

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Polenghi

6

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università degli Studi di Foggia
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Lucia Balduzzi, Università di Bologna | *Andrea Bobbio*, Università della Valle d’Aosta | *Giuseppa Cappuccio*, Università degli Studi di Palermo | *Massimiliano Costa*, Università Ca’ Foscari Venezia | *Emiliano Macinai*, Università degli Studi di Firenze | *Luca Agostinnetto*, Università degli Studi di Padova | *Elisabetta Biffi*, Università degli Studi di Milano-Bicocca | *Gabriella D’Aprile*, Università degli Studi di Catania | *Dario De Salvo*, Università degli Studi di Messina | *Patrizia Magnoler*, Università degli Studi di Macerata.

Collana soggetta a peer review

30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia

Quale pedagogia per i minori?

a cura di

Giuseppa Cappuccio

Giuseppa Compagno

Simonetta Polenghi

versione e-book



ISBN volume 978-88-6760-767-9
ISSN collana 2611-1322



2020 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Panel 1

Storia dell'infanzia e dell'adolescenza

- I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza tra storia e letteratura*
- 3** **Barbara De Serio**
Cultura pedagogica e visioni dell'infanzia: intorno a tre tempi del moderno
- 13** **Letterio Todaro**
- Interventi**
- La storia dell'infanzia attraverso la stampa e i media in Italia. Immagini e narrazioni quotidiane*
- 24** **Luca Bravi**
L'applicazione rifiutata della Convenzione ONU in una cultura locale lontana e resistente: il caso della Papua Nuova Guinea
- 36** **Carla Callegari**
L'Opera Pia di assistenza per i figliuoli derelitti dei condannati in Terra d'Otranto
- 46** **Anna Maria Colaci**
Eglantyne Jebb
- 57** **Paola Dal Toso**
Entusiasti e veri militi di un'idea. Storie d'infanzia alla Montesca (1901-1981)
- 67** **Dario De Salvo**
Gli anni Trenta: tra politiche scolastiche fasciste e l'interesse ebraico per l'educazione
- 76** **Silvia Guetta**
Pericoloso a sé o agli altri. L'infanzia (negata) nei manicomi per bambini nel "secolo dei fanciulli"
- 89** **Stefano Lentini**
La Convenzione sui diritti dell'infanzia in trent'anni di scuola italiana
- 98** **Giordana Merlo**
"Il cittadino dimenticato": l'infanzia e la cittadinanza, paradigmi pedagogici a cavallo di due secoli
- 108** **Luca Odini**

- 15 settembre 1938. *La scuola italiana agli italiani*
- 118 **Valentina Pastorelli**
L'infanzia nella storia delle idee
- 129 **Furio Pesci**
Il neonato gioca con le proprie mani: dall'infant observation alla formulazione di una pedagogia della prima infanzia in Albertina Necker de Saussure, Janusz Korczak e Maria Montessori
- 139 **Evelina Scaglia**
Infanzia e scuola: approccio storico e prospettive
- 148 **Brunella Serpe**

Panel 2
Letteratura per l'età evolutiva

- Infanzia e diritti tra pedagogia e narrazione*
- 161 **Leonardo Acone, Susanna Barsotti**
- Interventi**
- Oltre l'ossessione di margini e confini: adulto e bambino nella letteratura per l'infanzia*
- 173 **Ilaria Filograsso**
Il secolo dei bambini lettori. Ellen Key e l'importanza dei racconti per l'infanzia tra tensione pedagogica e attualità educativa
- 183 **William Grandi**
ABC... M. Leggere ad alta voce ai più piccoli
- 193 **Jole Orsenigo**
La tessitrice di storie. La letteratura francese per ragazzi di Marie-Aude Murail
- 202 **Maria Teresa Trisciuzzi**
Il romanzo di formazione: un nuovo approccio all'adolescenza. Considerazioni pedagogico-educative
- 213 **Alessandro Versace**

Panel 3
Benessere, corpo, emozioni

- Benessere e corporeità*
- 225 **Francesco Casolo**

Interventi

- Il ruolo della famiglia nella promozione di stili di vita attivi: la testimonianza del progetto ulticomponente SBAM! nella Regione Puglia*
- 234 **Sergio Bellantonio, Dario Colella**
Corporeità e gioco nell'infanzia per la formazione armonica della persona
- 242 **Francesco Bossio**
I protocolli MOBAK per la valutazione delle abilità motorie nella scuola primaria
- 252 **Dario Colella, Sergio Bellantonio**
Spazio al Corpo: proposte per ambienti generativi del 'fare scuola'
- 263 **Maria D'Ambrosio, Maria Luisa Buono**
Il gioco motorio e le regole: la necessità della regola nello sport
- 283 **Francesca D'Elia, Gaetano Raiola**
La riduzione del tempo di gioco libero come forma di povertà educativa
- 295 **Simone Digennaro**
Crescere a scuola: come costruire il benessere scolastico attraverso il clima d'aula. Orientamenti e proposte
- 305 **Alberto Fornasari**
Corpi ed emozioni in movimento proposte di promozione del benessere a partire dal Nido d'infanzia
- 318 **Alessandra Lo Piccolo**
Erranze giovanili: individuazione e personalizzazione degli spazi urbani tra nomadismo e appropriazione
- 329 **Giuseppina Manca**
Fenditure: fare spazio a parole pensate per un'educazione come passaggio e attraversamento
- 340 **Emanuela Mancino**
Connotazioni emozionali dei processi di insegnamento/apprendimento
- 353 **Maria-Chiara Michelini**
Reinterpretare il corpo tra narrazioni ed esperienze performative
- 362 **Marisa Musaio**
Well being and Embodied Cognition in Education: il "lignaggio educativo" nella prospettiva capacitante.
- 373 **Nicolina Pastena**
Spazi chiusi e spazi aperti: una iniziativa educativa tra studenti e detenuti
- 383 **Rosella Persi**
Educare l'infanzia per un benessere individuale e sociale
- 394 **Fabiana Quatrano**
La maleducazione di un corpo poetico. Una riflessione filosofico-educativa ispirata dalla ricerca di Marcel Jousse
- 406 **Gilberto Scaramuzzo**
Azioni di cura educativa per lo sviluppo cognitivo e la costruzione del sé nella scuola dell'infanzia

- 417 **Enza Sidoti**
Corporeità e ambiente naturale. Quali spazi educativi in prospettiva ecologica?
- 426 **Raffaella C. Strongoli**
Educare al gesto "semplesso": uno sguardo pedagogico alle movenze dell'aikidō
- 436 **Roberto Travaglini**
Affetti e desiderio come impensati nella relazione tra insegnanti e studenti nella scuola di oggi
- 449 **Stefania Ulivieri Stiozzi**

Panel 4

Inclusione, fragilità e contrasto alla povertà educativa

Il lungo cammino dell'inclusione per garantire l'educazione di tutti e di ciascuno

- 463 **G. Filippo Dettori**

Interventi

- Disabilità e povertà educativa*
- 476 **Giovanni Arduini, Diletta Chiusaroli**
Luoghi informali dell'educazione in contesti socioculturali disagiati
- 488 **Lucia Ariemma**
In classe con difficoltà di apprendimento: fattori che supportano (o non supportano) il successo scolastico dello studente. Un lavoro di riflessione con gli insegnanti
- 498 **Elena Bortolotti**
Costruire la comunità educante: ripensare luoghi e relazioni attraverso la co-progettazione della rete scuola-territorio
- 509 **Tiziana Chiappelli**
Esseri umani, essere umani". Riflessioni su fragilità ed educazione
- 525 **Gabriella D'Aprile**
Il disagio scolastico nei minori con storie difficili
- 535 **Paola D'Ignazi**
Fragilità e Inclusione: Problematiche, sviluppi e proposte educative
- 546 **Simona Gatto**
Così è la vita. La fragilità umana come condizione, risorsa, opportunità
- 555 **Tiziana Iaquina**
Un ruolo speciale: essere nonni di nipoti con disabilità tra legami generativi e patrimonio educativo
- 566 **Silvia Maggiolini**

- Sfide pedagogiche e investimento nei primi mille giorni dei bambini più vulnerabili che vivono in famiglie che partecipano al Programma P.I.P.P.I.*
Paola Milani, Marco Ius, Francesca Santello, Ombretta Zanon,
578 Daniela Moreno, Sara Serbati
Il valore dell'espressività per l'inclusione di ogni differente vita
- 594 Gianni Nuti**
Diritti dell'infanzia e inclusione sociale nei servizi residenziali per minori: un progetto a Scutari (Albania)
- 606 Elena Pacetti**
Il Reciprocal teaching per la comprensione del testo: una strategia didattica inclusiva per garantire il diritto all'istruzione degli allievi con disabilità intellettiva
- 617 Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti**
I Centri Educativi Territoriali: possibilità e sfide in termini inclusivi
- 630 Moira Sannipoli**
Ricominciare dalla scuola. Un percorso in contrasto alla povertà educativa, grazie alla contaminazione metodologica Pizzigoni
- 640 Franca Zuccoli**

Panel 5

I minori tra nuovi e vecchi media

- Vecchi e nuovi media tra pluralismo e frammentazione. Prospettive educative*
653 Michele Baldassarre
I minori tra nuovi e vecchi media
- 663 Francesca Pedone**
- Interventi**
- Dipendenza da smartphone: il ruolo della prevenzione*
672 Karin Bagnato
Adolescenti e ambienti digitali tra protezione e promozione del benessere fisico, psicologico, sociale
- 682 Manuela Fabbri**
L'infanzia tecnologica. Un modello di intervento educativo per la fruizione dei media digitali nella fascia 0-6 anni
- 692 Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone**
Giovani e affetti. L'educazione come luogo del possibile
- 704 Simona Perfetti**

Panel 6

Progettazione e valutazione nei servizi educativi

Progettazione e valutazione nei servizi educativi

717 **Giovanni Moretti, Antonella Nuzzaci**

Interventi

Sviluppare e valutare l'apprendere ad apprendere a scuola: follow-up di un percorso di ricerca-formazione

733 **Davide Capperucci**

Lo sviluppo delle competenze professionali delle educatrici e degli educatori

744 **Silvia Fioretti, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar**

Progettazione educativa e dispositivi per valorizzare la continuità nel Sistema integrato di educazione e di istruzione da 0 a 6 anni

758 **Giovanni Moretti, Bianca Briceag**

Percorsi e strumenti di auto-valutazione e valutazione esterna della qualità dei servizi educativi residenziali per minori: esiti e sviluppi di una ricerca in Sardegna.

771 **Luisa Pandolfi**

Diritti e progettazione nei servizi educativi residenziali per minori. Una ricerca nelle Comunità Educative di Accoglienza della Liguria.

781 **Andrea Traverso**

Panel 7

Politiche, diritti e partecipazione dei minori

Il difficile dialogo tra pedagogia e politica. Il caso della formazione dei docenti

797 **Giuseppe Annacontini**

L'educazione democratica paradigma per il pluralismo

807 **Stefano Salmeri**

Interventi

“Il diritto alla cittadinanza sociale per i minori. Nuovi scenari educativi nel terzo millennio”

816 **Vito Balzano**

Fine della pedagogia. Educazione e politica nella società educante

826 **Amelia Broccoli**

“Cyber Education e nuovi contesti pedagogici”

836 **Mario Caligiuri**

- Dal diritto all'obbligo. Il valore supremo dell'individuo nel progetto educativo di Simone Weil*
- 844 **Assunta Guglietti**
Educare alla lettura nella prima infanzia: una via pedagogica per la promozione dei diritti e dei processi partecipativi
- 852 **Viviana La Rosa**
Evoluzioni nella "cultura dell'adozione": riferimenti normativi, diritti dei minori, concezioni di infanzia e famiglia
- 862 **Stefania Lorenzini**
Al limite dello sguardo altrui: il valore pedagogico e sociopolitico della vergogna
- 875 **Paola Martino**
Il "Piccolo Amleto" a Palermo: un'esperienza educativa per i minori
- 885 **Vito Minoia**
Politiche sociali formative e partecipazione alla vita della comunità. Il caso dell'Aquila
- 897 **Silvia Nanni**
Il diritto alla parola dei bambini: il progetto STEP
- 907 **Elisabetta Nigris, Barbara Balconi**
Figli di genitori detenuti: interrogativi pedagogici tra diritti ed esperienze educative
- 920 **Francesca Oggionni**
Pietà e democrazia. La capacità di saper trattare con il "diverso"
- 929 **Claudia Spina**
Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini
- 940 **Luisa Zecca**

Panel 8

Pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza

- I diritti dei bambini sono i doveri degli adulti*
- 953 **Andrea Bobbio, Anna Bondioli**

Interventi

- Infanzie ed adolescenze ai margini: cortocircuiti e s-confinamenti evolutivo-pedagogici*
- 969 **Marinella Attinà**
I bambini al centro delle periferie urbane: voci in dialogo di bambini, ragazzi, adulti sui luoghi pubblici del quartiere nella periferia dell'hinterland milanese.
- 977 **Chiara Bove**

- L'infanzia in gioco. Video education, Neuroeducation e sviluppo cognitivo-relazionale nei primi anni di vita.*
- 987 Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno**
Per un'epistemologia dell'identità. Prospezioni sociopsicopedagogiche
- 1000 Chiara D'Alessio**
Adolescenza e devianza: alla ricerca di una prospettiva pedagogica per riscrivere la narrazione sociale
- 1011 Stefano Maltese**
Suona la campanella e poi? Una riflessione sui compiti a casa
- 1021 Katia Montalbetti, Cristina Lisimberti**
Lineamenti di un approccio basato sui diritti dei bambini nei servizi educativi 0-6 anni
- 1032 Silvio Premoli**
Il tema della qualità educativa nell'intreccio indissolubile con il conseguimento dei diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza: alle radici della qualità educativa, il primato della relazione
- 1043 Olga Rossi Cassottana**
Riconoscere il diritto al gioco nelle istituzioni educative 0-6: criticità e proposte
- 1056 Donatella Savio**

Panel 9

Scuola, orientamento, lavoro

- Dimensioni pedagogiche dell'orientare alla formazione*
- 1069 Antonia Cunti**
Sviluppo umano, formazione, economia fondamentale: interdipendenze pedagogiche in nuovo contesto
- 1081 Piergiuseppe Ellerani**
- Interventi**
- Uno strumento per misurare le Soft Skills degli insegnanti*
- 1091 Natalia Altomari, Orlando De Pietr, Antonella Valenti**
Critical thinking skills in classe tra sfida e impegno
- 1104 Francesca Anello**
Attività di Tirocinio universitario, accompagnamento formativo, sviluppo professionale.
- 1115 Chiara Bellotti**
L'orientamento come pratica di cura educativa: una lettura pedagogica dalla teoria alla prassi
- 1124 Maria Chiara Castaldi**

La società delle macchine intelligenti e nuove emergenze educative e formative

- 1130 Massimiliano Costa**
Progetto professionale e soft skills negli studenti liceali
- 1140 Alessandro Di Vita**
Competenze e situazioni problematiche. Un progetto in tre fasi
- 1151 Silvia Fioretti**
Strategie didattiche attive e inclusive per una nuova educazione all'imprenditorialità
- 1162 Daniela Gulisano**
Esperienza di costruzione di un ePortfolio per favorire lo sviluppo di competenze trasversali e di orientamento negli studenti della scuola superiore
- 1173 Concetta La Rocca, Massimo Margottini**
Competenze chiave di cittadinanza. Per una educazione alla legalità
- 1183 Alessandra Gargiulo Labriola**
La "significatività" degli apprendimenti della scuola nello scarto tra mandato istituzionale e pratiche quotidiane
- 1197 Manuela Palma**
Orientarsi tra sport e formazione. Le dimensioni plurali del Sé nella Dual Career
- 1207 Alessandra Priore**
Monitoraggio sperimentazione licei quadriennali: quali cambiamenti pedagogici nella funzione docente?
- 1218 Paola Zini**

Panel 10
Infanzie migranti

Per una pedagogia interculturale critica: la ricerca tra "emergenza" e integrazione

- 1231 Milena Santerini**
Infanzie migranti
- 1242 Davide Zoletto**

Interventi

L'esperienza della tutorialità nei contesti educativi con adolescenti migranti soli

- 1251 Fabio Alba**
Percorsi formativi per i Minori Stranieri non Accompagnati: tracce e orientamenti da una systematic review
- 1262 Alessandra Augelli**

Strada facendo: una ricerca azione con gli educatori che si occupano di minori stranieri non accompagnati

- 1276 **Lisa Bugno**
Famiglie e minori migranti: per un paradigma pedagogico
- 1287 **Michele Caputo**
Le infanzie della e nella migrazione. Per un dispositivo educativo/di cura narrativo/autobiografico
- 1299 **Micaela Castiglioni**
Heritage Language Education in Italy with a Focus on the Province of Bozen-Bolzano, South Tyrol
- 1311 **Barbara Gross**
Apprendimento e sviluppo delle competenze interculturali nella formazione degli insegnanti in Alto Adige
- 1322 **Doris Kofler, Gernot Herzer**
Le infanzie multiple dei minori stranieri non accompagnati. Invisibilità dei minori e invisibilità degli educatori
- 1337 **Lorena Milani**
Nati stranieri, cresciuti italiani. Diritti e riflessioni pedagogiche sulla prima infanzia
- 1350 **Isabella Pescarmona**
I bambini soldato e il diritto all'educazione
- 1360 **Fabrizio Pizzi**
A Come assicurare "l'interesse superiore del fanciullo" (Convenzione art. 3): la formazione dei tutori volontari per i minori stranieri non accompagnati
- 1371 **Carla Roverselli**
"Il mio nome non è rifugiato". Nuove rappresentazioni per un riscatto dell'infanzia migrante
- 1380 **Elena Zizioli**

Panel 11

Minori e famiglie

Diritti dei bambini, diritti delle famiglie. Promuovere e formare le "capacità" genitoriali

- 1393 **Giuseppina D'Addelfio**
Pedagogia della famiglia, diritti e macrosistema
- 1407 **Laura Formenti**

Interventi

Adolescenti e Genitori "G2": dai diritti educativi al dovere di educarsi per educare "in comune" in contesti plurali

- 1417 **Margherita Cestaro**

- Pratiche di (dis)alleanza: la rilevanza della socio-materialità nelle interazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa*
- 1429 Letizia Caronia, Vittoria Colla**
Il progetto "Una scuola" come pratica di comunità: la relazione tra bambini, famiglie e insegnanti
- 1441 Francesca Antonacci, Monica Guerra**
L'educazione: un diritto dell'infanzia, un dovere degli adulti
- 1452 Rossella Marzullo**
La Coordinazione Genitoriale: una Alternative Dispute Resolution per educare alla genitorialità nella alta conflittualità familiare
- 1466 Angela Muschitiello**
Scuola e famiglia nella progettazione di una didattica inclusiva: osservazione di un caso concreto
- 1482 Giorgia Pinelli**
Mettersi in gioco con umorismo: un diritto da apprendere e da difendere
- 1494 Rosa Grazia Romano**
La perdita del padre nell'infanzia. Educare il dolore in famiglia
- 1505 Valeria Rossini**
L'educatore domiciliare: lavorare da soli, pensare insieme. Il sostegno educativo domiciliare: quale lavoro pedagogico?
- 1517 Anna Salerno**
Famiglie e disabilità. Bisogni educativi e nuovi profili professionali: il tutor professionista dell'autismo
- 1528 Fernando Sarracino**
La «pedagogia nera» di Alice Miller nel panorama della cultura alternativa del Novecento
- 1535 Silvia Annamaria Scandurra**

Panel 12

Bambini e ragazzi tra generi e generazioni

- Pedagogia di genere, pedagogia dell'eguaglianza*
- 1547 Daniela Dato**
La vita che scorre: di generazione in generazione
- 1558 Liliana Dozza**
Le relazioni fra generi e generazioni e la tutela dell'infanzia: la maternità sociale di Ersilia Bronzini Majno
- 1568 Gabriella Seveso**

Interventi

- Riconsegnare l'umano alla natura. Educare tra diritto al gioco e dialogo intergenerazionale*
- 1577 Cristina Birbes**
Diritto alla comunità. Pensare, educare e innovare tra generazioni
- 1587 Sara Bornatici**
Culture di genere e servizi educativi dedicati a minori e adolescenti: percezioni, rappresentazioni, resistenze
- 1597 Lisa Brambilla**
L'apprendimento intergenerazionale nel passaggio dall'assistenzialismo alla sussidiarietà
- 1607 Matteo Cornacchia**
Ri-connettere generazioni: l'apprendimento intergenerazionale per una rinnovata risorsa di comunità
- 1616 Gina Chianese**
Educazione di genere e cambiamenti generazionali tra passato, presente e futuro
- 1626 Francesca Dello Preite**
Differenza di genere e differenze etniche-religiose a scuola. Tra stereotipi e nuove forme di inclusione
- 1636 Valentina Guerrini**
Adattamento ai nuovi contesti e mantenimento della propria identità: le migranti transnazionali
- 1648 Anna Grazia Lopez**
La sfida euristica lanciata dal movimento Fridays for Future per affrontare il cambiamento climatico. La responsabilità della Siped per ricostruire un Patto Educativo tra generazioni
- 1656 Pierluigi Malavasi**
"Adultescente", sostantivo maschile (e femminile?): tratti identitari tra rappresentazioni di genere e questioni educative intergenerazionali
- 1665 Elena Marescotti**
Un'indagine sul gradimento delle lezioni di educazione fisica: lettura in un'ottica di genere
- 1675 Monica Parri, Andrea Ceciliani**
Diritto al tempo futuro. Educazione, eco-resilienza e circolarità
- 1686 Simona Sandrini**
L'educazione tra generi e generazioni
- 1696 Maria Vinciguerra**
Diritto all'educazione tra ecologia integrale e responsabilità intergenerazionale
- 1707 Alessandra Vischi**

Panel 13

Contesti e professioni dell'educazione e della cura tra ricerca e prassi

Ecologia delle relazioni e dei contesti educativi per i diritti dell'infanzia

1719 Mirca Benetton

La cura del benessere: pratiche educative

1728 Lucia Zannini

Interventi

Curare il diritto di giocare, tra educazione e materialità

1737 Camilla Barbanti, Alessandro Ferrante

Le motivazioni personali e gli ostacoli professionali per le professioniste dell'esercizio fisico

1747 Ferdinando Cereda

SOS Tata: una rappresentazione televisiva dell'emergenza educativa e della competenza pedagogica

1757 Salvatore Deiana

Per un agire educativo volto alla tutela della salute mentale dei minori: riflessioni sul ruolo e sulle competenze dei professionisti educativi

1768 Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Cristina Palmieri

Esperienze di Benessere e Malessere professionale tra i coordinatori di servizi per bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità. Analisi quanti-qualitativa con finalità formativa

1777 Natascia Bobbo, Marco Ius

L'impresa scientifica e culturale dei "60 CFU"

1788 Elisabetta Madriz

Genitori e professionalità operanti nel mondo dei gemelli: tra emozioni, cura e consulenza pedagogica

1799 Monica Parricchi

Panel 1
Storia dell'infanzia e dell'adolescenza

Introduzione

Barbara De Serio
Letterio Todaro

Interventi

Luca Bravi
Carla Callegari
Anna Maria Colaci
Paola Dal Toso
Dario De Salvo
Silvia Guetta
Stefano Lentini
Giordana Merlo
Luca Odi
Valentina Pastorelli
Furio Pesci
Evelina Scaglia

I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza tra storia e letteratura

Barbara De Serio

Professore Associato - Università di Foggia
barbara.deserio@unifg.it

1. Ri-costruire: il lavoro dello storico dell'educazione

Una delle principali questioni metodologiche con le quali gli storici dell'educazione sono da sempre chiamati a confrontarsi consiste nella ricerca di un criterio regolativo che consenta di attualizzare il passato, ad esempio attraverso l'approfondimento e la ricostruzione di alcuni modelli pedagogici che hanno determinato l'evolversi e il consolidarsi di specifiche prassi educative (Santoni Rugiu, Trebisacce, 1983; Cambi, 1992). Ciò anche in considerazione dei più recenti orientamenti storiografici, che sempre più spesso inducono a valorizzare l'utilità della memoria storica ai fini di una più ampia comprensione del presente, contro ogni forma di "dispercezione della storia" (Romano, in Criscenti Grassi, 2016, pp. 125-158; Bellingreri 2015), comune, soprattutto, alle giovani generazioni, che spesso non riescono a cogliere la significatività della memoria, quindi a rintracciare nel passato le radici del tempo presente (Ricoeur, 2000/2003). Agli storici spetta dunque il compito di promuovere nei giovani il senso della domanda, per suscitare in loro il bisogno di ricerca della propria identità, che sulla natura utopica e progettuale del passato si regge (Le Goff, 1982/1998; Bloch, 1949/1996; Foucault, 1969/1971; Braudel, 1981/1998; Burke, 1991).

Letta in questi termini, la conoscenza del passato acquisisce una valenza formativa fondamentale ai fini della progettazione del futuro, perché orienta nell'assunzione di un più grande impegno sociale e di una più matura responsabilità nei confronti di se stessi, quali protagonisti attivi di una società che tutti insieme si è chiamati continuamente a ricostruire, nel rispetto della libertà degli altri. Un tema, quello della libertà individuale e collettiva, che conduce a una più articolata riflessione sui diritti umani e sulla necessità

di una loro tutela a partire dalla prima età¹, per secoli vittima di un totale disinteresse da parte della società adulta, incapace di ascoltare e soddisfare i suoi naturali bisogni di crescita (Postman, 1982/1985; Winn, 1983/1984; Trisciuzzi, Cambi, 1989; Cambi, Ulivieri, 1992).

Orientare le giovani generazioni a riflettere sui propri diritti significa dunque, innanzitutto, guidarle a comprendere il lungo percorso compiuto fino ad oggi, perché quei diritti fossero finalmente approvati e rispettati, ma significa anche aiutarle a cogliere nella riscoperta del passato lo strumento per risvegliare in loro una coscienza sociale, che renda i giovani “attori” della propria vita, quindi responsabili del futuro proprio e della società cui appartengono. L’interrogativo sul quale occorrerebbe riflettere in questo caso, soprattutto in riferimento ai bambini e agli adolescenti, è se e quanto gli stessi siano a conoscenza dei loro diritti. Una riflessione che, in senso lato, potrebbe aiutarli a riconnettere, diacronicamente e sincronicamente, i propri diritti a quelli degli altri, nel passato come nel presente, per maturare la sensibilità necessaria a comprendere i differenti bisogni e a mettersi empaticamente nei panni altrui per imparare a rispettarli.

Non sempre bambini e adolescenti sembrano conoscere, come dovrebbero, i loro diritti, né sembra siano abituati a confrontarsi per comprendere i propri e gli altrui bisogni. Dunque, la pedagogia e la storia della pedagogia hanno un imprescindibile compito educativo, perché spetta loro progettare azioni formative finalizzate ad accrescere il potenziale critico di bambini e ragazzi, nella consapevolezza che non si può prescindere dall’approfondimento di quanto è stato fatto in passato per costruire una nuova cultura

1 Il riconoscimento dell’infanzia ha raggiunto il suo apice in Europa nella seconda metà del Novecento, quando una serie di interventi legislativi, supportati da nuove ricerche pedagogiche sull’età evolutiva, ha finalmente concluso un lungo percorso storico, culturale e sociale di valorizzazione della prima età. L’ultimo intervento legislativo, in ordine cronologico, è quello che ha portato alla stesura della Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, firmata a New York, nel 1989, dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite e tuttora considerata tra i documenti più importanti in questo settore. In realtà un primo punto di svolta nella graduale scoperta della prima età e dei suoi diritti può essere collocato tra la fine dell’Ottocento e i primi anni del Novecento, in un clima di rinnovamento culturale e di sviluppo scientifico in tutti i settori, che ha progressivamente condotto a una ridefinizione dell’infanzia quale età distinta da quella adulta. Cfr., tra gli altri, DeMause 1975/1983; Trisciuzzi, 1976; Id., 1990; Becchi, 1994; Cunningham, 1995/1997; Gechele, Polenghi, Dal Toso, 2017.

dell'infanzia e per promuovere una maggiore sensibilizzazione nei confronti dei suoi bisogni di cura. Utile può essere, in tal senso, il recupero di alcune figure emblematiche, che si sono storicamente distinte nell'ambito della tutela dell'infanzia, ispirando spesso la stesura di importanti dichiarazioni e convenzioni sui diritti della prima età.

2. Formare menti libere e liberamente pensanti

Risale a qualche mese fa una delle conversazioni che mi ha molto arricchita, personalmente e professionalmente; la mia interlocutrice era una bambina, ma la maturità delle sue riflessioni era significativa e mostrava tutta la ricchezza della sua giovane età.

Era il venti novembre dell'anno appena trascorso, giornata in cui si celebra l'adozione della già citata Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza; all'uscita da scuola Andrea, la mia primogenita, era entusiasta e non faceva che parlare del “parlamento dei bambini” e dei “nuovi” diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Indagando un po' più a fondo sull'argomento venni a sapere che non avevano solo discusso della Convenzione: ogni bambino era stato invitato a proporre un nuovo diritto, da mettere in approvazione, a garanzia del rispetto dei bisogni di tutti e, più nello specifico, della prima età. Alla domanda “quale diritto hai proposto tu?” Andrea rispose decisa: “il diritto del lettore di saltare le pagine di un libro noioso e di arrivare prima alla conclusione”, che detto in altri termini – questo il senso della sua riflessione – equivarrebbe a scegliere cosa leggere, ovvero a leggere solo ciò che piace e appassiona. A quel punto ho capito che la sua curiosità rispetto al tema dei diritti andava sostenuta, alimentando quel necessario lavoro autoriflessivo che la stava progressivamente portando a comprendere le ricadute che la tutela dei diritti può avere nel processo di costruzione del senso civico, fin dalla prima età, quindi nella formazione alla cittadinanza attiva. La sua riflessione era tutt'altro che banale: saltare le pagine significa, metaforicamente, mettere in atto un gioco di screditamento dei luoghi comuni che ha il potere di mostrare il valore dell'incertezza, che apre al dubbio e alla curiosità di immaginare nuovi mondi e nuovi percorsi. Lungi dall'avvertire il bisogno di comprendere la realtà solo sulla base delle percezioni altrui, la metafora del leggere a saltelli richiama, dunque, l'immagine del bambino che non

vuole cedere all'illusione di considerare credibile solo ciò che è condiviso dai più, anche per imparare ad assumersi la responsabilità delle proprie scelte e per non rischiare di farle dipendere da quelle degli altri². In aggiunta a ciò va detto che la scelta di non leggere alcune pagine rimanda al bisogno del bambino di lasciarsi andare a un tempo dilatato, disteso, prospettico, rivolto al futuro, cui il bambino anela per imparare autonomamente a costruire la sua personalità.

3. La centralità del passato nella ri-costruzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

Più di cento anni fa John Dewey scriveva che l'unica forma di libertà che ha davvero importanza è la capacità di pensare, “vale a dire la libertà di osservare e di giudicare esercitata nei riguardi di piani che hanno un valore intrinseco” (1897/1968, p. 219). Ciò significa che l'essere umano è realmente se stesso quando riesce a liberare la mente dai vincoli culturali che le impediscono di pensare creativamente e di sviluppare la capacità di interrogarsi. E più avanti, criticando il sistema scolastico, che con le sue rigide regole pone spesso restrizioni alla libertà intellettuale e morale di bambini e ragazzi, sottolineava come calma e obbedienza “imposte” impediscano ai soggetti di rivelarsi nella loro individualità: “esse rafforzano l'uniformità artificiale. Sacrificano l'essere al parere. Premiano le apparenze esterne dell'attenzione, del decoro e dell'obbedienza” (1897/1968, p. 221). Un concetto che mette chiaramente in evidenza la necessità di formare il pensiero alla ricerca, che è avventura nell'ignoto, attraverso esperienze riflessive e metariflessive, e che Dewey tornò ad approfondire più di dieci anni dopo, in *Come pensiamo* (1910/1961), dove in più occasioni viene ribadito che a muovere il pensiero riflessivo è il dubbio, quindi una situazione problematica, sconosciuta e incompiuta che attiva la curiosità e l'impegno contro ogni forma di accettazione inconsapevole di idee stereotipate.

È chiaro che, anche rispetto al tema dei diritti dell'infanzia e dell'adoles-

2 “Attenersi allo schema interpretativo dominante” – scriveva Howard Gardner – è certamente più comodo, ma anche più pericoloso, perché il rischio è di “mettere tra parentesi” la capacità di lavoro autonomo (2004/2007, p. 71).

scenza, centrale in questa sede, formare la libertà dell'intelligenza nei bambini e nei ragazzi rappresenta il punto di partenza per guidarli a riflettere e a discutere sui diritti che li riguardano e sulla loro valenza storica, oltre che culturale.

Più o meno contestualmente alle riflessioni deweyane, molto brevemente accennate in questa sede, dall'altra parte del mondo, in un contesto sociale di totale mancanza di tutela dei diritti dell'infanzia, con specifico riferimento alle minoranze ebraiche, Janusz Korczak³ si adoperava per trovare i modi più corretti di guidare bambini e ragazzi ebrei nel processo di conoscenza dei loro diritti (1997)⁴, che lui stesso si impegnava a raccontare e a far vivere loro, per renderli consapevoli della forza che può derivare da un lavoro riflessivo sui propri e gli altrui bisogni (1929/2005; 1924/1995)⁵. *Il diritto del bambino al rispetto* (1929/2004), una delle opere di Korczak più note in Italia, è anche quella nella quale l'autore presenta più che in altre la sua immagine d'infanzia, un'età portatrice di grande creatività, che va pedagogicamente letta come il bisogno del bambino di vivere intensamente la sua età, su cui si regge la costruzione dell'identità infantile.

Korczak sentiva molto la necessità di una costituzione per la prima età⁶ e agli stessi bambini si rivolgeva spesso nelle sue opere, come nel romanzo

- 3 Il suo vero nome era Henryk Goldszmit. Janusz Korczak, successivamente modificato in Janusz Korczak per un errore tipografico, fu lo pseudonimo con il quale Goldszmit firmò la sua prima opera, un testo teatrale scritto nel 1898.
- 4 Di Janusz Korczak si ricorda spesso il suo impegno sociale a favore del popolo ebraico, centrale nella sua attività di intellettuale, tanto da indurlo a preferire la direzione di un orfanotrofio, da lui stesso istituito a Varsavia nel 1912, alla prestigiosa professione di medico. Dedito alla lotta contro le diverse forme di emarginazione razziale, fu lui stesso vittima di razzismo perché appartenente alla minoranza ebraica, che gli creò non pochi problemi in termini di esclusione da parte dei suoi coetanei polacchi.
- 5 Significativo, a tal proposito, il sistema educativo adottato nell'orfanotrofio da lui diretto, dove volle istituire un "tribunale dei pari", con compiti di gestione dei conflitti e di protezione contro ogni forma di sopruso nei confronti dei più deboli.
- 6 Tra le azioni da lui promosse a favore della prima età si ricorda anche la sua partecipazione alla stesura di una serie di bozze di documenti internazionali sulla tutela dei diritti dell'infanzia, che hanno anticipato la "Dichiarazione dei diritti del fanciullo", firmata nel 1924, a Ginevra, dalla Società delle Nazioni. Viene inoltre ricordato come il promotore della "Carta dell'infanzia", redatta nel 1942, a Londra, dalla Lega internazionale per l'educazione nuova.

Re Matteuccio I (1923/1978)⁷, nel quale sembrò battersi senza tregua per liberare i bambini dall'inferiorità di un'età senza storia, dalla sopraffazione di adulti che amano troppo e male o troppo poco, che non sanno ascoltare, che non credono nelle capacità di responsabilizzazione dei bambini e che, pertanto, non rispettano i loro bisogni di sviluppo e i loro tempi di crescita. Non a caso il romanzo racconta la storia di un bambino divenuto re prima del previsto, in seguito alla morte improvvisa del padre anziano, che nonostante il ruolo non smette di essere un bambino perché vuole riformare il mondo e sa che la ricostruzione dell'umanità può e deve tener conto anche dei bisogni della prima età. Da qui la necessità di costituire un parlamento dei bambini, non in sostituzione di quello degli adulti, ma da affiancare a quello per ripensare i diritti di entrambi (Lifton, 1988): le fondamenta di un mondo più solidale – sembra dire Korczak attraverso Matteuccio – si possono edificare solo sul confronto costruttivo di punti di vista differenti. Una riflessione accompagnata, nel romanzo in questione, dall'amara consapevolezza di un mondo adulto che non vuole cambiare e che, dunque, porta alla sconfitta di Matteuccio e alla distruzione del suo regno a causa del tradimento di uno dei suoi soldati più cari: il re bambino perde la più grande battaglia, quella contro l'ingiustizia umana, e comprende che occorre ricominciare dal momento in cui ha creduto nell'umanità dei bambini e nel loro diritto al rispetto.

4. Le ricadute pedagogico-didattiche della storia dell'educazione

Per raccontare ai bambini i loro diritti si potrebbe oggi ripartire dalle sollecitazioni rodariane. Le più belle pagine scritte da Gianni Rodari sono quelle che hanno come protagonisti i bambini "ribelli", che riescono ad entrare nella realtà dalla finestra, anziché dalla porta (1997), che rompono i canoni del consueto per operare rovesciamenti e decostruzioni (Cambi, 1985).

Consapevole della centralità della formazione del pensiero divergente a partire dall'infanzia, Rodari era solito richiamare l'attenzione sull'opportu-

7 Nel 2014 la casa editrice Progedit ha pubblicato un'edizione rivista e illustrata della versione integrale del suddetto romanzo (Korczak, a cura di De Serio, 2014).

nità che il bambino abbia lo spazio e il tempo necessari, dopo la lettura o l'ascolto di una storia, per inventare un nuovo finale e creare un diverso modo di vedere le cose: “a un certo punto – scriveva riferendosi al bambino – metterà da parte il libro e si accingerà a fare qualcosa che il libro gli ha suggerito (spesso senza saperlo). Questa non sarà una sconfitta per il libro, ma una vittoria” (1977). Immaginare che le cose siano andate in un determinato modo, che non è necessariamente quello che racconta lo scrittore, consente di non farsi intrappolare dal “finale unico”, spesso veicolo di un'immagine falsata della realtà, e di guardare la realtà attraverso una molteplicità di prospettive, espressione di una pluralità di possibilità, tutte ugualmente praticabili (Bruner, 1986/1998). Le storie, quelle che si smontano e si rimontano, che non presentano un mondo già dato, ma invitano a costruirlo, diventando uno strumento ermeneutico di lettura della realtà, hanno il vantaggio di formare il pensiero prospettico, che crede nel non-ancora e si impegna per costruirlo, anche a costo di piccole e grandi contestazioni, proprie dei bambini che accettano di lasciare il certo per l'incerto per poter vedere quello che altri non vedono o, più semplicemente, per imparare, da soli, a costruire la propria visione del mondo, forse sbagliata, forse surreale, ma pur sempre coraggiosa, perché espressione di chi si mette in viaggio per sperimentare sentieri mai battuti. Un modello di infanzia molto ben rappresentato da Martino Testadura (Rodari, Testa, 2010), il personaggio rodariano che pretende di andare controcorrente e che nella sua naturalezza, mista spesso a una nota di ingenuità, vuole tutto sperimentare⁸, salvo poi cadere sempre e “dappertutto”, come Alice Cascherina (Rodari, in Id., 2011, pp. 155-168), che però sa che dagli errori si impara e che spesso, contravvenendo alle regole imposte, si diventa grandi autonomamente e si impara ad affrontare con coraggio le piccole sfide quotidiane, che non risparmiano neanche la giovane età, contrariamente a quello che l'iperprotezionismo adulto vuol far credere, sortendo l'effetto opposto e limitando le infinite potenzialità di sviluppo dell'intelligenza infantile. In fondo i bambini preferiscono Giuseppe il Ragioniere (Rodari, in Id., 1964,

8 Sulla “buona letteratura” rodariana, che non intende formare bambini remissivi, ma che vuole, al contrario, esortarli a investigare, a fare ricerca e a migliorare continuamente se stessi e il mondo del quale fanno parte si sono espressi, nel corso degli anni, secondo diverse modalità e focalizzando l'attenzione su aspetti differenti, Cambi, 1990; Ascenzi, 2002; Catarsi, 2002; Boero, 2010.

pp. 160-172), che vorrebbe volare liberamente, alla sua mamma, che per impedire che il vento lo porti via gli mette ogni giorno un mattone nello zaino: quanta fatica combattere contro questi “prudenti contrappesi genitoriali” (Ivi), che hanno il solo scopo di rafforzare condizionamenti culturali ormai sedimentati, che vedono nel bambino un “non ancora adulto”, da tutelare o da far crescere in fretta, in questo caso perché troppo incline a una natura infantile disordinata e maleducata⁹. I bambini, invece, lo sanno: solo chi rifiuta il codificato e chi si lascia ancora meravigliare da ciò che è inedito e inattuale può essere capace di giudizi autonomi. A ricordarlo fu sempre Rodari, in uno dei suoi grandi capolavori sul ruolo delle costruzioni fantastiche nella letteratura (1997). E poiché il pensiero divergente non è innato, ma è il risultato di processi formativi complessi (Morin, 1999/2000), è necessario educare la creatività a partire dalla primissima infanzia, soprattutto attraverso la tutela del valore dell'unicità dell'essere umano: più fluido è l'apprendimento nel bambino, più radicato sarà il valore delle sue potenzialità; più libero il processo del pensiero e più consapevole l'esercizio dei suoi diritti, a partire dal diritto di pensare e di esprimere e raccontare liberamente i propri pensieri.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A. (ed.) (2002). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Becchi E. (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Bloch M. (1996). *Apologia della storia o mestiere di storico*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1949).
- Boero P. (2010). *Una storia tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Torino: Einaudi.

9 Il tema del bambino sopraffatto dagli adulti fu ripreso, tra gli anni Settanta e Ottanta, da Donatella Ziliotto, che insieme a Bianza Pitzorno inaugurò, in quel periodo, la stagione post-rodariana della letteratura per l'infanzia. Cfr., tra gli altri, *Il bambino di plastica*, che dà il titolo anche al primo racconto della raccolta, il cui protagonista principale, un bambino immobile, volutamente adottato dopo gli otto anni, risponde al bisogno della madre di tenere tutto sotto controllo, compresa la natura infantile, troppo incline alla vivacità e all'ilarità. (Ziliotto, 1979).

- Braudel F. (1998). *Storia, misura del mondo*. Bologna: Il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1981).
- Bruner J. (1998). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 1986).
- Burke P. (1991). *New perspectives on historical writing*. Cambridge: Polity Press.
- Cambi F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini di infanzia*. Bari: Dedalo.
- Cambi F. (1990). *Rodari pedagogista*. Roma: Editori Riuniti.
- Cambi F. (1992). *La ricerca storico-educativa in Italia (1945-1990)*. Milano: Mursia.
- Cambi F., Ulivieri S. (eds.) (1992). *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E. (ed.) (2002). *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Cunningham H. (1997). *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*. Bologna: Il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1995).
- DeMause L. (1983). *Storia dell'infanzia*. Milano: Emme (Ed. orig. pubblicata 1975).
- Dewey J. (1968). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1987).
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1910).
- Foucault M. (1971). *Archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli (Ed. orig. pubblicata 1969).
- Gardner H. (2007). *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 2004).
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Korczak J. (1978). *Re Matteuccio I*. Milano: Emme Edizioni (Ed. orig. pubblicata 1923).
- Korczak J. (1995). *Quando ridiventerò bambino*. Milano: Luni (Ed. orig. pubblicata 1924).
- Korczak J. (2005). *Come amare il bambino*. Milano: Luni (Ed. orig. pubblicata 1929).
- Korczak J. (2004). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni (Ed. orig. pubblicata 1929).
- Korczak J. (1997). *Diario del ghetto*. Milano: Luni.
- Korczak J. (2014). *Re Matteuccio I. Il Re bambino*. De Serio B. (ed.). Bari: Proedit.
- Le Goff J. (1998). *Storia e memoria*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1982).
- Lifton B. J. (1988). *The King of Children. A Biography of Janusz Korczak*. New York: Schocken Books.

- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 1999).
- Postman N. (1985). *La scomparsa dell'infanzia: ecologia delle età della vita*. Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1982).
- Ricoeur P. (2003). *La memoria, la storia, l'oblio*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 2000).
- Rodari G. (1964). La bora e il ragioniere. In Id., *Il libro degli errori* (pp. 160-172). Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1977). *Autopresentazione. Un fabbricante di giocattoli*. In www.rodari-centrostudiorivieto.org (ultima consultazione: 10/07/2015).
- Rodari G. (1997). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (2011). Alice Cascherina. In Id., *Le favolette di Alice* (pp. 155-168). Torino: Einaudi.
- Rodari G., Testa F. (2010). *La strada che non andava in nessun posto*. Milano: Emme.
- Romano L. (2016). Tra memoria e utopia. Riflessioni sul valore formativo del sapere storico. In A. Criscenti Grassi (ed.), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa* (pp. 125-158). Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Santoni Rugiu A., Trebisacce G. (1983). *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*. Cosenza: Pellegrini.
- Trisciuzzi L. (1976). *La scoperta dell'infanzia*. Firenze: Le Monnier.
- Trisciuzzi L. (1990). *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*. Napoli: Liguori.
- Trisciuzzi L., Cambi F. (1989). *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*. Roma: Editori Riuniti.
- Winn M. (1984). *Bambini senza infanzia*. Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1983).
- Ziliotto D. (1979). *Il bambino di plastica*. Firenze: Giunti Marzocco.

Cultura pedagogica e visioni dell'infanzia: intorno a tre tempi del moderno

Letterio Todaro

Professore Associato - Università di Catania

l.todaro@unict.it

1. Una premessa

Prima di entrare nella discussione dei contenuti specifici che riguardano l'oggetto del presente contributo, è utile fornire una visione preliminare dello spazio tematico su cui esso intende intervenire. Secondo quanto ormai appurato all'interno di una consolidata tradizione di ricerca che attiene agli studi di "storia dell'infanzia" (Polenghi, 2017), tale campo di studi si occupa, fra l'altro, di precisare le immagini e le visioni che, in riferimento alla configurazione di un certo quadro storico-culturale e in riferimento ad un certo modello di organizzazione sociale, hanno storicamente concorso alla delineazione di una "idea" culturalmente definita e partecipata di infanzia (Terzyiska, 2017).

L'idea di infanzia appartiene alle forme di una composita elaborazione culturale sulla quale intervengono diversi livelli di discorso, più o meno organizzati, più o meno formalizzati, più o meno strutturati all'interno di un complesso di stratificazioni narrative tendenti a stabilire una loro convenzionalità, alla quale aderiscono, dunque, tanto rappresentazioni folk, quanto pezzi di sapere parzialmente coerenti, quanto ancora forme di conoscenza e di sapere tendenzialmente sistematizzati e scientificamente organizzati (Becchi, 2010, pp. V-XVI; Bruner, 2001, pp. 57-78).

La cultura pedagogica, in particolare, interviene storicamente a filtrare il discorso sociale sull'infanzia per ricondurlo a una organizzazione di sapere consolidata intorno ad un'impostazione categoriale coerente, coordinata rispetto ad un lavoro di raccolta di informazioni e allo sviluppo di un patrimonio di conoscenze controllate all'interno di un piano di discussione scientifica e, quindi, esaminate alla luce di una continuità di esercizio critico del sapere e del pensiero che, considerati in un profilo di estensione dia-

cronica, configurano l'innescò di una tradizione epistemica e disciplinare.

Lo sguardo di natura storica sulle forme della cultura pedagogica riesce, perciò, a intervenire nella posizione di un dialogo critico, lungo cui si comunicano e vengono alla luce modelli organizzati di conoscenza che, a suo tempo, hanno diligentemente lavorato per definire un'immagine dell'infanzia e per restituirla al sapere di un'epoca, alla coscienza di un periodo, alla cultura diffusa di un momento storicamente determinato della vita sociale e al patrimonio di sapere appartenente a una fase temporale della conoscenza umana (Macinai, 2013, pp. 11-26).

Più in particolare, la cultura pedagogica della "modernità" ha innescato un rapporto di dialogo piuttosto potente con i diversi ambiti – materiali e immaginari – della cultura dell'infanzia, tendendo oltretutto a qualificare tale rapporto come un "proprium" del dominio pedagogico.

Una motivazione intervenuta nell'allargamento di un fenomeno culturale così pronunciato, tanto che nelle fasi apicali della modernità e specialmente nel periodo di trionfo della modernità, tra Otto e Novecento, la pedagogia ha scelto di eleggere l'infanzia a suo oggetto privilegiato di interesse disciplinare e scientifico (Chiosso, 2012, pp. 31-35) – e, dunque, in maniera tale da spingere la scienza pedagogica ad immedesimarsi, specialmente in quel periodo, in una scienza elettiva della formazione dell'infanzia (Cambi, 2012, pp. 12-16) – è da individuarsi nella istintiva intuizione dell'esistenza di una solida inerenzia di rapporto tra un'opzione di forte investimento culturale sull'età dell'infanzia e una parallela possibilità di innescare una forma di rinnovamento radicale nei modi della vita culturale e sociale.

Nella misura in cui il "moderno" si annuncia per definizione come avvento di un discorso portatore di "novità" e come tendenza alla costruzione del "nuovo", l'interesse verso il mondo dell'infanzia e verso la sua sfera di azione, ossia verso le promesse che si annunciano attorno alle sue possibilità di crescita e di sviluppo e di virtuale trasformazione, viene effettivamente a moltiplicarsi in misura esponenziale.

Il discorso pedagogico della modernità si propone reiteratamente come un discorso di rottura: un discorso equivalente alla volontà e al bisogno di rompere una linea cumulativa di trasmissione lineare della tradizione educativa e di risvegliare, a più riprese, una corrente di energie tendente ad irrigidirsi in un movimento inerziale, intervenendo ripetutamente, con

intenzioni annunciatrici di “novità”, a governare larghe prospettive di cambiamento intorno alla maniera di guardare all’infanzia e al modo di orientarne l’educazione.

Anzi, per dire ancor meglio, l’aggredire con presa forte e diretta il discorso sull’infanzia diventa, lungo il profilo storico della modernità, la leva strategica per impossessarsi di un dispositivo efficace e di “grande narrazione”, fortemente connesso all’intenzione di introdurre radicali motivi di cambiamento e di innovazione nel panorama sociale e culturale, intervenendo su un soggetto elevato a soggetto-chiave: l’infanzia, immagine *par excellence* di una promessa di un diverso avvenire, di un’utopia generale di cambiamento, se non proprio icona “rivoluzionaria” evocativa di una promessa di palingenesi. Lì dove il discorso pedagogico interviene per organizzare un’immagine alternativa e una visione nuova dell’infanzia, lì è possibile trovare uno “stemma” assolutamente caratteristico di una modernità che di volta in volta si rimodella per immaginare un cambiamento da introdurre alla base delle relazioni sociali, e in verità al cuore, dell’organizzazione culturale.

2. L’infanzia naturalizzata

Nel prosieguo del presente intervento ci si soffermerà su tre momenti, o se si preferisce su tre immagini, che, fra le altre, intervengono a significare nel corso della modernità matura – e quindi, storicamente, fra Otto e Novecento – la manifestazione di una volontà di impiantare un discorso pedagogico relativo all’infanzia come segnatamente “profetico”. Ovvero, un discorso premonitore, e allo stesso tempo promotore di un avvento di radicale cambiamento per l’organizzazione delle comunità sociali e per l’introduzione di sostanziali mutamenti in quei paradigmi “ideali”, istitutivi di modelli di “rifondazione” della vita collettiva, capaci di rappresentare dei poli di orientamento e delle strutture regolative per l’identificazione delle mete e dei fini valoriali da perseguire come traguardo progressivo delle società moderne.

Un primo “stemma” pedagogico che interviene a coagulare intorno a sé una simile volontà di profonda innovazione culturale, a partire dalla capacità di impianto di un nuovo modo di “guardare” all’infanzia può riconoscersi nell’immagine di “infanzia naturalizzata” che erompe e si afferma

nella fase secondo-ottocentesca e che trova, sicuramente, un quadro di elaborazione delle sue categorie dentro le forme della cultura positivistico-evoluzionistico-spenceriana.

Dentro questa cornice culturale è possibile osservare come la ricostruzione *ex novo* di un'immagine dell'infanzia sia determinante per imporre la percezione di un'esigenza di ricostruzione generale dei processi formativi, secondo una somma di criteri corrispondenti alla formulazione di un discorso che trova il suo carattere di identità specifica nell'affermazione dell'impossibilità di continuare a riproporre pratiche e sistemi educativi derivati dalla tradizione, in quanto assolutamente non congruenti con i "bisogni del moderno".

Lo sforzo enorme che avviene nel quadro della pedagogia evoluzionistico-spenceriana – schema teorico di riferimento di larghissima influenza e risonanza sulla cultura pedagogica internazionale del secondo Ottocento (Todaro, 2017) – consiste nel sostanziare attraverso la collezione di elementi di derivazione scientifica un'immagine innovativa di infanzia, modellata su un'impressione naturalistica. La svolta naturalistica – già preconizzata dalla prima pedagogia moderna profondamente riformistica, quella di Rousseau (Cambi, 1995, pp.279-290), ma giunta a piena maturazione solo dentro l'orizzonte della scienza evoluzionistica del XIX secolo – rivoluziona l'impronta rappresentativa di quelle "condizioni-base" a cui il processo formativo deve corrispondere e aderire, e che vengono adesso individuate come termini di individuazione di "bisogni educativi" autentici e indeclinabili.

A partire da questo momento, è proprio da tale capacità di soddisfazione di bisogni caratteristici – di cui la pedagogia si rende prima interprete – che viene a dipendere la possibilità di affrancamento dell'infanzia da una condizione di soggezione a vincoli impropri e inadatti alla sua realizzazione ed, ancora, la possibilità di far coincidere il processo di sua formazione con un processo di effettiva "liberazione".

Difatti, l'operazione pedagogica spenceriana prende corpo proponendo un'integrazione diretta delle radici della vita infantile e delle sue tendenze di sviluppo nella manifestazione di una dinamica naturale, che perciò dichiara sue esigenze, suoi bisogni e reclama suoi diritti. L'integrazione dell'immagine dell'infanzia dentro questo calco ne impressiona la conformazione a un dato "naturale" che si impone, attestando l'inderogabilità dal rispetto di regole, in qualche modo "oggettive", reclamando così, con decisione, il valore di preminenza che assume il riconoscimento di al-

cuni inderogabili “bisogni”. Anzi, più esattamente, la pedagogia viene adesso a riconoscere che, in qualche modo, la sua stessa scienza si costituisce, per diversi aspetti, attraverso la capacità di accogliere, intercettare, comprendere e rispondere ad un complesso di bisogni che l’infanzia impone in termini puntualmente corrispondenti alla manifestazione della sua “natura”.

E, pertanto, mentre da questo momento la pedagogia, prende l’abbrivio per incamminarsi sulla strada maestra della sua “rivoluzione scientifica” (Di Pol, 2007 pp. 9-20), che la conduce a farsi prima di tutto disciplina indagatrice, osservatrice, ascoltatrice di quanto l’infanzia ha da dimostrare e da raccontare di sé e dei suoi bisogni, interpretando anche la sua funzione di servizio nell’essere in qualche modo la scienza che in maniera più esplicita e privilegiata intende porsi alla ricerca stessa della “natura dell’infanzia” (Hofstetter, 2017), allo stesso tempo il discorso pedagogico si apre risolutamente e senza esitazioni a raccogliere un’istanza di liberazione/emancipazione dell’infanzia. La pedagogia diventa esemplare cassa di risonanza sul cui timpano battono prepotentemente tutte le urgenze, dichiarate “in prima persona” da un’infanzia ormai pronta ad affermare ad alta voce le proprie indeclinabili esigenze; esigenze inderogabili perché “naturali”.

La pedagogia raccoglie in maniera elettiva un’urgenza di affermazione dell’infanzia che, specialmente all’interno di quella narrazione moderna, accompagnata da un supporto scientifico, corre ad amplificare il bisogno di spazi dedicati e “su misura”; il bisogno di gioco e di confronto diretto con le “cose” e con gli oggetti del mondo; il bisogno di usare spassionatamente tutti i sensi per “toccare” e per “sentire” e per strutturare l’allargamento di un rapporto di relazione con la realtà esterna; il bisogno ancora di godere al meglio possibile tutto quanto concorre a generare un benessere psicofisico e che si dichiara attraverso la volontà di godere di aria, di luce, di colori, di movimento; il bisogno di poter ricevere una piena libertà di “sperimentare” e di imparare per via di auto-correzioni, attraverso un rapporto diretto e aperto con il mondo dell’esperienza, anche al fine di guadagnare un’autonomia di intelligenza e di condotta e così rompere quel rapporto di sudditanza che normalmente manteneva la condizione di azione del soggetto infantile come inchiodata al controllo e alla prepotenza del mondo adulto.

Non può passare inosservato, che già nella stessa costruzione del modello naturalistico spenceriano, in cima ai criteri che individuano un’adeguata regolazione del sistema di educazione dell’infanzia – laddove, peraltro il cri-

terio di adeguatezza viene fatto linearmente corrispondere ad un criterio di naturalezza – il principio regolativo per eccellenza dell’educazione è riconosciuto in quello del “piacere” (Spencer, p. 163): indizio massimamente indicativo della realizzazione di un circuito virtuoso tra bisogno e soddisfazione, tra manifestazione di interessi e possibilità di loro concretizzazione, tra forme di desiderio e possibilità di attivarne la ricerca di compimento. L’accoglimento in chiave essenzialmente pedagogica del principio di piacere, diventa in qualche modo il segnale indicatore primario di una rivoluzione innovativa nel modo di “guardare” al mondo dell’infanzia, portatrice in quanto tale di una “sua” modalità specifica di ricercare occasioni e fonti di soddisfazione che – in maniera particolarmente paradigmatica – si propongono attraverso quelle dinamiche più libere e “naturali” che si danno, specialmente, nello sfogo della curiosità e dell’interesse, nell’attivazione dell’immaginazione e nella passione per le pratiche di scoperta, nel desiderio di emulazione e di imitazione, nella gratificazione proveniente dall’attestazione di segnali di fiducia e di credito a suo favore e, ancora più in assoluto, nel godere di un ambiente carico di affetto e riscaldato dal calore dalle emozioni che sostengono le relazioni di cura, sia dentro che fuori l’ambiente familiare.

La “natura” dell’infanzia, ritratta nei suoi caratteri tipici e condotta per mano dalla scienza pedagogica, trovava così agio d’imboccare una strada sicura per proporsi nei suoi contorni tipici e per attestarsi a pieno titolo come un riferimento ormai sostanziale in seno alla coscienza matura della modernità, consapevole del bisogno di “curare” con le dovute attenzioni la crescita delle nuove generazioni. Dal riconoscimento di tale statuto tipico dell’infanzia doveva prendere le mosse la delineazione di un sistema educativo innovativo e moderno che, in contrapposizione ad uno “vecchio” ed ormai insostenibile, non voleva più reprimerne le manifestazioni, ma piuttosto comprenderle, accettarle e permetterne il libero movimento, fino al raggiungimento delle loro intrinseche mete.

3. L’infanzia spiritualizzata

La famosa “scoperta” dell’infanzia, qualora – come canone storiografico impone (Oliviero, 2014) – la si voglia far valere come una grande scoperta moderna, ma portata completamente ad effetto solo con l’avvento del XX

secolo – *par excellence* secolo del fanciullo (Pironi, 2019; Ceccarelli, 2019) – rappresenta comunque un “cantiere di lavoro” già abbondantemente avviato nell’Ottocento liberale e già ampiamente radicato, attraverso un’insinuazione profonda delle sue sorgenti, nelle trame di impianto della moderna scienza pedagogica su basi scientifico-evoluzionistiche a Ottocento avanzato (Macinai, 2013, pp. 79-103).

Il passaggio nel nuovo secolo segna, tuttavia, un potenziamento assai evidente della centratura degli interessi della pedagogia sull’età dell’infanzia, segnando su queste tracce un fenomeno che si impone con assoluta evidenza a livello internazionale e che corre praticamente, con moto parallelo, a descrivere l’irruzione in pedagogia della cosiddetta stagione dell’Educazione Nuova (Hofstetter & Schneuwly, 2006).

Attorno a tale fenomeno si propongono i principali movimenti culturali, relativi allo studio del mondo dell’infanzia, di carattere maggiormente innovativo e contrassegnati dall’affermazione di spinte culturali di segno progressivo, visibili tanto sul piano della scienza pedagogica – alla ricerca di nuovi metodi, nuove forme, nuovi assetti per l’educazione dei più piccoli – quanto sul piano dell’acquisizione di spazi sociali sempre più significativi in riferimento al valore specifico da attribuire, in seno ai più larghi interessi della vita collettiva, all’ambito proprio dell’infanzia¹.

Tuttavia, una novità veramente caratterizzante della svolta primo-novecentesca, entro cui prende consistenza la stessa “scoperta dell’infanzia” e su cui procede via via a trovare una piattaforma di consolidamento la cultura riformatrice dell’Educazione Nuova consiste nella costruzione di un’immagine di infanzia “spiritualizzata”.

Si tratta, a questo proposito, dell’organizzazione di un paradigma pedagogico che attraversa fronti trasversali dal punto di vista della varietà delle impostazioni culturali e che naturalmente s’intreccia anche con fenomeni di reviviscenza di indirizzi di ordine culturale solidamente poggiati su convinzioni di carattere religioso, ma che nondimeno coinvolge e interessa ampi schieramenti di cultura laica, a livello cross-nazionale.

Insomma, ciò che si vuole specialmente sottolineare, è che il fenomeno di “spiritualizzazione” dell’infanzia appare come un fatto culturale appena

1 Per una visione d’insieme si suggerisce Tomarchio M., D’Aprile G. (eds.), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all’alba del Novecento. Modelli, temi, figure*. In *I problemi della pedagogia*, 4-6, 2010 e *I problemi della pedagogia*, 4-6, 2011.

parzialmente e solo limitatamente riducibile a situazioni aventi a che fare con una sorta di riappropriazione del tema educativo dell'infanzia entro presupposti e fondamenti collocati in un discorso di tipo religioso. Si tratta piuttosto di un'opzione che corre in senso inverso e che per gran parte viene portata avanti da una cultura di stampo laico-progressista, la quale, attraverso la via della "spiritualizzazione" dell'infanzia, s'impegna a costruire un modello culturale e pedagogico che intende più che mai affermare l'indeducibilità e l'irriducibilità dei bisogni che caratterizzano la vita dell'infanzia dalla sfera di vita e di azione degli adulti e salvaguardarne, quindi, la dinamica di sviluppo rispetto ad una forma di indebita intromissione, per ritagliare giusto intorno all'infanzia e al suo mondo un dominio speciale.

A ciò concorre specificamente la costruzione di un modello pedagogico assolutamente plasmato da una visione d'infanzia, come "regione eterna" dell'umanità in/potenza, che si fa "figura spirituale".

La mitologia pedagogica che caratterizza questa stagione e che solitamente si celebra nell'idea 'floreale' e nella metafora 'germinativa' dell'infanzia – fiore che lentamente sboccia, germoglio che lentamente espande la sua vitalità energetica, gemma che progressivamente si trasforma in una pianta sempre più solida e ramificata – viene a rappresentare in qualche modo l'immagine più esemplificativa di tale stagione della pedagogia e la figurazione allegorica che ne custodisce il segreto (Strongoli, 2017, pp. 96-105).

E non si tratta solo di un fenomeno che interviene a segnare il sorgere di una stagione 'poetica' dell'infanzia, primariamente divulgata da quell'orientamento neo-idealistico che, specialmente, in Italia, in virtù delle sue proprie categorie teoriche rielabora una visione di "spiritualità" tipica dell'infanzia (Chiosso, 2019, pp. 119-153). Si tratta, invece, di un intendimento di grande portata e di forte capacità di compattamento del discorso pedagogico a livello internazionale e che si rende visibile, in maniera specialmente eclatante, negli enunciati riscontrabili nei documenti-manifesto di maggiore rilievo dell'Educazione Nuova, così come si può cogliere in quelle formule che dichiarano già il significato più profondo dell'educazione come autentico processo di liberazione dello 'spirito' che dall'interno informa la vita dell'infanzia: «Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se

place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle»².

E così allora, paradigmaticamente vincenti sarebbero risultate quelle pedagogie capaci di interpretare al meglio questa intenzione di costituzione dell'infanzia come "figura spirituale", dotata di una sua vita "a parte"; quelle teorizzazioni pedagogiche capaci di interpretare nell'educazione un ordine di successione simbolica e un ordine di linearità genealogica che non procede per via di trasmissione dall'adulto al bambino, ma per capacità di 'creazione' dal bambino all'adulto. Il bambino è padre dell'uomo (De Serio, 2014): l'enorme popolarità del discorso montessoriano avrebbe certamente mantenuto il segreto del suo successo nell'uso di un linguaggio spiritualizzato, per cui dire infanzia avrebbe largamente evocato l'idea di uno scrigno di potenzialità da cui sarebbe dipesa la stessa possibilità di assicurare e salvaguardare la costruzione di un mondo più "umano" (Raimondo, 2019; Bobbio, 2018, pp. 67-75).

4. Infanzia e profezia dell'avvenire

La stagione dell'Educazione Nuova, nel suo articolato svolgersi e nel suo impegnare la pedagogia nella produzione di un messaggio di radicale cambiamento a servizio di un'umanità "riformata", enfatizzava già la proiezione profetica del discorso pedagogico "moderno", impressionando la tensione visionaria che caratterizzava, per statuto pedagogico, la condizione dell'infanzia come "promessa" di un mondo di là da venire, potenzialmente più corrispondente alla fabbricazione di ideali e di valori umani.

Non sarà casuale il fatto che, negli ultimi suoi segnali crepuscolari, la modernità prova ancora a costruire un'immagine dell'infanzia "rivoluzionaria", dove la lotta per il cambiamento sociale e per la costruzione di un ordine mondiale più corrispondente a valori di equità e di giustizia passa ancora per una scommessa a favore di un'infanzia liberata, andando ancora e ostinatamente alla ricerca di un "nuovo bambino" (Bernardi, 1972; Todaro, 2020, pp.199-202).

2 È così riportato per esteso l'enunciato del primo principio di identificazione della Lega Internazionale per l'Educazione Nuova per come si trova formulato nel manifesto di adesione redatto dopo il primo Congresso di Calais (agosto 1921) e per come appare anche in *Pour L'Ère Nouvelle*, n.1, 1922, p.2.

Una situazione assolutamente ben evidenziata da Egle Becchi, laddove oculatamente i suoi studi suggeriscono come «i giovani impegnati nella lotta politica alla fine degli anni Sessanta sperimentano in una chiave psicoanalitica rivisitata da un marxismo assai radicale, un *bambino nuovo* da cui può nascere un ordine sociale diverso e più giusto» (Becchi, 1996, p. 336).

La parabola della modernità in pedagogia si conclude con questa rinnovata prova di diffusione di un racconto sociale sulla significazione profetica del voler “guardare all’infanzia” come potenzialità di cambiamento. L’enfasi sulla scommessa di un’educazione definitivamente concepita secondo un’intenzione antiautoritaria è in tal senso il riflesso di una concentrazione pedagogica che prova a ritagliare sull’infanzia la visione di un residuo ultimo di libertà, che, corrispondentemente, diventa segnale profetico di una speranza possibile di un mondo sottratto a forme di dominio, di prepotenza, di volontà di conformazione e di omologazione (Todaro, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Becchi E. (2010). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E. (1996). Il nostro secolo. In E. Becchi, D. Julia (eds.), *Storia dell’infanzia*, vol. II (pp. 332-407). Roma-Bari: Laterza.
- Bernardi M. (1972). *Il nuovo bambino*. Milano: Milano Libri.
- Bobbio A. (2018). Suggestioni pedagogiche a partire dai “classici” della pedagogia dell’infanzia. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell’infanzia* (pp. 15-75). Brescia: La Scuola.
- Bruner J. (2001). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F. (2012). Un paradigma culturale forte e articolato. In F. Cambi, C. Di Bari, D. Sarsini, *Il mondo dell’infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura* (pp. 1-20). Milano: Apogeo.
- Cambi F. (1995). *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Ceccarelli L. (2019). Ellen Key e Il secolo del bambino. In E. Key, *Il secolo del bambino* (pp. 23-42). Parma: Junior-Spaggiari.
- Chiosso G. (2019). L’educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento. Bologna: Il Mulino.
- Chiosso G. (2012). *Novecento Pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- De Serio B. (2014). Padre dell’uomo, re dei bambini. Una riflessione sull’infanzia:

- da Maria Montessori a Janusz Korczak. In *MeTis*, 12. DOI: 10.12897/01.-00041
- Di Pol R.S. (2007). *La pedagogia scientifica in Italia tra Ottocento e Novecento*. Torino: Marco Valerio.
- Hofstetter R. (2017). Coltiver la Nature. Les approches expérimentalistes et naturalistes déployées dans les ‘laboratoires vivants’ de l’enfance de l’Institut Rousseau (première décennies du 20^e siècle). In M. Tomarchio, L. Todaro L. (eds.), *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all’aperto nel primo Novecento*. Milano: Apogeo.
- Hofstetter R., Schneuwly B. (2006). Education Nouvelle et Sciences de l’éducation. Les relations tumultueuses d’un couple indissociable et inconciliable ? (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle). In R. Hofstetter, B. Schneuwly (eds.), *Passion, Fusion , Tension. Education Nouvelle et Sciences de l’éducation (fin du 19^e – milieu du 20^e siècle)*. (pp.17-36). Bern: Peter Lang.
- Macinai E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.
- Oliviero S. (2014). La storia dell’infanzia: riflessioni su un panorama storiografico complesso e in divenire. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, pp. 51-61.
- Pironi T. (2019). La diffusione del Secolo in Italia. In E. Key, *Il secolo del bambino* (pp.11-22). Parma: Junior-Spaggiari.
- Polenghi S. (2017). La ricerca storico-educativa sull’infanzia nel XX secolo. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 31-49). Parma: Junior-Spaggiari.
- Raimondo R. (2019). Origini, caratterizzazioni e sviluppi dell’educazione cosmica in Maria Montessori. *Rivista di Storia dell’Educazione*, 1, pp. 69-79.
- Strongoli R. C. (2017). *Metafora e Pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Terziyska M. (2017). La storia dell’infanzia come nuovo campo scientifico e di studio dopo Ariès. *Quaderni di Intercultura*: 163-189. DOI 10.3271/M56.
- Todaro L. (2020). Educazione alla lettura e sfide del pensiero critico: itinerari pedagogici sulle tracce di Roberto Denti e Gianna Vitali. In L. Todaro (ed.), *Libri per l’infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell’oralità al tempo dell’iperconnessione* (pp. 199-214). Roma: Anicia.
- Todaro L. (2018). Destutturazioni dell’immaginario educativo e antipedagogia: lo smontaggio del congegno ‘educazione’ nel panorama italiano. In L. Todaro (ed.), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni ‘60 e ‘70 del Novecento* (pp. 11-45). Roma: Anicia.
- Todaro L. (2017). Herbert Spencer e il canone moderno della pedagogia. In H. Spencer, *Educazione intellettuale, morale e fisica* (pp. 13-56). Roma: Anicia.

I.1

La storia dell'infanzia attraverso la stampa e i media in Italia. Immagini e narrazioni quotidiane

Luca Bravi

Ricercatore - Università di Firenze

luc.bravi@unifi.it

Uno sguardo storico sull'affermazione dei diritti dell'infanzia può essere sviluppato a partire dal 1789, quando la prima Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e del Cittadino instradava e sosteneva un lungo percorso di mutamento della cultura adulta ed introduceva nuove visioni dell'infanzia e dell'adolescenza, a partire dalla democratizzazione del sapere e da nuove conoscenze sociologiche, psicologiche, pedagogiche e storiche. Il passaggio successivo fu rappresentato dalla Dichiarazione dei Diritti del Bambino (Ginevra, 1924) che precisava cinque principi entro i quali costruire l'affermazione dei diritti espressi a livello legislativo: il bambino ha diritto ad un armonico sviluppo fisico e mentale, ad essere nutrito, curato, accudito e aiutato. La nuova Dichiarazione del 1959 segnalava dieci principi cardine ed aggiungeva alla precedente il diritto a non essere discriminato, ad avere un nome, una nazionalità, un'educazione. Patti e dichiarazioni internazionali degli anni successivi posarono un fugace sguardo sul tema dell'infanzia, fino al documento vincolante della Dichiarazione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia dell'ONU (1989) che divenne anche il testo sui diritti umani ratificato dal maggior numero di Stati (191 Paesi nel mondo). La ratifica del documento da parte dell'Italia è avvenuta con la legge 176 del 27 maggio 1991 ed ha impegnato il nostro Paese all'applicazione del principio espresso (tra gli altri) dall'articolo 3 della Convenzione: «L'interesse superiore dei fanciulli deve uniformare le azioni avviate da istituzioni ed assistenza sociale, private o pubbliche, tribunali, autorità amministrative o corpi legislativi». Da quel momento, i governi che si sono succeduti e gli altri enti ed istituzioni interessati al “rapporto con infanzia e adolescenza” hanno varato un *corpus* di leggi ordinarie e di criteri deontologici volti a dare seguito a quanto definito nella Convenzione. La costruzione di una “nuova” immagine d'infanzia, con una sua connotazione specifica, con quei

diritti che nascono “in potenza” insieme al venire al mondo di ogni singolo bambino, seppur considerato un “minore”, sono analizzabili anche dal punto di vista del racconto dell’infanzia, della narrazione a mezzo stampa che ha riguardato i minori e che ha costruito un immaginario collettivo. La carta stampata ed i media rendono conto, in maniera immediata, anche di quel processo di affermazione quotidiana dei diritti dei bambini che si caratterizza come un percorso volto alla meta futura indicata dai testi legislativi. Da questo punto di vista, i media, indagati sotto la lente storico-educativa, possono suggerire questioni centrali: è esistita ed esiste una narrazione giornaliera dell’infanzia? Si assiste ad un racconto che dimostri un pieno ed immediato raggiungimento degli obiettivi indicati dalla convenzione, condiviso a livello di opinione pubblica? Che cosa è messo al centro dei quotidiani o delle riviste non specializzate relativamente a quel racconto sull’infanzia che non è rivolto al bambino, ma semmai alla lettura dell’adulto? Come è cambiata quella narrazione? L’infanzia infatti non è solo affermazione di diritti astratti, ma anche riconoscimento e realizzazione di condizioni di vita concrete. Il racconto dei minori da parte dei media rivela da un lato ciò che è già presente, dall’altro interroga al cospetto di costruzioni stereotipate di “bambino” che sono state a lungo condivise e rinforzate dall’opinione pubblica.

1. Uno sguardo sui quotidiani italiani degli anni Venti del Novecento

L’analisi del racconto dell’infanzia a mezzo stampa prende le mosse dagli anni Venti, poiché si tratta del periodo del primo dopoguerra. Il conflitto mondiale si chiudeva con l’immagine di una ricostruzione necessaria e, come succede in ogni occasione di passaggio attraverso eventi distruttivi, pensare al futuro implicava anche il volgere lo sguardo verso il destino ed il ruolo delle nuove generazioni. La Dichiarazione dei diritti del bambino adottata dalla Quinta assemblea generale della Società delle Nazioni (1924) non chiamava in causa gli Stati con impegni concreti, ma l’intera umanità che doveva impegnarsi a proteggere i minori, per “offrire loro il meglio che possedeva”: si pensi a quanti si trovarono ad affrontare, orfani di padre, il passaggio verso l’età adulta dopo essere sopravvissuti alla guerra. Non stupisce quindi che le indicazioni della dichiarazione del 1924 fossero legate soprattutto alla necessità di “nutrire, curare, ricevere assistenza nella condi-

zione di miseria e recuperare dalla delinquenza ogni bambino”. Un documento marcatamente assistenzialista, ma anche espressione di una società internazionale che iniziava a farsi carico in maniera esplicita, almeno formalmente, di quella parte d’infanzia “derelitta” che usciva dalla guerra.

In Italia, la condizione della stampa nel periodo della Dichiarazione dei diritti del bambino non era certamente caratterizzata dalla libertà: erano gli anni della piena fascistizzazione del Paese e del successivo passaggio alla dittatura, dopo il delitto Matteotti, a fronte del discorso tenuto il 3 gennaio 1925 da Mussolini, per assumerne la piena responsabilità politica. Non si dimentichi inoltre che l’esperienza di Mussolini nasceva anche dalla professione di giornalista, svolta a «L’Avanti» e anche con la fondazione de «Il Popolo d’Italia» (De Felice, 2001).

L’immagine dell’infanzia era presente sulle pagine di quei giornali sui quali, bisogna sottolinearlo, era fortemente presente la censura ed il controllo del fascismo. Il Corriere della Sera, considerato d’opposizione, aveva ricevuto pesanti intimidazioni fin dal 1923, le sue copie erano state spesso ritirate da varie zone d’Italia, i direttori si erano susseguiti con grande velocità; lo stesso avvenne per altri quotidiani come «La Stampa», «Il Giornale d’Italia», «Il Messaggero», mentre le testate come «L’Avanti» e «L’Unità» affrontarono la clandestinità. È dunque un’infanzia raccontata sotto il pesante controllo del partito fascista e del Ministero della Cultura Popolare che si era dotato di un ufficio specifico per il controllo della stampa italiana.

Ne scaturisce un’immagine patinata di “bambino italiano e fascista” (Santamaita, 2010, p. 95): un modello di riferimento per due soggetti chiamati in causa dalla propaganda: i bambini stessi che dovevano conformarsi allo standard descritto e le famiglie, con particolare riferimento alle madri, che dovevano educare, insieme alla scuola, il bambino fascista. I testi erano eloquenti: Su «Il Popolo d’Italia» del 23 maggio 1926, un articolo uscito con la sola sigla del giornalista (B.N.), titolava «Il duce ama i bimbi d’Italia». Vi si affermava che “compito di ogni madre è far crescere bambini obbedienti e nell’amore verso il duce [...] ogni bambino avrà il necessario per poter vivere ed essere educato, grazie all’impegno che il duce mette ogni giorno per i nuovi nati”. Erano gli anni in cui prendeva corpo l’azione dell’Opera Nazionale Maternità e Infanzia. Nata per azione della legge n. 2277 del 10 dicembre 1925, l’ONMI diventava uno strumento prezioso di propaganda del regime: nel momento in cui il passaggio al totalitarismo era rivendicato dallo stesso Mussolini, la costruzione di un ente che si oc-

cupasse proprio di bambini e mamme assumeva un aspetto centrale nella comunicazione, ma anche nella costruzione di materiale video. Il regolamento dell'Opera, delineato l'anno successivo, segnalava un preciso processo di formazione psichica, fisica e sociale per il fanciullo. La necessità del lavoro dell'Opera era dettata in particolare dall'alta mortalità infantile italiana: nel 1925 erano nati 1.300.000 bambini e ne erano morti 300.000 nei primi tre anni di vita¹. L'occasione per la propaganda era stata immediatamente percepita: fin dalla sua istituzione, i principali quotidiani nazionali, il cui numero ed i cui contenuti erano sotto il costante controllo del governo, fecero dell'ONMI uno strumento di promozione della figura di Mussolini attraverso la costruzione dell'immagine del bambino. Il 12 marzo 1936, il giornale «Il Popolo d'Italia» titolava in taglio basso, in prima pagina, la notizia di Donna Rachele (Guidi) Mussolini che il giorno precedente aveva inaugurato la Casa della Madre e del Bambino a Forlì, proprio una struttura voluta dall'ONMI. Il titolo era eloquente: «Donna Rachele, mamma d'Italia». Una costruzione della figura di Mussolini come archetipo della famiglia italiana, ma anche l'assunzione del ruolo materno o paterno nei confronti dell'intero popolo italiano. Il servizio video dedicato a quello stesso evento pubblico, e conservato presso l'Istituto Luce, sottolineava l'alto valore dell'impegno dell'Opera come “provvidenza del regime per la sanità della stirpe”², in una configurazione sociale in cui il bambino aveva valore come discendenza di popolo e non come individuo. L'infanzia, in particolare nel fascismo, era soprattutto costruzione simbolica e retorica legata alla politica di massa dei totalitarismi; in particolare era elemento attraverso il quale produrre consenso politico, in un processo che investiva a piene mani nelle varie forme della comunicazione: «I bimbi d'Italia attendono l'Impero» titolava «Il Resto del Carlino», il 3 ottobre 1935, mentre era in corso la conquista dell'Etiopia e pubblicava una foto del duce attorniato dai bambini di una scuola elementare. Le immagini sui quotidiani erano quelle di minori sempre accuditi da madri o levatrici delle opere d'assistenza, nutriti, lavati, puliti, ordinati. I bambini (e mai il singolo bambino) narrati dalla propaganda fascista sottintendevano anche quella figura di “popolo bambino” che è stata descritta da Antonio Gibelli (2005) e che corrisponde alla na-

1 «La rivista dell'assistenza», 1926, n. 3, pp. 12-13.

2 Giornale Istituto Luce, filmato B084607, «Rachele Mussolini inaugura la Casa della madre e del bambino», 11 marzo 1936

zionalizzazione dell'infanzia: come si educa l'infanzia, così si educa il popolo. La moneta di scambio era l'immagine patinata del minore in salute, elemento di cui lo Stato si curava e si faceva carico, ma sul quale il regime investiva pesantemente per la propria retorica nazionalista rivolta al futuro ed alla futura espansione bellica. E così, su nessun giornale del ventennio fascista fece mai la sua comparsa l'infanzia derelitta, quella maltrattata, tantomeno quella rifiutata o quella etichettata come elemento negativo per la stirpe. Alla metà degli anni Trenta, erano i bambini eritrei a comparire sui giornali, ma in tale narrazione, il fascismo era salvatore in ogni caso, il regime del duce era la forza che liberava dalla schiavitù: "Il duce porta la scuola in Africa" raccontava ancora «Il Resto del Carlino», il 12 maggio 1936 proponendo al lettore l'immagine disegnata di due bambini africani educati all'istruzione italiana da un conquistatore fascista. Se il bambino "negro" era per i quotidiani popolari sempre descritto come "salvato" e se sulle pagine del «Corriere dei Piccoli» (giugno 1936) il bambino di pelle scura veniva direttamente corretto nella sua naturale cromia, proponendo l'immagine di un giovane balilla che passava delle abbondanti pennellate di bianco sul malcapitato, la deumanizzazione della "razza negra" (e poi della "razza ebraica"), era demandata alla specifica legislazione razzista³ ed alle riviste specializzate, come fu in particolare «La difesa della razza» (dall'agosto 1938), che avevano il compito di costruire l'idea che razze inferiori potessero essere eliminabili, perché svantaggiose e pericolose per la società. I quotidiani diffusi a livello popolare apparivano "benevoli" verso l'infanzia di "razza diversa" nelle notizie offerte, si trattava di rieducare, ma non si transitavano concetti di eliminazione diretta, semmai si prefigurava la necessaria assimilazione forzata. I concetti di esplicita epurazione razziale erano lasciati alla scienza ed alla biologia razziale, al campo dell'igiene pubblica che poi trovava espressione nei materiali scolastici. Una sorta di doppio binario che era elaborato tra propaganda popolare e costruzione di riflessione scientifica: non sfugga che il messaggio finale, denigratorio in entrambi i casi, soprattutto a partire dal 1938, non nascondeva la possibilità

3 La prima "legge di tutela della razza" per le colonie fu il Regio Decreto Legislativo del 19 aprile 1937 che sanzionava i rapporti d'indole coniugale tra cittadini e sudditi delle colonie. L'anno successivo, nel 1938, fu promulgata la legislazione antiebraica, un corpo di leggi, a partire dal Regio Decreto-legge del 5 settembre 1938 che introduceva "provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista".

di fare volentieri a meno delle “razze inferiori”. È un elemento importante da sottolineare, perché la costruzione dell’immagine d’infanzia da tutelare scompariva nel processo di elaborazione che portava al concetto di razza inferiore: laddove si costruiva il riferimento ad un gruppo omogeneamente negativo (si pensi agli ebrei), i minori che ne facevano parte divenivano il bacillo più pericoloso di quel gruppo e non più la risorsa (Cassata, 2008). Lo scoppio della seconda guerra mondiale portava in primo piano un nuovo e conseguente ruolo dell’infanzia, direttamente espresso, senza alcun filtro, negli interventi della carta stampata. I temi erano soprattutto due: l’infanzia cresciuta per andare incontro al dovere di combattere per la patria e l’eroismo di chi s’immola ed offre la vita per il proprio popolo. In effetti, i giovani italiani giocavano ed erano educati alla guerra ormai da tempo, organizzati dal 1926 nell’Opera Nazionale Balilla, poi “avanguardisti” (dai 15 ai 18 anni) ed infine in “giovani fascisti”. La rigida disciplina era un richiamo diretto che sottintendeva la cieca obbedienza e la predisposizione all’intervento militare. Il 23 marzo 1942, «Il Popolo d’Italia» titolava in prima pagina: *I giovani fascisti rispondono sì per la patria*. Nell’anno in cui l’Italia si avviava alle pesantissime sconfitte di Stalingrado ed El Alamein, il quotidiano romano proponeva l’immagine dell’arruolamento dei ragazzi come un’opportunità di crescita e di messa alla prova (Maida, 2017).

2. L’immagine dell’infanzia sulla stampa del secondo dopoguerra

Il passaggio attraverso il racconto dell’infanzia nella stampa e cine-giornali del fascismo italiano permette di segnalare alcuni nodi centrali della questione che stiamo affrontando: il discorso sui bambini è spesso un’immagine riflessa dell’infanzia, usata per dire altro; sui quotidiani e sui molteplici media si tratta appunto di discorsi di adulti rivolti ad altri adulti. In effetti, per gran parte di quello che è scritto “sui” bambini, i diretti interessati non hanno mai voce in capitolo: non hanno strumenti per ribattere, correggere, esprimere compiacimento o per dissentire pubblicamente, semplicemente non ci sono come interlocutori. È una criticità che non caratterizza soltanto il periodo del regime, ma che si conserva come tratto essenziale lungo il percorso storico, semmai assumendo caratteristiche diverse nel tempo. Anche la Convenzione per i diritti dell’infanzia ha dovuto confrontarsi proprio con questa difficoltà ed ha segnalato in modo esplicito, nel proprio

testo, che il bambino non va inteso come piccolo uomo che assume diritti soltanto al compimento della maggiore età, ma descrive un cittadino considerato nel suo processo di costante e potenziale maturazione globale che inizia fin dalla nascita.

Descrivere il racconto dell'infanzia dopo il fascismo significa spingersi nell'individuazione dei temi che la caratterizzarono sui quotidiani, per rintracciare l'immagine che se ne ricavava, verificando se fosse uno sguardo fedele, oppure di nuovo la costruzione di uno stereotipo condiviso. In definitiva, significa analizzare che tipo di spostamento è stato attuato nei media, rispetto al tempo del ventennio fascista e della guerra.

Il bambino, o meglio la figura di bambino che si affacciava al secondo dopoguerra attraverso i tratti abbozzati dai media, lasciava l'etichetta di *Silent generation*⁴, che proprio la rivista statunitense TIME aveva usato per la prima volta nel 1951 cercando di definire la generazione precedente, per avviarsi a vestire i panni del *baby boomer*. Era il tempo della crescita demografica anche in Italia che portava ad indicare due distinti gruppi all'interno di quella stessa categoria generale. I nati tra il 1946 ed il 1955, quindi nel primo decennio, erano definiti i "*baby boomer dell'impegno*", mentre i nati nel decennio successivo erano i "*baby boomer dell'identità*" (Istat, 2016). Nel primo caso, ci si riferisce a coloro che s'impegnarono nelle conquiste dei diritti civili degli anni Settanta, nel secondo caso a quelli che puntarono alla realizzazione di propri obiettivi personali all'interno di un contesto economico favorevole⁵. Anche in questa occasione, il primo utilizzo del termine è rintracciabile sulle pagine di un quotidiano, il *Daily Press*, nel gennaio 1963, in riferimento all'eccezionale aumento d'iscrizioni ai college statunitensi. Fu il *Washington Post* ad utilizzare quest'etichetta di *baby boomer*, il 23 maggio 1970, con il medesimo significato che le attribuiamo oggi, cioè arricchita dai numerosi rimandi a caratteristiche sociologiche, più che

4 Il 5 novembre 1951, la rivista TIME aveva pubblicato un articolo intitolato *The younger generation* all'interno del quale si indicava come *Silent generation* quel gruppo di donne e uomini, nati tra il 1925 ed il 1945, che rappresentavano i bambini non ascoltati e per questo silenziosi, descritti poco inclini all'azione e timorosi del contesto pubblico. Erano espressione dei decenni di passaggio tra due guerre, dell'insicurezza economica, della diminuzione demografica, di un contesto che, se aveva raccontato i bambini attraverso la voce di adulti, non li aveva certamente lasciati esprimere in prima persona.

5 Cfr. M. Flores, G. Gozzini, *1968 un anno spartiacque*, il Mulino, Bologna, 2018.

come semplice riferimento ad una coorte di nascita. Un termine americano faceva il suo ingresso nel contesto italiano, in una nazione che agli Stati Uniti volgeva lo sguardo, in particolare a partire dall'avvio del processo di sviluppo della televisione che si accese per la prima volta in Italia, nel gennaio 1954 (Grasso, 2000).

Il quotidiano italiano «Paese Sera», in attività a partire dal 1949, il 24 aprile 1955 titolava in prima pagina: *Il Paese dei bambini più ricchi di sempre*, a sottolineare il balzo economico che si registrava, in particolare per la parte settentrionale dello Stato. Il 3 marzo 1962, «Il Giorno» usciva con un titolo roboante: *Bambini che hanno tutto*, con il quale riprendeva l'immagine di un bambino contornato da genitori sorridenti con a fianco l'auto, la televisione, il frigorifero moderno. In questi anni, lo sviluppo televisivo, seppur ancora in regime di monopolio fino al 1976, divenne la risorsa predominante per il racconto del Paese, compresa l'infanzia. Nel 1963, l'infanzia era quella descritta dal giornalista Ugo Zatterin nel suo programma-documentario *Viaggio nell'Italia che cambia* (1963): i bambini erano quelli in presa diretta lungo tutta la penisola, spesso in difficoltà, soprattutto nel sud del Paese, ma l'approccio era quello della spinta verso il futuro e di un contesto nazionale che da rurale si faceva industriale e che da arretrato, progrediva a rapidi passi ed offriva opportunità di riscatto. I *baby boomer* erano pienamente all'interno del boom economico e diventavano consumatori al pari degli adulti. Non più soltanto la carta stampata costruiva la loro immagine, ma anche il video televisivo ed insieme ad esso anche l'ambiente pubblicitario. Nel 1969, lo spot della Vespa prodotta da Piaggio, diventava l'icona di una generazione che era fortemente raccontata e rappresentata sui media: «Chi Vespa mangia le mele» era l'ammiccamento alla trasgressione, ma anche lo sviluppo di un immaginario di disimpegno e di fuga nel privato che si stava costruendo, in parte per azione diretta di una gioventù in crescita, ma anche delineata dalla descrizione che si stava elaborando sui media in virtù dell'innalzamento dei consumi (Falabrino, 2007). Le generazioni successive, interrottasi la rapida ascesa demografica ed affievolitosi il boom economico, dalla «Generazione X» (1966-1980), ma in particolare con i «Millennial» (1981-1995), hanno rappresentato i gruppi di minori che sono stati interessati dalla ratifica della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 (Macinai, Biemmi, 2020). La condizione socio-economica in cui si trovarono immersi i *millennials* era profondamente cambiata, ma la continuativa e più costante frui-

zione dei media da parte dei bambini produceva un ulteriore scarto verso bambini essenzialmente percepiti come voraci consumatori⁶.

3. La stampa e i media alla prova della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

L'Italia ha ratificato la CRC (*Convention on the Right of the Child*) nel 1991, ma l'interrogativo che guiderà l'analisi di quest'ultimo paragrafo è: la convenzione è stata realmente un riferimento che ha costruito un nuovo approccio all'immagine dell'infanzia, più rispondente alla realtà della sua essenza sulla carta stampata e sui media, oppure è un buon riferimento per garantire rispetto dei diritti, ma non ha prodotto sostanziali cambiamenti nella narrazione relativa ai minori?

È un dato significativo che la Carta di Treviso, il principale riferimento deontologico dell'Ordine nazionale dei giornalisti in relazione ai diritti dei minori, sia stata introdotta fin dal 1990, un anno in anticipo rispetto alla legge n. 176 che inseriva la CRC come norma anche nel nostro Paese. La Carta di Treviso disciplina strettamente il rapporto tra l'infanzia ed i media, salvaguardando da un lato il diritto di cronaca, dall'altro i diritti ad una crescita in piena armonia psico-fisica. Il documento è stato più volte integrato, ma è rimasto fedele ai principi della convenzione internazionale basati su quattro assiomi fondamentali che sono la non discriminazione (art. 2), il superiore interesse del bambino (art. 3), il diritto alla vita, allo sviluppo e alla sopravvivenza del bambino (art. 6) e l'ascolto del minore in tutti i processi decisionali che lo riguardano (art. 12). Dal punto di vista normativo la rispondenza alla convenzione è totale. C'è uno scarto tra norma e realtà o i due piani combaciano perfettamente? Ed infine, quale immagine d'infanzia è stata veicolata all'ingresso del nuovo millennio a livello mediatico?

Tra il 1990 ed il nuovo millennio, il racconto sulla carta stampata in merito all'infanzia ed in relazione al rapporto con i minori è stato oggetto di attenzione specifica. La Commissione parlamentare per l'infanzia e l'ado-

6 Commissione parlamentare per l'infanzia, *Bambini e adolescenti nella carta stampata*, 3 dicembre 2007, Roma.

lescenza ha dedicato a questo tema un convegno che si è tenuto nel 2007 nella capitale e l'Istituto degli Innocenti di Firenze ha attivato un osservatorio specifico su infanzia e stampa che ha monitorato, fino al 2007, tutti gli articoli dei principali quotidiani nazionali attraverso l'indagine "i bambini e i media". Il passaggio al monitoraggio ha garantito un'indagine più accurata che ogni anno ha coinvolto più di ventimila titoli battuti dalle agenzie di stampa.

I risultati ottenuti, segnalano un'ulteriore modifica sostanziale nella relazione tra bambini e coloro che raccontano l'infanzia attraverso i mezzi d'informazione: due sono i temi che emergono, il bambino consumatore, in linea con la precedente fase del boom economico, ma anche un'assenza dei bambini dallo spazio pubblico, cioè dai luoghi della condivisione sociale (Nencioni, Laffi, 2007). I bambini restano nel privato per una ricerca di protezione (o iper-protezione) da parte dell'adulto di riferimento, oppure scompaiono perché assorbiti da impegni in contesto privato, successivo all'impegno scolastico. È un fattore che è importante registrare, perché i bambini assenti nelle piazze, sono invece ogni anno più presenti nelle cronache giornalistiche e producono audience tra gli adulti. Il bambino fa la sua comparsa nei media, nella maggior parte dei casi come soggetto che ha subito una violenza. Si tratta sicuramente anche dell'effetto dell'entrata in scena delle convenzioni specifiche che istituzionalmente si sono giustamente soffermate sulla necessità di garantire diritti e protezione per i minori, ma è anche una scelta stilistica slegata dal contesto di realtà.

È quindi necessario registrare che l'entrata in scena dei minori sulla stampa avviene sempre più spesso, per denunciare un sopruso⁷.

Nel momento in cui la CRC è entrata in vigore ed il giornalismo si è dotato di una carta deontologica specifica, in realtà il racconto "sui" minori non è comunque riuscito ad ampliare lo sguardo ed a costruire un'immagine omnicomprendiva dell'infanzia che non sia ridotta al solo binarismo di consumo o violenza.

Lorenzo del Boca, presidente dell'Ordine nazionale dei giornalisti nel 2007, aveva affermato ad un convegno presso il Parlamento su questa stessa tematica che l'infanzia, dal punto di vista dei professionisti della comunicazione, assume l'aspetto di una qualsiasi minoranza di altro tipo: se un

7 Cfr. Rapporto bambini e stampa 2003 e seguenti, Istituto degli Innocenti, Firenze.

gruppo etnico, sociale, politico, culturale, religioso non si trova nella possibilità di essere coinvolto attivamente nella comunicazione, di fatto il racconto diventa eterodiretto e ne falsifica la descrizione reale (Atti Commissione Parlamentare infanzia e adolescenza, 2007). In un racconto mediatico fatto da adulti, non risulta quindi sufficiente la sola garanzia a tutela di privacy e diritti, perché resta attivo il pericolo di assistere alla costruzione di un'immagine stereotipata, seppur in assenza di violazione di norme etiche. In una situazione in cui diminuisce il numero di nuovi nati ogni anno e si assottiglia la loro reale presenza negli spazi pubblici della collettività, l'unica immagine percepita ed appresa socialmente rispetto all'infanzia resta quella costruita e narrata dalla comunicazione. I dati dell'osservatorio su bambini e media non mutano negli anni e rivelano che le decine di testate stampa tenute in considerazione giungono a riferirsi ai bambini ed agli adolescenti per casi di pedofilia, bullismo, alcolismo, uso di sostanze (Nencioni, Laffi, 2007).

S'innesta un circolo vizioso per il quale non è più interessante porre il focus sui bambini reali, ma si costruisce un "bambino-notizia" che entra nell'informazione sempre da soggetto passivo e sempre da vittima. Non significa dover abbandonare il diritto di cronaca, ma corrisponde alla necessità d'interrogarsi sui motivi per i quali i minori non sono tuttora percepiti come fruitori dell'informazione. Se la Convenzione sui diritti, insieme alla Carta di Treviso, norma e offre riferimenti certi rispetto ai temi della privacy o dell'istigazione all'odio razziale, resta urgente l'intervento su un elemento che porti il campo dell'informazione a dover necessariamente collaborare con l'ambito della formazione, per offrire un'immagine d'infanzia che non resti, nonostante il trascorrere dei secoli, ad uso e consumo dell'adulto, ma che sia, anche nella comunicazione delle notizie, espressione di cittadinanza riconosciuta e pertanto di pluralità reale.

Riferimenti bibliografici

- Betti C. (1983). *L'opera nazionale Balilla e l'educazione fascista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cassata F. (2008). *La difesa della razza*. Torino: Einaudi.
- Commissione parlamentare per l'infanzia (ed.) (2007). *Bambini e adolescenti nella carta stampata*. Roma.

- De Felice R. (1995). *Mussolini giornalista*. Milano: Rizzoli.
- Falabrino G.L. (2007). *Storia della pubblicità in Italia dal 1945 ad oggi*. Roma: Carocci.
- Flores M., Gozzini G. (2018). *1968 un anno spartiacque*. Bologna: il Mulino.
- Gibelli A. (2005). *Il popolo bambino*. Torino: Einaudi.
- Grasso A. (2010). *L'Italia alla Tv. La critica televisiva nelle pagine del Corriere della Sera*. Milano: Rizzoli.
- Macinai E., Biemmi I. (eds.) (2020). *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. Milano: Franco Angeli.
- Maida B. (2017). *L'infanzia nelle guerre del Novecento*. Torino: Einaudi.
- Minesso M. (ed.) (2007). *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea*. Bologna: il Mulino.
- Nencioni L., Laffi A. (2007). *Bambini e stampa*. Roma: Carocci.
- Santamaita S. (2010). *Storia della scuola*. Milano: Bruno Mondadori.

I.2

L'applicazione rifiutata della Convenzione ONU in una cultura locale lontana e resistente: il caso della Papua Nuova Guinea

Carla Callegari

Professore Associato - Università degli Studi di Padova
carla.callegari@unipd.it

1. La situazione odierna in Papua Nuova Guinea

Lo stato della Papua Nuova Guinea-PNG è indipendente dal 16 settembre 1975, comprende l'ex possedimento tedesco della Nuova Guinea – affidato dal 1921 in amministrazione all'Australia dalla Società delle Nazioni e poi dall'ONU – e il territorio di Papua, ex possedimento britannico, governato dall'Australia dal 1906. Politicamente il territorio è diviso tra lo stato della Papua Nuova Guinea e le province indonesiane della Papua e della Papua Occidentale. La bandiera nazionale raffigura cinque stelle, che rappresentano la Costellazione della Croce del Sud, e l'uccello del paradiso, animale caratteristico con particolari piume colorate sul corpo e lunghe penne nere sulla coda che vive solamente in Papua Nuova Guinea. La popolazione locale è solita usare il piumaggio come decorazione degli abiti nelle danze tradizionali, ma anche come dono con valore di scambio a cui viene attribuita una funzione sociale (Ruscone Gneccchi, Paiani 2009; Ruscone Gneccchi, 2010).

Per quanto riguarda l'economia, oggi la possibilità che in questo territorio venga realizzata un'agricoltura a grande respiro è limitata da fattori quali il clima e la presenza prevalente di montagne e di grandi zone paludose. La coltivazione della terra avviene primariamente a scopo di sussistenza per le famiglie e i clan e, in secondo luogo, per un limitato uso nel commercio dei mercati locali (Sarego, 1995, pp. 1-12). La Papua Nuova Guinea è ricca di risorse minerarie come rame, oro e giacimenti di petrolio, ma alcune grosse imprese, dopo aver sfruttato a proprio vantaggio il territorio durante il colonialismo, hanno chiuso le miniere a seguito dello scontro tra il sistema industriale e la mentalità locale (Nelson, 2012) che non concepisce come il terreno possa essere venduto o sfruttato (Waiko, 2007, p. 14).

In passato la paura del vicino, l'impossibilità di muoversi in territorio nemico, l'incapacità di conoscere ciò che stava attorno, ha fatto sì che le tribù conducessero una vita isolata dove la propria regione e il proprio clan venivano considerati il centro del mondo (Bateson, 1988). Di questo retaggio antico, caratterizzato dalle diversità tribali, resta come eredità un numero straordinario di lingue, circa settecento parlate nel Paese, molte con radici comuni e tutte senza alcuna documentazione scritta. Una delle lingue ufficiali del paese è l'inglese, diffusasi grazie allo sviluppo del sistema scolastico e all'uso che ne ha fatto il governo.

La Papua Nuova Guinea ha una popolazione di circa 7,6 milioni di abitanti, ma solo il 15% dei neonati viene registrato a livello nazionale – disattendendo così sistematicamente l'art. 7 della *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia* – inoltre da molti anni non viene indetto un censimento, quindi non si conosce il numero esatto degli abitanti. Circa il 49% della popolazione è costituito da bambini compresi tra 0 e 18 anni e il 60% degli abitanti ha meno di 25 anni (Department for Community Development and Religion-DCDR, 2017, p. 7). Oggi non c'è più traccia della colonizzazione australiana e la popolazione che vive nei villaggi della foresta pluviale e sulle montagne è tornata alla cultura originaria, ha un grado di civilizzazione paragonabile a quello preistorico e la cultura tribale, orale e intessuta di credenze magiche e sciamaniche, è estremamente violenta (Bateson, 1988; Raffaele, 2008). Ciò non significa che questa cultura locale sia da rifiutare in tutte le sue sfaccettature (Diamond, 2013), ma solo che alcuni comportamenti messi in atto sono lesivi dei diritti umani, perciò devono essere messi in discussione. L'uso di alcool e droga è molto diffuso nella popolazione (Jones, 2009) e gli adulti danno anche ai bambini una particolare miscela naturale, la *betel nut*¹, che ha effetti devastanti soprattutto a livello cerebrale, in aperto contrasto con l'art. 33 della *Convenzione* il quale afferma che gli Stati parte devono proteggere i minori dall'uso di

1 La *betel nut* si ottiene mescolando noce di Areca con polvere di conchiglia e *mustard stick* (bastoncino di senape). La poltiglia rossa che si viene a creare in bocca è una droga che i bambini iniziano ad usare molto presto, sia per sconfiggere la fame, sia per imitare gli adulti. Le conseguenze sono estremamente pesanti: perdita della memoria e scarsa capacità di concentrazione; comportamenti che oscillano tra l'eccessiva esuberanza che talvolta sfocia in aggressività ed uno stato di pigrizia o inerzia; tumori alla bocca; ulcere allo stomaco ed all'intestino; distruzione dei denti.

sostanze stupefacenti e impedire che vengano utilizzati per la produzione e il traffico illecito. Nella provincia di Bereina, zona nella quale si produce la *betel nut*, sono proprio i bambini che raccolgono le noci di Areca dalle palme perché il tronco di queste particolari piante è molto sottile e un adulto faticherebbe ad arrampicarsi.

In questo contesto i bambini, come le donne, sono vittime di ogni tipo di violenza e abuso e nessuno dei diritti affermati dalla *Convenzione* viene rispettato. I servizi medici e quelli riguardanti l'istruzione, infatti, sono oggi inadeguati o inesistenti. In passato, per quanto riguarda la medicina, le persone dipendevano quasi interamente dai medicinali preparati in base alla tradizione e dalle cure delle donne del villaggio, tramandate di generazione in generazione. Oggi la malaria e la tubercolosi, soprattutto ossea e cerebrale, sono malattie endemiche difficilmente curabili che rendono vano l'art. 24 della *Convenzione* che garantisce ai bambini il diritto alla salute.

I corsi di istruzione primaria e secondaria sono stati incrementati a partire dagli anni Sessanta², ma non hanno mai raggiunto la stragrande maggioranza della popolazione e sono rimasti appannaggio di una ristretta cerchia di persone economicamente e culturalmente avvantaggiate. Molte Chiese hanno formato Organizzazioni Cooperative che hanno contribuito a sviluppare e rafforzare tramite l'educazione il sentimento nazionalistico, ma consolidando il potere della Chiesa hanno causato anche, in alcuni casi, il venir meno del sistema valoriale tradizionale sostituendolo con nuove ri-

2 Nel 1955 Hasluck, l'*Australian Minister for Territories*, con l'aiuto di Roscoe, secondo Direttore dell'Educazione, ha messo in atto un piano di azioni che hanno coinvolto l'istruzione primaria. Nel 1960, infatti, si è verificato un significativo miglioramento dell'alfabetizzazione e dello sviluppo della scuola primaria in quanto Hasluck ha puntato a implementare il numero degli studenti che avrebbero potuto accedere al servizio. A partire dal 1962 e per i dieci anni successivi, Les Johnson, che aveva sostituito Roscoe, ha provveduto a supportare una rapida espansione dei piani educativi innovativi che hanno riguardato gli altri ordini di scuola. Nel 1964 si sono ampliati l'Università e l'Istituto dell'*Higher Technical Education*. È stato istituito anche un anno con funzione preparatoria all'Università per colmare i deficit derivanti da un'inadeguata istruzione secondaria e dall'isolamento geografico del territorio che rende difficile la circolazione di idee e di progetti culturali. L'autorità coloniale aveva accettato la *Recommendations*, cioè il piano di sviluppo riguardante il settore educativo, tanto che nel 1966 era stata costruita la prima Università a Port Moresby e l'*Institute of Higher Technical Education* era diventato prima *Institute of Technology* e poi *Papua New Guinea's University of Technology*-UPNG (Waiko, 2007, pp. 45-80).

tualità cristiane che hanno preso il posto delle cerimonie autoctone (Williams, 2015). Nel *Syllabus 2015 Standard Based Education for Elementary* relativo a *Culture & Community* si legge “Communities in Papua New Guinea have had moral systems in their societies, with Christian morals introduced over some 100 years. Today moral systems are developed based on their own and Christian ethics” (p. 3). Dal 1975 la maggior parte della popolazione ha accettato l’esistenza delle Chiese cattoliche e riformate e molti abitanti hanno aderito alla nuova fede cristiana (Zocca, 2009).

Oggi la Papua Nuova Guinea riceve diversi tipi di aiuti da parecchi Paesi³ – l’Australia continua ad essere prioritaria sia per gli aiuti finanziari che per l’assistenza tecnica – e da Organizzazioni Internazionali, come la *World Bank* che finanzia il *Fode (Flexible Open Distance Education)*, una scuola per tutti gli adulti che hanno dovuto abbandonare gli studi da bambini (Kafafi, 2017).

2. Le condizioni dell’infanzia in Papua Nuova Guinea

In Papua gli investimenti in progetti di protezione e tutela dell’infanzia rimangono estremamente limitati. I bambini spesso si ammalano, si feriscono, si tagliano con i maceti e si procurano gravi ustioni con i fuochi che ardono vicino alle capanne, e tutto avviene in totale inosservanza dell’art. 24 della *Convenzione* che garantisce la salute dei minori.

Non ci sono a tutt’oggi dati precisi riguardo le violenze sui bambini anche se il contesto di svantaggio sociale, la povertà e le dipendenze inducono a pensare che il fenomeno sia diffuso e consolidato. Alcuni studi condotti su piccola scala testimoniano proprio l’esposizione dell’infanzia ad alti livelli di maltrattamento e violenza all’interno delle famiglie, nella comunità e persino nei luoghi istituzionali (DCDR, p. 8), e tutto ciò avviene senza che nessuno o quasi si preoccupi di far rispettare l’art. 9 della *Convenzione* che sancisce il diritto del bambino a essere protetto in caso di violenze in famiglia. L’assenza di leggi che tuteli l’incolumità dei bambini fa sì che il 50% circa di loro percepisca un senso di paura e insicurezza soprattutto durante la notte sia quando si trova tra le mura domestiche che nelle strade

3 L’ufficio che si occupa della gestione degli aiuti si chiama *Office of International Development Assistance* o *ODA*, e opera insieme al *Department of Finance*.

delle città. Circa l'80% è vittima di abusi verbali e l'85% degli uomini afferma di aver picchiato i propri figli, tanto che si stima che il 29% vengono maltrattati almeno una volta la settimana dai componenti maschili della famiglia (DCDR, pp. 7-10). Uno studio condotto nel 2011 dimostra che la percentuale dei bambini che hanno meno di 18 anni, sopravvive alle violenze e si rivolge ai *Family Support Centres* per fare denuncia si attesta tra il 49% ed il 74% (Médecins Sans Frontières, 2011, p. 17). Anche le madri sono vittime di abusi: i bambini assistono costantemente alle violenze domestiche, crescono consapevoli degli abusi sessuali e familiari subiti direttamente o indirettamente e ne sperimentano gli effetti negativi dal punto di vista psicologico e comportamentale. Ancora una volta si può rilevare che l'articolo 19 della *Convenzione* è sistematicamente disatteso e nessuno tutela i bambini da queste forme di violenza fisica e psicologica.

Lo *State of the World's Children Report* pubblicato dall'UNICEF nel 2013 ha stimato che circa il 21% delle donne tra i 20 ed i 24 anni in PNG si sposa all'età di 18 anni, mentre il 2% addirittura prima dei 15. La cultura e le pratiche tradizionali permettono alle ragazze di sposarsi anche all'età di 12 anni, sebbene l'età legale prevista per il matrimonio è di 16 anni, o di 14 con il consenso dei genitori e della Corte (DCDR, pp. 9-10). Il matrimonio testimonia proprio la vulnerabilità delle bambine che, date in spose molto piccole, muoiono giovani, soffrono di problemi di salute, vivono nella povertà, rimangono senza alfabetizzazione o partoriscono prima di essere realmente pronte sia a livello fisico che psichico.

Un'altra problematica è quella degli *street children* o bambini di strada che si trovano, in modo particolare, nei centri urbani più grandi come Port Moresby, Mount Hagen e Lae. Molti bambini vivono in strada perché sono orfani, scappano dalle violenze domestiche e dagli abusi, o a causa della povertà, della disabilità, della mancanza di controllo da parte dei genitori, dei conflitti familiari, dell'assenza di una abitazione, dello spostamento dalle aree rurali a quelle urbane. Molti sono figli di detenuti, vivono assieme ai genitori in prigione o in centri di reclusione che risultano essere sovraffollati e privi delle condizioni minime di igiene.

Anche il lavoro minorile è diffuso in maniera capillare e i bambini sono impiegati in lavori domestici forzati, nelle miniere, nei traffici sessuali. L'articolo 32 della *Convenzione* che sancisce la protezione contro lo sfruttamento economico non è quasi mai rispettato e nessuno si occupa dei bambini che lavorano.

Non ci sono studi nazionali riguardo la situazione relativa ai bambini disabili, tuttavia, grazie ad alcuni studi locali, è possibile affermare che una percentuale tra il 7% ed il 10% della popolazione è affetta da forme di disabilità visive, uditive e legate al linguaggio. In Papua le persone con disabilità, inclusi i bambini, hanno accesso limitato all'istruzione, anche a causa della mancanza di una rete efficiente di trasporti, di infrastrutture scolastiche adeguate e dell'assenza di competenze specifiche per la redazione di particolari programmi da parte degli insegnanti. I bambini disabili spesso soffrono per la mancanza di cura e sono ad alto rischio di abusi fisici e psicologici, oltre ad avere una speranza di vita molto più bassa della media (DCDR, p. 10).

In Papua la scuola e gli insegnanti che vi operano, soprattutto se papuani, spesso reiterano la violenza sociale, inoltre la lingua in uso è l'inglese spesso poco comprensibile dai bambini abituati a parlare nelle lingue locali – ad esempio il *tok pidgin*, il *motu*, usato nel sud del Paese, il *roro* praticato a nord – e che non sanno scrivere, tanto meno in inglese. I metodi di insegnamento spesso sono violenti e gli insegnanti picchiano i bambini e anche i ragazzi più grandi, ottenendo in cambio un pari atteggiamento aggressivo. Tutto questo è in chiara contraddizione con l'art. 28 della *Convenzione* nel quale si legge che “Gli Stati parti adottano ogni adeguato provvedimento per vigilare affinché la disciplina scolastica sia applicata in maniera compatibile con la dignità del fanciullo in quanto essere umano”. Inoltre la maggior parte dei bambini e dei ragazzi non è scolarizzata, perché non risulta in nessun registro anagrafico, e la frequenza alle lezioni non è costante dato che i bambini vivono ogni giorno nell'insicurezza. In questa situazione si approfondiscono le divisioni sociali e le rivalità tra i clan perché nessun valore atto a pacificare la società viene veicolato nelle scuole.

La presenza di strutture adeguate per l'infanzia e di risorse umane competenti e specializzate che se ne possano occupare potrebbero essere la chiave del cambiamento, attualmente tuttavia non è presente un numero adeguato di operatori, e le risorse a livello nazionale, provinciale e distrettuale non risultano ancora all'altezza del compito e non garantiscono “la vigilanza sul funzionamento delle istituzioni, dei servizi e degli istituti che hanno responsabilità dei fanciulli e che provvedono alla loro protezione” sancita dall'art. 3 della *Convenzione*. Per questo motivo risulta necessario intervenire per rinforzare il quadro legale e politico e le misure di sicurezza; provvedere a sviluppare gli standard amministrativi, i protocolli e le linee guida per la-

vorare sui bisogni di protezione e tutela dell'infanzia, stabilire strutture per il coordinamento, il monitoraggio e l'implementazione delle risorse umane.

Nonostante gli sforzi fatti dal *National Lukautim Pikinini Child Protection Policy* o NLPP che si propone come guida per promuovere, proteggere e prendersi cura di tutti i bambini papuani e provvedere all'implementazione dell'*Universal Declaration of Human Rights*, e della *Convention on the Rights of the Child* o CRC (DCDR, p. 15), non ci sono in Papua le condizioni sociali, economiche, politiche e culturali per far fronte all'emergenza educativa, pari solo a quella sanitaria, inoltre l'alto livello di corruzione politica non aiuta lo sviluppo sociale. In queste condizioni è il diritto stesso alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo, sancito dall'art. 6 e dall'art. 27 della *Convenzione*, a non trovare accoglimento.

3. Un tentativo in atto: il *transfer* di modelli educativi occidentali nelle scuole delle missioni

Implementare il rispetto e la realizzazione della *Convenzione* del 1989 significa sostenere i progetti locali in atto in Papua, ma è indispensabile anche agire dall'esterno come fanno alcune scuole religiose di congregazioni europee, alfabetizzando i bambini e spingendoli a ragionare in modo critico, usando un approccio di tipo razionale e libero anche nel momento in cui si relazionano con la cultura autoctona e con tutto il sistema valoriale e spirituale tradizionale, quasi sempre incompatibile con i principi della *Convenzione*.

Un elemento che risulta di difficile integrazione, presente in tutta la Papua, è quello secondo cui la comunità è un'entità superiore all'individualità. Il senso comunitario e la responsabilità condivisa, nel bene e nel male, fanno parte integrante della società melanesiana ed il senso di responsabilità personale viene assorbito da quello collettivo. Questa concezione – sperimentata anche in alcuni modelli pedagogici occidentali – in Papua significa annullare totalmente la responsabilità personale e favorire fenomeni come quello della faida violentissima tra famiglie e clan.

Visto il fallimento educativo al quale si è assistito in epoca coloniale, trasferire modelli occidentali che sappiano trasformare una realtà così "altra" e "perduta" deve significare porre in atto un'operazione di *transfer* educativo (Cowen, 2010). Il *transfer* di un'idea pedagogica o di una pratica educativa,

entrambe necessarie in Papua, si realizza attraverso la reinterpretazione o traduzione e la trasformazione che è una metamorfosi in grado di mantenere l'originale, ma adattarlo a nuove condizioni socio-culturali. Solo attraverso questo dispositivo che rispetta la cultura locale, ma decostruisce, riduce e progressivamente annulla gli aspetti che riguardano la mancanza di rispetto dei diritti umani, si può sperare di modificare dall'interno una società immobile da secoli. Oggi, nella realtà questo risulta essere ancora quasi impossibile.

Le Chiese presenti in Papua sono una delle reali risposte al bisogno di educazione di quel Paese e al momento sembrano le sole istituzioni presenti sul territorio che si sforzano di rendere concreta l'istruzione anche attraverso piani di sviluppo come il *National Catholic Education Commission*, (2017). Guardando all'esperienza sul campo – come ad esempio quella avviata di recente dalle missionarie della *Cavanis Community Jesus Good Shepherd* (Lubich, Lazzarin, 1985) che operano nella Diocesi di Bereina a circa 160 chilometri a nord-ovest della capitale Port Moresby – si può ipotizzare che una strada possibile per attuare quanto delineato sia la messa in pratica dei quattro pilastri dell'educazione delineati nel rapporto Delors (1996): imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere, imparare a vivere insieme.

Il primo pilastro si può interpretare come l'impegno a sviluppare comprensione per gli altri e la convivenza all'interno delle missioni sicuramente favorisce conoscenza e concreti scambi culturali: gli adulti papuani si stupiscono nel vedere con quanto rispetto vengano trattati i bambini e come tutti siano accolti indipendentemente dalle loro condizioni personali o sociali. Gli occidentali a loro volta comprendono e assorbono gli aspetti positivi di una società collettivistica nella quale l'educazione tra pari può contemplare aspetti e significati nuovi e inaspettati.

Imparare a fare significa creare uno spirito di interdipendenza nella concretezza della vita quotidiana: i bambini papuani quando arrivano a scuola hanno già fatto esperienze che permettono loro di sviluppare abilità particolari, anche imitando gli adulti, adatte al loro ambiente di vita – ad esempio riuscire a bruciare un solo albero nella foresta – che vanno valorizzate al di là dell'apprendimento della cultura scritta, ma hanno anche bisogno di imparare a svolgere attività in comune che servano a creare legami significativi.

Imparare a essere significa sviluppare in maniera armonica tutta la personalità e valorizzare aspetti relazionali pacifici può essere una chiave di

volta per l'educazione in Papua: all'interno dei villaggi, ad esempio, sono presenti delle piattaforme comuni o *itara*, luoghi ideali per consentire alle famiglie ed ai *visitors* o ospiti di discutere e confrontarsi sulle problematiche del clan. Questi luoghi, se valorizzati e non utilizzati per il consumo di *betel nut*, possono essere significativi per l'educazione affettiva e emotiva, inoltre se illuminati dalla corrente elettrica diventano ottimi luoghi di studio anche collettivo dopo il calare del sole che, data la latitudine, avviene nel tardo pomeriggio quando la giornata non è ancora finita. Per i bambini papuani inoltre frequentare una scuola all'interno delle missioni significa essere curati, trovare cibo e soprattutto poter implementare il senso di autosufficienza e di autostima senza essere giudicati. Là dove gli alunni vengono trattati con amorevolezza, incoraggiati, sostenuti, valorizzati e premiati, soprattutto se manifestano comportamenti positivi e corretti, nasce la capacità di relazione e un approccio più libero con la cultura autoctona e con tutto il sistema valoriale e spirituale tradizionale, compresa la superstizione.

Infine se imparare a vivere insieme significa soprattutto ridurre le contrapposizioni e le ostilità e imparare a gestire i conflitti, un'educazione che educa il "cuore" (Polito, 2012) come è quella voluta dai Fratelli Cavanis, sembra particolarmente adatta per far nascere uno spirito di interdipendenza, attuare progetti comuni e far crescere bambini pienamente "umanizzati", capaci di rinnovare pacificamente la società.

Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1988). *Naven. Un rituale di travestimento in Nuova Guinea*. Torino: Einaudi.
- Cowen R. (2010). Transfer, Translation and Transformation: Re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education. In A.R. Paolone (ed.), *Education Between Boundaries. Comparazione, etnografia, educazione, Atti del convegno internazionale di studi Udine 30-31 maggio 2008* (pp. 43-53). Padova: Imprimatur.
- Delors J. (1996). *Learning the treasure within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO (trad. it. *Nell'educazione un Tesoro. Rapporto Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma, 1997-2005).
- Department for Community Development and Religion-DCDR (2017). *National Child Protection Policy (2017-2027)*. Port Moresby: Government of Papua New Guinea.

- Department of Education (2015). *Elementary Syllabus 2015 Standard Based, Culture & Community*. Papua New Guinea: Department of Education.
- Diamond J. (2013). *Il mondo fino a ieri: che cosa possiamo imparare dalle società tradizionali?* Torino: Einaudi.
- Jones R. (2009). *Drugs of addiction in PNG*. Oxford: Oxford University Press.
- Kafafi G.K. (2017). *Fode Distance Learning*. PNG: Department of Education, Personal Development.
- Lubich G., Lazzarin P. (1985). *I fratelli Cavanis pionieri della scuola libera*. Roma: Città Nuova.
- Médecins Sans Frontières (2011). *Hidden and Neglected: The Medical and Emotional Needs of Survivors of Family and Sexual Violence in Papua New Guinea*. Papua New Guinea: MSF, Port Moresby Office.
- National Catholic Education Commission (2017). *Five year strategic plan 2017-2021 Catholic Bishops Conference PNG & Solomon Islands*. Waigani NCD Port Moresby: National Catholic Education Commission.
- Nelson H. (2012). *Black White & Gold*. Port Moresby: University of Papua New Guinea Press and Bookshop.
- Polito M. (2012). *Educare con il cuore. Seguendo il carisma dei Padri Cavanis*. Treviso: Tipografia Pedemontana.
- Raffaele P. (2008). *Le ultime tribù sulla terra: viaggio tra le culture più a rischio di scomparsa*. Trezzano sul Naviglio: FBE.
- Ruscione Gneccchi E. (2010). *Oceania: Australia, Melanesia, Micronesia, Polinesia*. Milano: Electa.
- Ruscione Gneccchi E., Paini A. (2009). *Antropologia dell'Oceania*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sarego F. (1995). *Papua Nuova Guinea. Tanti popoli e una Chiesa incontro al futuro*. Bologna: EMI.
- Waiko J.D. (2007). *A short history of Papua New Guinea*. Uk: Oxford.
- Williams F.E. (2015). *Orokaiva magic*. Port Moresby: University of Papua New Guinea Press and Bookshop. Originally published by Oxford University Press in 1928 as the 6th, 7th, 8th, in the series of anthropological reports by the government of Papua.
- Zocca F. (2009). *Sanguma in Paradise: Sorcery, Witchcraft and Christianity in Papua New Guinea*. PNG: Melanesian Institute.

I.3

L'Opera Pia di assistenza per i figliuoli derelitti dei condannati in Terra d'Otranto

Anna Maria Colaci

Professore Associato - Università del Salento
annamaria.colaci@unisalento.it

Il problema dei bambini orfani e abbandonati e delle strutture predisposte alla loro assistenza è stato tra le questioni protagoniste del XX secolo ed è stata affrontata nella società occidentale con diversi provvedimenti sin dai primi decenni del Novecento, dalla *Dichiarazione di Ginevra dei diritti del fanciullo* (1924) e la *Carta dell'Infanzia* (1942), sino a giungere alla *Convenzione internazionale sui diritti dell'Infanzia*, (Onu, 1959 e 1989). Tali convenzioni sancivano il diritto del bambino all'amore educativo, al gioco, e garantivano libertà di opinione, di pensiero, di culto, d'informazione e di tempo libero (Polenghi, 2020).

Iniziative assistenziali e caritatevoli con lo scopo di garantire ai bambini una parte di tali diritti non nacquero tuttavia esclusivamente nel Novecento. Testimonianze di Opere Pie ed Enti Assistenziali a favore dell'infanzia, in particolar modo di quella cosiddetta abbandonata, si hanno già nel corso del secolo precedente.

Nel lavoro di ricerca storica presso l'Archivio di Stato di Lecce è emersa la documentazione riguardo ad una particolare categoria di iniziative sorte a tutela dell'infanzia abbandonata a cavallo tra Ottocento e Novecento: le opere di assistenza a favore dei figli dei detenuti carcerari.

Si tratta di un periodo storico in cui l'opinione pubblica poco era interessata alla sorte di fanciulli provenienti da famiglie delinquenti e spesso li riteneva responsabili delle colpe dei propri genitori e per questo indegni di compassione. Questi bambini erano orfani di cui lo Stato per lungo tempo non si era preoccupato, tutelati unicamente da opere benefiche, considerati a rischio per situazione ambientale e per congenita propensione a delinquere, furono, alla fine del XIX secolo oggetto di attenzione ed assistenza anche da parte degli organi statali.

Il problema della delinquenza minorile fu accuratamente studiato dal

senatore Beltrani-Scalia¹ che presentò, nel 1897, una relazione alla R. Commissione per la statistica giudiziaria. Tale relazione porta alla luce quanto fosse grave il problema della delinquenza minorile, si apprende infatti che da un'indagine condotta in tredici carceri italiane² su 4320 arrestati in occasione dei moti del 1898, 388 erano minorenni maschi e 118 minorenni femmine, alla Direzione generale delle carceri, per il solo anno 1898, erano pervenute 4464 domande di ricovero per casi di minori. Queste statistiche allarmanti portarono alla luce diverse necessità, quali di combattere con ogni mezzo le cause che portavano il minore a delinquere, avviare indagini più approfondite di tali cause, di evitare il contatto tra i minori e gli adulti delinquenti all'interno delle carceri, di creare una legislazione speciale per i reati compiuti dai minori e anche di provvedere ad una classe di minorenni particolarmente a rischio di delinquere, i figli dei detenuti carcerari (Tacchi Venturi, 1899). Sorsero così diverse iniziative a tutela dell'infanzia abbandonata in relazione al problema della delinquenza minorile. Osserva Raimondo come

Tali iniziative, a favore dell'infanzia deviante e derelitta, possono essere considerate come il primo nucleo di servizi attenti ai bisogni dei minori. Si tratta di esperienze che non avevano scopi puramente assistenziali e si ponevano in antitesi rispetto ai modelli tradizionali di assistenza all'infanzia: i loro promotori pensavano a questi luoghi come a una sede per l'addestramento all'emancipazione di soggetti esclusi – per storia, condizione, cultura – da qualsiasi possibilità di riscatto sociale (Raimondo, 2015).

Apprendiamo così della creazione, per iniziativa della Rivista di discipline carcerarie diretta dallo stesso Beltrani Scalia, delle Opere Pie per figliuoli derelitti dei carcerati, che lo Stato, con R.D. n. XIII del 27 gennaio 1898 (G.U. del Regno d'Italia 11 Febbraio 1898 n. 34), eresse in Ente Morale e approvandone lo Statuto.

Ciò che emerge dalla documentazione del Fondo Prefettura dell'Archivio di Lecce è una serie di documenti che accertano la nascita e l'attività nel capoluogo di Provincia di questa Opera Pia. Per il momento sono stati ana-

1 Martino Betrani Scalia: Palermo 5 febbraio 1828 – Palermo 11 febbraio 1909;

2 Ancona, Bari, Bologna, Como, Firenze, Livorno, Milano, Messina, Napoli, Parma, Pavia, Piacenza, Pisa.

lizzati due fascicoli i documenti che ricoprono un arco temporale compreso tra il 1897 e il 1913. Da un documento, datato 24 gennaio 1899, redatto dalla Direzione generale delle Carceri del Ministero dell'Interno e diretto al Prefetto di Lecce leggiamo che:

Immensamente gradita mi è giunta la partecipazione fattami dalla S. V. Ill.ma circa la costituzione in questa città della pia opera destinata ad assistere i figliuoli derelitti dei condannati.

Il riconoscimento che tale fatto si è compiuto mercè il vivo interessamento spiegato al riguardo della S. V. la prego di accogliere, a nome anche del Consiglio Superiore della Pia Opera, le più sentite azioni di grazia (Archivio di Stato di Lecce, Opera pia per assistere i figliuoli derelitti dei condannati, 24 gennaio 1899)

Parliamo quindi di una iniziativa considerata molto importante da parte del Ministero ma che tuttavia a Lecce, come vedremo, riuscì ad avviarsi con estremo ritardo e grandi difficoltà. Per meglio comprendere tuttavia perché era considerata così necessaria e le problematiche riguardanti la sede di Lecce occorre fare un piccolo passo indietro. Il 24 maggio 1897 è inviato al Prefetto di Lecce dal Gabinetto della Direzione generale delle carceri una circolare, n. 2975, che accompagnava il verbale della prima adunanza del Comitato Superiore della "Rivista di discipline carcerarie". In tale circolare si legge della volontà da parte della Direzione della "Rivista" di "trovare nelle singole Provincie del Regno persone che vogliano mettersi in relazione diretta col Comitato stesso, per concorrere nell'opera comune" (Archivio di Stato di Lecce, *Circolare n. 2975*, 24 maggio 1897). La Direzione generale delle Carceri infatti, oltre ai compiti strettamente amministrativi che le competevano, aveva anche un fine di ricerca "scientifica". Si proponeva infatti di effettuare uno studio sui fattori della delinquenza e sui modi per porvi rimedio. Oltre a ciò, la Direzione si occupava anche dell'assistenza a coloro che la legge aveva punito. Queste due funzioni supplementari della Direzione portarono alla nascita di questa iniziativa: un'associazione che si occupasse al tempo stesso di assistere i bambini lasciati orfani dalla legge, figli di detenuti, spesso dimenticati, e allo stesso tempo una ricerca delle ragioni della delinquenza attraverso l'osservazione delle dinamiche di famiglie con uno o entrambi i genitori delinquenti. I figli dei delinquenti erano considerati dalla maggior parte della popolazione, a causa probabilmente del clima positivista fortemente influenzato dal pensiero lombrosiano, come

naturalmente destinati ad una vita di delinquenza. Scopo della nascita di questa Opera pia era esattamente spezzare questa concezione. Leggiamo da un estratto dal n. 4 del 1898, della Rivista di discipline carcerarie, redatto da Beltrani Scalia, che tratta dei compiti che i Comitati Provinciali dell'Opera erano tenuti a rispettare, che ci si proponeva di:

Far comprendere, con tutti i mezzi possibili, quale sia lo scopo e quale l'importanza dell'Opera nostra, combattendo il pregiudizio, pur troppo invalso che tra le classi civili: che i figliuoli dei condannati non meritano compassione; e che soccorrendo i figliuoli dei condannati noi togliamo una delle più forti contropinte a delinquere. (Archivio di Stato di Lecce, n. 4 del 1898 della Rivista di discipline carcerarie, 1898)

Scopo dell'Opera era dunque fornire assistenza a questa particolare classe di bambini sventurati "in forme diverse a seconda dei singoli casi". L'Opera infatti si proponeva di operare in modalità diverse: "vuoi trovando famiglie oneste nelle quali collocarli gratuitamente od a pagamento, vuoi affidandoli ad Istituti di carità locali, vuoi raccogliendoli in un Istituto centrale, sotto la diretta vigilanza del Comitato" (Archivio di Stato di Lecce, n. 4 del 1898 della Rivista di discipline carcerarie, 1898)

Le diverse tipologie di intervento sarebbero state valutate caso per caso e solo successivamente all'adesione di ogni Provincia del Regno e alla costituzione dei vari Comitati Provinciali.

L'Opera Pia dunque, sotto la direzione della Rivista di discipline carcerarie, si propose di costituire in ogni capoluogo provinciale un comitato locale che si occupasse dei fanciulli residenti nei luoghi sotto la sua giurisdizione.

Richiesta di appoggio fu inviata anche alla Provincia di Lecce che tuttavia, come emerge da alcuni documenti datati 1898.

In una lettera inviata al Prefetto di Lecce dalla Direzione Generale delle Carceri di Roma si apprende che alla Direzione pervenne, da parte del municipio di Lecce, una lettera contenente i nominativi di coloro che, avendo a cuore la sorte di questi particolari fanciulli, si sarebbero impegnati nella fondazione di un comitato Provinciale. Tale documento accerta la ricevuta d'elenco e informa sull'iter da seguire per rendere attiva l'Opera assistenziale.

Ora come rileverà dagli atti che ho l'onore di racchiuderle, l'Opera Pia è stata eretta in Ente Morale ed io devo pregare la S. V. di voler non solo inviare cotesti Signori a mandare ad effetto la promessa fatta, ma di cooperare con tutti i mezzi dei quali dispone, alla buona riuscita di una Istituzione dei cui benefici effetti non è da dubitarne.

Quando il comitato locale sarà costituito ed avrà nominato il suo Presidente, la S. V. è pregata d'invitarlo a rivolgersi a questo Comitato Centrale per mettersi di accordo sul da fare (Archivio di Stato di Lecce, Ministero Generale delle Carceri, Opera pia di assistenza ai figliuoli derelitti dei condannati, 11 febbraio 1898).

Da una lettera del Gabinetto della Direzione Generale delle Carceri datata 18 aprile 1898 emerge come la questione dell'infanzia abbandonata fosse di massima urgenza per il Ministero, questo documento infatti ribadisce ancora una volta l'importanza e la necessità della fondazione di un Comitato anche nella Provincia di Terra d'Otranto: “[...] *La questione dell'infanzia abbandonata è alta questione sociale; – la teoria di prevenire, piuttosto che reprimere, è potente mezzo di saggia amministrazione; – e fare quanto è possibile a questo scopo è dovere di chiunque ami la Patria*” (Archivio di Stato di Lecce, 1898). In allegato a tale lettera una copia delle *Istruzioni per la formazione dei Comitati Provinciali dell'Opera Pia destinata ad assistere i figliuoli derelitti dei condannati*³.

Da un altro documento, datato giugno 1898, si apprende che la Provincia di Lecce tuttavia non rispose repentinamente alla chiamata della sede centrale di Roma, leggiamo infatti su un documento ministeriale:

3 “Aderendo di buon grado al desiderio manifestatomi dal Consiglio dell'Opera Pia destinata ad assistere i figliuoli derelitti dei condannati, io prego la S. V. Ill.ma a voler prestare a questo benemerito Consesso tutto il suo concorso, - tutto il suo appoggio. Lo scopo che l'Opera si propone di raggiungere è altamente umanitario, perché i poveri colpevoli innocenti ai quali vuolsi portare assistenza, hanno diritto anch'essi alla carità pubblica; è altamente sociale, perché quei fanciulli abbandonati potrebbero riuscire, per doppio titolo, pericolosi al civile consorzio.

La costituzione dei Comitati provinciali darà, senza dubbio, maggior forza all'Opera nascente; e poiché essa si collega colle Società di Patronato e può considerarsi una emanazione delle Congregazioni di carità, non sarà difficile trovare in questi due pietosi sodalizi persone che vogliano secondare lo slancio filantropico della nuova Istituzione. Voglia la S. V. Ill.ma accusarmi ricevuta della presente, ed informarmi, a suo tempo, di quanto avrà fatto in proposito.

Il Ministro RUDINI”. (Archivio di Stato di Lecce, 1898)

Mentre in moltissimi Capoluoghi di provincia si sono costituiti, ad iniziativa dei Signori Prefetti, i Comitati locali per l'opera pia di assistenza ai figliuoli derelitti dei condannati, ed alcuni anzi han già cominciato a funzionare, non ho avuto sinora dalla S. V. Ill.ma risposta alla mia lettera dell'11 febbraio u.s. n.4298.

La prego perciò vivamente d'interessarsi perché anche in codesta Città si adunino al più presto le persone che Ella mi indicò come disposte ad agire per la buona riuscita dell'opera di beneficenza che tanto fervore ha incontrato in tutta Italia [...]. (Archivio di Stato di Lecce, 1898)

Da un documento, datato 3 dicembre 1898, apprendiamo che la situazione, a sei mesi dalla lettera di sollecitazione precedente, era rimasta invariata, scrive il Direttore generale al Prefetto di Lecce:

Facendo seguito a precedente corrispondenza, mi è d'uopo pregare la S. V. Ill.ma onde piaccia farmi conoscere a qual punto trovansi le pratiche per la costituzione per la costituzione anche in codesta Provincia del Comitato locale di assistenza ai figliuoli derelitti dei condannati.

Io non dubito dell'interessamento di V. S. per la riuscita di un'opera così filantropica e santa: e ciò mi affida che verrà senza dubbio superata qualunque difficoltà possa sorgere in proposito.

Attendo in ogni modo un sollecito cenno di risposta, giacché interesserebbe molto al Consiglio Superiore della Pia Opera che la costituzione dei Comitati locali, in quelle poche Provincie ove non è ancora seguita, avesse luogo prima della fine dell'anno corrente. (Archivio di Stato di Lecce, 1898)

Questa ennesima sollecitazione da parte della Direzione Generale delle Carceri di Roma portò, come apprendiamo dalla risposta alla nota precedente datata 15 dicembre 1898 n. 1996, la prefettura di Lecce a convocare una riunione per la costituzione del Comitato Provinciale per l'assistenza ai figliuoli derelitti dei condannati. Su questo documento però non è specificata la data di suddetta riunione. Notiamo infatti che nel documento, redatto a mano, fu lasciato di proposito uno spazio, contrassegnato da punti, in cui inserire la data successivamente:

In relazione alla lettera contraddistinta assicuro a codesto On.le Ministero di aver convocato pel giorno i componenti da me designati con la lettera 27 luglio 1897 n. 12811 per la costituzione del Comitato provinciale per l'assistenza dei figliuoli derelitti dei condannati.[...] (Archivio di Stato di Lecce, 1898)

Da questo documento apprendiamo inoltre che la Prefettura aveva effettivamente comunicato al Ministero alcuni nominativi di referenti per costituire il Comitato nella Provincia già nel 1897, ma più di un anno e mezzo dopo non si era ancora giunti all'avviamento dell'azione di tale Comitato sul territorio.

Nonostante sul precedente documento non sia indicata, come abbiamo visto, la data della riunione provinciale, nell'Archivio la documentazione relativa al fascicolo 1897-1900 dell'Opera Pia contiene anche il verbale della riunione stessa, avvenuta il 23 dicembre 1898. Il verbale riporta la nomina del Comitato provinciale ai sensi del R.D. 27 gennaio 1898 Con cui l'Opera Pia a favore dei figli derelitti dei condannati viene eretta in Ente Morale.

Il 26 dicembre dello stesso anno fu inviata dal prefetto di Lecce una nota n. 19962 ai signori che nella precedente riunione erano stati eletti come parte del Comitato. Di tale nota, nel fascicolo preso in esame, è presente una bozza che riporta anche gli scopi che l'Opera Pia si proponeva di ottenere. Leggiamo infatti:

[...] Lo scopo che l'Opera Pia si propone di raggiungere essendo altamente umanitario non mancherà anche in questa nobile provincia la corporazione di tutte le persone di onore per venire incontro a quegli infelici, fornirsi di ogni sostegno, affinché possano essere chiamati a vita laboriosa e onesta, mentre abbandonati a sé stessi potrebbero riuscire anch'essi dannosi al civile Consorzio.

La Istituzione di cui è parola deve produrre i suoi effetti in tutte le Provincie del Regno, onde il bisogno della costituzione di comitati provinciali, i quali debbono portare il loro caritatevole ausilio al Comitato Centrale, residente in Roma. [...] (Archivio di Stato di Lecce, 1898)

Questa nota fu inviata, quindi, a tutti gli *onorevoli signori* elencati nel verbale della riunione del 23 dicembre. Le risposte di alcuni di essi sono contenute nel fascicolo in esame e non sempre testimoniano un'adesione alla causa. Come leggiamo, a titolo di esempio, nella risposta alla nota firmata dall'Avv. Giovanni Balsamo:

Ill.mo signor. Prefetto della Provincia di Lecce,
Onoratissimo invito a far parte del Comitato per l'opera pia dei figli dei condannati duolmi non poterlo accettare per ragioni mie personali che assolutamente me lo impediscono.

Sarò lieto se potrò individualmente conoscervi.

La prego accettare i miei ossequi e le mie scuse che presenterà anche agli egregi gentiluomini componenti il Comitato. (Archivio di Stato di Lecce, 1899)

Considerato che la risposta succitata non è l'unica testimonianza di defezione⁴ allegata alla documentazione inerente la formazione del Comitato, si potrebbe supporre che il ritardo nell'avviamento nel Comitato Provinciale di Lecce potrebbe essere dovuto alla difficoltà da parte della Prefettura di formare una commissione che si occupasse dell'istituzione dell'Opera Pia. Difficoltà che fu superata entro il 24 gennaio 1899. Data del primo documento citato in questa sede che riporta le congratulazioni da parte del Ministero alla Provincia per la buona riuscita, finalmente, della costituzione del Comitato. Da questo momento si può considerare attiva sul territorio l'Opera Pia per l'assistenza ai figliuoli derelitti dei condannati che avrà come sede l'Ospizio Garibaldi di Lecce, un istituto fondato tramite decreto da Ferdinando II nel 1851 per accogliere gli orfani poveri ed istruirli nelle arti, nei mestieri e nell'agricoltura (A. Semeraro, 1984, p. 88).

Ulteriore testimonianza dell'attività di questo particolare tipo di Opere Pie a livello nazionale è rappresentata da una serie di carte pervenute alla sede di Lecce di iniziative organizzate da enti in altre regioni. È conservato in Archivio di Stato di Lecce il programma, datato 27 maggio 1900, di una festa organizzata dall'Opera pia a pro dei figli dei carcerati di Pompei in occasione dell'ottavo anniversario della sua fondazione, accompagnato da una lettera di invito diretta al Prefetto di Lecce redatta dal Comm. Avv. Bartolo Longo, Direttore e proprietario "dei Giornali IL ROSARIO E LA NUOVA POMPEI e VALLE DI POMPEI, dell'Orfanotrofio femminile del Rosario, dell'Ospizio Educativo per i Figli dei Carcerati in Valle di Pompei". In tale lettera di invito si legge che:

mi reca onore di rivolgere alla S.V. premuroso invito di partecipazione alla Festa salutata dal plauso dei volti di quanti hanno a cuore, come la S. V. il beneficio dell'infanzia derelitta e della società intera.

4 Si cita ad esempio una seconda risposta pervenuta al Prefetto: "Ill.mo Sig. Prefetto, in risposta alla sua nota del 26 c. n. 19962 div. 2/2 che ricevo ora, mi rincresce dover rispondere alla S.V. di non poter accettare il nobile ufficio comunicatomi a causa della mia poco buona salute e per le mie occupazioni" (Archivio di Stato di Lecce, 1898)

Ella pel suo cospicuo ufficio è in grado di apprezzare meglio l'inestimabile beneficio che da questa Istituzione di sociale previdenza deriva alla Patria nostra. La sua presenza e in ogni modo il suo saluto giungerà gradito e prezioso a quest'Opera che combatte con mirabili progressi il triste progredire della delinquenza precoce (Archivio di Stato di Lecce, Lettera di invito al Prefetto in occasione della Festa Civile in Valle di Pompei, 23 maggio 1900).

In allegato alla lettera, il programma della celebrazione nel quale si leggono, oltre alle attività in programma per la giornata, anche gli scopi e gli obiettivi dell'opera assistenziale:

Domenica 27 del corrente mese di Maggio avrà luogo in questa Valle una solenne Festa Civile commemorativa dell'Ottavo Anniversario dell'Istituzione che salva, educa e sottrae alla delinquenza i Figli dei Carcerati. [...] Trionfo sui pregiudizi della Scienza Antropologica Positiva Moderna; trionfo su un ingiusto pregiudizio sociale a danno di questi fanciulli; trionfo sulle coscienze dei delinquenti carcerati.

Questo ospizio educativo ha in fatti coll'esperienza e coi dati statistici fornita alla Scienza cosiddetta Positiva la risposta a due importanti quesiti che da anni studiavano dagli Antropologi e dai Pedagogisti, e cioè:

1) se i figli dei delinquenti, massime recidivi, ereditino fatalmente la delinquenza. E conseguentemente se essi siano o no educabili.
2) E se educabili, quale sia il miglior metodo per educarli (Archivio di Stato di Lecce, Programma della solenne Festa Civile che avrà luogo in Valle di Pompei, 27 maggio 1900).

È possibile notare, come si legge nello stesso programma, come gli scopi dell'Opera fossero in netto contrasto con la scuola positivista, che con la teoria del "delinquente nato" lombrosiana, riconosceva in una certa tipologia di individui una predestinazione al crimine e al delitto basandosi su un determinismo biologico, secondo il quale alla base di un comportamento delinquenziale vi erano delle anomalie biologiche dell'individuo. Accanto a questo determinismo biologico, un determinismo sociale, costituito da fattori quali la povertà, l'emarginazione e anche la vicinanza di ambienti criminali, rendevano, nell'ottica positivista, questi bambini, figli di detenuti, predestinati e destinati ad intraprendere una vita criminosa (S. D'Auria, 2006).

Nel suddetto programma si legge quindi come le Opere Pie a sostegno

dei figli dei delinquenti mirassero a spezzare le convinzioni sull'ereditarietà della delinquenza sostenute da Cesare Lombroso e dalla schiera di intellettuali positivisti che intorno alla sua figura gravitavano, per accogliere, educare, “abbracciare” quei figli ritenuti predestinati a delinquere dimostrando che essi potevano non solo essere educati a retti comportamenti se non rigettati all'interno di una Società che, in quanto minori “abbandonati” gli avrebbe costretti a seguire la via della devianza, ma che essi potevano eccellere in arti e mestieri. Una delle attività della festività in programma nella Valle di Pompei riguardava infatti la

Premiazione di ben Quarantacinque Figli dei Carcerati sui cento raccolti, i saggi di Musica e di Ginnastica Militare e la Mostra dei Lavori eseguiti dai piccoli operai nelle diverse arti e mestieri che apprendono (Archivio di Stato di Lecce, Programma della solenne Festa Civile che avrà luogo in Valle di Pompei, 27 maggio 1900)

Tali manifestazione sarebbero state dunque “la più eloquente dimostrazione dei meravigliosi risultati di quest’Opera benedetta”. Scopo dei festeggiamenti era rappresentare un “convegno di tutti coloro che amano il vero progresso, vogliono il bene dell’infanzia, il ravvedimento dei Carcerati, e combattono l’atroce flagello della delinquenza, specie della *delinquenza precoce*”.

Riferimenti bibliografici

- Cambi F., Ulivieri S. (1988). *Storia dell’infanzia nell’Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- D’Auria S. (2006). Cesare Lombroso, gli studi ed i “successori” del grande antropologo. *Rassegna penitenziaria e criminologica*.
- Di Bello G. (1989). *Senza nome né famiglia. I bambini abbandonati nell’Ottocento*. Firenze: Manzuoli.
- Polenghi S. (2020). *Bambini, Educazione, Diritti*. Roma: Studium.
- Raimondo R. (2015). La devianza minorile tra istituzionalizzazione e cultura dei diritti tra Ottocento e Novecento. *Studium Educationis*, XVI, 2.
- Rasero E. (1899). L’assistenza ai fanciulli poveri, orfani o moralmente abbandonati o maltrattati. *Giornale degli economisti*, 19.
- Semeraro A. (1984). *Cattedra, Altare, Foro. Educare ed istruire nella società di terra d’Otranto tra Otto e Novecento*. Lecce: Milella.

Tacchi Venturi L. (1899). Minorenni delinquenti e travati. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Discipline Ausiliarie*, 19, 74.

Fonti Archivistiche

Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, *Opera pia per assistere i figliuoli derelitti dei condannati*, 24 gennaio 1899.

Archivio di Stato di Lecce, *Programma della solenne Festa Civile che avrà luogo in Valle di Pompei*, 27 maggio 1900.

Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, *Lettera di invito al Prefetto in occasione della Festa Civile in Valle di Pompei*, 23 maggio 1900

G.U. del Regno d'Italia 11 Febbraio 1898 n. 34, *R.D. 27 gennaio 1898 Con cui l'Opera Pia a favore dei figli derelitti dei condannati viene eretta in Ente Morale*, Roma 1898.

I.4 Eglantyne Jebb

Paola Dal Toso

Professore Associato - Università degli Studi di Verona
paola.daltoso@univr.it

1. Biografia

Eglantyne Jebb nasce in Gran Bretagna a Ellesmere nello Shropshire in una tenuta di campagna conosciuta come Lyth, il 25 agosto 1876 da una famiglia nobile con una forte coscienza sociale radicata nella fede cristiana. Il padre Arthur Trevor Jebb è un avvocato e proprietario terriero, mentre la madre Louisa Eglantyne fonda la Home Arts and Industries Association per sostenere i mestieri rurali tradizionali minacciati dalla meccanizzazione e dall'urbanizzazione.

In un clima marcatamente liberale e progressista, insieme con i suoi quattro fratelli e sorelle, Eglantyne trascorre un'infanzia felice, con l'opportunità di giocare e godersi la campagna, arrampicarsi sugli alberi, nuotare e andare a cavallo, una delle sue più grandi passioni.

La sua governante proveniente dall'Alsazia in Francia, le insegna la lingua e la letteratura tedesca e francese; inoltre, le racconta della crudele occupazione prussiana del suo paese e del desiderio delle minoranze di essere liberate dagli oppressori. Ciò dà a Eglantyne una lezione precoce sulla comprensione della sofferenza altrui.

È la zia Bun, convinta dell'importanza dell'istruzione superiore per le donne, direttamente responsabile di gran parte dell'educazione di Eglantyne, incoraggiandola nel 1895 a frequentare ad Oxford il College Lady Margaret Hale dove nel 1898 si distingue conseguendo il diploma d'onore per lo studio della storia moderna¹. La sua vocazione si definisce più chiaramente quando manifesta il desiderio di dedicarsi all'insegnamento fre-

1 La laurea alle donne nell'ateneo di Oxford è concessa solo nel 1920 e nel 1948 in quello di Cambridge.

quantando per un anno il “Teachers training college” all’Higher School for Teachers di Stockwell². Nel 1899 inizia a insegnare in una scuola elementare, la St. Peters Church School, nella città di Marlborough nel Wiltshire. Tuttavia, nel 1901 la sua fragile salute non le permette di continuare anche perché si rende conto che non le piace insegnare: studia i suoi allievi, visita le loro case per cercare di capirli ed è inorridita dalla povertà in cui vivono, è piuttosto sorpresa che lavorino a maglia per i soldati del conflitto boero, giochino alla guerra ed è perplessa che non mostrino alcun orrore per il combattimento e la morte. Più delle nozioni per lei conta l’educazione: il rispetto per le donne, la considerazione per gli anziani, la gentilezza nei confronti degli animali, la cultura come aiuto per crescere, reagire e non delinquere. Vorrebbe far imparare l’osservazione e l’esperienza ai suoi allievi che l’adorano, così come i suoi presidi. Ma nello stesso tempo trova i bambini rumorosi e stancanti e pare che li definisca “birbanti”, “piccoli mascalzoni”, “terribili disgraziati”; eppure riconosce in loro il futuro e va convincendosi che ci siano altri modi per aiutarli.

Nel 1896 la morte del fratello minore, a causa della polmonite, provoca una piccola crisi nella fede. Non riuscendo a trovare conforto nelle formalità della Chiesa, la madre, vedova dal 1894, si unisce a quella Cattolica apostolica, diventando una cristiana impegnata. Per aiutarla Eglantyne si trasferisce a Cambridge e si dedica a un lavoro sociale collaborando con la Charity Organisation Society, che mira a definire i modi migliori per gestire organizzazioni benefiche e gruppi di aiuto. È così che avvia un’indagine sugli istituti di carità della città studiando in modo scientifico come aiutare le persone. Nel 1906 pubblica *Cambridge, A Study in Social Questions* (Macmillan & Bowes, Cambridge, 1906), nel quale mette in evidenza le cattive condizioni di lavoro e di vita nella zona est di Cambridge, in particolare le malattie e le morti derivanti da cattivi servizi igienico-sanitari. Questa ricerca sulla povertà cittadina indica che l’educazione è la chiave per aiutare gli studenti svantaggiati.

Nel 1910 Eglantyne vaga per due anni in Europa accompagnando la

- 2 È un fatto piuttosto insolito che qualcuno di origini come le sue, diventi insegnante. Su di lei esercita una grande influenza e sostegno Charlotte Toynbee che l’incoraggia a frequentare il college per la formazione degli insegnanti di Stockwell, e le mostra l’importanza della formazione degli insegnanti portandola a visitare una Poor Law School a Oxford.

madre che ammalatasi decide di vivere fuori dall'Inghilterra per un po'. Ha la possibilità di scrivere un lungo romanzo, *The Ring Fence*, nel quale attacca gli atteggiamenti delle "classi dirigenti" ed esamina le miserie di un lavoratore.

La vocazione filantropica la porta a proseguire instancabile il suo itinerare al di là delle frontiere dell'Inghilterra: tra il 1900 e il 1914, anni cruciali per l'Europa, viaggia in vari paesi con l'animo aperto a cogliere le situazioni più dolorose. Dopo aver visitato l'Egitto e l'Italia, spronata dal marito della sorella Dorothy, nel corso delle guerre balcaniche, nel febbraio 1913 si reca a Skopje e Prizend nei Balcani per aiutare il Fondo di soccorso macedone consegnando denaro raccolto per alleviare la tragedia la sofferenza e la difficile situazione dei rifugiati. L'obiettivo non è solo quello di dare sollievo ai serbi vittoriosi e ai loro alleati, ma anche agli albanesi in gran parte musulmani, che, come alleati dei turchi, hanno perso.

Dopo un breve periodo di riposo a Vienna, a seguito dell'influenza, è determinata a tornare in Inghilterra per cercare assistenza finanziaria per aiutare le persone a non morire di fame: consta che bastano due centesimi per mantenere in vita un uomo per un giorno. In Inghilterra e in Scozia, avvia una campagna politica tenendo discorsi per sensibilizzare l'opinione pubblica e una raccolta fondi con scarso successo. Sebbene non raccolga ingenti somme di denaro per il Macedonian Relief Fund, riesce a rendere più ampiamente noti i problemi.

Durante il servizio che presta nel corso della prima guerra mondiale in qualità di dama della Croce Rossa, è molto colpita dalle sofferenze inflitte dall'"inutile strage", soprattutto sui bambini.

Nel 1915 la sorella Dorothy Buxton³, che lavora come giornalista, preoccupata che i notiziari britannici abbiano solo "un lato della storia della guerra", riesce a ottenere una licenza dal governo per importare giornali "nemici" e pubblica una newsletter. Insieme a lei Eglantyne si offre volontaria per collaborare, scrivendo *Note dalla stampa estera*, al "Cambridge Magazine", ampiamente seguito a livello internazionale in quanto offre notizie accurate sullo stato della guerra, e su questioni socio-economiche. Inizia a

3 La sorella Dorothy ("Dora") studia Scienze morali ed Economia a Newnham (Cambridge); nel 1904 sposa Charles Buxton, parlamentare liberale nel 1910. Nel 1917, pacifista impegnata, insieme al marito diventa socialista e poi anche quacchera. Sempre piuttosto autocritica, Eglantyne la considera quasi sempre "superiore" a se stessa.

informarsi sulle reali conseguenze che il primo conflitto mondiale va provocando e pubblica in inglese alcuni articoli di giornali esteri che descrivono le gravi conseguenze provocate dall'embargo del governo britannico, fermamente deciso a non dare aiuti ai nemici sconfitti, cioè Austria e Germania, nei quali sono diffusi rachitismo e malnutrizione tanto che i bambini muoiono di fame.

Attraverso il lavoro presso la rivista diventa, insieme alla sorella, tra le persone maggiormente informate sullo stato della società europea che si trova ormai al termine della guerra e soprattutto dei terribili effetti sociali dal blocco alleato: molta carenza di cibo, biancheria per i neonati e altre necessità quotidiane. Da questa costante attenta informazione sulle conseguenze disastrose connesse alla guerra, soprattutto per i piccoli, nasce in Eglantyne la spinta ad avviare l'opera più feconda: "salvare i bambini", l'innocenza indifesa.

Alla fine della prima guerra mondiale è sconvolta dal fatto che la pace non porta alcun sollievo e prosegue il blocco degli aiuti alimentari imposto dai vincitori ai Paesi dell'Europa centrale. Con la sorella Dorothy, fa parte del movimento Fight the Famine, che diffonde informazioni su ciò che sta accadendo in Europa: nella sola Germania si contano 700.000 morti per denutrizione e i bambini sono i più colpiti.

Nel 1919 nasce il Fight the Famine Council, con lo scopo di far revocare il blocco navale nei confronti di Germania e Austria, unire le nazioni per fermare le carestie inviando le necessità di base, svolgere un'attività di pressione su governi e opinione pubblica e raccogliere dati sulla condizione delle popolazioni, in particolare dell'infanzia colpita dall'embargo. A causa della sua passione per la giustizia, gli amici la chiamano la "fiamma bianca", "Un viso che fa parlare l'anima e la voce delicata, senza clamore, che si fa ascoltare da tutti, e che non sa dire altro che la verità". Eglantyne riunisce un gruppo di sostenitori per formare il "Combatti il Consiglio della carestia" che tiene la prima riunione pubblica nel gennaio 1919. Riesce a ottenere il sostegno di alcune delle persone più illuminate e influenti in Inghilterra: professori universitari, scrittori, vescovi, decani e politici, che successivamente diventano membri del Consiglio. Con la sorella Dorothy fa il giro del Paese per far conoscere la loro causa tesa a sensibilizzare le coscienze affinché si chiedano se è giusto far morire di fame persone innocenti. Avvertendo che gli sforzi compiuti non sono sufficienti, in un comitato esecutivo del Consiglio della carestia svoltosi il 15 aprile 1919, Dorothy suggerisce di nominare un

comitato speciale per discutere i mezzi per istituire un fondo di soccorso per i bambini dell'Europa centrale, specialmente tedeschi e austriaci, orfani e affamati a seguito delle conseguenze della prima guerra mondiale.

Attivista del Fight the Famine Council, nel 1919 viene arrestata mentre, senza la preventiva autorizzazione delle autorità, a Trafalgar Square distribuisce volantini con la fotografia scioccante di un bambino austriaco affamato, intitolata: "Il nostro blocco ha causato questo - milioni di bambini muoiono di fame". Il governo spera di mettere a tacere Eglantyne che insieme ad altri influenti amici svolge un'efficace attività di sensibilizzazione dell'opinione pubblica. Rischia di essere multata di 5 sterline per ognuno degli 800 volantini distribuiti, o addirittura ricevere una pena detentiva. In tribunale si difende appellandosi al caso morale. Il verdetto di colpevolezza emesso comporta solo una multa di 5 sterline, che il procuratore legale, Sir Archibald Bodkiry, si offre di pagare lui stesso. E questo - come scrive a sua madre - «equivale alla vittoria».

La mattina successiva la vicenda finisce sui giornali. Sfruttando la pubblicità, il 19 maggio Eglantyne e sua sorella Dorothy tengono un incontro pubblico nella sede più grande che possono trovare a Londra: la Royal Albert Hall. Nonostante ciò, non ci sono abbastanza posti nella sala per il numero di persone arrivate. Viene presentato il primo appello per il Fondo Save the Children⁴, che nasce tra le polemiche: c'è chi arriva con mele e verdure marce che vuole gettare sulla testa dei "traditori che cercavano di raccogliere fondi per i figli dei nemici".

Eglantyne comincia esitante, dapprima mormora nervosamente le parole, ma progressivamente la voce diventa più forte, finché riesce a convincere i presenti presentando e difendendo la causa per la quale lotta con passione. Sostiene che è impossibile guardare i bambini morire di fame senza fare uno sforzo per salvarli. Dopo l'intervento raccoglie rapidamente una consistente somma di denaro dal pubblico⁵ assicurandone l'utilizzo

4 Save the children è la più grande organizzazione non governativa che si occupa di infanzia. Attualmente presente in 28 paesi del mondo, sviluppa programmi di assistenza e soccorso in 117 zone, grazie a circa 25.000 operatori.

5 Molte persone dubitano del risultato della raccolta. Tuttavia, le donazioni ricevute da autori famosi, dai sindacati minerari gallesi e persino dalla moglie del Primo Ministro, consentono in dieci giorni di acquistare una mandria di mucche da latte per fornire nutrimento ai bambini di Vienna.

grazie al metodo professionale imparato presso la Charity Organisation Society. A Dorothy è inizialmente assegnato l'incarico di segretaria del Fondo Save the Children; tuttavia, in seguito lo consegna a Eglantyne, rendendosi conto che è più utile impegnarsi nel lavoro politico del Consiglio Fight the Famine. La creazione del Fondo è un grande successo; la prima filiale viene aperta in Scozia a Fife nel 1919.

Eglantyne Jebb riesce a ribaltare l'opinione pubblica e imporre la necessità di soccorrere i bambini - tutti i bambini, nessuno escluso - al di sopra di ogni confine e di ogni barriera nazionalistica. Nell'estate 1919 chiede sostegno all'Arcivescovo di Canterbury che, però, si rifiuta desiderando evitare il coinvolgimento con un'organizzazione apparentemente politica. Per avere il supporto della Chiesa, scrive a papa Benedetto XV, che la riceve. A conclusione del colloquio, il pontefice contribuisce con 25.000 lire, prima di promettere che le Chiese cattoliche di tutto il mondo parteciperanno al Fondo⁶; inoltre, insiste sul fatto che tutti i fondi raccolti dall'appello devono essere assegnati per il sollievo dei bambini, indipendentemente dalla loro fede. Nel novembre dello stesso anno, il Santo Padre scrive l'enciclica *Paterno Iam Diu*, chiedendo a tutte le chiese del mondo di raccogliere fondi per l'infanzia e l'anno successivo, nell'enciclica *Annus iam plenus*, loda pubblicamente Save the Children per il suo lavoro⁷.

Convinta che ogni generazione di bambini offre all'umanità la possibi-

6 La Chiesa d'Inghilterra e molti altri gruppi di fede avviano una raccolta interreligiosa internazionale senza precedenti a sostegno del Fondo, il 28 dicembre, festa dei Santi Innocenti.

7 Il Pontefice plaude all'organizzazione benefica: "Non possiamo omettere di tributare pubblica lode alla società chiamata 'Save the Children Fund' [Salviamo il fanciullo], perché non tralasciò alcuna premura e diligenza per raccogliere danaro, vesti e alimenti". Rinnova la colletta "per il giorno 28 di questo mese", raccomandando di "trasmettere con diligenza le offerte così raccolte sia a Noi, sia alla citata società 'Save The Children Fund'". Poi aggiunge: "Allo scopo di promuovere a liberalità con l'esempio Nostro, dopo di avere esortato i fedeli con la parola, destiniamo a questa santissima opera di carità l'offerta di 100.000 lire italiane". Cfr. Papa Benedetto XV, Lettera enciclica *Annus iam plenus del Sommo Pontefice Benedetto XV ai Patriarchi, Primate, Arcivescovi, Vescovi e agli altri ordinari locali che hanno pace e comunione con la sede apostolica: affinché i fanciulli delle nazioni più ricche contribuiscano con le loro offerte ad alleviare le sofferenze di quanti mancano di ogni cosa*, 1° dicembre 1920. Prima volta nella storia la Chiesa Cattolica supporta una causa promossa da un'organizzazione non confessionale.

lità di ricostruire il mondo dalla sua rovina, il 6 gennaio 1920 Eglantyne Jebb inaugura l'Unione internazionale del Fondo Save the Children nella stessa sala di Ginevra, dove cinquant'anni prima era stata fondata la Croce Rossa.

Nel febbraio 1920 ha luogo la prima assemblea, alla quale partecipano congiuntamente persone di entrambe le parti del conflitto della prima guerra mondiale. Vengono assunti i primi organizzatori regionali professionisti; a fine del 1921 ci sono 300 filiali in tutto il Regno Unito, che nel 1924 vengono chiuse a causa di tagli necessari⁸. Save the Children si diffonde anche in Irlanda, Stati Uniti, Scandinavia con l'obiettivo non solo di aiutare le vittime della guerra, ma anche di offrire sostegno ai bambini svantaggiati in ciascuno dei paesi dove ci sia bisogno.

Eglantyne matura la convinzione che Save the Children non possa essere semplicemente sciolta una volta completato il lavoro per riparare i danni causati dalla guerra in Europa, ma debba diventare un'organizzazione internazionale permanente allargando l'opera filantropica a vari paesi in Europa. Nel 1921 la grande carestia colpisce la regione del Volga, il "fienile" della Russia, a causa di disordini politici e civili e di un sistema ferroviario che non può distribuire efficacemente il cibo. Per raccogliere fondi utilizza annunci a tutta pagina su quotidiani nazionali e filmati che mostrano le condizioni in cui si trovavano i bambini. Grazie a un'impressionante impresa di negoziazioni e logistica internazionali, noleggia una nave mercantile, la SS Torcello, per trasportare gli aiuti raccolti pari a 600 tonnellate tra cibo e forniture mediche salvavita. Nonostante le proteste che l'accusano di aiutare un paese chiuso e comunista come la Russia, dall'inverno 1921 a gran parte del 1922 distribuisce 157 milioni di pasti per 300.000 bambini e oltre 350.000 adulti dimostrando che si può nutrire un bambino con uno scellino alla settimana.

Nel 1926 Eglantyne inizia a guardare oltre l'Europa, in particolare manifestando un interesse speciale per la Cina⁹ in quanto i bambini soffrono in Asia e Africa più che in Europa. Pertanto, comincia a progettare una raccolta di fondi per realizzare interventi in loro aiuto.

8 La struttura delle filiali viene ripristinata nel 1944.

9 In parte anche a causa dello scoppio della seconda guerra mondiale, Save the Children non è in grado fino al 1950 di dedicare la maggior parte delle sue risorse a progetti al di fuori dell'Europa.

Diventa assessore nel Consiglio della Lega delle Nazioni. Nell'estate 1928, subisce una serie di operazioni.

Consapevole che il lavoro al di fuori dall'ambito europeo può essere un cambiamento rischioso nella strategia di Save the Children, intende organizzare una conferenza internazionale al fine di garantire che gli sforzi siano diretti nella giusta direzione. Inizia a imparare il cinese, ma prima che si tenga la conferenza, muore a Ginevra dove si era stabilita, il 17 dicembre 1928 a causa di un ictus, a soli 52 anni. È sepolta nel cimitero di San Giorgio di Ginevra.

2. L'impegno educativo

Cresciuta in una famiglia di piccoli proprietari terrieri, nonostante l'ostilità del padre, grazie alla mamma e alla zia, Eglantyne Jebb riesce a rompere gli schemi, andando a studiare ad Oxford e poi a Cambridge, conquistando una libertà di azione rara per le ragazze del tempo. Appartiene a quel drappello di giovani donne che ai primi del Novecento decide di sottrarsi al destino già segnato, che continuando la tradizione della dinastia, prevede un buon matrimonio per poter "metter su" famiglia.

L'educazione ricevuta in famiglia e il suo percorso professionale (la formazione e il lavoro come insegnante, la ricerca sociale, la missione umanitaria nei Balcani per conto del cognato e del Macedonian Relief Fund, l'indagine sui crimini di guerra in Macedonia) contribuiscono a farle maturare quelle idee che la sostengono nell'impegno sociale e umanitario: il dolore non ha confini geografici, politici o religiosi e dopo l'orrore della guerra deve essere recuperato il senso di appartenenza al genere umano.

Durante il servizio prestato nel corso della prima guerra mondiale, è colpita in particolare dalle sofferenze dei minori ed è persuasa che «le guerre sono sempre guerre innanzitutto contro i bambini». Poiché «non si possono avere nemici al di sotto dei sette anni», decide di spendersi con dedizione alla loro causa, impegnandosi in prima persona a migliorarne la vita. È convinta che sia possibile salvare i bambini nel mondo a patto che non ci si rifiuti di provarci. Dunque, il problema non è il denaro ma l'atteggiamento della mente; del resto, il mondo non è ingeneroso ma privo di fantasia e molto occupato.

Pellegrina per Egitto, Italia, Macedonia sente crescere l'istanza filantropica rivolta a sollevare le popolazioni diseredate, certa che «ogni generazione

di bambini offre all'umanità una possibilità nuova per ricostruire questo mondo in rovina». Per il suo coraggio personale, carisma e visione umana riesce a conquistare un supporto straordinariamente vario sostenuto dalla maggior parte dell'aristocrazia, dalle organizzazioni sindacali e dalla moglie del Primo Ministro organizzatore del blocco economico.

La sua determinazione a cambiare il mondo in meglio non si ferma: il risultato più importante che riesce a conseguire è in termini di tutela della protezione dell'infanzia che ancora oggi ha risonanza perché non solo salva la vita, ma anche cambia l'atteggiamento nei confronti dei bambini per sempre.

A fronte del crescente nazionalismo che va diffondendosi in Europa e delle conseguenze create dall'embargo nei confronti degli stati che escono sconfitti dalla guerra, sceglie un impegno umanitario che la porta a fondare Save the children. Quest'organizzazione nasce su una causa molto scomoda per l'Inghilterra del tempo, appena uscita dal conflitto mondiale con circa 200.000 vedove e che sta cercando di sviluppare una rete di organizzazioni caritatevoli rivolte all'assistenza dei bambini rimasti orfani. E per Eglantyne Jebb vanno aiutati i figli dei nemici, cioè tedeschi e austriaci. Mentre la sorella Dorothy che l'affianca, sviluppa un'attenzione ai temi politici legati all'ingiustizia sociale, lei avverte la necessità di svolgere un lavoro di tipo umanitario, organizzandolo nel lungo periodo, oltre il soccorso immediato da offrire a quanto si trovano in situazioni di emergenza. Supera in questo modo l'idea che l'intervento deve essere funzionale solo a un primo momento di necessità urgente, nella convinzione che dar da mangiare a un bambino affamato non è un atto di assistenza, ma un fatto di giustizia.

Notevole è l'impegno di Eglantyne Jebb nell'affermare i diritti fondamentali propri dei bambini, a prescindere e al di là dei confini di carattere culturale, etnico e nazionale. Attorno a questo tema riesce a ottenere progressivamente un crescente consenso.

Nel 1923 riflettendo sulla vetta del monte Salève che domina Ginevra, stila la prima Carta internazionale dei diritti del bambino. Con stile semplice afferma che i bambini hanno dei diritti e la comunità ha il dovere di proteggerli. Ognuno di loro deve essere nutrito e curato; ad ogni orfano, bambino di strada o ai margini della società va data protezione e supporto. Invia la Carta alla Società delle Nazioni esprimendo l'assoluta convinzione personale che sia giunto il momento di riconoscere i diritti propri dei bambini. La sua azione in concreto, dunque, trova espressione nella dichiara-

zione per la difesa e promozione dei loro diritti; il cui testo viene adottato dalla Società delle Nazioni il 26 settembre 1924, con il nome di *Dichiarazione di Ginevra* e nel secondo dopo guerra dalle Nazioni Unite. Eglantyne Jebb riesce così ad anticipare il concetto, rivoluzionario per l'epoca, che anche i bambini sono titolari di diritti peculiari, distinti da quelli degli adulti, imponendone il riconoscimento all'agenda politica mondiale, il che attesta la forza del suo spirito umanitario.

Non è una donna apertamente sentimentale o materna, ma audace, passionale, ispirata da una compassione umanitaria che contribuisce non solo a salvare la vita di molte migliaia di bambini e molti milioni in tutto il mondo, ma a cambiare il modo in cui il mondo considera e tratta i bambini.

È priva di ogni retorica da condottiera, fragile e insicura: il tono di voce sempre basso, un sorriso ironico e possiede una straordinaria capacità di far fare alle persone tutto ciò che vuole. Nello stesso tempo è anche una persona decisa in grado di affrontare, per le sue idee, un arresto e un processo, capace di interloquire direttamente con Papa Benedetto XV, sollecitando aperture a ideali e prospettive di impegno a livello mondiale.

Riferimenti bibliografici

- Harrison B., Jebb, Eglantyne (1876-1928). In *Oxford Dictionary of National Biography*. In <<https://www.oxforddnb.com/view/10.1093/ref:odnb/9780198-614128.001.0001/odnb-9780198614128-e-34165>> (ultima consultazione 20/5/2020)
- Mahood L. (2009). *Feminis and Voluntary Action. Eglantyne Jebb founder and Save the Children, 1876-1928*. New York: Palgrave Macmillan.
- Milano R. (2019). *I figli dei nemici. Eglantyne Jebb. Storia della rivoluzionaria che fondò Save the Children*. Milano: Rizzoli.
- Mulley C. (2009). *The Woman Who saved the Children. A biography of Eglantyne Jebb founder of Save the Children*. Oxford: Oneworld Publications.
- Nicolas C., Eglantyne Jebb, in Deuber Ziegler E., Tikhonov N. (eds.) (2005). *Donne in memoria di Ginevra* (pp. 172-173). Ginevra: Suzanne Hurter.
- Salomone A. (1936). *Eglantyne Jebb. 1876-1928*. Ginevra: International Union for the Relief of Children.
- Wilson F.M. (1967). *Rebel Daughter of a Country House: Eglantyne Jebb: The Life of Eglantyne Jebb, Founder of the Save the Children Fund*. London: George Allen & Unwin Ltd.

I.5

Entusiasti e veri militi di un'idea.

Storie d'infanzia alla Montesca (1901-1981)

Dario De Salvo

Ricercatore - Università degli Studi di Messina
dario.desalvo@unime.it

Introduzione

L'Archivio Unico della Regione Umbria di Solomeo di Corciano custodisce circa sessanta scatoloni contenenti la complessa e multiforme attività pedagogica e sociale dei Baroni Alice Hallgarten (1874-1911) e Leopoldo Franchetti (1847-1917). La prima importante opera di riorganizzazione documentale di tale vasto patrimonio archivistico si deve a Vittor Ugo Bistoni che il 18 febbraio 1987 ebbe incarico dalla Giunta Regionale di inventariare alcune tonnellate di documenti ammassati in uno scomparto del grande magazzino della Regione posto in località Solomeo di Corciano.

Le *carte* Franchetti

giacevano in quel luogo da alcuni anni, da quando cioè erano state prelevate dall'Opera Pia Regina Margherita a Roma dopo che la medesima era stata soppressa e il suo patrimonio, compreso l'archivio appartenuto al Barone Franchetti, era stato incamerato dalla Regione Umbria.

Il materiale d'archivio [continua Bistoni] che doveva riordinare e catalogare si presentava ammassato nel più totale disordine. Parte era contenuto in cartoni logori, parte era avvolto in grossi pacchi senza alcuna indicazione, parte riposto in grossi bauli e, infine, la maggior parte di esso era ammucciato alla rinfusa (Bistoni, 1997, p. VIII).

A questa prima catalogazione è seguita l'opera di re-inventariazione e riordinamento operati, a partire dal 2003, nell'ambito di un progetto generale redatto di concerto tra la Soprintendenza archivistica per l'Umbria

di Perugia e la Regione¹. Il prodotto di tale collaborazione è l'attuale catalogazione delle carte dell'archivio e della biblioteca dell'Opera Pia Regina Margherita di Roma – Fondazione Franchetti di città di Castello che permette agli studiosi di conoscere il ruolo di primo piano che i Baroni della Nobile Casa Franchetti hanno avuto nelle vicende educative, storiche, sociali ed economiche nell'Alta Valle del Tevere per gran parte del Novecento.

1. Una scuola di rottura

In Italia i primi anni del Novecento sono testimoni della nascita di un processo di trasformazione che investe il sistema scolastico. Esso si apre definitivamente alle masse popolari e comincia a ricoprire un ruolo centrale all'interno della società.

Il principale impulso a questo rinnovamento fu certamente dato dalle teorie dell'*attivismo* pedagogico che, soprattutto nell'Europa occidentale e negli Stati Uniti, diede vita al sorprendente fenomeno delle *scuole nuove*.

In Italia, in particolare, le *scuole nuove* si svilupparono nell'ambito di quella che Lombardo Radice aveva teorizzato come una *scuola serena*. Una scuola dove il maestro incontra delle anime, dove si interpreta la vita dei ragazzi che la frequentano, piuttosto che opprimerla con la lezione preparata a casa (Giraldi, 1965). In tale quadro di rinnovamento scolastico si può certamente affermare che le scuole rurali della Montesca e di Rovigliano, istituite dalla statunitense Alice Hallgarten Franchetti, possono essere considerate, per la particolare attenzione rivolta all'orticoltura, ai temi della natura e dell'educazione all'aperto, un modello esemplare di scuola rinnovata.

Entrambe gratuite e con refezione scolastica sono riservate ai coloni dei Baroni Franchetti e nel 1907 riconosciute dal comune tifernate come *scuole a sgravio* (Bistoni, 1997, p. 93), cioè legalmente riconosciute e a carico dei suoi istitutori.

Scuole di rottura, almeno fino agli anni della dittatura fascista, rispetto «alla routine quotidiana delle scuole normali dove operavano insegnanti ai quali l'insegnamento suggeriva le norme didattiche che volevano che in

1 Cfr. Silvi Antonini D., *L'archivio e la biblioteca dell'Opera pia regina Margherita di Roma – Fondazione Franchetti di Città di Castello (1866-1982)*, Alfagrafica, Città di Castello (Pg), 2005, pp. 7-8.

ogni classe, alla stessa ora, si insegnasse la stessa cosa» (Bistoni, 1997, p. 94).

Scuole rurali, dunque, incentrate, per volontà del Barone Leopoldo, sull'*insegnamento obiettivo* da rivolgere ai figli dei contadini, ma che, tuttavia, erano destinati a rimanere contadini. Non contadini incolti, ma dotati degli strumenti necessari per perfezionare, da un lato, il loro impegno nei campi per un'agricoltura d'avanguardia e, dall'altro, per partecipare all'amministrazione della gestione del podere, senza escludere la vita civile e sociale (Bistoni, 1997, p. 94).

Ma soprattutto scuole d'avanguardia poiché il rapporto privilegiato con la natura, che costituiva il campo sperimentale delle scuole stesse, rappresentava la fonte di gioia e di serenità per i fanciulli. La qual cosa è testimoniata, tra l'altro, da quanto scritto nell'anno scolastico 1935-1936 dagli allievi della Montesca nella *Presentazione* del Giornalino scolastico *Amore e Pace*:

Siamo tutti figli dei campi e semplice, serena scorre la nostra vita. Vogliamo che quanti ci amino partecipino alla nostra vita scolastica e per questo abbiamo qui annotato i fatti principali. Non offriamo un capolavoro, ma la schietta semplice espressione dei nostri animi grati (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Materiale didattico, Corrispondenza interscolastica, lettere augurali, giornalini scolastici*, b. 1, fasc. 4).

Una descrizione accurata della statura educativa della Montesca è desumibile dalla relazione inviata, nel 1949, da Dina Rinaldi al commissario dell'Opera Pia. In questa si legge che

«La scuola della Montesca fu fondata dai defunti baroni Franchetti con l'intendimento di dare ai figli dei loro coloni cognizioni pratiche utili alla loro vita e abituarli all'osservazione diretta delle cose perché nulla rimanga di oscuro nella mente dei fanciulli [...]. Non dunque la scoletta che insegna pappagallescamente che 2 più 2 fa 4. No alla Montesca tutto si fa vedere ed sperimentare. Noi insegnanti abbiamo un compito molto arduo da svolgere e l'arte di sapersi abbassare fino all'infanzia non è facile. Secondo i principi della fondatrice della scuola, noi insegnanti dobbiamo sempre tenere presente che dinnanzi a noi abbiamo delle anime e delle piccole menti da educare degne di tutto il rispetto e quindi tutte le forze intellettuali e morali devono mirare al loro bene.

I bambini appena arrivano a scuola sono titubanti, qualcuno piange, i più vedono nella maestra una persona che incute timore. Questo preconcetto si deve subito togliere dalla testa del fanciullo. La maestra deve essere l'amica, la mamma spirituale dei suoi alunni, presentarsi loro sempre sorridente, dimenticare dei suoi crucci per darsi interamente a loro. E quando si pensa che queste creature prima di giungere a scuola devono camminare talvolta per buon tratto di strada fangosa sotto la pioggia e la neve, arrivare coi piedi bagnati, dobbiamo sentirci molto inferiori a questi piccoli eroi che sfidano il vento e la bufera e sarebbe delitto non occuparsi con amore materno di questi cari figlioli. [...] Secondo l'intendimento della fondatrice della scuola tutto l'insegnamento deve essere reso vivo per attirare l'attenzione dei ragazzi, i quali così facendo vengono a scuola più volentieri e ne traggono maggior profitto. [...] Qui alla Montesca si segue per ogni materia il programma governativo, aggiungendo tutto quello che desiderava la baronessa, la quale oltre a curare con sommo interesse la mente si occupava anche del corpo (Bistoni, 1997, pp. 139-140).

A partire dagli anni cinquanta del secolo scorso, inevitabilmente, cominciò la parabola discendente delle due scuole. Dapprima, le dimissioni della direttrice Maria Pasqui, le difficoltà economiche, poi, che colpivano gli stipendi delle insegnanti, i problemi, ancora, della gestione delle scuole unitamente alla mancanza degli iscritti causata dallo spopolamento delle campagne, oltre che una cattiva gestione dell'immenso patrimonio Franchetti operato dall'Opera Pia portarono alla chiusura della Montesca (AOPRMFE, *Amministrazione generale della Fondazione Franchetti – Carteggio amministrativo*, b. 6, fasc. 20).

La chiusura di Rovigliano, infine, fu determinata secondo Bistoni «dal D.P.R. del 22 maggio 1981 [...] che dichiarava estinta l'Opera Pia Regina Margherita. Di conseguenza, non esistendo più l'Ente, veniva a mancare la figura del gestore e quindi veniva a cessare la convenzione esistente col Provveditorato agli Studi (Bistoni, 1997, p. 180).

2. La tutela dell'infanzia alla Montesca

Dai *registri d'iscrizione*, dai *giornali di classe* e dalle *carte biografiche degli alunni* è possibile ricostruire con chiarezza, nonostante alcune perdite, l'attività educativa delle due scuole rurali.

Nel 1902, anno seguente alla fondazione, la Montesca contava 40 alunni (22 maschi e 18 femmine) suddivisi dalla prima alla quarta classe (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Amministrazione scolastica*, reg. 1).

La scuola per i figli dei contadini fu aperta il 15 ottobre 1901 nella villa padronale della Montesca. Di là venne trasferita nel 1919 nella casa di amministrazione della fattoria in attesa di un proprio più adatto edificio. [...] Ebbe al principio quaranta alunni – numero medio delle scuole rurali uniche miste, affidate ad un solo insegnante – cresciuti col tempo a un centinaio diviso in sei classi tenute da tre insegnanti, con orari alternati di tre ore ciascuno. La scuola di Rovigliano fu istituita per domanda dei coloni, semi analfabeti, a' figli dei quali le distanze rilevanti impedivano di frequentare la scuola con profitto le scuole pubbliche esistenti (Bettini, 153, p. 7).

Alle insegnanti veniva richiesta una fervida vocazione per la loro professione. Esse dovevano essere presenti e disponibili alla Montesca per tutta la giornata. A tal proposito venivano preferite maestre, con poche preoccupazioni familiari, a cui il barone Franchetti offriva loro vitto e alloggio alla Villa.

Tra i documenti d'archivio particolare menzione spetta a quelli redatti dalla maestra Dina Rinaldi. Il 7 Ottobre 1908 nelle *Annotazioni al Diario di classe* la maestra Rinaldi descriveva il primo giorno di scuola degli allievi della Montesca:

Questi bambini venuti oggi per la prima volta a scuola fanno uno sforzo grandissimo a parlare. Ci vuole assai per far loro dire il nome! Alcuni non lo sanno, c'è la piccola Capaccioni Ida che non vuol essere la Capaccioni, insiste che il cognome suo è Sofaravizzi. La Ciabatti poi non apre bocca. Speriamo si svegli un po' (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Amministrazione scolastica, Giornali di classe, Scuola di Rovigliano*, reg. 2 (la coperta del registro è contrassegnata dal n. 6).

In seguito, il 24 ottobre, annota:

La Ciabatti Concetta che alcuni giorni fa era così timida e non voleva dire neppure il suo nome ora parla discretamente e si mostra interessatissima nello scrivere. C'è la Capaccioni Ida che difficilmente fissa l'at-

tenzione anche per pochi minuti, è l'unica che sbaglia nella lettura delle vocali che sanno già gli altri. Ancora c'è da studiare intorno a questi bambini (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Amministrazione scolastica, Giornali di classe, Scuola di Rovigliano, reg. 2*).

Come già rilevato, il tratto distintivo delle due scuole è l'insegnamento obiettivo, che, più che alla trasmissione del *sapere* mirava all'acquisizione da parte degli alunni di un *saper fare*, che coincidesse per i maschi con la vita dei campi e con la gestione del podere, per le donne con la gestione della casa e dei figli.

Tutto l'insegnamento e quindi ogni occupazione scolastica è considerato con la stessa serietà con cui nella convivenza sociale gli uomini onesti considerano il lavoro; ed in tale modo la scuola riesce ad essere preparazione alla vita e vita essa stessa; serena, operosa, feconda di bene. L'educazione così attuata rende i bambini capaci di eseguire senza sforzo, anzi con impegno e con intelligenza, oltre il lavoro scolastico, anche i lavori della casa e dei campi; di pensare con il proprio cervello; di iniziare una condotta profondamente onesta e consapevole; di sviluppare e di rafforzare nell'animo il senso della responsabilità e del dovere; l'amore alla terra nativa e alla patria; il rispetto verso i propri simili, e quindi il sentimento della universale cristiana fratellanza, e quella esigenza religiosa che rifugge dalle parole e, pure, non trascurando le forme esteriori ed i riti, si appaga a pieno solo nel compimento delle opere buone»(Bettini, 153, p. 39).

Tale pluralità d'intenti sono alla base dei programmi particolareggiati.

Nel compilare i presenti programmi, ogni insegnante ha seguito il programma governativo adattandolo alla scuola rurale in cui viene svolto, tenendo conto del quadro d'orientamento per l'orario e dando maggiore sviluppo a quelle nozioni che si ritengono più necessarie a piccoli agricoltori. [...] La durata di ogni lezione è dai 20 ai 40 minuti dalla prima classe alla sesta. [...] Si è dovuto dare, per il carattere della scuola, notevole sviluppo al disegno. [...] I lavori donneschi e la ginnastica vengono fatti fuori orario (Opera Pia Regina Margherita, *Programmi particolareggiati delle scuole a sgravo della Montesca e di Rovigliano*, Società tipografica Leonardo Da Vinci, Città di Castello 1925).

Tutte le materie venivano impartite attraverso esercizi pratici e con particolare riferimento alla vita in fattoria o alla vita quotidiana dei fanciulli.

Così, i problemi aritmetici ruotavano attorno compra-vendita del bestiame o dei prodotti agricoli, i componimenti avevano per oggetto la campagna, i contenuti di storia, geografia e scienze venivano chiariti con delle interessanti escursioni. In un tema del 1909 intitolato *Come vorrei una casa* scrive, ad esempio, l'alunno Antonio Tanzi:

La casa è il luogo caro dove abitiamo. Tutti le vogliamo un gran bene, fino le bestie sono orgogliose di possederla e la difendono con tutto il loro coraggio. Anch'io sento di amarla tanto perché vi sono nato e vi vivono le persone più care (AOPRMFF, *Scuole di Montesca e Rovigliano – Elaborati degli alunni, Quaderni, album ed esercitazioni*, b. 1, fasc. 3).

Una vasta produzione di materiale didattico prodotto dagli alunni è conservata nell'archivio di Solomeo di Corciano. Si tratta per lo più di quaderni, cartelloni, lettere di corrispondenza, giornali di classe e album, segno evidente dell'intento delle maestre di testimoniare la loro attività. Le stesse maestre, infatti, solevano applicare a tutti gli elaborati l'indicazione degli autori e del contenuto.

I quaderni del soggetto del mese, così, sono costituiti dall'assemblaggio di disegni e testi dedicati ad un argomento specifico di tipo naturalistico: a gennaio la neve, a novembre i frutti, a maggio le gemme dei fiori. Anche i quaderni d'esame conservati, poiché privi di errori, dovettero esseri selezionati dalle maestre delle due scuole.

I quaderni delle osservazioni meteorologiche testimoniano, ancora, l'abitudine di riportare quotidianamente le condizioni meteo della giornata. In un quaderno a parte (*Quaderno di storia del seme*) venivano riportate, ancora, le notizie agrarie relative a ciascun periodo dell'anno e le attività da svolgere nei campi a seconda delle stagioni.

Nei quaderni di componimenti liberi troviamo la trattazione di temi riguardanti la famiglia, il lavoro nei campi o fatti di attualità. Infine, l'archivio conserva i quaderni di calligrafia, di aritmetica, di geometria, di storia e geografia.

Un'ultima riflessione riguarda l'insegnamento della religione cattolica nelle due scuole. Se nelle scuole di stato l'insegnamento della religione ebbe il suo ingresso all'indomani del Concordato Stato-Chiesa del 11 febbraio 1929, alla Montesca e Rovigliano tale insegnamento è necessario e obbligatorio fin dalla loro fondazione per volontà di Alice Hallgarten che, seb-

bene di origine ebraica, insegnava l'amore per Cristo e il rispetto per la religione cattolica. Poiché tale tema meriterebbe una trattazione a sé, basti pensare, in questa sede che fu Alice a chiedere a don Brizio Casciola, parroco di sua fiducia, di comporre appositamente per i suoi bambini una preghiera che veniva recitata ogni giorno, mentre si accendeva un cero davanti l'icona della Madonna.

Il rispetto della solennità delle feste religiose, poi, è testimoniato da alcune lettere del Marzo 1902 nelle quali Alice, da Roma, chiede alla maestra Maria Pasqui di organizzare una festa in occasione della Pasqua. In una di queste scrive:

Solamente ti pregherei di fare ai bambini, anche senza di me, una festiciuola di Pasqua. Per tingere le uova mi dicono che basta cuocerle nell'acqua dove hanno bollito le barbabietole (rosso) e in quella dei spinaci (verde). Aggiungendo quelli bianchi avresti i colori italiani (Buseghin M. L., 2002, p. 107).

Ma non solo, anticipando di quasi un secolo le polemiche e le controversie relative alla presenza del crocifisso a scuola, tutte le aule della Montesca erano adornate con riproduzioni di quadri di Raffaello e dei pre-raffaeliti inglesi che avevano come soggetto Gesù bambino o la Vergine Maria.

Sulla portata dell'*intuitus*, dell'attività e dell'eredità educativa di Alice Hallgarten e di suo marito Leopoldo Franchetti è stato scritto molto poco. Ciò ha permesso che i Baroni venissero relegati nel dimenticatoio della Storia della pedagogia insieme ad altri importantissimi ed illustri autori considerati minori.

In questa sede, per opportune ragioni di spazio, ci si è premurati di delineare solo gli aspetti più salienti delle due scuole rurali della Montesca e di Rovigliano, consapevoli, però, della necessità di dover colmare le lacune storiografiche relative, ad esempio, alle influenze montessoriane, al ruolo sociale operato dalle istituzioni Franchetti (Asili, Scuole e Laboratorio di Tela Umbra) nella prima metà del XX secolo piuttosto che all'esigenza di dover dar voce alla storia di tutte quelle maestre che si identificarono nell'epitaffio voluto per Alice: *Pertransiit benefaciendo*.

Riferimenti bibliografici

- Barrere J. (1925). *In memoria dei Baroni Franchetti*. Città di Castello: Tipografia L. da Vinci.
- Bettini F. (1941). *Vita di scuole rurali*. Brescia: La Scuola.
- Bettini F. (1953). *La scuola della Montesca*. Brescia: La Scuola.
- Bistoni V. U. (1997). *Grandezza e decadenza delle Istituzioni Franchetti*. Città di Castello: Edimond.
- Buseghin M. L. (2002). *Cara Marietta... Lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*. Città di Castello (Pg): Petruzzi.
- Cottone C. (1953). *La Scuola d'oggi*. Roma: Signorelli.
- Devito Tommasi A. (1916). *Le scuole di Montesca e Rovigliano*. Roma: Unione.
- Giovagnoli E. (1920). *I precursori di una società nuova*. Città di Castello: Tipografia L. da Vinci.
- Giovagnoli E. (1932). *In memoria dei Baroni Franchetti*. Città di Castello: Tipografia L. da Vinci.
- Giraldi G. (1965). *Giuseppe Lombardo Radice tra poesia e pedagogia*. Roma: Armando.
- Lombardo Radice G. (1931). *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*. Firenze: Bemporad.
- Opera Pia Regina Margherita (1925), *Programmi particolareggiati delle scuole a sgravio della Montesca e di Rovigliano*. Città di Castello: Tip. L. Da Vinci.
- Zangarelli E. (1984). *Leopoldo e Alice Franchetti. La scuola della Montesca*. Città di Castello: Phromos.

I.6

Gli anni Trenta: tra politiche scolastiche fasciste e l'interesse ebraico per l'educazione

Silvia Guetta

Professore Associato - Università degli Studi di Firenze
guetta@unifi.it

Nel corso degli anni gran parte della letteratura ha messo in evidenza le difficili e traumatiche conseguenze per i bambini e i ragazzi ebrei italiani che frequentavano le scuole pubbliche determinate dalle leggi razziste del 1938. Questo scritto intende considerare il periodo precedente al 1938, vuole affrontare alcuni aspetti del rapporto tra le politiche scolastiche fasciste che hanno interessato la realtà educativa e la risposta ebraica della quale si è fatta portatrice l'Unione delle Comunità Israelitiche Italiane. Nell'affrontare l'argomento riteniamo necessario fare due premesse: la politica dittatoriale del fascismo aveva mostrato fin dall'inizio del suo insediamento, un crescendo di razzismo e antisemitismo che si è concretizzato con l'emanazione delle leggi antiebraiche e la realizzazione con i nazisti delle deportazioni degli ebrei italiani; la presenza ebraica nella penisola, con i suoi sistemi di trasmissione culturale e strutture educative, risale a più di 2000 anni fa. Sebbene la storia della presenza ebraica sia stata caratterizzata da secoli di cacciate, persecuzioni e reclusioni forzate nei ghetti, a partire dalla fine del XVIII secolo questa si è sempre intrecciata con quella dei processi politici, culturali, religiosi ed economici avvenuti sulla penisola. La conoscenza di questa parte di storia generale e dell'educazione in particolare, permette di comprendere quanto fosse privo di ogni logica, non solo scientifica, ma anche di senso comune, il richiamo all'italianità come purezza della razza, proclamato dal fascismo per sostenere la capillare campagna di antisemitismo.

1. La presenza ebraica in Italia

Il 1848 può essere considerato l'anno di svolta del processo emancipatorio dell'ebraismo italiano. Tra febbraio e marzo di quell'anno il Re del Regno

di Sardegna, Carlo Alberto, firma i decreti con i quali concedeva i diritti civili anche a coloro che appartenevano ai culti *acattolici*. Lo Statuto Albertino poneva così fine a più di tre secoli dei ghetti e sanciva il principio dell'uguaglianza di tutti i cittadini dinnanzi alla legge¹.

Con l'Unità d'Italia nel 1860, gli ebrei italiani si videro impegnati insieme e al pari dei concittadini non ebrei, nella costruzione della nazione italiana: integrati nella società civile poterono accedere al mondo delle professioni e dell'istruzione oltre che nei settori dell'economia, dell'esercito, dell'amministrazione e della politica. Un nuovo impulso si registrò anche nell'incremento della popolazione ebraica italiana: di circa 35.000 ebrei al momento dell'Unità, si passò a più di 48.000 nel 1938 (pari, circa, ad un rapporto di uno su mille della popolazione italiana).

L'emancipazione ebraica in Italia si è incontrata ed integrata con i processi, le azioni e le politiche che hanno dato vita all'affermarsi e realizzarsi del Risorgimento. D'altronde, parte dell'élite ebraica vedeva il processo risorgimentale a cui aveva partecipato con gli ideali di libertà e uguaglianza, non solo come il riconoscimento dei diritti civili ad un gruppo culturale e religioso lungamente emarginato e afflitto, ma anche un fenomeno di promozione sociale lungamente attesa (Sofia, 1993; Luzzatto Voghera, 2001).

Il coinvolgimento immediato alla causa risorgimentale di molti esponenti delle realtà ebraiche locali, considerato anche storiograficamente come un connubio indissolubile per entrambe le parti, era tuttavia attraversato da non pochi dibattiti e resistenze. A titolo di esempio, tra gli aspetti giuridici che creavano dibattito tra la religione cattolica e quella ebraica vi era la presenza, nella tradizione ebraica, della normativa sul divorzio. Intorno a questa pratica emersero molte questioni che avevano anche delle ricadute sul piano educativo ma soprattutto di contrasto con le leggi dello Stato. "Abolendo l'antica impostazione confessionale del diritto comune e dei co-

1 Il Regno di Sardegna ha il merito di avere concesso per primo l'emancipazione ai Valdesi, nel febbraio, e poi agli Ebrei, nel marzo del 1848. In Piemonte gli Ebrei erano trattati bene; le loro Comunità (erano molte e sparse su tutto il territorio del Regno) avevano come guida le Comunità di Torino (con rabbino capo Lelio Cantoni) e di Casale. Quando, si concluse la fase napoleonica, che aveva dato vita ad un primo periodo emancipatorio, i governi tornarono ai loro possedimenti attuarono pesanti sistemi della reazione. Solo in Piemonte la reazione non venne attuata e fu continuato il lavoro di scambio politico e di impegno sociale per dare sviluppo all'emancipazione ebraica.

dici preunitari, fondata sul ruolo predominante della Chiesa nella società, il codice uniformava per l'intero territorio nazionale il diritto di famiglia e introduceva il matrimonio civile indipendentemente dal culto professato, eliminando anche nel regime matrimoniale ebraico i residui ancora esistenti dell'antico particolarismo giuridico" (Capuzzo, 2010, pp. 113-114). La volontà da parte dello Stato di regolamentare in modo uniforme le disposizioni anche private della società, si incontrava con quella parte dell'ebraismo disposta a lasciare al passato i propri valori e riferimenti normativi per non dover più mostrare alla maggioranza diversità di provenienza e di appartenenza (Capuzzo, 2010). Tuttavia il dibattito voleva che da entrambe le parti ci fossero accese resistenze. Una parte dell'ebraismo temeva che il processo emancipatorio avrebbe portato ad un rapido e crescente allontanamento dagli insegnamenti e dalle pratiche della tradizione. Da parte della maggioranza, sia negli ambienti laici, che religiosi, perduravano ancora vecchi e persistenti pregiudizi anti giudaici, prodotti nel corso dei secoli dalla Chiesa, fino a definirsi nelle forme più moderne di antisemitismo.

È possibile cogliere le dinamiche di questi dibattiti all'interno di ogni questione sociale, culturale e politica che l'Italia viveva soprattutto negli anni post unitari. Pertanto il rapporto con il mondo ebraico può essere considerato come una opportunità di riflessione sulle politiche attuate dallo Stato unitario nei confronti delle minoranze che, forti della necessità di mantenere i propri riferimenti culturali, valori tramandati attraverso lo studio, l'educazione e le pratiche quotidiane, dovevano elaborare nuove forme identitarie all'interno di uno Stato che permetteva l'espressione delle diversità solo nel privato.

Nonostante la complessità delle dinamiche interne che in questa sede non è possibile approfondire, la presenza ebraica sarà fortemente rappresentata nella partecipazione ai movimenti liberali e sociale nella lotta e nell'affermazione dei diritti del nuovo Stato unitario. "C'è quindi stata un'assimilazione ad un sistema di valori piuttosto che ad un popolo, ad una nazione fisicamente costituita, ad una lingua." (Sofia, 1993, p. 35).

2. Accentramento e razzismo del fascismo

I prodromi dei processi di esclusione e il delinearsi di posizioni sempre orientate ad affermare il razzismo, fondati sulle negazioni del diritto alla

differenza e alla libertà di scelta e caratteristici di ogni regime totalitario, possono essere rintracciati già all'indomani della salita al potere di Mussolini nel 1922. Pertanto ancora prima che Gentile riportasse, nel 1923 con la sua Riforma del sistema scolastico, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole dello Stato, Mussolini aveva iniziato "a contestare e demolire la preesistente situazione di sostanziale parità delle religioni minoritarie (e quindi dei cittadini che le professavano). Nel discorso di presentazione alla Camera, Mussolini affermò: «tutte le fedi religiose saranno rispettate, con particolare riguardo a quella dominante, che è il cattolicesimo» (Sarfatti, 2019, p. 11). Tali affermazioni vennero poi seguite dalla circolare ministeriale emanata dal sottosegretario alla Pubblica Istruzione Lupi, che imponeva di appendere il crocifisso nelle aule scolastiche per fare "della religione cattolica 'il principale fondamento del sistema della educazione pubblica e di tutta la restaurazione morale dello spirito italiano'" (Turi, 1995, p. 318).

La criticità del momento fu immediatamente avvertita all'interno del mondo ebraico che, pur non essendosi ancora costituitosi nella forma dell'Unione delle Comunità Israelitiche, iniziò ad allarmarsi. Immediatamente cercò di far comprendere all'interno delle proprie comunità il presagire di imminenti conseguenze. Fu chiara poi, da parte ebraica, la presa di distanza pubblica dalla riforma Gentile all'indomani dalla sua presentazione. L'allora rabbino capo di Roma, Angelo Sacerdoti, contestava dalle pagine del giornale *Israel* «è lecito ritenere che, fra non molti anni, agli ebrei verrà a essere precluso l'esercizio dell'insegnamento nelle pubbliche scuole. Non mi soffermo sul grave pericolo che ci minaccia e cioè sulla progettata trasformazione della scuola laica, quale attualmente è in scuola ove l'insegnamento sia impartito ispirandosi alla fede di maggioranza. Le gravissime conseguenze di tale trasformazione sono troppo evidenti!» (Sacerdoti, 2013). Ancora qualche anno dopo il senatore Vittorio Polacco si sentiva in obbligo di tornare sull'argomento, tanto risultava problematico all'interno del mondo ebraico. Nel discorso tenuto alla Camera Alta il 7 febbraio 1925 il senatore si appellava alla libertà di coscienza, alla tutela delle minoranze religiose e denunciava la ferita inferta dalla riforma gentiliana al rispetto della libertà religiosa. «È un abisso che create per le minoranze religiose», sosteneva il senatore, evidenziando come i principi ispiratori della nuova legge tramutassero le aule «in un centro di proselitismo religioso, quasi un vivaio di catecumeni» e forzassero «centinaia di fanciulli a frequentare una scuola

donde uscirà deformata la loro coscienza religiosa in confronto a quella delle loro famiglie» (Pavan, 2013, p. 137).

Con la stipula dei Patti Lateranensi del 1929, si ha la completa perdita dell'indirizzo laico dello Stato con il riconoscimento della sola religione Cattolica e la conseguente disegualianza giuridica tra i culti. Una disegualianza che veniva trasmessa ed assimilata nei contesti che dovevano formare i futuri cittadini italiani: la scuola. Sarà proprio in essa che in modo più manifesto e violento si realizzerà, quindici anni più tardi, l'applicazione delle Leggi antiebraiche. "All'antigiudaismo cattolico si erano ormai intrecciati e poi sovrapposti l'antisemitismo nazionalista, quello cospirazionista, quello esoterico e infine quello razzistico-biologico" (Sarfatti, 2008).

I processi di esclusione, funzionali ad ogni forma di regime totalitario ossessionato dall'imposizione del controllo e da un'educazione finalizzata alla passiva ubbidienza, vennero meglio compresi con l'imposizione, nelle scuole del Regno, del testo unico di Stato, a partire dall'anno 1930-1931 (Betti, 1984). Un'azione che confermava il raggiungimento di un ulteriore passo verso il completamento dell'educazione e della cultura prettamente fasciste (Ascenzi, Sani, 2005).

Negli stessi anni in cui la scuola e tutto il sistema educativo diventavano tra gli obiettivi prioritari della fascistizzazione della popolazione la propaganda del regime iniettava nuovi elementi di pensiero razzista. La guerra italo-etioptica (1935-1936) rappresenta un vero e proprio campo di prova per come motivare e legittimare il razzismo per escludere i cittadini dal contesto sociale. Secondo Bidussa (1994), facendo riferimento alla relazione letta da Salis al terzo congresso di studi coloniali del 1937 si viene a delineare quella logica che separa Nazione dallo Stato, riconoscendo nelle diverse appartenenze, specifiche condizioni di rapporto. Nel discorso di Salis, che non riportiamo per la lunghezza, viene chiaramente affermato che "Gli indigeni [etiopi] sono bensì dell'impero, ma non ne fanno parte che in senso improprio, perché non fanno parte del popolo italiano, né della Nazione, *ma solo dello Stato*" (Bidussa, 1994, p. 57). Salis si appellava, dunque, ad un'idea di Nazione per alcuni aspetti risorgimentale, fondata su una condivisione di cultura, tradizioni e lingua. La visione fascista stabilisce una discriminazione tra tipologie di cittadini: non tutti hanno il diritto di appartenere allo Stato e alla Nazione. Questa scissione delinea come, secondo Bidussa "l'elemento discriminatorio non è pensato in termini persecutori e annientanti ovvero 'sterminazionisti', ma è funzionale alla edificazione di

una piramide etnica assolutamente umano vigile, costruita su una stratificazione rigidamente orizzontale. Problema essenziale è la descrizione dell'altro' come estraneo alla Nazione, comunque come soggetto intorno a cui creare un 'cordone sanitario' e comunque da 'recintare', ma non da sopprimere" (Bidussa, 1994, p. 58). Se però gli indigeni venivano esclusi perché non avevano elementi che permettessero loro di essere inclusi della Nazione, "nel caso degli ebrei italiani, il problema è rovesciato: ovvero la questione si riformula nelle modalità di *esclusione*, ossia sul *come espellerli*" (Bidussa, 1994, p. 58). Con la costruzione di un sentimento di discriminazione diffuso attraverso le differenti forme di propaganda, verrà rapidamente smantellato quel processo, lungo più di un secolo, che aveva portato a condividere la costruzione di una Nazione che trovava in sé la forza per dare origine ad uno Stato. L'espulsione degli individui precedentemente inclusi nella Nazione e di conseguenza nello Stato, ha significato in sostanza "privarli di diritti, imporre dei doveri e, al più, sovrintendere a un esercizio limitato e solo privato, di alcuni diritti. In questa chiave la legislazione antiebraica presenta alcune caratteristiche se vogliamo non *fisicamente* violente, ma certo, inequivocabilmente razziste" (Bidussa, 1994, p. 54).

3. Gli anni Trenta

Alcuni commentatori sostengono che, all'indomani dell'entrata in vigore delle leggi razziste del 1938², le normative che hanno immediatamente discriminato ed espulso il personale scolastico, quello universitario, gli alunni e gli studenti ebrei italiani dalle scuole pubbliche e private del Regno che non fossero di natura ebraica, la reazione e le prese di posizione dell'Unione delle Comunità Israelitiche si dimostravano poco coordinate e non tempestive come la situazione avrebbe richiesto. Di contro, per rispondere tempestivamente alle esigenze locali, le singole comunità ebraiche attivarono in autonomia sondaggi e strumenti per conoscere i bisogni della popolazione scolastica per poter assicurare a tutti i bambini ebrei il diritto di par-

2 Per l'intero corpus delle leggi antiebraiche del 1938 è consultabile la rivista *Circe*, V. 6 N. 2 (2019): *Scuola, università e leggi razziali. Una riflessione storico-educativa sulle leggi razziali in Italia tra storia, storie, testimonianza e autobiografia*. <https://www.rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/RSE>

tecipare all'avvio dell'anno scolastico 1938-1939 (Fishman, 1988). Le cautele e il disorientamento mostrati nelle prime settimane dopo la promulgazione delle leggi antiebraiche dovuti sicuramente anche alla diversità degli orientamenti politici interni all'Unione ed alla già critica presidenza dell'Unione (Almansi, 1977), fu anche motivato dal bisogno di comprendere l'evolversi di una situazione sicuramente inaspettata e fortemente traumatica. A fronte di una scarsa capacità di intervento organizzativo e risolutivo, debbano essere comunque evidenziate alcune tappe del rapporto tra la rappresentanza ebraica in Italia e il governo fascista.

Come è stato precedentemente accennato, lo sconcerto per il posizionamento della religione cattolica al centro dell'insegnamento dando alle minoranze acattoliche la posizione di culti ammessi, aveva provocato un immediato risentimento, quasi una profezia da parte dell'allora rabbino di Roma Angelo Sacerdoti. Tullia Catalan sottolinea che, dopo la Riforma Gentile, "Un grande problema si pose all'ebraismo che si presentava privo di strumenti adeguati per contrastare Le comunità dotate di scuole lamentavano la scarsa frequentazione stesse in favore della scuola pubblica, e mettevano in evidenza segnamento della religione fosse ormai disatteso da molte famiglie. Fermava così una tendenza del periodo liberale post-unitario, che iscritti alle scuole delle comunità soltanto i figli dei più poveri, ceto medio-alto preferiva frequentare" (Catalan, 2007, p. 34).

Da lì prese avvio, per quella parte dell'ebraismo italiano più attento al rapporto educazione- tradizione, una riflessione sui persistenti attacchi culturali e di fascistizzazione della scuola che mettevano in crisi le nuove generazioni allontanandole dai valori che sono propri dell'ebraismo e che si rifanno all'identità e alla cultura. Durante gli anni Trenta l'Unione delle Comunità Israelitiche Italiane (UCII)³ dovette impegnarsi, per quanto ri-

3 L'UCII era un'organizzazione di recente istituzione. A seguito della legge sui culti ammessi del 1929, era stata istituita una commissione per individuare un progetto da presentare al governo contenente le indicazioni per disciplinare i rapporti con i culti acattolici. Il 30 ottobre del 1930 fu emanato il Regio Decreto contenente le norme sulle Comunità Israelitiche e l'istituzione dell'Unione, e nel dicembre del 1931 entrò in vigore il regolamento di attuazione. La nuova organizzazione dell'ebraismo italiano nasceva per volontà di una politica che potesse controllare e intervenire a suo piacimento su un organismo che si doveva presentare uniforme perché più facile da sottoporre alle direttive dello Stato. La realtà ebraica italiana sarà tuttavia l'unica tra le minoranze acattoliche ad essere disciplinata da norme specifiche durante il periodo

guarda il problema educativo, su due fronti: far valere le proprie istanze presso il governo; implementare i rapporti di coordinamento con ogni singola comunità ebraica in Italia per migliorare la qualità della loro offerta formativa.

Nel corso degli anni l'Unione si troverà quindi fortemente impegnata a promuovere lo sviluppo di una coesione interna tra le comunità e a rinforzare e rinnovare le attività scolastiche ebraiche presenti all'interno delle comunità. Pur con forti elementi di criticità e con un progressivo allontanamento delle famiglie dai centri comunitari, le scuole ebraiche, anche di antica istituzione, non riuscivano a proporsi come luoghi di formazione in grado di competere con quelli pubblici. Vari motivi avevano portato le famiglie a scegliere la scuola pubblica piuttosto che quella ebraica.

Tra questi quello permettere ai propri figli di frequentare un ambiente socialmente stimolante e di far partecipare i propri figli a quel processo di partecipazione alla crescita della Nazione che si esprimerà poi, negli anni del fascismo, con tutta la sua forza.

Alcuni esponenti dell'élite ebraica ritennero che gli accordi promossi tra la Santa Sede e lo Stato italiano del 1929, portassero i genitori a comprendere quanto fosse importante ritornare e rinforzare l'impegno per l'educazione ebraica dei figli. "Roberto Bachi, uno dei più attivi sostenitori della necessità di un'educazione ebraica, si augurò che nelle scuole elementari 'oggi che la generalità dei ragazzi sente la parola del prete ed ha l'insegnamento cristiano in classe, le nostre famiglie cambieranno il loro atteggiamento, sentiranno il bisogno di mandare i loro ragazzi alle nostre scuole, o per almeno di procurar loro un antidoto all'insegnamento che ricevono nelle scuole pubbliche'" (Minardi, 1998, pp. 705-706).

Anche se l'impegno dell'UCII si rivelò, nel corso degli anni, decisivo per il miglioramento delle realtà scolastiche esistenti, la formazione dei do-

del fascismo. Il controllo sulla realtà ebraica sostenuto anche antiche e moderne forme di anti giudaismo clericale riportava l'ebraismo alla categoria di confessione religiosa. In realtà questa categoria "non è del tutto consona a definire il fenomeno ebraico nel suo complesso. Il termine 'confessione' è anzi estraneo alla tradizione ebraica, sembrando invece di derivazione tipicamente cattolica, o quantomeno cristiano, e implicando l'istituzionalizzazione di credenze e riti, la professione di una dottrina di cui è depositario un magistero sovraordinato ai fedeli, che è estraneo all'ebraismo" (Disegni 1983 p. 115).

centi e la preparazione del materiale didattico, *in primis* tra tutti i libri scolastici, le scuole ebraiche continuavano ad essere frequentate solo dai figli delle famiglie più osservanti e delle famiglie più povere.

L'introduzione del libro di Stato, entrato nella scuola lo stesso anno di istituzione dell'UCII, rappresentò per i responsabili dell'UCII una costante preoccupazione. Ancora più di prima emergeva la necessità di rendere i genitori responsabili di ciò che stava succedendo e di come il rischio della perdita di ogni riferimento identitario avanzasse inesorabile. Le difficoltà si manifestarono con tutta la loro criticità quando l'introduzione del testo unico per le elementari imponeva alle scuole ebraiche delle comunità di adeguarsi alle disposizioni. Il testo però presentava espliciti riferimenti e richiami al cattolicesimo e al culto della persona, che non si adattavano per niente ai valori e agli insegnamenti dell'ebraismo. Fin dall'avvio dei processi emancipatori le scuole ebraiche, allo scopo di preparare gli alunni agli impegni e ai doveri che il nuovo Stato richiedeva, avevano deciso di adottare gli stessi libri in uso nelle scuole pubbliche. La loro adozione comportava che venissero sostituite le parti dove erano presenti i riferimenti alla religione cattolica, con i contenuti ripresi dalle materie ebraiche insegnate. Ma "dopo il 1930 il Ministero dell'Educazione nazionale non autorizzò più questi cambiamenti. Angelo Sacerdoti, in una lettera al ministro della giustizia e degli affari di culto Rocco, sottolineava come tale divieto contrastasse con la libertà di coscienza di coloro che, nell'ambito di un diritto riconosciuto dalla legge, seguivano i 'culti ammessi' "(Minardi, 1998, p. 109) e come questo non implicasse in alcun modo di ottemperare all'obbligo dell'adozione del libro di Stato. Nonostante le insistenze, ripetute anche nel tempo, i risultati si limitarono ad ottenere l'eliminazione di alcune frasi troppo cattoliche presenti nel testo. Una procedura che rendeva il testo di difficile lettura complicandone la consultazione.

Per questioni di spazio non è possibile dare visione del dibattito che continuò a prolungarsi anche negli anni successivi fino ad arrivare alla situazione sicuramente paradossale, dell'obbligo del libro di Stato dopo l'emanazione delle leggi antiebraiche, anche nelle classi per bambini ebrei e nelle scuole ebraiche riorganizzate all'interno delle comunità.

4. L'attenzione verso le scuole ebraiche

I gruppi minoritari hanno, in genere, la tendenza ad organizzarsi per far fronte ai bisogni della propria comunità e tutelare le proprie tradizioni e poter trasmettere i valori che li caratterizzano. Vengono così a crearsi delle strutture, in particolare i luoghi di formazione e di incontro culturale, che meglio possano rispondere ai bisogni degli appartenenti sia nella come individualità che come gruppo. L'educazione è sicuramente uno dei principali strumenti attraverso il quale il popolo ebraico ha conservato e sviluppato la propria identità. La formazione in famiglia e l'organizzazione delle scuole all'interno delle comunità sono sempre stati sia un diritto che un dovere di ogni comunità della diaspora. Fino al periodo emancipatorio, gran parte delle scuole ebraiche in Italia erano scuole di pensiero e azione prettamente ebraici, solo a partire dalla fine del XVIII secolo, con l'introduzione di materia e discipline insegnate nelle scuole pubbliche, le istituzioni cominciarono a cambiare fisionomia (Guetta, 1997). Il corpus di discipline ebraiche insegnate riguardava la lingua, la storia, la conoscenza dei testi e dei loro commenti (Bibbia, Mishnà e Talmud), la normativa e la liturgia. Gli insegnamenti della tradizione non si limitavano ad una forma di catechismo, per quanto, proprio nella fase emancipatoria, a causa della difficoltà di integrare i programmi delle materie ebraiche con quelli civili nella necessità di adeguarsi alle proposte didattiche esterne, diversi rabbini si adoperarono per produrre i *catechismi israelitici* (Luzzatto Voghera, 2008; Guetta, 2000).

Con i dati a nostra disposizione è possibile affermare che nel 1913 esistevano in Italia 19 scuole ebraiche elementari e 11 scuole dove si studiavano solo le materie ebraiche, in modo differente in base alle possibilità economiche e alle organizzazione delle comunità e delle famiglie (Artom, 1913). Gran parte delle realtà scolastiche perdurano negli altri Trenta mentre altre assumono fisionomie diverse (Piussi, 1997). Per quanto non ci è dato modo di avere un prospetto esatto delle realtà educative scolastiche degli anni Trenta, è invece possibile constatare quanto i membri dell'UCII e i rabbini italiani avvertissero il bisogno e l'impegno di riformulare, anche alla luce del continuo scontro con le politiche della scuola fascista, i programmi e le attività scolastiche. A fronte di ciò nel 1933 l'UCII avviò un'indagine per comprendere la realtà scolastica presente e quale fosse il rapporto tra bambini iscritti alla comunità e quelli che frequentavano le scuole interne. L'appello dell'allora Presidente dell'UCII, Felice Ravenna, evidenzia

chiaramente l'apprensione per la questione. “Molti fanciulli che frequentano la scuola elementare non avranno forse più modo di sentire i benefici effetti dell'educazione ebraica quando prenderanno le vie del lavoro. La famiglia ebraica non è più quella di un tempo; il compito grave di allevare ebrei coscienti della loro storia e della loro idea ricade quindi in grandissima parte, se non completamente, sulle comunità e sulle loro scuole elementari” (Minerbi, 1998). C'era quindi bisogno di un rinnovamento e di un cambiamento, ma anche di dare alle comunità strumenti didattici più moderni capaci di sostituire, laddove era possibile, i testi ed i materiali imposti dal regime. Allo stesso tempo risultava necessario promuovere un rinnovo dei programmi e una formazione dei docenti più capace di far fronte ai continui pericoli posti dall'assimilazione.

Su richiesta dell'UCII, il rabbino Artom redasse nel 1936 una nuova proposta didattica “Istruzioni e programmi per le scuole elementari ebraiche”. I programmi facevano appello a curare l'ambiente scolastico perché richiamasse, anche in conformità a quanto presente nella scuola pubblica, agli elementi e alle usanze della tradizione. Al posto della cartina dell'impero, ad esempio, veniva dato suggerimento di appendere la cartina della Palestina ed ai testi in uso veniva consigliato di aggiungere quelli scritti dalle due insegnanti della scuola ebraica di Firenze, *Primavera ebraica* di Giulia Artom Cassuto e *Piccolo mondo ebraico* di Adriana Genazzani (Guetta, 1993). L'impulso dato dalla stesura dei nuovi programmi portò anche alla produzione di nuovi e più aggiornati testi da utilizzare per l'insegnamento delle discipline ebraiche⁴.

L'auspicato avvicinamento alla conoscenza della cultura e della tradizione ebraica fu poi travolto dalla ignobile onda propagata con forza dall'entrata in vigore delle leggi antiebraiche del 1938 che spazzarono via, nel giro di pochi giorni, ogni forma di rispetto dei diritti che con fatica e ricerca di dialogo la minoranza ebraica aveva curato fin dai primi anni dell'emancipazione. Le leggi razziali sono state quindi, come si cercò di considerare, l'ultimo tassello di un incalzare politico inteso a risvegliare sentimenti nazionalistici e patriottici, discriminazione fra i cittadini, non accettazione delle diversità. Dopo l'accrescere della propaganda razziale nella primavera

4 Archivio Comunità Ebraica Firenze, Lettera del Presidente della Comunità di Firenze a quella di Genova per l'acquisto dei libri “Grammatica Ebraica” e “Libro di Storia Sacra”, per la scuola.

ed estate del 1938 e la pubblicazione del Manifesto della Razza, nel luglio di quell'anno, il 5 settembre vennero firmati dal Re d'Italia Vittorio Emanuele III i primi provvedimenti che recidevano lo status di cittadino agli ebrei italiani e stranieri che vivevano nella penisola e nelle terre conquistate.

Dall'autunno del 1938 inizia un'altra storia traumatica, sofferente, dolorosa e di lutto.

Riferimenti bibliografici

- Almansi D. (1977). Attività svolta dal Consiglio della Unione delle Comunità Israelitiche Italiane dal 13 novembre 1939 al 17 novembre 1944. *La Rassegna Mensile di Israel*, terza serie, 43, 10, 507-524.
- Artom E. (1913). *Relazione della commissione d'inchiesta sulla scuola ebraica in Italia, letta al II Convegno Giovanile ebraico*. Firenze: Giuntina.
- Ascenzi A., Sani R. (eds.) (2005). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Betti C. (1984). *L'Opera nazionale Balilla e l'educazione fascista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bidussa D. (1994). *Il mito del bravo italiano*. Milano: Il Saggiatore.
- Capuzzo E. (2010). Sulla condizione ebraica dello Stato Liberale. *La Rassegna Mensile di Israel*, 76, 1/2 (gennaio-agosto 2010), 113-121, 113-114.
- Catalan T. (2007). Gli ebrei negli anni Trenta. *La Rassegna Mensile di Israel*, 73, 2, Numero speciale in occasione del 70° anniversario dell'emanazione della legislazione antiebraica fascista, pp. 25-43.
- Disegni D. (1983). *Ebraismo e libertà religiosa in Italia. Dal diritto all'uguaglianza al diritto alla diversità*. Torino: Einaudi.
- Fishman D. (1988). Una risposta ebraica alla Legge: l'organizzazione delle scuole. *La Rassegna Mensile di Israel*, LIV, 1-2, 335-364.
- Guetta S. (1993). L'educazione ebraica: il Talmud Torah di Firenze dal 1960 al 1922. In AA.VV., Italia Judaica, *Gli Ebrei nell'Italia Unita* (pp. 82-96). Roma: Ministero dei Beni Culturali e Ambientali.
- Guetta S. (1997). La scuola ebraica dall'emancipazione alla riforma Gentile. In A.M. Piussi (ed.), *E li insegnerai ai tuoi figli* (pp. 169-180). Firenze: Giuntina.
- Guetta S. (2020). The Transformation of Jewish Education in 19th Century Italy: The Meaning of 'Catechisms'. In Baumeiser M., Lenhard P., Nattermann Ruth (eds.), *Rethinking the Age of Emancipation* (pp. 163-178). New York: Berghahn.
- Luzzatto Voghera G. (2001). *Il prezzo dell'uguaglianza*. Milano: Franco Angeli.

- Luzzatto Voghera G. (.....). I catechismi ebraici fra Sette e Ottocento. In Filoramo G. (ed.), *Le religioni e il mondo moderno* (pp. 436- 455). Torino: Einaudi.
- Minardi A. (1988). Tra nazionalizzazione e persecuzione. La scuola ebraica in Italia, 1930-1943. *Contemporanea*. Il Mulino, 4.
- Pavan I (2013). Diritti di libertà e politiche religiose. Sguardi ebraici durante il fascismo (1922-1930). *Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa*, 5, 1, 129-160.
- Piussi A.M. (ed.) (1995). *Presto apprendere tardi dimenticare*. Milano: Franco Angeli.
- Piussi A.M. (ed.) (1997). *E li insegnerai ai tuoi figli*. Firenze: Giuntina.
- Sacerdoti A. (1923). Un grido di allarme. *Israel*, VIII, 38, 17 settembre: 1-4.
- Sarfatti M. (2008). La legislazione antiebraica fascista. *Intervento all'incontro "1938–2008 Settant'anni dalle leggi antiebraiche e razziste, per non dimenticare*. Camera dei Deputati, 16 dicembre 2008, <http://www.michelesarfatti.it/testi-online/10-la-legislazione-antiebraica-fascista/>
- Sarfatti M. (2019). La persecuzione antiebraica fascista nelle scuole e nelle università. *Scuola, università e leggi razziali. Una riflessione storico-educativa sulle leggi razziali in Italia tra storia, storie, testimonianza e autobiografia* (pp. 11-30). <https://www.rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/RSE/2/2019>.
- Sofia F. (1993). L'assimilazione e l'autocoscienza ebraica nell'Italia liberale. In AA.VV. Italia Judaica, *Gli Ebrei nell'Italia Unita* (pp. 32-47). Roma: Ministero dei Beni Culturali e Ambientali.
- Turi G. (1995). *Giovanni Gentile. Una biografia*. Firenze: Giunti.

I.7
Pericoloso a sé o agli altri.
L'infanzia (negata) nei manicomi per bambini
nel “secolo dei fanciulli”

Stefano Lentini

Ricercatore T.D. - Università degli Studi di Catania
stefano.lentini@unict.it

I primi anni del Novecento segnarono una netta riconsiderazione del bambino come soggetto giuridico autonomo, portatore di specifici diritti legati alla condizione di vita propria dell'infanzia. La maturazione dei principi che diede vita alle dichiarazioni internazionali per i diritti specifici dell'infanzia fu estremamente lenta, e riposa nel “pensiero di alcune figure di spicco che per prime se ne sono occupate in una prospettiva pedagogica” (Macinai, 2012, p. 299).

Un capitolo “speciale” di questa storia dell'educazione fu quello dell'“infanzia anormale”¹, cioè di quei fanciulli affetti da malattia mentale, deficienza sensoriale, intellettuale o del carattere, di età anche inferiore ai quattro anni, che, etichettati sbrigativamente come “*Pericolosi a sé o agli altri*”, la legge 14 febbraio 1904, n. 36, *Disposizioni sui manicomi e sugli alienati. Custodia e cura degli alienati*² mandava al manicomio, in apposite

- 1 Con “Infanzia anormale” si richiama qui la rivista del neuropsichiatra infantile Giovanni Bollea, derivazione del “Bollettino dell'associazione Romana per la cura medico-pedagogica”, fondata da Giulio Cesare Ferreri e Sante de Sanctis nel 1907, poi cessata nel 1932 e rilanciata da Bollea nel 1953.
- 2 L'art. 1. della legge così recita: “Debbono essere custodite e curate nei manicomi le persone affette per qualunque causa da alienazione mentale, quando siano pericolose a sé o agli altri e riescano di pubblico scandalo e non siano e non possano essere convenientemente custodite e curate fuorché nei manicomi. Sono compresi sotto questa denominazione, agli effetti della presente legge, tutti quegli istituti, comunque denominati, nei quali vengono ricoverati alienati di qualunque genere. Può essere consentita dal Tribunale, sulla richiesta del procuratore del re, la cura in una casa privata, e in tal caso la persona che le riceve e il medico che le cura assumono tutti gli obblighi imposti dal regolamento. Il direttore di un manicomio può sotto la sua responsabilità autoriz-

sezioni destinate ai minori o negli Istituti medico-pedagogici, nel caso in cui non si trovassero nella condizione di ricevere assistenza e cure mediche privatamente presso la propria famiglia.

1. Psichiatria e pedagogia tra Ottocento e Novecento

La storia di questi istituti nati alla fine dell'Ottocento, con fini assai differenti rispetto alle analoghe strutture sviluppatesi nel corso del Novecento, rimane ancora oggi frammentata, molto spesso appena accennata negli studi della *Pedagogia speciale*³, disciplina che non manca di valorizzare lo sguardo storico per approfondire temi e figure chiave non appartenenti all'ambito pedagogico *tout court* (Bocci, 2016, p. 26); grazie a queste tracce, con lo sguardo prospettico della *long durée*, è possibile recuperare alla memoria alcune pagine della storia della pedagogia scientifica tracciata dai primi "medici pedagogisti", i quali considerarono gli Istituti medico-pedagogici come luoghi di sperimentazione, nei quali osservare, studiare, curare e, ove ritenuto possibile, educare i bambini che, pur non essendo malati o considerati folli, presentavano differenti livelli di debolezze mentali dovute ad un arresto dello sviluppo, e che per tale ragione venivano considerati dalla società privi del diritto all'infanzia, individui da "scartare".

Tra i "medici pedagogisti" o "pedopsichiatri", protagonisti della pionieristica costruzione di una "via" italiana all'educazione dei bambini, spiccano

zare la cura di un alienato in una casa privata, ma deve darne immediatamente notizia al procuratore del re e all'autorità di pubblica sicurezza". Legge 14 febbraio 1904, n. 36, *Disposizioni sui manicomi e sugli alienati. Custodia e cura degli alienati*.

- 3 La Pedagogia speciale da sempre ha rivolto, e rivolge, uno sguardo alla dimensione storica dell'educazione, con una particolare attenzione al tema dell'educazione dei disabili. Si pensi ai lavori F. Gatto (1977), P. Crispiani (1998), A. Canevaro; J. Gaudreu (1998), A. Canevaro; A. Goussot (2000). In molti i manuali di Pedagogia speciale sono presenti capitoli o sezioni di natura storico pedagogica. Si veda R. Caldin (2001), M. Gelati (2004), L. Trisciuzzi; C. Fratini, M. A. Galanti (2007), L. Trisciuzzi, M.A. Galanti (2001), M. Pavone (2010). A ben vedere, non si tratta di episodiche incursioni della Pedagogia speciale nella Storia sociale dell'educazione, ma di uno sguardo retrospettivo necessario, ancora oggi testimoniato dai più recenti lavori di T. Zappaterra (2003), Goussot (2007), L. d'Alonzo (2008), F. Bocci (2011), A. Mura (2012), P. Crispiani (2016).(ed.).

i nomi di Augusto Tamburini, Ugo Pizzoli, Giulio Cesare Ferrari, Sante De Sanctis, Clodomiro Bonfigli (Bocci, 2016, pp. 31-38).

A questi nomi si lega l'idea di istituire delle strutture speciali per i bambini con difficoltà o svantaggiati, concretizzatasi in Italia nel 1899, quando a S. Giovanni in Persiceto sorse il primo Istituto medico-pedagogico per frenastenici; a partire dal 1900, la direzione didattica dell'istituto venne affidata ad un medico mandamentale, Ugo Pizzoli, appassionato di pedagogia, allievo di Pietro Siciliani e fondatore del primo *Laboratorio scientifico di pedagogia* nel 1899. Dal 1° ottobre del 1903, la direzione di questo Istituto medico-pedagogico passò a Giulio Cesare Ferrari, il quale lo trasformò in un luogo di ricerca scientifica, per poter osservare, classificare ed eventualmente educare i minori ricoverati (Trombetta, 2013, p. 312).

Sotto l'egida della *Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti*, nata nel 1899 ad opera di Clodomiro Bonfigli per promuovere la fondazione di "Istituti medico-pedagogici" per l'educazione intellettuale e morale degli idioti più bassi, di "Classi aggiunte" per istruire i fanciulli meno deficienti, ma assolutamente inadatti ai metodi delle scuole comuni (Babini, 1996, p. 82), nel dicembre del 1900, venne inaugurato un secondo *Istituto medico-pedagogico* per ospitare sessanta bambini provenienti dal manicomio di Roma (Trombetta, 2013, p. 311).

Sempre a Roma, con una prospettiva medico-pedagogica, Sante de Sanctis avviò nel 1899 l'esperienza degli "asili-scuola", istituti dedicati ai fanciulli disadattati o rifiutati dalle scuole per normodotati, nei quali il medico strutturò un ambiente educativo adatto alle loro specifiche esigenze didattiche. Sotto la guida degli psichiatri, e con il supporto tecnico di maestri e insegnanti, si venne così delineando una particolare istituzione "*ante litteram*", nella quale si trovava ad operare una *équipe* medico-pedagogica (Fontana Capocaccia, 1969, p. 11).

Dopo la nascita degli "asili-scuola", divenne pressante la necessità di offrire un'adeguata formazione agli insegnanti che vi operavano, affinché potessero meglio intendere il linguaggio e le indicazioni terapeutiche proposte dallo psichiatra, e raggiungere una piena consapevolezza riguardo i problemi inerenti al recupero dei minori. Fu così che, nel 1900, nacque a Roma la "*Scuola magistrale ortofrenica*", ad opera dello psichiatra Giuseppe Montesano e di Maria Montessori. Fu una tra le prime scuole dedicate alla formazione degli insegnanti negli "asili-scuola" in Italia e in Europa.

La psichiatria italiana, già dalla fine dell'Ottocento, metteva così le mani

su un campo, quello della pedagogia, di non sua diretta pertinenza, e lo faceva

con una convinzione di una specifica competenza che gli veniva dalla scienza medica, l'unica che potesse vantare una conoscenza reale e concreta dell'uomo sia nella sua fisiologia, sia attraverso le sue malattie. [...] gli psichiatri miravano a prendersi carico della gestione di una parte della popolazione per il cui recupero sapevano di dover far affidamento sull'opera di insegnanti ed educatori, con cui la collaborazione era iniziata a partire proprio dalle esperienze di reparti scuola o delle sezioni speciali istituiti all'interno dei manicomi (Babini, 1996, p. 23).

2. La deriva fascista e la scomparsa della pedagogia nei nuovi Centri Medico-Psico-Pedagogici

In epoca fascista, questi istituti furono inseriti sotto la gestione del Ministero di grazia e giustizia, nei *Centri di rieducazione per minorenni* destinati in ciascun distretto di Corte d'appello alla rieducazione dei minorenni irregolari per condotta o per carattere, nonché al trattamento ed alla prevenzione della delinquenza minorile⁴. Con la nuova denominazione di Istituti medico-psico-pedagogici, come per il resto degli istituti e dei servizi dei *Centri di rieducazione per minorenni*, nonostante il proclamato carattere rieducativo, esercitarono il compito di contenere e controllare, più che educare (Chiaravvaloti; Spadaro, 2012, p. 8). Nelle strutture manicomiali, specialmente alla fine degli anni '30 del Novecento, l'illusione delle terapie biologiche, come l'elettroshock, l'insulinoshock, shock cardiazolici, ecc., riattivò nel trattamento della malattia mentale "un processo di medicalizzazione scientificamente malfondato e destinato a un sostanziale fallimento" (Scarcella, 1980, p. 12).

Persino lo stesso Giulio Cesare Ferrari, precedentemente noto per le sue

4 Il nuovo *Centro di rieducazione per minorenni* venne istituito con Regio Decreto Legge n.1404 del 20 luglio 1934, *Istituzione e funzionamento del Tribunale per i minorenni*. All'art. 1, si specificava che esso era costituito dai seguenti istituti: istituti di osservazione, gabinetti medico-psico-pedagogici, uffici di servizio sociale per minorenni, case di rieducazione e istituti medico-psico-pedagogici, "focolari" di semi-libertà e pensionati giovanili, scuole, laboratori e ricreatori speciali, riformatori giudiziari, prigioni-scuola.

idee progressiste, negli anni del regime lasciò affiorare la proposta di *eliminare* dal manicomio tutti coloro che di esso non avessero bisogno quale luogo di cura e di custodia specifica; scienza psichiatrica e scienza giuridica legittimarono ciò che il nazismo mise in pratica massicciamente con lo sterminio dei “degenerati”. Si trattò di una involuzione reazionaria che il clima culturale e politico del fascismo impose anche nel campo della psichiatria (Scarcella, 1980, pp. 42-43). L’opera rivoluzionaria dei pionieri della “via” italiana all’educazione speciale venne così abbandonata nella

folle, quanto crudele, legittimazione ideologica posta alla base dello sterminio della popolazione disabile, ed in particolare di chi manifestava un deficit psichico, ad opera dei nazisti [...] Non meraviglia dunque se in Italia, come nella maggior parte del mondo, nel periodo post-bellico gran parte delle persone interessate da ritardo mentale visse segregata negli istituti o circondata da uno stato di profondo disinteresse sociale, che nel caso degli insufficienti mentali o sub-normali[...] dava luogo, ancor più che per altre condizioni di disabilità, ad un clima di ghettizzazione e di compatimento (Mura, 2016, pp. 674-675).

Rinominati Centri medico-psico-pedagogici nel secondo Dopoguerra, questi istituti ebbero una importante diffusione nel territorio nazionale, con l’obiettivo di dare risposte urgenti ai gravi problemi pedagogici e sociali dell’infanzia vittima della guerra⁵. Nel 1947 vennero costituiti in Italia i primi due Centri medico-psico-pedagogici: uno a Milano, ad opera della Croce rossa italiana, poi rilevato dall’Opera Nazionale Maternità ed Infanzia (OMNI), diretto dallo psichiatra Virginio Porta, e l’altro a Roma, a cura dell’OMNI, diretto dallo psichiatra Gianni Bollea⁶. Parallelamente, nacquero in Italia altri consultori analoghi, come servizi connessi ai Comuni, alle Province, all’OMNI, ai servizi minorili del Ministero di Grazia e Giustizia, alle cliniche universitarie, ecc. generando, in tal modo, un sistema

- 5 Nel corso del ventennio fascista, la collaborazione tra giudici e psichiatri sfociò nella legge istitutiva dei Tribunali per minorenni, sancita nel 1934.
- 6 Nel 1949, con scopi di prevenzione della delinquenza minorile venne istituito l’Ente nazionale per la protezione morale del fanciullo (ENPMF), eretto in ente morale specializzato nell’assistenza medico-psico-pedagogica rivolto ai soggetti in età evolutiva (dai 6 ai 18 anni), e si istituì una rete nazionale di CMPP in cui si adottarono le moderne tecniche della psichiatria infantile e del case-work.

di consultori medico-psico-pedagogici su base provinciale non omogeneo (Fontana Capocaccia, 1969, pp. 13-16).

Fino alla rivoluzionaria battaglia per il rinnovamento della cultura psichiatrica di Franco Basaglia, i Centri medico-psico-pedagogici italiani continuarono a portare il segno di una cultura nella quale risuonava forte “l’eco delle classificazioni di Lombroso, con il loro chiaro scopo di tutelare i sani dai ‘mattoidi’” (Basaglia, 2005, pp. 196-197) e che faticava a riconsiderare il problema dei devianti e della psicopatia in chiave pedagogica. Nonostante le pionieristiche sperimentazioni dei “medici pedagogisti” avessero immaginato gli Istituti medico-pedagogici come luoghi di collaborazione tra discipline diverse, per la realizzazione di ambienti di apprendimento adattati alle specifiche esigenze dell’“infanzia anormale”, e la Costituzione repubblicana avesse sancito una serie di diritti totalmente incompatibili col regime manicomiale (Scarcella, 1980, pp. 11-12), ancora nella seconda metà del Novecento si continuava a disporre il ricovero manicomiale di bambini, di età inferiore anche ai tre anni, bollandoli sbrigativamente con la formula standardizzata “*Pericoloso a sé e agli altri*”. Ritroviamo infatti questa formula ancora nel 1963, in un atto redatto dalla dottoressa Luisa Levi, primo vicedirettore di Villazurra, con il quale si dispose il ricovero di un bambino di non ancora tre anni. Quella formula infamante “suscitò soltanto una piccola, tenue, reazione all’accettazione del ricovero da parte del medico responsabile: un anonimo punto interrogativo vergato con inchiostro nero. Chi lo appose accanto al terribile ‘pericoloso a sé e agli altri’ registrato dalla dottoressa Levi non aggiunse altro” (Gaino, 2017). E affinché lo stigma restasse a vita, segnando il minore in modo indelebile con il marchio dell’emarginazione sociale, si annotavano nel casellario giudiziario di competenza territoriale le sue generalità e ogni dato connesso alla identificazione dei suoi ascendenti.

Numerose inchieste-denuncia sui manicomi, pubblicate nel corso degli anni Settanta del Novecento, misero in evidenza un sistema di abusi e di torture perpetrati a danno dei pazienti ricoverati in queste istituzioni del terrore; abusi e torture che non risparmiarono nemmeno i minori. In questa sede, per ragioni di spazio, ne possiamo richiamare solo alcune che all’epoca fecero scalpore e portarono alla progressiva chiusura di alcuni di questi istituti per minori. Nel 1975, un libro-dossier di Psichiatria democratica, dal-

l'emblematico titolo *Bambini in manicomio*⁷, mise nero su bianco le condizioni dei 2761 bambini internati nell'arco di sessant'anni nell'Istituto medico psico-pedagogico "Sante De Sanctis", appartenente all'Ospedale psichiatrico romano di S. Maria della Pietà; il dieci per cento di quei bambini erano d'età inferiore ai quattro anni.

Questo caso, che portò presto alla chiusura dell'istituto nell'ottobre del 1973, si aggiunse alle tristi vicende di Villa Azzurra, un istituto appartenente ad uno dei padiglioni degli Ospedali psichiatrici di Torino, collocato in una palazzina posta all'interno di un parco ai confini tra Collegno e Grugliasco, chiuso a seguito di un'inchiesta giornalistica del settimanale *l'Espresso* del 26 luglio 1970. Dell'inchiesta rimangono alla memoria storica le riprese fotografiche degli orrori perpetrati in quel luogo, con le immagini che raccontano la totale assenza "del diritto" all'infanzia dei bambini ricoverati in quell'istituto; una fra le tante immagini che fecero scalpore fu quella di una bambina completamente nuda, stesa su un lettino con una tela cerata sotto il corpo, legata mani e piedi ad un letto di contenzione. Perché non potesse essere pericolosa a sé e agli altri!

3. Brevi riflessioni conclusive

La totale scomparsa della dimensione pedagogica dai Centri medico-psicopedagogici, a vantaggio delle pratiche psicodiagnostiche e medico-custodialistiche nel trattamento dell'infanzia anormale, venne certificata da un volumetto pubblicato nel 1969, per la collana *Sussidi tecnici per i servizi sociali*⁸, nel quale si specificarono le finalità, le funzioni, le metodologie e gli ambiti di intervento, i costi e persino l'ambientazione e l'architettura dei nuovi centri; nessuno spazio trovava, nemmeno fisico (come è possibile vedere anche dalla "pianta-tipo di un CMPP" che disegna la configurazione

7 Si tratta della pubblicazione di *Psichiatria democratica AA VV, Bambini in manicomio*, Bulzone, Roma 1975.

8 Il volume n. 15 della collana *Sussidi per i servizi sociali*, A. Fontana Capocaccia (1969). *Il CMPP. Centro Medico Psico Pedagogico*, Roma: Amministrazione per le attività assistenziali italiane e internazionali, rappresenta un sussidio tecnico per il progetto di riordinamento del sistema assistenziale dedicato alla prevenzione, l'assistenza, la riabilitazione dei disadattati.

ottimale dei nuovi centri, allegata alla pubblicazione), la figura del pedagogo. Dell'organigramma dei Centri medico-psico-pedagogici facevano parte: il pedopsichiatra, lo psicologo e l'assistente sociale. Il riferimento alla figura del pedagogo è inserito nel paragrafo "Altri professionisti", con la seguente specificazione:

Per quanto riguarda la figura del pedagogo, benché possa sembrare che il suo diritto di appartenere all'équipe sia derivabile dalla denominazione stessa del Centro medico-psico-pedagogico, in realtà non trova in tale struttura un suo spazio operativo. L'attributo di "pedagogico" infatti, va interpretato nella sua accezione di "indirizzo terapeutico di tipo educativo" che verrà espresso [sic.] da altri professionisti dell'équipe e che poi spetterà a lui realizzare, in sede diversa dal CMPP e in tempo successivo alla fase diagnostica (Fontana Capocaccia, 1969, pp. 76-77).

Nel "secolo dei fanciulli", in assenza di un'adeguata attenzione verso la dimensione pedagogica, l'istituzionalizzazione nei manicomi dei bambini, laddove incentrata sugli aspetti meramente medico-custodialistici, negava ai piccoli internati il diritto all'educazione, e conseguentemente, il diritto all'infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Babini P. V. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: Franco Angeli.
- Basaglia F. (2005). La maggioranza deviante. In Ongaro Basaglia F. (ed.), *L'utopia della realtà* (pp. 196-197). Torino: Einaudi.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bocci F. (2016). I medici pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione educativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 26-30.
- C. Trombetta (2013). *La psicologia dell'educazione in Italia. 1920-1950*. Roma: Aracne.
- Caldin R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Canevaro A., Gaudreu J. (1998). *L'educazione degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.

- Chiaravvaloti S., Spadaro G. (2012). *L'interesse del minore nella mediazione familiare*. Milano: Giuffrè.
- Crispiani P. (1998). *Itard e la pedagogia clinica*. Napoli: Tecnodid.
- Crispiani P. (ed.) (2016). *Storia della Pedagogia Speciale curata*. Pisa: ETS.
- d'Alonzo L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Fontana Capocaccia A. (1969). *Il CMPP. Centro Medico Psico-Pedagogico*. Roma: Amministrazione per le Attività Assistenziali Italiane e Internazionali.
- Gaino A. (2017). *Il manicomio dei bambini. Storie di istituzionalizzazione*. Torino: Gruppo Abele.
- Gatto F. (1977). *Il messaggio educativo di Augusto Romagnoli*. Messina: Peloritana.
- Gelati M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Goussot A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Guidetti Serra B., Santanera F. (1973). *Il paese dei Celestini*. Torino: Einaudi.
- Macinai E. (2012). La radice pedagogica dei diritti dei bambini: gli anni 1900-1920. In M. Corsi, S. Ulivieri (eds.), *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto* (p. 299). Pisa: ETS.
- Mura A. (2012). *Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi, idee*. Milano: Franco Angeli.
- Mura A. (2016). Pedagogia speciale e disabilità intellettiva. Cenni storici, ricerca e prospettive inclusive. In P. Crispiani (ed.), *Storia della Pedagogia Speciale*, Pisa: ETS.
- Ossicini A. (1973). *Gli esclusi e noi*. Roma: Armando.
- Papuzzi A. (1977). *Portami su quello che canta*. Torino: Einaudi.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Scarcella M., Macrì V., Adamo P., Bisignani A. (1980). *Pericoloso a sé e agli altri. Cultura psichiatrica e istituzioni in Italia dall'inizio del secolo al dopo riforma*. Bari: De Donato.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M. A. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Bari: Laterza.
- Trisciuzzi L., Galanti M.A. (2001). *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa: ETS.
- Zappaterra T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.

I.8

La Convenzione sui diritti dell'infanzia in trent'anni di scuola italiana

Giordana Merlo

Ricercatrice - Università degli Studi di Padova
giordana.merlo@unipd.it

All'intero di una storia dell'educazione dell'infanzia, dove il termine infanzia rimanda ad una cultura affermatasi lungo tutto il Novecento e di cui la Convenzione può essere considerata atto giuridico di apice che segna il confine tra un prima e un dopo inerente la considerazione delle prime età, la domanda alla quale si cercherà di rispondere con il presente contributo concerne significato e ricadute che l'istituzione di diritti specifici dei minori ha avuto in ambito scolastico, in particolare, per quanto concerne la scuola superiore.

Atto giuridico di fondamentale importanza e dalla profonda valenza etica, capace di incidere sui costumi e sulla cultura, la Convenzione obbliga oggi ad una riflessione in ordine alla complicata realizzazione che tale costrutto lessicale e giuridico ha avuto nella realtà sociale, culturale ma soprattutto educativa.

Di qui la necessità di riflettere in merito all'attuazione dell'art. 28 il quale rimanda non solo ad un insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti ma anche alla concretizzazione di varie forme di insegnamento superiore atte a garantire la regolarità della frequenza e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola. Il fine primario di favorire lo sviluppo della personalità nonché lo sviluppo delle facoltà e delle attitudini mentali e fisiche di ciascuno soggetto (art. 29) diventano i capisaldi di una educazione alla cittadinanza attiva e responsabile. Nella Convenzione troviamo allora sanciti i diritti alla conoscenza e all'istruzione, intesa quale materia prima dello sviluppo delle Nazioni, all'interno dei quali bambini e adolescenti, dismessi i panni di esclusivi destinatari del dovere di protezione dell'adulto, vestono quelli di cittadini in atto e in crescita, partecipi, proprio perché detentori di diritti, delle comunità di appartenenza (Toffano Martini, 2012, p. 67).

Ora viene da chiedersi, a distanza di tre decenni, come la scuola italiana

si sia mossa per assicurare, all'interno di un'innegabile complessità attuativa, il raggiungimento da parte di tutti gli individui, senza alcuna esclusione, di livelli di conoscenze, abilità, alfabetizzazione e competenze pratiche. Obiettivi quest'ultimi garanti dei diritti civili di ciascuno poiché, parafrasando quanto evidenziato nella relazione sullo stato della scuola in America, *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform* (1983, p.10), per una società libera e democratica e per alimentare una cultura comune in un paese che guarda al pluralismo e alla libertà individuale è essenziale un alto livello di istruzione comune.

La riflessione, prendendo corpo dai diritti sanciti dalla Convenzione, cercherà quindi di analizzare se, come e quanto si sia raggiunto un alto livello di istruzione comune portando alla luce cambiamenti, tendenze, trasformazioni del mondo scolastico italiano con particolare riguardo alla scuola secondaria.

1. Una crescente domanda di istruzione

Per quanto concerne la scuola superiore, l'art. 28, comma 1, della Convenzione esplicita che, al fine di garantire "in misura sempre maggiore e in base all'uguaglianza delle possibilità", l'esercizio del diritto all'educazione, gli Stati parti devono incoraggiare forme di insegnamento secondario, generale e professionale; adottare misure idonee a garantire ad ognuno l'accesso a tale insegnamento e "promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono".

Il riferimento è ad operatività tese sostanzialmente ad attuare una politica di contenimento del fenomeno della dispersione scolastica, in vista del raggiungimento del successo formativo per la maggior parte possibile dei ragazzi, attuabile mediante riforme scolastiche guidate da quei principi. Parlare di riforma pone però in evidenza una criticità del sistema scolastico italiano, in particolare, per la fascia della secondaria. Se infatti per riforma intendiamo un disegno teso al cambiamento, al miglioramento, alla riorganizzazione organica e, per quanto possibile, sistemica, va subito sottolineata una deficienza della nostra normativa, incapace di giungere alla vera riforma, sempre annunciata come prossima e mai realizzata per canoniche vie legislative bensì mediante progressivi "aggiustamenti". Quest'ultimi divengono la norma riformatrice, per via amministrativa, della scuola supe-

riore e il moltiplicarsi di esperienze sperimentali, avviate dai lontani decreti delegati del 1974, finisce ben presto col disegnare, per tale grado scolastico, un quadro indubbiamente vivace e policromatico ma non privo di disordine e disorganicità. La volontà e la necessità di rispondere a nuove esigenze sociali che richiedono attenzioni educative, a passo con i tempi e, principalmente, indirizzate ad un aumento della scolarizzazione, non sono sufficienti a superare lo stato di crisi della scuola superiore italiana degli anni Ottanta, anzi, a differenza di quanto accade nel contesto americano, sembra quasi che siano proprio le ipotesi di riforma ad alimentare la crisi (Galfré, 2017, p. 300).

Si tratta di una complessità che va compresa all'interno dei lenti cambiamenti di lungo periodo della storia italiana. Non si può prescindere, ad esempio, da alcuni significativi dati che danno la misura dell'andamento storico della partecipazione delle giovani generazioni ai percorsi di formazione scolastica al fine del conseguimento di un diploma che avrebbe garantito un migliore inserimento professionale e sociale. Se nel 1960-61 alla scuola superiore era iscritto il 19,3% dei giovani tra i 14 e i 18 anni, con un aumento di nove punti percentuali rispetto al decennio precedente, intorno alla metà degli anni Settanta un giovane su tre è iscritto alle superiori (Rossi, 1997). In base poi al rapporto sulla *Situazione scolastica e formativa italiana* del Cisem, Centro per l'innovazione e la sperimentazione educativa di Milano, nel 1985 l'aumento degli iscritti è pari al 3,4%, con il 56% dei giovani tra i 14 e 18 anni che accede alla scuola superiore (Barenghi, 1985). Muta inoltre la tradizionale ripartizione tra nord e centro più scolarizzati e un sud storicamente meno scolarizzato mentre si evidenziano fasce di scolarità – molto elevata, elevata, media e bassa – rispetto alle quali il quadro delle regioni appare rimodellato. Così, ad esempio, alle prime fasce (con percentuali tra il 64 e il 70%) appartengono Liguria, Lazio, Umbria, Abruzzi, Friuli, alle ultime Sardegna, Veneto, Sicilia, Campania, Puglia mentre la Lombardia, rientrando nella fascia di media scolarità, vede una apprezzabile compensazione grazie ad un diffuso sistema di formazione regionale. Muta anche, e significativamente, il dato di genere: con un aumento di circa 6 punti percentuali rispetto al decennio precedente, la popolazione scolastica femminile raggiunge il 53,63% del totale. Si tratta di un grande cambiamento che evidenzia come "l'istruzione, da 'bene raro' sia diventato 'bene diffuso' e questo fatto, se non premia particolarmente chi la possiede, penalizza chi non la possiede, obbligandolo così a posse-

derla” (Bassoli, 1985, p. 2). Un bene diffuso che comunque non è facile da ottenere. Se infatti ai cancelli di licei e istituti si presentano nuovi strati sociali, prima esclusi, il diploma non è ancora un traguardo tanto facile poiché, a fronte del 19,6% nel 1977, gli abbandoni nel 1983 raggiungono il 25,4%, la maggior parte dei quali si verificano nei primi due anni. Il fenomeno dell’abbandono assume così il ruolo di segnale negativo, di esito minaccioso nascosto nella crescita delle iscrizioni, e pone interrogativi in ordine a livelli e qualità dell’istruzione. Nonostante una vitalità interna che tende all’innovazione, alla sperimentazione, al cambiamento nella didattica, a rivedere le cose da e i modi in cui insegnare, come chiedono gli studenti e ai quali si risponde per lo più con iniziative individuali di professori di “buona volontà”, alla scuola di massa non pare corrispondere l’innovazione di strutture e impianti culturali, di qui secondo il citato rapporto, la scelta dell’abbandono (Galfré, 2017, p. 302). La considerazione che all’andamento quantitativo non corrisponda un miglioramento sostanziale della scuola secondaria e, in particolare, un’uguaglianza di opportunità, pare convalidare quanto si affermava ad introduzione sulla mancanza di un organico quadro normativo, di riforma e riorganizzazione complessiva del grado secondario, che finisce per configurare un’offerta scolastica impropria rispetto all’aumento della domanda.

2. L’abbandono scolastico tra dati e normativa

Dai primi anni Ottanta il fenomeno della dispersione scolastica emerge in tutta la sua complessità, ed è, anche oggi, indicatore di criticità del sistema di istruzione italiano nonché indice dello “spreco di risorse individuali-familiari e collettive-pubbliche” (Morgagni, 1998, p. 14). La stessa definizione di “dispersione scolastica”, che ancora nel 1972 l’Unesco indicava come l’insieme di tutti quei fenomeni che determinano un rallentamento fino all’interruzione del normale percorso di studio (Faure, 1972, p. 210), si contraddistingue per l’intrinseca complessità dovuta sia al fatto che in essa confluisce un ampio ventaglio di casi, inerenti a disagio e carenze, tra loro interdipendenti, sia ad una difficoltà di lettura determinata da dati non facilmente comparabili per disomogeneità dei contesti scolastici. Va inoltre sottolineato che il fenomeno dell’abbandono continua a conservare una significativa rilevanza nel passaggio tra il primo e il secondo anno della

scuola secondaria superiore e riguarda soprattutto i giovani che hanno scelto un indirizzo negli istituti professionali (Zurla, p. 64).

Cercando di ricostruire l'evoluzione delle attenzioni del sistema centrale nei confronti di tale criticità, va ricordato che il Ministero della P.I. commissiona al Censis la ricerca del 1984 su *Aree prioritarie nell'istruzione: linee di analisi e di intervento*, alla quale segue nell'a. s. 1988/89, un Piano nazionale di interventi costituito da 34 progetti pilota nelle aree a rischio. L'anno successivo, 1990, viene pubblicata la ricerca commissionata dal Ministero della P.I. al Censis su *Analisi della dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo* come primo monitoraggio del Piano attivato nelle province più a rischio. L'analisi conferma una forte correlazione tra i dati di riuscita scolastica e gli indicatori tradizionali di classe sociale, reddito, professione, titolo di studio, disagio scolastico e rischio educativo, ma evidenzia anche nuovi orizzonti del fenomeno della dispersione scolastica che riguardano soprattutto l'incidenza della deprivazione culturale. Emerge il legame tra dispersione e altri molteplici fattori di complessità quali la condizione socio-culturale della famiglia, l'attività di insegnamento e le strutture scolastiche, le dinamiche psicologiche degli studenti, lo scolamento del mondo della scuola rispetto alla realtà extrascolastica nei suoi vari aspetti sociali.

Il 14 dicembre 1989, una risoluzione del Consiglio dei ministri dell'Unione Europea afferma, in linea di continuità con l'art. 28 della Convenzione, che "l'insuccesso scolastico costituisce un fenomeno grave sul piano individuale e collettivo che è causa di insuccesso individuale sul piano psicologico e sociale e comporta per gli Stati e per la Comunità un costo scolastico rilevante", impegnando gli Stati membri ad adoperarsi a combattere, "nell'ambito delle rispettive politiche educative e delle rispettive strutture costituzionali [...] in modo intensivo l'insuccesso scolastico" (G. U. n. C027, 06.02.1990, pp. 1-2). In quella sede, si sottolineano sia i nessi tra livello socio-culturale e riuscita scolastica, sia il carattere pluridimensionale dell'azione che necessariamente doveva avviarsi al fine di ridurre l'insuccesso scolastico. L'innovazione doveva passare attraverso l'interconnessione di interventi strutturali e la promozione di cambiamenti culturali da parte di tutti gli operatori della formazione e dell'educazione. In particolare, si sollecitavano azioni atte a migliorare la qualità dell'attività didattica della scuola dando spazio a motivazione, relazione, orientamento, stili di apprendimento, flessibilità e personalizzazione dei curricoli, mentre sul piano organizzativo

e gestionale si delineava la tendenza al decentramento e all'autonomia delle unità scolastiche. Si riconosceva quindi l'urgenza di attuare interventi in ordine alla ricerca quanti e qualitativa del fenomeno, all'innovazione organizzativa e didattica delle diverse agenzie educative e si anticipavano principi di operatività sui quali si sarebbero concentrati successivi pronunciamenti come, ad esempio, il *Rapporto Delors* del 1993 (Zurla, pp. 34-35).

Nel decennio 1980-90, nel contesto nazionale, si assiste ad un'evoluzione del ruolo della sperimentazione la quale perso, o quanto meno limitato, l'iniziale carattere di indice di vitalità, assiste alla sua progressiva trasformazione in un privilegiato canale anticipatore di "riforme di fatto", richiedendo urgentemente una definizione di un quadro di regole generali (Dei, 1993). Si ricordi a questo proposito gli interventi politici che dal Piano per il biennio e per l'estensione dell'obbligo presentato nel 1986 dalla ministra Falcucci portarono ai lavori della Commissione Brocca e alla Conferenza nazionale della scuola convocata dal ministro Mattarella (30 gennaio-3 febbraio 1990) che di fatto teorizza la via amministrativa della riforma (Galfré, 2017, p. 310). L'esito impreveduto o forse non ben calcolato fu l'esplosione incontrollata di sperimentazioni non adeguatamente sostenute o controllate da valutazione rigorosa. Tuttavia, va riconosciuto che quelle sperimentazioni aprirono lo sguardo alla possibilità pratica dell'autonomia che la stessa Conferenza nazionale aveva posto, accanto alla valutazione, a fondamento del nuovo possibile sistema e che porterà alla legge Bassanini-Berlinguer del 1996 e successivo DPR 275 del 1999.

Nel frattempo le *Linee guida per la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica* (C. M. 257 del 9/8/1994) nell'estendere su tutto il territorio nazionale i progetti pilota del Piano nazionale dell'88, auspica l'integrazione delle agenzie operanti nel settore – scuole, ASL, comuni, distretti scolastici e associazioni – e la legge 496/1994 istituisce gli osservatori provinciali e nazionale già previsti nella citata circolare ministeriale con compiti di monitoraggio, di formulazione di programmi di intervento, di progetti innovativi finalizzati al successo formativo.

Muovendo dall'esigenza di rifare il punto della situazione su abbandoni ed insuccessi al fine di valutare l'impatto delle riforme rispetto al più ampio fenomeno della dispersione scolastica, la VII Commissione della Camera dei Deputati costituisce, nel 1998, un comitato d'indagine. L'*Indagine conoscitiva sul problema della dispersione scolastica*, presentata ufficialmente il 2 maggio 2000, ricapitola e riorganizza i rilievi raccolti dalla Commissione,

intrecciando dati, informazioni e valutazioni, raccolti nelle differenti sedi, ma anche tenendo presente un più ampio orizzonte di informazioni statistiche pertinenti con l'argomento affrontato, e produce alcune proposte di intervento. La dispersione scolastica viene considerata in tutta la sua complessità e, a distanza di dieci anni, ciò che emerge chiaramente, rispetto alle cause esterne alla scuola, è la conferma, come variabile di fondo, dello sviluppo socioeconomico delle aree interessate, che però ora non riguarda solo il Sud poiché anche aree sviluppate presentano sacche di povertà e emarginazione. Le possibilità economiche, l'esistenza e la qualità di infrastrutture, di servizi, di offerte formative, culturali e ricreative appaiono fortemente correlati alla dispersione scolastica. Tuttavia, emerge anche la maggiore importanza del titolo di studio dei genitori rispetto al reddito, soprattutto in riferimento alla nuova fenomenologia della dispersione scolastica relativa alle scuole superiori nel Nord, dove si evidenzia quella che la Commissione definisce una "incongruenza di status collettiva", riconducibile "alla distanza tra il livello del reddito e il livello della cultura della popolazione adulta. Una cultura familiare che, non considerando risorsa importante un alto livello culturale, incoraggia l'abbandono".

Dal punto di vista interno alla scuola l'indagine sottolineava la necessità di riconsiderare "il rapporto scuola - famiglia, la complessiva organizzazione e articolazione degli studi superiori; la mancanza di una seria formazione professionale; la stabilità e continuità dei docenti; i percorsi didattici troppo rigidi rispetto agli interessi".

L'analisi del fenomeno della dispersione scolastica diventa il punto di partenza per nuove riforme il cui quadro complessivo, in linea di continuità con la Convenzione del 1989, "pone la promozione del successo formativo come obiettivo prioritario non solo della scuola, ma dell'intero sistema sociale, assumendo una prospettiva più ampia rispetto al successo scolastico, secondo la quale la formazione è intesa come risorsa permanente per la crescita di ogni individuo, con l'obiettivo esplicito di prevenire l'esclusione e favorire l'inserimento sociale e lavorativo". Così si apre l'*Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori* pubblicata a cura del MIUR nel 2002 che considera la dispersione scolastica "indicatore della qualità del sistema formativo [...] e assume contestualmente il valore di ripensamento del ruolo e delle funzioni della scuola, della famiglia, e delle altre istituzioni interessate e impone la ricerca di risposte e interventi sempre più adeguati". L'esame dei dati degli

alunni non valutati in sede di scrutinio finale o ritirati in corso d'anno senza fornire alcuna motivazione, si traduce per ciò che riguarda la scuola superiore a indice di abbandono senza peraltro essere in grado di radiografare nella sua complessità ed interezza il fenomeno della dispersione. Nella scuola superiore statale gli studenti non valutati al termine dei primi quattro anni sono il 4,62% nel 2001/02 di contro al 4,54% del precedente 2000/01. L'interna ripartizione evidenzia un maggiore abbandono nei percorsi professionali, seguiti da istituti d'arte e licei artistici.

Con il fine di favorire la realizzazione del diritto-dovere all'istruzione e la vigilanza sull'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo, il decreto legislativo 15 aprile 2005, n.76, avvia la costituzione di un'anagrafe nazionale per il trattamento dei dati sui percorsi scolastici, formativi e in apprendistato di ogni studente, a partire dal primo anno della scuola primaria. Sulla base delle informazioni desumibili da tale anagrafe, e guardando ai dati prossimi al presente, tra inizio 2016/17 e inizio 2017/18, esce complessivamente dalla scuola secondaria di II grado il 3,81%, degli studenti e tra le motivazioni indicate campeggia l'abbandono con 89,1%, di contro al 4,5% di apprendistato o formazione professionale o al 6,4% di una generica altra motivazione.

3. Qualche considerazione

Se i dati statistici a nostra disposizione attestano un innegabile miglioramento in termini di regolarità della frequenza scolastica e di diminuzione del tasso di abbandono, rimane da considerare se tale quadro sia garanzia di quanto indicato all'art. 29 della Convenzione relativamente allo "sviluppo della personalità del fanciullo nonché [...] delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità". Se sia garanzia, riprendendo le battute iniziali del nostro discorso, del raggiungimento da parte di tutti gli individui di un alto livello di istruzione comune necessario per una società libera e democratica. I dati statici sembrano quindi distogliere l'attenzione da una politica scolastica che troppo spesso ha navigato a vista ossia senza una precisa e chiara idea di scuola. Una scuola che dovrebbe partecipare alla formazione del cittadino tuttavia, anche intorno all'idea di quest'ultimo non vi è molta chiarezza se non quella che ne fa un esecutore silente dell'economia e del mercato con tutte le incertezze ad essi

sottese. È un mondo economico che in diversa misura comanda alla scuola di chinarsi ad esso, perpetrando silenziosamente differenze che i dati statistici mascherano dietro la riduzione di punti percentuali di dispersione scolastica. Il problema appare legato, seguendo la lettura di Massimo Baldacci (2014), alla “selezione” quale caratteristico strumento per far fronte ad un contraddittorio, da sempre esistito e tuttora esistente, tra tendenza a gerarchizzare la formazione e tendenza verso un progresso culturale di massa. Superate in parte e in varia misura alcune forme di selezione esplicita (evasione dell’obbligo, canalizzazione precoce, bocciature), rimane però evidente la problematicità in ordine alla cosiddetta selezione implicita che avviene attraverso promozioni non corrispondenti ad un effettivo livello di conoscenze e competenze.

Per quanto riguarda la scuola superiore, la selezione implicita riguarda il triennio conclusivo e va a sommarsi a, una ancora esistente, selezione esplicita del primo biennio nel quale, come abbiamo già avuto modo di notare, si registrano i più alti indici di abbandono primariamente per gli indirizzi professionali.

Il problema oggi appare legato non tanto ad aspetti quantitativi quanto piuttosto qualitativi rispetto ai quali si continua a perpetrare una disuguaglianza di opportunità. Un quadro estremamente complesso che vede un’inevitabile crescita del processo di scolarizzazione incapace di superare completamente le disuguaglianze di partenza. Il problema di fondo pare sia quello di aver chiesto e chiedere alla scuola di cancellare disuguaglianze e disparità all’interno di una società dove tali disuguaglianze e disparità sono quasi strutturali. Le politiche nate dalla critica al centralismo e la proposta di sistemi più autonomi e/o flessibili non hanno tenuto in debito conto che tale flessibilità si trovava invischiata nella palude della disomogeneità territoriale e sociale (Galfré 2017, p. 301). Il paese continua ad essere spaccato in due, verticalmente, tra Nord e Sud, ma anche, orizzontalmente, per la presenza di nuove sacche di emarginazione. La mancanza di un’idea di scuola porta a non aver chiara la sua vera funzione ossia quella di mettere ciascun studente nelle condizioni di dare il meglio di sé, tenuto conto delle competenze e delle attitudini, secondo una visione in cui il diritto allo studio sia garante di un alto livello di istruzione comune per una società libera e democratica.

Riferimenti bibliografici

- Barenghi V. (1985). *Scuola piena di guai, ma più affollata*. In < repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1985/12/07/scuola-piena-di-guai-ma-piu-affollata.html > (ultima consultazione: 09/10/2019).
- Bassoli R. (1985). Una ricerca Cisem sulla scolarità in Italia Scuola. *L'Unità Oggi*, 5 dicembre, 2.
- Dei M. (1993). Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni. In S. Soldani, G. Turi (eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea* (Vol. II, pp. 87-127). Bologna: Il Mulino.
- Faure E. et alii (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Parigi: Unesco.
- Galfré M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1990). *La dispersione scolastica. Coordinamento delle esperienze pilota. Atti del Seminario Nazionale di Aggiornamento Punta Ala (Gr) 11-14 dicembre 1989*. Roma: Istituto della enciclopedia italiana.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2000). *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*. Roma.
- Ministero per l'Istruzione Università e Ricerca (2002). *l'Indagine campionaria sulla dispersione scolastica nelle scuole statali elementari, medie e secondarie superiori*. Roma.
- Ministero per l'Istruzione Università e Ricerca Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Roma.
- Morgagni E. (ed.) (1998). *Adolescenti e dispersione scolastica. Possibilità di prevenzione e recupero*. Roma: Carocci.
- Rossi N. (ed.) (1997). *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta*. Bologna: Il Mulino.
- Toffano Martini E. (2012). «Che vivano liberi e felici...». Significato e senso di una proposta. Relazione di apertura. In Id., P. Stefani (eds), «*Che vivano liberi e felici...*». *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York* (pp. 67-89). Roma: Carocci.
- U.S. Department of Education. The National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington D.C.
- Zurla P. (ed.) (2004). *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un'indagine in provincia di Forlì e Cesena*. Milano: Franco Angeli.

I.9

“Il cittadino dimenticato”: l’infanzia e la cittadinanza, paradigmi pedagogici a cavallo di due secoli

Luca Odini

Assegnista di Ricerca - Università degli Studi di Verona
luca.odini@univr.it

1. Premessa

La convenzione dei diritti dell’infanzia, siglata il 20 Novembre 1989 dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite, all’art. 7 comma 1, riconosce ad ogni fanciullo il diritto al nome e alla cittadinanza. Quasi quarant’anni prima, il 31 Ottobre del 1951, Maria Montessori invia un messaggio in occasione della ricorrenza della Dichiarazione dei diritti dell’uomo all’UNESCO dal titolo “Il cittadino dimenticato”, in cui denuncia le gravi carenze della società verso i bambini ai quali, sostiene, vengono negati i più sacri diritti sociali.

Il presente contributo si propone di evidenziare come il pensiero pedagogico italiano e le esperienze educative degli asili nido, nel nostro paese, abbiano condotto il legislatore e il tessuto sociale a riconoscere, tra gli anni Sessanta e Ottanta del secolo scorso, l’importanza e il ruolo fondamentale di questa Istituzione. Cercheremo di far emergere come sia possibile evidenziare una linea di pensiero e di sperimentazione educativa coerente che dalla Montessori, fino a Ciari e Malaguzzi, ha colto nell’educazione delle bambine e dei bambini una questione sociale legata al diritto della cittadinanza, che corrisponde alla volontà di “liberare” il bambino, rispondendo in questo modo all’appello dell’art. 3 della Costituzione che invita alla promozione del pieno sviluppo della personalità umana e alla rimozione degli ostacoli che ne impediscono l’attuazione.

2. Il contesto pedagogico

Con l’età moderna si è sviluppato quello che Ariès (1990) chiama il “sentimento dell’infanzia”, a significare come si sia man mano preso consape-

volezza delle caratteristiche distintive proprie del bambino, rispetto all'adulto, che devono essere riconosciute e prese in debita considerazione. Allo stesso modo possiamo affermare però che questa consapevolezza non era assolutamente estranea al mondo pedagogico, se pensiamo alla rivoluzione puerocentrica di Rousseau, alle idee di Pestalozzi, o alle sperimentazioni di Fröbel. Tuttavia, nonostante quest'attenzione teorica, continuiamo ancor oggi ad interrogarci se il Novecento sia stato il secolo del bambino o se piuttosto non si debba parlare di una storia a luci ed ombre, una sorta di chiaroscuro che evidenzia sicuramente delle fughe in avanti, ma anche delle arretratezze che tutt'ora sembrano permanere, con alterne intensità (Gecchele; Polenghi; Dal Toso, 2017).

Sicuramente, una figura che ha studiato in maniera paradigmatica la condizione dell'infanzia è stata una donna coraggiosa che ha segnato la storia della pedagogia: Maria Montessori, che a metà del Novecento (1949, pp. 42-43) ammonisce: «Nei volumi colossali e innumerevoli della storia degli uomini, mai figura il bambino; e mai si tiene conto del bambino nella politica, nella costruzione sociale, nelle guerre, o nella ricostruzione. L'adulto parla come se esistesse solo l'adulto. Il bambino fa parte della vita privata, ed è un oggetto che suscita doveri e sacrifici da parte degli adulti e merita castighi quando disturba».

La Montessori, pochi anni prima di questo scritto citato, è anche fortemente impegnata sul problema centrale e drammatico della pace. Negli anni Trenta del secolo scorso si impegna, infatti, in una serie di conferenze e di dibattiti che hanno come fine quello di smuovere le coscienze e di interrogarle su questo tema. Dalla conferenza del 1932 a Ginevra, al "Congresso europeo per la pace" del 1936 a Bruxelles, oltre alle conferenze di Copenaghen e Londra, la Montessori (1949), lega il problema della pace con quello della proposta di una nuova educazione dell'infanzia e dell'umanità.

In occasione della ricorrenza per la "Dichiarazione dei diritti dell'uomo", Maria Montessori invia all'UNESCO un messaggio intitolato: "Il bambino dimenticato", pubblicato nel 1952 su "Vita dell'infanzia". In questo saggio non manca di sottolineare quanto la società tutta sia da condannare in quanto nega a bambini "i più sacri diritti sociali". Sostiene come non possono e non devono bastare le normali (e dovute) cure igieniche e le attenzioni per l'aspetto fisico, ma nel primo periodo di vita del bambino assumono una fondamentale importanza attività che sono anche di ordine

formativo ed educativo. Questo è finalizzato a sviluppare la sua intelligenza e le sue capacità, che, se non correttamente sviluppate, si atrofizzeranno.

Montessori evidenzia a più riprese come l'educazione debba essere ricondotta ad essere uno dei grandi temi sociali del nostro tempo che riguardano tutta la collettività umana. L'educazione dei più piccoli, l'educazione alla pace, dovrebbero essere, ammonisce, tra i temi centrali che interessano tutta l'umanità. Il bambino come essere sociale è un'attenzione quasi del tutto ignorata. Nelle questioni sociali il bambino è completamente dimenticato. In questo senso, dunque, l'educazione non può essere considerata una questione di mero insegnamento ma prima di tutto una questione sociale, che ha una caratteristica fondamentale in più rispetto alle altre: è una questione universale, perché unisce tutto il mondo e interessa tutti gli uomini.

Appare evidente quindi come la denuncia della Montessori sia rivolta in particolare contro il rischio di ridurre la questione del bambino alla sola dimensione della cura e della custodia del suo aspetto fisico, alla questione che una volta veniva chiamata di igiene; ma dimenticarsi del bambino come di un essere umano con i più sacri diritti sociali ci rende assolutamente colpevoli verso il futuro dell'umanità. Certamente si tratta di un'affermazione forte e importante, e la Montessori pare rendersene conto; per questo aggiunge che certamente amiamo il bambino ma non lo comprendiamo, perché non comprendiamo il posto che dovrebbe avere nella società.

Montessori quindi critica la concezione del bambino come un "vaso vuoto" che deve essere riempito dalle sagge parole e dai contenuti dell'adulto, in questo senso gli educatori dovrebbero mettersi al servizio della creazione, ovvero dei bambini, per fare in modo che si sviluppino e crescano in modo autonomo. Appare evidente come Montessori disapprovi completamente i "pedagogisti moderni" che inneggiano ad uno spontaneismo che lascia liberi i bambini di fare tutto quello che vogliono. Specifica infatti a più riprese come nella sua visione, l'educazione non è istruzione, come la si considera nelle scuole, ma è tutela di un'obbedienza alla vita e cioè di poter sviluppare ed esercitare le attività psichiche e sociali del bambino, per questo l'educazione è un problema fondamentalmente sociale.

Baldacci (2015, p. 97) sostiene, con argomentazioni condivisibili, come il cuore dell'eredità della Montessori sia proprio quello di «proporre un *nuovo sentimento dell'infanzia*, da cui dipende in buona misura la diffusione della sua proposta su scala planetaria. Inoltre, ipotizziamo che la pedagoga

marchigiana sia stata pienamente consapevole di ciò, e abbia ricercato intenzionalmente di influenzare il sentimento dell'infanzia degli adulti, a partire dalle insegnanti, per giungere ai genitori e ai politici».

Dalla Montessori possiamo chiosare rapidamente ad un altro protagonista che lentamente ci condurrà alle considerazioni di carattere legislativo e politico che vogliamo effettuare, Bruno Ciari. La stagione bolognese del maestro Ciari viene dopo la militanza nel Movimento di Cooperazione Educativa, che lo aveva convinto della necessità di democratizzazione del tessuto sociale italiano grazie anche all'incontro con la pedagogia di Freinet. Ma il maestro di Certaldo svilupperà idee pedagogiche decisamente innovative che tradurrà in orientamenti politici nell'esperienza di Bologna, declinando l'educazione popolare alla luce delle spinte del pensiero di Dewey e Gramsci cogliendo in particolare: «il nesso tra la formazione scolastica e l'emancipazione dei ceti subalterni; la necessità che la scuola tenga conto delle diseguaglianze sociali e dei condizionamenti ambientali, operando per ridurre al massimo i divari culturali tra gli alunni; la conseguente esigenza di una didattica che, pur mantenendo un profilo attivo, si caratterizzi in senso antispontaneista, in quanto ciò che appare come spontaneità è in realtà il frutto dei condizionamenti ambientali; l'importanza della dimensione intellettuale della formazione, vero motore dell'emancipazione, sebbene all'interno di un'educazione plurilaterale, attenta a tutte le direzioni della personalità» (Baldacci 2015, pp. 22-23).

Per questo, iniziando la sua esperienza bolognese, nel 1965, non solo si adopera cercando di attualizzare questi orientamenti pedagogici all'interno dei contesti scolastici ma vede, in questo caso nella scuola dell'infanzia, un servizio educativo a tutti gli effetti che ha il compito di mobilitare e coinvolgere il tessuto sociale. Questo coinvolgimento si è concretizzato grazie all'istituzione del "Febbraio pedagogico" e dei "Comitati genitori-insegnanti". Il primo era una vera e propria *convention* che coinvolgeva non solo gli addetti ai lavori e le famiglie ma tutte le forze sociali coinvolte, mentre i comitati agivano come vero e proprio organo di gestione delle scuole dell'infanzia in cui genitori e insegnanti potevano condividere problemi concreti ed immaginare possibili sviluppi e implementazioni di questi servizi, a seconda delle esigenze che man mano sarebbero emerse nella società.

Ciari (1973, p. 247) aveva ben presente i meriti della Montessori che individua nell'aver costruito le basi scientifiche per lo sviluppo delle originali capacità infantili, ma ne intravede al tempo stesso anche i limiti, so-

prattutto quando il metodo rischia di diventare una struttura monolitica, bastante a sé stesso e dato una volta per sempre. Ciari, definendo il suo “nuovo indirizzo” al servizio educativo delle scuole per l’infanzia intendeva proprio individuare nell’istituzione la possibilità di ridurre i possibili divari cognitivi tra i vari alunni dovuti ai condizionamenti familiari; da ciò la felice sintesi delle intuizioni del maestro di Certaldo espressa da Baldacci (2015, p. 28): «La dimensione intellettuale non va perciò abbandonata a uno sviluppo casuale e meramente spontaneo, ma va stimolata intenzionalmente secondo linee direzionali elaborate sulla scorta della conoscenza scientifica della crescita mentale. In altre parole, non si tratta di precorrere lo sviluppo cognitivo o di forzarlo, bensì di garantirlo a tutti i bambini in termini adeguati, indipendentemente dagli ambienti familiari d’origine».

3. Il cittadino dimenticato

Date queste premesse potremmo dire che il paradigma teorico nel dibattito pedagogico del Novecento era ben presente ma, come vedremo, non si può dire lo stesso nello sviluppo, o forse meglio ancora nell’attuazione di un orientamento sociale condiviso. Gli asili nido infatti non disponevano di alcun modello definito e specifico.

La legislazione a riguardo trovò una svolta nella legge del 6 Dicembre 1971, n. 1044 con la quale veniva predisposto un piano quinquennale per l’istituzione di asili nido comunali con il concorso dello stato. Visto l’altissimo fabbisogno di asili nido sul territorio (l’ONMI diede vita all’esiguo numero di circa 600 strutture in tutto il Paese), era prevista dal 72 al 76 la costruzione di almeno 3800 asili nido.

In Italia però, nonostante questi aspetti che possiamo definire di indubbia arretratezza, non sono mancate felici esperienze, ed ancora una volta, non casualmente, dobbiamo rivolgerci al territorio di Bologna. Nel 1971 a Bologna, mentre veniva varata la legge 1044, si stavano già analizzando gli esiti di un’esperienza che da alcuni anni faceva funzionare gli asili del comune in aperta contrapposizione all’ONMI. Quest’esperienza fu l’esito felice delle pressioni dell’UDI (Unione Donne Italiane) che già dal 1960 spinsero politicamente per il passaggio degli enti e delle funzioni di competenza dell’ONMI alle amministrazioni comunali. Nel 1965 una proposta di iniziativa popolare si mobilitò per l’istituzione di un servizio nazionale

di asili nido, che venne avanzata anche nel '68 dalle Confederazioni Sindacali. L'esito di queste battaglie e di queste pressioni condusse esattamente alla legge 1044.

L'asilo quindi si trasformò nell'ottica di un servizio sociale pubblico che non poteva più essere demandato ad un organismo come l'ONMI, burocratico e decisamente verticistico, ma doveva rispondere al principio del decentramento democratico, gestito dai comuni, finanziato dallo stato con una forte programmazione regionale e coinvolgimento sociale.

Il modello di asilo nido quindi poteva essere colto, a tutti gli effetti, come nuova scuola per l'infanzia ed essere visto in un rapporto di continuità e contiguità con la scuola materna. Tale impulso viene sicuramente anche dalle intuizioni e dalle elaborazioni di Frabboni, allievo di Bertin nella scuola del problematicismo pedagogico, che nel volume "La scuola d'infanzia" (1974) immagina il modulo per l'asilo nido come una rinnovata scuola per l'infanzia e lo prospetta in un rapporto di continuità e contiguità con la scuola materna.

Nonostante questa spinta, l'art. 1 della legge 1044 appare costruito da affermazioni mal amalgamate e poco coerenti tra loro. Riconosce infatti che «l'assistenza negli asili nido ai bambini di età fino ai tre anni, nel quadro di una politica della famiglia, costituisce un servizio di interesse pubblico» e prosegue: «gli asili nido hanno lo scopo di provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare un'adeguata assistenza alla famiglia, e anche per facilitare l'accesso delle donne al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale».

Occorre sottolineare come i termini utilizzati di assistenza e di custodia si pongano in aperto contrasto sia con il clima pedagogico che abbiamo cercato di descrivere poche righe sopra, sia con gli auspici della Montessori, di Ciari e Frabboni. In realtà questi autori tentavano proprio di riuscire a superare questa visione assistenzialistica di asilo nido. Un ciclostilato della Regione Emilia Romagna (Regione ER, Assessorato ai Servizi Sociali, Ciclostilato 12-5-1972) va esattamente in questa direzione quando sottolinea a riguardo: «Nelle lotte e nel dibattito di questi anni, maturata la consapevolezza che il problema è sì di avere tali strutture sociali, ma anche di averle in un certo modo, con determinate caratteristiche: il punto di riferimento è diventato il bambino, la sua personalità e le sue esigenze; si è respinto il discorso della semplice custodia, per approfondire e far emergere quello formativo, di intervento socializzante verso l'infanzia. L'asilo nido è andato quindi caratte-

rizzandosi come un servizio decentrato a livello residenziale, valido in linea di principio per tutti i bambini: non quindi rimedio inevitabile ad una condizione abbandonica del bambino o elemento ammortizzante di tensioni sociali prodotte dall'ingresso della donna nel momento produttivo, ma strumento di base per una rinnovata politica verso l'infanzia».

Tale visione si può ritrovare, seppure in maniera parziale, nell'art. 6 della legge 1044 andando ad individuare gli aspetti più qualificanti della nuova istituzione sia per quanto riguarda i principi che venivano proposti ed esplicitati, sia per quanto riguarda la delega delle norme attuative alle singole regioni.

A ragion del vero però, occorre anche sottolineare come gli indirizzi che abbiamo indicato in questa linea che parte dalla Montessori e tocca Ciari e Frabboni, che ci sentiamo di condividere, non rappresentassero in maniera sintetica e organica la totalità della comunità scientifica. Ci basti ricordare come Saraceno (1971, p. 76) scriveva: «Non basta chiedere asili nido, ma occorre qualificarli come contenuto... Ciò che è certo è che la madre in generale – che vada a lavorare o no – non può farcela da sola, per il bene dei suoi figli, ed è crudele colpevolizzarla per questo». Mentre d'altro canto Spini (1976, p. 5) affermava: «Essi (i piccoli) hanno essenzialmente bisogno di una buona famiglia; soltanto se questa non può o non sa assolvere al suo impegno educativo, è bene che intervenga l'asilo nido, assumendo però a proprio modello – per quanto possibile – l'atmosfera, i contenuti di vita, i rapporti interpersonali di un valido “gruppo familiare”».

Al netto però di queste discrepanze, che forse rispecchiano in parte anche le contraddizioni svelate nell'articolo 1 della 1044, l'art. 6 invece si dimostra decisamente avanzato e innovativo affermando che gli asili nido devono: «essere realizzati in modo da rispondere, sia per localizzazione che modalità di funzionamento, alle esigenze delle famiglie; essere gestiti con la partecipazione delle famiglie e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate nel territorio; essere dotati di personale qualificato, sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino; possedere dei requisiti tecnici, edilizi ed organizzativi tali da garantire l'armonico sviluppo del bambino».

Con la legge 1044 si va dunque a disegnare il nuovo asilo collocandolo in aree residenziali, in modo da rispondere in maniera funzionale alle esigenze delle famiglie, e si costituisce immaginando un'effettiva collaborazione e compartecipazione di soggetti terzi, elemento invece non previsto dai decreti delegati per la scuola materna, elementare e secondaria. La legge

prevede inoltre che il personale sia formato, e dunque qualificato, sia a monte che a valle, sia sul piano psicologico che su quello pedagogico, e prescrive strutture edilizie adeguate a queste esigenze che si sono espresse.

Di fronte ad un testo normativo con queste luci ed ombre che abbiamo evidenziato, la competenza e la responsabilità di approvare le norme attuative sono passate alle singole regioni, che hanno evidenziato impostazioni, diversità e approcci del tutto disomogenei che variano da diverse sensibilità politiche a differenze di ordine economico o sociale e culturale. Dopo un paio d'anni di applicazione della 1044 Bassanini (1974) è costretta, analizzando la situazione, a tracciare un quadro decisamente sconcertante, scrive: «là dove qualcosa è stato fatto, è stato fatto perché l'ente locale, spesso stimolato e sostenuto da un movimento di base, si è assunto interamente l'onere dei costi di costruzione e gestione, sia mediante stanziamenti specifici su bilancio, sia attraverso il pagamento degli oneri di urbanizzazione secondaria posti a carico degli impresari dell'edilizia, sia aprendo vertenze con i datori di lavoro perché pagassero un'aliquota contributiva superiore dello 0,10 fissato per legge, sia fissando rette mensili proporzionate alle entrate effettive del nucleo familiare».

In buona sostanza pare di comprendere che il ritardo delle norme attuative per l'applicazione della legge 1044 sia dovuto solo in minima parte da problemi tecnici o lungaggini di tipo burocratico, ma sia dovuto piuttosto ad una volontà di frenare la portata innovativa di tale legge e di una totale mancanza di volontà ad immaginare un'istituzione alternativa di asilo nido rispetto al modello degli asili aziendali o dell'ONMI. In qualche modo pare proprio di dover ammettere che ci si sia scontrati con la fatica, segnalata da Bassanini, di superare una sorta di mitologia familistica per orientarsi verso un modello che, suggerisce Mantovani (1976, pp. 10-11), porti a considerare l'asilo «prima di tutto dal punto di vista del bambino, come una prima scuola, cioè come un diritto ad un ambiente che integri la famiglia, fornendo un primo luogo – ben più adeguato alla realtà attuale della famiglia nucleare – di integrazione».

In questo senso la regione Emilia Romagna e Lombardia paiono essersi mosse in maniera decisamente innovativa diventando un punto di riferimento per la costruzione dei decreti attuativi. L'Emilia Romagna delega infatti alle autonomie locali dei comuni e dei consorzi la possibilità e l'auspicio di un coordinamento con gli altri servizi operanti sul territorio, individuando altresì un rapporto tra personale educativo e posti bambino tra i

più bassi di tutto il paese (uno a cinque in un primo momento, ma tale rapporto apparve da subito insostenibile). La legge regionale, inoltre, specifica come tutto il personale dell'asilo sia partecipe della funzione educativa, seguendo il principio del lavoro di gruppo, e tale impostazione va esattamente nella direzione delle esperienze di Ciari a Bologna e di Malaguzzi a Reggio Emilia.

In Lombardia invece la normativa aveva anticipato l'inserimento di bambini con diverse abilità e stabiliva norme precise sulla ricettività dei nidi, prevedendo anche l'istituzione dei micro-nidi. Ancora in Lombardia si individuavano in maniera corretta e coerente le competenze del comitato di gestione in cui vengono coinvolte anche le organizzazioni sindacali e il comune, oltre, ovviamente, alle rappresentanze degli utenti e degli operatori della struttura. Sempre la regione Lombardia si è mossa coerentemente per organizzare corsi di formazione per il personale già operante, e per i futuri immessi in servizio, in modo tale da costruire gruppi di lavoro che potessero collaborare nell'ottica di un gruppo di lavoro corale, collettivo e democratico.

Un lavoro di analisi dei provvedimenti, regione per regione, sarebbe sicuramente interessante da mettere in campo, ma in questo caso a noi è interessato mostrare come gli interventi normativi avessero recepito, anche se in parte e non in maniera del tutto coerente, una sensibilità pedagogica che si andava creando nella comunità scientifica e vedeva, nell'asilo nido, una prima comunità infantile in cui il bambino poteva essere considerato come un essere in formazione, in cui si potessero valorizzare richieste di autonomia e incremento delle abilità sensoriali. Un contesto che richiede, per essere fruttuoso, competenze specifiche e necessaria formazione da parte degli insegnanti, non solo di tipo teorico, ma anche di un modo di relazionarsi con il bambino e con la società, con le istituzioni e i vari protagonisti allargati nella crescita di questa prima scuola per l'infanzia.

4. Conclusioni

Con questo contributo ci pare di aver evidenziato come in una realtà come quella italiana, l'elaborazione pedagogica, civile e sociale di un particolare vissuto dell'infanzia, abbia condotto il legislatore e il tessuto sociale a riconoscere l'importanza e il ruolo fondamentale dell'educazione dell'infanzia tra gli anni Sessanta e Ottanta del secolo scorso. In quegli anni è apparso

evidente che l'educazione delle bambine e dei bambini fosse una questione sociale legata al diritto della cittadinanza che corrisponde alla volontà di "liberare" il bambino, rispondendo in questo modo all'appello dell'art. 3 della Costituzione che invita alla promozione del pieno sviluppo della personalità umana e alla rimozione degli ostacoli che ne impediscono l'attuazione, e si è arrivati anche ad individuare, perlomeno dal punto di vista teorico, due architravi portanti dell'esperienza educativa nell'asilo nido: il processo di socializzazione e quello di apprendimento, che andavano considerati in stretta correlazione. In questo senso l'esperienza che abbiamo cercato di sottolineare rinnova tutta l'importanza, per il pensiero pedagogico, di continuare a nutrire con riflessioni, esperienze e sperimentazioni la capacità di rinnovare una visione dell'asilo che oggi sembra aver perso la prospettiva e lo spirito che in quegli anni lo caratterizzava.

Riferimenti bibliografici

- Ariès P. (1990). Storia delle mentalità. In J. Le Goff (Ed.), *La nuova storia*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bassanini M.C. (1974). La legge sugli asili nido: due anni di applicazione, un bilancio negativo. *Prospettive sociali e sanitarie*, 1974-2.
- Ciari B. (1973). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (eds.) (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?*. Parma: Junior.
- Frabboni F. (1974). *La scuola d'infanzia. Una nuova frontiera dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F. (1980). *Scuola maggiorenne. Scuola dell'infanzia e nuovi contenuti educativi*. Firenze: Sansoni.
- Frabboni F., Maragliano R., Vertecchi B. (1986). *Una cultura per l'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mantovani S. (1976). *Asili nido. Psicologia e pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Montessori M. (1949). *Formazione dell'uomo. Pregiudizi e nebulose. Analfabetismo mondiale*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Saraceno C. (1971). *Dalla parte della donna*. Bari: De Donato.
- Spini S. (1976). *Asilo nido e famiglia nell'educazione del bambino*. Brescia: La Scuola.

I.10
15 settembre 1938.
La scuola italiana agli italiani

Valentina Pastorelli
Dottore di ricerca - Università del Salento
valentina.pastorelli@unisalento.it

Premessa

Il saggio seguente, partendo dall'impianto idealistico gentiliano, intende dare una ricostruzione storica della scuola e dell'Università italiana al tempo delle leggi razziali, per scorgere, in un passato ormai secolare, i segni premonitori dei disagi attuali e per indicare come, fin dai tempi di allora, si cercò di sanarli.

G. Gentile giunse al potere con idee precise su ciò che intendeva fare e, con la forza del suo esempio, riuscì ad ispirare, in molti suoi collaboratori, una energia ed un entusiasmo quasi pari ai suoi.

Nello spazio di pochi mesi, organizzò, più o meno da cima a fondo, il sistema educativo italiano. Con questo lavoro, disturbò un rilevante numero di persone e divenne il bersaglio di numerose critiche parlamentari.

Il suo successo e le critiche che sollevò furono forse parzialmente responsabili della sua decisione ad unirsi al partito fascista nel maggio 1923. Il partito voleva certamente prendersi il merito dei suoi risultati e Gentile aveva bisogno di un fermo sostegno politico per compiere la sua opera.

Mussolini si riferì alla riforma dell'istruzione come la più fascista delle riforme, ma cosa ciò significasse, venne appropriatamente sintetizzato da G. Bottai quando, anni dopo, si mise all'opera per realizzare un sistema educativo autenticamente "fascista". Egli rispose a coloro che citavano questo autorevole giudizio con la semplice osservazione che la «riforma Gentile era davvero la più fascista delle riforme a quel tempo, ma perché non ve ne erano altre!» (AA.VV., 1983, p. 33).

1. L'università italiana fra bonifica fascista e la Carta della Scuola

Le caratteristiche di autonomia universitaria nella riforma Gentile (e in parte applicate, almeno fino alla fine degli anni venti) vengono stemperate gradualmente a partire dal 1931, in coincidenza con una fase in cui si sviluppa nel Parlamento un'attenzione particolare sui temi universitari e scolastici. Il culmine di tale attenzione è costituito dall'intervento dell'on. Zingali, svolto il 15 marzo 1935 alla Camera dei Deputati, durante il quale il deputato fascista ironizza sulle possibilità offerte dalla legge Gentile di attuare insegnamenti a semplice discrezionalità delle facoltà e di modificare i piani di studio e degli studenti a semplice richiesta degli interessati (Miozzi, 1993, p. 91).

È un intervento importante, giacché si assiste in questo periodo ad una modificazione della riforma Gentile che, seppure non sostanziale, appare significativa del nuovo clima.

Espressione di questo momento di passaggio è il R.D. 20 giugno 1935, n. 1071, emanato da C.M. De Vecchi nella sua qualità di Ministro della Educazione Nazionale, contenente modifiche ed aggiornamenti al testo unico delle leggi sull'istruzione superiore che avevano già introdotto sensibili variazioni (Ibidem).

Nel decreto viene sancita una netta distinzione tra le materie fondamentali e le materie complementari (art. 2), viene stabilito l'obbligo di iscrizione, frequenza ed esame per un determinato gruppo di insegnamenti, con la specifica azione che gli insegnamenti fondamentali fossero da considerarsi obbligatori per il conseguimento della laurea e del diploma, mentre gli insegnamenti complementari potessero essere scelti dagli studenti tra quelli attivati, fino alla copertura del numero degli insegnamenti richiesti per il conseguimento della laurea e del diploma.

Il R.D.L. 20 giugno 1935 rappresenta, in definitiva, il dispositivo attraverso il quale viene cancellata ogni forma di libertà ed autonomia (quanto meno quella realizzata dalla legge Gentile), attribuendo un carattere di uniformità agli ordinamenti universitari, quale quello della legislazione napoletana e quindi sostanzialmente estraneo alla tradizione universitaria italiana. È la cosiddetta "bonifica fascista della scuola" che esprime il rigetto delle esigenze liberali presenti nella riforma Gentile. Lo Stato riprende ogni iniziativa ed ai docenti universitari non resta che la libertà didattica.

Andato via dal Ministero De Vecchi, Bottai (Guerri, 1976) cercherà di rinnovare ulteriormente la scuola secondo lo spirito dei tempi.

Il carattere di uniformità voluto da De Vecchi, verrà corretto in qualche modo da G. Bottai (Miozzi, 1993, p. 94), dopo che questi avrà assunto la carica di ministro della Educazione Nazionale nel 1936, quando già un orientamento profondamente illiberale era entrato nel tessuto della vita universitaria italiana.

Detto orientamento sarà evidenziato da un contributo offerto dallo stesso ministro nella sua rivista «Primato» (Recuperati, 1944, p. 344), trattando i rapporti tra università e cultura, a conclusione di un'inchiesta promossa da quella stessa rivista.

G. Bottai si era distinto come scrittore di tematiche pedagogiche ed era stato inoltre giornalista, poeta, docente universitario di diritto corporativo, nonché direttore di «Diritto del lavoro» e «Critica fascista» (Miozzi, 1993, p. 95). Nominato titolare del dicastero della Educazione Nazionale il 22 novembre 1936 in sostituzione di De Vecchi, egli potrà esprimere pienamente le sue qualità di organizzatore di cultura, già manifestate in più ambiti all'interno del partito fascista.

Ma, soprattutto, egli è il riorganizzatore del quadro pedagogico voluto dal fascismo, nato dall'impianto idealistico gentiliano e successivamente stravolto dalla strategia dei "ritocchi" alla riforma Gentile, interpretata progressivamente dai ministri subentrati al filosofo di Castelvetro: Alessandro Casati (da 1 luglio 1924 al 4 gennaio 1925); Pietro Fedele (dal 5 gennaio all'8 luglio 1928); Giuseppe Belluzzo (dal 9 luglio 1928 all'11 settembre 1929).

Bottai ricucirà in senso unitario la trama della politica fascista sulla scuola e l'università, varando una nuova riforma come risultato della larga mobilitazione di forze coinvolte, fino ad inglobare altre componenti del regime, seguendo una linea nella quale non viene trascurato il progetto di una nuova strutturazione dell'università e, soprattutto, fronteggiando alcuni dei maggiori problemi indotti nel regime dell'istruzione superiore, ammalata di gigantismo progressivo e sulla quale occorre intervenire con provvedimenti selettivi e decisamente centrati sulla qualità. Lo stesso Ugo Spirito aveva denunciato l'anacronismo di una scuola concepita elitariamente e divenuta ormai di rassa (Spirito, 1956, pp. 121-131).

La rivista «Critica fascista», a suo tempo sostenitrice della riforma Gentile, dal 1930 aveva ripetutamente mosso osservazioni sui metodi di fasci-

stizzazione della scuola e dell'università, al punto che «l'intero concetto che Bottai aveva del fascismo si basava sulla costruzione di una testa di ponte culturale all'interno delle università e delle scuole inferiori» (Miozzi, 1993, p. 97) e aveva incaricato Ernesto Codignola di svolgere, nel 1933, un'indagine sul primo decennio della riforma gentiliana (alla quale Codignola stesso a suo tempo aveva collaborato in prima linea), esaminando il problema dell'esame di Stato e rilevando gli effetti dei ripetuti interventi sull'impianto dato nel 1923, sia nell'ambiente scolastico-universitario, sia in quello politico.

Bottai, inoltre, penserà di concedere agli studenti una più ampia libertà di studi: «non dunque libertà degli studenti e neppure dei professori ma libertà di piani di studio, di ricerca scientifica, di contributo al buon nome della nostra università» (Bottai, 1935, pp. 205-216).

L'esame di Stato avrebbe potuto essere abolito, secondo Bottai, previo un maggior controllo sull'attività educativa e la concessione alle università e alle singole facoltà, sulla possibilità di selezionare le aspirazioni di quanti intendevano dedicarsi alla specializzazione in certi ambiti disciplinari. Gentile approverà i tentativi di Bottai di riprendere certi contenuti della sua legge (in special modo i progetti di definizione dell'università come luoghi primari della ricerca e della cultura), ma in realtà non sembrerà comprendere appieno che il disegno di Bottai volgeva soprattutto ad eliminare gli stravolgimenti di quell'impianto, canalizzando la sua progettazione attraverso una nuova scuola pedagogica tutta basata sui criteri dell'esperienza concreta e di un attivismo sempre meno gentiliano.

Il passaggio dell'attualismo all'attivismo si stava affermando infatti in Italia in coincidenza con l'applicazione di una strategia volta ad amministrare la base di massa del Paese.

La nuova scuola avrebbe dovuto selezionare in base alle attitudini individuali, non più in base al grado sociale. La proiezione verso una scuola media unica era perciò evidente. Seppur mantenendo l'impianto centrato sui ginnasi-licei, voluto da Gentile, era evidente la spinta al rafforzamento degli studi tecno-professionali e scientifici.

Da Bottai viene anche progettata una nuova strutturazione dell'università, allargata ad un più ampio raggio di facoltà: giurisprudenza, economia e commercio, scienze politiche, lettere e filosofia, pedagogia, chirurgia e medicina, medicina veterinaria, scienze matematiche, naturali e fisiche, scienze statistiche, demografiche, farmacia, ingegneria, mineralogia, chimica

industriale, architettura ed agraria, affiancate da una serie di scuole specializzate con corsi di laurea della durata da quattro a sei anni.

Gli studenti provenienti dal liceo classico avrebbero potuto iscriversi senza esame di ammissione alle facoltà di lettere e filosofia, giurisprudenza, scienze politiche e a tutte le altre facoltà previo esame di ammissione, esclusa pedagogia.

Gli studenti provenienti dal liceo scientifico potevano accedere alle facoltà di economia e commercio, giurisprudenza e scienze politiche mediante esame di ammissione, e a tutte le altre senza esame, ma restavano esclusi da lettere e filosofia. I diplomati degli istituti magistrali potevano essere ammessi all'università senza esame solo nella facoltà di magistero, limitatamente al corso di laurea in pedagogia ed a quella in lingue e letterature straniere (Bellucci, Ciliberto, 1978, pp. 395-409).

Si tratta di un impianto complessivo abbastanza conservatore, che però riscuoterà pareri favorevoli in ambito cattolico (fino ad allora assai critico rispetto agli interventi operati da Gentile). Del resto, Bottai riconosce che l'evoluzione dai contenuti della riforma Gentile erano stati ostacolati dall'azione del doppio fronte dei suoi sostenitori e dei suoi detrattori. Occorreva pertanto procedere ad una revisione profonda di questi contenuti o all'elaborazione di un nuovo impianto, anche per il fatto che gli interventi di De Vecchi avevano causato una vanificazione del criterio di autonomia universitaria che Gentile a suo tempo aveva sancito, facendone un punto qualificante della sua legge.

Il lungo periodo di permanenza di Bottai come Ministro della Educazione Nazionale consentirà da un lato di superare le incongruenze derivate dalle sovrapposizioni realizzate dopo il varo della riforma Gentile, dall'altro di intervenire sul problema dell'istruzione di massa che era stato considerato il problema principale per l'evoluzione del sistema politico.

Dalla politica dei ritocchi alla legge Gentile realizzata dai suoi predecessori, Bottai trae la convinzione che fosse necessario procedere alla definizione di un nuovo progetto scolastico ed educativo, del quale traccia le linee fondamentali in un discorso alla Camera e in due interventi al Senato.

Riproduzione dell'intelaiatura della Carta del Lavoro, la nuova Carta viene presentata il 19 gennaio 1938 da Bottai a Mussolini e al Gran Consiglio, con una relazione che illustra quello che Mussolini chiamerà «un piano regolatore della riforma stessa da attivarsi nel tempo» (Miozzi, 1993, p. 105), indirizzato prevalentemente alla creazione di un'organizzazione ge-

nerale dell'istruzione volta alle classi lavoratrici ed a «preparare le piccole classi impiegatizie e le migliori maestranze delle industrie», sia separando la scuola media dalle scuole artigiane, professionali e tecniche, sia favorendo, per gli studenti che avessero dimostrato singolari attitudini, la possibilità di continuare gli studi presso collegi organizzati dallo Stato.

Lo scopo della nuova legge era riformare la scuola italiana e trasformarla in scuola del popolo e dello stato fascista: una scuola diretta a rastrellare i migliori per destinarli a diventare la classe dirigente del Paese, dopo averli educati allo spirito di autorità ed obbedienza. Punto di coordinamento generale della gioventù fascista, tale coordinamento operativo sarebbe dovuto passare attraverso l'Opera nazionale Balilla e la Gioventù Italiana del Littorio, i quali avrebbero concorso a realizzare un'ampia "bonifica" scolastica anche nel settore dell'istruzione superiore (Bottai, 1939, pp. 95-98), non solo con i provvedimenti già richiamati, ma anche con l'eliminazione delle varie forme di autonomia che Gentile aveva mantenuto in essere e che la legge De Vecchi del 13 giugno 1935 aveva definitivamente cancellato.

«È tempo ormai di procedere non per via di ritocchi e giustapposizione, ma con una riforma radicale», aveva affermato Bottai, nel presentare il suo progetto di riforma, nel quale voleva rimarcare che fosse necessario mantenere validi i contenuti della precedente legge sulla scuola e che, anziché essere disperse, dovessero essere invece valorizzati «come fondamento storico su cui edificare il nuovo» (Ivi, p. 58).

La Carta della Scuola, oltre alle dichiarazioni introduttive sulle linee generali, si compose di ventinove dichiarazioni, di cui la diciannovesima dedicata al problema universitario. Nelle "Direttive per lo svolgimento della vita universitaria" viene pronunciata come prossima una riforma universitaria globale, all'interno della quale si dovevano tener conto dell'affollamento degli atenei e quindi della necessità di provvedere ad interventi urgenti per fronteggiare l'emergenza.

In sostanza, Bottai aveva recepito il programma enunciato sulla rivista «Vita universitaria» ove, tra le altre soluzioni proposte, s'era pensato di istituire due tipi di laurea (una rivolta alla camera scientifica ed un'altra finalizzata al conseguimento di un titolo di laurea per accedere agli impieghi).

Nel giugno del 1938 si provvederà a concretizzare quanto era stato concordato ed i rappresentanti dell'Associazione fascista tra i professori universitari a proposito del riequilibrio degli ordinamenti: distribuzione fra insegnamenti fondamentali e complementari, libertà di scelta agli studenti

ed alle facoltà per i piani di studio, intendendo così stabilire i punti di raccordo tra vecchio e nuovo senza sconvolgere l'assetto generale dell'università italiana.

Secondo Bottai, infatti, «l'università italiana non ha bisogno di una nuova riforma di struttura, quanto di una riforma morale, del costume dei suoi docenti e dei suoi discenti [...] L'università porta in sé il residuo di una vecchia fantastica vita dissipata proprio dallo spirito di certi insegnanti non meno che di certi studenti. Quest'università deve, finalmente, mettersi al passo coi tempi, avere un calendario ed un orario, un senso della dignità anche formale, a costo di perdere certe apparenze di libertà che, più di onorarla, la uccidono e la isteriliscono. Quindi, non solo io penso che sia da darsi alle facoltà scientifiche un preciso rigore di giornate e lezioni e di orari, ma che questo rigore debba essere decisamente esteso a tutte le facoltà universitarie» (Ibidem).

Da questo punto di vista, ogni più o meno implicita rivalutazione di Bottai non soltanto come ministro dell'Educazione Nazionale, quanto come abile ed ambiguo garante di una fronda in crisi, in cui si muovevano i frammenti di tanti avvenire possibili, urla contro il fatto che la scuola e l'università in particolare pagarono il prezzo inaccettabile più alto sul piano della cultura e della scienza, proprio durante la responsabilità di Bottai e la sua volontà di cancellare definitivamente la riforma Gentile, per realizzare la scuola e l'università dello Stato delle corporazioni. In realtà, le proposte di Bottai non ebbero ad attivarsi a causa dell'irrompere del conflitto mondiale. Il modello gentiliano dell'Università aveva comunque subito, col Ministro De Vecchi, un duro colpo attraverso la fine di ogni, pur relativa, autonomia. La funzione guida dello Stato era riaffermata in modo netto.

2. Presenza ed assenza dell'intercultura nell'Università

I problemi dell'istruzione pubblica e della sua organizzazione costituiscono un nodo centrale nel dibattito politico-pedagogico italiano, a partire dall'Unità.

L'Università, poi, è stata la *vexata quaestio* dalla nostra struttura scolastica, in quanto generalmente poco tranquilla per disagi di studenti e talora anche di docenti ed al centro di discussioni sia per una troppo estesa autonomia, sia per problemi didattici e scientifici.

La concezione degli studi accademici, tra il 1861 e il 1939, fu piuttosto monolitica, non solo perché i problemi rimasero pressoché inalterati in mezzo a discussioni tanto lunghe quanto inconcludenti, ma anche perché coloro che li affrontarono, benché diversi per formazione ed ideologia, finirono per proporre in genere la medesima visione .

Da questo punto di vista, privilegiando come terreno d'analisi le leggi, si può offrire non solo un'immagine corretta del modello generale e della sua evoluzione, ma anche una qualche traccia consistente dei processi di adattamento che la realtà aveva finito per imporre.

Accanto ad una storia, che non può non essere istituzionale, dell'università italiana e del suo rapporto con uno Stato totalitario, in grado di imporre il suo modello autoritario alla società civile, c'è poi la vicenda forse più corposa e reale delle singole sedi, del loro rapporto con il territorio, di far sopravvivere ostinatamente diversità che avevano radici nelle tradizioni locali: una storia complessa, e non facile da ricostruire, di cedimenti, adattamenti, difese e talvolta resistenza .

Non è un caso che la maggiore accumulazione di testi riguardi il dibattito sulla riforma Gentile e la sua difesa, mentre sia abbastanza povera la fase dei ritocchi, fino alla Carta della Scuola di G. Bottai dal 1939.

Con Bottai, il dibattito e la documentazione crebbero anche se la dimensione progettuale era destinata a restare tale. Quante volte si è scritto e parlato di educare le masse dell'Italia e delle isole e renderle coscienti delle loro azioni; quante volte si è insistito sul preparare le emigrazioni, non solo con un ufficio, la cui utilità è dubbia, ma educare ed istruire le masse popolari che emigrano e rendere loro meno difficile la vita nelle regioni ove esse emigrano. Vi è insomma un senso di malessere di fronte alla realtà.

Giovanni Gentile non può che percepire tutto questo. Studioso attento di Rosmini e Gioberti, conoscitore di Hegel e Marx, il giovane Gentile ritiene che sia la scuola la struttura in grado di rigenerare la vita italiana. Ma quale scuola? Non certo quella esistente, specchio di una società incapace di rinnovarsi, sospesa tra psicologia e didattica. La scuola capace del rinnovamento nazionale sarà una scuola vivificata da una filosofia che sia ragione di vita, una filosofia a cui il filosofo medita costantemente. L'università, allora, in particolar modo le facoltà filosofico-letterarie, dovrebbero divenire il centro propulsore del rinnovamento. Se quest'ultimo non può partire dalla volontà politica, dovrà partire dalle grandi sedi del sapere scientifico, a cui il filosofo rivendica autonomia e competenza. Di qui, la sua polemica

contro il metodologismo fine a se stesso, incapace di dare un orientamento reale all'individuo, un metodologismo chiuso negli artifici didattici.

In una situazione in cui si auspica il rinnovamento, non conta soffermarsi su raffinatezze metodologiche, certamente in grado di esprimere al meglio l'esistente, ma impotente a mutarlo. Quello che conta è individuare la strada maestra dell'autoformazione, un'autoformazione destinata a coinvolgere la vita civile.

Gentile ritiene essenziale una rigenerazione della Nazione attraverso la scuola, oltre che il rinnovamento intrinseco della stessa. Per tutto questo si batte nei primi vent'anni del secolo, durante i quali la sua posizione è politicamente isolata, nel senso che la sua battaglia è squisitamente culturale e non si appoggia né è appoggiata da alcuna forza politica. Il suo liberalismo è all'interno della tradizione risorgimentale della valorizzazione della Nazione italiana che egli sente ancora non del tutto realizzata.

Ciò, da un lato, illumina la complessa posizione di Gentile che continua ad avere un ruolo indipendente all'interno del fascismo, ma mostra molto chiaramente un'idea di università quale centro promotore del sapere, un sapere tanto più necessario quanto più si guarda alla società e non agli interessi dei singoli componenti.

Di fronte ad una società in crisi o in mutamento, compito dell'università è la formazione di un sapere che possa anche promuovere una coscienza civile. Questo l'università deve farlo o riconoscendosi sostanzialmente nella volontà dello Stato o agendo indipendentemente da chi gestisce lo Stato quando la volontà di questi non è chiaramente orientata.

Naturalmente, si tratta di un modello forte in una realtà poco dinamica come quella italiana del primo Novecento .

In conseguenza di ciò, negli anni in cui Gentile opera, si potrebbe parlare di intercultura, ovvero di possibilità di apertura al dialogo, al rispetto ed all'accettazione di culture diverse per religione, usi e costumi.

Sentimenti che per il filosofo dovranno essere diffusi dalla scuola elementare, secondaria e in particolare dall'università quale centro promotore del sapere.

Con la nomina, nel 1939, di G. Bottai al Ministero dell'Educazione Nazionale, le cose cambiano. Quelle che erano le premesse interculturali presenti nel sistema scolastico previsto da Gentile vengono a mancare nella scuola prevista da Bottai.

La scuola fu proprio una delle prime istituzioni statali in cui il fascismo

introdusse l'antisemitismo. Ed era proprio «Critica fascista» a cogliere che cosa avrebbe significato per la scuola la politica razzista del fascismo.

Lo diceva in un articolo agghiacciante e significativo., *Primo: La scuola del 15 settembre 1938*. Plaudendo alla decisione del Consiglio dei Ministri che escludeva gli ebrei sia come docenti, sia come discenti, la rivista di Bottai così commentava, per ciò che concerneva l'università:

data la solidarietà ferrea ed esclusiva che gli ebrei hanno fra di loro, il loro numero nelle cattedre, negli assistentati, nelle docenze si estendeva in modo temibile. La scienza italiana rischiava di essere molto compromessa da questa tenace vegetazione parassitaria di cui oggi le università vengono di colpo liberate. Da questa improvvisa amputazione né la scienza, né l'insegnamento soffriranno molto, rapidamente i vuoti saranno colmati, energie nuove, forse tenute lontane fino ad oggi avanzeranno finalmente sulla strada sgomberata (Bottai, 1938, pp. 1227-1228).

Gli ebrei erano definiti, in questa sconcertante analisi, come sostanzialmente estranei alla tradizione culturale italiana.

C'era stata la bonifica fascista della cultura, ma l'unico modo per proseguire correntemente era la diseibreizazione, la sola scelta che potesse italianizzare scuola ed università, restituendole agli italiani. «La scuola italiana agli italiani» (Recuperati, 1997, p. 368): così s'era detto.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1983). *Cenni di storia della scuola italiana. Dalla Legge Casati al 1982*. Roma: Armando.
- Bellucci M., Ciliberto M. (1978). *La scuola e la pedagogia del fascismo*. Torino: Loescher.
- Bottai G. (1935). La libertà degli studi e l'esame di Stato. In *Archivio di Studi Corporativi*.
- Bottai G. (1938). Primo: la scuola (15 settembre 1938). In *Critica fascista*.
- Bottai G. (1939). *La Carta della Scuola*. Milano: Mondadori.
- Catalano F. (1981). La scuola italiana da Gentile a Bottai. In *Italia Contemporanea*.
- De Vivo F. (1983). A sessant'anni dalla riforma Gentile. In *Scuola Italiana Moderna*.

Panel 1

- Guerri G.B. (1976). *Giuseppe Bottai, un fascista antico*. Milano: Feltrinelli.
- Miozzi U.M. (1993). *Lo sviluppo storico dell'università italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Negri A. (1996). *Giovanni Gentile educatore. Scuola di Stato e autonomie scolastiche*. Roma: Armando.
- Ostenc M.. (1980). *L'educazione in Italia*. Bari: Laterza.
- Ostenc M.. (1981). *La scuola italiana durante il fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Recuperati G. (1977). *La scuola italiana e il fascismo*. Bologna: il Mulino.
- Recuperati G. (1997). Da Gentile a Bottai: l'università italiana fra bonifica fascista e Carta della Scuola: appunti e discussion. In I. Porciani (ed.), *L'università tra Otto e Novecento: il modello europeo e il caso italiano*. Napoli: Jovene.
- Spirito U. (1956). *La riforma della scuola*. Firenze: Sansoni.

I.11

L'infanzia nella storia delle idee

Furio Pesci

*Professore Ordinario - Università di Roma La Sapienza
furio.pesci@uniroma1.it*

1. L'infanzia tra storia e attualità

Gli studi di storia delle idee hanno prodotto, negli ultimi decenni, un'ampia letteratura che comprende anche tematiche di carattere e interesse storico-educativo. Scopo di queste pagine è rendere conto sinteticamente di alcune linee di ricerca che focalizzano l'attenzione sulla questione dell'infanzia, in particolare attraverso alcune tra le principali realizzazioni editoriali che hanno caratterizzato il settore nell'ultimo mezzo secolo: i due celebri dizionari di storia delle idee apparsi, il primo, oltre quarant'anni fa (Wiener, 1973), il secondo, circa trent'anni dopo (Horowitz, 2005).

Nel settore della ricerca storico-educativa la prospettiva della storia delle idee è stata utile per individuare come si articolano i diversi elementi presenti in specifici sistemi culturali, fino a costituire vere e proprie "mentalità", strutture che improntano di sé la visione del mondo, la percezione della realtà e dell'uomo stesso in una data epoca e in un determinato contesto sociale.

Queste considerazioni valgono anche nel caso delle visioni specifiche dell'educazione, che sorgono, si sviluppano, tramontano, in epoche e contesti culturali particolari. In effetti, se la prima voce dedicata specificamente all'educazione, nel *Dictionary* del 1973, affidata ad uno dei principali esponenti della filosofia analitica anglosassone (William Frankena), era dedicata soprattutto ad una definizione di ciò che è l'educazione, una nuova voce, o, per meglio dire, un insieme di voci, riguardante l'educazione, nel *New Dictionary* del 2005, dedica un'attenzione specifica alla storia dell'educazione nelle varie aree storico-sociali, economiche e culturali del mondo (Europa e Nord-America, India e Cina, Africa e Islam) e nuove voci a soggetti come, appunto, la stessa storia dell'infanzia.

In ambito storiografico, negli ultimi decenni, si è effettivamente svilup-

pata una nuova comprensione delle condizioni di vita concrete dell'infanzia nelle diverse epoche e nelle diverse società; si può dire che, accanto alla crescita e al miglioramento delle condizioni dell'infanzia nella società occidentale contemporanea, si è sviluppata anche una nuova consapevolezza intorno all'importanza dell'infanzia come soggetto di ricerca storiografica.

Negli ultimi due secoli, in generale, è notevolmente cresciuto il numero dei bambini che, nonostante la povertà e la guerra (condizioni costanti anche nel mondo contemporaneo), hanno comunque goduto di opportunità di vita notevolmente migliori rispetto a quelle di cui ha potuto godere l'infanzia nei secoli precedenti. Sicuramente, la moderna preoccupazione per la salute, per la stessa educazione, in generale per il benessere psicofisico dei bambini, si è molto rafforzata, dopo un lunghissimo periodo (misurabile in millenni), in cui il riguardo rivolto al benessere dell'infanzia è stato quanto meno collocato in secondo piano, o addirittura trascurato quasi completamente.

La redattrice della voce riguardante l'infanzia nel *New Dictionary* del 2005, Margaret King, una studiosa nota per i suoi studi sul Rinascimento italiano (King, 1994), ha proposto una sintesi a mio avviso significativa di quello che sono stati gli studi più importanti nel secolo scorso a questo riguardo (King, 2005). King stessa sottolinea la necessità di contestualizzare la stessa indagine storiografica, considerando come, in fondo, l'attenzione e la sensibilità verso l'infanzia siano cambiate, quanto meno a partire dal XVII secolo, grazie a interventi di figure illuminate di scrittori, pensatori, scienziati, riformatori sociali, filantropi, che si posero il problema di quale fosse l'autentica natura dell'infanzia e quali esigenze di benessere caratterizzassero questa età della vita, sostenendo la causa della sua promozione e tutela, di nuove forme di cura, accudimento, educazione dei più piccoli. D'altra parte, le tristi condizioni dei bambini nelle società industriali (per esempio, le piaghe dello sfruttamento del lavoro minorile e dei "bambini di strada", fenomeni presenti nell'Occidente della prima e della seconda industrializzazione) furono descritte già nell'Ottocento.

Il XX secolo è stato, del resto, un secolo drammatico: alle iniziali speranze riposte nel "secolo del bambino" (annunciato da figure come Ellen Key e Maria Montessori) subentrò la constatazione della tragedia dell'infanzia in molte parti del mondo, connessa alle molte guerre combattute nel secolo scorso, ai genocidi perpetrati ripetutamente, anche in Europa, e che hanno comportato per l'infanzia le condizioni più estreme di vita, mas-

sacri, fame, l'esperienza della deportazione o dell'esilio e persino la militarizzazione (una caratteristica della condizione infantile che ha precedenti negli eserciti nazionali moderni, come mostrano significative ricerche storiografiche (cfr. Polenghi, 2003).

2. L'opera di Philippe Ariès

Nella riflessione sulle cause del cambiamento così significativo e profondo nella visione dell'infanzia, che la società novecentesca, almeno nel mondo occidentale, ha portato a compimento, King (2005) sottolinea, accanto alla consapevolezza dei mali sopra menzionati, una serie di fattori concreti che hanno cambiato notevolmente le condizioni di vita di tutta l'umanità e in particolare dell'infanzia. Nel corso dell'ultimo secolo sono cambiate le pratiche di parto, che hanno reso la gestazione e il momento della nascita non più così rischiose come la mortalità infantile ha sempre mostrato nei secoli passati; le vaccinazioni sono divenute una pratica ampiamente diffusa, obbligatoria per alcune malattie, nel mondo occidentale prima, e poi nel resto del mondo, in continenti interi che prima erano infestati da malattie pericolosissime, come la difterite e il vaiolo; e sono progredite ampiamente la diffusione e la disponibilità di tecniche per la gestione degli alimenti, la pastorizzazione, la refrigerazione, per non parlare dell'enorme progresso compiuto attraverso l'alimentazione artificiale, con la straordinaria *chance* di sopravvivenza offerta dai latti artificiali a intere generazioni di neonati prima destinate a versare in condizioni di vita estreme.

In questo contesto è stato, allora, possibile anche un nuovo lavoro sull'infanzia, questione aperta sul piano pedagogico e anche sul piano storiografico; si è posto il problema di quale sia stata la condizione dell'infanzia nelle varie epoche storiche. Un libro fondamentale da questo punto di vista è il testo classico di Philippe Ariès (1960), il quale sostiene la tesi secondo cui l'infanzia è un'idea che cambia nelle diverse epoche storiche - l'infanzia della Grecia classica non è l'infanzia del medioevo e non è nemmeno l'infanzia della Francia moderna o della Russia sovietica.

È necessario scandagliare i contesti sociali e culturali per comprendere quello che è la realtà storica nella sua concretezza. L'idea d'infanzia è per Ariès un costrutto moderno: la nostra visione dell'infanzia risale ad atteggiamenti, attitudini, sensibilità, che si sono sviluppati nell'Europa moderna

in particolare a partire dal XVII secolo. Questa tesi, ampiamente documentata (il lavoro di Ariès è stato importante anche dal punto di vista metodologico, per l'uso di fonti nuove, come la documentazione iconografica), è per lo storico francese un punto d'arrivo. Ariès è, infatti, uno storico che arriva ad occuparsi di temi come l'infanzia, la vita familiare, la morte attraverso la sua formazione del tutto particolare di demografo; in effetti, le sue prime ricerche si collocano nell'ambito della demografia storica.

Le tesi di Ariès sono state di volta in volta sostenute, appoggiate, confermate, ma anche smentite, contestate, da numerosi studiosi; si può, oggi, tracciare un bilancio di quello che è stato il percorso di un intero, corposo filone di ricerche che ha trovato il suo punto di partenza nell'opera di Ariès. La "storicità" dell'infanzia è stata stabilita come un dato effettivo; si può discutere sulle periodizzazioni proposte, su singoli aspetti dell'opera di Ariès, ma certamente il fenomeno del cambiamento nella visione dell'infanzia tra Medioevo ed età moderna è incontrovertibile; quella di infanzia è un'idea soggetta a cambiamenti che sono legati alle mutazioni nelle circostanze storiche.

Prima dell'età moderna, i bambini erano percepiti come membri, anche se defilati, marginali, di un'unica società (quella adulta), condividevano con gli adulti le stesse condizioni di vita, non avevano un posto distinto nella società: lo dimostra, peraltro, la stessa conformazione delle abitazioni contadine e popolari, che spesso erano costituite da un'unica ed ampia camera in cui si trascorrevano tutta la giornata, adulti e bambini insieme; anche nella scuola, sottolinea Ariès, prima della modernità, i bambini si mescolavano senza rigide distinzioni di età, ben diversamente da quanto avviene nella scuola che conosciamo noi, in cui ogni classe è distinta in base all'anno di nascita degli allievi.

Fatti più sostanziali ancora sono, per esempio, quelli relativi ai rapporti tra genitori e figli (da qui il titolo dell'edizione italiana del testo di Ariès): queste relazioni erano più "deboli", sul piano dell'investimento affettivo, di quanto non siano diventate dall'inizio dell'Ottocento in poi sull'onda del romanticismo; d'altro canto, la mortalità infantile era così elevata che il lutto per la perdita dei figli era una costante nella vita di tante famiglie; peraltro, i figli nascevano molto più numerosi, proprio perché la probabilità elevata d'una morte prematura richiedeva un'adeguata compensazione con un tasso di natalità più elevato; e gli adulti stentavano ad investire i propri affetti sui singoli figli perché il pericolo della morte e la sofferenza del lutto

erano troppo grandi. Peraltro, Ariès ha dedicato un altro grande studio all'idea della morte (Ariès, 1977).

Non bisogna vedere le tesi di Ariès a proposito dei nuovi assetti sentimentali che vigono tra genitori e figli nell'età moderna e contemporanea come se ciò significasse che in epoca premoderna i genitori non amassero i loro figli; tuttavia, era proprio di questo amore genitoriale un limitato investimento affettivo sui singoli. Gli atteggiamenti cominciarono effettivamente a cambiare, quando nel XVII secolo avvenne anche una ristrutturazione dei rapporti familiari.

Anche questa è una tesi che gli storici successivi hanno verificato, talvolta ridimensionando le affermazioni di Ariès, nel senso che la riorganizzazione della famiglia, soprattutto la tendenza a una riduzione di dimensioni, non si constata ovunque nemmeno in Europa; ma la nascita della famiglia borghese è caratterizzata dalla compresenza sotto lo stesso tetto di non più di due generazioni (genitori e figli), che aiuterà anche a garantire una maggiore protezione nei confronti dei più piccoli: tutto ciò è testimoniato dalle opere letterarie, dalla diffusione di nuovi generi di consumo (i giocattoli, i vestiti per bambini) e dallo stesso sviluppo dell'istruzione.

Si tratta di un cambiamento che pone l'infanzia in una condizione nuova, non sempre soltanto positiva; in un certo senso, il bambino borghese vive isolato dai suoi coetanei molto più di quanto non avvenisse nelle cerchie agricole e rurali, in cui bambini, adolescenti e adulti vivevano la gran parte delle giornate tutti insieme, nelle aie di piccoli paesi o delle fattorie; ma il bambino borghese, nelle città moderne, potrà contare su molte sicurezze in più rispetto ai suoi coetanei delle zone rurali. Ciò vale soprattutto per i due paesi che Ariès analizza più in profondità: la Francia e l'Inghilterra tra Cinquecento e Settecento.

3. Conferme e disconferme

Altri studiosi hanno sostanzialmente confermato le idee esposte da questo grande storico; per esempio Peter Laslett, in un altro libro paradigmatico per la ricerca in questo settore (Laslett, 1965), che ha avuto, forse, minor diffusione in Italia rispetto a quella degli studi di Ariès, ma è anch'esso frutto di un progetto di ricerca molto ambizioso, opera di un gruppo di storici dell'Università di Cambridge. Lo studio di fonti archivistiche anche

in questo caso “nuove”, come per esempio i certificati di battesimo, e la consultazione sistematica degli archivi delle parrocchie, delle chiese di campagna, dei piccoli paesi inglesi, permise a Laslett di ricostruire la struttura familiare, le strategie matrimoniali, le relazioni tra le famiglie, i percorsi di vita. Anche questo studioso giunge alla conclusione secondo cui in età moderna i bambini si ritrovano a vivere in un mondo diverso, più protetto, ma forse anche più “povero”, comunque contraddittorio rispetto a quello che le epoche precedenti avevano vissuto – un mondo, come Laslett scrive esplicitamente, “perduto”.

Uno studioso altrettanto noto, Lawrence Stone, ha, poi, confermato nella sua sostanza l’interpretazione di Ariès, secondo cui l’idea d’infanzia odierna è un prodotto della modernità, sostenendo che, almeno per quanto riguarda le *élite* sociali, anche un altro genere di documentazione, costituito dai diari, dagli epistolari, dalle autobiografie, mette in evidenza una nuova attenzione, una nuova sensibilità verso l’infanzia. Secondo Stone (1977), con una gradualità ben individuabile attraverso fasi storiche distinte, nel corso della modernità avviene un ridimensionamento numerico del numero dei componenti delle singole famiglie, che porta con sé anche l’abbandono di quelle rigidità nelle relazioni, in fondo improntate ad un certo autoritarismo di antica tradizione, per l’adozione di visioni più egualitarie, in cui la famiglia diventerà il luogo innanzitutto degli affetti e delle cure; i sentimenti intensi, l’investimento emotivo, affettivo nei confronti dei bambini sono un momento di particolare novità nel nuovo panorama sociale della modernità.

Occorre menzionare anche chi, seguendo ideologicamente altre discipline, come la psicoanalisi, ha cercato di sottolineare ed enfatizzare ancor più questo aspetto: è il caso della “psicostoria” di Lloyd De Mause (1976), uno studioso che nel Nord America ha avuto, a suo tempo, molto successo per il tentativo di conciliare psicoanalisi e storiografia, in cui lo studio dell’infanzia è risultato ovviamente centrale (De Mause ha cercato di scrivere forse la prima storia dell’infanzia dall’antichità all’età moderna) con coloriture che non hanno resistito ad un’attenta analisi storiografica. Per De Mause la storia dell’infanzia è un incubo terrorizzante e raccapricciante che richiede una nuova considerazione dal punto di vista storico. In fondo, quella di De Mause è una ricostruzione in cui l’ottimismo illuministico per il progresso si presenta sotto nuove spoglie; questa corrente non ha avuto grande fortuna, esaurendosi, evidentemente per la sua debolezza metodo-

logica, con De Mause stesso e pochi altri seguaci, ma ha confermato, e per questo merita di essere qui menzionata, le scoperte di Ariès.

Deve essere ricordato anche un altro storico di lingua inglese, Edward Shorter, che ha individuato, sulla base dei documenti analizzati, una nuova “modernità” di relazioni intrafamiliari, tra genitori e figli, in relazione con le nuove visioni, specialmente romantiche, del rapporto tra i coniugi (Shorter, 1975). L’idea della famiglia moderna, della famiglia borghese, è quella di una famiglia fondata innanzitutto sull’amore tra marito e moglie; e questo amore coniugale è il volano anche del rafforzamento dei legami tra genitori e figli. Secondo Shorter, l’intensificazione dei rapporti coniugali e quella dei rapporti genitoriali procedono insieme nel corso della modernità.

Peraltro, vi sono state anche disconferme, almeno parziali, di questo impianto interpretativo: ricerche più settoriali, sul Medioevo (Atkinsons, 1991) e sul Rinascimento (Klapisch-Zuber, 1985), hanno messo in evidenza che le relazioni familiari e, di conseguenza, anche la condizione dell’infanzia, presentano una complessità che non riesce ad essere riassunta nella tesi di una “indifferenza”, per così dire, premoderna nei confronti dell’infanzia, a fronte di un nuovo atteggiamento ricco di sensibilità che caratterizzerebbe la modernità.

Anche altri studiosi che si sono dedicati allo studio di documenti come i diari (Pollock, 1983), sostengono che, in fondo, la preoccupazione dei genitori per i figli è rintracciabile e ben individuata già prima del XVII secolo; lo stesso vale per quanto riguarda i rapporti di intimità familiare; sulla base di ciò che è riscontrabile addirittura nell’antica Grecia (Golden, 1990) e nell’antica Roma (Dixon, 1992) si può mettere in dubbio che l’affresco coerente di Ariès e degli altri studiosi sopra citati corrisponda pienamente al quadro che offre la documentazione storiografica e archeologica.

Se, da un lato, l’opera di Ariès è stata sicuramente rivoluzionaria negli anni Sessanta per tutto un settore di studi, i decenni successivi hanno mostrato, in fondo, la necessità di ulteriori approfondimenti, perché la materia d’indagine è, in sé, molto più complessa. Questa complessità e problematicità aumentano, se si considerano studi non soltanto di carattere storiografico, ma anche antropologico-culturale, su civiltà diverse da quelle di matrice “occidentale”, in cui si è potuto individuare atteggiamenti e idee d’infanzia ed educazione specifici (Elman *et alii*, 2005).

4. Un bilancio. La Convenzione del 1989 in prospettiva storica

In generale, tanto le periodizzazioni quanto le connotazioni intrinseche non permettono di universalizzare la prospettiva di Ariès. Un aspetto che, comunque, resiste ed è divenuto un punto di riferimento consolidato, su cui si registra una concordanza quasi unanime con le tesi di Ariès, è che quella dell'infanzia è una condizione mutevole, ben più di quanto si possa immaginare nel senso comune, in base al tempo storico, all'ambiente sociale, al contesto culturale.

Se Ariès ha avuto il merito di avere individuato e descritto la "storicità" dell'infanzia, oggi, sulla scia di questa constatazione, si tende ad esplorare l'infanzia in direzioni molteplici: per esempio, la relazione madre-figlio, la relazione della famiglia con la società e, in particolare, con gli altri soggetti presenti nel sistema di formazione, gli ambienti e i contesti extrafamiliari accessibili ai bambini, l'impatto dei rapporti sociali e di produzione, specialmente dell'industrializzazione, sulle condizioni di vita infantili.

King (2005) propone una riflessione conclusiva che a mio avviso è molto utile anche nel contesto della celebrazione del trentennale della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. La ricerca storiografica mette in evidenza un aspetto "etico", per così dire, segnalando come nei paesi più ricchi le opportunità di benessere si siano accresciute e diffuse capillarmente, e oggi siano disponibili, se non a tutti, certamente in dimensioni e forme inusitate nei secoli precedenti; al contrario, nei paesi poveri, e in particolare al di fuori dell'Occidente, i bambini vivono una vita di stenti; nemmeno l'istruzione di base e una speranza di vita longeva sono garantite, come invece avviene nel mondo occidentale, ricco ed evoluto.

Opere come quelle citate hanno sottolineato la distanza veramente incolmabile tra il presente e il passato, specialmente tra la condizione dell'infanzia nella modernità a partire dalla fine del cosiddetto *ancien régime* e quella delle epoche premoderne; questa constatazione comporta anche una valutazione di carattere etico-politico, perché le acquisizioni della ricerca storiografica mettono in una luce nuova i problemi del presente. La ricerca storiografica ha permesso di maturare la consapevolezza che la distanza tra l'Occidente premoderno e il resto del mondo attuale non è così grande come appare al senso comune: le nazioni in via di sviluppo oggi sono popolate da milioni e milioni di bambini che vivono in condizioni sorprendentemente simili a quelle di un passato che per l'Occidente sembra ormai

del tutto trascorso e alle spalle. Tassi elevati di mortalità, l'incidenza sproporzionata di fenomeni come l'abbandono, l'abuso (anche quello sessuale), la violenza in tutte le forme, fino all'infanticidio, il lavoro, e lo sfruttamento sul lavoro, dei minori, sono tutti fenomeni che sembrano quasi aggravare una condizione che, forse, in quelle stesse aree in cui si presentano oggi, non era così grave in passato.

È in questa prospettiva che si può inquadrare l'importanza della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia, nella ricorrenza del suo trentennale; quella dichiarazione ha certamente avuto un significato notevole, quantomeno sul piano simbolico e ideale, in vista di un'opera necessaria per arginare e sradicare gli abusi commessi ai danni dei bambini nel mondo contemporaneo. La Convenzione del 1989, peraltro, sul piano giuridico non si è rivelata una mera affermazione di principio, ma è servita concretamente a dare un inquadramento ad azioni e iniziative concrete di governi e organizzazioni non governative per il miglioramento delle condizioni dell'infanzia nelle aree più povere del nostro mondo.

Si tratta di un testo che ha avuto, dunque, il suo indubbio rilievo sul piano dell'immaginario collettivo, della mentalità diffusa nel mondo contemporaneo, ben al di là di quelle che sono state le sue conseguenze concrete e pratiche; è, appunto, in questa chiave che, secondo me, una riflessione storica è la via privilegiata per sottolineare l'importanza positiva che la Convenzione ha avuto in questi ultimi decenni, anche se i problemi sono ancora enormi, ben lontani dall'essere risolti.

Riferimenti bibliografici

- Ariès Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Seuil.
- Ariès Ph. (1977). *L'Homme devant la mort*. Paris: Seuil.
- Atkinson C. W. (1991). *The Oldest Vocation: Christian Motherhood in the Middle Ages*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Burguière A. (ed.) (1986). *Dictionnaire des sciences historiques*. Paris: P.U.F.
- de Mause L. (ed.) (1976). *The History of Childhood*. New York: Psychohistory Press.
- Dixon S. (1992). *The Roman Family*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1992.
- Elman B. A. et alii (2005). Education. In Horowitz M. C. (ed.), *New Dictionary of the History of Ideas* (vol. 2, pp. 625-648). New York: Scribner.

- Frankena W. (1973). Education. In Wiener P. P. (ed.). *Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas* (Vol. 2, pp. 71-85). New York: Scribner.
- Golden M. (1990). *Children and Childhood in Classical Athens*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Horowitz M. C. (ed.) (2005). *New Dictionary of the History of Ideas*. New York: Scribner.
- King M. (1994). *The Death of the Child Valerio Marcello*. Chicago: University of Chicago Press.
- King M. (2005). Childhood and Child Rearing. In Horowitz M. C. (ed.). *New Dictionary of the History of Ideas* (vol. 1, pp. 309-316). New York: Scribner.
- Klapisch-Zuber C. (1985). *Women, Family and Ritual in Renaissance Italy*. Chicago: Chicago University Press.
- Laslett P. (1965). *The World We Have Lost*. New York: Scribner.
- Ozment S. (2001). *Ancestors: The Loving Family in Old Europe*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Polenghi S. (2003). *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*. Roma: Carocci.
- Pollock L. (1983). *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Shorter E. (1975). *The Making of the Modern Family*. New York: Basic Books.
- Stone L. (1977). *The Family, Sex, and Marriage in England, 1500-1800*. London-New York: Weidenfeld & Nicolson.
- Trexler R. C. (1993). *Power and Dependence in Renaissance Florence*. Vol. 1, *The Children of Florence*. Binghamton: State University of New York Press.
- Wiener P. P. (ed.) (1973). *Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas*, New York: Scribner.

I.12

Il neonato gioca con le proprie mani: dall'*infant observation* alla formulazione di una pedagogia della prima infanzia in Albertina Necker de Saussure, Janusz Korczak e Maria Montessori

Evelina Scaglia

Ricercatrice tempo T.D.B - Università degli Studi di Bergamo
evelina.scaglia@unibg.it

1. I prodromi di una pedagogia della prima infanzia

Nella letteratura pedagogica dell'età contemporanea vi sono autori come Albertina Necker de Saussure (1766-1841), Janusz Korczak (1878-1942) e Maria Montessori (1870-1952) che, all'interno di scritti dedicati all'analisi della genealogia dei processi educativi dalla nascita, hanno messo in luce – attraverso semplici osservazioni di vita quotidiana – l'acquisizione graduale da parte dei neonati del pieno controllo delle proprie mani, come “strumenti” grazie ai quali poter sperimentare la progressiva maturazione di un “proprio” pensare, fare ed agire.

L'osservazione degli infanti, oggi meglio nota come *infant observation*, è diventata dall'Umanesimo in avanti una pratica pedagogica sempre più diffusa, benché diverse opere risalenti all'antichità classica o all'età medievale – come, rispettivamente, le *Leggi* di Platone, il *De liberis educandis* dello Pseudo-Plutarco, l'*Institutio oratoria* di Quintiliano, le lettere di Girolamo a Leta e a Gaudenzio, i commentari medievali di Ildemaro alla regola benedettina, il manuale di divulgazione medica *Régime du corps* di Aldobrandino da Siena – mostrino già una profonda conoscenza della psicologia infantile, intesa nel senso classico di studio della *psyché*, e un forte interesse a ricercare una metodologia educativa confacente (Becchi, 2010, pp. 40-84; Scaglia, 2020a, pp. 17-137). Secondo l'interpretazione di Egle Becchi, l'osservazione accurata e quotidiana delle inclinazioni mostrate in tenera età, condotta «con l'intelletto e l'occhio dextro per scrutarne l'indole», ha costituito per l'uomo dell'Umanesimo – ‘riscopritore’ della *paideia* classico-

cristiana – il canale attraverso il quale procedere all'avvio di indispensabili interventi educativi con i più piccoli (Becchi, 1994, pp. 143-147).

L'esercizio sistematico dell'osservazione ha aperto la strada alla progressiva maturazione di un «sentimento dell'infanzia», grazie alla concomitante affermazione di una nuova concezione sia della *paternitas* sia della *familia*, come si può evincere da quanto illustrato da Leon Battista Alberti nel suo trattato *De Familia* (1432-1434). La nuova figura paterna, ivi delineata, si sofferma ad osservare con amorevolezza i suoi figliuoli, animata da un atteggiamento di prudenza educativa, per cogliere il prima possibile i «buoni segni» della loro natura (Alberti, 1994, p. 57).

I successivi stravolgimenti introdotti nella piena età moderna dal principio di istruzione universale al cuore della pedagogia di Comenio, l'attenzione di John Locke e di Fénelon alla prima educazione sensoriale come migliore risposta ai bisogni educativi dei più piccoli, il trionfo del puerocentrismo nella filosofia dell'educazione naturale di Rousseau, l'esaltazione del ruolo pedagogico della madre come educatrice secondo natura nelle opere di Pestalozzi e Fröbel e, non da ultima, la graduale diffusione delle scoperte dei pediatri sulla prima e sulla seconda infanzia hanno preparato, nel giro di due secoli, un terreno in grado di accogliere la fioritura di una pedagogia della prima infanzia (Luc, 1989, pp. 83-89; Polenghi, 2001, pp. 20-23). Quest'ultima si è caratterizzata, fin dai suoi esordi in età contemporanea, per la promozione di una relazione educativa armonica ed autentica fra il bambino e l'adulto, fondata sul riconoscimento del fatto che anche la più semplice azione di cura e di assistenza presenti un risvolto educativo, sollecitato dallo «sguardo indagatore» del neonato (Korczak, 2018, p. 50).

2. La valorizzazione pedagogica dei gesti, delle voci, degli sguardi dei più piccoli

Lo sviluppo di una riflessione compiutamente pedagogica sull'educazione nei primi tre anni di vita non è slegato dall'interesse a collocare nella natura pratica dei processi educativi le radici di un sapere pedagogico attento a promuovere le peculiarità della natura infantile, a partire dallo studio di episodi significativi riscontrabili in esperienze di vita quotidiana.

Per suffragare tale constatazione, qui di seguito verranno riportati tre passi tratti, rispettivamente, da *L'educazione progressiva* (1828-1838) – opera

della studiosa e madre ginevrina Albertina Necker de Saussure, dedicata ad una rilettura del concetto rousseauiano di educazione progressiva come perfezionamento della persona umana – e da altri due testi intitolati entrambi *Il bambino in famiglia*, l'uno redatto nel 1914 dal pediatra ed educatore polacco Janusz Korczak e l'altro nel 1923 da Maria Montessori, medico e pedagogista italiana. Tutte e tre le citazioni descrivono una scena che ha per protagonista una piccina o un piccino di pochi mesi di vita, che gioca con le proprie mani e le esplora.

Un bambino di sei mesi e mezzo, semi sdraiato nel suo lettuccio e che gioca con le proprie manine è nello stato più felice; lo è egualmente a nove o dieci mesi, quando, seduto su di un soffice tappeto si diverte a sparpagliare e riprendere diversi oggetti. Mentre così egli gioca, voi potrete attendere alle vostre occupazioni; uno sguardo, qualche parola di tanto in tanto bastano a fargli sentire che è protetto e perfettamente al sicuro (Necker de Saussure, 1940, pp. 121-122).

Il piccolo esplora le sue mani. Le distende, le muove verso destra e sinistra, le allontana, le avvicina, apre le dita, le stringe a pugno, parla loro e aspetta la risposta, con la destra afferra la sinistra e tira, prende il sonaglio e osserva l'immagine stranamente cambiata della mano, sposta il giocattolo da una mano all'altra, se lo mette in bocca per esaminarlo, se lo toglie subito e lo guarda di nuovo lentamente e attentamente (Korczak, 2018, pp. 49-40).

Dirò prima di tutto di una bambina di tre mesi, un piccolo essere sulla soglia della vita. Questa bambina sembrava avere appena allora scoperto le sue mani e faceva ogni sforzo per osservarle bene, ma le sue braccine erano troppo corte e, per guardarsi le mani, doveva torcere gli occhi. Era dunque in grado di compiere uno sforzo abbastanza grande. C'era tanto da osservare intorno a lei, ma soltanto le sue manine la interessavano. I suoi sforzi erano l'espressione di un istinto, che sacrificava le proprie comodità per appagare un soddisfacimento interiore (Montessori, 2000, pp. 102-103).

La lettura di queste poche righe, uscite dalla penna di tre autori vissuti in epoche storiche differenti e con percorsi culturali diversificati, mostra in prima battuta quanto non si possa fare *scientia* dell'educazione senza partire dall'*experientia*, cioè dalla vita vissuta, filtrata e riflessa attraverso quelle indispensabili consapevolezza pedagogiche, capaci di cogliere nel frammento

il tutto e di riconoscere la presenza di una *physis* dietro i gesti e le voci dei più piccoli (Bertagna, 2018, pp. 22-25; Potestio, 2020, pp. 9-15). La scelta di soffermarsi su azioni ripetitive e comuni, come quelle del neonato che gioca ed esplora le proprie mani, ha consentito di far emergere non solo il loro legame con i primi processi intellettivi, ma anche le dirette implicazioni nel processo di sviluppo dell'intenzionalità umana, tali da suffragare la liberazione della prima infanzia dai silenzi plurimillennari della *trophé*, per renderla protagonista di una forma di educazione indiretta, capace di rispondere alla sfida di promuovere appieno la *physis* singolare e irripetibile di ciascuno (Scaglia, 2020b, pp. 7-11).

Risulta agevole, anche in questo caso, fare un richiamo ad intuizioni presenti fin dall'antichità classica: basti rileggere il Platone de *La Repubblica* e delle *Leggi*, per imbattersi nel riconoscimento dell'apprendimento per imitazione e dello sviluppo di buone abitudini nella prima età della vita quali motori di un processo di ordinamento interiore, che Platone pose al centro della sua ricerca di un nuovo rapporto fra *paideia* e *politeia* (Vegetti, 2003, p. 145). Necker de Saussure, Korczak e Montessori hanno riportato alla luce tali processualità per rileggere il rapporto fra educazione della prima infanzia e pedagogia in età contemporanea. L'originalità del loro intervento risiede nell'aver congiunto in maniera inedita l'indagine pedagogica sul "sentire", sul "fare" e sul "pensare" di una fascia d'età, per lunghi millenni rimasta celata fra i «silenzi dell'educazione» (Cambi, Olivieri, 1994, pp. 53-71), con un processo di ri-significazione dell'infanzia stessa, riconosciuta – sul duplice piano biologico ed ontologico – nei suoi bisogni peculiari e nel suo diritto ad essere soggetto protagonista di processi educativi e formativi «da genitivo soggettivo», e non «da genitivo oggettivo» (Bertagna, 2018, p. 31). Questa operazione ha comportato una graduale revisione epistemologica della pedagogia stessa, che ha saputo riaffermare la sua specificità di analisi rispetto alle scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, igiene, neurobiologia, ecc.), in ragione della sua capacità di cogliere per intero l'inesauribile complessità di ogni relazione educativa e di considerare l'insopprimibile asimmetria esistente fra il *magis* (l'adulto, il mastro, l'educatore) e il *minus* (il bambino, l'apprendista, l'educando) come una condizione di possibilità, e non come una condizione ostativa (Bertagna, 2010, pp. 52-94; Bertagna, 2018, p. 27).

Se la Necker de Saussure ha interpretato l'asimmetricità insita in ogni relazione educativa nei termini kantiani di un processo messo in atto da un

essere perfetto – la madre, l’educatore – nei confronti di un essere in corso di perfezionamento – il figlio, l’educando – (Necker, 1940, pp. 146-147; Bernardinis, 1965, pp. 255-260), Korczak e la Montessori hanno riletto tale condizione alla luce di una declinazione sul piano concreto del puero-centrismo, attenta alla promozione di una forma di autoeducazione fin dalla nascita (Korczak, 2018, pp. 30-35; Montessori, 2016, pp. 6-7), quale strategia migliore per realizzare il diritto di ogni piccina e di ogni piccino ad essere protagonista di un’educazione “a sua misura” (Lascarides, Hinitz, 2011, pp. 117-142; Giuliani, 2016, pp. 34-52; Polenghi, 2017, pp. 31-49; Honegger Fresco, 2018, pp. 121-126). In altre parole, l’asimmetricità della relazione educativa, ancora più acuita nel rapporto neonato-adulto dal fatto che uno dei due soggetti implicati è impegnato nella conquista delle sue autonomie personali, non ha impedito a tutti e tre gli autori di riconoscere ogni piccino, fin dal primo istante di vita, come pienamente “padrone” del processo di costruzione della sua personalità, cioè del suo “darsi forma”. Inoltre, nelle loro opere emerge la consapevolezza che questo processo interiore implichi, in ciascuna persona che lo vive, la possibilità di ripercorre nella propria esistenza, unica e irripetibile, la genealogia dei processi di educazione, formazione e istruzione conquistati dalla specie umana nel corso dei millenni, mettendo in evidenza come lo studio della morfologia di tali processi espressi nel singolo consenta sia di distinguerli da altri fenomeni come il condizionamento, l’addestramento, il disciplinamento e la cura, sia di ricostruire le principali tappe, sul piano storico-pedagogico, dell’educazione, della formazione e dell’istruzione (Bertagna, 2010, pp. 54-94; Scaglia, 2020a, pp. 7-14).

La fiducia accordata da Necker de Saussure, Korczak e Montessori all’insostituibilità del contributo offerto dalla pedagogia, rispetto alle scienze dell’educazione, si manifesta nel loro non esimersi dal riconoscere la sua capacità – in quanto *agoghé* del *pâis* – di superare, nell’armonia del moto ascensionale fra educatore ed educando, il *gap* esistente fra l’“essere” (l’empirico) e il “dover essere” (il meta-empirico), in un circolo virtuoso finalizzato alla promozione di un agire libero, autonomo e responsabile da parte di ciascuna persona umana. Nel sostenere la centralità di tale tesi, va rimarcato, essi hanno saputo tesaurizzare l’eredità di lungo corso offerta da quelle suggestioni filosofiche, letterarie, teologiche che, fin dai primordi della *paideia* umana, hanno mostrato un’attenzione «intenzionalmente pedagogica» alla crescita, all’educazione e alla formazione dei più piccoli, rispettosa della loro natura specifica

in quanto corroborata da una visione realistica, frutto di un'osservazione costante della loro *experientia* (Scaglia, 2020b, pp. 235-239).

3. La mano che gioca ed esplora come metafora dell'autoeducazione umana

Risulta imprescindibile, sulla scorta di tali argomentazioni, ribadire come la scelta di concentrarsi sull'osservazione del neonato che gioca con le proprie mani non sia stata in questi tre autori né casuale, né ispirata ad una visione "edulcorata" e "romantica" della prima infanzia, bensì abbia preso vita dall'intento di riconoscere la mano – sul piano della teoria e della pratica dell'educazione – quale strumento principale di estrinsecazione del *lógos*, che rende la natura umana di per sé incomparabile a quella di qualsiasi altro animale superiore, anche il più evoluto (Bertagna, 2010, pp. 95-118).

Risulta interessante riprendere quanto suggerito da Maria Montessori nell'opera *Antropologia pedagogica* (1910), a proposito dell'esistenza di un legame inscindibile fra i processi di autoeducazione e quelli di civilizzazione umana, grazie alla mediazione operata dal lavoro – inteso come *opus* – svolto dalla mano.

Possiamo giudicare dalla mano se l'uomo è atto o no al lavoro ed è al lavoro che la mano deve la sua importanza umana; le prime tracce di umanità sulla terra non sono avanzi scheletrici, ma avanzi di lavoro, la pietra scheggiata. Tutta la storia dell'evoluzione sociale si potrebbe chiamare storia della mano (Montessori, 1910, pp. 276-277).

Il bambino che esplora e gioca con le proprie mani rappresenta, pertanto, un'immagine icastica del suo processo personale di autoformazione, alle prese con lo sviluppo della sua natura di *homo artifex*, se si volesse richiamare un concetto al cuore dell'antropologia filosofica umanistica (Chastel, 2008, p. 239). La medesima immagine fa esplodere la limitatezza del costruito di *infans*, che ha equiparato fin dall'antichità romana i piccini ai pappagalli (Néraudau, 1994, pp. 30-33), ritenuti capaci soltanto di imitare "meccanicamente" quanto hanno avuto modo di vedere e sentire dagli altri, ma non di manifestare attraverso azioni, parole e pensieri sempre più complessi la loro autentica natura umana (Scaglia, 2020a, p. 61).

La riflessione pedagogica sull'uso multiforme e imprevedibile della mano, che nulla ha a che vedere con il movimento uniforme e prevedibile

del piede, costituisce un costrutto capace di tenere insieme negli episodi evocati da Necker de Saussure, Korczak e Montessori le categorie di autoeducazione, esperienza e lavoro (Necker de Saussure, 1940, pp. 88-142; Korczak, 2018, pp. 47-137; Montessori, 2007, pp. 149-170). Questa scelta consente di identificare, nelle loro «pedagogie» della prima infanzia, le principali dimensioni teleologiche, antropologiche e metodologiche implicate dal ruolo attivo giocato dal bambino, fin dalla nascita, nei suoi processi educativi, in nome di un principio di ordinamento interiore fondato sulla sua capacità di autoregolazione (Scaglia, 2020b, pp. 169-208). In ogni piccina e in ogni piccino, la conquista progressiva dell'uso della mano rappresenta, in questo modo, la manifestazione più immediata degli sforzi legati a un lavoro interiore, descrivibile nei termini di un auto-modellamento della propria «cera molle» in vista di uno sviluppo psicologico e morale armonico, in diametrica contrapposizione a quanto illustrato dalla metafora classica dell'infante come «cera molle» da plasmare attraverso l'intervento esterno dell'adulto (Pseudo-Plutarco, 1994, p. 55). Una metafora, va ricordato, via via reinterpretata – soprattutto in età moderna – nei termini di un vero e proprio disciplinamento fisico e psicologico (Antoniano, 2010, pp. 970-976; Locke, 1937, pp. 29-54; Cunningham, 1997, pp. 55-99).

Ne consegue l'importanza di ribadire che la rilettura pedagogica, operata dai tre autori qui analizzati, del processo di autoformazione umana nella relazione educativa in età neonatale ha comportato una revisione del ruolo dell'adulto, non più considerato come un «plasmatore», bensì come un «osservatore» dell'opera formativa compiuta su di sé dai più piccoli, in ragione di un puerocentrismo non solo dichiarato, ma anche agito. La figura pestalozziana della «madre pensosa» ed amorevole osservatrice – incarnata in prima persona dalla stessa Necker de Saussure – l'«adulto umile», di cui scrive Maria Montessori, e l'adulto animato da un atteggiamento di amore, descritto da Korczak, rendono bene l'idea dell'importanza di tributare un rispetto «religioso» nei confronti dei processi interiori dei più piccoli. Perché ogni neonato, fin dalla prima scoperta del proprio corpo in culla, inizia a dare compimento alla sua natura non come un «oggetto lavorato in serie», ma come un «oggetto lavorato a mano» (Montessori, 2000, p. 27).

Si auspica che queste brevi riflessioni possano fungere da volano di una ricerca storico-pedagogica più ampia, da affiancare agli studi già esistenti di taglio storico-educativo, per far emergere il contributo peculiare offerto da svariati autori nel formulare una rinnovata teoria e pratica dell'educa-

zione, attenta al diritto di ogni bambina e di ogni bambino a vedere rispettate le sue esigenze peculiari, alla costruzione di una relazione educativa autentica con l'adulto, al riconoscimento che anche la più semplice esperienza rappresenta un'occasione formativa unica, in risposta alla sua natura di «scienziato» nel laboratorio della vita (Korczak, 2018, p. 50) ed «embrione spirituale» pronto a far sbocciare le sue potenzialità (Montessori, 2000, pp. 25-34; Montessori 2007, pp. 61-84). In questo modo, si inizierebbe a riempire quella «pagina bianca» ancora vigente sulla prima infanzia, di cui ha scritto tempo fa Maria Montessori (Montessori, 2000, p. 12), per poter realizzare fin dal primo vagito il compito che si è prefissato il *gouverneur* Rousseau con il piccolo Émile: «vivere è l'arte che voglio insegnargli» (Rousseau, 2016, p. 80).

Riferimenti Bibliografici

- Alberti L.B. (1994). *I libri della famiglia*, libro I. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1432-1434).
- Antoniano S. (2010). Tre libri dell'educatione christiana dei figliuoli, libro I. In E. Patrizi, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, vol. III. Macerata: EUM (Ed. orig. pubblicata 1584).
- Becchi E. (1996). Umanesimo e Rinascimento. In E. Becchi, D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia* (vol. I, pp. 115-154). Bari: Laterza.
- Becchi E. (2010²). *I bambini nella storia*. Bari: Laterza.
- Bernardinis A.M. (1965). *Il pensiero educativo di A. Necker de Saussure*. Firenze: Sansoni.
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia: avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2018). Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione». Per un paradigma epistemologico. In G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 7-60). Roma: Studium.
- Chastel A. (2008⁸). L'artista. In E. Garin (ed.), *L'uomo del Rinascimento* (pp. 239-269). Bari: Laterza.
- Cunningham H. (1997). *Storia dell'infanzia: XVI-XX secolo*. Bologna: Il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1995).
- Giuliani L. (2016). *Korczak: l'umanesimo a misura di bambino. Storia del pedagogista martire nel lager con i suoi 203 ragazzi*. Trento: Il Margine.

- Honegger Fresco G. (2018). *Da solo, io! Il progetto pedagogico di Maria Montessori da 0 a 3 anni*. Molfetta: La Meridiana.
- Korczak J. (2018). Il bambino in famiglia. In J. Korczak, *Come amare il bambino* (pp. 17-158). Milano: Luni (Ed. orig. pubblicata 1929).
- Lascarides V.C., Hinitz B.I. (2011²). *History of Early Childhood Education*. London-New York: Taylor & Francis Ltd.
- Locke J. (1937). *Pensieri sull'educazione*. Milano: Corbaccio (Ed. orig. pubblicata 1693).
- Luc J.-N. (1989). À trois ans, l'enfant devient intéressant: la découverte médicale de la seconde enfance (1750-1900). *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 1, 83-113.
- Montessori M. (s.d., ma 1910). *Antropologia pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Montessori M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1923).
- Montessori M. (2007). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1949).
- Montessori M. (2016⁴). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1916).
- Necker De Saussure A. (1940). *Educazione progressiva*. Brescia: La Scuola (Ed. orig. pubblicata 1828-1838).
- Néraudau J.-P. (1994). Il bambino nella cultura romana. In E. Becchi, D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia* (vol. I, pp. 30-60). Bari: Laterza.
- Polenghi S. (2001). Ruoli parentali e sentimento dell'infanzia in età moderna. *La Famiglia*, 206, 5-25.
- Polenghi S. (2017). La ricerca storico-educativa sull'infanzia nel XX secolo. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 31-49). Parma: Junior-Spaggiari.
- Potestio A. (2020). In-fanzia, esperienza e narrazione. Una prospettiva pedagogica. *Nuova secondaria ricerca*, 7, 4-20.
- Pseudo-Plutarco (1994). *Come educare i propri figli*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata I-II sec. d.C.).
- Rousseau J.J. (2016). *Emilio, o dell'educazione*, libro I. Roma: Studium (Ed. orig. pubblicata 1762).
- Scaglia E. (2020a). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*. Vol. 1: *Dall'antichità a Comenio*. Roma: Studium.
- Scaglia E. (2020b). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*. Vol. 2: *Da Locke alla contemporaneità*. Roma: Studium.
- Ulivieri S. (1994). I silenzi sociali: l'infanzia, i giovani, le donne. Una storia ai margini. In F. Cambi, S. Ulivieri (eds.), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici* (pp. 53-71). Firenze: La Nuova Italia.
- Vegetti M. (2003). *Quindici lezioni su Platone*. Torino: Einaudi.

I.13

Infanzia e scuola: approccio storico e prospettive

Brunella Serpe

Professoressa associata - Università della Calabria
brunella.serpe@unical.it

Premessa

A partire dal testo sui “Diritti dell’Infanzia” approvato dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre del 1989, ratificato dall’Italia con legge n. 176 del 27 maggio 1991, l’intervento propone una riflessione su alcuni aspetti e articoli della Convenzione, ancora oggi lontani dall’essere pienamente realizzati e riconosciuti come diritti inalienabili di ogni bambino e di ogni bambina. Tra questi il diritto all’educazione e all’istruzione, al nido e alla scuola dell’infanzia; istituzioni queste ultime deboli e scarsamente diffuse ancora oggi in molte aree del Paese, soprattutto nel Mezzogiorno d’Italia, come puntualmente è stato riportato sulle pagine di alcune testate giornalistiche nazionali e locali che, in concomitanza della ricorrenza dei trenta anni dall’approvazione dell’importante documento, denunciano il persistere di politiche inapaci di incidere positivamente soprattutto in quelle realtà geografiche storicamente connotate dalla scarsa presenza di reti di protezione sociale, *in primis* nei confronti dei minori. Si ripropone, in definitiva, l’annosa questione riguardante la forte disomogeneità con cui è avvenuta la diffusione delle istituzioni educative e assistenziali fin dalla nascita dello Stato unitario; una disomogeneità che ha creato un incolmabile divario a cui, ancora oggi, risulta difficile rimediare senza mettere in campo incisive azioni a supporto dei territori meno sviluppati, più deboli sul piano dell’iniziativa privata e dell’intervento pubblico.

La riflessione muove, infatti, proprio dalle questioni denunciate di recente dalla stampa nazionale e riprese puntualmente su alcune testate meridionali, “Il Mattino” e “l’ALTRAVOCE dell’Italia”, un inserto di approfondimento di temi cruciali che interessano il Mezzogiorno abbinato all’edizione de “il Quotidiano del Sud”. Alcuni dei titoli apparsi nello scorso

mese di settembre, sono molto suggestivi. In “Vergogna italiana” (20 settembre 2019) si parla esplicitamente di tradimento dell’infanzia del Sud, e del problema del *bonus* agli asili in riferimento al distorto impiego delle risorse che non vanno in direzione del doveroso superamento dello squilibrio ancora troppo stridente tra aree geografiche (“Asili gratis, il bonus per il 94% va al Nord”, 11 settembre 2019). In entrambi gli articoli si denuncia il forte ritardo che si registra nella crescita del numero dei nidi e degli asili rispetto all’obiettivo europeo fissato dall’ONU.

Come si evince ancora dai titoli citati, si tratta di interventi mirati a denunciare e a spostare l’attenzione sulle forti criticità del sistema scolastico meridionale, confermate dalle statistiche riportate con estrema chiarezza nell’ultimo *Rapporto* sullo stato di attuazione della *Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza* pubblicato a fine 2018 e relativo ai quattro anni precedenti 2014-2017. Un *Rapporto* che, nell’accesso al nido e alla scuola dell’infanzia, individua uno dei diritti fondamentali di cui deve poter beneficiare l’infanzia; un diritto inviolabile, da riconoscere come fondamento su cui edificare una più credibile ed attiva lotta alle disparità. Non che tutto questo rappresenti una novità e neanche una questione recente; al contrario, la debolezza che si riscontra ancora oggi in questo segmento del nostro sistema scolastico, ben rappresenta il *proprium* della storia della scuola italiana con aree geografiche raggiunte dalla scuola e altre che hanno accumulato un forte ritardo rispetto ad altre più ricche e più emancipate. Un ritardo cronico capitalizzatosi in oltre 150 anni di storia unitaria, che ancora oggi si pone in termini di emergenza da affrontare con determinazione e con politiche adeguate per evitare di continuare a esporre l’infanzia al rischio della dispersione e della povertà culturale, della emarginazione e della precoce esclusione sociale.

1. La *Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza*

A 30 anni dall’approvazione della *Convenzione* è quindi importante riflettere su quanto è stato fatto in Italia per realizzare i principi basilari enunciati dal documento sottoscritto insieme ad altri Stati dopo che una serie di provvedimenti, a partire già dal 1924, avevano richiamato l’attenzione sui diritti dei minori. Ciò andava in netta contrapposizione a una cultura che aveva sostanzialmente negato ai minori il godimento di diritti fondamentali quali

l'assistenza sanitaria, standard di vita essenziali e istruzione; diritti disattesi e che andavano riconosciuti, garantiti ed estesi all'infanzia e all'adolescenza.

Meritano di essere almeno richiamati, a tal proposito, alcuni dei passaggi della *Convenzione*: quello riferibile al principio di non discriminazione senza alcuna distinzione di sesso, di razza, di colore, di lingua, di religione e di opinione del minore e dei genitori (art.2); al diritto alla vita con l'impegno ad assicurare la sopravvivenza e lo sviluppo di ogni minore (art. 6); all'impegno, ancora, a diminuire la mortalità, a contrastare le malattie e la malnutrizione (art. 24). Importanti, inoltre, i riferimenti alle cure necessarie a garantire il benessere di ogni fanciullo (art. 3 comma 1). Anche in presenza di handicap mentali e/o fisici, ogni minore deve poter godere del diritto all'educazione, alla formazione, alle cure sanitarie e alla riabilitazione, tutti interventi atti a favorire una piena integrazione sociale e il pieno sviluppo personale (art. 23). Si parla ancora di sicurezza sociale (art. 26), di livello di vita sufficiente a garantire lo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale dei minori (art. 27 comma 1); di diritto all'educazione e a misure per ridurre l'abbandono scolastico (art. 28 comma 1) e di cooperazione internazionale per ridurre/eliminare l'ignoranza e l'analfabetismo (art. 28 comma 2). Ci si sofferma, ancora, sulla necessità di un'educazione capace di favorire lo sviluppo della personalità, delle facoltà e delle attitudini mentali e fisiche del fanciullo, che lo prepari ad assumere le responsabilità della vita in una società libera (art. 29 comma 1). Il testo si sofferma anche sul diritto al riposo e al tempo libero (art. 31), assumendo una netta posizione contro ogni sfruttamento, lavorativo e sessuale, del minore (artt. 32 e 34).

Nonostante ciò, l'importante dispositivo di monitoraggio previsto dalla *Convenzione* finalizzato a conoscere le azioni e gli interventi promossi da ciascuno Stato per soddisfare i principi sanciti nel testo della stessa, è più che mai una spia che denuncia le distanze tra i principi così nettamente sanciti e la loro concreta applicazione. La riflessione potrebbe partire dal 1994, anno in cui è stato pubblicato il primo Rapporto sullo stato di attuazione della *Convenzione*, ma non serve andare così indietro per capire quanto resti da fare in Italia per l'infanzia del Sud e delle Isole, come drammaticamente denuncia l'ultimo rapporto le cui *Osservazioni* conclusive sono state rese note nel dicembre del 2018.

Quale la condizione dell'infanzia che emerge in riferimento al Mezzogiorno? Quale politica e quali programmi sono stati messi in atto dal Governo italiano per sostenere l'infanzia e l'adolescenza? In estrema sintesi,

quando si parla di copertura dei servizi educativi per l'infanzia 0-6 anni, sia pubblici che privati, di scuole antisismiche, di sanità e di punti nascita, l'elenco delle disparità regionali e tra macro aree è fin troppo evidente e rimarca le stridenti distanze che, con il trascorrere dei decenni, non sono state colmate. Partendo dalla percentuale minima di copertura del territorio fissata al 33%, al di sotto della quale la situazione denuncia condizioni di problematicità, i dati mostrano che nessuna regione meridionale raggiunge quella percentuale e che, tranne la Sardegna più prossima a soddisfarla, la distanza è ancora considerevole. Se si prende a esempio la copertura del territorio, sommando i dati pubblico/privato il Nord-Ovest, il Nord-Est e il Centro sono prossimi a quel 33%, mentre il Sud (11% circa) e le Isole (13% circa) rimangono ancora troppo distanti dalla meta fissata dall'ONU e anche ben al di sotto della media nazionale che comunque concorrono ad abbassare. Anche considerando i posti a disposizione nelle sole strutture pubbliche, quel che si evince è che per ogni 100 bambini con meno di tre anni, la forbice tra regioni è particolarmente ampia; si va dall'Emilia Romagna e dalla Valle d'Aosta che arrivano ad accogliere rispettivamente il 24,4% e 23,3%, alla Campania e alla Calabria, dove solo il 3% e il 2,5% dei bambini può contare su questa opportunità. Il divario non è colmato neanche dall'offerta privata, sempre molto più debole al Sud anche per i dati poco incoraggianti relativi al reddito pro-capite che non aiuta né incoraggia la crescita del settore privato.

L'inadeguata presenza del nido e una scuola dell'infanzia poco potenziata, in presenza di una precarietà economica, espongono l'infanzia a una povertà ancora più rischiosa che si accompagna alle difficoltà di accesso alle cure sanitarie, alla mancanza di un'alimentazione corretta, alla debolezza alfabetica. Preludio, tutto questo, alla deprivazione culturale che cogliamo anche dai dati che riguardano la frequenza con cui la fascia d'età 6-17 anni svolge attività culturali quali la lettura, la partecipazione a concerti, visite a musei e a mostre, attività sportive continuative e altro. Per tutte queste voci si colgono nei dati distanze importanti, con gravi rischi di abbandono scolastico e di esclusione sociale.

Ancora una volta il problema è politico come si deduce dal testo licenziato dal Gruppo di lavoro per la *Convenzione* che ha raccolto i dati: l'allocazione delle risorse non può non tenere conto dei divari e delle sofferenze territoriali, acuite da misure di austerità a cui si è fatto ricorso soprattutto negli ultimi anni e che hanno aggravato le economie delle comunità più

svantaggiate ed emarginate.

Un'analisi, anche retrospettiva, scevra da letture faziose, e non eccessivamente suggestionata da dati e da statistiche ufficiali, non può non cogliere nell'analfabetismo, nella lenta riqualificazione dell'edilizia scolastica e nella questione relativa alla formazione della classe magistrale, alcune delle problematiche che hanno connotato, in negativo, la storia della scuola italiana e, nello specifico, quella delle aree più deboli, pur con le eccezioni rappresentate da territori e da province che hanno espresso una diversa sensibilità nei confronti della scuola, come mostrano importanti esperienze e testimonianze di cui viene facendosi carico una ricerca storico-educativa sempre più attenta alle microstorie, alle fonti materiali dell'educazione, alla ricchezza delle memorie scolastiche e alla varietà dei documenti di archivio.

Una ricerca che ha dato sempre più puntuale rilievo ai trascorsi storici che, con tutta evidenza, hanno pesato e pesano ancora oggi su tutto il nostro sistema scolastico-formativo soprattutto nel segmento che interessa l'infanzia rimasto di gran lunga quello più problematico, nonostante nei tanti documenti nazionali e internazionali si esprima grande attenzione nei confronti della condizione infantile. Oltre alla carta dell'ONU, vale la pena ricordare la legislazione sui diritti dei minori e soprattutto la nostra Costituzione che, nel Titolo I, disciplina i rapporti civili, nonché i principi fondamentali dello Stato e in diversi passaggi riconosce e si impegna a garantire i diritti inviolabili dell'uomo sia come singolo che come soggetto sociale (art. 2) e a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana (art. 3). Di diritti si parla anche nel Titolo II che disciplina i rapporti etico-sociali. Anche qui si dichiara l'impegno della Repubblica a proteggere la maternità, l'infanzia e la gioventù (art. 31) e a tutelare la salute come fondamentale diritto dell'individuo (art. 32); a garantire l'istruzione inferiore a tutti e ai capaci e meritevoli fino ai gradi più alti degli studi (art. 34). Affermazioni importanti che, tuttavia, stridono con le distanze e le discordanze che caratterizzano l'attuale quadro della condizione infantile e rendono incomprensibile il mancato rispetto di quei principi, così solennemente individuati e sanciti, e ancora oggi diffusamente disattesi e procrastinati un po' dappertutto in Italia e che ci restituiscono il senso di una politica nazionale poco attenta alle esigenze dei minori, di sostanziale disimpegno e, perciò, deleteria per molte realtà meridionali.

2. Provvedimenti legislativi e valorizzazione dell'infanzia

Bisogna attendere il 1968 perché nel nostro Paese, con l'approvazione della legge 444 istitutiva della scuola materna statale, si affermi il pluralismo istituzionale e, con esso, l'inizio di una nuova sensibilità che vede la nascita e l'incremento delle istituzioni educative per l'infanzia finalmente svincolate da interessi di natura esclusivamente economica. Interessi che per almeno un secolo erano stati il motore dell'iniziativa privata, laica e religiosa; un'iniziativa comunque sempre provvidenziale anche quando di mera custodia, finanche quando a questi soggetti privati si affiancano i comuni che favoriscono un incremento quantitativo delle scuole materne che, meno legate a logiche di mercato, si diffondono sul territorio configurandosi come concreta alternativa alle scuole private. La nascita e la diffusione delle scuole materne statali e comunali rappresentano una concreta opportunità per ridurre le sperequazioni territoriali esistenti tra Nord, Centro e Sud, e per contrastare le disparità tra l'infanzia delle grandi città e quella delle comunità più piccole, delle aree interne e periferiche. Una presenza importante per le tante famiglie, di medio e basso reddito, che vengono sgravate da costi rivelatisi spesso troppo onerosi e per tutta quell'infanzia che, finalmente, può entrare in un ambiente educativo e di precoce decondizionamento socio-culturale. Anche quando, come recita il testo degli Orientamenti del '69, ad essa non è possibile riconoscere la prerogativa della vera scuola per l'assenza di specifici percorsi e traguardi formativi e cognitivi che la caratterizzano come segmento prescolastico, come scuola che marginalizza la dimensione cognitiva e che si colloca prevalentemente sul piano dell'affettivo, il significato della scuola materna statale e del testo delle attività educative meritano di essere sottolineati per il totale vuoto che entrambi i provvedimenti vengono a colmare.

Il testo degli Orientamenti del '69, a distanza di anni, ovviamente, mostra limiti evidentissimi. In una società complessa, profondamente attraversata dalle innovazioni scientifiche e tecnologiche, dall'espandersi delle reti e dei linguaggi mass-mediologici, dalla velocità dei cambiamenti e dall'accentuarsi delle situazioni di natura multiculturale e pluriethnica, si avverte la necessità di un nuovo progetto politico a favore dell'infanzia e della sua scuola che si ponga nella logica di considerare i servizi educativi essenziali, da diffondere su tutto il territorio nazionale, ma anche pedagogicamente e didatticamente fondati; come istituzioni necessarie, come terreno dove l'in-

fanzia è messa in condizione di acquisire la sua peculiare dimensione sociale che la configura come soggetto di diritti. Anche il *Rapporto* intermedio (Loschi, 1989; De Luca *et alii*, 1989) stilato dalla Commissione ministeriale e pubblicato nel 1989, preliminare alla revisione degli Orientamenti del '69, risponde all'esigenza di delineare chiaramente il carattere e le finalità che devono connotare la nuova scuola dell'infanzia chiamata ad agire in un contesto sociale e culturale profondamente cambiato; la sfida più significativa è rappresentata dal bisogno di disegnare un nuovo modello di scuola per il bambino e per la bambina o, ancor meglio, di una scuola del bambino e della bambina in grado di rispondere alle esigenze di un'infanzia plurale per estrazione sociale, per vissuti familiari e per collocazione geografica, di accogliere tutti i soggetti offrendo loro stesse opportunità formative. Un gradino della scuola di base che sappia essere attrattivo, concepito come necessario e quindi obbligatorio, per l'infanzia tutta, delle grandi e piccole città, del centro, delle periferie e delle aree interne normalmente poco raggiunte dalla scuola. Un documento che, dunque, offre spunti e riflessioni interessanti che vengono integralmente ripresi, studiati e valorizzati, dal testo dei Nuovi Orientamenti approvati nel giugno del 1991 con i quali si disegna la nuova identità della scuola dell'infanzia il cui solido impianto guarda a un'infanzia colta in relazione all'ambiente che la circonda e in cui si muove e ai rapporti e alle relazioni di vita che la qualificano come soggetto. Una scuola dell'infanzia riconfermata nella sua importante funzione di primo gradino del sistema scolastico e ora dotata di un innovativo progetto curricolare che crea le condizioni per superare la sua vocazione di assistenza alle famiglie e di custodia per l'infanzia.

L'ulteriore sviluppo di questa scuola si profila, pertanto, – come recita un passo della *Premessa* degli Orientamenti del '91 – come generalizzazione di un servizio educativo di elevata qualità, impegnato a diffondersi senza squilibri e disuguaglianze sul territorio nazionale, espressione di una progettualità politica e pedagogica consapevole delle sfide provenienti dalle nuove dinamiche della cultura e della società e in grado di tradurre nei fatti la convinzione che l'infanzia rappresenta una fase ineludibilmente preziosa dell'educazione dell'uomo e del cittadino¹.

1 D.P.R. 3 giugno 1991 n. 139 – Premessa. Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali.

Nella *Premessa* si afferma con estrema chiarezza la convinzione dell'importanza di una scuola dell'infanzia come luogo e contesto di apprendimento, non più e non solo come fattore intellettualistico, all'interno del quale i bambini e le bambine sono soggetti attivi nel complesso processo di interazione che vede la famiglia, la scuola e tutte le altre realtà formative, collaborare in un rapporto di influenza reciproca e di continuità. A partire da ciò

La scuola dell'infanzia accoglie ed interpreta la complessità dell'esperienza vitale dei bambini – indicano ancora gli Orientamenti – e ne tiene conto nella sua progettualità educativa in modo da svolgere una funzione di filtro, arricchimento e valorizzazione nei riguardi delle esperienze extrascolastiche, allo scopo di sostenere il sorgere e lo sviluppo delle capacità di critica, di autonomia del comportamento e di difesa dai condizionamenti².

Per quanto rappresentato, il testo degli Orientamenti del '91 non può essere considerato una semplice revisione del documento approvato nel '69. L'identità pedagogica della scuola dell'infanzia è chiaramente delineata nella sua funzione di contesto educativo, di apprendimento, di socializzazione, di fucina di azioni emancipatrici che devono tendere alla soddisfazione delle esigenze di tutti i bambini e di tutte le bambine; anche di quell'infanzia meno privilegiata, che vive in ambienti deprivati e poveri di relazioni e di opportunità. Anche il fiorire di un considerevole patrimonio di studi (Pontecorvo 1990; Frabboni, Pinto Minerva, Trebisacce 1990; Scurati, Zani 1991; Trebisacce 1991; Pinto Minerva 1996), di manuali (Borghi, Guerra 1992; Bonfiglioli, Volpicelli 1992), di iniziative seminariali e convegnistiche, la straordinaria ricchezza delle riviste del settore, ben rappresentano la soddisfazione di quanti credono nel ruolo strategico della nuova scuola per l'infanzia, come diritto inalienabile di ogni bambino e di ogni bambina.

Per realizzare quanto detto, per ridurre le disuguaglianze territoriali riscontrabili nella diffusione di queste istituzioni educative, è estremamente importante che la presenza della scuola dell'infanzia si rafforzi anche nelle piccole città e nelle periferie delle grandi città, nelle aree interne e nelle aree

2 Parte I. *Infanzia, Società, Educazione*, paragrafo 4, Ambienti di vita e contesti educativi, ivi.

di montagna, nel Sud e nelle Isole e in tutte le aree poste nel Nord-Est del Paese dove l'istituzione risulta essere meno presente; è necessario, ancora, che la scuola dell'infanzia, tanto quella statale che quella non statale, sia capace di offrire un servizio qualitativamente accettabile e, questo, non avviene per molte province meridionali che, numerose, si collocano agli ultimi posti della graduatoria, come rilevato dalla ricerca "La scuola materna statale e non statale" che ha visto coinvolto il Ministero della P.I. e l'Università "La Sapienza" di Roma³. Dati e analisi che parlano di un Sud lontanissimo nel confronto tra scuola materna statale e non statale anche in riferimento alla qualità del servizio, sempre inferiore agli indicatori medi, ma soprattutto anche di «[...] un'Italia spaccata in due per quanto riguarda la scuola materna statale. Da un lato, si osserva una scuola dotata di servizi (mensa, scuolabus) e di strutture (spazi attrezzati a verde e a giochi) e con un'alta presenza di stranieri nel Centro-Nord; dall'altro, una scuola priva generalmente di servizi ricreativi e funzionante solo in orario antimeridiano nel Sud»⁴.

3. Per concludere

Nelle conclusioni di questa ricerca, e nelle denunce della stampa nazionale e locale, si coglie il senso di questa riflessione: nonostante i provvedimenti legislativi, e una diversa e più spiccata sensibilità pedagogica per l'infanzia e le sue scuole, molto poco è cambiato. L'assenza del nido e della scuola materna prima, e dell'infanzia poi, ha sempre rappresentato una grave lacuna all'interno del sistema scolastico-educativo pubblico italiano che l'offerta privata ha volutamente e comprensibilmente colmato nei soli contesti più dinamici. E, ieri come oggi, anche i riflessi e le negative ricadute sulle famiglie e sulle madri, non solo se lavoratrici, non sono stati sufficientemente colti dagli amministratori centrali e neanche da quelli periferici; questi ultimi, in particolare, si sono dimostrati ampiamente privi degli strumenti culturali per affrontare una problematica così importante e strategica. Di sicuro la mancata crescita quantitativa e qualitativa del sistema

3 <https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2000/materna.pdf>, p. 106.

4 Ivi, p. 119.

educativo nel segmento per l'infanzia, denuncia una certa dose di disimpegno da parte di chi doveva sentire come obbligo quello di offrire pari opportunità all'infanzia 0-6 anni, a prescindere dall'area geografica di residenza e dal ceto sociale di appartenenza.

Affrontare la forte deprivazione di cui soffrono alcuni territori pone, con tutta evidenza, un problema e una domanda. Anzi, il problema e la domanda. Esiste la ferma volontà a voler riconoscere l'infanzia e gli adolescenti come soggetti di diritti inviolabili, a prescindere dal contesto geografico in cui essi vivono? Esiste un'altrettanta ferma volontà a investire, generosamente e disinteressatamente, per la crescita e l'emancipazione delle fasce più deboli e per sancire il passaggio dalla logica della tutela a quella della piena valorizzazione? Interrogativi, al momento, ancora senza risposta.

Riferimenti bibliografici

- Bonfiglioli R., Volpicelli A. (eds.) (1992). *Manuale di didattica per la scuola materna*. Bari: Laterza.
- Borghi B. Q., Guerra L. (Eds.) (1992). *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Bari: Laterza (1989).
- De Luca F. et alii. (1989). *Scuola per l'infanzia e Mezzogiorno. Una lettura del Rapporto sulla materna*. Cosenza: Laboratorio.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., Trebisacce G. (1990). *La scuola degli alfabeti. Pedagogia e didattica negli Orientamenti della scuola dell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Loschi T. (1989). *La nuova scuola dell'infanzia. Il rapporto della commissione Zoso-Scurati. Il testo dei Nuovi Orientamenti per la scuola materna*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Pinto Minerva F. (1996). *Obiettivo infanzia*. Potenza: Il Salice.
- Pontecorvo C. (1990). *Una scuola per i bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scurati C., Zani G. L. (1991). *Verso una nuova scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Trebisacce G. (ed.) (1991). *L'infanzia e la sua scuola. Commento ai Nuovi Orientamenti della scuola materna*. Cosenza: Jonica.

Panel 2
Letteratura per l'età evolutiva

Introduzione

Leonardo Acone, Susanna Barsotti

Interventi

Ilaria Filograsso

William Grandi

Jole Orsenigo

Maria Teresa Trisciuzzi

Alessandro Versace

Infanzia e diritti tra pedagogia e narrazione

Leonardo Acone

Professore Associato - Università di Salerno
lacone@unisa.it

Susanna Barsotti

Professoressa Associata - Università di Cagliari
barsotti@unica.it

1. Il diritto alle storie: pedagogia e identità¹

Tra i diritti previsti dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, figura anche quello alla lettura, alla narrazione, alle storie. Sappiamo bene che la lettura e la familiarità con le storie presentano in sé una potenzialità pedagogica che può favorire il diritto alla libera espressione e all'ascolto di bambine, bambini e adolescenti; dunque, non avere accesso alla lettura può tradursi per i più piccoli e i giovani in una mancanza di opportunità che può implicare sofferenza, rendere vulnerabili a forme di discriminazione, favorire l'esclusione sociale e l'insuccesso scolastico. Le storie svolgono un ruolo di primo piano nello sviluppo dei processi di costruzione dell'identità personale, a livello affettivo, relazionale e cognitivo, in ogni fase della vita. Tali processi sono influenzati dalla capacità, acquisita in età evolutiva, di narrarsi e dall'aver conseguito quell'impalcatura narrativa di cui parla Gianni Rodari nella *Grammatica della fantasia* (1973), strumenti indispensabili per dar forma al proprio sé, ai propri significati, alle cornici di senso in cui riconoscersi e raccontarsi in quanto esseri umani con una propria autobiografia e memoria. Jerome Bruner (1997) afferma che quanto accade viene sempre espresso dagli esseri umani in forma di racconto, per cui la nostra vita e la nostra stessa identità prendono forma e consistenza all'interno di una struttura narrativa. Viviamo propriamente in

¹ Il primo paragrafo è opera di Susanna Barsotti.

un mare di storie e solo frequentando le regole della narrazione, ascoltando le storie, leggendole, creandole a nostra volta, impariamo a rappresentare e a scambiarsi le rappresentazioni di questo mondo e di noi al suo interno. La narrazione, il racconto, le storie, la letteratura acquisiscono importanza nel dare senso alle cose, alla vita stessa, nel rendere l'individuo consapevole di se stesso e della propria esperienza.

La narrazione [...] diviene paradigma indispensabile per la costruzione di un *sensu* unificante agli ingredienti disparati che costituiscono le parti di un sapere capace di trasformarsi in racconto identitario, carta d'identità cognitiva del soggetto che non solo sa, ma *sa di sapere* proprio in ragione del fatto che questo sapere lo sa raccontare, trasformando il racconto della conoscenza anche in racconto di sé (Dallari, 2005, p. 225).

Le storie, dunque, presentano meccanismi di costruzione identitaria, ma anche curano, salvano dalla morte, basta pensare a Sharāzād o a Penelope che tesse e ritesse la sua tela. Le storie hanno un potere "magico", anche in epoche lontanissime, chi ascoltava i racconti orali sapeva di entrare in una dimensione diversa, dove poteva rilassarsi e lasciar scorrere la propria fantasia su ciò che veniva narrato. Il "C'era una volta..." delle fiabe rappresenta la millenaria porta d'ingresso all'*altrove*, l'inizio di un viaggio dentro il racconto, orale o scritto che sia, attraverso il quale l'ascoltatore-lettore evade in un mondo immaginario dal quale ritorna alla realtà arricchito da quella esperienza. Proprio la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza si presenta quale inesauribile serbatoio di narrazioni e dunque strumento irrinunciabile e fecondo per studiare l'immaginario con un'ottica pedagogica, un metodo di ricerca caratterizzato dalla volontà di tenere presenti molteplici fili, da riannodare in un ordito interpretativo capace di rivelare in tutta la loro portata gli orizzonti immaginativi di una letteratura considerata a torto minore. Questo tipo di letteratura ha conosciuto, proprio negli ultimi trent'anni, un momento di profonda trasformazione definendosi sempre più come fenomeno culturale caratterizzato dalla categoria della complessità. Essa, oggi più che mai, esplora tutte le possibilità divergenti e convergenti della creatività umana, sperimentando generi, linguaggi, tecniche e stili diversi, rivolgendosi a tutte le età della vita, coltivando un rapporto intelligente e disinvolto con la tradizione e le fantasie futuribili, senza mai tradire il diritto-dovere di incidere sul contemporaneo. Gli ambiti e le connessioni cui

la letteratura per l'età evolutiva rimanda implicano la necessità, per analizzarla e veicolarla, di una trasversalità di strumenti interpretativi, nonché la necessità di uno sguardo particolare all'infanzia e all'adolescenza, da cogliere all'interno e al di sotto delle infinite proiezioni del mondo adulto. I tasselli che contribuiscono a definire il mosaico culturale all'interno del quale si colloca anche la letteratura per l'infanzia, sono molteplici e solo tenendoli tutti presenti si può davvero approntare uno studio teso a comprenderla profondamente. I suoi rapporti con altri ambiti disciplinari, come ricordano Emy Beseghi e Giorgia Grilli (2011), sono ineludibili: i contesti storico, letterario, filosofico e antropologico ai quali si aggiungono, soprattutto nella società contemporanea, i riferimenti inevitabili al mondo del visivo e dell'arte, ma anche, non ultimo, l'ambito pedagogico richiamato dal ruolo del destinatario, il bambino lettore.

Da qui la declinazione degli interventi che si sono succeduti all'interno del Panel e che, in maniera arbitraria, sono stati ricondotti a tre ambiti tematici così declinati: "evoluzione letteraria e rapporti generazionali. Un secolo verso il futuro"; "narrazione, infanzia, formazione"; "bambini tra lettura e letteratura: diritti, doveri, piaceri".

Nel primo ambito si inserisce la riflessione sul dibattito internazionale che, negli ultimi trent'anni, verte sulla definizione e sull'identità della letteratura rivolta ai più giovani, così come sulle sue condizioni di possibilità e su uno studio critico che ne esplicita il nodo problematico costruttivo: il confine tra adulto e bambino, tra autore e lettore, inteso di volta in volta come insanabile frattura o riflesso del mondo eteronormativo regolato dagli adulti da un lato e progetto pedagogico finalizzato al futuro e dunque imprevedibile potenziale dei bambini lettori dall'altro. In questo senso la letteratura per l'infanzia si pone come ponte tra infanzia e adultità o come piattaforma per un simmetrico sviluppo tra generazioni. La letteratura per l'infanzia contemporanea è caratterizzata dalla sottile dialettica tra indottrinamento e emancipazione e da quell'impulso didattico che si traduce sia come manipolazione ideologica che come "liberazione" delle capacità critiche del lettore.

Il tema della formazione e il suo rapporto con i protagonisti delle storie e di conseguenza con i loro lettori, è da sempre centrale nella ricerca e nello studio critico sulla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Secondo quanto sostiene Stefano Calabrese (2013), la produzione per ragazzi, a seconda che decida di immaginare l'inesistente o di rimanere nell'ambito dell'esistente,

si assesta su due grandi codici tematico-morfologici, la fiaba e il romanzo di formazione. Nel primo caso la letteratura per l'infanzia adotta la morfologia del racconto fiabesco riadattandola su narrazioni lunghe e complesse, oppure su schemi favolistici brevi ed enigmatici: ne sono un esempio *Le avventure di Pinocchio*, *Alice nel paese della meraviglie*, *Il mago di Oz*, *Peter Pan nei giardini di Kensington* e molti dei classici della letteratura per l'infanzia. Ciò che accomuna queste opere è la raffigurazione di scenari onirici, originali e refrattari al senso comune, che gioca con gli spazi narrativi tanto che un luogo familiare o reale (un paesaggio rurale toscano, la Oxford vittoriana, le praterie del Kansas, un parco londinese) consente l'accesso, e talvolta "contiene", luoghi di pura fantasia la cui esistenza sembra amministrata secondo norme e principi, linguaggi e costumi del tutto differenti da quelli della vita "normale". Al secondo ambito tematico-morfologico appartiene la letteratura per l'infanzia che adotta il modello del romanzo di formazione o *Bildungsroman*. Franco Moretti (1999) ha descritto quest'ultimo come un genere tipicamente ottocentesco, che si colloca nel punto di passaggio tra due classi sociali (la borghesia e l'aristocrazia) e rivela un'attenzione nuova verso i giovani, visti come i principali attori dei processi di innovazione politica, culturale e civile dell'Europa moderna. Secondo questa interpretazione il termine *Bildung* andrebbe ad indicare un ideale di crescita organica e di realizzazione delle potenzialità umane mediante un confronto attivo con il mondo esterno e la coltivazione delle proprie doti interiori. In questo senso sono facilmente intuibili le ragioni della diffusa, fortunata adozione di tale modello da parte della letteratura giovanile. Anche solo pensando ai classici della letteratura per l'infanzia catalogabili entro il genere "romanzo di formazione" (*Incompreso*, *Heidi*, *Il giardino segreto*, solo per citarne alcuni), si comprende come la struttura narrativa in questione abbia svolto compiti simbolici ritenuti essenziali per mediare il passaggio tra pubertà e giovinezza nelle società occidentali in fase di avanzata industrializzazione. Una delle migliori voci della narrativa per ragazzi contemporanea, Marie-Aude Murail, inserisce le sue protagoniste e i suoi protagonisti in veri e propri romanzi di formazione; si tratta di personaggi reali, credibili, in cui le ragazze e i ragazzi di oggi possono riconoscersi. Convinta che i "giovani lettori, non vogliono essere protetti" e che gli scrittori per ragazzi devono possedere come imprescindibili caratteristiche "l'onestà di non nascondere le cose e la volontà di lasciare un po' di speranza", la Murail offre ai propri lettori figure di adolescenti che trovano

il coraggio di seguire le proprie ambizioni, i propri desideri e i propri sentimenti, senza arrendersi a soluzioni standardizzate.

Infine, la lettura. Dal punto di vista pedagogico, la preoccupazione a proposito del leggere ha sempre coinciso, in passato, con gli obiettivi fondamentali dell'istituzione scolastica, nelle diverse forme e caratteristiche che questa ha storicamente assunto. L'insegnamento-apprendimento della lettura è sempre stato un fine primario della scuola, sia che essa fosse rivolta alla formazione di una ristretta cerchia di individui sia che fosse rivolta a garantire alcune competenze di base alla totalità dei cittadini, in una visione democratica dell'educazione (Ascenzi, 2002). Data ormai per acquisita la necessità di una distinzione tra l'acquisizione della lettura come competenza strumentale, indispensabile alla piena integrazione dell'individuo in una società alfabetizzata e l'esercizio della lettura con obiettivi di intrattenimento e svago o di arricchimento della propria umanità e cultura, possiamo affermare che oggi, anche nell'abito della lettura strumentale, "si è passati a rivendicare per tutta la scuola, compresa quella di base, il passaggio a una concezione e a una pratica della strumentalità più elevate, cioè a recuperare il significato del leggere come esercizio compiuto del pensiero" (ivi, pp. 6-7). Ciò da un lato, implica un potenziamento e una dilatazione delle attività cognitive generali, dall'altro, determina, attraverso l'esercizio critico sul testo, non solamente un processo di "comprensione" dei contenuti, ma anche una loro interpretazione e ridefinizione simbolica. In virtù di questo articolato processo, la lettura rende possibile non solamente l'accesso a un mondo di significati, ma anche e in particolar modo, una valutazione critica di quei significati. Oggi, dunque, è indispensabile proporsi più ampi obiettivi: l'insegnamento della lettura, sotto questo profilo, cercherà di promuovere non solamente un'abilità di tipo strumentale, ma anche una capacità di elaborazione cognitiva e, nel contempo, una competenza critica capace di orientare bambini e ragazzi nell'analisi e nell'interpretazione della realtà.

[...] leggere non vuol dire solo decodificare i segni tracciati sulla carta (per uno scopo utile e necessario al lavoro), ma soprattutto, significa vivere infinite vite e storie, immergersi e riflettere sulle vicende virtuali dei personaggi e comprendere meglio noi stessi. Se poi abbiamo la fortuna di leggere assieme ad altri e di parlare con genuino interesse di quello che abbiamo letto, la comunicazione diviene un mezzo di conoscenza collettivo (Chambers, 2006, p. 10).

L'educazione alla lettura, perciò, non può più basarsi sul *come* leggere, ma sul *perché* e sul *cosa* far leggere.

Motivare alla lettura, creare lettori, significa creare esseri umani interessati all'apprendimento, curiosi, capaci di andarsi a cercare le informazioni, di trovarle, di leggerle, di elaborarle in modo autonomo. In una scuola come quella di oggi che non può più porsi come fonte di trasmissione di un sapere sempre meno contenibile e sempre più soggetto alla necessità di operare scelte, porre come obiettivo primario la creazione della motivazione alla lettura è quanto di più concreto e realistico si possa fare (Valentino Merletti, 2000, p. 46).

Dentro il libro giacciono storie a cui poter attingere e di cui l'infanzia ha un enorme bisogno per crescere o per proiettare i simboli della sua vita segreta. La formazione del lettore è quindi un compito specifico che gli adulti devono assumersi nei confronti dei più piccoli perché l'amore e il piacere della lettura non sono innati, istintivi, non avvengono per caso. Certo l'incontro casuale con un libro è determinante nel suscitare la sete di lettura, ma deve esserci qualcuno che quel libro ce lo porge, che ce lo mette a disposizione. Gianni Rodari, Daniel Pennac e molti altri sottolineano con forza il fatto che se il bambino, il ragazzo vivono in un ambiente in cui non ci sono libri, se la lettura non è un'abitudine in famiglia, se non vedono mai un adulto a loro vicino che legge, se nessuno ha raccontato o letto loro storie, difficilmente diventeranno lettori appassionati. Se, come abbiamo detto, quello alla lettura e all'incontro con il libro costituisce uno dei diritti riconosciuti dalla "Convenzione per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza", è lecito interrogarsi anche sul rapporto tra lettori e loro diritti nella società contemporanea rileggendo quel *Come un romanzo* di Daniel Pennac (1994), di pochi anni successivo, proprio in relazione alla Convenzione ONU con un particolare riferimento alla «libertà di espressione» (art. 13), all'incontro con i «libri per l'infanzia» (art. 17) e a una partecipazione libera «alla vita culturale e artistica» (art. 31).

2. Una convenzione a misura di bambino: il mondo, le storie, i fanciulli²

In diretto collegamento con le brillanti riflessioni e le sollecitazioni sopra riportate, si riposiziona ora l'accento proprio sul fondamentale documento del 1989: la convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza racchiude, al suo interno, una "latenza narrante" che mette in risalto, senza alcun dubbio, quanto qui si discute e si evidenzia: il rapporto della fanciullezza con le storie e con la narrazione è un rapporto ineludibile e imprescindibile; disconoscere la rappresentazione narrata della regione infantile dell'esistenza significa volerne limitare l'essenza in termini di spontaneità e prospettive.

Già a partire dall'articolo 13, infatti, nella generica formula della "libertà d'espressione" possiamo trovare lo stretto legame che tiene insieme la possibilità stessa, per il bambino, di compiersi come soggetto-persona e la necessità di esprimersi nel senso più ampio di un rapporto con le "storie del mondo". Impossibile infatti fermarsi alla semplice libertà d'espressione e non cogliere, nelle esplicitazioni successive dell'articolo, rimandi concreti ad una sorta di "immersione" nella vicenda complessiva del contesto sociale che ospita bambini e ragazzi; una partecipazione che rende liberi di esprimersi nella "libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica" (Simeone, 2019, p. 120)³ e che si rivela, quindi, una dimensione di evidente consistenza pedagogica che tocca elementi di natura educativa, interdisciplinare e interculturale. Questo primo tratto "espressivo" restituisce uno stretto rapporto tra i bambini destinatari della convenzione ed una loro presenza viva in termini di rappresentazione e auto-rappresentazione. A ben vedere si tratta di uno degli articoli più felicemente ambigui, poiché la "libertà d'espressione" viene declinata - come è giusto che sia - in una modalità attiva e passiva che presuppone l'approvvigionamento culturale e il dialogo, evidenziando che non può esserci, di fatto, espressione senza acquisizione; racconto senza storie; sguardo sul mondo senza ricerca della verità. Poiché i bambini, per dirla con Domenico

2 Il secondo paragrafo è opera di Leonardo Acone.

3 Per gli articoli della Convenzione si fa riferimento, in questo saggio, all'edizione contenuta nel volume *Nel cuore dei diritti*, pubblicato nel 2019 a cura di Domenico Simeone.

Simeone, “hanno bisogno di essere accolti, di trovare intorno a sé non soltanto un mondo di cose e di informazioni, ma uno spazio di relazione che dia valore alla loro esperienza” (ivi, p. 5). Esperienza ed espressione vanno di pari passo e consolidano quella partecipazione condivisa che, già dalle esperienze di Mario Lodi, Lorenzo Milani e Gianni Rodari, ha rappresentato il più ampio orizzonte nel rinnovato rapporto tra “adulità” e fanciullezza. Quando, nel cuore degli anni Sessanta, i ragazzi di don Milani scrivevano a quelli di Mario Lodi, prendeva vita e consistenza una azione partecipata e attiva riferibile all’*immersione* di cui si diceva in precedenza: istruzione, diffusione della cultura, arti, musica, racconto, tutto si riversava nell’esperienza di una condivisione che metteva i bambini e i ragazzi - e soprattutto gli ultimi, quelli in difficoltà e disagiati - al centro di un nuovo racconto rispetto al quale condividere un ruolo da protagonisti mediante quella bi-direzionalità prima richiamata: “ogni ragazzo [scriveva don Milani] ha un numero molto limitato di vocaboli che *usa* e un numero molto vasto di vocaboli che *intende* molto bene e di cui sa valutare i pregi, ma che non gli verrebbero alla bocca facilmente” (Ceccatelli, 2015, p. 62). Dalle illuminanti parole riportate si evince l’indissolubile legame tra istruzione, condivisione, narrazione e auto-narrazione come paradigma essenziale della realizzazione di sé e della possibilità di acquisire diritti e cittadinanza civile. Il fanciullo capace di ricevere narrazione e di “narrarsi” a sua volta diveniva, già allora, la rappresentazione di una urgenza pedagogica improcrastinabile che ritrovava vigore e slancio anche nelle pagine di Gianni Rodari. Il grande scrittore di Omegna, infatti, da un lato si faceva interprete del “dialogo formativo” e della scrittura condivisa di Lorenzo Milani (Oldano, 2009), dall’altro metteva in connessione il mondo fanciullo e l’ingiusta società del mondo adulto mediante la letteratura. Dalle rinnovate esperienze di scrittura “dell’infanzia” come *La torta in cielo* fino alle prospettive di giustizia sociale in cui i diritti permeano pagine e scrittura restituendo, anche in questo caso, una “parola pedagogica”, Rodari ha collocato – attraverso storie e *grammatiche* d’infanzia – l’ideale di un mondo migliore in una “sintassi” di grande valenza etica e morale, nella quale lo sguardo fanciullo diveniva filtro per depurare la prospettiva di osservazione del mondo.

Queste significative esperienze letterarie hanno senz’altro anticipato di oltre vent’anni una “postura” pedagogica e formativa che avrebbe trovato eco e riverbero nella grande opera di codificazione del 1989, dove è possibile individuare altri importanti elementi del rapporto tra fanciullezza e narrazione.

L'articolo 17, infatti, in una struttura complessa riferibile all'"importanza della funzione esercitata dai mass media [...] affinché il fanciullo possa accedere a una informazione e a materiali provenienti da fonti nazionali e internazionali varie" (Simeone, p. 121), alla lettera c) fa diretto riferimento all'esigenza che gli stati membri incoraggino "la produzione e la diffusione di libri per l'infanzia" (ibidem). Informazione e formazione trovano, così, un asse di congiunzione che si consegna alla dimensione narrativa della letteratura; non a caso la lettera successiva del medesimo articolo sottolinea la necessità che i mass media tengano conto "delle esigenze linguistiche dei fanciulli autoctoni o appartenenti a un gruppo minoritario", con una sorta di sorprendente e diretta derivazione dalle "aperture" interculturali delle pagine rodariane e milanesi di tanti anni prima.

Ineludibile il riferimento, poi, all'articolo 31, nella sua doppia articolazione relativa ad una "circularità pedagogica" che sembra sintetizzare e portare a compimento, in un ideale *trait d'union*, il meglio delle teorie degli ultimi due secoli, da Froebel (1960) ad Agazzi (1898) a Montessori (2013), in una prospettiva ampliata che riconfigura lo "scenario esistenziale" del fanciullo nel riconoscimento di una sfera complessiva: riposo, tempo libero, gioco, attività ricreative, divertimento, cultura, arte; e che restituisce senso profondo all'infanzia, "spazio incontaminato del vivere" ed unico soggetto, tra tutti gli attori della società, in possesso di un felice squilibrio nell'equazione tra doveri e diritti in direzione di questi ultimi: i bambini, se riconosciuti come speranza e prospettiva degli uomini, sono gli unici protagonisti del creato ad avere molti più diritti che doveri.

E questo riferimento alla centralità del fanciullo si ritrova anche nelle direzioni di approfondimento scientifico legate agli interventi proposti in questa sede. Il variegato scenario di condivisione ha fatto riferimento, ad esempio, al rapporto tra libri e infanzia che una delle grandi teoriche dell'età infantile ha messo in campo con una lucida analisi, anticipando proprio importanti studiosi come Rilke e Montessori: Ellen Key, con il suo *Barnets Århundrade* del 1900, "restituiva" all'infanzia il diritto-cardine di avere una propria peculiare costellazione letteraria; una propria narrazione ed un rapporto con l'immaginario che non fosse schiavo di ristrette codificazioni programmatiche legate ai libri di testo (Key, 2019). Una narrazione, tra l'altro, aperta ad un cosmopolitismo anticipatore di tanti odierni vettori interculturali, ed in questo ancor più innovativa e sorprendente. Inappuntabile risulta, a tal proposito, il riferimento alla possibilità di "scrittura" che Ellen

Key ha, di fatto, lasciato in eredità a scrittrici come Karin Michaëlis e Astrid Lindgren con le loro brillanti ed emancipate *Bibi e Pippi*, e rispetto alle quali Silvia Blezza Picherle ha parlato di una “rinnovata identità femminile”, ponendo la figura di Pippi a compimento letterario di una linea che, appunto, tiene legate “Jo March di Alcott, Alice di Carroll, Mary Lennox di Burnett e, soprattutto, Bibi di Karen Michaëlis, una ragazzina danese libera e trasgressiva che ha legami di parentela più prossimi con le coetanee lindgreniane” (Blezza Picherle, 2016, p. 19).

L'interpretazione del dialogo tra infanzia e narrazione nei termini possibili di una “formazione” complessiva declinata, appunto, come possibilità di dare forma e *realizzazione* alla fanciullezza, è quanto si è recuperato, in termini generali, nell'analisi del *Bildungsroman* (romanzo di formazione) come genere e, in particolare, nel romanzo di Salinger *Il giovane Holden*, del 1951. La dimensione del racconto diviene, in tal senso, interprete della condizione adolescenziale e giovanile, e può essere pedagogicamente ricondotta alla profonda e delicata dialettica tra fragilità e sfacciataggine, paura e spavalderia, ultima fanciullezza ed acerba adultità.

Alcune riflessioni si sono rivelate ricche di suggestioni perché capaci di rileggere il tema dell'intersezione tra orizzonti narrativi e diritti dell'infanzia nei termini di un orientamento pratico ed operativo. La letteratura e la lettura divengono, così, luoghi di convergenza tra contesto scolastico ed extra-scolastico, “zone educative” in cui, nei confini della pagina e del racconto, attori come le famiglie ed i contesti territoriali entrano in dialogo, in una favorevole dimensione prossima a quegli ambienti narrativi e letterari che a più riprese, in anni recenti, abbiamo trovato nelle lungimiranti descrizioni dei testi di Peter Brook (1994, 2001).

La letteratura che, in tal senso, diventa pratica di lettura e di avvicinamento educativo e formativo rende prossime realtà variegata, distanti, e si ripresenta con rinnovato slancio in contesti differenti – come, ad esempio, Palermo e Milano – tra esperienze di didattica partecipata e situata ed “esercizi” di lettura prossimi all'immersione acustica e pervasiva nella dinamica immaginativa del racconto, dove le storie divengono suoni e musica (Acone, 2019) e, se da un lato aprono prospettive interdisciplinari foriere di ulteriori approfondimenti ed arricchiti tragitti semantici, dall'altro sono in grado di mettere in connessione “spazi” di fruizione assai diversificati: ambienti sanitari e scolastici, consultori e biblioteche, mondi familiari ed ambiti sociali.

In un possibile riepilogo delle sintetiche note qui appuntate ci pare possibile, allora, individuare un paradigma riferibile alle “storie” che tutti i bambini dovrebbero frequentare, ascoltare, leggere, vivere e raccontare. Quelle storie che ritrovavamo, nella prima parte di questa riflessione, quali dispositivi identitari e profondi bacini pedagogici e che, alla luce di quanto ascoltato e discusso insieme, si legano in maniera indissolubile al diritto inalienabile che i fanciulli hanno di esistere in quanto soggetti ed oggetti delle storie del mondo. Si tratta, a ben vedere, di una prospettiva d’infanzia che esalta e decuplica il potenziale narrativo dell’esistenza stessa, in un orizzonte assai vicino al senso antico del racconto come consistenza del vivere; quel senso per il quale Peter Bichsel non esitava a scrivere: “Il fatto che esiste il narrare, che qualcuno ce ne abbia mostrato la possibilità, ci permette di costruire le nostre storie. Perciò possiamo raccontarci le nostre storie tra noi, vivere dentro le nostre storie [...] La nostra vita assume un senso nel momento in cui siamo in grado di raccontarla” (2012, p. 65).

Riferimenti bibliografici

- Acone L. (2019). L’infanzia tra letteratura e musica. Prospettive interdisciplinari contemporanee. In S. Barsotti, L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l’infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Agazzi R. (1898). *Ordinamento pedagogico dei Giardini d’infanzia secondo il sistema Froebel*. Torino: Paravia.
- Ascenzi A. (2002). Profili della lettura e della letteratura per l’infanzia. In A. Ascenzi (ed.), *La letteratura per l’infanzia oggi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Blezza Picherle S. (2016). *Astrid Lindgren. Una scrittrice senza tempo e confini*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Beseghi E., Grilli G. (eds.) (2011). *La letteratura invisibile*. Roma: Carocci.
- Bichsel P. (2012). *Il lettore, il narrare*. Bologna: Comma 22 (ed. orig. *Der Leser, das Erzählen. Frankfurter Poetik-Vorlesungen*, Luchterhand, Darmstadt, 1982).
- Brook P. (1994). *La porta aperta*. Milano: Anabasi (ed. orig. *The Open Door. Thoughts on Acting and Theatre*, Theatre Communications Group, New York, 1995).
- Brook P. (2001). *I fili del tempo: memorie di una vita*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. *Thread of Time*, Counterpoint Press, Berkeley (CA), 1998).
- Bruner J. (1997). *La cultura dell’educazione*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. *The culture of education*, Harvard University, London, 1996).

- Calabrese S. (2013). *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Mondadori: Milano.
- Chambers A. (2006). *Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere con i ragazzi*. Casale Monferrato: Sonda (ed. orig. *Tell Me. Children, Reading and Talk*, Stenhouse Publishers, Portsmouth (NH), 1993).
- Dallari M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narrazività*. Trento: Erickson.
- Froebel F. (1960). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Firenze: La Nuova Italia (scelta, traduzione, introduzione e note a cura di Alfredo Saloni).
- Key E. (2019). *Il secolo del bambino*. Bergamo: Junior (prima edizione inglese *The Century of the Child*, Putnam, New York – London, 1909; ed. orig. *Barnets Århundrade*, 1900).
- Milani L. (2015). Lettera del 2 Novembre 1963. In G. Ceccatelli (ed.), *Lorenzo Milani. Gli ultimi e i primi*. Firenze: Edizioni Clichy.
- Montessori M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (2013). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Moretti F. (1999). *Il romanzo di formazione*. Torino: Einaudi.
- Oldano V. (2009). L'esperienza di don Lorenzo Milani a Barbiana attraverso gli scritti di Gianni Rodari *History of Education and Children's Literature, 1*.
- Pennac D. (1994). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. *Comme un roman*, Gallimard, Paris, 1992).
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Simeone D. (ed.) (2019). *Nel cuore dei diritti*. Rezzato: Fondazione PInAC.
- Valentino Merletti R. (2000). La lettura, una passione che si trasmette per contagio. In E. Pintore (ed.), *Sai cosa faccio? Leggo. Quando i ragazzi incontrano la lettura*. Milano: Editrice Bibliografica.

II.1

Oltre l'ossessione di margini e confini: adulto e bambino nella letteratura per l'infanzia

Ilaria Filograsso

*Professore Associato - Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara
i.filograsso@unich.it*

1. Il dibattito critico: posizioni a confronto

Negli ultimi trent'anni si è consolidato un filone molto vivace e articolato di studi internazionali che, all'interno di cornici ermeneutiche molto diversificate, hanno esplorato le "condizioni di possibilità" della letteratura per l'infanzia e della sua teoria critica, esplicitandone un nodo problematico costitutivo, variamente spiegato, valorizzato o addirittura rigettato: il confine cioè tra bambino e adulto, di volta in volta irrigidito o riletto nella sua fragilità, capace di orientare percorsi interpretativi, collegandosi a principi educativi e ricognizioni storiche, e di assegnare alla letteratura per l'infanzia ruoli differenti, anch'essi fluidi, non privi di contraddizioni, normalizzanti, generativi, trasformativi o subdolamente manipolativi (Gubar, 2013 e 2016; Grilli, 2015; Campagnaro, 2017).

Un ambito critico certamente plurale, connotato da ricchezza metodologica e sviluppato su molti fronti, che si occupa di uno spazio letterario paradossale, sin dalle sue origini storiche strettamente normato e marginale, ortodosso e radicale, didattico e sovversivo, pensato per i bambini e per la loro crescita ma anche accogliente verso istanze di adulti capaci di interrogare convenzioni sociali e norme culturali, *in primis* quelle riguardanti il concetto stesso di infanzia, la sua essenza problematica e la sua relazione con il mondo adulto, declinata attraverso immagini contrapposte: bambino senza voce, *in-fans*, costruito culturalmente, ma anche bambino costruttivo, *puer aeternus* o *puer existens*, bambino ideale o bambino storicamente reale, bambino liberato ed emancipato o bambino oppresso e coartato. E il modo in cui gli argomenti critici più rilevanti hanno definito l'istituzione della letteratura per l'infanzia, le sue finalità in senso socio-educativo e il suo va-

lore culturale, sembra non poter prescindere dalla preferenza di volta in volta accordata ad uno dei diversi termini antinomici.

Indagare sul profilo controverso del destinatario, reale o fittizio, della letteratura per l'infanzia, sul significato simbolico, pedagogico, psicoanalitico della relazione attivata tra adulto e bambino attraverso la scrittura, può aiutare a decostruire le ideologie implicite che orientano, in ogni epoca, i processi di lettura e il significato educativo dell'esperienza letteraria, entrando nelle pieghe di un rapporto asimmetrico che trattiene elementi di opacità, di non-detto, anche quando apparentemente i meccanismi narrativi, le scelte stilistiche e le tematiche proposte tentano di ridurre la distanza, di discutere o sovvertire l'eteronormatività costitutiva, la doppiezza e le naturali ambivalenze della scrittura per l'infanzia. Addentrarsi nel lavoro critico che negli ultimi anni ha prodotto alcune delle ricerche più discutibili e insieme affascinanti sulle condizioni stesse dello statuto epistemologico della disciplina, significa interrogarsi sulle "lunghe durate", direbbe Braudel in accordo con il paradigma annalista, sulle continuità profonde sottostanti la storia della letteratura per l'infanzia, articolandole intorno al tema della scoperta, della valorizzazione, della violenza o dell'emancipazione dell'infanzia, dell'approssimazione - graduale e mai compiuta - all'in sé dell'infanzia, non escludendo prospettive più mirate, analisi più dettagliate del "problema" del bambino in specifici momenti storici e contesti culturali, sociali e pedagogici.

L'atto di nascita del movimento critico concentrato sulla sostanziale aporia della letteratura per l'infanzia, è solitamente ascritto al testo epocale di Jacqueline Rose, *The case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*, del 1984, che in qualche misura identifica e descrive l'impulso, da sempre storicamente documentabile, a stabilire confini intorno a ciò che la letteratura per l'infanzia dovrebbe essere e produrre: non c'è altra letteratura, dirà l'autrice - ispirata dalle teorie lacaniane e poststrutturaliste - che si basi su una differenza così universalmente riconosciuta, quasi una frattura, tra scrittore e destinatario. Pensare che il bambino reale, secondo la Rose, sia in qualche modo compreso nel processo di scrittura, è una trappola ideologica: gli adulti scrivono per sé stessi, per l'immagine di infanzia che li rassicura e di cui hanno bisogno, e questo rende la letteratura per l'infanzia impossibile - perché il lettore implicito risulterà sempre costruito culturalmente dai desideri e dalle aspirazioni adulte. David Rudd (2006), argomentando di contro l'esistenza di un "bambino costruttivo", che vive in una zona ibrida,

tra essenzialismo biologico e determinismo culturale, in grado di possedere il testo e di trasformarlo in esperienza personale imprevedibile, non esiterà ad apostrofare il bambino ideale della Rose come un “feticcio”, che funziona per sconfessare una sensazione adulta di mancanza di completezza, un’esistenza a parte, coerente, al di fuori della contaminazione del significante, ed immune dalla generale ambiguità di linguaggio, contenuti e forma: l’estetica dell’innocenza infantile delimita e circoscrive l’identità e gli scopi della letteratura per l’infanzia, soffocando innovazione e sperimentazione.

K. Lesnik-Oberstein (1994), seguendo pedissequamente la Rose, estenderà radicalmente l’argomento dell’impossibilità al lavoro critico: se esso dipende e si fonda sull’appello all’esistenza di un lettore reale, allora è inevitabilmente morto. Unica e impraticabile soluzione, interagire in chiave psicoterapeutica con il singolo bambino, evitando generalizzazioni ma rinsaldando un paradosso, insito, secondo la studiosa, nella nostra stessa società: il tentativo cioè di dare valore ad una presunta individualità dell’infanzia, restando affezionati alla sua categorizzazione. La sua posizione sembra alludere ad una sorta di relazione singolare attivabile anche nell’atto di scrittura tra autore e lettore, affidandosi all’apparato psicoanalitico per evitare ogni forma di costruzione aprioristica dell’infanzia. Con un approccio meno *naive* e appellandosi agli studi di Alice Miller, Joseph L. Zornado è tra i pochissimi, in area anglosassone, a collegare con forza l’identità storica e costitutiva della letteratura per l’infanzia con la pedagogia nera: coniugando l’analisi dell’ideologia di Althusser con la psicostoria, lo studioso elabora una cornice interpretativa della storia dell’infanzia, selezionando scrittori e testi piuttosto familiari al grande pubblico, tesa a dimostrare il modo in cui *l’ideologia dominante* è inconsciamente trasmessa di generazione in generazione attraverso le più comuni pratiche di cura del bambino (2001). Un albo illustrato o un film di Walt Disney insistono sul medesimo processo psicodinamico per cui la mente e la cultura si informano a vicenda: un testo letterario, in particolare se destinato all’infanzia, è un’espressione di questo incontro ed una riproduzione di entrambi. La maggior parte delle storie per bambini invitano il lettore ad identificarsi con l’idea adulta di ciò che il bambino dovrebbe essere, lasciando indiscussa la struttura autoritaria sempre implicita sia nel testo che nella pratica di lettura congiunta: la letteratura per l’infanzia, in altre parole, si configura come una forma di propaganda che funge da conferma per il bambino della relazione gerarchica che intrattiene con l’adulto.

A tentare un superamento della distanza tra bambino reale e bambino della finzione, il *childist criticism* di Peter Hunt (1991 e altri) sposta il focus del compito critico dalla vaghezza definitoria dei suoi colleghi al significato concreto della lettura per il bambino, all'interno della complessità dell'interazione culturale: anzi, se la letteratura per l'infanzia è un prodotto inter-culturale, frutto dell'intersezione tra mondo adulto e mondo infantile, è indispensabile guardare all'individualità del lettore, da analizzare, tuttavia, su un piano teoretico piuttosto che empirico. Invece che partire dall'infanzia - e prendere atto di elementi inevitabilmente extraletterari, è opportuno concentrarsi sul processo di lettura, arrivare al bambino attraverso le richieste che il testo gli sottopone, le sue potenzialità interattive, la sua meccanica, che disvela efficacemente "l'attraversamento dei segni" di chi parla Roland Barthes, l'attività produttiva e trasformativa dell'interpretazione. Una comprensione che non può che restare approssimativa, in ogni caso, rispetto alla specificità, ai bisogni e alle peculiarità dei lettori reali, restando il gap tra scrittura per bambini e risposta del lettore lo spazio scivoloso e mai scontato in cui insiste la critica della letteratura per l'infanzia.

Non sorprende, pertanto, che il paradigma sociale costruttivista sia stato ampiamente ripreso da studiosi di area anglosassone in tempi recenti, trovando nei lavori di Perry Nodelman, in particolare *The Hidden Adult* (2008), una declinazione colonialista, suggerita dall'approccio di Edward Said, laddove l'adulto nascosto, spiega lo studioso, mai coincidente del tutto con i personaggi rappresentati o con l'autore reale, incarna un impulso didattico insopprimibile, implicito o esplicito, talvolta raggiungendo subdolamente effetti manipolatori e indottrinanti, rivelando una costante avversione per la sorpresa, il non previsto, l'inaspettato: al di sotto delle apparenti trasformazioni estetiche, spesso rispondenti a precise condizioni socio-culturali o all'influenza di singole personalità autoriali, resta il dualismo basilico tra adulti e bambini, che determina la presenza costante, a livello narrativo, di opposizioni binarie disseminate in una scrittura ambivalente, didattica e immaginativa, utopica e confermativa della realtà; in questi termini, non solo è rilanciata la sfida alla concettualizzazione naturalistica o universalistica dell'infanzia, ma anche si rinforza nell'immaginario comune la percezione di una tendenza sostanzialmente conservativa della letteratura per l'infanzia, a partire dalla sua vocazione normalizzante, quasi un antidoto alle tendenze sperimentali tipiche della letteratura adulta.

Eppure, l'ibridità di Peter Pan, stigmatizzata da Jacqueline Rose come

una glorificazione del bambino, un esercizio di fissità in linea con il bambino della finzione, romanticamente innocente, privo di potere, può essere completamente ribaltata, ad indicare, per altro, un groviglio di connessioni con l'alterità tutt'altro che innocente, non solo nei termini della relazione tra adulto e bambino, ma anche rispetto al possibile superamento ontologico della fissità umana: lo suggerisce Zoe Jacques nel suo saggio su letteratura per l'infanzia e postumano (2015), spiegando come la liminalità dell'infanzia, la sua condizione di *betwixt e between* rappresenti un viatico potente e radicale per discutere il primato umano, anche se emerge involontariamente, minando i tentativi di sorvegliare i confini tra umano e non umano come quelli, ovviamente, tra adulto e bambino. La studiosa invita a marginalizzare nel lavoro critico il confronto tra identità e diversità, che ora legittima le differenze tra mondo adulto e bambino (evidenziando i tropi fondamentali che rendono la letteratura per l'infanzia una disciplina peculiare, dalla Nikolajeva a Nodelman), ora enfatizza una certa identità (attraverso argomenti che mettono in discussione l'esistenza specifica e autosufficiente della letteratura per l'infanzia). Emanciparsi, invece, dalla fascinazione dei limiti e dei bordi, autorizza il transito da un paradigma umanista dell'individuo, del sé e del bambino, ad un modello post-umanistico presagito e interpretato dai più visionari libri per bambini: la storia della letteratura per l'infanzia, da Pinocchio fino alle distopie eco-critiche della contemporaneità, può disvelare la complessità di testi dominati dalle ideologie correnti ma anche potenzialmente radicali, trasformativi, non solo per "l'orientamento al futuro" che appartiene all'atto stesso di leggere, ma per la capacità di sfidare la separazione tradizionale tra umano, artificiale, animale, proponendo potenziali destabilizzazioni di gerarchie che possono essere lette persino come presagi dell'interesse post-umanistico alla mutabilità dell'essere. Libri esemplari come *I Viaggi di Gulliver* di Swift e i due romanzi di Alice, la loro fortuna nel tempo e il modo in cui sono stati proposti ai bambini, spiegano quanto sia ritenuto destabilizzante avvicinare i giovani lettori ad opere che discutono la centralità e la superiorità della razionalità umana: ciò che li rende particolarmente sfidanti è proprio la rappresentazione dell'umano come condizione mutevole, in grado di sperimentare una labilità di confini che rende il ritorno al mondo reale un movimento sgradevole e insoddisfacente.

A questo punto la letteratura per l'infanzia può funzionare, al di là di ogni tentativo di civilizzazione e domesticazione, come il bambino mo-

struoso che Jean Francois Lyotard associa alla creatività e al potenziale di cambiamento: “il bambino mostruoso non è il padre dell’uomo; è ciò che nel mezzo dell’uomo, lo porta fuori rotta; è la possibilità o il rischio di essere lasciati alla deriva (Burman, 1998)”. In questa direzione il prezioso volume di Kimberley Reynolds del 2015 su dimensione radicale, visioni future e trasformazioni estetiche della letteratura per l’infanzia, profondamente ispirato da questa suggestione postmoderna, esalta il potenziale visionario di una scrittura che, in particolare nei momenti di transizione culturale, in forza della sua marginalità ed invisibilità, non solo al livello di plot o di contenuto, ma anche sul piano della ricerca stilistica e del libro come medium, può rappresentare una piattaforma creativa dalla quale costruire nuovi modi di pensare e progettare la realtà.

2. Lo spazio del lettore: la scrittura per l’infanzia come progetto rivolto al futuro

Un’essenziale instabilità di bordi sembra, dunque, inevitabilmente registrata nel lavoro critico sulla letteratura per l’infanzia, nonostante la tentazione persistente di categorizzare questi libri come sobri, prescrittivi, morali, monologici, per dirla con Bakhtin: e anche quando la fluidità sembra perfettamente contenuta, la placida fissità della letteratura per l’infanzia resta la strategia di una volizione adulta profondamente divisa, tra desiderio di controllo e fascinazione per l’alterità infantile, tanto che in un contesto naturalmente eteronormativo è autorizzato, scrive M. Nikolajeva (2010), il carnevale della letteratura per l’infanzia, la temporanea sospensione o il ribaltamento dei rapporti di potere costituiti, per rendere i giovani lettori consapevoli del fatto che le norme adulte non sono assolute e imm modificabili.

Tra gli interpreti più acuti che hanno negli ultimi anni tentato una conciliazione tra gli opposti, tra visione costruita e costruttiva del bambino, e tra letteratura per l’infanzia manipolativa o emancipatrice, Clementine Beauvais (2015): in un saggio particolarmente originale di ispirazione esistenzialista, la studiosa evidenzia come il confine tra adulto e bambino non rappresenti un limite ma una differenza di potenzialità, che può introdurre a un processo di colonizzazione ma anche di depotenziamento adulto, collegandosi alla differente temporalità simbolica che intercorre tra i due in-

terlocutori. Il *puer aeternus* fissamente nostalgico di tradizione vittoriana ed edoardiana diventa il *puer existens*, perfettamente incarnato dal Piccolo Principe, costretto a confrontarsi nel suo viaggio con le nozioni di tempo, di esistenza, di sofferenza. La spinta didattica dell'adulto è inevitabilmente volta ad un progetto futuro: in questo senso la letteratura per l'infanzia interpreta il paradossale desiderio adulto di consegnare al bambino conoscenze, esperienze, stimoli alla riflessività, sublimati e stimolati dal testo, perché possa utilizzarli in un futuro imprevedibile, tematizzando l'auspicabile conversione di un potere rivolto al passato (degli adulti) in un potere rivolto al futuro (del bambino potenziale). Questa implicita consegna, questa scommessa sul *divenire* dell'infanzia, sul suo *essere nel tempo*, risulta ambigua e dolorosa, poiché muove dal riconoscimento del fallimento e dell'incompletezza dell'autorità adulta che controlla questo stesso processo. La studiosa denuncia il rischio di cadere nel riflesso critico della reiterazione all'infinito - come se fosse ormai parte integrante della sua definizione - dell'assunto che tutta la letteratura per l'infanzia sia marcata dalla colonizzazione adulta, passando quasi impercettibilmente da un modello differenziale a un modello deficitario, da una normatività inevitabile, cioè, legata all'età e all'esperienza, all'accettazione della dominazione adulta come tratto distintivo e peculiare: quest'ultima dovrebbe essere piuttosto un oggetto da dibattere al livello di critica testuale, essendo insufficienti le teorie sul potere nello spiegare pienamente le ambivalenze della letteratura per l'infanzia e la ambiguità che preclude ogni facile attribuzione di *empowerment* o *disempowerment* ad una parte o all'altra. Non possiamo, infatti, pensare alla relazione tra adulto e bambino e al gap di conoscenza tra i due interlocutori senza collegarli alla loro differente *temporalità simbolica*, incorporando nella definizione la comprensione di un inevitabile periodo di latenza tra l'enunciazione del messaggio e la sua potenziale realizzazione. In questa proiezione, in questa attesa, non transita solo un insieme di informazioni, ma anche la reale possibilità per il destinatario del messaggio di maneggiare contenuti e proposte in modo inaspettato, reagendo nel futuro, andando anche oltre la vita e l'intenzionalità originaria dell'autore. Grazie alla dimensione extra-testuale ed extra-discorsiva esistente tra adulto e bambino, lo spazio del lettore implicito diventa uno spazio progettuale, in parte costruito dall'impulso didattico, in parte libero da esso: il bambino-progetto orientato al futuro, ora oggettivato ora soggettivato nelle pagine del libro, altalenante tra libertà e responsabilità, è l'unico bambino possibile di buona

parte della letteratura per l'infanzia contemporanea, una formula alchemica che può trasformare l'autorità in potenziale, capace di "diventare altro" anche al di là della spinta pedagogica adulta.

Letto in tale chiave, il didatticismo adulto non si limita ad un atteggiamento impositivo nelle scelte tematiche o conservatore nelle forme narrative, ma abilita una serie di sperimentazioni, analizzate dall'autrice soprattutto in alcuni picturebooks di illustratori postmoderni, da Anthony Browne a Armin Greder, incentrati sulla proposta di contenuti e punti di vista sul mondo intesi come incremento del patrimonio riflessivo del futuro, spendibile dal bambino per modificare la realtà, anche in senso etico e politico, in modi del tutto non prescrittivi al momento della fruizione. In questa direzione risultano illuminanti le osservazioni dell'autrice in merito ai gaps degli albi illustrati, alle possibilità di letture immaginative e co-autoriali attribuite dalla critica a queste particolari tipologie testuali, aperte, interrogative, plurali, grazie alla sinergia dei codici utilizzati, in grado pertanto di ridurre il potenziale conformismo, l'indottrinamento e la passività di fronte alle pressioni ideologiche.

Tuttavia, se gli spazi bianchi disponibili al lettore non fossero che parte integrante dell'impulso didattico del libro? Il gap da riempire può configurarsi come il punto in cui l'ideologia collassa, o in definitiva si deforma, aprendo uno spiraglio per letture alternative, ma può anche essere inteso come apertura intimamente compresa all'interno della progettualità dell'albo illustrato e della sua proposta al lettore, in misura più o meno intenzionale: uno spazio bianco non può che essere definito sulla base di ciò che lo circonda, e chiede di essere riempito. In un certo senso un gap interpella l'immaginazione del lettore e la sua attivazione esprimendo emblematicamente la tensione originaria di cui la Beauvais rende conto in tutto il volume: la difficoltà per ogni discorso orientato ai bambini, inclusa la scrittura per l'infanzia, di risultare totalmente liberatorio o totalmente costrittivo.

Albi illustrati "impegnati", come *L'isola* di Armin Greder (2008), o *Zoo* di Anthony Browne (2002), attraverso il gioco sapiente e provocatorio dei punti di vista, l'attivazione di più livelli interpretativi, la relazione dinamica tra parole e immagini e i gaps tra visivo e verbale, invitano il lettore implicito ad appuntare uno sguardo problematico sull'alterità, ad osservarla e insieme a sentirsene parte, dall'esterno e dall'interno, assegnandogli nel contempo il ruolo ambiguo e sfidante di soggetto che guarda e analizza, di oggetto scrutato e straniato e, infine, di progetto rivolto al futuro, dotato

di energia critica e trasformativa per promuovere una coesistenza sociale ed ecologica più giusta e sostenibile. In forza di questa complessità, la letteratura per l'infanzia contemporanea interpreta l'ambiguità della sua vocazione didattica identitaria, prescrittiva e emancipativa insieme, in grado di affidare al lettore, non senza conflittualità, il potere di un'azione indipendente e imprevedibile nella vita futura proprio grazie alle intensità e alle molte pieghe, fatte di parole, immagini, trame, suggestioni, che gli autori sanno stimolare e produrre, pure nei margini di una relazione inevitabilmente asimmetrica.

Riferimenti bibliografici

- Beauvais C. (2015). *The Mighty Child: Time and Power in Children's Literature*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Browne A. (2002). *Zoo*. West Melbourne: Sunburst.
- Burman E. (1998). The Pedagogics of Post-Modernity: The Address to the Child as Political Subject and Object. In Lesnik-Oberstein (ed.) *Children in Culture: Approaches to Childhood*. (pp. 55-88). Basingstoke: Macmillan.
- Campagnaro M. (2017). *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Greder A. (2008). *Lisola. Una storia di tutti i giorni*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Grilli G. (2015). Terra di confine. Lo studio della letteratura per l'infanzia nel panorama internazionale. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2, 25-38.
- Gubar M. (2016). The Hermeneutics of Recuperation: What a Kinship-Model Approach to Children's Agency Could Do for Children's Literature and Childhood Studies. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 8, 1, 291-310.
- Gubar M. (2013). Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism. *Children's Literature Association Quarterly*, 38, 4, 450-457.
- Jaques Z. (2014). *Children's Literature and the Posthuman: Animal, Environment, Cyborg (Children's Literature and Culture)*. London/New York: Routledge.
- Hunt P. (1991). *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: B. Blackwell.
- Lesnik-Oberstein K. (1994). *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*. Oxford: Clarendon Press.
- Nikolajeva M. (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. London: Routledge.
- Nodelman P. (2008). *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: Johns Hopkins Univ Press.
- Reynolds K. (2007). *Radical Children's Literature*. New York: Palgrave Macmillan.

Panel 2

- Rudd D. (2006). Theorising and Theories. The Conditions of Possibility of Children's Literature. In P. Hunt, *Children's Literature: Critical Concepts in Literature and Cultural Studies* (vol. 2, pp. 356-374) London/New York: Routledge.
- Rose J. (1984). *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- Zornado J. (2001). *Inventing the Child: Culture, Ideology and the Story of Childhood*. New York: Routledge.

II.2

Il secolo dei bambini lettori.

Ellen Key e l'importanza dei racconti per l'infanzia tra tensione pedagogica e attualità educativa

William Grandi

Professore associato - Università di Bologna
william.grandi@unibo.it

1. Introduzione

Le riflessioni seguenti rappresentano una tappa di un personale percorso di ricerca che chi scrive queste note ha intrapreso già da alcuni anni: si tratta di un'indagine sulle connessioni tra il pensiero dell'intellettuale ed educatrice svedese Ellen Key (1849-1926) e la letteratura per l'infanzia. Le risultanze (ancora parziali) che ora verranno illustrate sono state sviluppate dal sottoscritto in connessione con gli studi portati avanti dal gruppo di ricerca EKIR (Ellen Key International Research network) afferente all'Ellen Key Institute di Ödeshög, Svezia.

Come è noto, Ellen Key ha tracciato con i suoi scritti, i suoi viaggi e i suoi incontri un percorso umano e intellettuale di grande interesse, perché caratterizzato da un forte impegno sociale e da un'intensa sensibilità pedagogica. Le sue audaci prese di posizione (specialmente in merito all'emancipazione femminile, al pacifismo, alla libertà religiosa e alla condizione dell'infanzia) rappresentano ancora oggi un contributo importante per il dibattito culturale ed educativo.

Ellen Key è nota soprattutto per il suo saggio *Barnets Århundrade* che uscito in svedese nell'anno 1900, fu presto tradotto in molte lingue: nel nostro Paese fu edito per la prima volta nel 1906 col titolo *Il secolo dei fanciulli*, mentre nel 2019 – per i tipi della casa editrice Junior e a cura di Tiziana Pironi e Luisa Ceccarelli – è uscita una nuova traduzione italiana con un titolo più vicino all'originale, ovvero *Il secolo del bambino*. In questo saggio – che già dal titolo così evocativo influenzò in modo profondo tanti intellettuali quali Rainer Maria Rilke e Maria Montessori – la pensatrice svedese raccolse ed esplicitò molti dei temi che caratterizzavano le sue ri-

flessioni e le sue esperienze: dall'importanza della maternità consapevole alla dignità della condizione infantile, sino alla formazione scolastica e al ruolo di insegnanti e genitori, *Il secolo del bambino* attraversa nodi fondamentali – a volte ancora oggi irrisolti – del sapere pedagogico e del dibattito sui diritti sociali e civili.

In alcune sezioni meno note di questo libro, ovvero *Böckerna mot Läseböckerna* (in italiano: “Libri contro libri di testo”) e *Bilaga* (“Appendice”), presenti solo nell'edizione svedese, Ellen Key analizza il tema del rapporto tra fanciulli e racconto, affermando il diritto dell'infanzia ad avere uno spazio narrativo tutto per sé. L'auspicio di Ellen Key secondo il quale è necessario “uno scaffale di libri per l'infanzia” in ogni famiglia, rappresenta un chiaro riconoscimento del diritto dei più piccoli ad avere pagine, racconti e illustrazioni proprio per loro. Ellen Key svincola esplicitamente questo scaffale dai testi di scuola, in quanto contrappone una letteratura per l'infanzia fatta di libri, di storie, di fiabe e di leggende nelle loro forme originali a un'editoria scolastica composta di volumi antologici monchi, magari riadattati per poveri fini didattici. Per la pensatrice svedese, la dignità della condizione dei bambini passa anche attraverso il loro diritto di avere a disposizione storie autentiche, capaci di suscitare emozioni profonde, senza alcuna imposizione moralistica. I libri per bambini non dovevano secondo lei riferirsi solo a una specifica cultura nazionale; era a suo avviso necessario offrire storie provenienti da altre tradizioni culturali: Ellen Key, per esempio, suggeriva per lo scaffale “domestico” dei bambini scandinavi anche le traduzioni in svedese del *Cuore* di De Amicis e delle *Fiabe* di Capuana. È un'ottica che proclama la necessità di una letteratura per l'infanzia cosmopolita: non a caso Ellen Key è stata definita da molti una vera e propria intellettuale europea, sia per i suoi numerosi viaggi nel vecchio continente e in Italia, sia per i tanti e prolungati contatti con intellettuali stranieri.

Le idee di Ellen Key hanno influenzato anche le scrittrici scandinave per l'infanzia: sono conosciuti, per esempio, i suoi forti legami con il premio nobel Selma Lagerlöf, autrice de *La saga di Gösta Berling* e del famoso libro per bambini *Il viaggio meraviglioso di Nils Holgersson*; e non è certo sbagliato ritenere che le idee di Ellen Key abbiano contribuito a creare quel clima di libertà, che ha consentito alla danese Karin Michaëlis di scrivere le avventure della sua emancipata Bibi e alla svedese Astrid Lindgren di creare la sua irriverente Pippi Calzelunghe.

2. Vita, relazioni e idee

In Scandinavia in particolare, ma anche nel resto d'Europa, i progetti di riforme educative e sociali anche contemporanei devono molto alle riflessioni e ai libri di Ellen Key. Del resto, le sue idee, i suoi progetti e le sue amicizie culturali nel vecchio continente tra XIX e XX secolo fanno di lei una figura di intellettuale europea che non può essere limitata alla sola Svezia: essa, infatti, viaggiò molto in Italia, Francia e Mitteleuropa; inoltre fu in aperta amicizia con le nostre Sibilla Aleramo (Åkerström, 2013, pp. 18-24) e Ada Negri, come pure mantenne forti contatti di reciproca stima con Maria Montessori e Rudolf Steiner; aveva rapporti molto buoni con l'inglese Thomas Henry Huxley (Lengborn, 1993, pp. 825-827), l'intellettuale francese Romain Rolland, e il poeta di lingua tedesca Rainer Maria Rilke (Ramondino, 1989, pp. I-V). Ellen Key fu, insomma, un'autentica pensatrice europea, vissuta in un'epoca di crisi e di cambiamento sospesa tra i nascenti nazionalismi, le speranze della *belle époque*, l'inutile strage della prima guerra mondiale e la nascita dei regimi totalitari. Le sue concezioni sociali ed educative profondamente radicate nel pacifismo, nella convivenza tra i popoli e nell'emancipazione delle donne sono ancora oggi vive e attuali.

Nata in Svezia da una famiglia benestante di lontane origini inglesi, Ellen Key conobbe sicuramente i privilegi della sua condizione sociale, ma contestualmente vide anche gli ostacoli che comunque si frapponevano tra il suo essere donna e le sue aspirazioni umane. La sua condizione di genere non le consentiva di avere parità di diritti con l'altro sesso, cui erano demandate tutte le responsabilità di maggior importanza economica, politica e culturale. Nelle sue analisi puntuali e disincantate sulla situazione femminile, Ellen Key riusciva a cogliere con lucidità gli elementi di marginalità della condizione della donna nella sua epoca, relegata a ruoli domestici, "poveri" di spessore intellettuale e spesso costretti entro una silenziosa rassegnazione. In questa prospettiva non meraviglia la rivendicazione – allora rivoluzionaria – del diritto della donna ad avere una sessualità libera da vincoli oppressivi: una posizione – quella di Ellen Key – che fu duramente criticata persino da altre pensatrici impegnate nella liberazione della donna nell'area scandinava, dove comunque il dibattito per l'emancipazionismo femminile era molto forte; basti ricordare, per esempio, Alexandra Gripenberg (1857-1913): una delle figure più importanti del movimento per l'emancipazione delle donne in Finlandia in quello stesso periodo. Di orien-

tamento conservatore, Alexandra Gripenberg in molte occasioni si oppose con forza alle proposte di Ellen Key, poiché a suo giudizio erano lontane dal cristianesimo e troppo discutibili in materia sessuale (Kinnunen, 2013, pp. 57-58).

Un'attenzione così acuta per la condizione femminile e per la sua "liberazione" portò Ellen Key ad occuparsi delle madri e dei bambini, ovvero ad interessarsi a quella parte di umanità da cui poteva scaturire una nuova società, un nuovo modo di comprendere i rapporti familiari e le relazioni tra i sessi. Le riflessioni della pensatrice svedese furono raccolte nel suo libro più famoso – apprezzato pure da Maria Montessori – ovvero *Il secolo del bambino*: il titolo voleva esprimere l'augurio di un Novecento capace di accordare finalmente ai bambini quelle dignità e specificità che per troppo tempo non erano state loro riconosciute. La rilevanza internazionale del pensiero di Ellen Key è testimoniata dal fatto che proprio questa sua opera principale nel giro di pochi anni fu presto tradotta in molte lingue tra cui tedesco, inglese, francese, italiano, giapponese e russo. Le traduzioni nelle diverse lingue non sono mai state versioni integrali del testo originale: le parti che riguardano la letteratura per l'infanzia, ad esempio, non compaiono in nessuna edizione straniera. Tuttavia, i temi centrali delle analisi di Ellen Key – come per esempio la condizione femminile e infantile – ricorrono in tutte le traduzioni. È impossibile riepilogare in pochi frasi un'opera che nella sua versione originale consta di due volumi, ma è necessario almeno ricapitolarne alcuni punti, in quanto sovente i tratti fondamentali di tale opera sono ignorati anche da molti studiosi del nostro Paese.

Uno dei primi punti de *Il secolo del bambino* riguarda il diritto dell'infanzia alla salute: un diritto che prevede responsabilità mediche e genetiche dei genitori, sia tra di loro che nei confronti della futura prole. Si avvertono qui i grandi dibattiti sull'eugenetica e sull'importanza della protezione dalle malattie (in primo luogo sifilide e tubercolosi) che all'epoca erano portati avanti da numerosi scienziati, filosofi e politici.

Altro punto al centro dell'attenzione di Ellen Key è l'aspro dibattito tra il sostegno alla maternità e il diritto al lavoro femminile: la pensatrice svedese osteggiava l'idea che la liberazione della donna-madre potesse passare dal lavoro, in quanto nelle sue riflessioni si partiva dal presupposto che la maternità è necessaria alla natura e alla "missione" della donna; pertanto a suo giudizio non era possibile tollerare una condizione – il lavoro – che poteva togliere alle donne la gioia della maternità. Infine Ellen Key elaborò

una riflessione ampia su educazione e scuola: a questo proposito l'autrice – ricorrendo alle teorie darwiniste – riconosceva che ogni bambino venendo al mondo porta in sé il germe di tutte le eredità delle generazioni precedenti, frutto di numerosi adattamenti. Ma nello stesso tempo ogni bambino rappresenta una verità speciale che non deve essere soffocata da un'educazione formale (Key, 1921, pp. 70-72) volta a controllare i bambini, a reprimere istinti, a negare un valore autonomo all'infanzia. I primi passi verso il riconoscimento di questa individualità dell'infanzia sono quelli di evitare i castighi corporali (Key, 1921, p. 88) e di perseguire un'educazione non “restrittiva” (ovvero un'educazione fatta solo di rimbrotti e divieti). Opposta all'educazione restrittiva, Ellen Key poneva un'educazione “costruttiva”, ovvero una formazione che doni ai bambini gli stimoli e il materiale per educarsi da sé in autonomia (Key, 1921, p. 97): non è sbagliato sentire in queste parole l'anticipazione di un progetto simile a quello che Maria Montessori ha poi più compiutamente realizzato nella sua “Casa dei bambini” nel 1907 presso Borgo San Lorenzo a Roma. Tuttavia per Ellen Key il migliore elemento “costruttivo” dell'educazione si fondava sull'ordine, sulla pace, sulla bellezza della casa: ovvero per lei gli oggetti di casa, le consuetudini e – punto per noi fondamentale – i libri presenti nella stanza dei bambini regalano alla fantasia dei fanciulli movimento, rilievo e colore (Key, 1921, p.98). La casa nel pensiero educativo di Ellen Key diventa centrale, e supera di gran lunga la funzione formativa della scuola, almeno in una prima fase della vita del bambino: anziché alla scuola, la parte migliore della vita di un bambino dovrebbe appartenere alla casa (Key, 1921, p.99). E proprio per questo Ellen Key affermava che era basilare dotare lo spazio domestico di uno scaffale con i libri per i bambini (Key, 1900b, p. 245-247). Dare al bambino la possibilità di avere una piccola biblioteca domestica di libri tutti per lui, significa riconoscere l'importanza dell'atto di leggere e l'autonomia dell'infanzia.

Ma di che cosa doveva essere riempito questo scaffale? Innanzitutto di fiabe, afferma Ellen Key.

La pensatrice molto spesso ricorda ai suoi lettori che niente attrae più l'interesse dei piccoli lettori-ascoltatori di una antica fiaba o di una remota leggenda popolare: si tratta di narrazioni vicine a un sentire originale dell'uomo ancestrale che, a suo parere, è riscontrabile anche nei bambini. Un sentire originale che autori moderni – Ellen Key cita espressamente Andersen – non riescono a suo giudizio a ricreare.

3. Libri e racconti per l'infanzia: il punto di vista di Ellen Key

Ellen Key fu una attenta lettrice e una prolifica scrittrice. In modo naturale, quindi, la letteratura fu importante pure nelle sue riflessioni educative, dove grande rilevanza formativa era riservata alle storie, ai libri e alle illustrazioni. Ma quali fondamenti teorici erano alla base di queste sue concezioni educative circa la letteratura per l'infanzia?

Si è già detto che per Ellen Key l'interesse dei piccoli è attratto soprattutto da antiche fiabe o da leggende popolari vicine al sentire autentico dell'uomo originario e quindi dei bambini. In questa riflessione dell'autrice svedese riecheggiano le parole del filosofo tedesco Johan Friedrich Herbart (1776-1841), per il quale gli stadi dello sviluppo psicofisico della persona corrispondono alle fasi del progresso storico dell'umanità: secondo questa concezione, pertanto, l'infanzia dell'uomo corrisponde all'infanzia della civilizzazione. Per questo, Herbart riteneva che l'*Odissea* di Omero fosse la narrazione più adatta per i bambini (Herbart, 1997, pp. 20-21): le avventure di Ulisse provenivano direttamente dall'alba della Storia e quindi avevano temi che corrispondevano pienamente alle necessità educative e morali dell'aurora della vita individuale (Herbart, 1971, pp. 229-231). Questo parallelismo tra età della vita ed evoluzione storica è chiamato "teoria delle epoche culturali" [*Culture Epochs Theory of Child Development*] (Chambliss, 1996, p. 259) ed è stato formalizzato dal filosofo tedesco Tuiskon Ziller (1817-1882), peraltro discepolo di Herbart (Gelpi, 1967, p. 347).

Anche Ellen Key riprese questa teoria: nel capitolo intitolato *Böckerna mot Läseböckerna* del suo *Barnets Århundrade* la pensatrice scandinava scriveva infatti con ironia che la corrispondenza tra lo sviluppo del bambino e l'evoluzione dell'umanità era ai suoi tempi un'idea ormai affermata e, sotto certi aspetti, anche un po' consunta (Key, 1900a, p. 176). Ellen Key aggiunge poi che l'infanzia appare dotata di un ingenuo idealismo-realismo che è possibile ritrovare anche nella poesia epica dei popoli passati: il Bene, l'eroico, il soprannaturale cantati negli antichi racconti attraggono l'infanzia, la quale tra una fiaba popolare e un racconto di Andersen sceglie senza dubbio la prima, giudicandola più allettante. Ellen Key rileva anche che la stessa cosa accade quando dapprima si offre ai bambini un racconto originale tratto dai testi dell'antico cronachista e poeta nordico Snorre Sturleson, poi una moderna rielaborazione dello stesso episodio (Key, 1900a, pp. 176-177). Il racconto antico e originale piace all'infanzia molto di più delle

eventuali riscritture moderne. Queste osservazioni della pensatrice svedese si legano anche con altre sue osservazioni sui libri di testo: a giudizio di Ellen Key quei volumi antologici offrivano racconti artificiosi e moralistici, spesso troppo frammentari per essere davvero amati dai bambini. Se gli autori dei libri scolastici – scrive ancora Ellen Key – potessero udire le opinioni degli alunni sui loro testi, essi si renderebbero conto che gli esiti dei loro sforzi sono giudicati poco attraenti dall'infanzia: i bambini non amano le raccolte di pezzi scelti dagli autori dei libri di testo (Key, 1900a, pp. 183-184).

Inoltre – scrive sempre Ellen Key – le fanciulle di fine Ottocento, che avevano studiato sui libri di testo, erano meno acculturate delle loro nonne che, pur non avendo partecipato a lezioni di letteratura, ebbero però occasione di leggere direttamente le opere dei poeti, di cui esse furono spesso il pubblico più fedele (Key, 1900a, pp. 187-188). Inoltre, è importante segnalare che, per la pensatrice svedese, le balie sono le migliori narratrici di fiabe, in quanto narrano versioni conformi ai racconti originali, inserendo, però, creative caratteristiche pittoresche (Key, 1900a, p. 175) che i bambini – tutti di natura artistica – ascoltano ricevendo un'impressione completa, determinata dal solo piacere di immergersi in una bella storia (Key, 1900a, pp. 175-176). Del resto, tutto ciò che è grande, buono, eroico e soprannaturale cattura l'attenzione dei bambini, purché abbia forme visualizzabili dall'infanzia, come accade nelle fiabe tradizionali (Key, 1900a, p. 176). Il fatto poi che i bambini ascoltino con piacere tante volte la stessa storia comprova che essi hanno un bisogno inconscio di profonda e totale assimilazione di quella specifica storia (Key, 1900a, p. 177). Ellen Key riprende l'idea romantica della fiaba popolare come genere letterario autentico, metaforicamente simile a un giocattolo costruito dal bambino che offre un piacere duraturo, a differenza della gioia momentanea procurata da certi libri per l'infanzia riccamente illustrati: gioia effimera simile a quella offerta da certi troppo preziosi e artificiali giocattoli di bottega (Key, 1900a, pp. 178-181). Pertanto, l'invito pedagogico di Ellen Key è quello di leggere all'infanzia storie profonde e fantastiche legate alla poesia popolare e al sentimento di meraviglia. La scrittrice svedese, inoltre, ritiene anche particolarmente importanti per l'infanzia le filastrocche tradizionali che vengono recitate nelle stanze dei bambini: quelle antiche poesie, generazioni dopo generazioni, hanno sempre rallegrato i più piccoli (Key, 1900a, p. 179). Questo antico patrimonio di rime e racconti è in sintonia con la con-

dizione dell'infanzia (Key, 1900a, pp. 188-189) ed è in opposizione ai libri di testo che presentano situazioni artificiali o moralistiche rifiutate dai bambini (Key, 1900a, p. 180).

Dalle parole di Ellen Key emerge l'immagine del bambino come artista: l'infanzia trova nei racconti antichi, suggestivi e profondi i contenuti con cui crescere e scoprire se stessa e il mondo. Ciò che colpisce in queste pagine è la sincera attenzione che Ellen Key ha mostrato per un tema – quello dell'editoria e della letteratura per l'infanzia – che alla fine dell'Ottocento era ancora in parte emergente e che solo nei decenni successivi avrebbe affermato il suo importante ruolo commerciale e culturale.

4. La presenza di Ellen Key nella riflessione italiana sulla letteratura per l'infanzia

Da certi indizi si inferisce che Ellen Key, durante i suoi diversi soggiorni nel nostro Paese, aveva espresso chiaramente ad alcune interlocutrici italiane le sue idee intorno alla letteratura per l'infanzia. L'autrice svedese fece almeno quattro importanti viaggi in Italia, ovvero nel 1873, nel 1898, nel 1900-1901 e, infine, nel 1906-1907 (Tajani, 2012). Tuttavia ebbe anche un quinto breve soggiorno italiano nel 1908, per partecipare nel maggio di quell'anno, come presidente onorario, al Primo Congresso Nazionale di attività pratica femminile organizzato a Milano dall'Unione Femminile Nazionale di ispirazione socialista (Pironi, 2010a, pp. 71-98).

Durante questi suoi viaggi italiani Ellen Key incontrò molte figure intellettuali di rilievo tra cui, per esempio, Ada Negri (Pironi 2010a, p.98), Paola Lombroso Carrara (Fava, 2015, p. 139) e Sibilla Aleramo: con quest'ultima scrittrice, Ellen Key ebbe pure un'interessante scambio epistolare intorno ai temi della maternità e dell'emancipazione femminile (Pironi 2010b, pp. 1-14). Non va infine dimenticata la traduzione italiana (tutto sommato sollecitata) del suo libro più noto – *Il secolo dei fanciulli* – nel 1906 per i tipi dell'editore torinese Bocca: anche questo rafforzò i legami tra la nostra penisola e la pensatrice svedese.

Uno dei più intriganti indizi circa la diffusione da noi delle idee di Ellen Key sulla letteratura per l'infanzia è rintracciabile in un'importante relazione proprio su questo tema che fu pronunciata dalla scrittrice Anna Errera (1870-1940): di famiglia ebraica, Anna nacque a Trieste, ma visse soprat-

tutto a Milano dove, con le sorelle Rosa ed Emilia, si occupò di temi educativi e di narrativa per giovani lettori, scrivendo e curando racconti, libri di lettura e traduzioni di romanzi per l'infanzia: a questo proposito va ricordato che nel 1932 tradusse in italiano *Senza famiglia* di Hector Malot (Pellegrini, 2013, p. 507). Durante il Congresso Femminile tenutosi a Roma nell'aprile del 1908 (poco prima dell'analogo convegno milanese) e organizzato dal Consiglio Nazionale delle Donne Italiane (associazione alto-borghese), Anna Errera pronunciò una relazione dal titolo *Le letture per i ragazzi in Italia* (Lollo, 2003, p. 65): in un passo di questa comunicazione si rilevava che Ellen Key invitava i giovani lettori ad accostarsi direttamente alla grande letteratura. Anna Errera aggiungeva però che la letteratura adulta non poteva essere una lettura abituale per le giovani generazioni, le quali abbisognano di un linguaggio accessibile, ovvero di una letteratura per l'infanzia che sia una sorta di transito verso la grande letteratura (Lollo, 2003, p. 70). L'esplicita citazione del pensiero dell'autrice svedese dimostra chiaramente il fatto che Ellen Key parlava coi suoi interlocutori italiani non solo di condizione femminile, di maternità, di educazione dell'infanzia, ma pure di letteratura per l'infanzia, suscitando l'interesse di quelle intellettuali come Anna Errera impegnate nei campi dell'editoria scolastica e della narrativa per ragazzi.

Ellen Key conobbe Paola Lombroso Carrara: l'incontro è avvenuto probabilmente nel 1907 a Torino (Åkerström, 2016, p. 28) dove la famiglia di Paola viveva e dove il padre di quest'ultima – il celebre Cesare Lombroso – animava incontri per importanti intellettuali sia italiani che stranieri. Ellen Key è citata da Paola Lombroso Carrara tanto nella sua corrispondenza privata (Fava, 2015, pp. 62-63), quanto nei tanti scritti destinati ai suoi giovani lettori de *Il Corriere dei Piccoli* (Fava, 2015, 240-241). Il vivace attivismo pedagogico e giornalistico di Paola Lombroso Carrara nella diffusione della lettura anche tra i settori più indigenti della società italiana dell'epoca era, almeno in parte, radicato nelle idee espresse dall'autrice de *Il secolo dei fanciulli*.

In conclusione, possiamo dire che Ellen Key ha contribuito con i suoi scritti e i suoi viaggi in Italia a stimolare la nostra letteratura per l'infanzia, poiché le sue idee, le sue riflessioni e le sue suggestioni trovarono da noi un fertile terreno intellettuale pronto ad accogliere il suo messaggio educativo con attenzione e interesse.

Riferimenti bibliografici

- Åkerström U. (2018). Education and Women's Contribution to Society. Ellen Key and Paola Lombroso. *Ricerche di Pedagogia e didattica*, 11, 2, 27-43.
- Chambliss J.J. (1996). *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. New York: Garland Pub.
- Fava S. (2015). *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Lombroso Carrara sui giornali per ragazzi*, Torino: Società Editrice Internazionale.
- Gelpi E. (1967). *Storia dell'educazione*, Milano: Vallardi.
- Herbart J. F. (1971). *Compendio delle lezioni di pedagogia*, Roma: Armando.
- Herbart J. F. (1997). *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Key E. (1900a). Böckerna mot Läseböckerna. In Id., *Barnets Århundrade: studie 2* (pp. 173-189). Stockholm: Bonnier.
- Key E. (1900b). Bilaga. In Id., *Barnets Århundrade: studie 2* (pp. 245-257). Stockholm: Bonnier.
- Key E. (1921). *Il secolo dei fanciulli*, Torino: Fratelli Bocca.
- Kinnunen T. (2013). A Friend or a Enemy? In P.I. Planefors (Ed.), *Ellen Key. Creating a European Identity* (pp. 49-65). Ödeshög – Sweden: Alvastra Publishing House.
- Lengborn T. (1993). "Ellen Key (1849-1926)". *Prospects: the quarterly review of comparative education. Unesco: International Bureau of Education* (pp. 825-837), XXIII, n. 3/4.
- Lollo R. (2003). *Sulla letteratura per l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Pellegrini D. (2013). Errera Anna. In G. Chiosso e R. Sani (Eds.), *DBE – Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I: A-K* (p. 507). Milano: Editrice Bibliografica.
- Pironi T. (2010a). *Femminismo ed educazione in età giolittiana*. Pisa: ETS.
- Pironi T. (2010b). Il problema della maternità nel rapporto epistolare fra Ellen Key e Sibilla Aleramo. *Ricerche di Pedagogia e didattica*, 6, 1, 1-14.
- Ramondino F. (1989). Prefazione. In R.M. Rilke, *Storie del buon Dio* (pp. I-IV), Milano: Editori Associati S.p.A.
- Tajani A. (2012). *Emozioni e gaudio di una viaggiatrice del Grand Tour*. Höör: Kronor Förlag.

II.3

ABC... M¹. Leggere ad alta voce ai più piccoli

Jole Orsenigo

Professore Associato - Università degli Studi di Milano-Bicocca

jole.orsenigo@unimib.it

Una quarantina di anni fa Fulvio Papi pubblicava un libro “brillante” (Massa, 1986, p. 54). Da intellettuale militante e soprattutto filosofo di mestiere quale è, si domandava *che cosa fosse l'educazione*. Rispondeva che è “accadere sociale” (Papi, 2001, p. 13). Suggestendo poi, secondo l'insegnamento di Michel Foucault (Cappa, 2009), di lasciar perdere ogni “illusione” (Papi, 2001, p. 13) che ci fa credere ancora nelle idee pedagogiche, dimostrava come esse non “ci sono più appena vengono ricondotte alla loro materialità” (Papi, 2001, p. 13 e Barone, 1997, Massa 1986, 1975). Quelle idee non sono che ideologia: *discorsi*, ancorati a determinazioni storico-economiche, sociali e culturali. L'educatore, concludeva, è quindi sia il funzionario del gruppo al quale appartiene che l'operatore alla sintonizzazione, addestramento, assimilazione dei più piccoli.

Il testo, ben più complesso di quando possa dire in poche righe, argomenta in modo raffinato, anche sulla base di ricerche e svariate fonti bibliografiche, come in una società semplice, dove non esiste un “apparato educativo” (Papi, 2001, p. 13), l'educazione possa produrre effetti allo stesso modo che in una società complessa come la nostra, dove quell'apparato c'è ed è sofisticato. Nel primo caso l'educazione in quanto fattore di riproduzione sociale accade di padre in figlio grazie alla “trasmissione di nozioni tecniche e abilità lavorative” (Papi, 2001, p. 45), cioè viene a coincidere con “una educazione spontanea che non conosce alcuna problematizzazione a livello simbolico”: essa si dà nella “assoluta trasparenza”, “direttamente”

1 Alleanza, Biblioteche, Consultori, Milano (ABC...M) è la sigla di una ricerca “Più libri, più sani” di taglio pedagogico che ho condotto insieme ad altri ricercatori e di cui parlerò in questo scritto, in merito alle abitudini di lettura e alla promozione della stessa lettura ad alta voce in famiglia grazie all'aiuto degli operatori di biblioteche e consultori del milanese.

(Papi, 2001, p. 46). Nel nostro tempo, invece, nonostante svariate e complesse mosse di ordine pedagogico quali l'alta scolarizzazione dei genitori, le diffuse conoscenze scientifiche, una sollecitudine sensibile e preoccupata di chi ha responsabilità educative..., l'educazione continua a funzionare come fattore di riproduzione sociale.

La ricca madre competente della borghesia milanese nella 'educazione buona', realizzata secondo raffinate tecniche intellettuali, ottiene a livello sociale effetti simili a quelli del padre di una popolazione nomade africana che non ha mai pensato alla 'buona educazione' come problema, tanto era naturale che la custodia del gregge è una necessità e un bene (Papi, 2001, p. 48).

Una di quelle madri, di cui parlava Papi alla fine del secolo scorso, può capitare ancora oggi che legga Freud, si aggiorni grazie a corsi, segua conferenze di esperti per riuscire a fare quello che una volta avrebbe imparato dalla propria madre e dalle altre donne di casa. Questa madre oggi potrà persino decidere di leggere ad alta voce ai suoi piccoli perché consigliata dal pediatra o dall'ostetrica.

A seguire il filo del discorso di Papi sembra che occorra lasciar perdere l'idea secondo cui leggere faccia bene, stimoli la *literacy* (High *et alii*, 2000) e produca benessere, finanche salute. Piuttosto che credere nella medicina che attesta tali benefici sperimentalmente, bisognerebbe riconoscere in quella "idea" un enunciato del discorso pedagogico attuale. Se è vero che la pedagogia è "l'archivio delle nostre invenzioni" (Papi, 2001, p. 13), non è altrettanto vero è che quelle ideologie non producano effetti, almeno così invitava a pensare Riccardo Massa quando ricordava che Foucault è stato un grande esperto di dispositivi in quanto macchine procedurali, ma anche delle regole di formazione dei discorsi (Foucault, 1969, 1975). Massa, pur elogiando il lavoro di Papi, gli rimprovera di vanificare lo spessore materiale delle idee per averle ricondotte a rapporti di forza agenti nel sociale (Massa, 1986, pp. 54-56). Il punto è che una volta inventate, le illusioni pedagogiche, ci sono. E se occorre, oltre fare i conti con i dispositivi (sociali) che le hanno prodotte, non di meno bisognerebbe confrontarsi con l'archivio della loro dispersione. Il che impone di capire perché, oltre ogni utilità, funzionalità, efficacia... occorra leggere ad alta voce ai più piccoli ancor prima possano o sappiano leggere. Questo deve pensare una pedagogia all'altezza del suo compito e delle sue pratiche.

1. La lettura da un punto di vista pedagogico

Sono stata la responsabile di una ricerca di taglio pedagogico che ha dimostrato, in senso inverso, proprio ciò di cui parlava Fulvio Papi anni fa.

Alcune madri milanesi colte, non sempre borghesi né ricche, certamente alfabetizzate e appassionate di lettura, hanno scoperto, leggendo e imparando a leggere ad alta voce ai propri figli, che cosa leggere-non-è. Hanno scoperto oltre ogni “buona” indicazione e sollecitudine che la letteratura medica e pedagogica nonché l’industria libraria promuovono, che leggere non vuol dire solamente decodificare segni sulla pagina scritta con gli occhi, né immergere i più piccoli in un ambiente, quello alfabetico, che determina il salto stesso del nostro Occidente e cui occorre abituarsi presto proprio per poterne fare parte.

Hanno scoperto, o meglio ri-scoperto, che leggere significa anche abitare con tutto il proprio corpo un campo d’esperienza condivisa (Palmieri 2011, 2018): precipitarsi nei silenzi emozionati della narrazione. Accompagnare il recitato che va modulandosi, con gli sguardi e con il tocco. Caricare e smorzare toni, mimica e sorrisi. Tutto questo non vuol dire solo “leggere” ma anche incontrare i propri figli grazie al *medium* del libro, cioè entrare e uscire da un altrove sospeso, lontano e protetto rispetto alle urgenze e alle abitudini di tutti i giorni. Per restarvi tutto il tempo di leggere un libro. Queste madri hanno scoperto prima ma non senza la scrittura (Sini, 1992, 1994 e Derrida, 1967) di avere una *voce* (Bonazzi, Serra, Vizzardelli, 2019).

A guardare quelle pratiche di lettura da un punto di vista pedagogico e, in particolare, secondo quell’atteggiamento clinico e critico inaugurato in Italia da Riccardo Massa (Palma, 2016), la lettura appare come un dispositivo (Carmagnola, 2015 e Ferrante, 2017) – il primo dispositivo di simulazione come afferma chi è esperto di letteratura – in qualche modo antecedente al quello della scrittura (Agamben, 2006). Se è vero, come dice Giorgio Agamben, che i dispositivi sono molti più di quelli che ha descritto Michel Foucault, è certo che oltre ogni manovra calligrafica (Foucault, 1975, p. 166) scrivere corrisponde a entrare nel mondo del lettore (Gelb, 1952, Havelock, 1976 e Ong, 1982). *Esiste un’esperienza di mondo che l’alfabeto rimuove, trascrivendola nel proprio codice. È l’esperienza che chi legge ad alta voce, rievoca e rivive.*

Leggere ad alta voce è stato una pratica comune negli opifici e prima ancora nei conventi. Si trattava in genere di una pratica collettiva dove uno

leggeva a molti mentre lavorano o mangiano. Invece in questo caso si tratta di leggere in famiglia, credendo così sia di promuovere la salute dei propri figli – come fosse la lettura una medicina – sia di stimolare le loro competenze linguistiche. E invece, accade molto di più.

2. Il Progetto “Lettura e salute”

Nel 2012 l'ATS Città metropolitana, il Sistema Bibliotecario comunale di Milano e *Nati per leggere Lombardia* hanno dato vita al Progetto “Lettura e Salute”, iniziativa che intende sostenere la diffusione della lettura ad alta voce in famiglia come strumento di promozione della salute singola e collettiva; anche secondo il suggerimento della campagna nazionale *Genitori più*. Originalità del progetto è la collaborazione degli operatori sanitari che lavorano nei consultori milanesi e di quelli culturali che lavorano nelle biblioteche di zona. Insieme questi professionisti hanno attivato incontri di promozione, orientamento ed esperienza di lettura ad alta voce con e per i propri figli rivolti a genitori.

Quest'alleanza tra consultori e biblioteche, grazie al generoso coinvolgimento, alla passione e alle professionalità degli operatori interessati, ha visto una risposta significativa sul territorio milanese. Il successo del Progetto ha permesso addirittura un allargamento delle attività di promozione presso i comuni limitrofi di Sesto San Giovanni e Cinisello Balsamo. Per questo motivo gli enti promotori del Progetto hanno chiesto all'Università di Milano-Bicocca e, in particolare, al Dipartimento di Scienze umane per la formazione “Riccardo Massa” di firmare una convenzione per compiere una ricerca sul Progetto stesso; infine hanno promosso la sottoscrizione di un protocollo tra tutti gli attori in gioco. In esso non solo è stato depositato il modo in cui si è intervenuto fin a ora ma è stato definito, in base alle buone pratiche diffuse dal Progetto, un modello di intervento da replicare.

3. La ricerca “Più libri, più sani”

La ricerca di cui sono stata responsabile, è stata finanziata (tramite bando) da Fondazione Cariplo. Lo staff da me coordinato ha beneficiato della supervisione della Prof.ssa Anna Rezzara (Ordinario Pedagogia Generale Mi-

lano-Bicocca), inoltre delle doti di intervistatrice della Dott.ssa Laura Selmo (personale tecnico amministrativo di Milano-Bicocca e già professore a contratto a Verona) e di due borsisti: la Dott.ssa Elena Scotti (pedagogista, professore a contratto e dottore di ricerca a Milano-Bicocca) che si è occupata in particolare dei questionari ma ha controllato anche tutto il processo di ricerca e i flussi delle informazioni e del Dott. Stefano Landonio (pedagogista e dottore di ricerca a Milano-Bicocca) che ha trascritto i materiali audio; infine è stata importante la consulenza professionale del Dott. Alessandro Pepe (ricercatore Milano-Bicocca). Tutti insieme abbiamo analizzato i dati raccolti grazie al software di analisi individuale e collettiva Dedoose, inventando un sistema informatico di catalogazione dei dati empirici secondo le indicazioni della clinica della formazione (Massa, 1992).

La domanda di ricerca ha inteso indagare il dispositivo agente (Massa, 1987, 1992) del Progetto per definire il modello pedagogico (Rezzara, 2009) agito dai suoi protagonisti, al fine di mettere a regime linee guida comuni e replicabili, cioè da agire ancora. Il fuoco d'osservazione della ricerca è stato di ordine pedagogico, attento alla lettura in quanto pratica che apre e dispone un certo tipo d'esperienza condivisa

Chi legge e chi ascolta grazie al libro vive in uno spazio-tempo finzionale. Se entrambi sono sospesi per tutto il tempo della narrazione in una realtà virtuale, i loro corpi invece percepiscono una vicinanza attuale. Se chi legge è appassionato, chi ascolta – una fascia d'età che non ci si aspetta sappia/possa leggere, manipolare libri – lo potrà diventare proprio grazie a quell'esperienza doppia: per un verso reale e per l'altro immaginaria. Simbolica e materiale.

Il disegno di ricerca ha previsto l'intreccio dei dati qualitativi a quelli quantitativi secondo l'approccio della *Mixed Methods Research* (Creswell & Plano Clarks, 2011). Tre sono state le fasi principali del processo di indagine. Dopo una prima ricostruzione della *storia del Progetto*, messa a punto grazie alla raccolta, descrizione e analisi dei documenti prodotti dal Progetto in questi anni a partire dalla data di avvio, sono state somministrate cinque interviste non direttive ai referenti di Progetto quali testimoni privilegiati. Inoltre, sono stati condotti due *Focus group*, uno con i referenti e uno con gli operatori, per mappare i temi da indagare nella fase successiva tramite altre interviste e questionari.

La seconda azione ha visto l'effettiva raccolta dei dati. Sono stati somministrati tre questionari rivolti ai genitori (prima, al termine dell'incontro e come *follow up* a distanza di sei settimane). Inoltre, gli operatori del Pro-

getto hanno compilato una scheda di monitoraggio capace di descrivere gli incontri in corso. Infine, si è raccolto un numero interessante di nuove interviste (una trentina circa): dodici operatori, un pediatra, venti genitori.

Nella fase conclusiva della ricerca sono stati realizzati tre *Focus group*: uno con gli operatori e due con i referenti per procedere alla validazione dei dati raccolti e analizzati nelle fasi precedenti, e per favorire la scrittura del testo condiviso da firmare (il protocollo).

4. I dati emersi

Dalla ricerca è emerso inequivocabilmente che il Progetto “Lettura e salute” ha avuto successo.

Il gradimento riscosso presso i genitori è dovuto all’aver ricevuto informazioni interessanti e ricche sia sui benefici della lettura che sul modo di scegliere che cosa leggere e a chi, come trovare testi adatti ai piccoli e soprattutto come leggere loro. In particolare, è piaciuto imparare a leggere insieme in piccolo gruppo. È piaciuto sentir leggere ad alta voce da altri davvero capaci (i bibliotecari). È nato così in alcuni il desiderio di imitarli, in altri di perfezionarsi nel leggere non solo in modo intimo e silenzioso, appartati tra sé e sé, ma ad alta voce per i propri figli.

Gli operatori della “salute” e della “cultura” hanno ibridato le loro professionalità. Hanno potuto, lavorando congiuntamente, sia scambiarsi che riconoscersi reciprocamente le competenze. I bibliotecari sono usciti al di fuori delle biblioteche, sono usciti allo scoperto portando la loro esperienza ben oltre i confini a cui erano (e siamo) abituati. I bibliotecari sono stati occasione di meraviglia e hanno riscosso un successo inaspettato. Invece nei consultori, i diversi professionisti che vi lavorano, hanno imparato che a non chiudersi nelle reciproche *routine*, si impara l’uno dall’altro. Quanto quotidianamente si sa fare, spesso bene, non è stato dato più per scontato. Infine, è emerso quanto i pediatri siano da coinvolgere in modo più capillare.

5. Conclusioni

Al tramonto dell’oralità che Walter Ong chiama primaria, si affermerà una “nuova *paideia* umana” (Sini, 1994, p. 41): tuttavia l’alfabetizzazione nel

mondo antico non si diffuse che in cerchie ristrette di aristocratici. Il fine universale intrinseco a quella *rivoluzione* potrà diventare infatti “un ideale concretamente perseguito e ancora in cammino” (Sini, 1994, p. 41) solo con l’Illuminismo, cioè dopo la fine del Medioevo e con l’invenzione della stampa a caratteri mobili. Scrittura, democrazia e cultura – afferma Carlo Sini – si richiamano vicendevolmente: dare a tutti una cultura è possibile solo grazie alla scrittura. Come fare altrimenti? È la scrittura che inaugura qualcosa come “la” cultura. Il messaggio scritto nei caratteri alfabetici è universale e atemporale, si colloca cioè “in una distanza ideale che si svincola dai condizionamenti spazio-temporali”, patici ed emotivi (Sini, 1994, p. 42).

Come ha osservato Havelock, la rivoluzione dell’alfabeto non è caratterizzata solo dal diffondersi di una capacità di scrittura mai prima posta in opera (con la quale nasce appunto la “letteratura”) ma è soprattutto e ancor più caratterizzata dal diffondersi della pratica di lettera (cioè dalla nascita dell’uomo letterato) (Sini, 1994, p. 40).

Non è notevole il fatto che alcuni uomini in Grecia siano capaci di scrittura, già altri in Egitto e in Mesopotamia sapevano scrivere; notevole è che mentre quelle scritture dovevano essere decifrate, avevano cioè bisogno di una casta di scribi per essere comprese, adesso non solo potenzialmente tutti possono imparare a scrivere ma tutti iniziano a leggere. Cosa che *deve accadere* il più presto possibile: occorre addestrare alla lettura sin da piccoli, in modo che leggere divenga un’abitudine automatica, un riflesso spontaneo. È quest’abitudine a distinguerci in quanto occidentali: uomini e donne colti, informati, *lettori*. Sciolti e disancorati dal mondo dell’oralità.

Lettoressa è chi

[...] non aderisce in alcun modo allo scritto (quanto meno non *deve* farlo); non lo contempla e non lo decifra. Si può dire che il corpo scritto neppure lo vede, non si sofferma a guardarlo, ma lo trapassa istantaneamente (Sini, 1994, p. 42).

Che cosa accade quando quel lettore abituato a scorrere velocemente con gli occhi il testo scritto, riscopre ciò che la lettura propriamente non è mentre sta leggendo? Succede quello che accade tutte le volte che si dà educazione. Si rallenta, si entra per poi uscirne da uno stato di sospensione o

marginie, si usa la voce non solo per dire – comunicare informazioni – ma per sentire di averne una e per farla sentire. Ci si emoziona e si fanno emozionare gli altri che ascoltano, ecco che cosa accade quando i significanti non sono solo mediatori di informazioni. Quando i significanti valgono anche in quanto tali, piuttosto che andare veloce bruciando nel dire quanto è scritto, si sosta nella loro materialità. Quando il significato vale meno del *come* è (stato) veicolato, allora riscopriamo gli affetti oltre le idee. Le passioni insieme alle convinzioni.

È allora che ciò che è (stato) scritto, il suo senso... si inverte: non vale più solo come messaggio ma anche in quanto *resto*: qualcosa che avanza, che sopraggiunge ed eccede una pratica, il leggere, tanto comune da non essere più neppure osservata. Tanto necessaria da diventare automatica, obbligatoria. Da diffondere e promuovere.

Là dove affettivo e cognitivo hanno origine, la pedagogia vigila. Là dove l'abitudine si fa automatismo, la pedagogia riconosce gli effetti *vitali* delle nostre convenzioni, non solo quelli formativi di esse.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Milano: Nottetempo.
- Bonazzi M., Serra C., Vizzardelli S. (eds.) (2019). *Voce*. Milano: Mimesis.
- Barone. P. (1997). *La materialità educativa*. Milano: Unicopli.
- Cappa F. (ed.) (2009). *Foucault come educatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Carmagnola F. (2015). *Dispositivo*. Milano: Mimesis.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles-London: Sage.
- Derrida J. (1967). *De la Grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Foucault M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Éditions Gallimard (trad. it. *L'archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano, 1971).
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Éditions Gallimard (trad. it. *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976).
- Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Gelb I.J. (1952). *A study of writing* (trad. it. *Teoria generale e storia della scrittura*, Egea, Milano, 1993).
- Havelock E.A. (1976). *Origins of Western Literacy* (trad. it. *Dalla A alla Z*, Il Melangolo, Genova, 1987).
- High P.C., LaGasse L., Becker S., Ahlgren I., Gardner, A. (2000). *Literacy pro-*

- motion in primary care pediatrics: can we make a difference? *Pediatrics*, 105 (Supplement 3), 927-934.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire?* Milano: Unicopli.
- Massa R. (ed.) (1992). *La Clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ong W. (1982). *Orality and Literacy*. London and New York: Methuen (trad. it. *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Palma M. (2016). *Soggetti al potere formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura...* Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Papi F. (2001²). *Sull'Educazione*. Milano: Ghibli.
- Rezzara A. (2009). *Un dispositivo che educa*. Milano: Mimesis.
- Sini S. (1992). *Etica della scrittura*. Milano: Mondadori.
- Sini S. (1994). *Filosofia e scrittura*. Roma-Bari: Laterza.

II.4

La tessitrice di storie.

La letteratura francese per ragazzi di Marie-Aude Murail

Maria Teresa Trisciuzzi

Ricercatore T.D. - Libera Università di Bolzano
mariateresa.trisciuzzi@unibz.it

1. Marie-Aude Murail, una vita per la scrittura

Da più di trent'anni Marie-Aude Murail incontra i suoi lettori, sperimentando sul campo che la letteratura per l'infanzia e per ragazzi costituisce una via d'accesso privilegiata all'attuale cultura francese ed europea, come pure a rilevanti tematiche della nostra contemporaneità. La letteratura per ragazzi francese si è sempre distinta per la sua gioiosa alterità, il suo rifiuto di uniformarsi anche ponendosi contro le aspettative familiari e sociali.

Grande narratrice, tessitrice di trame e di intrecci, la Murail scrive e pubblica romanzi per ragazze e ragazzi (Gramantieri, 2016; Chérier, 2011; Filograsso, 2015; Trisciuzzi, 2016), storie di formazione – *Bildungsroman* (Moretti, 1986; Lopez, 2011; Bernardi, 2011) che narrano, con ironia ed autenticità, i legami familiari, l'adozione, la sessualità, la violenza sulle donne, l'aborto, la malattia, la morte, perché, come afferma lei stessa “i giovani lettori non vogliono essere protetti, servono l'onestà di non nascondere le cose e la volontà di lasciare un po' di speranza” (Murail, 2016). La scrittrice racconta gli adolescenti nella loro “età d'oro” (Beseghi, 1996; Barone, 2009), giovani che trovano il coraggio di seguire i propri sogni e ambizioni, i propri sentimenti e desideri, senza arrendersi a soluzioni standardizzate e conformizzate.

Figlia della giornalista e insegnante Marie-Thérèse Barrois e del poeta autodidatta Gérard Murail, Marie-Aude nasce il 6 maggio del 1954, terza di quattro figli: Tristan, compositore e professore di composizione alla Columbia University di New York; Lorris, Marie-Aude ed Elvire tutti e tre scrittori, ognuno nel suo genere (Cherier, 2011, p. 8). All'interno della sua camera a Le Havre e successivamente a Parigi, dove la famiglia si trasferisce quando ha sette anni, Marie-Aude inizia a inventare le storie che scrive per la sua sorellina minore, Elvire. I giovani Murail riempiono i silenzi con per-

sonaggi e lingue immaginarie: il camino diventa una montagna, la vasca da bagno un oceano, il corridoio una pista di pattinaggio. La stanza diventa un intero universo, i libri servono per realizzare circuiti automobilistici e gli animali imbalsamati danno vita a drammi e commedie. Prendono dalla biblioteca del padre, magari senza permesso, libri da collezione come *Tintin*, *Arsène Lupin*, *Les contes et légendes Fernand Nathan* e anche libri “proibiti” e iniziano a scrivere storie fantastiche su quaderni di piccole dimensioni: la *Journal de Zip et Zop*, è un autentico giornale destinato a bambini dai sette ai dodici anni (ivi, p. 11).

In seguito, Marie-Aude intraprende studi di letteratura e sceglie di eseguirli alla Sorbona. Per la tesi di Dottorato sceglie un argomento insolito, i libri per ragazzi, e intitola la sua ricerca: *Povero Robinson! O come e perché adattare i romanzi classici ad un pubblico di bambini*. In ambito accademico forse per il suo anticonformismo non riscuote molto successo, ma non si lascia abbattere e continua per la sua strada, sostenendo: “Que les vrais classiques de l'enfance, ce ne sont pas ces livres imposés par les adultes pour ton bien, mais souvent des livres dérobés aux adultes par les enfants comme une part du feu et qui deviennent chefs-d'œuvre chaque fois qu'un enfant y échauffe son imagination et qu'ils éclatent, comme un fusée d'artifices, en rêves et en jeux”¹ (ivi, p. 15).

Durante gli studi, a diciannove anni, nell'aprile del 1973, si sposa con Pierre Robert, funzionario presso l'INSEE, suo primo lettore e unico amore. Avranno tre figli: Benjamin, Charles (in onore dello scrittore Charles Dickens) e Constance. Pierre, che in gioventù studiava per diventare sacerdote, è taciturno come lei, scrive bene, legge le sue bozze e le corregge gli errori di battitura, è il primo a ridere e a piangere con i romanzi di Marie-Aude.

Nel 1983 Marie-Aude prova gioia ma anche gelosia nei confronti della sorella minore Elvire, che con il suo primo romanzo riceve il Premio George Sand (ivi, p. 18), ma quest'ultimo sentimento invece di contrariarla, la riempie di un'energia inaspettata e infatti, è proprio in questo momento che decide di dedicarsi alla scrittura per ragazzi: nel 1989, all'età di trenta-

1 “I veri classici per l'infanzia non sono quei libri che vengono imposti dagli adulti ai bambini per il loro bene, ma spesso sono quei libri rubati agli adulti dai bambini che diventano dei capolavori una volta che un bambino mette in moto la sua immaginazione e la fa esplodere, come fuochi d'artificio, in sogni e giochi” (trad. di M. T. Trisciuzzi).

cinque anni, ottiene il prestigioso Prix Sorcières assegnato dall'Associazione di librerie specializzate per ragazzi. In un momento in cui la Francia commemora il bicentenario della Rivoluzione, avviene la sua stessa rivoluzione, una nuova vita di scrittrice che inizia, la vita che aveva sempre sognato senza sapere che esistesse.

Nel suo attuale ufficio si può trovare un grande ritratto incorniciato sul muro: la fronte calva, una lunga barba riccia e grandi occhi buoni e sognanti. Il ritratto appartiene al suo "heavenly father" (ivi, p. 45), il suo padre spirituale, lo scrittore Charles Dickens, morto nel 1870 a 58 anni. Madame Murail lavora sotto la sua protezione e anche quando viaggia e incontra i suoi lettori, porta sempre con sé, in tasca, una sua fotografia. L'amore di Marie-Aude per Dickens inizia quando, a diciassette anni, prende *Notre ami commun* dalla biblioteca del padre: è uno shock, una rivelazione (ibidem). La lettura del libro la fa piangere, ridere, desiderare, facendole scoprire che può trasformarsi in passione. Si innamora sia dell'autore, Charles Dickens, che dell'eroe Eugene, un avvocato nichilista romantico che insegna a una ragazza povera e analfabeta a leggere in segreto, comportandosi con lei come se fosse una nobildonna. La storia coinvolge a tal punto l'autrice che porta con sé ovunque, nei suoi nascondigli, nei suoi rifugi, nel suo mondo. «J'ai couché avec ce livre», afferma, infatti "c'est un amour réciproque. Elle ravive sa flamme. Il inspire sa vie"² (ivi, p. 46). A modo suo è sempre rimasta fedele a Dickens: come abbiamo detto, infatti, battezerà il suo secondogenito con il nome Charles, in suo onore. Marie-Aude conserva e protegge su uno scaffale della sua biblioteca tutte le opere di Dickens, in tutte le edizioni, formati e versioni; e, come lo scrittore inglese, è una lavoratrice instancabile, come lui si alza presto e va a letto tardi. Come lui ha una predilezione per l'umorismo che vendica gli oppressi, come lui è dalla parte dei bambini. Come lui riesce a far ridere e a far piangere in un'unica frase, come lui ha eloquenza e fiducia nel potere delle parole: infatti "Les livres ne peuvent peut-être pas changer le monde, mais ceux qui les lisent, si!"³ (ivi, p. 47).

Il romanzo *Picnic al cimitero e altre stranezze. Un romanzo su Charles*

- 2 "«Ho dormito con questo libro». È un amore reciproco. Sta riaccendendo la sua fiamma. Ispira la sua vita" (trad. di M. T. Trisciuzzi).
- 3 "I libri potrebbero non essere in grado di cambiare il mondo, ma chi li legge può farlo!" (trad. di M. T. Trisciuzzi).

Dickens, pubblicato in Francia nel 2005 e tradotto in Italia nel 2012, viene scritto dall'autrice francese in onore del celebre scrittore inglese, con lo scopo di far capire all'intero pubblico, giovane e meno giovane, l'importanza dei classici: "la letteratura spesso viene venduta come il cimitero dei morti, invece è il nutrimento dei vivi" (Terranova, 2016), insiste l'autrice in una intervista. Perché, continua, "leggere significa mettersi tra parentesi, e dentro quelle parentesi si può imparare a vivere" (ibidem).

Nel 2002, Marie-Aude incontra Christine, insegnante di sua figlia Constance, nella scuola Guillaume Apollinaire di Orleans. Le due donne iniziano a lavorare insieme al loro sogno, una passione condivisa per la "pedagogia dell'incoraggiamento", la "pédagogie d'encouragement" (Cherer, 2011, p. 31): non si lavora più con la classe, ma con venticinque individui, ciascuno dei quali possiede qualcosa per cui vale la pena di incoraggiarlo. Sviluppiano insieme un nuovo metodo di lettura chiamato *Bulle* (ivi, p. 33) che sarà pubblicato in Francia da Bordas Editore nel 2008. Marie-Aude continua a lavorare alla Guillaume Apollinaire come coach per insegnanti, accorgendosi dei cambiamenti che la tranquilla scuola di provincia di Orleans sta vivendo: sta cambiando colore. Bambini africani richiedenti asilo entrano nella scuola e lei si schiera apertamente dalla loro parte, sostenendo le loro richieste, organizzando gruppi di genitori, autogestioni e iniziative pedagogiche di inclusione coinvolgendo tutti i suoi colleghi artisti.

Un altro suo celebre romanzo *Cécile. Il futuro è per tutti*, pubblicato nel 2005 all'interno della Collana Extra che vincerà il Premio Andersen come Migliore Collana di Narrativa nel 2012, è ispirato da questa vicenda: "Quando ho ascoltato alla radio che, in un villaggio nella Francia orientale, genitori e insegnanti avevano occupato una scuola primaria per protestare contro l'espulsione di una famiglia algerina molto ben integrata, ho capito che dovevo mettere una storia come quella al centro di *Cécile. Il futuro è per tutti*. Era urgente" (Murail, 2019, p. 9).

Ad oggi la scrittrice francese ha un suo pubblico che la segue e ha trovato il suo posto nel mondo letterario: a distanza di venti anni ha pubblicato più di cento volumi, tra romanzi, storie, racconti, saggi e articoli in periodici, tradotti in tedesco, spagnolo, catalano, cinese, coreano, inglese, italiano, russo, serbo-croato, ecc..., celebrati, premiati, ristampati, passando per il trionfo di *Oh, Boy!*, che ha vinto il premio *Jeunesse France Télévision* e il *Tam Tam* assegnato al Salon de Montreuil nel 2000 (Cherer, 2011, p. 20), e l'incoronazione di *Simple*, quattro anni dopo, che raccoglie premi e

ristampe. Nel 2005 riceve la più alta forma di riconoscimento da parte del Governo: è la prima scrittrice francese per ragazzi ad essere insignita del titolo di “Chevalier de la Légion d’honneur française” per i servizi resi alla letteratura. In Germania ha ottenuto nel 2008 lo *Jugendliteraturpreis* alla “Frankfurter Buchmesse”.

Marie-Aude è una grande lavoratrice, “travaille partout, en train, sous la douche, dans la rue...” (ivi, p. 36), infatti la sua editrice Geneviève Brisac afferma “qui me frappait c’était son entêtement, dans sa manière d’être comme dans sa manière d’écrire. C’était pour moi une conteuse, quelqu’un qui aura toujours du travail et toujours du succès parce que nous aurons toujours besoin d’écrivains comme elle. Quelqu’un qui inspire une confiance absolue”⁴ (Ibidem).

In altre parole, la Murail appartiene a quella categoria di scrittori “soversivi” che non si sono mai dimenticati di essere stati bambini (cfr. Bonci, 2020).

2. In punta di penna. Narrare la complessità e la pluralità con leggerezza

Afferma Murail “ci sono mille piccole cose che uno scrittore può fare per un bambino. E questo non vuol dire trattarlo con accondiscendenza, né tantomeno abbassarsi. Non ho mai provato accondiscendenza o umiliazione a inginocchiarmi davanti a un bambino per riannodargli i lacci delle scarpe. È un movimento spontaneo che ritrovo quando scrivo. Cammineremo, lui e io, con un passo migliore” (Murail, 2019, p. 7).

Le storie di Marie-Aude Murail possiedono caratteristiche innovative e per certi versi rivoluzionarie perché propongono punti di vista originali e al tempo stesso divergenti, e valori molto differenti da quelli del mondo adulto, incentrati sulla realtà esistenziale di bambini e ragazzi. Marie-Aude affronta nei suoi romanzi varie tematiche tra cui la sessualità, la malattia, i legami familiari, l’adozione e la morte. Le sue sono storie di formazione accompagnate da uno sguardo sottilmente ironico attraverso il quale i giovani

4 “Ciò che mi ha colpito è stata la sua testardaggine, sia nel modo in cui era, sia nel modo in cui scriveva. Per me è stata una narratrice, una che avrà sempre un lavoro e avrà sempre successo perché avremo sempre bisogno di scrittori come lei. Qualcuno che ispira assoluta fiducia” (trad. di M. T. Trisciuzzi).

lettori si riconoscono in maniera autentica, senza finzioni o tabù. I suoi romanzi offrono una strada verso il cambiamento, verso una convivenza sociale democratica dove le diversità, tutte le diversità, sono accolte e integrate.

La scrittrice francese presenta realtà difficili, a volte spiazzanti che tendono a liberarci dalla prevedibilità, dal conformismo e dalla consuetudine, portando il giovane lettore ad una emancipazione a crescere rendendolo capace di affrontare l'inatteso, il non conosciuto e tutto ciò che provoca paura in lui.

La Murail riesce a coinvolgerci perché apre ai temi della società contemporanea e ai mille interrogativi che si pongono i giovani: le sue storie interessano molto proprio perché descrivono, attraverso i momenti di crescita sociale dei suoi protagonisti, le vite dei lettori adolescenti.

Ad esempio in *Oh, Boy!*, il protagonista Bart fa parte di quella categoria di giovani che, sebbene appartengano alla fascia d'età che va dai venti ai trent'anni, tuttavia si comportano come se fossero adolescenti, mostrando quasi le stesse tendenze, gli stessi desideri e le stesse visioni del mondo che appartengono invece ai ragazzi più giovani. È come se alcuni giovani adulti invece di crescere, dilatassero il tempo della loro giovinezza fino alla piena maturità, rimandando così le responsabilità e gli impegni che sopraggiungono con l'età adulta.

Nel romanzo *Mio fratello Simple*, attraverso la descrizione delle vicende di un ragazzo con disabilità, l'autrice si addentra in nuovi territori in cui compaiono immagini di confine e elementi di forte marginalità. La Murail prende in considerazione l'identità come luogo della relazione con gli altri e con il loro immaginario. Il romanzo punta sull'incontro, sul riconoscersi, sullo stare insieme senza pregiudizi per superare possibili paure e stereotipi e creare rapporti di amicizia e di rispecchiamento che vanno oltre l'ansia che genera la diversità.

Barnabé Maluri, soprannominato Simple, possiede una propria particolare alterità: affetto da una disabilità intellettiva grave, il ragazzo cresce fisicamente (nel romanzo ha ventitré anni) restando all'età mentale di un bambino di tre anni. Come Peter Pan, anche se non volontariamente, Simple smette di "crescere", continuando a vedere il mondo da quel punto di vista che per lui sarà eternamente "altro", diverso da quello dei suoi coetanei (Grandi, 2012).

"Ma" – si chiede l'Autrice – "come si può parlare per esempio di handicap mentale o di donne maltrattate senza perdere la leggerezza del tono e

senza far perdere la speranza a questo giovane lettore che prima di tutto vogliamo trovi il suo posto tra noi? Ho due risorse a mia disposizione: il mio humour e i miei personaggi. L'umorismo è un modo di guardare il mondo ed è uno stile di vita. In *Simple*, l'umorismo rende possibile empatizzare con l'eroe che ha un handicap mentale, proprio quando qualsiasi forma di differenza è spaventosa, specialmente in un'età in cui si vuole così tanto essere normali. ...L'umorismo è un recupero di sé, [...] un'arma, una forza, un'armatura. Questo mi consente di rimanere [...] leggera nella mia scrittura, anche quando il carico emotivo è pesante, anche quando la critica sociale è graffiante. ... Ora, io scrivo, vi ricordo, affinché il mio lettore apprenda la complessità, l'ambivalenza e la pluralità” (Murail, 2019, pp. 10-13).

I romanzi narrano storie nelle quali i personaggi mutano, si evolvono, diversificandosi per età, professione, classe sociale, sesso e orientamenti sessuali e ognuno di questi è portatore di una storia significativa ai fini della narrazione stessa (Gramantieri, 2016). Leggere i romanzi della Murail è come sfogliare le pagine della vita degli altri, intravedere l'evolversi delle vicende e immaginare al termine la vecchiaia e la scomparsa. L'autrice ci svela vicende sconosciute e ci permette di accedere a mondi appena intravisti o ignoti.

Come nell'ultimo romanzo *Lupa bianca, lupo nero. Sauveur & figlio* pubblicato in Italia nel 2019. Attraverso la storia di uno psicologo e di suo figlio, l'autrice ci fa entrare in contatto con mondi difficili, spesso traumatici e sofferenti. Nota la scrittrice: “da quando frequento Sauveur, mi sento molto meglio. I pazienti di tutte le età e di tutti i ceti sfilano nel suo studio, scaricatori, suicidi, incontinenti, iperattivi, depressi, transgender, ragazzi con la fobia della scuola, mitomani, bipolari, persone che sentono le voci, paranoici, affetti da manie ossessive compulsive, hikikomori dipendenti da videogiochi, forse autistici, più o meno sociopatici, che soffrono di stress post-traumatico, che credono nella magia voodoo e nella programmazione neurolinguistica, disorientati in questo mondo capovolto, in cerca di amore dove sono sicuri di non trovarlo, tutti hanno qualcosa da insegnarmi sulla mia umanità. La prima persona a cui insegno quando scrivo sono io” (Murail, 2019, p. 15).

Nei romanzi di Marie-Aude Murail troviamo molti riferimenti alle storie, alla necessità di narrarle, al ruolo che paiono assumere non solo nelle vicende dei personaggi, ma anche nella nostra vita. Sono vicende umane,

intessute di empatia e di ricchezza emotiva, sono storie spesso commoventi. Prendiamo ad esempio la storia della maestra Cécile. Giovane e nuova nel mestiere di insegnante, Cécile è stata una bambina timida e riservata, e timida e riservata continua a essere. Raccontare delle storie in classe le serve per concentrare attorno a sé l'attenzione dei bambini. Steven, però, è un bambino che si addormenta ogni volta che Cécile narra. Lei se ne preoccupa, temendo di essere una maestra incapace, ma le sue apprensioni vengono allontanate dalla terapeuta di Steven: “La terapeuta fece un sorriso meravigliato. «Lei gli fa un regalo eccezionale. Gli permette di addormentarsi al suono di una voce che racconta. La sua mamma non glielo ha mai fatto». Cécile per un po' fu incapace di spicciare una sola parola, impegnata a trattenere le lacrime come meglio poteva. Poi mormorò: «è lei a farmi un regalo eccezionale»” (Murail, 2010, p. 143)

L'ambiente della classe può offrire quindi un sostegno derivante dal rapporto emotivo e sociale. In questo caso si può parlare della scuola come «ambiente affettivo» (Goleman, 1996; Dato, 2019).

Portando in classe una “educazione alle emozioni”, Cécile offre ai suoi scolari una formazione alla comunicazione emotiva, insegnando loro ad ascoltare e a riconoscere se stessi, le proprie emozioni in relazione al mondo che li circonda, a parlarne e a rapportarsi con esse in maniera consapevole (Contini, 1992; Trisciuzzi, 2016).

3. Gli argomenti caldi: il coraggio di raccontare

La Murail spiega i motivi che la hanno condotta a parlare di argomenti particolarmente scomodi e poco accettati dalla morale corrente rifacendosi ad una intervista che le aveva fatto Carla Poesio per la rivista *LiBeR*. Chiedeva la Poesio: “Che cosa la spinge ad affrontare in alcuni dei suoi libri per gli adolescenti argomenti caldi, come l'aborto in *La fille du docteur Baudoin*?”.

Rispondeva la scrittrice francese: “L'argomento del romanzo si impone come un'emergenza. DEVO parlarne. [...] *La figlia del dottor Baudoin* non l'avrei scritto se non avessi incontrato una ragazza che aveva appena vissuto questa sfida. Che riguarda in Francia 10.000 adolescenti all'anno e una donna su due durante la sua vita. Eppure, lo nascondiamo, è un tabù. Quindi diventa urgente parlarne e all'improvviso questo mi brucia le labbra... Allora, ecco, scrivo per dire ciò che viene taciuto” (Poesio, 2009, p. 45).

Nel romanzo, attorno alla figura centrale di Violaine, la figlia del dottor Baudoin, insieme alle sue vicende drammatiche ruotano le storie di tutta la sua famiglia e di altri personaggi, ognuno dei quali è rappresentato senza stereotipi, dando a ciascuno la dignità delle proprie azioni ed esperienze.

In particolare, la Murail si sofferma anche sui pazienti del dottor Baudoin, sulle loro sofferenze fisiche ed esistenziali, sulle loro speranze, sui loro amori. Non si tratta di personaggi strani o fantastici, ma di persone reali ed autentiche. Le loro azioni sono simili a quelle che noi compiamo quotidianamente nella vita, ma la rappresentazione di situazioni spesso estreme dà al lettore un forte senso di alterità, sconfinando nel *unheimliche*, nel perturbante. Le vite degli altri, la malattia, il dolore, l'amore, il sesso, la vecchiaia, gli stessi rapporti di tutti i giorni, osservati da vicino, danno la possibilità di sperimentare la diversità: una diversità inquietante perché tanto prossima a noi e a noi somigliante. Le esistenze intrise di marginalità rappresentano il *topos* della sua narrazione: queste forme di alterità le ritroviamo spesso ed esplicitate in diverse tipologie, dalla disabilità di Simple, alle vite da rifugiati dei bambini Baoulé, nella malattia di Siméon fino alle violenze domestiche a cui è sottoposta la vicina di casa di Barth.

Ci sembra importante chiudere questo intervento sulla figura e l'opera di Marie-Aude Murail con alcune sue parole raccolte durante l'Assemblea nazionale IBBY Italia tenutasi a Bologna nel 2019. Sono parole da segnalare perché fanno da sfondo ideale alle finalità dei libri per l'infanzia e alla necessità di scriverli.

Afferma la grande scrittrice: “Mi sembra necessario che i libri per bambini li portino a conoscere la complessità della nostra natura umana, l'ambivalenza dei sentimenti, la pluralità delle convinzioni. Più cresciamo, più i libri devono dirci che non ci sono da un lato i buoni e dall'altro i cattivi, che il confine tra bene e male non è completamente definito, e che siamo noi stessi a essere attraversati da queste tensioni. Più cresciamo, più i libri devono insegnarci il coraggio, il coraggio di parlare di qualsiasi cosa, senza paura e senza tabù, e non nasconderci la durezza della nostra condizione umana” (Murail, 2019, pp. 8-9).

Riferimenti bibliografici

Barsotti S., Cantatore L. (Eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.

- Bernardi M. (2011). *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*. Milano: Unicopli.
- Beseghi E. (Ed.) (1996). *Adolescenza*. Milano: Mondadori.
- Bonci G. (2020). *Amore e umorismo. Marie-Aude Murail una donna al margine*. Tesi di laurea, Università di Urbino, A.A. 2019/2020.
- Calabrese S. (2013). *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Milano: Mondadori.
- Chérier S. (2011). *Mon écrivain préféré. Marie-Aude Murail*. Paris: L'école des loisirs.
- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corsi M., Fabbri M., Riva M.G. (Eds.) (2016). Educare le emozioni. Contro la violenza. Numero monografico di *Pedagogia Oggi*, 1.
- Dato D., De Serio B. e Lopez A.G. (Eds.) (2015). *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*. Bari: Progedit.
- Dato D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- De Serio B. (2015). *Il silenzio delle bambine e la lunga storia di un'invisibilità sociale*. In Dato D., De Serio B., Lopez A.G. (Eds.), *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*. Bari: Progedit.
- Murail M-A. (2019). *Il ritmo delle storie. Parole, limpidezza, complessità, sincerità nella scrittura per ragazzi. Lectio magistralis di Marie-Aude Murail*. IBBY Italia. Milano: Giunti.
- Filograsso I. (2015). Prendere parola, domandare senso. La relazione educativa nella letteratura contemporanea per adolescenti. In Cagnolati A. (Ed.), *The borders of Fantasia*. Salamanca: FahrenHouse.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gramantieri N. (2016). *Dove vanno le anatre d'inverno - grandi scrittori per giovani adulti: Marie-Aude Murail*. "Hamelin-Associazione Culturale", 41. Consultabile al link: <https://www.libriamociascuola.it/II/?p=3619> (ultima consultazione: 18.05.2020)
- Grandi W. (2012). Fuori dal margine. Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia. *RPD - Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 7/1.
- Lamberti A. (2013). Marie-Aude Murail. Il talento ha bisogno di tempo. *Liber*, 102, 46-47.
- Lopez A. G. (2011). La dimension narrative dans l'apprentissage adulte. La clinique de la formation. Un voyage entre "monde de la vie" et "monde de la formation". In Loidice I., Plas Ph., Rajadell Puiggròs N. (Eds.), *Université et formation tout au long de la vie*. Paris: L'Harmattan.
- Moretti F. (1986). *Il romanzo di formazione*. Milano: Garzanti.
- Poesio C. (2009). Un eroe gay da amare, *Liber*, 82, 45-47.
- Terranova N. (2016). La più grande scrittrice francese per ragazzi: intervista a Marie-Aude Murail. *la Repubblica*. Consultabile al link: <http://www.minima->

etmoralia.it/wp/la-piu-grande-scrittrice-francese-per-ragazzi-intervista-a-marie-aude-murail/#:~:text=%C2%ABLa%20letteratura%20spesso%20viene%20venduta,situarsi%20fra%20tradizione%20e%20modernit%C3%A0. (ultima consultazione: 18.05.2020)

Trisciuzzi M.T. (2016). Il futuro è per tutti. Il romanzo di formazione nelle opere di Marie-Aude Murail. *Rivista di storia dell'educazione*, 2, 313-322.

Trisciuzzi M.T. (2018). *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.

Bibliografia Opere Marie-Aude Murail

Murail M.-A. (2019). *Lupa bianca, lupo nero. Sauveur & figlio* [*Sauveur & Fils, Saison 1*, 2017]. Firenze-Milano: Giunti.

Murail M.-A. (2017). *La figlia del dottor Baudoin* [*La fille du docteur Baudoin*, 2006]. Monselice: Camelozampa.

Murail M.-A. (2016). *3000 modi per dire ti amo* [*Trois mille façons de dire je t'aime*, 2013]. Firenze-Milano: Giunti.

Murail M.-A. (2014). *Crack! Un anno in crisi* [*Papa et maman sont dans un bateau*, 2009]. Firenze-Milano: Giunti.

Murail M.-A. (2013). *Miss Charity* [*Miss Charity*, 2008]. Firenze-Milano: Giunti.

Murail M.-A. (2012). *Picnic al cimitero e altre stranezze. Un romanzo su Charles Dickens* [*Charles Dickens*, 2005]. Firenze-Milano: Giunti Junior.

Murail M.-A. (2011). *Nodi al pettine* [*Maîté Coiffure*, 2004]. Firenze-Milano: Giunti.

Murail M.-A. (2010). *Cécile. Il futuro è per tutti* [*Vivé la République!*, 2005]. Firenze-Milano: Giunti.

Murail M.-A. (2009). *Mio fratello Simple* [*Simple*, 2004]. Firenze-Milano: Giunti.

Murail M.-A. (2008). *Oh, boy!* [*Oh, boy!*, 2000]. Firenze-Milano: Giunti Junior.

Murail M.-A. (2007). *Baby-sitter blues* [*Baby-sitter blues*, 1989]. Firenze-Milano: Giunti Junior.

Murail E., Lorris e Murail M.-A. (2003). *Golem* [*Magic Berber*, 2002]. Milano: Mondadori.

Murail M.-A. (1999). *Gesù come un romanzo* [*Jesus comme un roman...*, 1997]. Milano: Bompiani.

Murail M.-A. (1995). *C'è un assassino nel collegio* [*L'assassin est au college*, 1992]. Milano: Bompiani.

II.5

Il romanzo di formazione: un nuovo approccio all'adolescenza. Considerazioni pedagogico-educative

Alessandro Versace

Ricercatore - Università di Messina

aversace@unime.it

1. Le funzioni della narrazione

La narrazione è una caratteristica implicita nell'essere umano, essa si può dire sia nata insieme all'educazione e, infatti, per tramandare le conoscenze già dalle civiltà preistoriche è possibile rinvenire graffiti, forme iconiche attraverso i quali i saperi continuavano a vivere. Dal 5.000 a.C inizia a diffondersi l'uso della scrittura, che sostituisce per molti aspetti l'uso dell'oralità per trasmettere la cultura anche in assenza degli anziani della *comunità*. Sia il linguaggio, sia la scrittura, sono *amplificatori culturali*, consentono di riprodurre l'esperienza attraverso un sistema simbolico; il primo favorisce lo sviluppo intellettuale del bambino, tant'è che i bambini impiegano un anno a praticare le condizioni sociali per effettuare una richiesta prima ancora di possedere la forma sintattica per farlo e in seguito diventeranno ad essere espressioni della propria cultura (Bruner, 1983/1990); il secondo è strettamente connesso al pensiero narrativo, grazie al quale è possibile dare senso e significato alle vicissitudini personali e usare i racconti propri di una determinata cultura per arricchire l'esperienza (Bruner, 1996/2000). La cultura, dunque, consente di trasmettere saperi e oltre a essere contraddistinta da un forte valenza affettivo-emotiva e assiologica, il comunicarla alle nuove generazioni grazie a miti, usi e costumi dà vita a una grammatica della narrazione che consente di dare significato alle esperienze vissute. La crescita umana, per Bruner, è inseparabile dal contesto culturale in cui ha luogo, ne fa parte una sorta di "psicologia ingenua" che si proietta oltre un sapere scientifico (forse scienziata?) e parziale – diremmo frammentato nell'ottica di una società postcontemporanea – per approdare a una realtà simbolica che si integra con quella scientifica per cercare di dare delle risposte agli interrogativi relativi alla natura e ai comportamenti

dell'umanità (Sersale, 1978, p. 104). La conoscenza dell'uomo, per Bruner, non può essere disgiunta dalla partecipazione alla cultura, ed è sulla scia delle suggestioni vygotskijane che il Nostro asserisce che le differenti autobiografie raccontate non ricorrono a spiegazioni logiche, ma sono rivolte a produrre una "collocazione" dei loro autori che sono definiti dalla cultura ed è questa "forte preoccupazione per la «collocazione di sé» [che] costituisce il nostro modo psicologico ingenuo di contestualizzare quello che c'è di ordinario in noi e quindi di «spiegarlo»" (Bruner, 1990, pp. 48-49). È un'intersezione, quella cui fa riferimento Bruner, tra la "mano destra" e la "mano sinistra", poiché soggettività, impulso, emozioni, irrazionalità ben si coniugano con quelle dimensioni prettamente razionali del soggetto: scienza e umanesimo, transfer tra "mano destra e mano sinistra", fusione tra "artista" e "scienziato" sono il nucleo stesso di una conoscenza non scienziata e orientata alla descrizione e alla comprensione dei *significati* (Bruner, 1962/1968). Se, dunque, il pensiero razionale è diretto all'adattamento dell'uomo al suo contesto fisico e naturale, quella narrativo si dirige verso l'interazione sociale in prospettiva di dare senso all'esperienza (Bruner, 1992) e la

narrazione ben fatta [...] è la forma idealizzata della psicologia ingenua, capace di combinare in una singola struttura il canonico e l'aberrante, il nominativo e il descrittivo, il soggettivo interno e l'oggetto esterno [...]. Inoltre, la narrazione cerca di rendere l'ordinario come se fosse non solo maggioritario ma obbligatorio [e] la nostra credenza profonda, radicata nel senso comune [è] che il corso degli eventi *non* sia indipendente dai nostri desideri, opinioni e sentimenti [e la] ragione finale per cui la narrazione e i suoi stati intenzionali sono indispensabili è che la narrativa, diversamente dalla logica, non è paralizzata dalla contraddizione. In realtà, ci prospera" (Bruner, 1990, pp. 50-52).

Certo, la narrazione può anche essere utilizzata in chiave diversa, per *trasmettere* prodotti multimediali e realtà virtuali, che immettono una mole smisurata di informazioni e, tuttavia, se è vero che l'esposizione mediatica alla quale assistiamo è sempre più alta, e le "storie di vita" appaiono sempre più frammentate (Galelli, 2016, p. 74), è altrettanto vero, ad esempio, che la narrazione può proiettarci verso dimensioni più propriamente storiche e offrirci l'occasione di conoscere più da vicino autori che hanno un "imparaggiabile valore per gli storici della scuola e dell'educazione" (Sindoni, 2016, p. 102).

La narrazione produce significati, le relazioni tra gli attori, tra il “narratore” e gli “ascoltatori” o i “lettori” danno vita a una trama in cui emerge il sé, quell’identità narrativa espressione di un *ipse*, di un *se stesso* (Ricoeur, 1991, p. 93) e così come in un’opera letteraria può esserci il rovesciamento dalla felicità all’infelicità o viceversa, il che richiede un’estensione temporale (Aristotele in P. Ricoeur, 1991, p. 96), anche nell’ordinario, nella quotidianità è possibile attraverso la narrazione conferire senso e significato alla propria esperienza e alla propria esistenza poiché essa

delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire. In effetti, le esperienze umane non rielaborate attraverso il pensiero narrativo non producono conoscenza funzionale al vivere in un contesto socio-culturale ma rimangono, invece, accadimenti ed eventi opachi, assolutamente non comprensibili all’interno di un universo di discorso e di senso in quanto, non sono interpretabili in riferimento agli stati intenzionali dei loro protagonisti, né tanto meno sono collocabili all’interno di un continuum che le renda parte viva e vitale di una storia (personale o collettiva che sia); restano quindi accadimenti ed eventi senza relazioni, privi di senso e qualsivoglia significato sul piano culturale, personale, sociale e, di conseguenza, sono ineluttabilmente destinate all’oblio (M. Straiano, <http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/narrazione.htm>).

La narrazione, dunque, implica un forte bisogno comunicativo, valica le frontiere del racconto poiché essa può essere orale, scritta, riferibile al mito, alla leggenda, alle novelle popolari ed è transculturale, transtorica. È un istinto antico quanto il desiderio di conoscenza e ogni vita è intrecciata alle storie che raccontiamo o che ci vengono raccontate, a quelle che si sognano o si immaginano (Gaetano, <http://www.homolaicus.com/linguaggi/narrazione.htm>) e nel momento in cui o attraverso un’autobiografia o attraverso meccanismi di proiezione e identificazione presenti nella lettura di un romanzo “viviamo il nostro passato”, allo stesso tempo stiamo svolgendo anche un’opera di riedificazione della nostra esistenza.

2. La narrazione letteraria: il romanzo di formazione

La narrazione, come si è detto, è un’attività in particolar modo verbale ma che non esclude altre modalità di comunicazione, come ad esempio quella

scritta. Nello specifico, il racconto nasce con l'umanità stessa, prende forma attraverso le vicende storiche e via via si è differenziato assumendo ora il carattere di mito, di favola, di novella, di brano musicale e altro ancora fino al romanzo, che è una narrazione lunga la cui trama si snoda attraverso le vicende del protagonista e dove all'interno della cornice letteraria sono presenti altri personaggi. Nel vasto panorama del genere letterario (dallo storico al poliziesco, dalla fantascienza al fantasy, dal thriller a quello psicologico, solo per citarne alcuni) assume un particolare rilievo, da una prospettiva pedagogica, il *romanzo di formazione*. Esso è un particolare genere letterario e ha come protagonista l'*adolescente* che, nel pieno della sua *seconda individuazione*, per usare un'espressione di Blos (1962/1971), è alla ricerca di sé stesso e del sentiero da percorrere per realizzarsi e compiere il proprio futuro. La descrizione dei personaggi è realizzata sulla scorta dell'evoluzione psicologica di questi, dei loro turbamenti e cambiamenti interiori che, per certi versi, sono *spie* che indicano, più che dei *riti di passaggio* (Van Genneep, 1908/1981) che implicano il passaggio da uno status sociale all'altro, dei *riti di iniziazione* dove sono enfatizzate le dimensioni psichica e spirituale.

La nascita del *Bildungsroman* è attribuita a Goethe con il suo "Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister" verso la fine del Settecento, e tale termine indica, per Mascaretti, le peculiarità delle opere tedesche (2006); a tal proposito Moretti sostiene che

Goethe [...] fissa nella *gioventù* la parte più significativa dell'esistenza. È nato il *Bildungsroman*: la forma che domina [...] il secolo d'oro della narrativa occidentale. Ed è nato naturalmente un nuovo eroe – Wilhelm Meister: E dopo di lui, Elisabeth Bennett e Julien Sorel, Rastignac e Frédéric Moureau e Bel-Ami, Waverley e David Copperfield, Renzo Tramaglino, Evenij Onegin, Bazarov, Dorothea Brooke... (Moretti, 1986, pp. 10-11).

Per Moretti il *romanzo di formazione* è un nuovo genere letterario che è successivo al *Bildungsroman* prima di Goethe e poi di Jane Austin, tant'è che il Nostro avrebbe anche preferito parlare di romanzo di socializzazione; se nel *Bildungsroman* lo scotto da pagare per la felicità di stampo borghese è quello di rinunciare al valore della libertà, con la Rivoluzione francese le caratteristiche del genere vengono mutate:

Se, finito il *Meister*, si apre *Il Rosso e il Nero*, si è colpiti da quanto sia mutata, in poco più di trent'anni, la struttura del romanzo di forma-

zione. Il «grande mondo» non si lascia più confinare ai margini della vicenda, in nebulose rivoluzioni e guerre incruente, ma investe il «piccolo mondo» e forgia, a viva forza, l'interiorità di nuovi eroi [...]: Il *Bildungsroman* è finito. Ne prende il posto una narrativa del tutto nuova [dove gli] eroi non si recheranno più «in viaggio» a «fare esperienze»: che si tratti di conquistare una donna o ottenere una posizione, condurranno vere e proprie campagne, costellate di giornate campali. La gioventù, qui, non trova il suo «senso» nel creare mille e una «connessioni» con l'esistente – ma nello spezzarle. Non si acquieta nella «felicità» della «sintesi»: vive nell'asprezza del conflitto – e ne muore (Moretti, 1986, pp. 121-122).

In realtà è possibile rilevare che già il termine *Bildung* può essere tradotto con “formazione” o “educazione”, e rinvia sia al processo che al risultato della formazione stessa connotandosi come una sorta di “nuovo umanesimo” che rifiuta una concezione meccanicistica della realtà regolata da leggi; in pieno fervore romantico, di *Sturm und Drang* la *Bildung* si configura come *idea* di una “genesì” equilibrata dell'uomo, dove forze fisiche e spirituali sono in perfetta armonia. Non è un caso se, in termini pedagogici e seppur con i precisi distinguo, i corrispettivi della *Bildung* si riscontrano nella *Paideia* greca, nella *perfectio* cristiana, nella *dignitas hominis* (Romano, 2017, pp. 38-44).

Nell'Ottocento dal *Bildungsroman* si passa al romanzo di formazione, con il Wilhelm Meister di Goethe il cui problema era di essere nato borghese e il Julien Sorel di Stendhal che invece era nato nell'epoca sbagliata, con un Julien ipocrita ma dove “il Julien *nascosto* è migliore di quello palese, perché è rimasto fedele a quei valori che, soli, potrebbero conferire legittimità ai suoi atti” (Moretti, 1986, p. 136). La finalità principalmente è quella di descrivere le situazioni adolescenziali, di evoluzione del personaggio ma tra Sette e Ottocento

è in gioco qualcosa di ben più gigantesco della riorganizzazione della gioventù. Quasi senza preavviso, nel sogno e nel sangue della «doppia rivoluzione», l'Europa precipita nella modernità: ma senza possedere una *cultura* della modernità. Se dunque la gioventù acquista la sua centralità simbolica, e nasce la grande forma del romanzo di formazione, la ragione è che si deve – prima, e più, che dare un senso alla gioventù – dare un senso alla *modernità*. Romanzo di formazione come «forma simbolica» della modernità [...]. La modernità come processo amma-

liante e pericoloso, fatto di grandi speranze e di illusioni perdute [...]. La gioventù viene dunque scelta come «concreto segno sensibile» della nuova epoca [...] perché permette di *accentuarne* dinamismo e instabilità (Moretti, 1986, pp. 12-13).

Nel Novecento, tra decostruzionismo, – l’ambiguità della scuola di Cambridge, le teorie dell’opera aperta – e lo “straniamento” dei formalisti il filo rosso che lega tra loro le diverse scuole è il desiderio di comprendere e valorizzare le modalità letterarie dell’ironia (Moretti, 1986, p. 156) ma è precisamente nel periodo della *Grande Guerra* che si rintracciano gli elementi della disgregazione del soggetto e che conduce all’esaurirsi del romanzo di formazione.

La narrazione, durante la Grande Guerra, si orienta verso la descrizione di una gioventù radicata, narcisistica, che regredisce verso l’infanzia, involuta e l’esperienza finisce di essere crescita individuale; nel 1919 la gioventù europea appare afasica, traumatizzata ma, in realtà, il genere si preserva per poter essere etichettato come “tardo romanzo di formazione” o “romanzo di formazione contemporaneo” tra i quali vanno annoverati, a mo’ di esempio, *Gioventù* di J. Conrad, *I turbamenti del giovane Törless* di R. Musil, *Dedalus* di J. Joyce, *Siddharta* di H. Hesse e altri ancora ai quali si dà il nome, sulla scorta di quanto si diceva, di “romanzi di formazione contemporanei” (Mascaretti, 2006).

Se Freud interpreta mito, fiaba e tragedia *scomponendo* la psiche tra le sue forze opposte, il *romanzo di formazione* opera sul versante inverso, ovvero amalgama gli aspetti contraddittori della personalità individuale. Da Freud fino a Foucault si tenta di dare una definizione di normalità partendo dal suo contrario, cioè dal patologico, dall’emarginato, dal represso; nel *romanzo di formazione* avviene il contrario: ci abitua a vedere la normalità dall’*interno* invece che dalle sue eccezioni (Moretti, 1986, pp. 22-23). Esempio, in tal senso, è *Il giovane Holden* di J.D. Salinger. Scritto nel 1951 e tradotto in Italia nel 1961, è un romanzo di formazione che è divenuto un *long-seller*. Il titolo originale è “The catcher in the Rye” e, vista l’impossibilità di una traduzione letterale in italiano, si è preferito appunto “Il giovane Holden”. Negli Stati Uniti vengono vendute ancora 250.000 copie l’anno, in Italia, a Torino, è sorta una scuola, ad opera di Alessandro Baricco, che ha il nome del protagonista del romanzo di Salinger. È un classico del Novecento che trova ancora molto spazio nel terzo millennio e nasce

nel momento in cui Salinger si arruola per combattere nella Seconda Guerra Mondiale. Lì, inizia a scrivere il romanzo, che celebrerà la sua fama e sarà di ispirazione per romanzieri futuri come Philip Roth e segnerà la futura letteratura americana. Lo stesso Hemingway rimane colpito dal talento del giovane Salinger. Tale è il successo de “Il giovane Holden” che Salinger si troverà di fronte frotte di ragazzi, di adolescenti che lo cercano per avere risposte alle loro ansie e ai loro dolori, non tenendo in considerazione che è uno scrittore e non un terapeuta. Il romanzo raggiunge l'immedesimazione nel disagio esistenziale quando viene collegato a tre drammatici fatti di cronaca: l'omicidio di John Lennon nel 1980, l'omicida, Mark Chapman, ha una copia del romanzo, di cui leggerà alcune parti per difendersi durante il processo; John Hinckley nel 1981 tenta di assassinare il Presidente degli Stati Uniti d'America, Ronald Reagan, e dirà di leggere il Giovane Holden per comprendere il suo gesto; nel 1989, l'assassino di Rebecca Schaeffer possiede una copia del romanzo. In effetti, sin da subito il romanzo aveva suscitato scandalo ma non fa che raccontare la storia di Holden Caulfield, un adolescente che come tanti altri non riesce ad adattarsi nel passaggio che conduce alla vita adulta, alla perdita dell'infanzia (<https://www.-illibraio.it/salinger-il-giovane-holden-719640/>) e ne viene fuori un ritratto, uno spaccato di tutta la fragilità esistenziale che un adolescente può attraversare. È, Holden, un ragazzo di sedici anni, alto e magro, con i capelli già grigi nonostante la sua giovane età e attraverso i suoi giovani occhi nel romanzo vengono descritte, e per certi versi analizzate, problematiche legate ai compiti di sviluppo di un adolescente, quali sessualità, amore, senso della morte, esperienza scolastica, sviluppo fisico e intellettuale e, anche, si scorgono riferimenti alla dimensione axiologica come il rapporto con la famiglia, con una società borghese, con una realtà farcita da ipocrisia (Versace, 2017). Compagna di viaggio nell'avventura del giovane Holden, la *solitudine*, quel senso di “scompare”, così come si esprime il protagonista, intrisa di emozioni quali paura, angoscia, rabbia e anche fantasia, aspirazioni, voglia di vivere. È, il nostro Caulfield, *fragile e spavaldo* e, oggi come allora,

il disagio degli adolescenti [è] causato dal dato evidente che non li si ascolta abbastanza e che gli adulti hanno perduto per insondabili motivi la capacità o la voglia di educare i figli e gli studenti [...]. La fragilità è stata sempre una caratteristica invariante dell'adolescente: l'adolescenza anzi dovrebbe servire proprio a temprare il carattere rendendolo più

forte e non più fragile e contraddittorio [...]. A complicare la possibilità di restituire un ritratto somigliante all'adolescente di oggi sopraggiunge l'intreccio tra la fragilità narcisstica e una particolare spavalderia che li caratterizza (Pieropoli Charmet, 2008, pp. VI-VII).

È, l'adolescente, quel *terzo termine* che suscita angoscia culturale (Rossi, Schirone, Pedicone, 2001, p. 73), una "sfida" agli adulti che piuttosto che pensare di "vivere il desiderio non realizzato" attraverso i propri figli e/o allievi, dovrebbero dare *casa al loro corpo, ma non alla loro anima, perché la loro anima abita la casa dell'avvenire* (Gibran, 1923, p. 7).

Riferimenti bibliografici

- Blos P. (1962). *On Adolescence: a Psychoanalytic Interpretation*. New York: Free Press (trad. it. *L'adolescenza: un'interpretazione psicoanalitica*, Franco Angeli, Milano, 1971).
- Bruner J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2000).
- Bruner J.S. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- Bruner J.S. (1990). Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva. In Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (pp. 48-49). Milano: Led.
- Bruner J.S. (1990). Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva. In Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* (pp. 50-52). Milano: Led.
- Bruner J.S. (1962). *On Konowin. Essay for the Left hands*. Harvard University Press: Cambridge (trad. it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma, 1968).
- Bruner J. S. (1983). *Children's Talk: Learning to Use Language*. Norton: New York (trad. it. *Il linguaggio del bambino*, Armando, Roma, 1990).
- Galelli R. (2016). Competenze narrative contro la cultura dell'"accumulo". *Metis Journal*, 1, 74-82.
- Gaetano G. *La narrazione come cura – Psicologia e psicoterapia*. <<http://www.homolaicus.com/linguaggi/narrazione.htm>>.
- Gibran K. (1923). *The Prophet*. Knopf: New York (trad. it. Acrobat Digital Ed-

- tions, a cura di Patrizio Sanasi) in <<https://www.mindfulness.palermo.it/PDFS/Gibran-Kahlil-Gibran-Il-Profeta.pdf>>
- Mascaretti V. (2006). *La speranza violenta. Alberto Moravia e il romanzo di formazione*. Bologna: Gedit.
- Moretti F. (1986). *Il romanzo di formazione. Goethe e Stendhal, Puškin e Balzac, Dickens e Flaubert. La gioventù come forma simbolica della modernità nella narrativa europea*. Milano: Garzanti.
- Pieropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma- Bari: Laterza.
- Ricoeur P. (1991). L'identità narrative. *Revue des sciences humaines*, 221, 35-47 (trad. it. A cura di A. Baldini) <<file:///C:/Users/Utente-XB/OneDrive/Desktop/all104454.pdf>>
- Romano L. (2017). L'educazione: una mappa storica e geografica. In Bellingheri A. (Ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 38-44). Brescia: La Scuola.
- Rossi S., Schirone T., Pediconi M.G. (2001). *Psicodinamica dell'adolescenza. Adolescenti in relazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Sersale C.M. (1978). *Jerome Bruner. Creatività e struttura nella sua metodologia educativa*. Roma: Armando.
- Sindoni C. (2016). La memoria scolastica nei racconti del maestro di Regalpetra. *Metis Journal*, 1, 102-111.
- Striano M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico* <<http://www.funzionibiobiettivo.it/glossadid/narrazione.htm>>.
- Van Gennep A. (1909). *Rites de passages*. Paris: Émile Nourry (trad. it. *I riti di passaggio*, Boringhieri, Torino, 1981).
- Versace A. (2017). *J.D. Salinger. Il giovane Holden. Una lettura pedagogica sull'adolescenza*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia. <<https://www.illibraio.it/salinger-il-giovane-holden-719640/>>.

Panel 3

Benessere, corpo, emozioni

Introduzione

Francesco Casolo

Interventi

Sergio Bellantonio, Dario Colella

Francesco Bossio

Dario Colella, Sergio Bellantonio

Maria D'Ambrosio, Maria Luisa Buono

Francesca D'Elia, Gaetano Raiola

Simone Digennaro

Alberto Fornasari

Alessandra Lo Piccolo

Giuseppina Manca

Emanuela Mancino

Maria-Chiara Michelini

Marisa Musaio

Nicolina Pastena

Rosella Persi

Fabiana Quatrano

Gilberto Scaramuzzo

Enza Sidoti

Raffaella C. Strongoli

Roberto Travaglini

Stefania Ulivieri Stiozzi

Benessere e corporeità

Francesco Casolo

*Professore Ordinario - Università Cattolica del Sacro Cuore
francesco.casolo@unicatt.it*

Nel corso degli ultimi cinquant'anni molti autori si sono cimentati nel tentare di definire il concetto di benessere inteso come il sentirsi bene con se stessi e con gli altri. Lo stare e il sentirsi bene deriva, secondo un noto autore, dalla soddisfazione di alcuni bisogni fondamentali e dall'auto-realizzazione personale da raggiungere nelle età della vita, condizione ottimale per essere creativi e soddisfatti (Maslow, 1992). Questa sensazione viene avvertita da ciascuno di noi in relazione a tutte le dimensioni: fisica, psichica, morale, emozionale, religiosa e sociale. La piramide dei bisogni, secondo Maslow e l'interpretazione che i suoi successori hanno voluto trasmettere, si articola in cinque livelli a partire dal basso: bisogni fisiologici, bisogni di sicurezza, bisogni di appartenenza, bisogni di stima e bisogni di autorealizzazione. Tutti i bisogni sono connessi tra loro gerarchicamente secondo un ordine di potenza e di priorità; sono in continuo divenire dinamico e si supportano vicendevolmente. I bisogni fisiologici (fame, sete, coprirsi, ripararsi etc.), sono i più impellenti perché necessari alla sopravvivenza e vanno soddisfatti per primi ed al più presto. Quelli superiori, a differenza dei primi, vengono considerati come carenze o lacune individuali colmabili e da soddisfare attraverso un positivo e funzionale rapporto con l'ambiente fisico e socio-relazionale. Tutti sono definiti dall'autore come 'fondamentali' e rappresentano per il singolo individuo compiti perseguibili nel corso dell'esistenza e il soddisfacimento dei primi quattro gruppi di bisogni non è sufficiente all'individuo per sentirsi appagato. Insoddisfazione e conseguente irrequietezza psicologica possono essere dovute alla mancanza di utilizzo pieno del proprio potenziale personale che avviene solo attraverso l'impulso che porta al culmine della piramide dove può avvenire l'autorealizzazione e l'auto-accrescimento, sinonimi di salute psicologica e di benessere. Tale condizione si palesa attraverso la manifestazione spontanea e

consapevole dei ‘valori buoni’: espressività spontanea, bontà, altruismo, coraggio e creatività.

Se andassimo a contestualizzare l’approccio nell’ambito bio-medico il concetto di star bene viene abitualmente ricondotto all’assenza di malattie e al mantenimento dello stato di salute. L’Organizzazione Mondiale della Sanità ha fatto proprie le Linee guida per l’attività fisica dell’anno 2008 emesse dal Dipartimento della salute statunitense che basandosi sulle evidenze medico-scientifiche degli ultimi 20 anni hanno individuato nell’esercizio fisico un efficace strumento di prevenzione delle malattie (OMS, 2008).

Trenta minuti di attività al giorno è sufficiente per diminuire: del 58% le possibilità di sviluppare il diabete di tipo 2 (con i farmaci tradizionali si ha una riduzione inferiore:31%); del 39% il rischio di morte per infarto e malattie cardio-vascolari negli uomini; del 34% il rischio di ictus cerebrale; del 38% il rischio di sviluppare tumori (quello al colon diminuisce del 47%) ; del 40% il rischio di demenza senile e di contrarre il morbo di Alzheimer; del 50% il rischio di fratture e del 30 % quello di incontinenza negli anziani; diminuisce del 50% la possibilità di sviluppare asma. Inoltre, gli effetti di una attività motoria abituale e costante vanno estesi ad una maggior capacità di mobilità articolare e elasticità muscolare che rendono l’uomo che invecchia indipendente fino a tarda età, una maggior capacità di sviluppare e mantenere la memoria e le capacità mentali, una sensibile diminuzione del rischio di cadere in depressione. Recentemente l’American College of Sport Science con le linee-guida del 2011 ha quantificato l’attività motoria utile all’uomo entrando nei dettagli quantitativi e qualitativi (ACSM, 2011). Per star bene ognuno di noi dovrebbe muoversi per almeno 150 minuti a settimana (30 minuti al giorno per cinque giorni) dedicando almeno 20 minuti in tre delle cinque giornate a attività ad intensità moderata-vigorosa e integrando esercizi di mobilità articolare e di allungamento muscolare per ciascuno dei principali gruppi muscolari. Del resto l’uomo è “Born to move” e dunque possiede una strutturazione corporea concepita per relazionarsi con l’ambiente e con i propri simili attraverso il movimento (Minetti, 2009; Fasting, 2009). I numeri di organi e apparati che compongono questa dotazione anatomica sono impressionanti (Casolo, 2011)

Secondo Enrile e Invernici il benessere dell’uomo dipende da un rapporto equilibrato tra l’attività della mente e l’attività motoria e l’assenza o l’insufficienza di movimento provoca in tutte le età ripercussioni negative

su tutto l'organismo e sulla personalità. I due autori sottolineano l'importanza di questo equilibrio tra pensiero e movimento, tra attività mentale ed attività motoria, che conduce ad un senso individuale di benessere chiamato *'cenestesi individuale positiva'* che ogni uomo avverte da una condizione di benessere fisico e mentale (Enrile, Invernici, 1977).

Recentemente l'Organizzazione Mondiale della Sanità si è fatta portavoce di un nuovo concetto di salute attiva che ci aiuta ad ampliare il concetto di benessere che andiamo definendo. Secondo la dichiarazione di Ottawa del 1986: "La promozione della salute è il processo che mette in grado le persone di aumentare il controllo sulla propria salute e di migliorarla. Per raggiungere uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, un individuo o un gruppo deve essere capace di identificare e realizzare le proprie aspirazioni, di soddisfare i propri bisogni, di cambiare l'ambiente circostante o di farvi fronte. La salute è quindi vista come una risorsa per la vita quotidiana, non è l'obiettivo del vivere. La salute è un concetto positivo che valorizza le risorse personali e sociali, come pure le capacità fisiche. Quindi la promozione della salute non è una responsabilità esclusiva del settore sanitario, ma va al di là degli stili di vita e punta al benessere "(OMS,1986). Un contributo teorico ma fondamentale in tal senso è stato offerto dall'approccio ecologico degli studi sulla persona e sul benessere, che hanno proposto un nuovo modo di concettualizzare la relazione fra l'individuo e l'ambiente. In quest'ottica la salute è vista come il prodotto dell'interdipendenza tra individuo e sottosistemi dell'ecosistema che, per promuovere la salute deve fornire le condizioni economiche e sociali che inducono stili di vita sani e le necessarie informazioni che consentano l'acquisizione delle abilità necessarie affinché gli individui possano attuare tali comportamenti. In tal senso il processo educativo dovrebbe essere indirizzato a indurre azioni volontarie che le persone possono compiere autonomamente o collettivamente. I messaggi educativi oggi non sono più focalizzati su singole azioni, ma su veri e propri stili di vita duraturi.

Dalla letteratura di oltreoceano ci proviene il concetto di "wellness" che nella sostanza integra due termini: well being (benessere) e fitness (essere in forma fisica). Oggi per wellness si intende lo star bene della persona ottenuto prevalentemente attraverso una cura e una attenzione alla alimentazione e allo stato di forma fisica. Il tutto potrebbe essere sintetizzato nel motto "Essere in forma per sentirsi bene". Nel nostro caso mi sembra opportuno sostituirlo con "Muoversi per stare bene" arrivando in questo modo

ad abbracciare quanto afferma il fondatore secondo cui il concetto di wellness (Hettler, 1976), oggi utilizzato come sinonimo di benessere, dovrebbe orientarsi verso lo sviluppo e la acquisizione di sei mete-componenti tutte indispensabili:

- 1 benessere intellettuale; la stimolazione mentale e l'arricchimento intellettuale sono alla base di una mente sana e creativa. Una persona che gode di benessere mentale utilizza tutte le risorse che ha a disposizione per espandere le conoscenze proprie per incrementare le abilità proprie e altrui in differenti contesti.
- 2 benessere morale e spirituale. La dimensione spirituale cerca di dare scopo e significati all'esistenza umana; include un profondo apprezzamento per la vita, per la grandezza della natura e per chi l'ha creata. Lungo questo percorso il bambino che cresce potrà imparare a porsi domande di senso su quello che oggi è effettivamente importante e significativo per star bene: saper essere o avere? Imparerà a capire e a interpretare il mondo con le molteplici esperienze e scelte che questo pone all'individuo.
- 3 benessere fisico-motorio; inteso come equilibrio tra attività fisica e alimentazione ma anche come scelta consapevole di utilizzare il movimento umano come parte connotativa e costituente della nostra vita. L'attività fisica costante e abitudinaria potenzia l'apparato cardio-circolatorio, il sistema muscolare e la flessibilità generale facendoci sentire a posto con il nostro corpo. Per ottenere questa dimensione del benessere occorre saper scegliere, tra le innumerevoli proposte, quella o quelle attività motorie che meglio si adattano alle nostre caratteristiche fisiche e psico-sociali individuali; una attenzione maggiore a questa dimensione diminuisce le probabilità di ammalarsi, ritarda l'invecchiamento facendoci sentire attivi e vitali in ogni momento dell'arco di vita;
- 4 benessere professionale inteso come ricerca della soddisfazione in ambito lavorativo e capacità di gestione del delicato equilibrio tra tempo lavorativo e tempo libero; la soddisfazione professionale è una dimensione importante del benessere generale in quanto il lavoro oggi occupa gran parte della nostra giornata.
- 5 benessere sociale. H.Gardner (1987) aveva individuato nell'intelligenza inter-personale la capacità di gestire relazioni efficaci, positive e gratificanti con coniuge, figli, amici, colleghi. Ritengo che questa dimensione

dell'essere sia altrettanto importante per star bene. Del resto l'uomo è un essere sociale e come tale ha la necessità e il bisogno di interagire con i propri simili.

- 6 benessere emozionale. Consiste nella capacità di gestione delle proprie emozioni, sentimenti, punti di forza e limiti. In questo ambito lo studioso di riferimento è D.Goleman (1996) e il percorso educativo che propone è quello di imparare a leggere tutte le manifestazioni corporee che compaiono in modo spontaneo (rossore, tremore, aumento delle pulsazioni cardiache) e che denotano la presenza più o meno accentuata di un determinato stato emotivo. La loro conoscenza e il modo con cui si manifestano ci consente di poterle leggere, di poterne essere consapevoli per tentare di controllarle. Come? Agendo sul controllo respiratorio o su tutte quelle tecniche di auto-controllo che possono veramente venire in nostro aiuto nelle situazioni complesse che la vita ci riserva.

Gran parte di queste dimensioni del benessere trovano nelle occasioni di movimento e sport una vera e propria palestra di allenamento spontaneo, efficace e a basso costo. Una attività motorio-sportiva, se praticata in un contesto educativamente controllato e serio, offre occasioni di crescita non solo fisica ma anche intellettuale, sociale, emozionale e morale.

Lo star bene arriva così ad inglobare i concetti di assenza di malattia, auto-realizzazione, salute attiva, fitness e wellness nonché la prospettiva di implementare e valorizzare tutte le dimensioni della personalità.

Ma, ci chiediamo, vi può essere una educazione al benessere? Certamente sì. Dove? A partire dalla famiglia e a seguire nel sistema scolastico: le due più importanti istanze educative. In aggiunta, siamo consapevoli e convinti che il punto di partenza di questo percorso sia la piena conoscenza, coscienza ed accettazione della propria corporeità intesa come insieme e unicità di mente e corpo. È a partire dal proprio corpo e dalle esperienze vissute che il bambino impara a conoscere se stesso, gli altri e il mondo.

Le neuroscienze ci hanno dimostrato che oggi il corpo non è solo l'espressione visibile di tutto quello che c'è nella persona come la postura, la gestualità, l'atteggiamento e le caratteristiche somatiche, ma è a tutti gli effetti il modo di manifestarsi del nostro cervello che è un insieme di razionalità, emotività e sentimenti. L'educazione alla corporeità, affrontata prima in famiglia e poi a scuola aiuta i nostri bambini ad ascoltare i messaggi del corpo, a scoprire le proprie potenzialità e a collocarsi positivamente nel-

l'ambiente imparando ad interagire e a rinnovare l'immagine di sé abituandoci ad accettare il nostro corpo che si trasforma nel corso delle differenti età della vita.

Siamo convinti che la cultura della corporeità debba trovare spazio all'interno del contesto familiare e trovare genitori convinti e consapevoli dell'importanza del movimento e delle esperienze motorie dei propri figli. L'istituzione familiare può essere un vero e proprio gruppo positivo per la crescita e per lo sviluppo della personalità dei figli solo se riuscirà ad organizzarsi per superare le difficoltà derivanti dall'integrazione di esigenze differenti dei componenti quali l'impiego dei genitori, le necessità domestiche, le esigenze di cura, di gioco e di attenzione dei figli, l'impegno scolastico, le esigenze di comunicazione tra i componenti. Se da un lato diminuisce il tempo a disposizione per il rapporto educativo tra genitori e figli ci si aspetta che, quel poco tempo, sia per lo meno utilizzato bene.

Purtroppo le statistiche più recenti sull'uso del televisore in famiglia confermano che i bambini ne fanno un uso esagerato ed i genitori lo permettono. Oggi la percentuale di famiglie che possiede almeno un televisore raggiunge quasi il 100%, mentre il 10,6% ne possiede uno anche in camera dei ragazzi, nel 16% dei casi la TV rimane accesa tutto il giorno, indipendentemente dalle attività svolte dai componenti, e l'81% tiene la televisione accesa durante i pasti, il 27% durante l'esecuzione dei compiti, il 64% durante il gioco ed il 40% mentre si prepara per uscire al mattino (ISTAT, 1997). È stato inoltre rilevato che in media i bambini di oggi dedicano alla fruizione multimediale di televisione, computer, giochi elettronici e videoregistratore un tempo di 4 ore e 15 minuti al giorno che arriva a 5 ore e 15 minuti nel 25% di bambini ed adolescenti.

Che non siano del tutto negativi gli effetti di un uso così prolungato del mezzo televisivo è certo: la televisione diverte, informa, ci fa conoscere il mondo lontano, istruisce ma..... purtroppo può condizionare in negativo la vita dei nostri figli, specialmente dal punto di vista motorio. Questa grande presenza della televisione e dei mezzi informatici ha fatto perdere il primato educativo ai genitori che vengono sostituiti da "mamma TV", danneggiando in modo grave l'autorità che la famiglia doveva dimostrare di fronte all'espandersi di questo mezzo (Mazza, 2002)

Vi sono numerose indagini e dati statistici che meriterebbero di essere commentati in quanto dimostrano come i genitori e le famiglie stiano vivendo in modo non sempre consapevole questa loro mancanza quantitativa

e qualitativa di apporto personale all'educazione dei figli. Oggigiorno la quantità e la qualità dell'intervento educativo dei genitori sui figli si limita a qualche ora durante la settimana e quando va bene alle giornate del sabato e della domenica.

Con un consapevole intervento educativo mamma e papà potrebbero scegliere di favorire le attività di movimento e di gioco motorio costruendo attorno al bambino un ambiente non pericoloso e adatto ad essere esplorato, oltre che a rendersi disponibili a giocare con lui. È importante che possano abituare fin da piccolo il proprio figlio ad un rapporto ludico con l'acqua in casa e in ambiente naturale. In alternativa ai giochi elettronici svolgono una funzione importante in direzione dello sviluppo degli schemi motori di base tutti i giochi e i giocattoli che inducono forme di movimento come la palla, i pattini e i mono pattini, la bicicletta, gli sci. Tutte le esperienze di movimento globali (che coinvolgono il corpo in toto) o segmentarie costruiscono quel bagaglio di esperienze psico-motorie utili per la conoscenza del proprio corpo, per la formazione del carattere e per l'avvio dei rapporti sociali con i coetanei e con l'ambiente. Nel rispetto dei tempi di apprendimento differenti da bambino a bambino l'obiettivo educativo dei genitori dovrebbe essere quello di far vivere al proprio figlio esperienze di movimento e di avvicinamento alle pratiche sportive le più differenziate possibili evitando una specializzazione precoce mono-disciplinare che nella maggioranza dei casi si rivela deleteria.

Il sistema scolastico oggi è l'ambiente educativo che, assieme alla famiglia, potrebbe educare al benessere attraverso la trasmissione di una cultura che comprenda, oltre ai settori tradizionali, anche gli ambiti nutrizionale e motorio-sportivo. La scuola è un contesto privilegiato per la realizzazione di interventi educativi per la presenza di diversi vantaggi: consente di raggiungere virtualmente tutta la popolazione; ha una utenza composta da persone giovani che stanno iniziando ad adottare stili di vita. L'istituzione scolastica è l'unica insieme alle ASL ad avere attribuiti per legge compiti di educazione alla salute e al benessere. L'obiettivo da raggiungere è quello di promuovere uno stile di vita sano e di fornire ai più giovani quelle abilità per la vita (life skills) che consentano ai ragazzi di affrontare le varie scelte per la salute con le adeguate conoscenze e le opportune motivazioni, e non solo influenzati dal parere dei coetanei, dagli stimoli della pubblicità palese e occulta o da condizionamenti casuali. (Valagussa et al., 2004) Per questo fine è necessario un progetto educativo per la salute e il benessere all'interno

del curriculum scolastico. L'educazione alla salute comprende tutte le opportunità di apprendimento costruite consapevolmente che coinvolgono alcune forme di comunicazione, ideate per conoscere meglio la salute, per migliorare le cognizioni, e per sviluppare quelle capacità di vita che contribuiscono alla salute del singolo e della comunità. Le life skills sono abilità psico-socio-affettive e come tali coinvolgono pienamente la corporeità e l'apprendimento in situazione tipico dell'educazione attraverso il movimento. Il concetto alla base delle life skills definite dall'OMS in materia di salute è relativo al concetto di salute intesa come sviluppo delle potenzialità umane; questa rinnovata visione è stata ribadita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità all'interno del documento *"Life Skills education in school"* (OMS, 2000).

Nell'intento di arrivare a una sintesi finale il concetto di "benessere" oggi arriva a coincidere con quello di "salute attiva" e non dipende unicamente dall'assenza di malattia ma da un insieme di componenti tra cui la formazione di una personalità completa attraverso l'acquisizione – indotta dalla famiglia e dalla scuola – delle life-skills e l'abitudine ad una pratica motoria giornaliera che sembrano essere una tra le componenti più determinanti per il benessere stesso.

Ne deriva che un aspetto oggi attuale e salutare della cultura familiare e scolastica è la cultura del movimento e della corporeità che definisce e trasmette i valori e i vantaggi che l'attività motorio-sportiva può apportare come in nessun altro momento della nostra vita al benessere inteso in tutte le componenti come abbiamo argomentato. Se noi tutti conveniamo che il benessere non può essere né genetico né imposto dall'esterno ma al contrario "educabile" l'unica operazione che sembra essere oggi necessaria è quella dell'inclusione convinta e programmata di una forte cultura del movimento all'interno del nostro sistema educativo, scolastico e extrascolastico.

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bloom B.S. (1986). *Tassonomia degli obiettivi educativi*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Casolo F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Enrile E., Invernici A. (1977). *I principi fondamentali dell'educazione fisica*. Roma: Società Stampa Sportiva.

- Fasting K. (2009). *Born to move? Perspectives from the social sciences*. Oslo: ECSS Congress.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Hettler B. (1976). *The six dimension of wellness model*. National Wellness Institute (NWI – USA).
- Maslow A.H. (1992). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando (ed. orig. 1954).
- Mazza V. (2002). *Usare la TV senza farsi usare*. Torino: Sonda.
- Minetti A.E. (2009). *Human adaptability to move: internal and external resources*. Oslo: ECSS Congress.
- Valagussa F, Valagussa L. (2004). Cardiologia di comunità e promozione della salute con la scuola. *Italian Heart Journal*

Documenti

- American College of Sport Medicine, Special Communication (2011). *Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, andneuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise*, Medicine & Science in Sports & Exercise.
- ISTAT (1997). *Lecture e mass media, anno 1995*, ISTAT, Roma
- OMS, (1986). *Carta di Ottawa, 1° Conferenza Internazionale sulla promozione della salute*, Novembre, Ottawa, Ontario, Canada
- OMS (2000). *Life skills education for children and adolescents in schools, year 2000*
- U.S. Department of Health and Human Services (2008). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report*, Washington DC.

III.1

Il ruolo della famiglia nella promozione di stili di vita attivi: la testimonianza del progetto multicomponente *SBAM!* nella Regione Puglia

Sergio Bellantonio

Ricercatore T.D. - Università degli Studi di Foggia
sergio.bellantonio@unifg.it

Dario Colella

Professore Ordinario - Università degli Studi di Foggia
dario.colella@unifg.it

Premessa

La famiglia può rappresentare un sistema che influenza in maniera determinante i processi evolutivi dei soggetti che la compongono (Winnicott, 1965), anche per quanto riguarda la promozione di corrette abitudini alimentari e stili di vita attivi che vengono appresi al suo interno (Messing *et al.*, 2019). Già in infanzia e adolescenza, infatti, l'imparare ad operare scelte che siano in linea con un *imprinting familiare* di questo tipo è in grado di favorire il perdurare di tali comportamenti anche in età adulta (Telama *et al.*, 2015), il che sta a significare che la famiglia svolge un ruolo fondamentale non solo nella promozione dei livelli di attività fisica ma, soprattutto, nel sostenerne l'impegno e il proseguimento nel tempo.

Questa tematica se, da un lato, sollecita l'interesse degli ambiti biomedici – soprattutto per quel che concerne l'analisi dei livelli di efficienza e di sviluppo motorio – dall'altro, non può che destare anche l'attenzione di quelli pedagogico-didattici, in particolare per quel che riguarda la promozione educativa di comportamenti proattivi e di abitudini preventive. In un orizzonte di significato di questo tipo si inserisce il progetto multicomponente *SBAM!* (*Sport, Benessere, Alimentazione, Mobilità a Scuola*) attuato nella Regione Puglia, all'interno del quale viene data una posizione di primo piano proprio alla famiglia (Colella, 2018), nell'ottica di una pedagogia del corpo

e del movimento che rappresenta quell'imprescindibile *framework* teorico in cui abbisognano di convergere i differenti agenti educativi (Cunti, 2015), tra i quali, senza dubbio alcuno, anche la famiglia.

1. Famiglia e promozione di stili di vita attivi: quale relazione?

Le attività motorie e sportive possono costituire una pratica che può accogliere in sé peculiari finalità educativo-formative; in tal senso, la complessità dell'educare non riguarda solamente quali contenuti offrire in termini di valori dell'agire, ma anche come sollecitare l'altro ad interiorizzare fini e valori che la società e la cultura, in senso molto ampio, propongono come meritevoli d'impegno personale ai fini della propria autorealizzazione e del proprio stato di benessere psico-fisico (Cunti, 2015). Tali attività possono costituire così un contesto realmente educativo allorquando permettano lo sviluppo delle attitudini motorie in relazione agli aspetti emotivo-affettivi, cognitivi e sociali (Le Boulch, 1979), nel senso, dunque, d'intendere tali pratiche come un dispositivo di formazione, mettendo al centro del processo formativo la relazione educativa attraverso l'agire competente dell'adulto di riferimento che gestisce e progetta riflessivamente proprio il fare educazione e dando vita a sempre nuovi modi di praticare l'attività fisica in chiave educativa (Bellantonio, 2014).

Quando ci si riferisce alla famiglia come una delle agenzie educative per antonomasia, il suo ruolo diviene particolarmente significativo. Il processo educativo in ambito familiare può essere espresso attraverso differenti modalità che sono state ben approfondite in letteratura, il che può essere declinato anche per quel che riguarda scelte e comportamenti legati agli ambiti motori e sportivi. Tra le differenti modalità educative esaminate in letteratura, anche in questo ambito possiamo certamente annoverare un *modello di comportamento* (Telama *et al.*, 2015). Sin dalle prime fasi dell'età evolutiva, infatti, i bambini osservano e riproducono comportamenti sperimentati in ambito familiare (Winnicott, 1965), la qual cosa rappresenta, senza dubbio, un'importante vettore di sviluppo nel complesso processo di elaborazione della personalità (Bois, 2012). Questo processo di *modeling* (Bandura, 1977), allora, sostiene l'idea di fondo che bambini ed adolescenti, confrontati con l'immagine di genitori fisicamente attivi, saranno a loro volta più suscettibili nell'adottare dei comportamenti pressoché simili, dun-

que di praticare anch'essi una regolare attività fisica, motoria o sportiva che sia e far sì che tale pratica perduri nel tempo (Bois, 2012).

Oltre a una funzione di questo tipo, la famiglia può assumere anche il ruolo di *filtro interpretativo*, contribuendo allo sviluppo dei valori che il bambino e/o l'adolescente attribuisce alla pratica motoria e sportiva e della competenza che pensa di avere appreso o di poter apprendere in futuro in questo campo (Eccles, Harold, 1991); va da sé che se la famiglia riesce ad essere in grado di sviluppare valori positivi legati a tali pratiche, di conseguenza ne saranno favoriti altrettanti da parte dei loro figli. Così, se la famiglia gioca un ruolo di modello educativo-formativo decisivo nei confronti dei propri figli, allo stesso modo questa può orientare, in tutto o in parte, le loro esperienze, in modo particolare per quel che concerne la colorazione affettiva che può imprimere a livello motorio e sportivo (Bois, 2012). In tal senso, alcune ricerche hanno proprio messo in luce la variabile differenza di genere nel promuovere determinate attività motorie e sportive ai propri figli/figlie, piuttosto che altre (Eccles, Harold, 1991). È stato evidenziato, allora, che i genitori praticano più spesso attività fisiche con il loro figlio maschio, lo portano ad assistere ad un avvenimento sportivo o lo incoraggiano a praticare un'attività motoria, a differenza delle figlie femmine, per le quali, invece, propendono per un'educazione dedita in misura maggiore alla lettura, alla danza e alla musica (*Ibidem*). Tali sollecitazioni possono portare i figli e le figlie a preferire ulteriormente attività a cui sono maggiormente familiarizzati, poiché è proprio quest'aspetto a sospingerli a scegliere obiettivi, attività o persone che hanno avuto già modo di sperimentare nel corso della propria vita.

Se le modalità con le quali i soggetti articolano il genere rappresentano il punto di partenza per la costruzione della propria identità (Connell, 2002), anche in ambito motorio e sportivo, la quale sarà influenzata dall'assegnazione di un'appartenenza di genere sin dalla nascita, influenzando la diversità delle relazioni sociali di genere che si andranno a stabilire, nonché la messa in atto di determinati comportamenti, è logico pensare che ragazzi e ragazze affrontino i processi evolutivi legati a questo ambito in maniera differente. Come sottolineato da Carol Gilligan (1987), infatti, l'educazione al maschile o al femminile ha delle conseguenze sull'educazione e sulla formazione dei soggetti, dove si tende a dare maggior spazio all'autonomia e all'indipendenza ai maschi e maggiore connessione sociale e dipendenza alle femmine; in tal senso, le modalità che orientano gli eventi

di vita individuale si differenziano non solo per la diversità delle aspettative sociali in relazione al genere, ma anche per le diverse possibilità alle quali sono esposti i maschi e le femmine, ricevendo opportunità e risorse formative o anche vincoli in grado di impedirne l'esperienza (*Ibidem*).

Una dimensione educativa altrettanto interessante ed esplorata in letteratura si riferisce al livello d'incoraggiamento della famiglia allorché i propri figli siano già coinvolti in una situazione motoria o sportiva; da questa prospettiva, è emerso che l'incoraggiamento dei genitori è legato positivamente alla sua percezione di competenza sportiva, ai valori che egli accorda all'attività sportiva e al piacere che vi risente (Colella, 2018).

Dalle rilevazioni Istat del 2019 sugli stili di vita di bambini e ragazzi emerge un quadro abbastanza nitido in cui, però, le attività motorie e sportive, sembrano ancora essere piuttosto marginali e dove la famiglia assume un ruolo certamente di primo piano. Dai risultati ottenuti emerge che l'obesità tra bambini e ragazzi è un fenomeno che si rileva non soltanto in Italia e nei Paesi europei, ma anche nel resto del mondo. L'Organizzazione Mondiale della Sanità stima siano oltre 340 milioni i bambini e gli adolescenti di 5-19 anni in eccesso di peso. Nei paesi dell'Ue, in media, è obeso quasi un bambino su otto tra i 7 e gli 8 anni. Cipro (20%), Italia (18%), Spagna (18%), Grecia e Malta (17%) mostrano i valori più elevati; Danimarca (5%), Norvegia (6%) e Irlanda (7%) quelli più bassi. Nel biennio 2017-2018 a cui lo studio del 2019 fa riferimento, in Italia si stimano circa 2 milioni e 130 mila bambini e adolescenti in eccesso di peso, pari al 25,2% della popolazione di 3-17 anni (28,5% nel 2010-2011). Emergono forti differenze di genere con una più ampia diffusione tra i maschi (27,8% contro 22,4%). L'eccesso di peso tra i minori aumenta significativamente passando da Nord a Sud (18,8% Nord-ovest, 22,5% Nord-est, 24,2% Centro, 29,9% Isole e 32,7% Sud). Le percentuali sono particolarmente elevate in Campania (35,4%), Calabria (33,8%), Sicilia (32,5%) e Molise (31,8%), le cosiddette regioni del piano della convergenza.

Nel 2017-2018 sono circa 5 milioni 30 mila i ragazzi di 3-17 anni che praticano nel tempo libero uno o più sport (59,4% della popolazione di riferimento). Il 52,5% lo fa con continuità e il 6,9% saltuariamente. Nel periodo 2016-2017, il 74,2% dei bambini e degli adolescenti consuma frutta e/o verdura ogni giorno, ma solo il 12,6% arriva a consumarne 4 o più porzioni (11,4% nel 2010-2011). Anche con riferimento alle abitudini alimentari appare evidente l'influenza delle caratteristiche socioculturali

dell'ambiente familiare: più elevato è il titolo di studio conseguito dai genitori più accurato è l'aspetto nutrizionale dei bambini in termini sia di consumo quotidiano di frutta e verdura e sia di adeguatezza nelle quantità consumate giornalmente, nonché di adesione e partecipazione ad attività motorie e sportive in linea con uno stile di vita attivo, il che avvalorata ulteriormente la posizione di primo piano che la famiglia assume in un processo di questo tipo. Si delinea così un'epoca in cui i minori trascorrono la maggior parte del loro tempo tra le mura domestiche (indicate come luogo di gioco dal 98,1% dei bambini tra i 3 e i 10 anni), vivono vite piuttosto sedentarie, utilizzano le nuove tecnologie con sempre più intensità e frequenza (nel 2011 il 64,3% dei minori tra i 6-17 anni usa internet), esperiscono sempre meno rapporti con coetanei in ambienti non strutturate in situazioni di autonomia. Inoltre, le trasformazioni dei contesti familiari e degli stili educativi genitoriali, rispetto alle generazioni precedenti, rischiano di agire come una sorta di deprivazione esperienziale, riguardante soprattutto la sfera dei rapporti sociali, della vita di gruppo, che sappiamo essere un fertile terreno per lo sviluppo delle identità individuali (Gigli, Zanchettin, 2014).

Permettere a bambini ed adolescenti di sviluppare un corretto rapporto con il proprio corpo, di sperimentare le regole in un contesto protetto, di affrontare il conflitto e la competizione secondo una prospettiva educativa ad orientamento pedagogico, di collaborare con altri e di instaurare rapporti significativi con gli allenatori, significa fornire loro alcune fondamentali chance educative; da questa prospettiva, educare i propri figli significa anche occuparsi delle loro emozioni, della loro intelligenza emotiva, e della capacità di sostenere i molteplici vissuti che le pratiche motorie e sportive possono suscitare (Contini, 2012). Così, alla famiglia servono precise e fondamentali competenze: capacità empatica, autocontrollo e consapevolezza dei propri schemi emotivi prevalenti nelle reazioni spontanee davanti a situazioni problematiche e conflittuali; controllo delle tendenze nella gestione del potere in una relazione adulto/adulto; capacità di porre limiti, rimanere nei confini del ruolo, non farsi invischiare, rispettare le distanze. Tra genitori e figure educative extra familiari si mette così in luce il tema dell'*"alleanza educativa"*, vale a dire una sorta di relazione cooperativa nella considerazione dei rispettivi ruoli e funzioni, da intendere quale meta da raggiungere.

In conclusione, è di fondamentale importanza "accompagnare" con sa-

pienza bambini ed adolescenti all'interno di un percorso educativo lungo e complicato. L'accompagnare presuppone legami solidi, alleanze, a-simmetrie, transizioni, mete, direzioni, trasformazioni e implica da parte dell'accompagnatore la presa di consapevolezza del proprio ruolo, che deve recedere sullo sfondo, una volta che l'altro riesce ad in-camminarsi coi propri mezzi verso le proprie mete esistenziali (Biasin, 2010). Il genitore deve accompagnare e orientare il figlio all'interno di una relazione educativa, in sinergia con la scuola e le altre agenzie educative, in modo da aiutarlo a costruire una propria identità ed un proprio universo valoriale all'interno del quale accettare e interpretare le sfide continue che i processi evolutivi sempre portano in sé.

2. L'esempio del progetto multicomponente SBAM! nella Regione Puglia

In riferimento a quanto precedentemente affermato, la Regione Puglia, insieme al Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale e il Laboratorio di Didattica delle Attività Motorie dell'Università degli Studi di Foggia, l'Ufficio Scolastico Regionale, il Comitato Regionale Coni Puglia, il Comitato Italiano Paralimpico, l'Assessorato alle Politiche della Salute, alle Risorse Agroalimentari, alle Risorse Umane, Semplificazione e Sport, alle Infrastrutture Strategiche e Mobilità, ha promosso il progetto regionale triennale multicomponente *SBAM! – Sport, Benessere, Alimentazione, Mobilità a Scuola*.

Consapevoli della forte caratterizzazione interdisciplinare delle aree qui immediatamente richiamate, il progetto è stato pensato costruendo percorsi didattici riguardanti l'educazione fisica, l'educazione alle corrette abitudini alimentari, il trasporto attivo e la mobilità sostenibile, da qui, per l'appunto, l'acronimo *SBAM!* che dà anche il nome al progetto (Colella, 2018). Obiettivi educativi di questo tipo, tra l'altro, sono ormai acclarati sia nell'ambito dell'educazione fisica sia in quello della promozione della salute pubblica, a livello internazionale (Bailey, 2006) e nazionale (Cazzoli, Zompetti, 2017); pur tuttavia, è necessario ancora un grosso sforzo educativo ad orientamento pedagogico, il che abbisogna proprio dell'implementazione di progetti multicomponente che consentano il raggiungimento di obiettivi di questo tipo.

La programmazione delle attività ha coinvolto 750 classi e circa 17.500

alunni, coinvolgendo le classi terze delle scuole primarie della Puglia. Si è trattato, dunque, di un lavoro trasversale e longitudinale di esplorazione, monitoraggio ed educazione che ha affondato le sue radici proprio su quanto teoricamente espresso in precedenza. In una visione di sistema, oltre ai bambini sono stati coinvolti sia i docenti dei gruppi-classe sia gruppi di esperti dell'ambito motorio e sportivo, della nutrizione umana e della mobilità sostenibile, attraverso una formazione *ad hoc* che seguisse le linee di una progettazione partecipata e integrata delle varie aree che hanno composto il progetto nella sua interezza (Colella, 2018).

Un ruolo di primo piano nel progetto è dato proprio alla famiglia, quale agenzia educativa che, per antonomasia, può essere in grado di orientare l'educazione in ambito familiare, anche per quanto riguarda la promozione di stili di vita fisicamente attivi.

Riferimenti bibliografici

- Bailey R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bellantonio S. (2014). *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bois J. (2012). Pratica sportiva e influenza parentale. *Scienze & Motricità*, 1-12.
- Cazzoli S., Zompetti T. (2017). Physical and Sport Education National Development Project School Based: Sport di Classe CONI (School Class Sport-Italy). In D. Colella, B. Antala, S. Epifani, (Eds.), *Physical Education in Primary School. Researches Best Practices Situation*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Colella D. (ed.) (2018). *Attività motorie, processo educativo e stili di vita in età evolutiva*. Bari: Progedit.
- Connell R.W. (2002). *Gender*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Contini M.G. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Cunti A. (2015). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Eccles J.S., Harold R.D. (1991). Gender Differences in Sport Involvement: Applying the Eccle's Expectancy Value Model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(1), 7-35.
- Gigli A., Zanchettin A. (2014). Emozioni in campo: una ricerca su genitori e

- sport. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 9(1), 111-157.
- Gilligan C. (1987). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Le Boulch J. (1979). *Educare con il movimento*. Roma: Armando.
- Messing S., Rütten A., Abu-Omar K., Ungerer-Röhrich U., Goodwin L., Burlacu I., Gediga G. (2019). How Can Physical Activity Be Promoted Among Children and Adolescents? A Systematic Review of Reviews Across Settings. *Frontiers in Public Health*, 7(55), 1-15.
- Telama R., Yang X., Leskinen E., Kankaanpää A., Hirvensalo M., Tammelin T., Raitakari O.T., (2014). Tracking of Physical Activity from Early Childhood Through Youth into Adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 955-962.
- Winnicott, D.V. (1965). *The Family and Individual Development*. Oxford: Basic Books.

III.2

Corporeità e gioco nell'infanzia per la formazione armonica della persona

Francesco Bossio

Ricercatore - Università della Calabria
francesco.bossio@unical.it

Nell'intero corso dell'umana esistenza, dal primo vagito del cucciolo d'uomo all'ultimo soffio vitale del vecchio morente, l'educazione e la formazione declinano le delicate e complesse successioni evolutive e di maturazione della persona. Il corpo e la mente sono coinvolti costantemente in queste dinamiche inarrestabili di evoluzione e crescita e, nell'infanzia in particolare, l'equilibrio di questo rapporto getta le basi per la piena realizzazione di processi futuri di maturazione, apprendimento, simbolizzazione, identificazione e socializzazione. Una analisi pedagogica che voglia riflettere sui diritti dell'infanzia, deve dunque prendere inevitabilmente le mosse dalla necessità di garantire ai minori di vivere in pieno questa importante fase dell'esistenza, svincolandola completamente non solo dai drammi più evidenti dello sfruttamento e dell'indigenza, ma anche da quei pericoli celati che derivano dalle società efficientiste e ipertecnologiche in cui viviamo, nelle quali la schizofrenia mente corpo pervade paradigmi sociali sempre più rilevanti. Il tempo del bambino, inteso soprattutto come possibilità di espletare quelle fasi dell'esistenza naturalmente guidate dall'esperienza sensoriale, dalla propensione al gioco, dalla scoperta graduale della propria dimensione corporea, considerata anche come consapevolezza delle proprie emozioni, è dunque un diritto inalienabile da tutelare e sostenere attraverso forme di educazione e esperienze formative volte al superamento del dogma del dualismo metafisico cartesiano.

1. La sinergia corpo mente come paradigma educativo di comunicazione

Compito peculiare dell'educazione è agire, guidare il soggetto che vive/esperisce il mondo così da riuscire a codificare in positivo i fatti e le esperienze

vissute. In altre parole, l'educazione è anche un agire concretamente nella realtà per esprimere modalità autentiche di crescita e di evoluzione personale dell'interiorità (Bossio, 2012, p. 39).

Se la modernità ha restituito una *imago* di uomo come centro e destino del mondo, all'educazione spetta il compito di "intenzionare" l'esistenza, di ricercarne il "senso" più profondo, di ricostruire la frantumazione costitutiva del suo essere nella modernità, di ricomporre la sua schizofrenia radicale tra il corpo e l'anima. Proprio il corpo con il quale la persona vede, sente, interagisce con gli altri è lo strumento che media il rapporto con la realtà e che trasmette l'unica forma concreta di rappresentazione di sé. Ciascuna *persona* vive e realizza le sue esperienze attraverso la corporeità, la percezione dell'altro è sempre mediata dal corpo; quindi non si può limitare l'esperienza della corporeità inscatolandola nel ruolo oggettuale di *res*. Il corpo esprime ed intenziona l'essere nel mondo, l'abitare il mondo e l'essere con gli altri. Il corpo sperimenta e media l'immagine di sé, quindi il rivelamento dell'identità personale, l'incontro, il riconoscimento ed il confronto con l'alterità vengono declinati *in primis* dalla fisicità.

L'*imago* corporea esprime, nelle successioni e modificazioni che sperimenta vivendo, lo stile ed il senso più autentico della identità, del modo d'essere. Il corpo esprime l'essenza della persona, da voce al sentire più profondo, apre una fessura negli abissi dell'interiorità e consente alle parti più intime e nascoste dell'*Es* di manifestarsi (Freud, 1989, pp. 79-80). La gestualità, la mimica, fanno esprimere al corpo sia il "significante" che il "significato", innescando una dinamica comunicativa che nessuna parola o discorso possono eguagliare; viene così agito uno scambio simbolico (Baudrillard, 2015). La parola è corpo, il corpo è parola. La mimica è il linguaggio del corpo attraverso la quale continuamente vengono scambiati segni e codici con l'altro, realizzando concretamente uno scambio simbolico reale e silenzioso tra un emissario di segnali mimici/corporei e l'altro che percependo questi segni è chiamato a codificarli in messaggi e ad attribuire loro senso e significato (Tomasello, 2009, pp. 75-79). Il corpo comunica sempre dando voce alla massa silente e distratta che popola le città globalizzate: attraverso la mimica gli uomini comunicano tra loro, anche inconsciamente: questo linguaggio gestuale viene continuamente scambiato sottraendo il soggetto all'impotenza ed all'anonimato dei messaggi senza risposta veicolati, in maniera sempre più pervasiva, attraverso la dimensione iconica dai media (Baudrillard, 2015, pp. 113-118; Simone, 2002, pp. 31-40).

La comprensione dell'espressione corporea si basa sul coglimento del corpo vivente altrui che è già appreso come corpo vivente di un Io. Mi immedesimo nel corpo vivente altrui, compio l'esperienza vissuta che mi era già stata condata come vuota con il suo relativo aspetto, e vivo come essa finisca in quella espressione. Nella parola è possibile prescindere dall'individuo che parla. Io stessa nel passaggio comprensivo dalla parola al significato ho un coglimento originario del significato, di questo oggetto ideale – e finché rimango in questa sfera, non ho bisogno dell'individuo altrui né di co-eseguire empaticamente le sue esperienze vissute. [...] Comprendere non significa nient'altro che vivere (Stein, 2006, p. 158).

L'esperire, il vivere, sono elementi fondamentali della comprensione; il corpo comunica sempre stando continuamente in contatto con gli altri, con la realtà esterna. Attraverso il corpo si compie quella comunicazione profonda, talvolta empatica, manifestazione più originaria e più autentica dell'umanità dell'uomo, che in maniera spontanea e naturale unisce, fenomenologicamente, l'esistenza personale a quella collettiva. Attraverso l'*Empfindung*, l'empatia, Edith Stein riconosce le modalità più radicali del comunicare: il corpo completa e supera le modalità espressive della parola connotando ciascun atto comunicativo come un elemento di manifestazione dell'essere nel mondo dell'uomo continuamente in relazione con gli altri (Stein, 2013). Il corpo parla il linguaggio dei sentimenti più profondi e delle emozioni; attraverso il corpo e le dinamiche comunicative che continuamente esperisce, la persona è nel mondo e può autorivelarsi all'altro, agli altri.

Il corpo rappresenta la trama esistenziale ed evolutiva della persona: dalla nascita alla morte vive e sperimenta continuamente cambiamenti di forma, ovvero di contenuti; in una parola trasformazioni. Trasformandosi il corpo è protagonista della storia evolutiva di crescita della persona che continuamente vivendo relaziona se stessa agli altri in un continuo scambio di segni e di simboli che rappresentano il contesto della realtà che la persona incontra nel suo percorso esistenziale. Il corpo è l'interfaccia tra l'interno e l'esterno della persona: continuamente il corpo comunica, media tra l'interiorità del soggetto e la sua forma, il suo modo di essere nella realtà e tra la realtà individuale, interiore e gli scambi continui ed inarrestabili con l'esterno, si connota così la relazionalità che caratterizza continuamente l'essere nel mondo con gli altri.

L'organismo vivente si esprime più chiaramente con il movimento che con le parole. Ma non solo col movimento! Nelle pose, nelle posizioni, e nell'atteggiamento che assume, in ogni gesto l'organismo parla un linguaggio che anticipa e trascende l'espressione verbale [...]. Nella sua espressione emotiva l'individuo è un'unità. Non è la mente che va in collera né il corpo che colpisce; è l'individuo che si esprime. (Lowen, 2013, p. 3)

Il corpo continuamente parla il linguaggio muto dell'interiorità, dell'essenza della persona che attraverso la fisicità, le pose, i movimenti, la mimica del volto e la gestualità, esprime i cambiamenti che continuamente si susseguono nelle profondità dei sentimenti. Nell'interazione con gli altri vengono continuamente espresse, attraverso i movimenti, le istanze più intime che animano l'identità di una persona, il suo autentico modo d'essere: le attese, le tensioni, gli aneliti di un altrove, lo spaesamento, la sorpresa, lo stupore, ma anche le ansie, i timori, le paure, i desideri. Attraverso questo continuo scambio comunicativo di segni corporei si attiva una dinamica profonda di incontro, riconoscimento e confronto con l'alterità realizzando una feconda apertura ai protagonisti della relazione così da ispirare nuove modalità interpretative dell'esistenza, del senso più autentico e delle modalità assiologiche della vita stessa. Questo scambio comunicativo e simbolico assume un profondo significato educativo in quanto investe l'autenticità, il modo d'essere, dei soggetti comunicanti che possono essere arricchiti da questo scambio/confronto comunicativo-corporeo e ri-progettare il loro modo d'essere, il senso che attribuiscono alla loro percezione dell'esistenza; possono essere influenzati ed ispirati a cambiare la loro forma, la loro identità; in una parola, essere indotti al cambiamento, alla trasformazione (Isidori, 2002, p. 11).

La corporeità, la fisicità, rendono manifesta l'identità corporea che è l'identità della persona nella sua accezione più radicale e più ampia. Nella relazionalità e nello scambio simbolico di segni, il corpo manifesta le possibili modalità di cambiamento, le metamorfosi che ciascuno di noi continuamente sperimenta e sottopone al vaglio della ragione interagendo con l'alterità, ovvero con una identità personale che è completamente altro rispetto a sé.

Il corpo e la mente rappresentano un insieme armonico che connotano come autenticamente umana la soggettività. Corpo e mente vivono la realtà esistenziale che la persona esperisce in quel particolare momento della sua vita.

2. Educazione e corporeità nell'infanzia

Il corpo e la mente sono tratti caratteristici di identità: il corpo e la sua capacità di sentire, di percepire, di mettersi in ascolto del linguaggio muto dei sensi e le capacità di astrazione, di simbolizzazione, di analisi e di concettualizzazione proprie della mente rappresentano i nuclei costitutivi della persona, del suo patrimonio di caratteristiche uniche, della sua identità.

Il corpo cambia come la mente: l'infanzia è la stagione in cui la leggerezza del corpo media continuamente il rapporto tra l'interiorità e l'esteriorità. Il corpo è mediatore *in primis* dell'incontro e del confronto tra il bambino ed il mondo esterno (Mahler; Pine; Bergman, 1978, p. 39). Attraverso dinamiche metapercettive di identificazione, di proiezione e rielaborando inconsciamente l'immagine di sé che gli altri gli restituiscono, il bambino inizia a sviluppare quel processo complesso di simbolizzazione attraverso il quale sperimenta nuove modalità di relazione con il mondo esterno (Piaget, 1999). In questa fase il riconoscimento di sé come soggettività distinta dalla generalità, sarà mediato anzitutto dal suo corpo; in altre parole, la costruzione dell'io in questa fase della vita prende le mosse proprio dal riconoscimento dell'io corporeo (Winnicott, 2015). Donald Woods Winnicott analizzando le complesse e delicate dinamiche che il bambino attraversa distaccandosi dall'originario stadio di onnipotenza, in cui sperimenta la funzione di contenimento empatico svolta dalla madre, e crede di essere il creatore "dell'oggetto esterno" investe uno spazio virtuale esterno, lo "spazio transizionale", che media questo distacco dalla madre e consente al bambino di riconoscersi ed "abitare" uno spazio di relativa indifferenziazione tra "dentro e fuori", tra "me e non me" ed allo stesso tempo di elaborare creativamente la sua separazione dalla madre (Winnicott, 2005). La distanza che si viene a creare da questo distacco è colmata dagli "oggetti transizionali" (animaletti di peluche, pezzetti di stoffa ecc.) che mediano simbolicamente, in maniera positiva, questa mancanza (Winnicott, 2015). Il corpo nell'infanzia è il tramite che rende possibili le esplorazioni nell'*habitat* che il bambino vive; il corpo è il mezzo e talvolta anche il fine dell'attività ludica, elemento fondamentale di crescita e di sviluppo della personalità. Ancora, il corpo come mediatore di piacere (Freud, 2018) attraverso le gratificazioni sensoriali che il bambino riceve; ma anche fonte di sofferenza e dolore ad esempio dopo una caduta, che fa percepire al bambino il senso del limite, elemento fondamentale di tutti quei raffinati e

complessi meccanismi che gradualmente porteranno il bambino a percepire la realtà (Freud, 2015).

L'io corporeo sperimentato nell'infanzia rappresenta un *motus* evolutivo e di crescita che nelle fasi successive dell'esistenza porterà allo sviluppo della razionalità e della coscienza di sé. Basti pensare al ruolo fondamentale del gioco nell'infanzia e di tutti quei processi correlati di simbolizzazione e di identificazione complementari al processo di apprendimento ed allo sviluppo della identità (Fink, 1992, pp. 118-127). Nel gioco vengono agite la simulazione, l'immaginazione e, come abbiamo visto, importanti dinamiche di simbolizzazione, che attraverso l'attività ludica fanno esperire al bambino modalità nuove, importanti stimoli di emancipazione e di crescita (Winnicott, 1987). Inoltre, attraverso il gioco vengono sperimentate dinamiche volte ad arginare ed attenuare l'angoscia di separazione dalla madre (Bowlby, 2012). Attraverso la simbolizzazione il bambino manifesta le sue *imago* più profonde, i suoi bisogni più reconditi, *in primis* veicolando, mimando con il corpo questo sentire.

L'apprendimento declina in maniera consistente questa prima fase dell'esistenza: il bambino apprende i segni ed i codici linguistici e quelli culturali e comportamentali del contesto in cui vive (Spitz, 2010); inizia così a compiersi il delicato e caleidoscòpico processo di crescita.

3. Il diritto al gioco nell'infanzia

L'evoluzione della persona è legata a processualità complesse come l'insieme delle successioni educative che il soggetto esperisce nelle stagioni della sua esistenza e al dispiegarsi continuo ed inarrestabile della forma. Questi processi sono declinati *in primis* dalla componente fisica e psichica della persona, poi da fattori come le dinamiche relazionali e sociali che il soggetto sperimenta nel corso dell'intera esistenza.

Il corpo e l'affettività costituiscono un binomio virtuoso da indagare ed approfondire per cercare di comprendere le complesse dinamiche di crescita e di sviluppo dell'individuo nella temporalità della sua esistenza e nello spazio del suo esperire e delle successioni della forma che scandiscono le stagioni della vita (Bobbio; Bondioli, 2019, pp. 174-181).

L'articolo 31 della *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* sancisce il diritto, inalienabile, dei bambini a giocare e a praticare

attività sportive. Il gioco nell'infanzia assurge al compito, fondamentale ed inalienabile, di strumento educativo e conoscitivo della realtà. Proprio attraverso l'attività ludica si compiono delicati e complessi processi di identificazione e di riconoscimento, processi fondamentali per lo sviluppo psicologico e per la crescita interiore (Klein, 2012, pp. 12-25). È attraverso il gioco che il bambino sperimenta, riflette, ricerca e scopre, interiorizza le nuove conquiste.

Gardner individua nell'intelligenza corporeo-cinestetica la capacità di gestire, armonicamente, la propria corporeità attraverso il movimento, comunicare attraverso i gesti e di esprimere i propri sentimenti (Gardner, 2005).

L'intelligenza corporea è quella che permette all'essere umano di governare la propria dimensione fisica, di coordinare, manipolare, percepire se stesso e il mondo che lo circonda con una consapevolezza che sottrae i propri gesti dalla meccanicità dell'abitudine.

Il corpo è depositario di intelligenza ed attraverso la percezione rimane continuamente in contatto con l'essenza più autentica, l'identità, il sé della persona, che proprio attraverso il sentire fornisce alla mente informazioni pure, non manipolate da interpretazioni, libere da categorizzazioni o da schemi razionali, ed attiva così una dinamica gnoseologica e relazionale che rende autenticamente umano l'uomo.

È una dimensione complessa e delicata, che attiene al rapporto che ogni essere umano instaura con con sé stesso, con gli altri, con l'ambiente che lo circonda; una dimensione fondamentale non solo per l'armonia della persona ma che incide considerevolmente anche nell'equilibrio sociale e ambientale.

Il corpo [...] è anche il ricettacolo del senso individuale del Sé – scrive Howard Gardner – dei propri sentimenti e aspirazioni più personali, oltre che quell'unità a cui altri rispondono in un modo speciale a causa delle loro qualità unicamente umane. Fin dall'inizio, l'esistenza di un individuo come essere umano incide sul modo in cui gli altri lo trattano, e molto presto l'individuo perviene a considerare il suo proprio corpo come speciale. Egli giunge a formarsi un senso del Sé che modificherà di continuo e che non manca di influire a sua volta sui suoi pensieri e sul suo comportamento quando egli viene a rispondere ad altri nel suo ambiente in funzione dei loro caratteri e comportamenti specifici. (Gardner, 2013, p. 257)

Nell'infanzia, lo strumento principe attraverso cui il bambino vive la

propria dimensione corporea è indubbiamente il gioco. Come libera e spontanea rappresentazione del sé il gioco innesca dinamiche che sarebbe impossibile replicare (Cambi, Staccioli, 2007). Correre, saltare, muoversi liberamente gli permettono di sperimentare i limiti e le possibilità della propria fisicità. Nei giochi di simulazione e interpretazione, nei quali mescola reale e immaginario, egli dà spazio alla propria espressione culturale (Bondioli, 2018, pp. 22-23). Nei rapporti, anche conflittuali, con i propri compagni di gioco sperimenta emozioni, conquiste, frustrazioni, esperienze determinanti per il costituirsi della sua dimensione sociale.

Il gioco è parte integrante della formazione della persona ed è quindi un diritto inalienabile del bambino non solo dedicarsi al gioco ma anche avere la possibilità di farlo in maniera adatta (Amadini, 2017, pp. 165-167). Nella primissima infanzia sono da preferire i giochi che incentivano la coordinazione oculo-motoria e stimolino il movimento; nel periodo di sviluppo successivo, ovvero dai tre ai sei anni l'attività ludica dovrebbe cercare di promuovere l'immaginazione e la creazione, la socialità e la coltivazione dell'immaginazione e della fantasia; nel periodo dai sette agli undici anni, invece andrebbero incentivati i giochi di gruppo finalizzati anche a promuovere il consolidamento di dinamiche relazionali tra pari (Baumgartner, 2019, pp. 19-65).

Le attività richiamate da Baumgartner sono, a ben vedere, tutte legate a una dimensione del gioco fortemente ancorata alla realtà fisica. Se dunque diritto al gioco vuol dire diritto alla costruzione di una intelligenza cinestetica, diritto ad entrare in contatto con la propria dimensione corporea, sociale e ambientale bisogna riconoscere che oggi, nell'epoca del virtuale, questo diritto rischia di essere negato in maniera, oserei dire, subdola. È bene dunque ribadire cosa intendiamo per gioco. Un bambino che dedica il suo tempo alla fruizione di contenuti virtuali o un adolescente che dialoga con il proprio dispositivo elettronico starà certamente vivendo un'esperienza cognitiva interessante ma pressoché priva di quelle dimensioni materiali, fisiche, sensoriali, corporee che sono invece determinanti in questa stagione dell'esistenza. Se dunque nei paesi in via di sviluppo tutelare il diritto al gioco vuol dire sottrarre i minori al lavoro, alla miseria, ai pericoli e alla guerra, nel resto del mondo questo diritto è oggi parimenti minacciato dall'equivoco ingannevole che il gioco virtuale possa surrogare il gioco tradizionale.

Tutelare il diritto al gioco vuol dire dunque ribadire con forza il signifi-

cato pedagogico di questo processo e delineare le sue caratteristiche che sono legate, in maniera precipua, alla dimensione estetica e corporea. “L'uomo è pienamente tale solo quando gioca”, sostiene Friedrich Schiller, perché proprio attraverso il gioco si ritrova, si conosce e riconosce (Schiller, 2002). Esso è un'attività ineliminabile nella natura umana, un atto dove sensibilità e razionalità convivono nell'azione ludica rendendo l'uomo libero. E proprio in questa armonia di forma e materia si realizza la bellezza e l'essenza umana.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2017). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Bergamo: Junior.
- Baudrillard J. (2015). *Lo scambio simbolico e la morte*. Milano: Feltrinelli.
- Baumgartner E. (2019). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.
- Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci.
- Bondioli A. (2018). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bossio F. (2012). *Fondamenti di pedagogia interculturale. Itinerari educativi tra identità alterità e riconoscimento*. Roma: Armando.
- Bowlby J. (2012). *Cure materne e salute mentale del bambino*. Firenze: Giunti.
- Cambi F., Staccioli G. (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma: Armando.
- Fink E. (1992). *Il gioco come simbolo del mondo*. Torino: Hopefulmonster.
- Freud S. (1989). Nota sull'inconscio in psicoanalisi. In Id., *Opere*, vol. VI. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud S. (2015). *L'io e l'es*. Roma: Newton Compton.
- Freud S. (2018). *Al di là del principio del piacere*. Brescia: La Scuola.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gardner H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Isidori E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.
- Klein M. (2012). *I primi stadi dello sviluppo infantile*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lowen A. (2013). *Il linguaggio del corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Mahler M., Pine F., Bergman A. (1978). *La nascita psicologica del bambino. Simbiosi e individuazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Piaget J. (1999). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.

- Schiller F. (2002). *Lettere sull'educazione estetica*. Roma: Armando.
- Simone R. (2002). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.
- Spitz R. A. (2010). *Il primo anno di vita del bambino*. Firenze: Giunti.
- Stein E. (2006). *L'empatia*. Milano: Franco Angeli.
- Stein E. (2013). *La struttura della persona umana*. Roma: Città Nuova.
- Tomasello M. (2009). *Le origini della comunicazione umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Winnicott (1987). *I bambini e le loro madri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Winnicott D. W. (2005). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Winnicott D. W. (2015). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.

III.3

I protocolli MOBAK per la valutazione delle abilità motorie nella scuola primaria

Dario Colella

Professore Ordinario - Università degli Studi di Foggia
dario.colella@unifg.it

Sergio Bellantonio

Ricamatore T.D. - Università degli Studi di Foggia
sergio.bellantonio@unifg.it

1. Educazione Fisica di qualità e alfabetizzazione motoria

L'educazione fisica di *qualità* è costituita da esperienze di apprendimento significative, pianificate, progressive e inclusive che si sviluppano durante il curriculum scolastico, sin dai primi anni (scuola dell'infanzia), nell'istruzione primaria e secondaria e costituisce la base per un impegno permanente della persona nelle attività motorie e nello sport. Le esperienze di apprendimento offerte ai bambini ed ai giovani nelle lezioni di educazione fisica dovrebbero essere adattate ai loro bisogni per aiutarli ad acquisire abilità e capacità motorie, conoscenze, abilità sociali, per condurre una vita fisicamente attiva. (McLennan, Thompson, 2015).

Secondo SHAPE America (2014) l'educazione fisica di qualità deve tendere a promuovere la crescita di una Persona fisicamente educata, attraverso la pratica di attività motorie ben progettate e sostenute metodologicamente che consentano l'acquisizione di abilità motorie, conoscenze ed atteggiamenti funzionali all'apprendimento di competenze motorie. L'educazione fisica di qualità si declina in diversi aspetti che includono il comportamento dell'insegnante, le scelte metodologiche ed organizzative.

L'alfabetizzazione motoria, o *Physical Literacy*, è un processo di apprendimento che consente, a tutti i bambini, di acquisire un repertorio di *abilità motorie*, partendo dagli schemi motori, secondo ritmi di maturazione e di crescita individuali ed in relazione alle opportunità offerte dall'ambiente

esterno (famiglia, scuola, comunità). L'alfabetizzazione motoria può considerarsi la cornice di riferimento delle esperienze motorie della persona ed esprime la competenza, l'autonomia e la responsabilità attraverso cui un individuo sceglie, programma e pratica attività motorie e sportive in modo consapevole, è uno sfondo integratore che conferisce senso all'apprendimento compiuto attraverso il corpo e le attività motorie nelle diverse età (Whitehead, 2013). In tale definizione emerge la correlazione tra l'acquisizione di abilità motorie e lo sviluppo dei fattori psicologici e sociali correlati.

Le *abilità* motorie sono fattori ineludibili delle *competenze* motorie che richiedono un sistematico processo di valutazione. Com'è noto, gli *schemi motori* costituiscono la struttura del movimento, si sviluppano come ogni funzione della persona, in un rapporto continuo con l'ambiente esterno e l'acquisizione delle varianti esecutive, spaziali, temporali, quantitative e qualitative ed i loro rapporti reciproci consente l'apprendimento di un vero e proprio repertorio individuale di abilità motorie; le varianti esecutive hanno forti legami con tutti gli apprendimenti scolastici, cioè sono complementari agli altri alfabeti curriculari (Gallahue et al., 2012; Barnett et al., 2016).

I bambini attualmente hanno ridotte opportunità di praticare attività motorie destrutturate ed apprendere le varianti esecutive degli schemi motori, necessarie ad uno sviluppo equilibrato delle capacità motorie. Proposte didattiche intenzionali e sostenute metodologicamente, basate sulla variabilità della pratica, consentono di apprendere abilità motorie gradualmente più complesse, risolvere problemi motori nella vita di relazione, nel gioco e nello sport, fornire risposte motorie variabili e trasferibili nei diversi ambiti disciplinari (Lubans et al., 2010).

In particolare nell'infanzia, numerosi studi confermano i benefici, attuali o futuri, associati all'acquisizione di un ampio repertorio di abilità motorie (Cattuzzo et al., 2016; Morgan et al., 2013). L'abilità motoria si struttura attraverso l'apprendimento di varianti esecutive che:

- Esprimono le capacità motorie della persona;
- Sono indicatori di specifiche tappe dello sviluppo motorio del bambino; la proposta di varianti esecutive, si realizza attraverso la scelta e la modulazione degli stili d'insegnamento ed un'azione didattica intenzionale e programmata;
- Promuovono l'apprendimento di abilità motorie e lo sviluppo delle ca-

pacità motorie correlate (fig. 1), in un processo circolare ricorrente e permanente (multilateralità);

- Consentono di *declinare* i contenuti e le attività nel curriculum scolastico ed extracurricolare (tempo libero/attività ludico-ricreative, autonomamente svolte in spazi attrezzati, in famiglia, nell'avviamento allo sport).

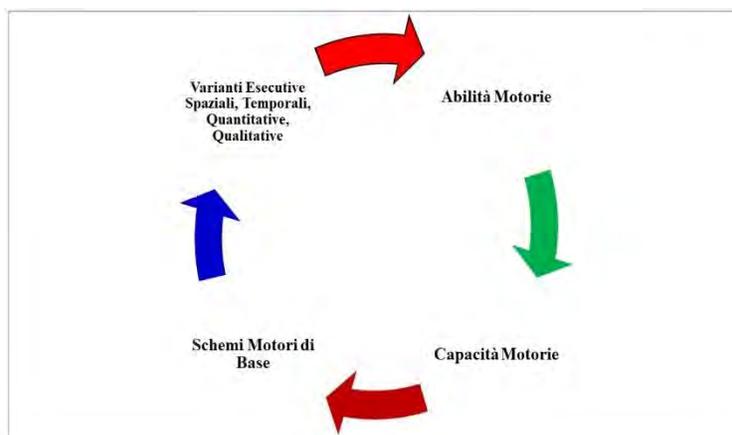


Fig. 1 - Relazioni tra schemi motori, varianti esecutive ed abilità motorie

In ogni compito motorio sono presenti una o più varianti esecutive e le loro interazioni, in condizioni statiche e statico-dinamiche, promuovono una progressione quantitativa e qualitativa degli apprendimenti sviluppando l'alfabetizzazione motoria (Gallahue et al., 2012; Pesce et al., 2015).

La ricerca in questo ambito ha studiato, recentemente, le relazioni tra il repertorio motorio individuale, i livelli di attività fisica (quantità e qualità delle attività svolte) ed altri fattori correlati (Morgan et al., 2013; Barnett et al, 2016; Lima et al., 2017) evidenziando come le abilità motorie siano i fattori determinanti della pratica motoria e sportiva e siano correlati direttamente alla percezione di competenza ed al divertimento dell'allievo. Le abilità motorie di base sono definite come prestazioni motorie che possono essere apprese, (1) rinviano a esperienze motorie precedenti, (2) sono requisiti di base (matrici), complessi, funzionali, in relazione al contesto socio-culturale, (3) per l'apprendimento di abilità e le tecniche specifiche in ambito sportivo.

La padronanza delle abilità motorie di base è in relazione con lo sviluppo

fisico, cognitivo e sociale del bambino e fornisce le basi per uno stile di vita attivo: esse, infatti, si sviluppano nell'infanzia e successivamente, si evolvono in diverse e numerose abilità specifiche in relazione ai contesti ed ai vari sport; includono le *abilità locomotorie* (ad esempio corsa e salto), le *abilità di manipolazione o di controllo degli oggetti* (ad esempio lanciare e afferrare) e di *stabilità*.

Le abilità motorie della persona, cioè il repertorio motorio quantitativo e qualitativo individuale, costituiscono i requisiti essenziali per partecipare alle opportunità di pratica motoria e sportiva in ambito scolastico-curriculare ed extracurriculare (nel breve termine) e per sviluppare corrette abitudini all'attività fisica (nel medio-lungo periodo); da qui la necessità di una corretta e sistematica misurazione e valutazione, anche per desumere informazioni dirette ed indirette sull'evoluzione delle capacità motorie.

2. La valutazione delle competenze motorie nella scuola primaria. Modelli e metodi

Gli obiettivi di apprendimento nella scuola primaria, secondo le Indicazioni Nazionali (Miur, 2012), sono funzionali all'apprendimento delle *competenze motorie* che l'allievo dovrà dimostrare di avere acquisito al termine del processo didattico, annuale e pluriennale. La scelta dei contenuti e delle modalità organizzative sollecita, com'è noto, un riferimento sistematico ai metodi ed alle prove di valutazione, per disporre di informazioni diverse e complementari, necessarie a ricostruire il percorso compiuto e ad interpretare i risultati ottenuti.

Il processo di valutazione in educazione fisica risente, purtroppo, di approcci unilaterali e parziali che richiedono una revisione dei modelli interpretativi e dei significati autentici delle verifiche curricolari.

Nel curriculum per *Competenze motorie*, il *controllo* sistematico del processo didattico implica l'integrazione dei modelli e dei metodi tradizionali della verifica e valutazione, forse, talvolta, troppo orientati verso il modello *normativo-comparativo* (in cui prevalgono i confronti intersoggettivi o intergruppi) e le misure *quantitative* (metri/centimetri, tempi di esecuzione di un'abilità motoria) con il modello *criteriale-non comparativo* (in cui prevalgono i confronti tra le abilità e le conoscenze apprese dal bambino prima e durante l'intervento didattico e la riflessione sul percorso compiuto) e le

misure *qualitative* (modalità di esecuzione di un compito motorio in relazione ad un contesto definito /repertorio motorio posseduto; risoluzione di problemi, adattamento alla situazione ed all'ambiente, trasferibilità delle abilità motorie), per l'interpretazione dei dati (Naughton, et al., 2006; Silverman et al., 2008; Scheuer et al., 2019).

Non solo a scuola, è opportuno e necessario considerare l'approccio valutativo "*centrato sul soggetto*" (Edwards et al., 2018) che permette di valutare le tappe del percorso individuale realizzato, le esperienze compiute ed i relativi risultati; tale modello consente di ri-orientare sul piano pedagogico le misurazioni, considerando opportunamente l'incidenza dei fattori correlati allo sviluppo dell'alfabetizzazione motoria ed all'apprendimento di competenze.

Ciò esprime un rinnovato rapporto tra processo didattico e prestazione motoria, riferimenti *normativi e criteriali*, aspetti *quantitativi e qualitativi* del movimento.

L'uso dei test motori, pertanto, non scompare dal repertorio metodologico dell'insegnante; esso dovrebbe essere ri-orientato pedagogicamente per analizzare i fattori correlati all'apprendimento e sviluppo motorio, promuovere nei bambini l'autovalutazione e la comprensione dei significati sottesi all'esperienza motoria e per la promozione della salute (Naughton et al., 2006; Sibilio, 2012).

Il processo di valutazione delle *competenze motorie* nella scuola primaria richiede un corretto rapporto tra il modello *normativo-comparativo* ed il modello *criteriale non-comparativo* e l'uso di metodi e prove diverse e complementari (Edwards et al., 2018). Particolare rilievo assumono le misure *criteriali-qualitative* poiché consentono di valutare e confrontare l'evoluzione del processo di apprendimento delle abilità motorie ed i rapporti con gli altri apprendimenti disciplinari.

3. Le prove MOBAC per valutare le abilità motorie

Presso il Laboratorio di *Didattica delle attività motorie* dell'Università di Foggia è in corso di svolgimento la sperimentazione che prevede la formazione degli insegnanti della scuola primaria, nell'ambito del progetto Europeo Erasmus + sport MOBAC e la valutazione delle abilità motorie rivolta ai gruppi-classe delle scuole coinvolte.

Il progetto si propone di studiare lo sviluppo motorio del bambino della scuola primaria ed i fattori psicopedagogici e metodologici correlati, sviluppare un processo di formazione degli insegnanti e degli Esperti Laureati in Scienze motorie e sportive, sulle metodologie didattiche e sui protocolli della valutazione motoria, promuovere l'educazione alla corporeità ed alle attività motorie quotidiane, per acquisire e mantenere stili di vita salutari. Il protocollo delle prove MOBAK utilizza i modelli della valutazione *criteriale e relativo all'allievo*.

Le prove MOBAK (*MO*torische *BA*sis *Kompetenzen*) sono rivolte ai bambini della scuola primaria e sono finalizzate a valutare l'apprendimento e lo sviluppo delle abilità motorie (Hermann et al.,2019; Scheuer et al.,2019; <http://mobak.info/en/mobak/>).

I protocolli sono quattro e, precisamente: *MOBAK KG* (per la scuola dell'infanzia); *MOBAK 1-2* (per i bambini di 6-7 anni); *3-4* (8-9 anni); *5* (10 anni). Ciascun protocollo è costituito da due aree di competenza: *controllo degli oggetti e corpo in movimento (abilità di locomozione)*; ciascuna area prevede varie prove criteriali riconducibili a diversi schemi motori ed alle varianti esecutive, in cui è prevista l'attribuzione di un punteggio (Fig.2).

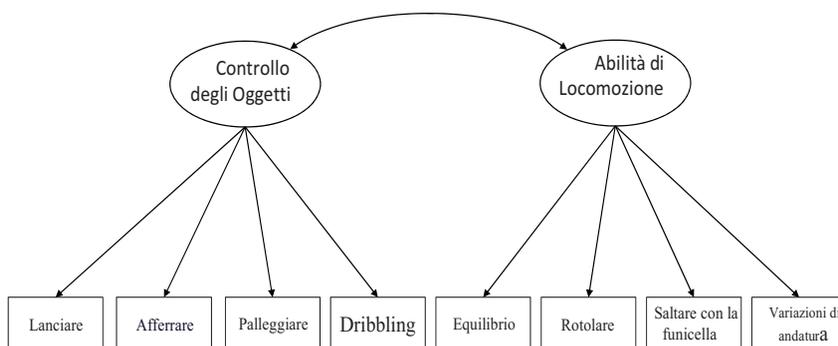


Fig. 2 – La struttura del MOBAK 3-4

Il MOBAK 1-2 e 3-4 sono composti da 8 prove criteriali ciascuno, riferite a 2 aree di competenza: *controllo degli oggetti* (prova n. 1, 2, 3, 4) e *corpo in movimento* (prova n. 5, 6, 7, 8). Le analisi statistiche hanno confermato l'attendibilità e la validità dei protocolli (Herrmann, Seelig, 2107; Hermann et al., 2019). I risultati delle prove consentono di acquisire dati quantitativi

e qualitativi sul grado di apprendimento e sviluppo delle abilità motorie del bambino da interpretare ed eventualmente correlare all'indice di massa corporea e ad altri fattori (psicologici e sociali, pratica sportiva extracurricolare). È fondamentale per l'insegnante analizzare i risultati delle prove di ogni allievo, al fine di identificare le competenze motorie di basso ed alto livello, al fine di essere in grado di progettare interventi didattici personalizzati ed adattati per il gruppo-classe.

Le prove MOBAK si aggiungono ai protocolli di valutazione esistenti in letteratura e finalizzati allo studio dello sviluppo motorio in età evolutiva (Edwards et al., 2018; Scheuer et al., 2019); essi sono innovativi, poiché presentano, attraverso manuali modulari, varie proposte didattiche utili alla progettazione di unità di apprendimento contenenti le varianti esecutive (condizioni di variabilità della pratica) che si ripresenteranno nelle prove, secondo l'approccio didattico orientato alle competenze, risultando coerenti con il loro utilizzo in ambito curricolare ed extracurricolare.

4. Gli obiettivi del progetto MOBAK

Gli obiettivi specifici del progetto MOBAK / BMC-EU sono i seguenti:

1. Acquisire informazioni scientifiche e feedback metodologici sui livelli di apprendimento e sviluppo delle abilità motorie di base nei bambini residenti nei Paesi che hanno aderito al progetto. Tutti i partner del progetto hanno rilevato dati qualitativi per fornire un confronto interculturale sulle differenze e le analogie. Inoltre, i dati forniranno informazioni fondamentali per gli insegnanti sui loro gruppi-classe, consentiranno confronti con altri gruppi-classe, anche con riferimento ai bambini con bisogni educativi speciali.
2. Sviluppare un kit di strumenti per promuovere e supportare le competenze motorie di base. Sulla base delle valutazioni, tutti i componenti dei gruppi di lavoro di ogni nazione hanno lavorato insieme per sviluppare una struttura modulare che possa essere adattata a gruppi specifici o per fornire interventi adattati/personalizzati.
3. Divulgare il concetto di *sostegno* in educazione fisica all'interno dei Paesi dell'Unione Europea. Tutti i risultati del progetto sono in corso di pubblicazione e resi accessibili agli Insegnanti, alle associazioni professionali

della scuola, Università, Istituti comprensivi, comunità scientifica ed alle più importanti parti interessate nel campo dell'insegnamento e della promozione della salute.

4. Attraverso i risultati delle prove MOBAC sarà possibile avviare, a livello regionale o provinciale, la costituzione di un *osservatorio* sullo sviluppo motorio del bambino, al fine di analizzare e confrontare, con periodicità prestabilita, i risultati delle prove da correlare anche con altre variabili, ad esempio il body mass index, la pratica sportiva extrascolastica ed altri fattori sociali e psicologici e da interpretare secondo la continuità educativa verticale ed orizzontale (scuola-extrascuola).

5. Fasi di attuazione delle prove MOBAC

L'attuazione del progetto MOBAC ha previsto fasi diverse e complementari: (i) la raccolta e l'analisi dei dati sulle abilità motorie dei bambini; (ii) la comunicazione ai Docenti dei risultati emersi; (iii) lo sviluppo di piani didattici personalizzati; (iv) lo studio ed il confronto delle differenze nelle abilità e competenze motorie di base tra diversi Paesi e la progettazione di buone prassi.

Gli aspetti innovativi sono riconducibili alla qualità del processo svolto e dei risultati rilevati. Il protocollo *MOBAC*, nella struttura generale e suddiviso per livelli, può essere, infatti, un indicatore-chiave della *qualità* del processo didattico in educazione fisica, uno strumento diagnostico scientifico ampiamente accettato dai ricercatori nel campo della pedagogia dello sport, nonché dagli insegnanti di educazione fisica.

Il protocollo MOBAC è innovativo poiché è finalizzato ad analizzare i livelli di apprendimento e sviluppo delle abilità motorie in un ambito europeo, per rivelare possibili caratteristiche/peculiarità nazionali, mira a porre i presupposti per una formazione degli insegnanti a livello europeo, attraverso un kit di strumenti di supporto internazionale e, infine, ha il potenziale per essere diffuso attraverso le organizzazioni professionali e scientifiche nel campo dell'educazione fisica e della promozione dell'attività fisica e sportiva.

Conclusioni

La valutazione formativa in educazione fisica, restituisce informazioni adeguate a soddisfare i bisogni e le potenzialità dei bambini di un gruppo-classe, riguardo *abilità e capacità* motorie correlate, *conoscenze e atteggiamenti* se compiuta attraverso metodi e prove attendibili e valide. È un processo legato alla qualità della progettazione didattica per competenze motorie e favorisce lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo da parte dell'insegnante.

Gli interventi che oggi sono rivolti alla scuola primaria promossi da Enti ed Istituzioni per lo sviluppo dell'educazione fisica e delle attività motorie nella scuola primaria, sono finalizzati ad orientare e sviluppare l'attività motoria quotidiana dei bambini; tuttavia, poco o nulla si conosce sulla loro efficacia (output) o su quali fattori portano a interventi di successo.

Numerosi progetti multicomponenti (in cui sono attuate diverse misure, es., educazione fisica, educazione alimentare, trasporto attivo) ed interistituzionali che mobilitano risorse umane ed economiche non irrilevanti, infatti, sono ben delineati sul piano organizzativo e ben articolati sulle proposte didattiche ma, talvolta, risultano poco chiari per ciò che riguarda le modalità di verifica e valutazione e le modalità di intervento in seguito all'interpretazione dei dati. In molti casi non presentano alcune indicazioni sul processo di valutazione in itinere e sul bilancio delle competenze acquisite dagli allievi.

La valutazione di *processo* e di *esito* dei progetti in atto nelle scuole primarie è una necessità ineludibile. Ormai i tempi sono maturi perché i progetti nazionali e regionali di promozione dell'educazione fisica e delle attività motorie nella scuola primaria, anche nel nostro Paese, prevedano un chiaro sistema di monitoraggio in itinere e finale del processo didattico-educativo realizzato. Gli insegnanti generalisti e gli insegnanti specialisti (oggi denominati *Tutor* o *Esperti* nei vari programmi di promozione delle attività motorie), dovrebbero condividere ed utilizzare protocolli e prove di valutazione delle abilità motorie dei bambini, ovvero del repertorio motorio individuale, al fine di ottenere dati attendibili sui requisiti per l'apprendimento di competenze del bambino in ambito motorio.

Il progetto MOBAK ha la struttura e le caratteristiche per sviluppare azioni congiunte tra le istituzioni in Europa e le organizzazioni professionali che hanno la presa in carico della formazione degli insegnanti di educazione

fisica e per diffondere le metodologie per la promozione dell'attività fisica in Europa.

C'è la necessità, per la ricerca futura, di utilizzare le misurazioni rilevate nel setting dell'educazione fisica curriculare per studiare le correlazioni con altre variabili fisiche, psicologiche, sociali e con i risultati conseguiti dagli allievi in altre materie, confrontare i dati riferiti a diverse regioni nello stesso Paese e per confronti internazionali.

Riferimenti bibliografici

- Barnett L.M., Stodden D., Cohen K.E., Smith J.J., Lubans D.R., Lenoir M., Iivonen S., Miller A.D., Laukkanen A.I., Dudley D., Lander N.J., Brown H., Morgan P.J. (2016). Fundamental Movement Skills: An Important Focus. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 3, 219-225.
- Cattuzzo M.T., Dos Santos H.R., Ré A.H., de Oliveira I.S., Ilana Melo B.M., de Sousa Moura M., de Araújo R.C., Stodden D. (2016). Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 123-129.
- Edwards L.C., Bryant A.S., Keegan R.J., Morgan K., Cooper S.M., Jones A.M. (2018). Measuring Physical Literacy and Related Constructs: A Systematic Review of Empirical Findings. *Sports Medicine*, 48, 659-682.
- Gallahue D.L., Ozmun J.C., Goodway J.D. (2012). *Understanding motor development: Infants, Children, Adolescents, Adults*, 7th Edition. New York: McGraw-Hill.
- Herrmann C., Seelig H. (2017). Structure and Profiles of Basic Motor Competencies in the Third Grade Validation of the Test Instrument MOBAC-3. *Perceptual and motor skills*, 124 (1), 5-20.
- Herrmann C., Heim C., Seelig H. (2019). Construct and correlates of basic motor competencies in primary school-aged children. *Journal of Sport and Health Science*, 8, 63-70.
- Lima R.A., Pfeiffer K., Larsen L.R., Bugge A., Moller Niels C., Anderson Lars B., Stodden D.F. (2017). Physical activity and motor competence present a positive reciprocal longitudinal relationship across childhood and early adolescence. *Journal of Physical Activity and Health*, 14, 440-447.
- Lubans D.R., Morgan P.J., Cliff D.P., Barnett L.M., Okely A.D. (2010). Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents. Review of Associated Health Benefits. *Sports Medicine*, 40, 12, 1019-1035.
- McLennan N., Thompson J. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy Makers*. Paris: UNESCO Publishing.

- Ministero dell'istruzione (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione*. Firenze: Le Monnier, 31-78.
- Morgan PJ., Barnett LM., Cliff DP., Okely AD., Scott HA., Cohen KE., Lubans, DR. (2013). Fundamental Movement Skill Interventions in Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *Pediatrics*, 132, 5, e1361-1383.
- Naughton G.A., Carlson J.S., Greene D.A. (2006). A challenge to fitness testing in primary schools. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9, 40-45.
- Pesce C., Marchetti R., Motta A., Bellucci M. (Eds.) (2015). *Joy of moving. Movimenti e immaginazione*. Torgiano-Perugia: Calzetti – Mariucci.
- S.H.A.P.E. America (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA: Author. www.shapeamerica.org
- Scheuer C., Herrmann C., Bund A. (2019). Motor tests for primary school aged children: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 37, 10, 1097-1112.
- Sibilio M. (2012). Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo. *Giornale italiano di ricerca educativa*, 8, Giugno, 163-174.
- Silverman S., Keating X.D., Phillips S.R. (2008). A Lasting Impression: A Pedagogical Perspective on Youth Fitness Testing. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 146-166.
- Whitehead M.E. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related. Bulletin No 65. *Journal of Sport Science and Physical Education*, International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE), 65, 29-34.

III.4

Spazio al Corpo: proposte per ambienti generativi del 'fare scuola'

Maria D'Ambrosio

*Professore Associato - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
maria.dambrosio@unisob.na.it*

Maria Luisa Buono

*Dirigente scolastico - Liceo 'Giordano Bruno' di Arzano e Grumo Nevano
marialuisabuono@liceogiordanobruno.gov.it*

1. Prologo con figure (del process generativo del farsi corpo di TheatrumOpera)



fig. 1



fig. 2

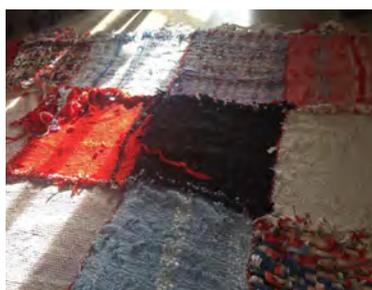


fig. 3

A lavoro: Liceo Artistico 'Giorgio de Chirico' di Torre Annunziata
per TheatrumOpera_Tessiture con Federico Pinna Serra

Monumenti, statue, mausolei, archi, colonne: ne troviamo tanti a segnare gli spazi pubblici delle città per onorare la memoria di qualcosa o di qualcuno. Opere che non celebrano se stesse quanto ciò che rappresentano, come fossero un discorso pubblico pronunciato in assenza di parole perché la presenza e l'imponenza delle loro forme parli da sé e ammantati d'aura chi o cosa è esposto, perché ritenuto meritevole del ricordo e del riconoscimento collettivo. Lo stesso si può dire per quegli edifici e quegli spazi, come

i Teatri, le Piazze, i Templi, i Ponti, gli Acquedotti, per i quali l'ingegno del progettista e l'arte delle maestranze si uniscono nel comune intento di realizzare un'opera che dovrà durare nel tempo e di cui nel quotidiano si celebra il valore e la funzione che eccedono l'ordinario e proprio nell'ordinario introducono un *nuovo ordine del discorso* e la liturgia della festa.

Per la Scuola questo *discorso* pare, a tratti, non risuonare, farsi sordo: le architetture destinate all'educazione sempre più spesso rinunciano a segnare un altro passo per chi varca la soglia e 'abita' quei luoghi. Quella rinuncia che si manifesta attraverso la disattenzione alle strutture fisiche e architettoniche, pare rivolgersi in senso più ampio alla loro funzione formante. Importante sarebbe, invece, riconoscere in quegli spazi il 'disegno' di un sistema formativo degno di questa o quella *polis* e delle loro comunità. Lo specifico che mi preme far emergere degli edifici e degli spazi destinati al fare scuola – in un 'esercizio' di riflessione che può significare la curvatura verso quelle pratiche e *tecnologie del sé* (Foucault, 1992) che considerino il diritto dei minori all'educazione, un diritto *lifelong* che attraversa e investe il discorso sullo spazio *tout court* – è che questi siano considerati come corpo vivo essi stessi, come quella esteriorità fisica di cui si abbisogna più che per formarsi, per prendersi cura di sé attraverso quell'*arte dell'esistenza* e quelle *tecniche di vita* (Foucault, 1985) che fanno di ciascuno un'opera in continua tras-formazione.

In nome di quel pedagogico/trasformativo come principio generativo e rigenerativo di un pensiero (sull'educazione) che si fa pratica (situata e incarnata), nel tempo ho avvertito dunque come urgente la necessità di ridare vita e parola alla pietra, all'edificio, e soprattutto all'*homo faber* che edifica e costruisce, crea spazio da spazio: una necessità emersa per restituire *materialità* all'agire educativo e statuto epistemico al corpo (Massa, 1986). Il corpo che si fa spazio attraverso l'azione, che apre alla possibilità di incontrare l'altro: è quindi, il corpo, la dimensione dell'avere luogo (dell'essere) e del suo apparire, che costituisce la postura epistemica, incarnata dunque e 'sensibile', con cui ho sviluppato la ricerca perché potesse dare forma a *TheatrumOpera* e quindi muoversi perché gli spazi del fare scuola dessero luogo a una 'scena educativa' viva mobile plastica.

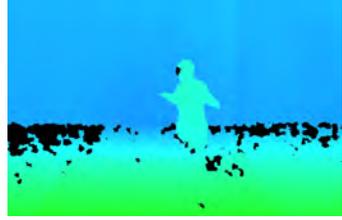


Fig.1

Fig. 2

Fig. 1, 2: a lavoro in uno degli asili nido del Comune di Napoli per il progetto IRIS con Matteo Vinti.

Con questa tensione, dunque, dagli spazi e dal lavoro del gruppo di ricerca 'embodied education'¹, si è aperta nell'ultimo biennio una specifica sperimentazione estesa a differenti istituzioni educative e contesti territoriali, dove si è avviata la 'fabbricazione' del prototipo di spazioFormante denominato *TheatrumOpera*²: un lavoro di fabbricazione fatto in equìpe, che vede sempre il coinvolgimento di artisti che uniscono la loro ricerca a quella del gruppo di lavoro più esteso, utilizzando e intersecando più codici e uno sguardo d'insieme che fa da fermento al processo ideativo-produttivo ed esplicita la presenza trasversale della dimensione estetica del pensare-fare che diventa la 'via' praticabile per un'etica della responsabilità che spesso manca all'impalcatura dell'edificio-Scuola.

- 1 Istituito nel gennaio 2015 con delibera del Senato Accademico dell'Università Suor Orsola Benincasa, fondato e diretto da Maria D'Ambrosio, e ospitato da aprile 2018 dalla Fondazione Morra a Napoli, in alcuni degli spazi di Casa Morra.
- 2 In particolare mi riferisco alle progettualità partite nel 2018-2019 e ancora in corso: a Napoli, negli asili nido del Comune di Napoli che ha avviato con il progetto IRIS un'azione di riqualificazione dei suoi servizi per l'infanzia a partire dalla formazione *on-the-job* del suo personale, e coinvolto direttamente Matteo Vinti, artista multimediale, e Sara Lupoli, danzatrice e coreografa; a Torre Annunziata, al Liceo Artistico 'Giorgio de Chirico' con due percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, con Federico Pinna Serra, artista e designer e con Matteo Fraterno, artista, performer e videomaker; ad Arzano e Grumo Nevano nei due plessi del Liceo 'Giordano Bruno', in un percorso di aggiornamento dei docenti di due consigli di classe che ha inaugurato le attività delle loro classi da coinvolgere poi in percorsi scolastici ed extrascolastici in collaborazione con la cooperativa Cantiere Giovani di Frattamaggiore e con Elisa Cuenca Tamariz, artista e illustratrice, Arnaud Boueillh, pittore e designer e nuovamente Federico Pinna Serra e Matteo Vinti. In via di attivazione nel 2020 anche lo spazio-prototipo di un servizio ad alta integrazione socio-sanitaria, nato dal rinnovato protocollo d'intesa tra l'Ateneo Suor Orsola Benincasa e l'ASL Napoli 1 Centro.

La ricerca cui qui mi riferisco ha messo mano, in spazi preesistenti, alla fabbricazione di *TheatrumOpera* per dare corpo ad una pedagogia che si mette all'opera: quell'*opera interminabile*³ in cui ciascuno può riconoscersi come variazione, materia in divenire, come quella forma danzante e plastica cui il concetto di *Bildung* (Gadamer, 2012) ci ha reso sensibili e pronti, per lo specifico del pedagogico che attiene al mutevole e inafferrabile trasformativo. Un'*opera* rigenerativa degli spazi, dunque, perché attraversati e riconfigurati da una metodologia plastica. Muoversi verso la costruzione di *TheatrumOpera* e fare spazio al corpo per farne la 'casa' di una *Bildung* dei nostri tempi, significa tener presente la 'totalità' dell'e-sistere e dell'e-ducare che rinvia alla loro pluralità e mondanità, e apre quel 'tra' (Heidegger, 1995) di un umanesimo che invita a cogliere e ad accogliere le differenti e mutevoli dimensioni che costituiscono l'umano per rintracciarne la possibile pienezza e il compimento nell'*ethos* vitale e produttivo dell'agire.

Di questo *process* generativo e rigenerativo propongo qui alcune immagini estratte dai diversi percorsi realizzati e ancora in essere, nel tentativo di comporre un piano figurativo nelle cui pieghe si apre l'esperienza di un gioco che, come il teatro, si dà solo nell'incontro, nella presenza, nell'inafferrabile 'tragico' accadere. Si tratta di recuperare del teatro la dimensione partecipativa e comunicativa, che ne fa un luogo ma anche e soprattutto una condizione – quella che unisce etica estetica e politica – che fa coincidere il teatro con la scena educativa perché chiede all'uno e all'altra di farsi condizione, materiale e simbolica al tempo stesso, di incontro, 'contagio' (Massa, 2001), trasformazione (D'Ambrosio, 2016).

Le immagini dunque provano a spostare sul piano della materialità figurativa il discorso sulle pratiche educative e le loro trame epistemiche. Mi sembra, infatti, di poter rintracciare, in quanto accaduto e poi rfigurato qui in pochi estratti della documentazione visiva, la spinta ad innovare l'uso degli spazi, a dare forza al lavoro metodologico, a far emergere il *vivente*, riconoscendo l'alleanza necessaria con la dimensione spazio-tempo. Proprio nell'ottica del *vivente* (Maturana-Varela, 1972), la metodologia 'embodied' si è configurata sempre più come un processo del farsi corpo in uno spazio, e di uno spazio con cui 'fare corpo', così che le architetture potessero qualificarsi esteticamente, come quel 'ventre' da cui originare e modulare ogni

3 Cfr. Trione, Vincenzo, 2019, *L'opera interminabile. Arte e XXI secolo*, Torino, Einaudi.

processo di crescita e formazione. E come quel corpo che, come ragno, tesse la sua tela in maniera responsiva: rispondendo cioè alle condizioni nelle quali si trova ad operare e procedendo in senso antigravitazionale, non-lineare, non previsto né prevedibile, e producendo ogni volta una forma differente, come risultato di una relazione tra sé e il mondo. Il corpo a corpo tra il *vivente* e lo spazio, il loro reciproco in-formarsi e plastico tras-formarsi, ha orientato le traiettorie di ricerca verso la progettazione 'per emergenza' (Pfeifer-Bisig, 2008) di ambienti di apprendimento da aprire alla cinetica e alla tattilità per incarnare i principi generativi che definiamo come *plasticità* (D'Ambrosio, 2016a). D'altronde insieme alle scienze bio-educative e le neuroscienze, a fare da 'matrice' per una pedagogia incarnata e situata abbiamo intercettato gli studi ecologici (Coèn, 1965) e gli esempi di 'pedarchitettura' (Weyland, Attia 2015; Marcarini, 2016) come segnale di una stessa necessità: quella di riconoscere la centralità epistemica e metodologica del movimento come dimensione del trasformativo, per 'piegare' lo spazio fisico in chiave pedagogica e farne ambiente adatto al *vivente* e al suo sostanziale agire educativo.



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

Fig. 1: opera di Matteo Fraterno; fig. 2, 3: lavoro al Liceo 'Giorgio de Chirico' di Torre Annunziata Con Matteo Fraterno per TheatrumOpera_Attraversamenti.

Lavorare sulla mobilità e quindi sul rapporto tra cinetica e cognizione e sul sistema senso-motorio (Carpinzano, D'Ambrosio, Latour, 2016) come dispositivo da abilitare e sviluppare in una visione integrata di crescita e formazione, ci ha suggerito come emergente anche il bisogno di fare spazio al corpo e alla sua cinetica e tattilità, insieme a quello di formare al farsi *designer* e architetti/artigiani dei propri ambienti-di-vita, così da rigenerare e qualificare in senso pedagogico l'agire educativo e formativo con le relative

‘scene’. Perché nell’uso che le persone fanno dell’architettura, e del corpo come architettura, nel modo di ‘abitarla’ e di riconfigurarla ogni volta a partire dalle necessità emergenti, può realizzarsi quella rivoluzione tanto attesa introdotta dalla Pedagogia attiva e ancora poco concretamente agita per una nuova *cultura dell’educazione* (Bruner, 2000).

Muovendoci lungo queste traiettorie e tra queste tracce figurative, appare in filigrana e a mo’ di prologo l’intelaiatura che sostiene l’impianto teorico-pratico della ricerca ‘embodied’ e delle sue ‘fabbricazioni’: i telai, le stoffe tornate filo, i nodi e la tessitura, il tappeto (pensato come *spazio mobile* che accoglie corpi in movimento e in relazione), le mani, i tracciati cinetici e gli attraversamenti, gli allestimenti di *setting* e di scene, i manufatti, le messe *in opera*, gli ambienti visivi e sonori e i corpi *in azione*: il tutto a intrecciare insieme la simbolica del *process* del farsi spazio del corpo e della corporeità in ambiente-scuola.



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

fig. 1, 2, 3: a lavoro al Liceo ‘Giordano Bruno’ di Arzano e Grumo Nevano
per *TheatrumOpera_Creo Spazio*

2. Il tempo si fa spazio. Per un inquadramento epigenetico della crescita come fenomeno situato

“Gurnemanz: Qui il tempo si fa spazio”
(Richard Wagner, 1877, *Parsifal*, atto primo)

Wagner e il suo *Parsifal*, di cui qui cito una battuta del vecchio saggio Gurnemanz, costituiscono una sorta di arco monumentale oltre il quale la cultura moderna occidentale ha potuto inoltrarsi e muoversi nel territorio

tracciato dalla psicoanalisi; così, simbolicamente, attraverso il *Parsifal* dò spazio al “fattore relazionale” e a tutta la carica affettiva, patica, sensibile, che anche un certo sapere pedagogico (Mottana, 1993; De Sanctis, 1994; Orsenigo, 2010) ha rintracciato come proprio e riconosciuto alla scena formativa e alle complesse dinamiche con cui si è iniziato a rappresentare ogni evento formativo. Attraversare qui con estrema sintesi il sapere introdotto dalla psicoanalisi, per riconoscere “il retroterra pulsionale e fantasmatico della scena formativa” ha il valore di offrire e condividere i riferimenti e la genealogia del pensiero che ha poi mosso la ricerca del gruppo ‘embodied education’ verso la realizzazione di *TheatrumOpera* – verso cioè quella epistemologia del *vivente* da far emergere in situazione come metodologia *danzante* – dove si tematizza la “materia affettiva” e quella latenza corporea e topologica per metter mano alla configurazione e riconfigurazione continua e autonoma di un mondo (interno/esterno) tutto ancora da farsi. D'altronde, porsi con Paolo Mottana (1993) lungo la traiettoria di una “possibile trascrizione conoscitiva ed anche operativa” di tale sapere, ha significato tornare in maniera critica a pensare che “La formazione, cioè il processo di modificazione endogena o esogena di un organismo, avviene ovunque e sempre, in forme intenzionali e inintenzionali, violente o impercipienti, controllate o incontrollate, secondo programmi o in forme casuali, secondo il codice genetico o secondo il codice culturale, nelle sedi appropriate o in sedi improprie” (p. 14). Portare la cinetica al centro della propria ricerca conoscitiva ed operativa, o se si vuole epistemologica e metodologica, ha significato, per questo, fare di *TheatrumOpera* anche una metafora per ripresentare la necessità di una matrice fisica, fenomenologica, spaziale (e temporale) del pedagogico.

Lo statuto epistemologico debole introdotto per ripensare le scienze e i saperi in termini postmoderni attraverso il paradigma narrativo (Lyotard, 1981; Bruner, 1992), in chiave di complessità (Morin, 1983; Ceruti, 1989) e di rete, sembrava avere aperto un varco significativo per legittimare, nel fare scienza come nel fare formazione, quella matrice sensibile/estetica del pensiero (meglio quindi inteso come ‘cognizione’) che pareva ‘finalmente’ riconnettere materiale e immateriale, visibile e invisibile, in un solo ‘corpo’. Dall'osservazione e dall'interazione con il mondo dell'educazione e della formazione, con le Istituzioni e con le differenti realtà territoriali nazionali o internazionali, è emerso invece quanto quell'innovazione pronta sul piano concettuale – in questo l'arte e la filosofia del Novecento sembravano poter

fornire un eccellente ‘quadro’ – non fosse riuscita a trasferirsi in prassi e non avesse che funzionato come ‘decorazione’ a tanta retorica pedagogica e da abito per rivestire di ‘buone intenzioni’ le tante istituzioni e professionalità chiamate a farsi comunità educanti e *comunità di pratiche* (Wenger, 2006).

‘Mettere mano’ alla Scuola, investendola, sì, di un nuovo e possibile *ordine del discorso*, ha significato per me ripensare la Scuola come Teatro: come ‘macchina’ che utilizza ed estende la *macinerie* dei corpi e di qualsiasi oggetto/soggetto per farne una realtà di cui si afferra l’artificio, la messa in opera, e di cui si celebra la spettacolarità del tutto come scena nel suo ‘insieme’. Alla Scuola come al Teatro ho inteso chiedere di mutare e di farlo concretamente, nel suo insieme e visibilmente, come in scena: dove ciascuna azione è presente e viva, accade ed è azione presente e viva se è pubblica, esposta, rivolta a qualcun altro che la riceve in dono e vi rimette mano, facendosi partecipe di un processo come magico, po(i)etico, che restituisce al fare, oltre che al vedere, quell’unità col pensare di cui è misura la variazione e la discontinuità. Per questa Scuola e per questo Teatro, pensati come *process* generativo del mettersi in opera di ciascuno e di ciascuna cosa, è decisivo il mutevole sistema di relazioni che vi si intessono perché sono il necessario nutrimento e la condizione per la trasformazione di ciascuno e di ciascuna cosa: necessarie le relazioni quindi al realizzarsi di quel fitto *process* trasformativo che chiamiamo *vita (della mente)*. *Vita* che coniughiamo quindi al *vivente* e ai suoi sempre *nuovi ventri* (Palumbo, 2000), considerando con Dewey (1934) che “Il cambiamento non solo accade ma ha una sede; ha un posto definito in un intero più ampio” (p. 162). Lavorare per prendersi cura di sé prendendosi cura del proprio ‘posto’ e dell’intero più ampio dentro cui ci si muove, mi è sembrato, dunque, principio e fine di una ricerca dalla forte istanza politica e sociale cui rispondere sperimentando, tessendo collaborazioni e scoprendo una differente ‘via’ per la ricerca stessa e per la formazione che ne può emergere. In questo senso ho ridefinito ed esteso le occasioni di interazione e sperimentato direttamente un approccio orizzontale e non lineare di un cammino che ha assunto l’insieme di natura e artificio per dare al corpo quei *millepiani* tra i quali muoversi come in un’*infinita conversazione*. La sede, il posto, la dimensione spaziale, sono divenute quindi questioni fondanti la ricerca e la fabbricazione di *TheatrumOpera*, con i suoi primi percorsi distinti in *Tessiture*, *Attraversamenti*, *CreoSpazio*, che qui risuonano perché la riflessione sia pregnante,

perchè situata *in azione*. Con *Tessiture* e in particolare con Federico Pinna Serra e l'antica arte sarda del tessere che passa per la sapienza poetica e artistica di Maria Lai e arriva fino a noi, si segna il lavoro di fabbricazione di *TheatrumOpera* nella direzione dello *spazio mobile*: tessere e realizzare un tappeto, tessuto costruendosi ciascuno il proprio telaio e recuperando tessuti da far tornare filato, ha il significato di individuare e 'segnare' lo spazio trasformandolo in ambiente accogliente dove il corpo, la sua postura e la qualità della sua mobilità, possono svilupparsi sul piano verticale e anche su quello orizzontale conquistando la possibilità dell'interazione e la condivisione nell'accadere e aver luogo. *Tessiture* suggerisce ed evidenzia, quindi, la possibilità di trasformare qualsiasi spazio – esterno o interno, istituzionale o informale – in quello speciale spazioFormante che ho denominato *TheatrumOpera*. Con *Attraversamenti*, e in particolare con la ricerca di Matteo Fraterno, entra in gioco la performatività del corpo in quanto dispositivo in grado di attualizzare dati e intere 'biblioteche' trasformandoli in saperi e conoscenze stranianti, necessari per risolvere problemi ed enigmi del presente e per trasformare il mondo, e il linguaggio con cui lo si conosce/rapresenta, nel proprio 'giaciglio': come al confine col sogno e la sua materia (immaginario). *Attraversamenti*, nato per rigenerare e restituire all'uso uno spazio esterno all'edificio scolastico, è parte del percorso e della metodologia per realizzare *TheatrumOpera* perché interviene in maniera esplicita per estendere e riqualificare la geografia scolastica attraverso un'interminabile opera di *attraversamento*, appunto, che è metafora dell'interminabile cammino del conoscere, del comunicare, dell'esistere. Con *CreoSpazio*, poi, avviato con Arnaud Boueilh, Elisa Cuenca Tamariz e Matteo Vinti per unire il piano visivo a quello più 'totale' del multimediale e del design, si introduce nel lavoro di 'fabbricazione' complessiva per *TheatrumOpera* anche quello per gli allestimenti e gli arredi per esigere multifunzionalità allo spazioFormante e per farne emergere la dimensione di spazio-laboratorio e 'scena' di un teatro 'totale' dove ogni giorno vanno riconfigurati e integrati gli usi e le funzioni di quegli arredi e allestimenti che incarnano la sperimentazione del fare scuola e del fare scienza.

Perché *TheatrumOpera* incarni i *millepiani* del *process* generativo di uno spazio mobile e vivo, aperto e connesso a spazi altri che sono come degli infiniti archivi di dati, come i teatri, le piazze, i templi, i musei, le biblioteche, le università e i loro laboratori di ricerca, i parchi e i giardini, i siti archeologici insieme ai litorali di fiumi e di mari, le fabbriche e le botteghe

artigiane, gli atelier degli artisti così come gli orti e le vigne, c'è bisogno che incorpori e si muova come geometria variabile e aperta, e che sia in grado di fare corpo in maniera organica e viva perché quello che vi accade è più importante di quello che vi si produce. Per questo la ricerca per realizzare *TheatrumOpera* mette insieme l'interesse per natura e artificio ed esplora in maniera 'puntuale' e sempre *in process* l'esteso campo della fisiologia e della neurofisiologia insieme con la bio-meccanica, per incontrare i lavori di Berthoz (1998) e osservare/riconoscere con lui che "Le proprietà più raffinate del pensiero e della sensibilità umana sono costituite da processi dinamici, da relazioni continuamente cangianti e adattive tra il cervello, il corpo e l'ambiente" (p. XII). Proprio nello spazio tra cervello, corpo e ambiente si colloca, infatti, l'ipotesi progettuale di *TheatrumOpera* e si apre un antico quesito: "attorno all'influenza che l'ambiente ha sulla vita dei singoli organismi e su quella della discendenza, e viceversa, sul modo in cui i singoli organismi e le loro comunità di appartenenza influenzano l'ambiente circostante" (D'Abramo, 2018, p. 11). Si è trattato e si tratta di codificare in senso più esplicito tale quesito, e di restituirgli l'attualità necessaria a riformularlo in termini epigenetici, dove e se "l'epigenetica mette [...] in luce la plasticità dei processi biologici che caratterizzano tutti gli organismi viventi attraverso la creazione di novità morfologiche e funzionali" (D'Abramo, 2018, p. 11).

Come è evidente, il gesto del tessere, da cui *TheatrumOpera* parte, in senso concreto oltre che metaforico e concettuale, emerge da quel paradigma narrativo di Bruner (1986; 1990) attualizzato attraverso il gesto della progettazione e della fabbricazione per deformarsi alla luce di quella plasticità che è paradigmatica per una metodologia che ha eletto la mobilità come forma del *vivente* e possibilità del suo trasformarsi.

3. Mobilità e plasticità: 'tattiche' per una metodologia del fare scuola

Non è un'ossessione narcisistica: il mondo è realtà sensibile, e la cura del mondo – di cui siamo porzione – non può che essere cura del sensibile. Il nostro rapporto primario all'esistente non è un atto di contemplazione immateriale, e nemmeno un fatto pratico, morale, etico. Il nostro rapporto al mondo è vita sensibile: sensazioni, odori, immagini, e soprattutto un'ininterrotta attività di produzione di realtà sensibili. Di vita sensibile si materia infatti anche tutto ciò che

creiamo e produciamo: non solo le nostre parole, ma l'intero tessuto delle cose in cui si oggettivano la nostra volontà, la nostra intelligenza, i desideri più violenti, le immaginazioni più disparate. Il mondo non è semplice estensione, non è una collezione di oggetti e non definisce nemmeno la semplice e astratta possibilità di esistenza. Essere-nel-mondo significa innanzitutto essere nel sensibile, muoversi in esso, farlo e disfarlo senza interruzioni.

(Emanuele Coccia, 2011, p.13)

Fuori e oltre la logica del progetto, *TheatrumOpera* vuole rendere praticabile una 'posizione' trasversale della Scuola dentro una 'ordinaria' geografia più ampia che chiamo spazioFormante (D'Ambrosio e Aisu, 2016) e che investe la extra-ordinaria qualità pedagogica e quindi tras-formativa dello 'spazio' per pensare e realizzare ambienti *intercodice multiagente autonomi*. Si tratta di uno spazio che emerge cioè da una tensione trasversale che è la ricerca, e di questa tensione si nutre nel muoversi ed essere mossa, in maniera 'sensibile' direbbe Emanuele Coccia (2011), da un fare e disfare che è quel "tessuto delle cose" in cui prendono corpo differenti volontà, intelligenze, desideri. Esperienze che risuonano in un certo senso in questa direzione hanno introdotto l'idea di una "scuola come un tutto e per tutti i sensi" (Weyland-Attia, 2015 p. 98), una scuola che si riconosce come 'corpo vivo' e come sistema 'ragnante'⁴ perché riesce a incorporare la sapienza tessitrice del corpo del ragno e muoversi producendosi il proprio *habitat* e sistema 'nutriente' attualizzando quella sapienza e collocandosi nel presente delle sue intersezioni e delle necessità emergenti.

Sembra di potersi muovere come con Buckminster Fuller⁵ (1962; 1938) secondo un modello ecologico che pensa alla 'architettura vivente' e ritiene "central [...] that everything in the universe is constantly in motion, atomically if not visibly, and that opposing forces throughout this kinetic picture are always in neat balance; furthermore, that everything invariably

4 Cfr. Le opere di Tomàs Saraceno e quanto scrivo in: D'Ambrosio, M. (2016 a), *Dove la cognizione prende corpo: la cinetica e la plasticità degli ambienti sensibili*, in: Sibilio, M., a cura di, *Vicarianza e Didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2016.

5 Richard Buckminster Fuller (1895-1983): architetto, designer e filosofo statunitense, anche docente al Black Mountain College e inventore di molti progetti divenuti brevetti come la cupola geodetica.

moves in the direction of least resistance”⁶ (Buckminster Fuller, 1938, p. V). Il movimento è principio generativo di quella tipologia di spazio/corpo/architettura e mondo/universo che è plastico cinetico tattile, e nel quale ciascuno si muove secondo una topologia reticolare ragnante alonica che può andare in più direzioni opponendosi creativamente alle resistenze. La rete/reticolo, la ragnatela, l’alone, segnano cioè una spazialità che segue geometrie irregolari, come generate da un’andatura in grado di aprire ogni volta oblique traiettorie non prefigurate né risapute, come per i *chiari del bosco* verso i quali con Maria Zambrano (2004) ci è parso di riuscire a muoverci. D’altronde, il movimento è la ‘cifra’ per pensare tale spazialità/architettura insieme ai corpi che la abitano: se “il movimento è, per così dire, architettura vivente – vivente nel senso che cambia collocazione così come coesione. L’architettura è creata dai movimenti umani ed è fatta di percorsi che tracciano strutture nello spazio che possiamo chiamare «trace-forms»” (Laban, 1975). Nel lavoro introdotto da Laban⁷ (1975) sulle “trace-forms”, sui tracciati cinetici, si iscrive quella ricerca sulla spazialità del corpo che necessita del movimento per ingaggiare quel vitale rapporto tra stabilità e mobilità che è dei corpi e della qualità esistenziale della loro presenza. Lo spazio dunque, è quella dimensione, fluida, che segna continuità tra mondo interno e mondo esterno e individua nella pelle il dispositivo che connette in senso reciproco interno ed esterno e soprattutto che sostanzia di sensibile, tattile e tattico, la mobilità stessa e ne fa l’origine di ogni interazione possibile. *TheatrumOpera* dunque è quell’ambiente generativo dove ogni corpo e la materia di cui sono fatti i corpi, dalle molecole e gli atomi fino ai bit del codice binario, e soprattutto il loro movimento, si fanno responsivi e quindi in grado di incorporare quella ‘tattica’ sensibile che ne fa processi sempre aperti e in apprendimento rispetto alla traccia-forma generata. Cinetica e tattilità sono quindi le condizioni costitutive, e quindi necessarie, perché corpo e spazio siano ‘generativi’ e ‘responsivi’.

6 Traduzione (a mia cura): “fondamentale che ogni cosa nell’universo sia costantemente in movimento, atomicamente se non in modo visibile, e queste forze opposte attraverso questa immagine cinetica sono sempre in perfetto equilibrio; oltre che ogni cosa si muova sempre nella direzione dell’ultima resistenza”.

7 Rudolph Laban von Varalja (1879-1958) noto coreografo ungherese e teorico della danza che ha introdotto e sviluppato un sistema di notazioni per lo studio e l’analisi del movimento del corpo.

Lo spazio si fa spazioFormante quando si configura come architettura vivente, sonora emergenza di un *process* generativo che non rincorre questa o quella soluzione funzionale/modulare che organizza e formatta l'andamento del *process* stesso. Cinetica, tattilità, sonorità, sono cifre di un sistema mobile del farsi spazio del corpo e del farsi corpo dello spazio (Carpenzano-Latour, 2003): un sistema fondato sulla variazione e sulla ricerca della generatività. Le *Variazioni Goldberg* di Bach e i *Mobiles* e gli *Stabiles* di Calder⁸ ci vengono incontro per figurare una forma, e quindi anche un processo formante, la cui qualità pedagogica sta nel trasformativo che fa della forma una emergenza dell'incontro tra sfera del Sé e ambiente. Lavorare sullo spazio perché sia formante significa allora radicalmente assumere che nell'incontro, in quel terzo spazio generato dall'incontro che è il TRA, può collocarsi il *process* generativo e quindi una differente 'tattica' del fare scuola che investe i corpi, lo spazio, di infinite possibilità di relazione. È su questo dunque che *TheatrumOpera* accende l'interesse e si muove attraverso l'insieme di una équipe, anche questo per sua 'natura' instabile/mobile, per riconoscere ai corpi come agli spazi la necessità di farsi 'danzanti'. Vivente, formante, danzante, costituiscono i concetti-chiave attraverso i quali rifluisce un approccio centrato sull'azione e sulla relazione, sul "contagio" e sulla "discontinuità", direbbe Riccardo Massa (2001), per poter "entrare nella logica di uno spazio-tempo poetico" (p. 82). L'azione quando è relazione è gesto che produce una tessitura, 'dono' che interviene a generare qualcosa che non c'era, a mutare le sorti di quello che era già per trasformarlo in altro, po(i)eticamente. La poetica della formazione chiama in gioco il potere generativo e simbolico della relazione e incarna la natura organica e insieme metaforica dell'azione: la poesia di cui parlo è come il respiro, quella necessità di apertura che interrompe l'integrità di corpo e spazio e quindi anche di tempo e forma, per lasciare entrare e ricongiungere un tutto più grande e farsene nutrire, alimentandolo. Il gesto del fabbricare e fare scuola in forma di *TheatrumOpera* non è de-finitivo, ma ogni volta realizza una partitura autonoma, si fa traccia del vivente/danzante e del suo girovagare e vivere "il proprio percorso di *Bildung*" (Gennari, 2001). Dunque, lo sguardo critico è il portato di una spinta rivolta – romanticamente diremmo con Gennari (2001) – all'interiorità di quella materia e di quella forma che

8 Alexander Calder (1898-1976) pittore e scultore americano.

pure *TheatrumOpera* è e va trasformando. La corporeità, il sentire, la cinetica tattile, rivendicano appartenenza al regno naturale e al tempo stesso ne svelano tutta la magmatica 'realtà' simbolica così che la ricerca di matrice pedagogica di cui *TheatrumOpera* è emergenza, possa chiedere una maggiore attenzione alla dimensione empirica della ricerca stessa che rifugge da modelli e metodi, intesi in senso 'positivo', e rivendica un suo statuto mobile/danzante. Questo significa rimettere mano alla metodologia del fare scienza e farla incontrare con il fare scuola, configurando il conoscere come azione e quindi pensando all'educazione come un dispositivo in grado di incrociare le pratiche di arte e scienza in un insieme in grado di curvare l'uso di differenti tecnologie, pratiche, linguaggi. Tale incrocio di pratiche e di sensibilità sa di dover evitare la mera applicazione di tecniche e di ricercare sempre il modo per rendere generativo l'ambiente per chi lo 'abita'. La presenza degli artisti ricorda proprio la possibilità di usare tutto quello che si ha a disposizione, in maniera da poter superare 'tagli' disciplinari e scegliere vie trasversali dove si moltiplicano le connessioni e le interazioni, che rendono ciascuno designer/scultore del proprio mondo e del Sé.

Un lavoro interminabile, dunque, che sceglie di qualificare in senso fenomenologico ed ermeneutico l'evidenza empirica relativa al corpo e al suo rapporto con lo spazio. Un lavoro e una ricerca che istituisce nella fabbricazione dello spazio e nella pratica *embodied* un osservatorio che intercetta lo studio sulla traccia cinetica di Rudolph Laban, e lo unisce all'analisi del movimento attraverso la cronofotografia di Eadweard Muybridge e di Etienne-Jules Marey. A questi si possono ricondurre poi anche quelli più recenti di Merce Cunningham con *Lifeforms* e di William Forsythe con *Improvisation Technologies* e *Synchronous Object*. Arte, Scienze, Tecnologie: intersecate attraverso una visione ecologica del fare-Scuola per uno studio dell'umano da cui possa emergere *TheatrumOpera* e il suo 'osservatorio' tra corpo e spazio: proprio come se fossimo dentro la Cappella degli Scrovegni a Padova con Giotto e ne percorressimo le infinite traiettorie che tengono insieme singolo e molteplice, terra e cosmo.

4. Dirigere o mettersi in cammino: verso una Scuola con tanta *Humanitas*

Dirigo il liceo Giordano Bruno, diviso in due grandi plessi insistenti su due comuni: Arzano e Grumo Nevano. Si trovano nell' area Nord di Napoli,

interessata prima da una forte industrializzazione poi da una parziale deindustrializzazione che ha segnato con disagio economico per alcuni nuclei familiari. Nell'area fra le due sedi distanti circa 6 Km l'una dall'altra, esistono una serie di industrie attive e molte vestigia di fabbriche in cui veniva lavorata la canapa: attività che aveva reso ricca l'area dagli anni '50 a quelli '80. L'urbanizzazione crescente che ne è derivata ha visto la costruzione di decine di palazzine riunite in parchi, ma senza un pari sviluppo nel piano dei trasporti pubblici. Vicine la Terra dei fuochi e la zona di Scampia e Secondigliano, ma anche il Parco di Capodimonte e l'aeroporto di Capodichino. Ho studiato con attenzione queste caratteristiche così variegata e nello stesso tempo ho valutato la ricchezza di questa zona partendo dalla constatazione del patrimonio più grande di questa zona: la ricca concentrazione demografica; e infatti la scuola conta 1450 iscritti, non presenta un alto indice di dispersione, non emergono problemi disciplinari di rilevante entità. Nel primo anno della mia dirigenza, di contro, ho osservato che non c'è nessun contatto fra l'interno della scuola ed il suo territorio, nessun protocollo, nessuna rete, nessun accordo di collaborazione. Niente poteva quindi rappresentarsi all'interno della scuola del suo territorio e viceversa, rendendo destrutturato il sistema ed asfittico. Neanche i drammi che si sono susseguiti, la crisi economica del 2007 e la terra dei fuochi, sono riusciti a coagulare le forze per superarli. In 3 anni ho siglato circa 60 accordi, collaborazioni con Industrie, Istituzioni, Università, Associazioni. Il Progetto regionale di Scuola Viva ci offre la possibilità di organizzare formazione agli studenti.

In questo 'quadro' sinteticamente delineato, mi dirigo verso una 'embodied education' e formalizzo anche un accordo con il relativo gruppo di ricerca perché risponde all'esigenza di creare l'alleanza spazio/tempo. Un'alleanza che negli anni precedenti ho cercato di ricucire almeno prima sull'asse spazio e poi anche del tempo, avviando uno studio sul territorio di Grumo per la Repubblica Partenopea e sulla zona industriale di Arzano per ciò che concerne i canapifici. La scelta della metodologia embodied rispecchia cioè lo sforzo fatto fino a quel punto, di riconnessione e lo trasporta all'interno dell'aula. Nello "spazio" canonico si devono rimettere in movimento e mobilitare tutte le energie possibili per fare, creare, agire conoscenza attraverso il "corpo", legittimando la stessa metodologia *embodied* come necessaria a una scuola proattiva e in grado di agire il cambiamento. Lo spazio viene reso plastico da questo processo vivo e non è più il luogo

definito, sempre uguale, ma risulta in trasformazione continua. Dopo varie sessioni di formazione ai docenti, si passa alla pratica poi e l'idea di tessere un tappeto rende bene l'ordine una trama di fili come le relazioni che abbiamo creato; se poi i fili saranno di canapa o di materiale riciclato questo verrà deciso *in fieri* dai protagonisti, studenti e docenti. La scuola è intanto diventata capofila provinciale e poi regionale delle *Green school* e l'attenzione al territorio che offre nella sua tradizione di coltivazione, poi trascurata, della canapa, la risposta ai tanti interrogativi sull'inquinamento dei territori, ritrova senso nella metodologia *embodied*.

Se un Consiglio e gruppo classe lavora sullo spazio aula, un altro, pure coinvolto nella realizzazione di *TheatrumOpera*, si concentra sullo spazio esterno all'aula, nell'atrio della sede di Grumo Nevano per configurarlo come *agorà*, perché il luogo della costruzione di conoscenza non è solo l'aula ed i protagonisti non sono solo gli stretti compagni di classe, ma anche gli altri studenti della scuola e coloro che si vogliono affacciare in essa, come noi vogliamo fare con l'esterno. Si tratta di proseguire ed estendere quell'attività di cucitura che ho avviato tra la Scuola e l'intorno. Si tratta, per me, di farne un'attività strategica per la vita del territorio, oltre che per la vita scolastica e le sue pratiche quotidiane. Strategica perché attenta proprio alla vita delle comunità e dei territori, alla costruzione e alla vitalità di quell'*agorà* come risorsa per governare e agire i cambiamenti e le trasformazioni.

5. Sul margine di un discorso 'minore'.

“L'edificio è un 'corpo'. Un corpo vive e palpita in funzione di altri corpi e nelle sue dinamiche di relazione. Per me l'architettura non è (tanto) scienza del costruire e neppure ipotesi sull'abitare, ma scrittura dello spazio in cui la forma progettata è condizione di ogni legittima invenzione di vita”

(Pino Musi, 2020)

“As a consequence of man's having the faculty to apprehend patterns external to himself and the capability of altering those patterns, interesting changes in the conscious relationship of man to universe are now multiplying in evidence. Unlike any of the other living species, man has succeeded both consciously and subconsciously in greatly altering his fundamental ecological patterning. None of the

other living species have altered their ecological patterning. All the species other than man are distinguishable throughout geologic and biologic history by their approximately unaltered ecological patterning. In the last half-century, man has graduated from a local twelve-mile radius daily domain into a world around multi-thousand-miles radius daily domain, as a consequence of his ability to alter his own ecological patterning”⁹

(Richard Buckminster Fuller, 1962, p. 5)

“Ci ritroviamo allora nell’ordine del corpo e del teatro. Il corpo è ciò che viene, si avvicina su una scena e il teatro è ciò che dà luogo all’avvicinarsi di un corpo. (...) l’apparire-scompare, accade là, nello spazio-tempo del luogo in cui si proferisce senso tra corpi – perché un senso può aver luogo solo ‘tra’ l’uno e l’altro e dall’uno all’altro, può essere sentito solo dall’uno attraverso l’altro. Questo spazio-tempo è ciò che chiamiamo ‘scena’ è quello *proskenion* sul quale i corpi avanzano presentando ciò che ogni corpo fa in quanto corpo: presentarsi nel suo apparire e scomparire, presentare l’azione – il ‘dramma’ – di una partizione del senso”

(Jean-Luc Nancy, 2010, pp. 18-29)

Un fotografo dell’architettura e amante della forma/macchina libro, un architetto inventore e un filosofo: le loro parole ho scelto qui a segnare il passo perché facciano risuonare quell’interminabile *corpus* vivo che è *TheatrumOpera*.

Ripercorrendo lungo lo scritto parte delle traiettorie tracciate dalla ricerca del gruppo ‘embodied education’, emergono alcune delle stratificazioni e delle ‘matrici’ da cui partire per ‘leggere’ in filigrana alcune piste di

- 9 “Come conseguenza del fatto che l’uomo ha la facoltà di apprendere schemi esterni a se stesso e la capacità di alterarli, attualmente si sono moltiplicati in maniera evidente gli interessanti cambiamenti nella relazione cosciente tra uomo e universo. A differenza di qualsiasi altra specie vivente, l’uomo è riuscito sia consciamente che inconsciamente ad alterare notevolmente il suo schema ecologico fondamentale. Nessun’altra specie vivente ha modificato il suo modello ecologico. Tutte le specie diverse dall’uomo sono distinguibili nella storia geologica e biologica dal loro modello ecologico approssimativamente inalterato. Nell’ultimo mezzo secolo, l’uomo si è emancipato da un quotidiano dominio locale del raggio di dodici miglia verso un mondo il cui dominio giornaliero ha un raggio di circa mille miglia, come conseguenza della sua capacità di alterare il suo modello ecologico”.

ricerca che *TheatrumOpera* manifesta qui come vera e propria *intentio operis*. Sul finale mi pare, così, possibile e necessario lasciare che s'intraveda un altro varco, la spinta a connettere altri piani e a ricombinare le variazioni possibili in un altro INSIEME. Si tratta cioè di riconoscere nella ricerca di 'embodied education' quella apertura spiazzante che 'dialoga' elettivamente con l'idea pratica di Scuola che è stata del Black Mountain College e della Bauhaus e rivendica la necessità di coniugare gli intenti della ricerca con quelli di una attuale politica e poetica della formazione. Si tratta di Ricerca Politica e Poetica insieme, che rifuggono da retorica e vuota esibizione e che chiedono proprio a partire dagli spazi della formazione, e dagli spazi in quanto possibilità di formazione, di farsi vuoti e cavi abbastanza per potervi 'operare' secondo "il movimento della sottrazione" (Deleuze, 1979): e chiedersi "in che modo 'minorare' (termine usato dai matematici), in che modo imporre un trattamento minore o di minorazione, per sprigionare dei divenire contro la Storia, delle vite contro la cultura, dei pensieri contro la dottrina, delle grazie o delle disgrazie contro il dogma" (p. 91). Operazione necessaria ad incarnare una scienza che sa di essere in movimento e fa del dubbio e della domanda quella resistenza che restituisce movimento e vita al costruire/conoscere/esistere e prova a sottrarsi alla seduzione dell'affermare/indicare/dimostrare riconoscendo con Buckminster Fuller (1938) che "il corpo della conoscenza si è sviluppato fuori dalla CASA": 'sviando' dalle strade già conosciute o troppo comode e esplorando tutto quello che già c'è e che chiamiamo avvenire.

Riferimenti bibliografici

- Bene C., Deleuze G. (2002). *Sovrapposizioni*. Macerata: Quodlibet.
- Berthoz (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw-Hill (Ed. orig. pubblicata 1997).
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1990)
- Bruner J. (2000). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1996).
- Buckminster Fuller R. (1938). *Nine chains to the moon*. Philadelphia: Lippincott.
- Buckminster Fuller R. (1962). *Education Automation. Freeing the Scholar to Return to his Studies*. London and Amsterdam: Feffer & Simons.
- Cappa F. (ed.), (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei di-*

- spositivi pedagogici*. Milano: Franco Angeli.
- Carpenzano O., D'Ambrosio M., Latour L., (2016). *E-Learning. Electric Extended Embodied*. Pisa: ETS.
- Carpenzano O., Latour L. (2003). *Physico. Fusione danza-architettura*. Torino: Testo & Immagine.
- Ceruti M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Milano: Feltrinelli.
- Coccia E. (2011). *La vita sensibile*, Bologna: Il Mulino.
- Coccia E. (2018). *La vita delle piante. Metafisica della mescolanza*. Bologna: il Mulino (Ed. orig. pubblicata 2016)
- Coèn R. (1965). *Ambiente e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Abramo F. (2018). *L'epigenetica*. Roma: Ediesse.
- D'Ambrosio M. (2016 a). Dove la cognizione prende corpo: la cinetica e la plasticità degli ambienti sensibili. In M. Sibilio (ed.), *Vicarianza e Didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- D'Ambrosio M. (ed.)(2016). *Teatro come metodologia trasformativa. La scena educativa fatta ad arte. Tra ricerca e formazione*. Napoli: Liguori, Cartografie Pedagogiche/Quaderni F.
- D'Ambrosio M. (2016a). Dove la cognizione prende corpo: la cinetica e la plasticità degli ambienti sensibili. In M. Sibilio (ed.), *Vicarianza e Didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- D'Ambrosio M., Aisu H. (2016). Verso lo spazioFormante: intercodice multiagente autonomo. Progettare ambienti di apprendimento generativi. *Metis*, VI, 2, 12.
- Deleuze G. (1979). *Un manifesto di meno*. Paris: Le Minuit.
- De Sanctis O. (1994). Coscienza e Formazione. In Frauenfelder E., Cambi F. (eds.), *La Formazione*. Milano: Unicopli.
- De Sanctis, O., Fadda, R., Frauenfelder, E., Porcheddu, A. (1991). *Gli incontri mancati*. Milano: Unicopli.
- Dewey, J. (2007). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica (Ed. orig. pubblicata 1934).
- Foucault, M. (1985). *La cura di sé. Storia della sessualità 3*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1984).
- Foucault M. (1992). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1988).
- Foucault M. (1994). *L'ordine del discorso e altri interventi*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1971).
- Gadamer H. G. (2012). *Bildung e umanesimo*. Genova: Il Melangolo.
- Gamelli I., Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gennari M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.

- Gigliotti R. (2018). *Imparare dallo spazio. Il museo di arte contemporanea come luogo di apprendimento*. Milano: Guerini e Associati.
- Heidegger M. (1995). *Lettera sull' "umanismo"*. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1976).
- Laban R. (1975). *A Life for Dance: Reminiscences*, London: Macdonald & Evans (Ed. orig. pubblicata 193)
- Liotard J. F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. Pubblicata 1979)
- Marcarini M. (2016). *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*. Roma: Studium.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (2001). *Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Maturana H. R., Varela F. (1980). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio (Ed. orig. pubblicata 1972).
- Morin E. (1983). *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*. Milano: Feltrinelli. (Ed. orig. pubblicata 1977)
- Morin E. (1983). *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1977).
- Mottana P. (1993). *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.
- Musi P. (2020). *Autofocus*, in: Espazium.ch, aprile 2020.
- Nancy J.L. (2010). *Corpo teatro*. Napoli: Cronopio.
- Orsenigo J. (2009). Il gesto educativo come architettonica. In Cappa F. (ed.), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: Franco Angeli.
- Palumbo M.L. (2000) *Nuovi ventri*. Torino: Testo e immagine.
- Pfeifer R., Bisig D. (2008). La comprensione mediante progettazione. L'apprendimento sintetico dell'intelligenza. In *Explorations in Architecture*. Basilea: Birkhauser.
- Trione V. (2019). *L'opera interminabile. Arte e XXI secolo*. Torino: Einaudi.
- Wahl C. (1984). *Laban/Bartenieff movement studies: contemporary applications*. USA: Human Kinetics.
- Weyland B., Attia S. (2015). *Progettare scuole. Tra Pedagogia e Architettura*. Milano: Guerini e Associati.
- Zambrano M. (2004). *Chiari del bosco*. Milano: Bruno Mondadori (Ed. orig. pubblicata 1977).

III.5

Il gioco motorio e le regole: la necessità della regola nello sport

Francesca D'Elia

Professore Associato - Università degli Studi di Salerno
fdelia@unisa.it

Gaetano Raiola

Professore Associato - Università degli Studi di Salerno
graiola@unisa.it

Introduzione

Lo sport moderno si configura come un fenomeno che coinvolge estensivamente e a vario titolo milioni di persone, anche grazie al progressivo sviluppo della domanda di partecipazione¹ e a una capillare offerta di opportunità per praticare sport ai diversi livelli (amatoriale, dilettantistico, professionistico)².

L'ampia diffusione della pratica sportiva e la capacità di intercettare una parte consistente della popolazione nelle diverse fasce di età suscita riflessioni sull'impatto che tale fenomeno ha sulla vita delle persone. Nonostante lo sport si caratterizzi in maniera specifica, a volte antitetica, nei diversi livelli della pratica (dallo svago all'agonismo), è infatti possibile individuare una intrinseca componente educativa³ che sfocia nello sviluppo di skills che non riguardano solo la dimensione fisico-motoria, ma si estendono anche agli altri ambiti del funzionamento umano, in particolare allo sviluppo personale e delle abilità di vita.

- 1 Nel 2017, secondo le statistiche elaborate annualmente dall'ISTAT nell'indagine "Aspetti della vita quotidiana", il 33,9% della popolazione italiana sopra i tre anni di età, dichiara di praticare nel tempo libero uno o più sport; mentre coloro che conducono una vita sedentaria sono il 38,1% (22,4 mln) della popolazione. Quest'ultima percentuale è la più bassa registrata dal 2001 ad oggi.
- 2 Centro Studi CONI Servizi, I numeri dello sport 2017, da Monitoraggio CONI-FSN-DISA 2017
- 3 Senza la componente educativa la prestazione (dai giochi alle competizioni) avrebbe una pura essenza di esercizio fisico in senso di quantità del movimento

Lo sport ha sempre avuto ed ha tuttora una forte capacità di richiamo e si pone come un linguaggio universale attraverso il quale possono essere veicolati messaggi e valori. La pratica sportiva si realizza come un tirocinio di relazioni umane e sociali, come apprendistato di competenze civiche, come mezzo di educazione morale, soprattutto attraverso il rispetto di regole (norme, regolamenti, leggi) scritte e non scritte. La relazione tra sport ed educazione si fonda infatti su un quadro di riferimento normativo entro cui lo sport dovrebbe essere rappresentato e praticato affinché conservi i propri intrinseci valori e resista alle pressioni esterne della società nelle sue forme negative. Va evidenziato che per preservare il carattere educativo dello sport un primo passo è orientare la didattica delle discipline sportive a far interiorizzare, comprendere e assimilare le regole piuttosto che a imporle, ciò consente di insegnare, attraverso lo sport, abilità e competenze utili non solo sul piano motorio-sportivo specifico, ma generalizzabili e trasferibili anche alla sfera sociale e relazionale, consentendo a ciascuno di affrontare in modo efficace le varie situazioni, di rapportarsi con autostima a se stessi e con fiducia agli altri e alla più ampia comunità.

Il percorso di assimilazione della norma prevede fasi di riflessione prima, durante e al termine dell'esperienza di gioco, di allenamento o di gara per identificare difficoltà, valorizzare l'efficacia delle proprie risposte motorie, far emergere il vissuto emozionale, al fine di favorire la consapevolezza e l'autoconsapevolezza delle esperienze vissute e sviluppare abilità intrapersonali e interpersonali utili nei diversi contesti di vita e che si possono educare durante e attraverso le esperienze sportive. Nella pratica sportiva possiamo infatti rintracciare molte prassi che, se adeguatamente supportate con metodologie di insegnamento-apprendimento motorio di tipo ecologico-dinamico, possono valorizzare, oltre alle abilità motorio-sportive, anche le abilità socio-emotive. Lo sport contribuisce allo sviluppo della dimensione motorio-funzionale producendo effetti sia sul piano dell'efficienza fisica che della qualità delle risposte motorie, ma sollecita anche le risorse cognitive, affettivo-emotive, relazionali e sociali e può essere un'occasione per:

- sviluppare la consapevolezza di sé e il pensiero positivo, grazie a momenti/pause di riflessione sugli aspetti da migliorare per avere una buona prestazione e una buona considerazione di sé; pensiamo ai percorsi di allenamento, di preparazione e di gara durante i quali è fondamentale

integrare le informazioni elaborate a livello senso-percettivo e motorio dagli atleti con i feedback forniti dall'allenatore; oppure pensiamo alle brevi interruzioni di gioco – time out – concesse durante alcuni sport di squadra (pallacanestro, pallavolo) per effettuare la sostituzione di uno o più giocatori e che sono funzionali alla discussione con la squadra (in tempi molto brevi) di eventuali varianti tattiche, o ancora quando, dopo le competizioni, è possibile analizzare in modo asincrono la prestazione attraverso la visione di video degli eventi e recepire così informazioni utili per migliorarsi;

- imparare a gestire le emozioni e lo stress ed esercitare l'autocontrollo; lo sport a qualsiasi livello della pratica sollecita la sfera emotiva, rappresenta metaforicamente una palestra emotiva, un luogo dove vivere esperienze emotivamente coinvolgenti e dove si impara a regolare le proprie reazioni emotive e si impara a gestire lo stress connesso al carico di allenamento, alle aspettative, alle dinamiche di gara, all'interazione con compagni di squadra, allenatori, arbitri, avversari, pubblico, ecc. La pratica dello sport insegna infatti a controllare il proprio comportamento nel rispetto delle regole del gioco che non disciplinano solo gli aspetti tecnico-prestativi ma rappresentano un riferimento socio-relazionale che contiene i comportamenti e regola i rapporti.
- praticare il problem solving, esercitando il pensiero critico e la creatività; nello sport, in particolare negli sport di situazione, ci si confronta con problemi motori non prevedibili e in ambienti variabili, dove è indispensabile la capacità di scegliere nel repertorio motorio del soggetto o creare, in tempi molto brevi, la soluzione motoria più efficace, vagliando, riflettendo e anticipando le conseguenze delle possibili alternative di azione; in particolare, durante la gara l'atleta (anche negli sport di squadra) è solo in questa presa di decisione e individua le soluzioni più adatte anche in funzione della valutazione degli elementi contingenti e dell'autovalutazione della propria condizione psicofisica. Ciò consente di definire autonomamente i propri obiettivi e i contenuti dell'attività, valutando le proprie capacità e la difficoltà dei compiti, e stabilire il programma più adeguato per raggiungerli.
- sviluppare competenze relazionali; la pratica sportiva sia individuale che di gruppo incentiva le relazioni, in particolare negli sport di squadra si promuove il lavoro di gruppo e l'interazione tra i suoi componenti che dovrebbero tendere a ricercare soluzioni cooperative e non la semplice somma

delle prestazioni individuali. Nella relazione si consolidano oltre agli aspetti sociali anche quelli emotivi, in particolare l'empatia, e quelli espressivo-comunicativi, in particolare la comunicazione non-verbale che consente di comunicare in modo efficace pensieri, intenzioni ed emozioni.

Si tratta di un'ampia gamma di sollecitazioni che attivano lo spettro delle abilità personali (intra e inter) ed evidenziano il contributo dello sport nei percorsi di formazione, inclusione e coesione sociale e di educazione alla democrazia in quanto

fenomeno sociale ed economico d'importanza crescente che contribuisce in modo significativo gli obiettivi strategici di solidarietà e prosperità perseguiti dall'Unione europea...Lo sport ha una forte attrattiva per i cittadini europei, la maggioranza dei quali pratica con regolarità un'attività sportiva. Esso è anche fonte di valori importanti come lo spirito di gruppo, la solidarietà e la tolleranza e la correttezza e contribuisce così allo sviluppo e alle realizzazioni personali. Lo sport inoltre promuove il contributo attivo dei cittadini dell'UE alla società, aiutando in tal modo a rafforzare la cittadinanza attiva.

1. Obiettivo

Attraverso questo studio ci si propone di investigare proprio la ricaduta che gli sport di squadra hanno sui comportamenti delle persone in termini di acquisizione del principio della necessità della regola, allo scopo di evidenziare che le regole non vanno imposte in quanto sono generate rispetto alle necessità del gruppo, della convivenza e del vivere sociale e che lo sport può essere un utile contenitore per veicolare il principio che le regole vanno rispettate nei diversi contesti (di vita, lavoro e relazione) non per effetto di imposizioni e controlli, ma come conseguenza di un percorso educativo che porta le persone a considerarle come necessità sociale.

2. Metodo

Lo studio si è sviluppato utilizzando un approccio documentale e comparativo: in primo luogo è stata effettuata una lettura e analisi dei regolamenti

di alcuni sport di squadra con particolare riferimento alle tattiche individuali e di squadra e alle possibili strategie di gioco. Sono stati analizzati i regolamenti del calcio, del calcio a 5, del basket, della pallavolo, della pallamano, della pallanuoto e del rugby, evidenziandone le peculiarità regolamentari relative allo spazio e al tempo di gioco, all'attribuzione del punteggio e delle penalità, alle possibilità di contatto e interazione tra i giocatori e agli attrezzi, facendone emergere gli aspetti comuni e divergenti, anche in considerazione delle esigenze prestantive in termini di forza, potenza, resistenza e velocità.

In secondo luogo sono state approfondite alcune attività che possono allenare, oltre alle abilità tecnico-motorie, anche un approccio autonomo alle regole da parte dei giocatori/atleti indipendentemente dall'apporto dell'arbitro. Risulta infatti fondamentale, ai fini del presente studio, far emergere il potenziale educativo dell'esperienza sportiva nello sviluppo delle competenze sociali, con particolare riferimento alla comprensione da parte degli atleti dell'importanza e della necessità delle regole.

3. Risultati e discussione

Gli sport di squadra presi in considerazione rientrano tutti nei cosiddetti sport di situazione, ovvero pratiche fisico-sportive caratterizzate da un elevato grado di imprevedibilità (e dinamicità) delle situazioni di gioco e in cui sono determinanti le abilità tecnico-tattiche e senso-percettivo-motorie degli atleti/partecipanti che si esprimono grazie a significativi livelli di efficienza fisica e di coordinazione sensomotoria sia sotto il profilo del controllo motorio che dell'adattamento percettivo-motorio. Gli sport analizzati sono sport di invasione, che coinvolgono più giocatori contemporaneamente in spazi comuni con possibilità di contrasto fisico diretto (ma regolamentato) con gli avversari, ad eccezione della pallavolo che è uno sport di rimando, in cui non c'è possibilità di contatto diretto con l'avversario e le squadre giocano sì in uno spazio comune ma in forma alternata.

Negli sport di squadra vengono realizzate tecniche di gioco e strategie tattiche volte a realizzare più punti rispetto alla squadra avversaria e in funzione di tale obiettivo sono regolamentati i diversi aspetti dell'interazione competitiva così come sinteticamente riportato nella Tabella 1.

Panel 3

Regole di gioco	Calcio	Calcio a 5	Basket	Pallavolo	Pallamano	Pallanuoto	Rugby
Campo di gioco e attrezzi	Campo rettangolare, unico e con spazi comuni. Attrezzo: palla sferica	Campo rettangolare, unico e con spazi comuni. Attrezzo: palla sferica	Campo rettangolare, unico e con spazi comuni. Attrezzo: palla sferica	Campo rettangolare, spazio comune, ma separato da una rete invalicabile in due metà. Attrezzo: palla sferica	Campo rettangolare, unico e con spazi comuni. Attrezzo: palla sferica	Campo (acquatico) rettangolare, unico e con spazi comuni. Attrezzo: palla sferica	Campo rettangolare, unico e con spazi comuni. Attrezzo: palla ovale
Superfici e dimensioni del campo di gioco	Superficie di erba naturale o artificiale, lungo fino a 90 m e largo 45 m	Pavimento di legno o erba artificiale, lungo da 25 a 42 m e largo da 15 a 25 m	Pavimento di legno, lungo 28 m e largo 15 m	Pavimento di legno o di materiale sintetico, lungo 18 m e largo 9 m	Pavimento di legno, lungo 40 m e largo 20 m	Piscina, lunga 33 m e larga 20 m	Superficie di erba naturale, lungo 100 m e largo 70 m
Numero giocatori	11 giocatori più riserve	5 giocatori più riserve	5 giocatori più riserve	6 giocatori più 6 riserve	7 giocatori più cinque riserve	7 giocatori più riserve	15 giocatori più sette riserve
Tempo di gioco	Due tempi di 45 minuti ciascuno	Due tempi di 20 minuti effettivi di gioco ciascuno	Quattro quarti da 12 minuti effettivi	La durata è stabilita esclusivamente dal punteggio. Occorre vincere 3 set su 5	Due tempi da 30 minuti ciascuno	Quattro periodi, ognuno di 8 minuti effettivi	Due tempi di 40 minuti ciascuno
Inizio partita	Il calcio di inizio si effettua al centro del campo ed eseguito dalla squadra sorteggiata	Il calcio di inizio si effettua al centro del campo eseguito dalla squadra sorteggiata	All'inizio del gioco si alza la palla a due	Il servizio viene eseguito dalla squadra sorteggiata	Il gioco ha inizio con il sorteggio da parte dell'arbitro per assegnare la palla	L'arbitro lancia il pallone sulla linea di campo che verrà conteso dalle due squadre	Il calcio di invio viene battuto in base a quanto stabilito dal sorteggio

Regole di gioco	Calcio	Calcio a 5	Basket	Pallavolo	Pallamano	Pallanuoto	Rugby
Contatto fisico	Possibilità di contrasto fisico diretto regolamentato con gli avversari	Possibilità di contrasto fisico diretto regolamentato con gli avversari	Possibilità di contrasto fisico diretto regolamentato con gli avversari	Non c'è contatto diretto con gli avversari	Possibilità di contrasto fisico diretto regolamentato con gli avversari	Possibilità di contrasto fisico diretto regolamentato con gli avversari	Possibilità di contrasto fisico diretto regolamentato con gli avversari
Falli di gioco	Spingere, colpire o trattenere un avversario e in genere tutte quelle azioni che mirano al corpo di un giocatore e non alla palla	Spingere, colpire o trattenere un avversario e in genere tutte quelle azioni che mirano al corpo di un giocatore e non alla palla	Spingere, colpire o trattenere un avversario e in genere tutte quelle azioni che mirano al corpo di un giocatore e non alla palla	Falli di attacco, falli di velo, falli di muro, falli del tocco di palla, di rotazione, di rete e di formazione	Spingere, colpire o trattenere un avversario e in genere tutte quelle azioni che mirano al corpo di un giocatore e non alla palla	Spingere, colpire o trattenere un avversario e in genere tutte quelle azioni che mirano al corpo di un giocatore e non alla palla	L'intervento in gioco pericoloso, le scorrettezze, le ostruzioni volontarie e le proteste. Placcaggio concesso solamente sul possessore di palla
Punteggio	Ogni rete segnata vale un punto	Ogni rete segnata vale un punto	Nell'area di 3 m il canestro vale 3 punti, nell'area di 2 m vale 2 punti e nel tiro libero 1 punto	Ogni punto segnato vale un punto	Ogni rete segnata vale un punto	Ogni rete segnata vale un punto	Ogni meta vale 5 punti; la trasformazione vale 2 punti; il calcio piazzato vale 3 punti come il drop di rimbalzo
Gestione della palla	Possibilità di mantenere il possesso della palla	Possibilità di mantenere il possesso della palla	Possibilità di mantenere il possesso della palla	Il contatto con la palla è brevissimo	Possibilità di mantenere il possesso della palla	Possibilità di mantenere il possesso della palla	Possibilità di mantenere il possesso della palla

Tabella 1. Le principali regole degli sport di squadra

Sono sinteticamente riportati (Tabella 2) anche i principali fattori della prestazione (forza, potenza, resistenza e velocità) tipici di ciascuna disciplina sportiva, in base ai quali vengono predisposti i piani di allenamento.

	Calcio	Calcio a 5	Basket	Pallavolo	Pallamano	Pallanuoto	Rugby
Obiettivo principale della preparazione atletica ai fini della prestazione quantitativa	Allenamento della velocità di base, della capacità di accelerazione e della resistenza specifica	Allenamento della velocità esecutiva e minor livello di resistenza rispetto al calcio	Allenamento dei Riflessi veloci (velocità di reazione) e resistenza; riuscire a sprintare e decelerare in spazi ridotti, e sviluppare un elevato livello di potenza	Allenamento della forza esplosiva, finalizzata all'incremento delle capacità di elevazione e di reazione	Il più veloce sport di squadra con palla grazie anche ad un regolamento che privilegia il dinamismo rispetto al tatticismo	Sport tra i più impegnativi a livello metabolico, neuromuscolare e. Forma di esercizio aerobico che richiede forma fisica e forza a livelli eccezionali e un ritmo veloce	Sport che richiede un impenso impegno di resistenza allo stesso bisogna essere veloci negli allunghi e nei cambi di direzione. Richiede reattività ed agilità

Tabella 2. Esigenze prestative essenziali negli sport di squadra

Sono stati dunque evidenziati gli elementi significativi e le criticità delle attività proposte nella preparazione atletica, individuando per ciascuna categoria di esercizi funzionali alla competizione i livelli di prestazione e di autonomia raggiungibili dall'atleta nelle diverse discipline sportive, attribuendo un valore (da 1 a 3 non ottimale, da 4 a 5 discreta, da 6 a 8 buona, da 9 a 10 ottimale, Tabella 3) all'efficacia delle seguenti proposte nell'ambito di percorsi di educazione fisica, motoria e sportiva in funzione della capacità delle stesse di promuovere l'assimilazione delle regole come necessità:

1. *Esercizi di sensibilizzazione con la palla*

Questa categoria di esercizi si fonda sulla conoscenza dell'attrezzo e sull'esplorazione delle possibilità funzionali dello stesso, attraverso manipolazioni, passaggi, tiri, palleggi liberi, svolti individualmente, a coppie e in piccoli gruppi, in diverse condizioni di variabilità ambientale (da ambiente stabile⁴ a dinamico⁵). Questa tipologia di attività è finalizzata al migliora-

4 Esecuzione del compito svolta in spazi e tempi controllati, ridotti o ampliati a seconda delle difficoltà e attività svolte individualmente.

mento della coordinazione e della mobilità articolare e all'irrobustimento delle strutture osteoarticolari maggiormente coinvolte nella prestazione, ma consente al contempo di stimolare nel soggetto la consapevolezza di sé e delle proprie possibilità corporeo-motorie, nonché la capacità di osservazione e valutazione degli stimoli ambientali che guida le possibilità controllo delle proprie risposte motorie, del proprio comportamento nell'interazione con gli attrezzi, lo spazio e le persone e di adattamento percettivo-motorio e trasformazione del gesto tecnico.

2. *Esercizi sui fondamentali di base*

I fondamentali di ciascuna disciplina sportiva vengono allenati partendo da condizioni di stabilità ambientale al fine di concentrare le risorse cognitive e motorie del soggetto sull'apprendimento del gesto tecnico, passando dalle prime esecuzioni incerte e caratterizzate da errori esecutivi, per procedere a una fase di miglioramento sensibile della prestazione, purchè avvenga in ambienti stabili, fino al raggiungimento di un livello prestativo che consente al soggetto di eseguire il compito anche in situazioni variabili, come appunto avviene negli sport di squadra. È fondamentale in tal senso trovare il giusto equilibrio tra lo sviluppo degli automatismi tecnico-motori e della "disponibilità variabile", cioè la possibilità di trasformare il gesto tecnico in funzione delle variabili ambientali, adattando le risposte motorie, esercitando anche il problem solving e la creatività.

3. *Esercizi sul tempo*

Attraverso il ritmo, o ancor meglio la ritmizzazione, si favoriscono l'apprendimento motorio e l'allenamento delle abilità tecniche in rapporto allo sviluppo delle capacità coordinative. Si tratta di giochi ad altissima componente coordinativa e ritmica che richiedono, al di là delle abilità tecniche, tattiche e fisiche, una tempistica raffinata intesa come capacità di velocizzare, rallentare, dosare, controllare l'azione. Le attività che richiedono maggiore velocità esecutiva tendono ad abbassare i livelli di precisione, tuttavia è una incongruenza fisiologica che tende a equilibrarsi man mano che il soggetto diviene più coordinato. Allenarsi e gareggiare sotto

- 5 Esecuzione del compito svolta sotto pressione temporale e attività svolte in presenza di altri compagni in movimento.

pressione temporale sollecita inoltre costantemente la capacità di gestione dello stress.

4. *Lavoro a gruppi sull'intercettazione e l'anticipo*

Permette di allenare importanti gesti tecnici come passaggio e ricezione, e tattici come lo smarcamento e l'intercetto. I giocatori saranno stimolati dal confronto diretto con i compagni in esercitazioni caratterizzate dalla variabilità situazionale che è data dalla interazione con i compagni di gioco anche in simulazioni di gara. Vengono inoltre sollecitate le abilità cognitive ed emotive del soggetto, in particolare la capacità proattiva e le capacità empatiche.

5. *Esercizio situazionale di natura tattica: attacco vs difesa*

Non basta saper eseguire un determinato gesto tecnico, negli sport di situazione è fondamentale organizzare le proprie azioni nello spazio e nel tempo. La tecnica è il mezzo attraverso cui il giocatore mette in pratica le strategie che ha in mente, ed è naturale che quanta più abilità tecnica si ha, tanta più è la probabilità che la giocata riesca. La prestazione del singolo giocatore della squadra è influenzata dalla presenza di un avversario pensante e contrastante. Ogni errore fornisce un feedback al giocatore che gli sarà utile per il suo miglioramento. Più evolve nel pensiero, più sarà in grado di risolvere le situazioni di gioco e quindi, come fine ultimo, prevalere nel confronto con l'avversario.

6. *La presa di posizione*

È un principio tattico individuale in fase di non possesso. Permette di ostacolare gli avversari, posizionandosi e ostacolando (in modo regolamentato, quindi rispettoso delle loro possibilità di gioco) il loro avanzare. Tutte le proposte di 1 contro 1, i giochi di percezione delle distanze, di direzione, permettono di focalizzare le risorse attentive del difensore sul possessore e progredire i livelli prestativi. Inoltre, un accorgimento metodologico davvero utile può essere quello di giocare senza portiere negli sport in cui è previsto questo ruolo. Il fatto che la porta sia sguarnita suggerisce al difensore una presa di posizione/pressione inevitabile.

7. *Partita finale con auto-arbitraggio.*

Tale opportunità prevede che la gara venga arbitrata dagli stessi giocatori

che disputano la gara, delegando ai capitani delle due squadre che si confrontano eventuali e particolari interventi di mediazione e supporto. Occorre essere onesti e leali, rispettare i compagni e gli avversari, senza ricorrere a scorciatoie per vincere la gara. I vantaggi di questo tipo di attività sono:

1. Stimolare l'auto-organizzazione
2. Conoscere e applicare correttamente il regolamento di gioco
3. Creare un clima positivo
4. Educare ed insegnare, giocando

	Attività n. 1	Attività n. 2	Attività n. 3	Attività n. 4	Attività n. 5	Attività n. 6	Attività n. 7
Calcio	9	10	7	9	10	10	10
Calcio a 5	10	10	9	10	10	8	10
Pallavolo	8	10	3	7	8	7	10
Pallanuoto	7	10	8	9	10	10	6
Pallamano	9	10	8	8	10	8	8
Pallacanestro	9	10	9	10	10	10	7
Rugby	7	10	6	8	9	8	6

LEGENDA: 1-3 non ottimale / 4-5 discreta / 6-8 buona / 9-10 ottimale

Tabella 3. Efficacia nel promuovere l'assimilazione della regola come necessità

Conclusioni

I risultati del presente studio hanno evidenziato l'intrinseca valenza educativa delle attività sportive. Attraverso la regolazione del rapporto con gli altri (compagni, avversari, arbitro, ecc.), con gli attrezzi e con lo spazio e il tempo di gioco, lo sport può produrre percorsi educativi, in una prospettiva sia di lifelong learning che di lifewide learning, che possono giovare non solo della quantità ma della qualità dell'esperienza motorio-sportiva grazie proprio alla presenza di regole che, se da una parte sono imposte e garantite dall'ufficiale di gara durante le competizioni, dall'altra sono anche percepite come necessarie all'esistenza del gioco stesso. Risulta inoltre particolarmente utile al fine di promuovere l'autonoma gestione del comportamento (ri-

spettoso) da parte degli atleti (in allenamento, in gara e nella vita) contemperare i benefici derivanti dai tradizionali metodi prescrittivi, basati sulle esecuzioni ripetute al fine di stabilizzare gli apprendimenti motori e ridurre l'impegno mentale, con i più ecologico-dinamici metodi produttivi ed elaborativi, orientati alla scoperta del proprio potenziale attraverso l'esplorazione e la sperimentazione delle possibili soluzioni che conducono a un rinnovato impegno mentale, sollecitando la flessibilità cognitiva, abilità quest'ultima fondamentale nel fronteggiare la variabilità ambientale.

Riferimenti bibliografici

- Bortoli L., Vitali F., Tommasini A., Robazza C. (2015). Insegnare le life skills attraverso l'attività sportiva. *Giornale italiano di psicologia dello sport*, 22, 3-10.
- Commissione delle comunità europee (2007). *Libro bianco sullo sport*.
- Pesce C. (2007). Insegnamento prescrittivo o apprendimento euristico? Approccio cognitivo e approccio ecologico-dinamico all'apprendimento motorio a confronto: implicazioni didattiche e prospettive di integrazione. *Scuola dello Sport. Rivista di cultura sportiva*, XXI (55), 10-18.

III.6

La riduzione del tempo di gioco libero come forma di povertà educativa

Simone Digennaro

*Ricercatore - Università degli studi di Cassino e del Lazio Meridionale
s.digennaro@unicas.it*

1. Introduzione

Il testo intende offrire una chiave di lettura di alcuni cambiamenti antropologici e sociali che stanno interessando le abitudini di gioco e di movimento dei bambini, inserendoli all'interno di un più ampio discorso sulle povertà educative. Nei passaggi introduttivi saranno proposte due definizioni dei temi portanti: povertà educativa e gioco. Il primo tema, in coerenza con i più recenti sviluppi delle riflessioni su di esso condotte, verrà delineato in maniera più estesa, offrendo una definizione che non contempli la sola dimensione economica o intercetti il solo ambito dell'istruzione formale, ma che sia in grado di inglobare il complesso delle variabili sociali, culturali, di contesto, ecc. che formano le condizioni essenziali per la maturazione e lo sviluppo dell'individuo. Il secondo tema, il gioco, sarà anch'esso inserito all'interno di una definizione ampia e fluida e sarà oggetto di una classificazione a tre livelli fondata sul grado di autonomia presente all'interno delle dinamiche di gioco. E proprio a partire da quest'ultima classificazione si argomenterà di come la diminuzione di una forma specifica di gioco – il cosiddetto gioco libero – sia emersa negli ultimi anni come una forma di povertà educativa spesso non presa in considerazione, o addirittura non considerata tale, ma che, in realtà, sta segnando negativamente la crescita e la maturazione di una sempre più ampia porzione di bambini. Nella parte conclusiva verranno proposte delle possibili strategie di mitigazione.

2. La povertà educativa

Il tema della povertà educativa ha assunto negli ultimi anni un'importanza strategica, divenendo uno degli argomenti di maggiore interesse per tutti quei decisori politici che si occupano di contrasto alle disuguaglianze (Di-gennaro, 2020). Secondo un'accezione generale, la condizione di povertà educativa è determinata da una serie di fattori che, in maniera singola o combinata, impediscono a un individuo di poter apprendere e sviluppare pienamente capacità e talenti, nonché a limitarne l'espressione nei diversi contesti della vita quotidiana. Tali limitazioni riguardano anche quelle competenze sociali che sono alla base di una vita completa e appagante e che contribuiscono al raggiungimento di adeguati standard di vita (Engle, Black, 2008). La povertà educativa si manifesta non solo sul piano dell'istruzione ma anche su tutte quelle dimensioni del vivere quotidiano che contribuiscono a dare una consistenza al benessere sociale dell'individuo. Di per sé, si tratta, dunque, di un concetto polisemico e multidimensionale che in primo luogo rimanda a una corrispondenza tra povertà materiale, esclusione sociale, emarginazione e mancanza totale o parziale di un'istruzione formale. Ma, in una prospettiva più ampia, che tiene in considerazione aspetti materiali, relazionali, individuali o collettivi, culturali, identitari, ecc., può essere riferita anche ad altri tipi di disagio educativo quali, ad esempio, le molte forme di abbandono o di difficoltà scolastiche, il mancato raggiungimento dei livelli essenziali di competenza, gli stili di vita qualitativamente scadenti, l'accesso limitato alle opportunità di formazione e di autoformazione parallele ai sistemi di istruzione, ecc. (cfr. Ali-vernini et al. 2017; Save the Children, 2017; Fondazione Zancan, 2012).

Tra le riflessioni di carattere accademico che hanno provato a dare un inquadramento alla polisemia del concetto, si intravede una possibile classificazione, fondata su quattro livelli:

- Povertà economica, riferita alla mancanza di risorse economiche che permettono agli individui l'accesso a delle opportunità educative; povertà educativa ed economica sono in un rapporto di correlazione (Evans, 2004) che si traduce in un minore accesso alle possibilità educative, che a sua volta si traduce in maggiore povertà economica (OECD, 2015);
- Povertà ecologica (o di sistema), riferita a un contesto che presenta

- una scarsità di proposte educative; in questo caso si evidenzia l'assenza di strutture e/o servizi che abbiano una valenza educativa;
- Povertà pedagogica, riferita all'insieme delle capacità degli educatori/insegnanti di riferimento che non risultano adeguate a proporre opportunità educative rispondenti alle necessità degli individui/della collettività (Digennaro, 2020);
 - Povertà delle *capabilities* individuali, riferita alla mancanza o al non completo sviluppo di tutte quelle competenze, cosiddette competenze chiave, intese come la combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale e che rendono capaci gli individui di poter orientare, in maniera cosciente e autonoma, le proprie traiettorie di vita.

Su quest'ultimo livello, si interseca un fenomeno apparentemente distante dai discorsi sulle povertà educative ma che, invece, come avremo modo di argomentare in seguito, deve essere riconosciuto come d'importanza strategica per qualsiasi livello d'intervento di contrasto alle disuguaglianze, e come una chiave di lettura fondamentale per capire il decorso di molte forme di povertà educativa.

3. La scomparsa del gioco libero

Riprendendo i contributi di molti Autori (Farnè, 2015, Gray, 2015, Bateson, 2006, Rovatti e Zoletto, 2005, Callois, 1994, Huizinga, 1970, Mead, 1966), intendiamo il gioco come una pratica sociale, naturale e fondamentale nella formazione del soggetto, in cui si manifesta l'istinto ludico, all'interno di una struttura simbolica e metaforica, in cui gli individui entrano ed escono con un atto volontario, nell'ambito di un'esperienza totalizzante, in cui i partecipanti interagiscono, secondo uno schema di regole che è scelto in forma condivisa, è autodiretto e rappresenta un mezzo centrale per la costruzione del sé, oltre che una tappa fondamentale nello sviluppo dei sistemi sociali. Questa definizione trova un ulteriore sviluppo attraverso una classificazione a tre livelli di gioco che pone in primo piano il maggiore o minore grado di autonomia che ne caratterizza l'andamento. I tre livelli sono i seguenti: gioco libero, gioco autonomo e gioco eterodiretto (Digennaro, 2019). Il gioco libero rappresenta la più ampia forma di spontaneità

e di autogestione possibile: il bambino è nel pieno controllo delle componenti del gioco, governa le dinamiche in maniera autonoma, in rapporto con i partecipanti, senza nessuna imposizione da un soggetto esterno, all'interno di uno spazio anch'esso ricettivo, adattabile e plasmabile, e nell'ambito di uno schema di regole e di simboli che appartiene alle categorie sociali e comunicative dei partecipanti. Il gioco autonomo si caratterizza per un minore grado di libertà e per uno spazio di gioco comunque circoscritto, basato sulla concessione che un soggetto adulto offre al bambino, all'interno di un contesto generalmente controllato in cui viene delineata una cornice entro cui è concessa libertà di azione. Infine, abbiamo il gioco eterodiretto, che è la forma più controllata: il gioco assume una funzione strumentale e il bambino viene posto all'interno di una struttura definita a priori, indotto a giocare secondo degli schemi ben precisi in vista di obiettivi più o meno esplicitati da parte di un individuo. Ovviamente le dinamiche di gioco non sono mai così ben delineate ed è facile che ci sia un interscambio tra i tre livelli oltre che delle forme miste di gioco. Tuttavia, tale classificazione permette di volgere l'attenzione su un elemento particolare – il grado di autonomia, appunto – aiutando la riflessione sull'importanza che esso riveste per lo sviluppo delle competenze sociali dell'individuo attraverso il gioco, e permettendo una più facile comprensione di come siano cambiate le modalità di gioco dei bambini negli ultimi anni. Volgendo lo sguardo a una giornata tipica di un bambino di oggi, ci si accorge che il tempo per il gioco libero, più in generale i momenti di autonomia e di sperimentazione che avvengono senza la presenza e l'intervento di un adulto, sono ridotti ai minimi termini, quasi del tutto cancellati da una tendenza al presidio, al controllo di ogni momento della sua vita, in una rincorsa frenetica ad accelerare il più possibile la transizione verso la vita adulta, e in un'idea funzionale di gioco che viene a essere manipolato verso delle finalità e degli scopi precisi (Gray, 2015). È cambiato il centro di comando del gioco: non è più il bambino che, spinto dal proprio istinto ludico, intraprende pratiche di gioco, assecondando i propri interessi e le proprie propensioni, ma è l'adulto che stimola l'istinto ludico del bambino per indirizzarlo verso pratiche che vengono ritenute utili, secondo un'idea utilitaristica del gioco che perde quelle caratteristiche di naturalezza, spontaneità, gratuità, indeterminazione e imprevedibilità che sono invece qualità essenziali per poterne attivare il vero potere educativo e sociale (Digennaro, 2019; Borgogni, Digennaro, 2016). Attraverso questa forma di gioco adul-

tizzato si sono innescate delle dinamiche simili a quelle descritte da Postman con il suo concetto di “scomparsa dell’infanzia”. L’origine è diversa, ma gli esiti sono comuni a quelli descritti dall’Autore, il quale aveva riscontrato come il bambino, rispetto al passato, entri in contatto molto più precocemente con le categorie degli adulti, con le informazioni che prima erano riservate alla vita adulta, con gli strumenti che, sulla carta, erano pensati per gli adulti, con i modi di parlare, di ragionare, di giudicare e di prendere le decisioni secondo degli schemi che, abitualmente, si costituiscono nella vita adulta. Questo scatto in avanti, verso la vita adulta, scardina la sottile cornice in cui viene racchiusa l’infanzia, quel sottile involucro che, come in un bozzolo, permette al bambino di poter avere il tempo di maturare e di sviluppare le competenze sociali necessarie.

Nelle moderne forme di gioco entrano molto presto categorie adulte come lo sono l’esercizio dell’autocontrollo, la disponibilità a una gratificazione differita, un ordine gerarchico che ricalca l’ordine degli adulti, una struttura di regole fisse, una morale adulta, un governo del gioco mediato da un soggetto terzo, ecc. Categorie che finiscono per imbrigliare presto la libera sperimentazione del bambino che si trova ad avere a che fare con cornici di gioco precostituite confezionate dagli adulti secondo schemi che riflettono le proprie visioni. I giochi diventano ben presto di pertinenza degli adulti – anche in forme di controllo surrogate come quelle dei videogiochi – proposti senza alcuna spontaneità, sotto un’attenta sorveglianza e a un intenso livello competitivo. Con la progressiva riduzione delle forme di gioco autonomo emergono effetti negativi sulla crescita e la maturazione dei bambini. Peter Gray (2015, 2011) ritiene, ad esempio, che i maggiori livelli di ansia, di depressione e di senso di impotenza che si registrano tra i bambini sono riconducibili proprio all’erosione degli spazi di autonomia nel gioco. Riduzione che porta, come ulteriore effetto negativo, una crescita dei livelli di narcisismo e un declino della capacità di provare empatia (Gray, 2011). Del resto, lo stesso Dewey (1949) aveva fatto notare come nei giochi si trovi una forma di controllo sociale fluido basato su regole negoziabili che sono comunque accettate dai partecipanti – perché condivise e costruite in maniera interattiva – e che rendono possibile, in forma socializzata, la formazione di competenze essenziali per la vita adulta. Se manca questa fase negoziale, in quanto le regole e il controllo vengono imposte dall’esterno, ecco che si impedisce il concretizzarsi di interazioni sociali indispensabili per la maturazione. La tendenza in favore di un gioco *adultizzato*

è facilmente riscontrabile anche nei primissimi anni del percorso di scolarizzazione, nella scuola dell'infanzia (Almon, Miller, 2001) allorquando, sempre più, il gioco autonomo viene sostituito da attività ludiche che hanno chiari intenti didattici – come imparare a scrivere o a leggere, a gestire i conflitti, ecc. – e degli schemi di lavoro preimpostati (Digennaro, 2019). Diversi studi hanno ipotizzato come un eccessivo ricorso a queste forme di gioco sia legato a un aumento dei casi di aggressività e di disagio registrati nella scuola dell'infanzia (Gray, 2015; Gillian, 2005). Allargando lo sguardo, anche fuori dalla scuola, si va riducendo, non solo fisicamente, lo spazio di gioco libero del bambino, ingabbiato all'interno di aree ben delimitate e circoscritte, progettate dagli adulti per garantire al massimo la loro sicurezza e la loro incolumità.

4. Gioco libero e povertà educativa

Le osservazioni sistematiche sulle abitudini di gioco dei bambini e le evidenze che sono state sin qui sviluppate sembrano mostrare come la tendenza alla riduzione dei momenti di gioco libero stia segnando negativamente la crescita e lo sviluppo dei bambini. L'assenza di passaggi fondamentali per dei corretti e ben articolati processi di crescita sta privando il bambino di quelle competenze sociali essenziali per assumere un atteggiamento autonomo e indipendente: si determina una forma di povertà educativa, delle *capabilities*, magari meno evidente rispetto ad altre più facili da identificare, ma la cui portata rischia di segnare generazioni di bambini, anche quelli apparentemente più distanti dalle forme più gravi di povertà educative. Il tempo e lo spazio del gioco libero che a lungo hanno rappresentato un'opportunità per la libera scoperta, per l'autonomia e la sperimentazione, è stato completamente stravolto, soprattutto nelle società più avanzate e, paradossalmente, tra i nuclei familiari più abbienti. E il permanere di questo stato di cose sta alterando negativamente il corso dell'infanzia, sempre più stretta dentro una dimensione adultizzata che, spesso, trascende anche oltre la sola dimensione del gioco.

Per capire fino a che punto questo stato di cose possa essere a tutti gli effetti inteso come una povertà educativa, è necessario fare un ulteriore passo in avanti nei ragionamenti e rendere evidente lo stretto nesso che si viene a determinare tra una povertà educativa intesa come impossibilità

ad apprendere e sviluppare pienamente capacità e talenti e come limite all'espressione degli stessi nei diversi contesti della vita quotidiana, e l'assenza di gioco libero, di uno spazio autentico di autonomia e di sperimentazione. A tal proposito, è bene precisare che non verrà coperto tutto l'arco dei possibili ragionamenti, per evidenti ragioni di spazio. Tuttavia, già il solo concentrarsi su uno di questi fornirà interessanti spunti per comprendere il suo richiamato legame e per favorire lo sviluppo delle note conclusive. Solo nella forma del gioco libero – e in modalità ridotta, attraverso il gioco autonomo – è, infatti, possibile per un bambino sviluppare quelle competenze che sono alla base della capacità di presa delle decisioni e di comprensione e gestione delle emozioni e degli impulsi che sono connessi con le dinamiche relazionali e con i processi decisionali stessi. Giocando lontano dagli adulti, il bambino si trova in situazioni in cui può entrare nella prospettiva dell'altro, comprendendo e negoziando le differenze, gestendo amicizie e inimicizie, formando alleanze e, ove necessario, rompendole per formarne di nuove, sperimentando forme di socialità. E tutto questo all'interno di uno spazio protetto, gestito in autonomia nei tempi e nelle modalità con cui le interazioni possono avvenire, lontano da influenze esterne che, anche in forma accidentale, potrebbero inquinare la naturalezza di certe dinamiche e, artatamente, indirizzare gli esiti delle relazioni. Già solo soffermandosi su questa constatazione, è facile comprendere come la forte riduzione, la quasi assenza, di questo spazio di negoziazione siano un'enorme deficienza tra le opportunità offerte alla vita di un bambino. Contrarre questo spazio di libertà significa privare il bambino di una irripetibile, fondamentale, opportunità educativa, essenziale per la preparazione alla successiva vita adulta e che in nessun caso può essere surrettiziamente riproposta in altre forme controllate dall'adulto. Sono livelli di competenza che si ottengono attraverso il gioco libero, il quale innesca dinamiche relazionali e sociali in cui i bambini sono pienamente coinvolti. Su questo specifico aspetto il già citato Gray (2011, 2015) è stato piuttosto diretto nell'associare la riduzione di queste opportunità con molte delle difficoltà di carattere relazionale ed emotivo che i bambini sembrano chiaramente mostrare negli ultimi anni. Letto in questi termini, l'assenza di gioco libero emerge a tutti gli effetti come una povertà educativa, come una privazione di una fonte inesauribile di opportunità di preparazione per la vita adulta e di stimolo allo sviluppo alle capacità sociali e relazionali. Ecco, dunque, che si palesa la necessità di un intervento volto a mitigare gli effetti di questa povertà educativa, la cui

portata deve essere assolutamente ridotta, avendo essa un'estensione piuttosto capillare, trasversale a tutta la società. Generalmente, le povertà educative tendono a posizionarsi in specifici contesti sociali o a essere più "tipiche" per specifici gruppi di popolazione. Nel caso specifico, invece, non sembrano emergere particolari distinzioni e, controintuitivamente, potrebbe perfino presentarsi in maniera più capillare nei contesti sociali e culturali che sono in grado di offrire maggiori opportunità – culturali, sportive, ecc. – per il tempo libero dei bambini.

5. Possibili strategie di mitigazione

Individuato, per grandi linee, il problema, andrebbero aperti dei ragionamenti sulle possibili strategie di mitigazione. Proviamo a farlo, con l'auspicio che si possano, in seguito, sviluppare ulteriori linee di dibattito e possano emergere ulteriori spunti di riflessione e di ricerca.

Il cambio di prospettiva sul gioco nelle moderne società e la riduzione dello spazio di autonomia all'interno di esso è determinato da un intreccio di fattori sociali e culturali che non possono essere risolti con un colpo di spugna (Borgogni, Digennaro, 2016). La complessità della questione evoca a sé una risposta a sua volta complessa che proviamo ad abbozzare attraverso quattro linee di intervento:

- dal punto di vista della ricerca e della riflessione accademica si ravvisa la necessità di sviluppare ulteriormente una riflessione sulla triade gioco-autonomia-povertà educativa, per comprenderne ancora meglio gli intrecci e per dare una dimensione più organica al tema, così da favorire un maggiore approfondimento e una più chiara comprensione delle cause che stanno determinando la riduzione del gioco libero e degli effetti che tale diminuzione sta determinando;
- collegato al punto precedente, sembra rendersi necessario lo sviluppo di strumenti di indagine e di raccolta dati che in maniera sistematica permettano di leggere il fenomeno in maniera più approfondita, anche con uno sguardo diacronico; le indagini ISTAT, ad esempio, sulle abitudini di vita dei cittadini, indagano solo in maniera limitata e parziale alcuni aspetti del tema (approfondendo la questione del tempo dedicato alle attività all'aperto, ad esempio); tale informazioni avrebbero la duplice

- funzione di aiutare la ricerca e la riflessione accademica (il primo punto) e di meglio orientare le agende politiche (quarto punto);
- su di un piano prettamente educativo e pedagogico occorre riconoscere l'evenienza per cui si è passati dal gioco libero come fatto cogente, come una situazione insita nell'organizzazione delle società del passato che in larga parte restituivano maggiori spazi di libertà e di autonomia, a una situazione in cui il gioco libero deve diventare una scelta deliberata, che impegni, ad esempio, a ripensare le strategie educative in funzione di una ricercata minore presenza dell'adulto, con una diminuzione delle quote di gioco eterodiretto;
 - di pari passo, sul versante delle agende politiche deve trovare attenzione la questione non come aspetto residuale – il gioco viene spesso considerato come un aspetto importante, da tutelare, ma di second'ordine rispetto ad altri grandi temi – ma come un elemento a cui dedicare attenzione massima, sia nell'immediato, per mitigare gli effetti negativi che in parte sono stati esposti, sia nel lungo corso, per stimolare cambiamenti sociali e culturali che restituiscano, in maniera sistematica, il giusto spazio al gioco libero.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F. (2017). Dalla povertà educative alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 15.
- Bateson G. (2006). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Borgogni A., Digennaro S. (2016). Ripensare le priorità: il ruolo del gioco libero nella società contemporanea. *Infanzia*, 1, 36-39.
- Callois R. (1994). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano: Bompiani.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Digennaro S. (2019). Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine. *Formazione & Insegnamento* XVII, 97-107,
- Digennaro S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare*, 20, 3, 37-52.
- Engle P. L., Black M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 243-256.

- Evans G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Farné R. (2015). Play literacy. *Studium Educationis*, 3, 88-100.
- Fondazione Emanuela Zancan (2012). *Cittadinanza generativa. La lotta alla povertà. Rapporto 2015*. Bologna: Il Mulino.
- Gray P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 4, 443-463.
- Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*. Milano: Einaudi.
- Huizinga J. (1970). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Londra: Maurice Temple Smith Ltd.
- Mead G.H. (1966). *Mente, sé e società*. Firenze-Milano: Giunti.
- OECD (2015). *In It together. Why Less Inequality Benefits All*. Parigi: OECD Publishing.
- Postman N. (1984). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando.
- Rovatti P.A., Zoletto D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.
- Save the Children (2017). *Sconfiggere la povertà in Europa*. Roma: Save the Children Italia.

III.7

Crescere a scuola: come costruire il benessere scolastico attraverso il clima d'aula. Orientamenti e proposte

Alberto Fornasari

*Professore Aggregato - Università degli Studi di Bari Aldo Moro
alberto.fornasari@uniba.it*

1. Il clima d'aula: uno spazio pedagogico per il benessere scolastico

Il concetto di contesto, elaborato da Bronfenbrenner nel volume *Ecologia dello sviluppo umano* del 1979, considera lo sviluppo umano un processo che non si verifica in un ambiente asettico, ma all'interno di particolari contesti ambientali. "Tale sviluppo dipende dal modo in cui l'individuo percepisce e si relaziona con i suoi contesti di vita e dalle attività che compie in essi" (Negri, 2005, p. 18). Bronfenbrenner ha infatti definito l'ambiente ecologico come una struttura complessa formata da quattro sistemi in relazione reciproca tra loro: microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema. I contesti sono gli ambienti ecologici in cui l'individuo vive concretamente. E applicando tale costrutto ai processi formativi appare evidente come la scuola, con le caratteristiche fisiche dell'edificio, delle persone che ci lavorano, del modo con cui si relazionano costituisce il microsistema; però sulla sua esperienza scolastica influiscono sia i rapporti tra la sua famiglia e la scuola che costituiscono il mesosistema, sia l'attività lavorativa dei suoi genitori (esosistema), sia l'organizzazione e il funzionamento della scuola che sono determinati anche da regolamenti del luogo in cui lo studente vive (macrosistema) influenzando sugli altri sistemi e quindi sulla percezione che lo studente vivrà. Il contesto quindi è l'esperienza di vita che lo studente fa a scuola e in classe, esperienza influenzata da fattori apparentemente lontani tra loro. Il sistema classe, come sostenuto da Renati e Zanetti, rappresenta la struttura di base attraverso cui l'organizzazione scolastica persegue gli obiettivi istituzionali dell'"acquisizione sistematica e programmata di conoscenze, ma costituisce anche l'ambito entro il quale si

manifestano bisogni di natura individuale, differenti da quelli istituzionali (ad esempio il bisogno di avere amicizie, di conquistare prestigio o di scaricare aggressività)” (Carli, Mosca, 1980, p. 31). Proprio per questo, lo spazio classe è vissuto dagli studenti come luogo di appartenenza e di sperimentazione del sé nel rapporto con i pari e con gli adulti.

La classe va intesa, infatti, come gruppo di apprendimento in cui gli aspetti relazionali (Cambi, 1998) vanno adeguatamente gestiti, in quanto la relazione è essa stessa elemento fondamentale, che veicola e stimola gli apprendimenti. La qualità del contesto classe, quindi, risulta essere condizionata dalle caratteristiche individuali di studenti e insegnanti, dalle loro percezioni nonché dagli elementi distintivi della scuola.

Come sostiene Negri “è possibile cercare di ridefinire il clima d’aula come il risultato della creazione di una rete relazionale, all’interno della quale ritroviamo aspetti affettivi, motivazionali e di co-costruzione di obiettivi cognitivi” (Negri, 2005, p. 51). Il clima d’aula dipende quindi dalla “rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall’apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo” (Polito, 2000, p. 50) ed è determinato, principalmente, dal tipo di interazione che viene a crearsi tra gli studenti e l’insegnante, oltre che da altre variabili più oggettive come l’ambiente fisico e sociale. Un mancato riconoscimento delle relazioni e dei bisogni che gli alunni manifestano può portare a un’integrazione problematica del gruppo classe, incidendo, di conseguenza, anche sul successo negli apprendimenti. Il clima d’aula, perciò, “riguarda la percezione collettiva che alunni e insegnanti hanno del loro stare dentro la classe, che può influenzare la loro motivazione e il loro impegno nonché l’insieme degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle relazioni che si instaurano in quel peculiare contesto” (Renati, Zanetti, 2009, p. 51). Possiamo quindi ben comprendere l’importanza assunta dall’insegnante al fine di promuovere un clima d’aula positivo. La qualità della rete delle relazioni, che è presupposto del clima d’aula, risulta infatti influenzata non solo dalle sue conoscenze, ma anche e, soprattutto, dal suo stile di insegnamento, dalle sue caratteristiche personali e valoriali.

È importante quindi che gli insegnanti promuovano un agire educativo che incoraggi e aiuti i discenti ad affrontare le richieste della vita scolastica e non solo. Le proibizioni, i divieti, le norme disciplinari, il desiderio di imparare, la ricerca della propria identità, lo sforzo per risolvere le confu-

sioni, i confronti con i coetanei, il bisogno di collaborazione, sembrano essere i maggiori e più profondi problemi dei giovani, soprattutto in età adolescenziale (Fornasari, 2018). Comprenderli, prima di tutto, è, per gli insegnanti, un buon modo per aiutare gli allievi ad affrontarli. L'allievo crede in determinati valori, pensa e agisce in funzione del modo in cui si sente valutato dagli adulti, dai ragazzi che frequenta, e in funzione dei loro atteggiamenti nei suoi confronti. "La scuola e gli insegnanti non possono prescindere dal compito di incoraggiare la personalità scolastica, di abilitare gli allievi a interagire significativamente e ad affrontare con fiducia le situazioni di rendimento" (Franta, Colasanti, 1995, p. 45). Del resto, come afferma Negri (2005), il contesto scolastico rappresenta un angolo di mondo particolarmente significativo già a partire dall'infanzia. Da un lato, tutti gli allievi "desiderano sentirsi parte del gruppo-classe, ed essere accettati e stimati dai pari; dall'altro, ogni studente è spinto verso l'autorealizzazione e ha necessità di differenziarsi dagli altri" (Genovese, Kanizsa, 2007, p. 63).

La scuola pone quindi l'accento su alcuni aspetti importanti: la centralità della persona (Elia, 2016), poiché ogni azione educativa è caratterizzata dal coinvolgimento attivo del soggetto destinatario (l'alunno) e dalla valorizzazione della dimensione cognitiva, affettiva e relazionale; la formazione della coscienza, la quale rappresenta il fine ultimo di qualsiasi azione educativa poiché richiama tutte le strutture fondative dell'essere: l'interiorità, l'intelligenza, la volontà, la responsabilità, l'intenzionalità, dimensione necessaria al fine di raggiungere i propri obiettivi; l'autorevolezza/libertà, poiché ogni rapporto educativo si realizza nell'asimmetria e nella differenza dei ruoli, ma si fonda sulla stima e sul rispetto reciproco (Venturella, 2009). La relazione educativa, rappresenta il fondamento di ogni processo educativo (Santelli, 2014) che arricchisce l'esperienza di ogni individuo, il quale entrando in contatto con l'altro mette in gioco sé stesso e la propria capacità di dialogo, di ascolto. L'educatore e l'educando rappresentano gli attori sociali che entrano in relazione; sono due "entità attive che interagiscono" (Baldacci, 2009, p. 232) tra cui c'è uno scambio, un apprendimento e un cambiamento reciproco che genera trasformazioni in tutte le parti coinvolte e nella relazione stessa. La relazione educativa è quindi lo "strumento cardine dell'agire educativo" (Milani, 2000, p. 36): è un luogo in cui avviene il confronto con la proposta dell'educatore che invita le persone a "esplorare nuovi territori e che la sorregge durante il percorso" (Kanizsa, Tramma, 2011, p. 135). Educare, quindi, significa "avere a cuore le persone per cui

e con cui lavoriamo, avere competenze e passione per una professione che richiede di esporsi, di prendere parte e posizione, di dare valore ai sensi e ai significati degli altri, di offrire nuove letture e interpretazioni della realtà, di co-costruire rinnovate ipotesi di realizzazione con i soggetti della pratica educativa” (Perla, Riva, 2016, p. 31). Per troppo tempo, come sostiene Negri (2005), insegnanti e genitori hanno teso a privilegiare apprendimenti di tipo cognitivo, mettendo in secondo piano l’educazione emotivo-affettiva, andando a quasi disconoscere il profondo legame e la correlazione che esiste tra i due aspetti. Promuovere il benessere scolastico quindi significa avere cura di tutte queste delicate componenti sapendo leggere e gestire le emozioni e per far questo il docente non può prescindere dalla capacità di riconoscere, utilizzare, comprendere e gestire in modo consapevole all’interno della classe le proprie ed altrui emozioni: il docente deve possedere e promuovere quella che Goleman (2011) definisce intelligenza emotiva.

2. Metodologia e risultanze dello studio di caso comparato

Il presente lavoro si colloca all’interno di una più ampia ricerca che ha focalizzato la sua attenzione sul tema del benessere scolastico, sulla percezione delle dinamiche relazionali degli studenti con il gruppo dei pari e con i propri docenti. Per la sua realizzazione ci si è avvalsi dello studio di caso comparato (Benvenuto, 2015) con intento idiografico che ha permesso di evidenziare le similitudini e le differenze tra le risposte di due istituti di Istruzione Secondaria Superiore della città di Mottola (Ta): nello specifico l’Istituto Tecnico e Professionale M. Lentini (suddiviso negli indirizzi: Servizi per la sanità e l’assistenza sociale; Grafica e comunicazione; Chimica, materiali e biotecnologie) e il Liceo A. Einstein (suddiviso negli indirizzi: Scientifico ordinario; Scientifico con opzione Scienze applicate). Lo studio è stato condotto su un totale di 446 studenti selezionati attraverso un processo di campionamento casuale semplice che ha permesso di individuare 223 studenti in ciascun istituto. Tale analisi parte da tre domande di ricerca che costituiscono il filo rosso nello studio del tema sotto esame: “Qual è la percezione che gli studenti hanno della scuola e delle dinamiche a essa correlate? Come percepiscono il rapporto con i propri compagni? Come influisce la comunicazione e lo stile relazionale del docente sul clima d’aula e sull’apprendimento degli studenti?”. Per la rilevazione dei dati si è scelto di

creare un apposito questionario, somministrato online attraverso l'applicazione di Google moduli, costituito da un totale di trenta domande ripartite in quattro sezioni: la prima sezione riguardante i dati sociografici dei rispondenti; la seconda sezione riguardante la percezione della scuola da parte degli studenti; la terza sezione riguardante la percezione del rapporto tra docente-studente; la quarta e ultima sezione riguardante la percezione del rapporto con il gruppo dei pari.

Il questionario è stato strutturato a risposta chiusa e per alcune domande ci si è avvalsi della scala di Likert (Domenici, Lucisano, Biasi, 2018). I dati sono stati elaborati attraverso l'utilizzo del software SPSS. Si presentano le risultanze di alcuni quesiti opportunamente selezionati perché ritenuti maggiormente significativi ai fini dell'articolo. Per quanto concerne l'analisi di genere del campione per l'Istituto Tecnico e Professionale M. Lentini hanno risposto uomini in una percentuale pari al 66,7% e donne in una percentuale pari al 33,3%. Per il Liceo A. Einstein hanno risposto uomini in una percentuale pari al 43,2%, hanno risposto donne in una percentuale pari al 56,8%. La diversa distribuzione di genere nei due istituti è da addebitarsi a una tendenza diffusa nel panorama nazionale che vede negli istituti professionali genericamente una netta prevalenza di studenti di genere maschile.

Significativa è la risposta alla seguente domanda in entrambi gli istituti che evidenzia l'importanza che gli stessi alunni attribuiscono all'istituzione scuola. Aggregando i dati in positivo si evince come nell'Istituto Tecnico e Professionale M. Lentini, il 64,3% dei rispondenti guardi alla scuola come una delle agenzie formative di fondamentale importanza, mentre solo il 4,9% non le attribuisca alcun valore. Anche le risposte pervenute dal Liceo A. Einstein evidenziano come la scuola sia percepita molto positivamente per il 68,8% degli studenti (dati aggregati in positivo), mentre solo il 3,4% ritiene la scuola un'agenzia formativa per nulla importante (Tab. 1).

	Istituto Tecnico e Professionale M. Lentini	Liceo A. Einstein
Nessuna	4,9%	3,4%
Abbastanza	30,8%	27,8%
Molta	49,7%	50,2%
Moltissima	14,6%	18,6%

Tab. 1 - Quale importanza attribuisce, in generale, alla scuola come istituzione?

Dalla seguente domanda si evince come in entrambi gli istituti, oltre il 60% dei rispondenti ritenga di assumere un atteggiamento passivo all'interno della scuola. Tale dato, seppur di complessa interpretazione, potrebbe essere letto come il risultato di una didattica tradizionale che condurrebbe molti studenti a non sentirsi protagonisti attivi del proprio percorso formativo. La didattica per competenze (Trincherò, 2015) strutturata attraverso Unità Didattiche di Apprendimento, attraverso Compiti di realtà (per la fase valutativa), attraverso modalità di apprendimento cooperativo (Cmoglio, Cardoso, 1988) e incentrate sullo sviluppo di competenze di *problem solving* appare ancora oggi poco diffusa negli istituti di grado superiore. Poco spazio trova la didattica innovativa (*Flipped Classroom*, Realtà Aumentata, utilizzo di modalità di didattica *blended*) rispetto alla tradizionale lezione frontale che però non appare più sufficiente a intercettare l'interesse e la curiosità di una larghissima parte dei nostri studenti nativi digitali (Prensky, 2015). È interessante evidenziare, inoltre, sia pure con percentuali meno significative, gli atteggiamenti conflittuali e di disinteresse che gli stessi studenti dichiarano. Percentuali, che seppur minime, richiedono da parte del mondo dell'educazione risposte efficaci. Basti ricordare le percentuali nazionali relative al fenomeno dell'*early leaving*, ovvero dell'abbandono scolastico prematuro (Cedefop, 2016) che spesso si traduce nel tempo in un fenomeno ancora più articolato e complesso: quello dei *NEET* acronimo che sta per *Not Engaged in Education, Employment or Training* (Rosina, 2015). Dallo studio emerge come solo il 21% circa degli studenti di entrambi gli istituti dichiarano di avere un atteggiamento sereno all'interno dell'ambiente scolastico; un dato poco rassicurante se consideriamo che solo uno studente su quattro afferma di vivere il proprio ambiente scolastico in modo positivo (Tab. 2).

	Istituto Tecnico e Professionale M. Lentini	Liceo A. Einstein
Sereno	20,8%	21,0%
Entusiasta	3,5%	3,3%
Conflittuale	9,5%	8,1%
Passivo	60,2%	62,6%
Disinteressato	6,0%	5,0%

Tab. 2 - Quale tra questi atteggiamenti rispecchiano il tuo stato d'animo all'interno della scuola?

Agli studenti di entrambe le scuole è stato chiesto di dichiarare, attraverso delle alternative di risposta costruite secondo la scala Likert, il grado di accordo in merito all'affermazione "la relazione con i miei docenti è positiva". Aggregando i dati in positivo si evince che, nell'istituto M. Lentini il 56,7% degli studenti conferma tale asserto, mentre il 43,3% dichiara di essere complessivamente poco d'accordo. Nel secondo istituto, le percentuali sono molto simili, si evince che il 53,7% (dati aggregati in positivo) dichiara un buon grado di accordo, mentre il 46,3% dei rispondenti (dati aggregati in negativo) afferma di essere poco d'accordo con l'affermazione a loro sottoposta. È evidente come in entrambe le scuole, quasi la metà del campione abbia riferito di difficoltà relazionali con i propri docenti (Tab. 3).

	Istituto Tecnico e Professionale M. Lentini	Liceo A. Einstein
Completamente d'accordo	15,1%	7,0%
D'accordo	41,6%	46,7%
Mediamente d'accordo	36,2%	39,0%
Per niente d'accordo	7,1%	7,3%

**Tab. 3 - Quanto sei d'accordo con la seguente affermazione:
"La relazione con i miei docenti è positiva"**

L'ambiente scolastico, oggi più che mai, non può essere inteso come un mero luogo di trasmissione di conoscenze che vengono assimilate dagli studenti; la scuola attraverso percorsi di auto-coscientizzazione dello studente circa il livello di competenze raggiunte e stimolando le sue potenzialità con un approccio di tipo maieutico (Freire, 2017) deve rendere lo studente protagonista attivo di questo processo. Centrale appare il ruolo del docente per la formazione del singolo che sarà poi in grado di modellare il proprio futuro, così come è di fondamentale importanza il cosiddetto *scaffolding* di cui ogni studente necessita (Bruner, 2001). Il supporto, la guida al processo di apprendimento aiuta progressivamente lo studente a emanciparsi e a intraprendere in modo autonomo percorsi di conoscenza (Wood, Bruner, Ross, 1976). A tal proposito il 76,6% degli studenti dell'Istituto M. Lentini (dati aggregati in positivo) dichiara di ricevere sostegno, educazione e formazione, mentre, a essere insoddisfatto del rapporto con i docenti è il 23,4% degli studenti (dati aggregati in negativo) che afferma di ricevere indifferenza e

non valorizzazione da parte del corpo docente. Nel Liceo Einstein, invece, la percentuale degli studenti che attesta indifferenza e non valorizzazione da parte dei docenti (dati aggregati in negativo) sale al 32,2%, si tratta di uno studente su tre che rimarca l'insoddisfazione circa il rapporto con il docente. Per quanto concerne questo item del questionario viene da chiedersi, in una dimensione di problematizzazione pedagogica, se sia effettivamente una carenza da parte del docente che non riesce a esprimere pienamente il proprio sostegno a tali studenti o se non sia un *locus of control* esterno dello studente che lo porta a attribuire la responsabilità delle azioni, eventi e situazioni al di fuori e indipendentemente dalla sua volontà. È sotto gli occhi di tutti lo sfilacciamento e la rottura del patto di corresponsabilità tra scuola e famiglia che certamente può costituire un terreno fertile alla definizione di convinzioni che traggono origine dalla costante deresponsabilizzazione degli studenti operata spesso dai genitori che attribuiscono invece tali comportamenti al corpo docente senza alcun elemento di realtà. Nonostante tali percentuali critiche, il 67,8% del campione di liceali (dati aggregati in positivo) sente di essere sostenuto nel proprio percorso formativo (Tab. 4).

	Istituto Tecnico e Professionale M. Lentini	Liceo A. Einstein
Indifferenza	10,4%	17,0%
Non valorizzazione	13,0%	15,2%
Sostegno	27,2%	21,3%
Educazione e istruzione	49,4%	46,5%

Tab. 4 - Dalla maggior parte dei docenti ricevi

L'1,3% degli studenti dell'Istituto Lentini dichiara di stare male con i docenti che richiamano i propri alunni in presenza di comportamenti ritenuti scorretti e comminano forme più o meno marcate di punizione. Sappiamo bene come il compito del docente sia quello di educare i suoi allievi alla convivenza, al rispetto delle regole e dell'altro. È questa una palestra importante per una futura e sana forma di cittadinanza attiva (Santerini, 2010). Altri studenti, dichiarano di non vivere bene il rapporto con il docente che non fa rispettare le regole (7,3%), mentre altri lamentano nei docenti la volontà di avere sempre ragione (26%), altri ancora non vivono bene con docenti che non apprezzano gli sforzi compiuti (12,1%) o finanche le proprie opinioni (30%). Nel Liceo Einstein, le percentuali si attestano su valori si-

mili, ciò che maggiormente si evince è che tali studenti non apprezzano i docenti che non fanno rispettare le regole (19,9%) e che non apprezzano le proprie opinioni (36%). Dai dati scaturiti da quest'ultima dichiarazione ("non ti apprezzano mai") appare evidente come una parte del corpo studentesco denunci quella che in pedagogia e psicologia viene definita come "profezia che si autoadempie" (Watzlawick, 1988) ovvero quando uno studente, a seguito di proiezioni negative da parte del docente, altera il suo comportamento in modo tale da confermarlo. Nell'alta percentuale (che nei due istituti oscilla tra il 30% e il 36%) di risposte date circa la percezione che le proprie opinioni non vengano ascoltate dal corpo docente si ravvisano da un lato la percezione di una scarsa dimensione di ascolto e dall'altro un mancato stimolo verso il pensiero divergente (Tab. 5).

	Istituto Tecnico e Professionale M. Lentini	Liceo A. Einstein
Ti richiamano	1,3%	2,3%
Non fanno rispettare le regole	7,3%	19,9%
Puniscono quando è necessario	2,0%	2,0%
Si arrabbiano facilmente	14,3%	14,1%
Vogliono avere sempre ragione	26,0%	5,6%
Chiedono di lavorare molto	7,0%	4,4%
Non ti apprezzano mai	12,1%	15,7%
Non apprezzano le tue opinioni	30,0%	36,0%

Tab. 5 - Stai male con i docenti che...

Aggregando i dati in positivo il 73,1% degli studenti dell'Istituto Lentini si dichiara soddisfatto del rapporto con i propri compagni di classe, mentre l'11,9% (dati aggregati in negativo) afferma di essere poco o per niente soddisfatto. Sorprende l'elevata percentuale di chi si dichiara indifferente, pari al 15%. Similmente, anche nel Liceo Einstein, le opinioni non si discostano di molto, il 76,9% (dati aggregati in positivo) afferma di essere soddisfatto del rapporto con i compagni di classe, l'11% (dati aggregati in negativo) poco o per niente soddisfatto e anche in tale istituto si registra una percentuale alta di chi si dichiara indifferente (12,1%). Nell'insieme le percentuali ricavate danno un quadro ampiamente positivo del rapporto con i propri compagni di classe, con percentuali molto ridotte di piena insoddisfazione. Un

dato più complesso da analizzare è quello relativo al sentimento di indifferenza espresso dai rispondenti (Tab. 6: Sei soddisfatto del rapporto con i tuoi compagni di classe?). L'indifferenza all'altro può essere un chiaro segnale di un sempre più pervasivo analfabetismo emotivo che consiste nell'incapacità di riconoscere e controllare le proprie emozioni (Galimberti, 2010).

	Istituto Tecnico e Professionale M. Lentini	Liceo A. Einstein
Molto	31,8%	31,2%
Abbastanza	41,3%	45,7%
Poco	8,0%	6,7%
Per niente	3,9%	4,3%
Indifferente	15,0%	12,1%

Tabella 6 - Sei soddisfatto del rapporto con i tuoi compagni di classe?

All'interno dell'Istituto Lentini il grado di conflittualità con i compagni dichiarato è pari al 14,2% di cui l'11,8% solo con alcuni, mentre, la restante parte del campione si dichiara amichevole e collaborativa con tutti (35,7%), o soltanto con alcuni (50,1%). Simili le percentuali presenti per le stesse domande anche nel Liceo Einstein, ma con delle piccole variazioni: scende il livello di conflittualità con alcuni (8%) e aumenta la percentuale di chi si dichiara conflittuale con tutti (4,9%); aumenta la percentuale anche di chi si dichiara amichevole e collaborativo con tutti (43,8%) (Tab. 7). Anche per quanto concerne questo item il dato positivo è costituito dalle percentuali minime relativamente a una situazione di conflitto generalizzato tra studenti, mentre le percentuali relative a dinamiche amichevoli o di conflitto solo con alcuni andrebbero lette anche alla luce della teoria dell'identità sociale e quindi dei processi *in group* e *outgroup* (Tajfel, 1999) ampiamenti diffusi anche tra gli adolescenti.

	Istituto Tecnico e Professionale M. Lentini	Liceo A. Einstein
Conflittuale solo con alcuni	11,8%	8,0%
Conflittuale con tutti	2,4%	4,9%
Amichevole e collaborativo con alcuni	50,1%	43,3%
Amichevole e collaborativo con tutti	35,7%	43,8%

Tabella 7 - Com'è il tuo rapporto con i compagni?

3. Conclusioni

Pur in presenza di dati nell'insieme positivi rispetto a molti degli item proposti, (nella piena consapevolezza che lo studio di caso comparato abbia una evidente valenza idiografica e che quindi fornisca informazioni specifiche di contesto e in alcun modo generalizzabili), rappresentano elementi importanti di riflessione pedagogica: lo stato d'animo di passività espresso dagli studenti rispetto alla scuola in una percentuale preoccupante, l'indifferenza che alcuni studenti percepiscono nei loro docenti, il non sentirsi ascoltati e apprezzati per le proprie opinioni. Fa riflettere che il richiamo al dovere verso uno studio approfondito e sistematico non sia percepito in modo negativo come superficialmente si potrebbe credere. Le dimensioni verso le quali (sia nei rapporti con i docenti sia nei rapporti con i compagni di classe) vengono espressi pareri negativi sono quelle in cui le emozioni giocano un ruolo centrale. Il benessere scolastico non può quindi che essere garantito attraverso la costruzione di un positivo clima d'aula che presuppone il superamento di quell'analfabetismo emotivo prima citato (legato a filo doppio al concetto di intelligenza emotiva di P. Salovey, Mayer J. e D. Goleman), attraverso un'educazione alle emozioni e ai sentimenti. Il presupposto è di insegnare ad affrontare le emozioni per sradicare i pregiudizi. Saper parlare dei propri sentimenti è anche un modo per migliorare le capacità di comunicare e l'apprendimento cognitivo, che alle emozioni è come sappiamo strettamente connesso. Sappiamo bene, infatti, che non è solo grazie all'intelligenza e alla razionalità che si ha successo nell'apprendimento. Come sostiene Stefanini "le emozioni contribuiscono ai successi nell'apprendimento, all'interiorizzazione di saperi e significati, al miglioramento dell'esperienza personale dell'adulto che apprende e che trasferisce e applica nel proprio ambito professionale i risultati di quanto appreso coinvolgendo le proprie risorse emotive" (Stefanini, 2013, p. 19). Curare le emozioni nella didattica attiva un desiderio di partecipazione attiva; stimola un clima d'aula collaborativo e disteso consentendo alle relazioni di svilupparsi in un clima favorevole. Solo investendo in tale direzione "l'attivazione dei processi cognitivi e metacognitivi sarà fortemente incentivata" (Lagrec, 2020) verso un apprendimento che sia realmente autentico.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Bruner J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F. (ed.) (1998). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando Editore.
- Carli R., Mosca A. (1980). *Gruppo e interazione a scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: Investigating causes and extent*. Cedefop research paper, No 57. Luxembourg: Publications Office.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (1988). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- Domenici G., Lucisano P., Biasi V. (2018). *La ricerca empirica in educazione. Elementi introduttivi: Ricerche empiriche in educazione*. Roma: Armando.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Fornasari A. (2018). *Incontri intergenerazionali. Riflessioni sul tema e dati empirici*. Pisa: ETS.
- Franta H., Colasanti A.N. (1995). *L'arte dell'incoraggiamento: insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB.
- Galimberti U. (2010). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Genovese L., Kanizsa S. (eds.) (2007). *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza Emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Bur.
- Kanizsa S., Tramma S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Lagrega I., (2017). *Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento in Educazione e Scuola, n. XVII*. Lecce: Edscuola.
- Milani L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Negri S.C. (2005). *Il lavoro di gruppo nella didattica*. Roma: Carocci.

- Perla L., Riva M.G. (eds.) (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: ELa Scuola.
- Polito M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Prensky M. (2015). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Milano: Erickson.
- Renati R., Zanetti M.A. (2009). Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il cambiamento. *Psicologia e Scuola*, 29, 50-57.
- Rosina A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Salovey P., Mayer J. (1990). *Emotional Intelligence, in Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9, No. 3, Baywood Publishing Co. Amityville (New York) 1990, pp. 185-212.
- Santelli L. (2014). *Educare non è una cosa semplice*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Stefanini A. (2013). *Le emozioni: Patrimonio della persona e risorsa per la formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Tajfel H. (1999). *Gruppi Umani e Categorie Sociali*. Bologna: il Mulino.
- Trincherò R. (2015). *Manuale di Ricerca Educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Venturella F. (2009). Le sfide educative della scuola oggi. *Proposta Educativa*, (3), 31-35.
- Watzlawick P. (ed.) (1988). *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

III.8

Corpi ed emozioni in movimento proposte di promozione del benessere a partire dal Nido d'infanzia

Alessandra Lo Piccolo

Professore Associato - Università degli Studi di Enna "Kore"
alessandra.lopiccolo@unikore.it

Lo sviluppo affettivo, intellettuale e strumentale dipende innanzitutto da un vissuto narcisistico di piacere primario in seno al quale psichismo, corpo proprio, il se e l'altro rimangono indifferenziati, mentre prende forma la loro differenziazione progressiva (Berger, 1992, p. 23).

“Ove non si verificano i caratteri della regressione, il bambino presenta tendenze che mirano chiaramente ed energicamente all'indipendenza funzionale. Allora lo sviluppo è una spinta verso una sempre maggiore indipendenza, è come una freccia che dall'arco va dritta, sicura e forte” (Montessori, 1949, p. 85).

Introduzione

Due note citazioni per evidenziare il forte nesso esistente tra aspetti cognitivi, affettivi e relazionali ed un sano ed armonioso sviluppo del bambino che anela, naturalmente alla propria autonomia.

Sappiamo come lo sviluppo affettivo non possa prescindere da quello corporeo, in un rapporto di costante reciprocità: il corpo e le emozioni sono infatti, dimensioni fondanti nella crescita e nell'educazione della persona e la promozione del suo benessere in senso globale e integrato. Rappresentano il centro dell'educabilità umana con tutte le loro implicazioni nei processi di apprendimento già a partire dal primo inserimento del bambino all'asilo nido.

Il corpo costituisce il luogo delle sensazioni, delle emozioni, dei bisogni, degli affetti, luogo in cui aspetti bio-fisiologici, mentali e spirituali si incontrano e si intersecano dando vita all'unità e unicità della persona (Contini, 2006); per tali ragioni, le attività ludico-motorie – corporee costituiscono una preziosa risorsa per facilitare l'acquisizione e lo sviluppo di competenze relazionali, nel rispetto della integrità della persona e della sua unicità.

Se il processo educativo si configura come quella ricerca di autonomia della persona, in questo caso del bambino, dobbiamo essere anche ben consapevoli che tale non è se non arriva alla realizzazione identitaria del sé; e tale realizzazione può avvenire ed essere raggiunta solo a condizione che tutte le dimensioni della persona vengano parimenti sviluppate, poste all'attenzione di educatori e genitori, attraverso percorsi e processi di educazione personalizzata, volti a promuovere il benessere del fanciullo.

Per tutte queste implicazioni appare evidente come le primissime esperienze di vita del bambino risultino fondamentali per il benessere del suo sviluppo e il suo inserimento nella vita sociale; in tal senso andranno valutate accuratamente le proposte educative in ambito formale e non formale sin dai primi mesi di vita. Il nido a questo proposito si presenta come il luogo di "cura" privilegiato, dopo la famiglia, in cui tutti gli elementi costitutivi dello sviluppo e cognitivo, psicologico, affettivo e relazionale possono e devono convergere in un unico progetto di vita.

Il lavoro educativo al nido, infatti, è fortemente intriso di aspetti corporei, motori, affettivi che si incontrano, si scoprono, si potenziano in una relazione educativa che parte dalla gestione degli spazi e dei tempi dalla scelta dei materiali e delle attività: tutto guarda al corpo e alle emozioni del bambino.

Il contributo affronta alcune tematiche relative alle esperienze corporee, le emozioni, gli affetti e l'apprendimento che il bambino vive nei primi anni di vita e soprattutto nel suo ingresso al nido e che grazie al movimento e ad una didattica incorporata possono riuscire in quell'ambizioso compito che è la formazione umana piena, integrata, significativa in cui promozione del benessere e promozione della persona si fondono.

1. L'asilo Nido luogo di promozione del benessere e di autonomia attraverso esperienze corporee e affettive

Il nido è il luogo in cui prendersi cura corrisponde a promuovere benessere e tale promozione è possibile a condizione che si sviluppi una sana coscienza del proprio corpo, mediatore fin dalla nascita di conoscenza di se, degli altri e del mondo.

Il movimento del corpo costituisce il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola e fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico.

Sono questi i primi passi verso la conquista dell'autonomia, quelli che conducono il bambino alla progressiva conquista della capacità di coordinare i movimenti in funzione di determinati obiettivi: afferrare un oggetto, camminare, vestirsi da solo; ma anche saper utilizzare le stimolazioni provenienti dall'ambiente fornendo risposte circoscritte e funzionali; o acquisire abilità di tipo sociale che consentano di interagire in modo efficace con l'ambiente circostante, con il gruppo dei pari e con gli adulti (Vayer, 1993).

L'Asilo Nido deve promuovere e garantire il Benessere psicofisico ed ambientale dei bambini e del personale, offrendo loro la possibilità di agire e di esprimersi spontaneamente e liberamente; dovrà garantire a tutti i bambini la realizzazione progressiva della loro identità individuale, il loro essere fonte di diritti molteplici; dovrà garantirne il rispetto, in quanto persone e il riconoscimento della loro dignità e autonomia; dovrà essere un ambiente idoneo per il loro accudimento, apprendimento e socializzazione.

Nel rispetto di una visione olistica dell'infanzia, che tende a considerare il bambino e la bambina nella loro organica unicità e complessità, senza distinzioni tra le esigenze fisiche e la sfera psichica ed emozionale, un asilo nido dovrà creare le condizioni ottimali che porti il bambino naturalmente, ad esprimere al meglio le proprie potenzialità.

È al nido che occorre puntare sulla possibilità di garantire al bambino, uno sviluppo verso il potenziamento di abilità e comprensioni della realtà come la crescita e il consolidamento di un'autonomia fondata sulla naturale spinta all'esplorazione, all'esercizio della libertà e della capacità di discernimento, e sviluppo di interessi verso determinate attività e impegni quotidiani in comunità. I periodi sensitivi dello sviluppo (Montessori, 1952) manifestano qualità e caratteri in potenza: una finestra temporale in cui orientamenti e impulsi a operare e sperimentare sull'ambiente sono perse-

guibili dal bambino se posto nelle condizioni favorevoli. Tali inclinazioni naturali o sensibilità inducono l'esplorazione e la ricerca di esercizi ed attività: permettono la realizzazione di azioni finalizzate a uno scopo e consolidano abilità attraverso la ripetizione.

Un progetto educativo che desideri sostenere l'autonomia del bambino deve farsi carico non solo dell'abilità del bambino ma anche del fatto che si tratti di un'esperienza per lui piacevole, che si misura nel grado di cooperazione del bambino alle varie attività. Il bambino che coopera, aiuta, fa con l'educatrice perché gli piace, si permette anche delle deviazioni. La cooperazione così intesa è lo strumento della realizzazione della relazione (Cocever, 1990b, p. 169).

L'autonomia si manifesta nella capacità del bambino di esprimere il proprio desiderio di fare da solo ma anche il desiderio opposto di essere aiutato a superare una situazione che sul piano emotivo e cognitivo può rappresentare alle volte, una sfida troppo ardua da affrontarsi senza supporto dell'adulto.

Autonomia in questo senso richiama la gioia del sentirsi parte, se non protagonista, delle azioni di cura o di gioco che il bambino sperimenta nella vita di comunità al nido d'infanzia; essa è allora individuabile nella capacità di controllo, intervento e interazione con il mondo e nella soddisfazione che tale condizione suscita.

L'autonomia rappresenta, dunque, un autentico lavoro solo se contiene la gioia del fare da sé e se questa indipendenza costituisce un privilegio cui il bambino attribuisce una grande importanza (Cocever, 1990a, p. 66).

I bambini imparano ad essere più autonomi nel gioco e nell'esplorazione e manifestano comportamenti più organizzati perché non dipendono esclusivamente dall'adulto.

Il gioco è per i bambini un'attività piacevole, specialmente quello spontaneo, che è gioco sensomotorio e fondamentale, poiché attraverso il gioco spontaneo essi attingono direttamente alla propria storia, manifestandola e potendo di conseguenza mobilizzarla e farla evolvere. Il gioco, cui stiamo qui riferendoci, è inscindibile dal bisogno di movimento che lo accompagna e che noi rintracciamo nelle tante attività legate al camminare, correre, strisciare, saltare, rotolare che ogni bambino mette in scena mentre, appunto, gioca. Ancor di più, potremmo dire che gli stessi oggetti che supportano i giochi sensomotori rappresentano dei mediatori che rendono accessibile al

bambino il piacere specifico di tali attività, che risiede appunto nel poter sperimentare le molteplici possibilità del movimento del corpo. In tal senso, l'attività corporea e già attività narrativa, poiché attraverso di essa il bambino "si racconta", attingendo dalla propria storia.

Sembra importante quindi dare valore a una definizione che pone l'accento sull'importanza del vissuto che accompagna le espressioni di indipendenza dei bambini.

L'educatore sarà allora attento a instaurare una relazione di reciprocità in cui le proposte si alternano a momenti di attesa, al fine di avviare un dialogo in cui promuovere iniziativa: distingue quindi i momenti per intervenire ed espandere le possibilità di interazione ed esperienza e le situazioni in cui non intromettersi abbandonando ogni tentativo di ottenere qualcosa dal proprio interlocutore (Colombo, Cocever, Bianchi, 2004).

Ogni tipo di autonomia è configurata e raggiungibile solo all'interno di un percorso, relazionale nel tempo: "Non possiamo pensare che il bambino in modo spontaneo divenga autonomo: in realtà si conquista la propria autonomia un poco alla volta in un processo estremamente complesso e quasi sempre poco sostenuto dalla realtà sociale intorno a lui" (Pranzini, 1990, p. 149). E ciò non significa abdicare al ruolo di stimolo, di proposta, di sollecitazione educativa ma accettare di definire, modulare, negoziare la proposta interagendo con il bambino. Rappresenta una sfida educativa difficile perché non consente progetti rigidamente predefiniti: può valerne la pena se siamo convinti che autonomia sia sinonimo di attività, sicurezza, benessere" (Mantovani, 1995, p. 5).

Occorre però valorizzare un'organizzazione di risorse materiali e di comportamenti che mettono il bambino in condizione di "aver voglia" e questo può avvenire se il bambino è soggetto di un'attenzione personalizzata, conosciuto nel suo percepire, accompagnato nei tentativi di osservare, registrare e capire il mondo circostante.

Il bambino è in grado di imparare da solo [...] in ambiti quali il controllo della sua motricità, nella realizzazione di esperienze attive nei confronti del suo ambiente, nella conoscenza di sé stesso ed è capace di azioni autonome competenti [...]. Una relazione in cui il bambino è un interlocutore nel dialogo, non solo oggetto di cure e di affetto, ma soggetto nell'interazione che influenza gli avvenimenti che lo riguardano. La relazione si iscrive in una "nuova cultura dell'essere assieme e del comprendersi (Cocever, 1990a).

2. Il nido luogo di esperienze corporee e affettive

...i giochi d'equilibrio e disequilibrio, i rotolamenti, i dondolii, gli scivolamenti, le cadute: tutto quanto riconduce alle esperienze originarie, al primo dialogo tonico fatto di contatti, accudimento e manipolazioni del bambino da parte della madre...[...] Il bambino è in grado di procurarsi il piacere da sé: salta, si tuffa, gira su sé stesso, si arrampica; lo spazio intorno a lui si dilata e si anima. Tutto diventa occasione per sperimentare i propri con ni corporei, la propria capacità di contenimento e di abbandono (Gamelli, 2011, p 17).

Le esperienze corporee dei primi anni di vita, che sono pure esperienze emotive ed affettive e che avvengono prevalentemente attraverso il gioco, rappresentano la via di accesso alla conquista di uno spazio nel mondo

L'intera esistenza umana va originariamente ricercata nell'esperienza preverbale, in quella dimensione corporea, fatta di memoria, di corporeità condivisa con la madre, in cui è possibile rintracciare il motore della relazionalità. Un corpo che sceglie, conosce il mondo e conosce sé stesso è un corpo capace di iniziare a costruire un progetto di vita comprensivo della propria corporeità (Merleau Ponty, 2003).

La corporeità esprime l'essere al mondo del soggetto, il modo in cui l'esperienza vissuta forgia il proprio stare con sé stesso e con gli altri; secondo la prospettiva fenomenologica, la pienezza del corpo è soprattutto nella sua intenzionalità, nel suo dar senso alle cose, esso è dunque ciò in funzione di cui e a misura di cui esistono tutti gli strumenti, ma non è a sua volta uno strumento" (Calidoni 2005). Attraverso siffatte esperienze corporee ed affettive, costruiamo una rappresentazione di noi stessi composta da una serie di elementi sensoriali i quali, interconnessi tra loro, costituiscono una immagine mentale del nostro essere che non coincide con realtà assoluta (De Mennato, 2006).

Il lavoro educativo al nido è un'azione di cura fortemente intrisa di aspetti corporei, motori, affettivi che si incontrano, si scoprono, si potenziano in una specifica relazione educativa; la corporeità rappresenta il perno dell'educazione motoria a partire dalla prima infanzia da quando il bambino è ancora un tutt'uno con il corpo; in questa fase, i giochi di movimento, le attività psicomotorie, permettono la naturale e spontanea espressività corporea che va alimentata in quanto presupposto ineludibile alla formazione dell'identità, terreno su cui far fiorire originalità, creatività, emozioni e sen-

timenti relazioni significative sia a livello personale sia a livello collettivo. “Il nido d’infanzia dovrà cercare di garantire una crescita equilibrata, dovrà rappresentare il luogo in cui, attraverso la comunicazione corporea, il rispetto dei ritmi naturali all’interno di luoghi sicuri e ricchi di stimoli, il bambino potrà esperire forme di comunicazione intense e genuine, spontanee in cui scoprire interessi e sviluppare capacità, in vista di uno sviluppo sempre più consapevole, armonico e creativo” (Lo Piccolo, 2012).

Il movimento del corpo è strettamente connesso al comportamento psichico ed affettivo del soggetto: non esiste esperienza emotiva e affettiva che non abbia una forte implicazione corporea; soltanto imparando ad abitare la sua corporeità il bambino potrà rendersi conto di quanto questa struttura primaria sia strettamente collegata alla sua mente e, conseguentemente come tale forte legame costituisca il presupposto indispensabile per ottenere migliori risultati sia sul piano cognitivo, che affettivo e più in generale a livello esistenziale (Gardner, 2005).

L’azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione, ma anche la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri; consente di sperimentare potenzialità e limiti della propria fisicità, sviluppando nel contempo la consapevolezza dei rischi di movimenti incontrollati. I bambini “portano” a scuola il loro corpo, ci giocano e lo rappresentano, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova, anche in questi modi percepiscono la completezza del proprio se, consolidando autonomia e sicurezza emotiva.

Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino impara a conoscere attraverso specifici percorsi di apprendimento: le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di accompagnare la fruizione musicale, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell’immagine di se e l’elaborazione dello schema corporeo.

Il bambino prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l’uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all’interno della scuola e all’aperto, controlla l’esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella danza, nella comunicazione espressiva, riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.

In tal modo il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola, riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione. Il nido può rappresentare il primo luogo, dopo la famiglia, in cui si avvia il processo di formazione dell'identità personale attraverso la relazione psico-corporea e l'esperienza di essere visti e riconosciuti che danno luogo alla qualità della costruzione del Sé (Musaio, 2014).

Dal punto di vista dei bambini, il nido costituisce, quindi, un contesto di esplorazione e di apprendimento con grandi potenzialità. Diviene, in un certo senso, l'equivalente sociale di una "base sicura" (Bowlby, 1988), che permette ai piccoli di avventurarsi nel mondo delle relazioni e della conoscenza sentendosi accolti e protetti e di sviluppare le proprie peculiarità.

Il bambino attraverso il movimento può esplorare e conoscere le potenzialità e le capacità espressive e creative della sua persona, approfondendo e appassionandosi alla scoperta di esse indirettamente, sotto forma di gioco, manifestandole con gli altri in modo intimo e speciale (Casolo-Melica, 2005) attraverso il gioco sensorio motorio sperimenterà la gioia di vivere, che si proietterà anche nelle relazioni interpersonali (Gamelli, 2012). La consapevolezza di avere un corpo vissuto-vivente, protagonista e testimone dell'esperienza, permette al bambino di essere al mondo in maniera consapevole (Iavarone, 2013).

Attraverso le attività motorie il bambino sviluppa, sul piano dell'area intellettuale, tutti i processi percettivi, la condotta intelligente, l'immaginazione, la fantasia, la creatività; sul piano dell'area sociale, sviluppano la capacità di collaborazione, di cameratismo, l'identificazione e l'integrazione con il gruppo, il rispetto delle regole stabilite dal gruppo, il rispetto e la solidarietà con gli altri; sul piano dell'area affettiva, consentono un crescente controllo dell'emotività e dell'impulsività, la strutturazione di tratti caratterologici, quali: attività ed intraprendenza, perseveranza, sicurezza, fiducia in sé e negli altri.

Il nido, in tal senso, riveste un ruolo fondamentale per l'educazione alla corporeità: un luogo in cui scoprire e stabilire un armonico equilibrio tra esterno e interno, dove valorizzare tutti gli aspetti di interiorità riconducibili al senso del pudore, di intimità, di cura di sé e degli altri, di condivisione, di partecipazione e di empatia; e l'adulto che si occupa del bambino do-

vrebbe accettare le varie emozioni infantili perché per il piccolo poter accedere in modo libero, autentico e completo alla propria dimensione emotiva significa arrivare a una comprensione migliore di sé (Denham, 2001).

Conclusioni

La cura “si profila nei termini di una pratica, cioè di un agire che implica precise disposizioni e che mira a precise finalità. [...]. Parlare di pratica significa concepire la cura come un'azione in cui prendono forma pensieri ed emozioni, interrelati e orientati verso una precisa finalità” (Mortari, 2006). Le attività di cura rituali sono importanti per lo sviluppo emozionale ed anche cognitivo del bambino. Il lavoro educativo al nido dovrà ispirarsi ad una pedagogia del corpo e delle emozioni insieme: i saperi del corpo, dell'esperienza preverbale, rappresentano un potenziale dinamico insostituibile e per certi versi ancora inesplorato che accompagna ogni persona giorno per giorno.

Al nido, alcuni momenti di routine e di cura, i diversi momenti ludici costituiscono luoghi, modi e tempi privilegiati in cui tale potenziale prende corpo; per questo occorrono un ripensamento e una riorganizzazione generale delle scuole (Riva, 2008), e in generale degli spazi e dei tempi riservati all'infanzia, capaci di ricomprendere e di dare il giusto valore a ciò che rappresenta il modo d'essere qualificante del bambino e del suo vivere e conoscere il mondo, ovvero il suo corpo, anche alla luce dei mutamenti e delle trasformazioni in corso (Cagnolati, Pinto Minerva, Ulivieri, 2013). Uno spazio pedagogicamente connotato è finalizzato a promuovere il cambiamento all'interno di uno schema stabile e fisso, rassicurante e contenitivo, in cui il ruolo dell'adulto è di regia e osservazione e quando opportuno di supporto attivo delle esperienze dei bambini (Terlizzi, 2010).

È necessario operare in una duplice direzione: da una parte promuovere una educazione motoria come *Educazione del Movimento* che investe l'area morfologico-funzionale attivando – capacità senso-percettive; – schemi motori di base statici e dinamici; – capacità coordinative; – capacità espressive e comunicative; – gioco spontaneo e guidato; dall'altra occorre mettere in campo una educazione motoria come *Educazione attraverso il Movimento* che investe l'area emotivo-affettiva, cognitiva, socio-relazionale sperimentando – nell'area affettiva: il controllo emotivo, la fiducia delle personali

capacità, il senso della competenza, la fiducia, la sicurezza, l'autostima; – nell'area cognitiva: la comprensione del problema e la formulazione della risposta l'elaborazione, l'integrazione e l'interpretazione degli stimoli, la capacità di iniziativa e di risoluzione dei problemi; – nell'area sociale: coerenti comportamenti relazionali (spirito collaborativo, solidarietà, rispetto dei valori e delle regole). L'inserimento al nido è un'esperienza totalizzante, intrisa di emozioni e di corporeità a tutto tondo: ogni singola esperienza è esperienza corporea ed emotiva al tempo stesso, alcune riflessioni nello specifico rimandano a temi quali l'ambientamento, l'attaccamento alle figure di riferimento, la relazione e l'attività esperienziale quale opportunità di crescita e di apprendimento (Borghi, 2015).

Il nido d'infanzia e, infatti, un contesto di apprendimento e chi lavora al suo interno ha un mandato sociale e svolge un ruolo connotato dalla specifica finalità di promuovere la crescita e il benessere del bambino attraverso la costruzione di un ambiente accogliente e attraverso proposte educative e di apprendimento mirate.

Riferimenti bibliografici

- Berger M. (1992). *Le troubles du développement cognitif*. Toulouse: Privat.
- Borghi B. (2015). *Il nido d'infanzia*. Trento: Erickson.
- Bowlby J. (1969). *Attaccamento e perdita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (2013). *Le frontiere del corpo: mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Calidoni P. (2005). *Pedagogia dell'educazione motoria*. Milano: Guerini Associati.
- Casolo F., Melica S. (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cocever E. (1990a). *Bambini attivi e autonomi: a che cosa serve l'adulto? L'esperienza di Loczy*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cocever E. (1990b). L'educazione all'autonomia nel centro Loczy di Budapest. In P. Bertolini. *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Colombo G., Cocever E., Bianchi L. (2004). *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*. Roma: Carocci.
- Contini M. (2006). Il nostro essere nel mondo. Storie di neuroni e di contesti. In M. Contini et al., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.

- De Mennato P. (2006). *Per una cultura educativa del corpo*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Denham S.A. (2001). *Lo sviluppo emotivo nei bambini*. Roma: Astrolabio.
- Galardini A. L. (2015). *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma: Carocci.
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I. (2012). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati, nell'educazione e nella cura*. Milano: Franco Angeli.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Iavarone M.L. (2013). *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*. Milano: Franco Angeli.
- Lo Piccolo A. (2012). *Corpo ed Emozioni*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Mantovani G. (1995). *Comunicazione e identità*. Bologna: il Mulino
- Merlau Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Montessori M. (1948). *La scoperta del bambino*.
- Montessori M. (1952). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Musaio M. (2014). L'educazione della persona come risonanza incorporata. In F. Casolo, G. Mari. *Pedagogia del movimento e della corporeità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2019). L'educazione incorporata tra emozioni ed esperienze estetiche. *Pedagogia e vita*, 77.
- Pranzini V. (1990). L'educazione all'autonomia nello scoutismo. In P. Bertolini. *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Terlizzi T. (2010). *Didattica del nido d'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Vayer P. (1993). *Il principio dell'autonomia e l'educazione*. Roma: Ma.Gi.

III.9

Erranze giovanili: individuazione e personalizzazione degli spazi urbani tra nomadismo e appropriazione

Giuseppina Manca

Ricercatore - Università di Sassari

mancag@uniss.it

1. Alla ricerca di un luogo di incontro: il nomadismo urbano degli adolescenti di oggi

In un contesto sociale come l'attuale, specie se urbano, i più recenti *Youth Studies* (Spanò, 2018; Morciano, 2016) rilevano la tendenza sempre più diffusa tra gli adolescenti e i giovani ad occupare i luoghi in modo estemporaneo più che a frequentarli continuativamente e assiduamente, per poi identificarsi, progressivamente, con la finalità più o meno esplicita del luogo scelto (es. i ragazzi dell'oratorio, del bar dello sport, dei centri sociali e/o ricreativi, ecc.). Proprio questi aspetti li rendono sempre meno rispondenti alle nuove tendenze in cui le esperienze attrattive e desiderabili devono essere fugaci, sempre nuove e mutevoli, rispondenti alla fluidità delle relazioni, sempre più simili a quelle intessute nei social-network. Queste nuove modalità aggregative degli adolescenti di oggi segnano una netta differenza rispetto alle precedenti generazioni per le quali il luogo di incontro e di soggiorno con il gruppo dei pari era considerato significativo nel definire la propria identità ed inoltre si tendeva a personalizzare il luogo frequentato "lasciando traccia" del proprio passaggio. È d'obbligo chiedersi quali fattori abbiano determinato un tale mutamento.

Le trasformazioni della società contemporanea hanno determinato un incremento evidente dell'entropia educativa e ciò comporta un aumento del grado di disordine, di indeterminatezza, di incertezza ma anche un'accresciuta disponibilità di modelli di riferimento. Ciò riguarda da vicino la vita degli adolescenti ma anche di chi si occupa di loro dal punto di vista educativo oltre che segnare un carattere di discontinuità rispetto alle società precedenti (Tramma, 2009). Inoltre i giovani di oggi sono molto più abituati al movimento: viaggiano molto di più, in età precoce, non solo per ragioni

legate al divertimento ma anche allo studio ed al lavoro, sempre meno accompagnati dagli adulti e ciò accresce la possibilità di incrementare l'esplorazione di luoghi prima sconosciuti ma anche le esperienze di autonomia.

Le ultimissime generazioni di adolescenti e giovani adulti infatti, tendono a vivere pluri-appartenenze in gruppi diversi per organizzazione, finalità e attività svolte, con minore coinvolgimento emozionale ma anche con minore identificazione nei luoghi di frequentazione. Tale tendenza è rafforzata anche dalla presenza sempre più diffusa nella società di "non-luoghi" (Augè, 1992) considerati molto attrattivi dai ragazzi e perciò molto frequentati dagli stessi; luoghi che però producono spesso una riduzione consumistica delle relazioni (Bauman, 2007) per cui, ad. esempio, i ragazzi si danno appuntamento al Centro commerciale per fare shopping, trascorrono anche molto tempo insieme ma senza avere la possibilità di confrontarsi, conoscersi a fondo, instaurare relazioni significative. La funzione identitaria di rispecchiamento caratteristica della frequentazione del gruppo dei pari è così sempre meno esperita: si può ampliare anche molto la socializzazione ben oltre il confine del territorio prossimale (della scuola, della palestra, del rione di appartenenza) ma solo in termini quantitativi, in spazi sempre più ampi ed eterogenei ma non finalizzati allo scambio autentico, in quanto prevalentemente vocati ad altri usi (commercio, divertimento, sbalzo). Anche i luoghi tradizionali di incontro, es. la piazza; si sono trasformati: la piazza è sempre luogo di aggregazione ma il vero protagonista non è l'incontro ma l'evento. E così accade che sempre più spesso, per colmare la povertà relazionale vissuta negli incontri in presenza, si intessono relazioni virtuali attraverso le quali è possibile connettersi con il mondo intero e ciò può dare la percezione di essere molto socializzati ma il rischio che la quantità di incontri sia superiore alla qualità degli stessi è più che probabile. Ci si trova così a collezionare indirizzi mail o chat sparsi dappertutto, ad avere perfino molti followers sui social più frequentati ma ad essere di fatto soli nella propria stanza e perfino isolati dal mondo anche se ci si trova fisicamente in un luogo affollato.

A parte la relazionalità virtuale, in quella reale gli incontri avvengono in luoghi che non sono selezionati a caso o solo in ragione della reciproca vicinanza o comodità di accesso ma secondo criteri e riferimenti che può essere utile comprendere sia per una maggiore conoscenza della realtà giovanile sia nella prospettiva più operativa di voler offrire loro luoghi in cui trovarsi che siano davvero adatti all'incontro autentico.

2. Appropriazione o Consumo dei luoghi?

Nell'erranza alla ricerca di posti adatti all'incontro, i ragazzi dovrebbero trovare luoghi adatti a sperimentare relazioni più mature, confrontarsi su diversi stili di vita e sperimentare nuove ritualità, non solo a fini meramente ricreativi bensì per costruire un possibile repertorio di modelli comportamentali a cui ispirarsi per costruire via via la propria identità adulta. La relazionalità in età evolutiva, infatti, non ha solo finalità di intrattenimento e divertimento ma risponde a precise funzioni maturative come, per citare un esempio, il rispecchiamento nei propri pari (per età, abitudini, gusti, attività svolte) finalizzato alla conferma di sé. Pertanto, la frequentazione del gruppo/i di riferimento assolve a funzioni identitarie fondamentali per chi attraversa l'età evolutiva e maggiore sarà la ricchezza e la densità di tale frequentazione, maggiore (e migliore) sarà la possibilità di incontrare svariati modelli a cui far riferimento per costruire il proprio sé. In questa ricerca di luoghi/persona si sperimentano appartenenze multiple, spesso molto eterogenee, talora perfino in contraddizione tra loro ma è proprio questo che indica la ricerca di identità personale e di appartenenza ad un gruppo di riferimento.

In questa ricerca di modelli e di confronti funzionali alla costruzione della propria identità ma anche all'arricchimento della socializzazione secondaria, possono essere evidenziate delle differenze generazionali sostanziali. Per le ultime generazioni i gruppi di frequentazione sono:

- sempre meno connotati ideologicamente, e ciò è dovuto in larga misura al discredito della politica che sempre meno incentiva la partecipazione attiva dei cittadini, ma anche alla scarsa attrattività delle organizzazioni politiche locali (dai partiti ai sindacati) che paiono sempre più lontani dai contesti giovanili e non sanno interpretarne le esigenze e neppure le peculiarità.
- sempre più legati “al fare” (es. attività sportive, hobby, volontariato) più che alla condivisione di idee, valori riferimenti (militanza politica, religiosa, confronto dialettico su temi comuni).
- spesso connotati prevalentemente da attività di consumo più che da scambi reciproci e da socialità (es. condividono soprattutto lo shopping, l'uso di sostanze condivise dal bere al mangiare al fumare ma anche l'uso di sostanze psicotrope). Di fatto i ragazzi si incontrano con finalità legate

a vari tipi di consumo in cui la socializzazione è solo accessoria e non è l'obiettivo primario.

È ovvio che una modifica delle relazioni si riverbera anche in un cambiamento dei luoghi frequentati o dal loro uso rispetto al passato: sempre più raramente i ragazzi si incontrano in piazza ma prevalentemente in pizzeria, al centro commerciale, in discoteca ma anche questi luoghi cambiano repentinamente e sono vissuti con un bassissimo grado di appartenenza (anziché individuare il bar degli amici si cerca il bar più trendy, alla moda, appena aperto). E con la stessa fluidità con cui cambia la frequentazione dei luoghi, cambia la frequentazione dei gruppi di riferimento. Ciò per un verso potrebbe essere anche arricchente dal punto di vista relazionale (si frequenta un maggior numero di persone) ma può rendere più superficiali le relazioni stesse, si diviene meno empatici, meno capaci di condivisione ma anche meno abili nell'affrontare le diversità, le divergenze, i conflitti. Ciò porta a vivere maggiormente "relazioni mordi e fuggi", confinate all'intrattenimento, con un basso investimento emotivo ed affettivo.

In questo contesto i giovani sono sempre più consumatori di beni e sempre meno costruttori di relazioni e quindi sempre più soli, più social ma più isolati nella vita reale, connessi con il mondo ma in difficoltà nel trovare uno spazio identificativo nel proprio contesto.

3. Ri-pensare i luoghi educativi

Oltre a personalizzare luoghi già esistenti nel contesto, i giovani potrebbero anche trovare altri luoghi, intenzionalmente pensati per favorire la socializzazione l'incontro. Le caratteristiche peculiari dei luoghi propriamente (e intenzionalmente) educativi dovrebbero corrispondere ad altri parametri che non sono quelli propri dei "non -luoghi" ma neppure quelli dei centri di aggregazione finora conosciuti.

Tali spazi, infatti, dovrebbero essere caratterizzati da apertura al nuovo, da opportunità di ascolto delle esigenze dei ragazzi, da valorizzazione della loro vivacità, ma anche essere abbastanza neutri da poter essere personalizzati, con proposte di attività brevi e sempre diverse in sintonia con i cambi repentini della cosiddetta età evolutiva che oggi è contraddistinta da innumerevoli "evoluzioni" e cambiamenti talora radicali oltre che essere molto

più prolungata nel tempo. Luoghi intesi come “contenitori di esperienze”, generatori di confronto e cambiamento, non rifugi temporanei o asili di marginalità ideati per contenere soggetti problematici a vario titolo (Manca, 2015) ma luoghi di dialogo e di ascolto.

Allora come strutturare luoghi educativi adeguati alle esigenze degli adolescenti di oggi?

Luogo educativo non è solo uno spazio per contrastare la povertà educativa (peraltro sempre più diffusa) o per prevenire la frequentazione di contesti degradati o a rischio criminalità (quindi solo per affrontare emergenze sociali nel tentativo disperato di operare in prevenzione) ma dovrebbe essere un luogo per crescere, fruibile a tutti in qualunque contesto, per acquisire senso di appartenenza ed anche di cittadinanza via via sempre più radicata. Il luogo di frequentazione perderebbe così la sua connotazione di semplice spazio fisico (un “dove” ci si incontra) per divenire spazio psicologico (un luogo simbolico in cui definirsi, evolvere, incontrare, confrontarsi, perfino scontrarsi, ma comunque condividere relazioni). Dunque, sono luoghi educativi quelli che favoriscano lo scambio, aperti al nuovo, attenti ai fermenti educativi, in cui ricercare (e trovare) il proprio benessere personale, dove sia possibile confrontarsi, costruire relazioni significative che aiutino la crescita e l’individuazione del proprio modo di essere ma non a partire da un modello dato e pensato da un adulto quanto piuttosto da condizioni di partenza personali e da quelle dei coetanei. Un luogo educativo diviene attrattivo quando sa essere vicino al mondo giovanile e perciò in continuo rinnovamento poiché è connaturata alla giovane età la voglia di sperimentare, cambiare, provarsi in situazione. Del resto, se un ragazzo non trova ciò che cerca abbandona il luogo a meno che non gli si proponga di cambiarlo. Infatti, altra caratteristica dei luoghi educativi dovrebbe essere quella di favorire la partecipazione, di offrire varie possibilità di personalizzazione per evitare approcci consumistici di puro uso oppure di dipendenza dal luogo inteso come rifugio. Non “rifugio” ma “palcoscenico” delle proprie relazioni, in cui fare esperienze di condivisione, in cui divenire promotori di iniziative e in cui sperimentare appartenenza al luogo ma anche cura del luogo. In particolare quest’ultima istanza è oggi quanto mai avvertita non solo se declinata come cura e rispetto della natura e dell’ambiente ma anche come cura degli spazi comuni che sono propri ma anche degli altri e ciò contribuisce a potenziare il senso civico di appartenenza.

Di certo i luoghi dell’educazione informale devono prevedere l’intrate-

nimento e il divertimento poiché queste esperienze sono educative; è ovvio che dipende dal tipo e dalla qualità dell'intrattenimento. Ascoltare musica, vedere film, partecipare a tornei sportivi e/o a giochi di gruppo è funzionale al piacere dello stare insieme ma può divenire anche occasione per valorizzare i talenti, le competenze di ciascun partecipante, le più svariate capacità dei singoli. È per queste ragioni che una presenza adulta competente e pedagogicamente orientata è importante e diviene riferimento. E' questo il ruolo degli *Youth Workers*, nuova figura del panorama educativo che in Inghilterra, ad esempio, è rivestita da professionisti di diversa estrazione che lavorano in team proprio per un approccio globale, mentre in Italia si tratta quasi sempre di volontari del terzo settore o di educatori spesso precari e malpagati, con bassi livelli di formazione (Bazzanella, 2010; Morciano, 2016). Tale differenza è data, evidentemente, dal peso e dal valore dato all'azione pedagogica nelle diverse culture di appartenenza ed in questo in Italia non siamo tra i primi posti, così come non saliamo sul podio nella valutazione delle politiche giovanili.

In questo ripensamento dei luoghi educativi, dunque, è necessario considerare anche i limiti di quelli precedenti, oggi meno funzionali e rispondenti alle attuali condizioni generazionali per cui sono sempre meno frequentati e meno attrattivi per la maggioranza dei giovani. I luoghi di incontro appaiono eccessivamente presidiati dagli adulti (Aime, Pietropolli-Charmet 2014; Pietropolli-Charmet, 2016), pensati secondo una logica adulta per attendere a esigenze di precedenti generazioni, troppo strutturati e dunque non personalizzabili dagli utenti, molto vincolati al pubblico previsto e talora perfino "giudicanti" perché rivolti a "target specifici" (l'oratorio, i centri sociali, i centri sportivi) mentre attualmente sarebbero più funzionali luoghi meno "targhizzati", più aperti ad utenti multipli con appartenenze eterogenee, che prevedano anche frequentazioni saltuarie, discontinue, con continue partenze e ritorni prima di un eventuale volontario radicamento. Se ciò renderà sicuramente più difficile la strutturazione di attività formative (anche se nella foggia delle attività ludiche e ricreative) è vero che darà ai ragazzi stessi il ruolo da protagonisti e non solo di fruitori di un servizio dato e pre-confezionato e li renderà via via più responsabili del luogo stesso ma soprattutto implementerà il loro benessere relazionale. E' nella frequentazione del luogo e nel confronto con gli altri, infatti, che ciascuno individuerà i propri modelli di riferimento e conseguentemente personalizzerà insieme agli altri il luogo scelto e non il contrario. Solo in

tal modo ci si potrà successivamente radicare ed indentificare in un luogo che sarà considerato significativo per la propria crescita se diverrà “contenitore di relazioni in cui possono accadere situazioni reali ed esperienziali generatrici di cambiamento” (Acler, in Barone, 2018, p. 179).

È di certo importante però non colonizzare il luogo con una massiccia presenza di adulti. I luoghi sono finalizzati all’incontro dei giovani e questo resta l’obiettivo prevalente se si vuole che essi li vivano come propri. L’eccessiva presenza di adulti inficia sulla loro destinazione d’uso. Gli adulti presenti, semmai, dovrebbero essere qualificati professionalmente, essere profondi conoscitori delle culture giovanili, aperti al nuovo ed al cambiamento, capaci di accogliere le differenze (tutte e di ogni genere) e di svolgere ruoli di organizzatore, accompagnatore, supporto, riferimento ma mai di protagonisti. La scena è occupata da altri attori, il ruolo del regista è dietro le quinte.

4. Dalla identificazione di un luogo “proprio” al nomadismo urbano

Specie nei contesti urbani (non necessariamente metropolitani ma anche di piccola provincia) si rileva sempre un nomadismo alla ricerca di più luoghi da frequentare, una ricerca che esprime un bisogno di movimento continuo, che evita ogni radicamento a favore di una sperimentazione di più luoghi, contesti, situazioni: “Le aggregazioni hanno perso la caratteristica della sedentarietà e del riconoscimento localizzato e delineano modalità fluide di appartenenza e di identificazione” (Barone, 2019, p. 231). Come se l’esperienza sociale che ne deriva fosse costituita da un insieme di microesperienze da “assemblare” successivamente come le tessere di un puzzle. Le esperienze sociali sono sempre più fugaci, all’insegna dell’intrattenimento ma soprattutto transitorie, temporanee, provvisorie. In relazione a queste modalità di frequentazione lo spazio urbano è vissuto in un’erranza che non si trasforma in appartenenza ma solo in uso dei vari spazi, un qualcosa più vicino “al consumo” che “alla relazione”. E dunque se per un verso le città sono il fulcro delle trasformazioni che storicamente segnano le civiltà e quindi narrano la complessità politica, storica, culturale di chi le abita e le ha abitate (Lazzarini, 2011) per altro verso la loro organizzazione, l’impianto architettonico e la distribuzione dei servizi al loro interno producono effetti relazionali su chi le abita (Augè, 1993-2007; Bauman, 2014). “La

città appare come un laboratorio attivo delle forme emergenti di convivenza” (Lazzarini, 2011, p. 157) e “assume sempre più la funzione di uno ‘spazio di flusso’ caratterizzato da circolazione, trasporto, mobilità, passaggio e vibrazione” (Barone, 2012, p. 768). Le città sono sempre più caratterizzate da modelli eterogenei, multiculturali, diversificate socialmente, aperte all’ibridazione ma anche allo scontro e in ogni caso lontane da ogni possibilità di omogenizzazione territoriale e culturale. Pensare che gli abitanti di una data città rappresentino un insieme omogeneo, identificabile a seconda di caratteristiche prevalenti e quindi differenziabile da altri insiemi di cittadini è oggi quanto mai impossibile e lontano dalla realtà. Ciò genera sicuramente scarso senso di appartenenza ad un luogo specifico ma anche apertura al nuovo, all’eterogeneo, al cambiamento. E tutto questo ha effetti sia positivi che negativi sui processi di identificazione. Pertanto, si può affermare che il rapporto con il territorio abitativo (specie se urbano) è radicalmente segnato da modalità nuove e differenti rispetto al passato, anche recente, e segna profonde differenze generazionali. Lo spazio vissuto è intriso di “flussi” che derivano dalle contaminazioni/ibridazioni tra culture e dalla possibilità di accedere a beni, merci, informazioni che appartengono a mondi lontani e diversissimi tra loro, sempre più svincolati dalla derivazione locale e fruibili facilmente.

L’esito positivo dell’attuale situazione è che anche i ragazzi più giovani crescono con maggiore apertura alle novità, sono più cittadini del mondo che della città di residenza e condividono relazioni e scambi con i coetanei dislocati su tutto il pianeta e non solo con quelli più prossimi (anche grazie alla comunicazione virtuale). Inoltre, sono più portati alla mobilità e reagiscono meglio al cambiamento. Vi sono però anche esiti negativi che impongono una riflessione educativa. Crescere in un contesto attraversato da incessanti “flussi”, connotato da transitorietà e mutamento, genera una precarietà di appartenenza che può divenire anche sradicamento. Nella fattispecie degli adolescenti ancora in via di definizione rispetto a identità ed a processi di socializzazione, ciò può generare un indebolimento dei processi di identificazione e di appartenenza a luoghi significativi ma anche fragilità relazionale, forte senso di solitudine, disadattamento con tutte le reazioni che ne derivano dall’isolamento progressivo fino all’auto-reclusione, dal comportamento oppositivo a quello dissociale, violento e deviante come reazione al proprio disagio personale. I gruppi sociali, e quelli adolescenziali in particolare, corrono il rischio di diventare sempre più

escludenti, rifiutanti e di produrre sempre maggiore disadattamento tra gli “esclusi”.

Il disagio personale e sociale degli adolescenti di ultima generazione sempre in forte crescita ma anche i reiterati episodi di bullismo e cyberbullismo, l'aumento di disturbi alimentari e del sonno tra i giovanissimi, il diffondersi di modalità relazionali contraddistinte da violenza, prevaricazione, intemperanza, sono i possibili effetti di una relazionalità tanto precaria, superficiale, frammentaria in cui il soggetto non si identifica né in un luogo né in un gruppo, diviene sempre più individualista ed egocentrico fino a non considerare neppure la presenza/volontà dell'altro da sé. E' ormai appurato che molti comportamenti aggressivi precoci sono il risultato dell'interazione tra le caratteristiche neuro-psicologiche dell'individuo con le risposte dell'ambiente in cui è inserito: riposte educative ma anche opportunità di manifestazioni del sé (Fagiani, Ramaglia, 2008). Ciò significa che gran parte dei comportamenti dissociali degli adolescenti deriva da una condizione disadattiva in cui l'ambiente circostante non è da loro ritenuto capace di rispondere in modo adeguato alle loro necessità, richieste, esigenze. Invece, fornire loro un ambiente di ritrovo stimolante, accogliente, aperto al nuovo e attento alle richieste può essere un vero strumento di prevenzione al disagio giovanile.

Inoltre, un luogo educativo dovrebbe fornire agli adolescenti delle opportunità per riflettere sul senso delle regole condivise, a partire dai comportamenti quotidiani per verificare la consapevolezza delle azioni poste in essere e delle loro conseguenze su sé stessi e sugli altri. Un luogo in cui riflettere, ri-pensarsi e comprendere quali comportamenti sono funzionali al benessere reciproco e quali invece sono disfunzionali. In un momento di costruzione identitaria come l'età evolutiva dare ai ragazzi spazi e momenti di riflessione su di sé è tanto importante quanto offrire loro un repertorio di modelli adulti credibili che fungano da indicatori di rispecchiamento. Ciò incrementerebbe la loro possibilità di assumere comportamenti socialmente positivi ma anche di avere maggiore consapevolezza delle proprie azioni. Infatti, come sostengono Maggiolini e Riva: “agire trasgressivamente è per gli adolescenti un modo di dar voce a tensioni e intenzioni non del tutto consapevoli, che si traducono in gesti prima ancora di aver assunto forma nella mente del soggetto, collocazione nella sua rete di relazioni interpersonali e significato in rapporto alle sue mete e ai suoi sistemi di valore” (Maggiolini, Riva, 2013).

Per rispondere alle attuali condizioni di forte fragilità sociale in cui i giovani sono sempre più ai margini è oggi più urgente pensare a luoghi educativi diversi: non luoghi che attraggano come “spazio-calamita” in grado di convogliare al loro interno i giovani del territorio e di intrattenerli in qualche modo (Barone, 2019), ma: “spazi capaci di leggere/interpretare i flussi della contemporaneità, capaci di essere “connettori di risorse esistenti nel territorio, [...] luoghi di innervamento educativo territoriale” (Ivi, p. 242).

È significativa questa distinzione di Barone perché sposta completamente la prospettiva di osservazione dei problemi e, conseguentemente, il raggio di intervento: non si tratta più di organizzare uno spazio protetto per i giovani, adeguatamente attrezzato, accogliente, presidiato da figure educative competenti (anche se già questo sarebbe un risultato positivo e perfino auspicabile in contesti privi di ogni riferimento). Una sorta di nido protettivo da cui spiccare il volo. Si tratta piuttosto di intercettare sul territorio, a partire dagli spazi occupati dai ragazzi in modo discontinuo e fluido, quelle esigenze, quelle richieste dei giovani che spesso restano inespresse oppure sono inascoltate per poi co-costruire insieme a loro spazi adeguati, aperti, mutevoli, personalizzabili, in modo da renderli sempre adeguati alle esigenze emergenti.

Si tratta non di aspettarli sulla soglia di un luogo preparato per loro ma di costruirlo insieme a loro a partire dalle fondamenta, condividendo ogni singolo aspetto, affinché possano sentirsi accolti ed ascoltati, veri protagonisti di uno spazio che non si limita a parlargli ma a cui loro stessi danno voce.

Riferimenti bibliografici

- Aime M., Pietropolli-Charmet G. (2014). *La fatica di diventare grandi*. Torino: Einaudi.
- Augè M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera.
- Barone P. (2019). *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenti oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Barone P. (2019). Spazi che generano flussi: ripensare i luoghi educativi del lavoro con gli adolescenti. *Pedagogia oggi*, 1, 231-244.

- Bauman Z. (2005). *Vita liquida*. Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2014). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bazzanella A. (2010). *Investire nelle giovani generazioni in Italia e in Europa*. Regione Trentino Alto Adige: IPRASE
- Benasayag M, Schmit G. (2014). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertozzi R. (2012). *Partecipazione e cittadinanza nelle politiche socio-educative*. Milano: Franco Angeli.
- Corsi M., Olivieri S. (2012). *Progetto generazioni*. Pisa: ETS
- Fagiani M. B., Ramaglia G. (2008). *L'aggressività in età evolutiva*. Roma: Carocci.
- Lazzarini A. (2011). *Polis in fabula. Metamorfosi della città contemporanea*. Palermo: Sellerio.
- Maggiolini A., Riva E. (2013). *Adolescenti trasgressivi. Le azioni devianti e le risposte degli adulti*. Milano: Franco Angeli.
- Manca G. (2015). *La grande bellezza. L'adolescente e il proprio corpo. La cura del corpo in adolescenza tra ricerca di identità e prove di debutto sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Morciano D. (2016). *Spazi per essere giovani. Una ricerca sulle politiche di Youth Work tra Italia e Inghilterra*. Milano: Franco Angeli.
- Pietropolli-Charmet G. (1997). *Amici, compagni, complici*. Milano: Franco Angeli.
- Pietropolli-Charmet G. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Bari: Laterza.
- Spanò A. (2018). *Studiare i giovani nel mondo che cambia, Concetti, temi e prospettive negli Youth Studies*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.

Sitografia

- www.oasisociale.it *Spazi per giovani. Centri di aggregazione sociale OASI*
- www.weliforum.it Martinelli A., Pitti I., *Promuovere la partecipazione giovanile: uno strumento formativo per gli Youth Worker*

III.10

Fenditure: fare spazio a parole pensate per un'educazione come passaggio e attraversamento

Emanuela Mancino

*Professore Associato - Università degli Studi di Milano Bicocca
emanuela.mancino@unimib.it*

...è scomparsa una frontiera che portava nei territori della felicità. Benché non comparisse su alcuna cartina, una volta chiunque sapeva come trovarla. Poi sono giunti tempi terribili, e la strada si è fatta un labirinto senza uscita...

L. Sepúlveda

Mi alzavano muri e non vi feci caso

C. Kavafis

È tempo di muri e difese, è tempo di separazione e paura. La distinzione costituisce uno dei paradigmi più taciti (o più urlati) con cui si manifestano alcune tipologie di esperienze umane, relazionali, educative più cruciali e critiche di un'epoca che potremmo definire di distanza. Ci riferiamo in particolare a quattro figure di distanza (che per Heidegger sono co-originarie e interdipendenti) che sono: il corpo, la pratica, l'evento e il segno.

Affrontare la distanza alla luce della separazione potrebbe sfociare nella tentazione di muoversi per polarità. Ma entrare nel territorio dei segni e delle parole della distanza apre lo scenario ad un campo in cui la contrapposizione pare saltare. La distanza non cerca avversari: o li vuole eliminare o tenere lontani o li nega o li separa da sé, appunto.

La distanza istituisce valori e ne depotenzia altri.

La proposta che viene presentata intende promuovere le possibilità d'azione di un pensiero pedagogico che sempre più è chiamato a ripensare le domande stesse, abitando senza facili fughe in confini, muri, difese, quegli spazi difficili dell'alterità, della separazione e del riconoscimento.

La proposta, nata all'interno del Laboratorio di filosofia e pedagogia del

cinema¹, intende considerare alcune occasioni offerte dall'arte contemporanea per ideare e realizzare un'iniziativa artistica mediante metodologia dialettica e partecipativa.

1. La fenditura come spazio di pensiero

L'occasione del Convegno Siped di Palermo, che festeggia nel 2019 i suoi trent'anni di attività, non può non far pensare ad un'altra ricorrenza, coeva. Si tratta della Caduta del Muro di Berlino.

All'interno di un panel che mette a tema "benessere, corpo, emozioni" il richiamo alla riflessione sul varco, sul confine, sul limite, sulla continuità e sulla discontinuità, in relazione allo stare del corpo e dell'emozione nelle relazioni educative non può non confrontarsi con quell'esperienza dell'umano che, utilizzando la nozione foucaultiana, potremmo definire "dispositivo dello spazio".

Avvalendoci della figura del muro all'interno di un sistema di pensiero che intende cogliere nelle logiche delle relazioni e nelle ontologie del sé una sorta di "diagnosi del presente", il muro si connoterà come oggetto di analisi che si presenta in quanto *dispositivo concreto*.

La nozione di dispositivo segna uno spostamento dal campo della riflessione archeologica di Foucault dell'analisi dei discorsi verso un ambito, inaugurato da Nietzsche, connesso alla relazione tra sapere e potere. È interessante, a tal proposito, rileggere le dichiarazioni stesse di Foucault, a proposito dell'imprendibile concetto di dispositivo, in un'intervista del '77 in occasione della pubblicazione della *Storia della sessualità I*: "un insieme decisamente eterogeneo che comprende discorsi, istituzioni, organizzazioni architettoniche, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, affermazioni filosofiche, morali, filantropiche, in somma: il detto e il non detto sono elementi del dispositivo. Il dispositivo stesso è la rete che si può stabilire tra questi elementi" (Foucault, 2001, n° 206, p. 299).

Tra questi elementi, che possono essere di tipo discorsivo come no, esiste

1 Laboratorio realizzato all'interno del corso di laurea in Scienze dell'educazione dell'Università di Milano-Bicocca, in collaborazione con il Museo interattivo del cinema di Milano, ideato e diretto dalla sottoscritta, nato nel 2015 e aperto anche a partecipanti esterni.

una sorta di modifica di funzioni, posizioni che possono essere molto differenti.

Inoltre, per Foucault, il dispositivo è una modalità di formazione che, relativamente a particolari momenti storici, ha avuto e ricopre la funzione principale di rispondere ad un'urgenza. Assumerebbe, così, una matrice strategica dominante.

In tal senso, il concetto di dispositivo appare come un principio di organizzazione che consente di pensare il potere, la gestione dello spazio e gli effetti di tali relazioni sul soggetto.

2. Una pietra che parla

Ai limiti dello spazio pubblico di Atene, dove iniziava l'agorà del V secolo a.C., si trovavano dei cippi che recavano un'iscrizione. Traslitterando dal greco, le parole erano: "*horos eimì tes agoras*": io sono l'indicatore dei confini dell'agorà.

L'importanza di questi *horoi*, di questi confini, non risiede solo nella loro declinazione geografica, ma si lega ad un avvenimento che si situa all'inizio del VI secolo a. C., ovvero le riforme di Solone. La società ateniese del VII secolo a.C. si era nettamente divisa tra aristocratici proprietari terrieri e braccianti che avevano contratto debiti. Ciò aveva portato ad una crisi economica e sociale. Le riforme di Solone si incentrarono intorno ad una pratica, che divenne anche un concetto: la *seisachtheia*, ovvero, letteralmente, lo "scrollarsi di dosso i fardelli". E' Solone stesso a descrivere tale pratica come la rimozione degli *horoi* dalla terra, una terra che era stata puntellata in lungo e in largo con la piantumazione di tali cippi. Quella terra, prima ridotta in schiavitù, poteva essere quindi liberata. Secondo le letture degli storici, questo si riferì ed è probabile che consistesse nella radicale cancellazione dei debiti (la terra era spesso impegnata come garanzia per i debiti e veniva demarcata dagli *horoi*, che avevano la funzione di "picchettare" la terra dovuta). Con la rimozione delle pietre, avveniva la cancellazione dell'obbligo.

Tali pietre, quindi, non erano solo segni di una divisione fisica dello spazio, ma rappresentano la memoria di una radicale riforma sociale che spazzò via dall'Atene dell'inizio del VI secolo a.C. una crisi e che fu il presagio del-

l'avvento di un modello completamente nuovo di sistema politico: la democrazia.

La persistenza del cippo dell'agorà di Atene ricorda questo e ricorda la delimitazione di uno spazio importante. Segna uno spazio pubblico. E lo fa con una pietra. O, ancor meglio, con una parola che si è segnata nella pietra. È diventata pietra. Una pietra che parla, che parla e dice un prima e un dopo. Uno spazio che prima era indistinto e poi assume una connotazione, anzi, una separazione, individuando uno spazio pubblico. Dividendolo da quello privato.

Una pietra che parla e che dice una delle più profonde creazioni della cultura mediterranea, che chiamavano per nome una comunità, prendendola tutta nel proprio perimetro, celebrandone l'unione e l'identità complessiva, sotto il nome di cittadini, al plurale. Un'identità non separabile in individualità.

Le parole diventano pietre e le pietre diventano parole quando l'esperienza del limite, del confine, della soglia o della frontiera si costituiscono come oggetti e convenzioni sociali, ma ancor più quando diventano artefatti politici. È quando una linea che separa diviene strumento per disegnare materialmente nello spazio un "noi" e un "loro", un "nostro" e un "loro", che quel che si segna e che accade nello spazio è la traccia di complesse relazioni di potere.

Lo spazio dell'abitare sociale che permette all'uomo di individuare realtà e appartenenze identitarie scandisce anche lo spazio dell'altrove, dell'altrui.

I rimbalzi tra le due parti di un muro o di una pietra o di un confine segnano la dialettica antinomica tra la contrapposizione e l'assimilazione.

Gli *horoi* dei greci diventano i *limes* dei romani: servono a circoscrivere e insieme ad escludere; definiscono, insieme allo spazio, il senso, lo stare e l'andare, il gesto, la lingua, la cultura.

Dicono cosa è noto e cosa non lo è. Il *non plus ultra*, il luogo dei *leones*...

Negli anni '60 Foucault dichiarava che lo spazio era, per il linguaggio, la "più ossessiva delle metafore". Tuttora lo spazio disegna le figure dell'umano e delle sue interazioni.

Si ricercano muri per separare, per proteggere e proteggersi, per distinguersi. Si ergono barriere, si costruiscono *nomoi*, leggi per tenere lontano.

La paura viene dall'ignoto e dal lontano; il nemico è chi si sposta, chi desidera altro spazio, uno spazio diverso.

3. Dalla fenditura alla breccia

I muri sono oggetti sociali e sono anche artefatti relazionali, politici, religiosi. Il nesso tra confine e sacro è sempre stato denso e fondante. Il muro circonda e disegna non solo il tempo (tempio) del sacro, ma anche quello del dogma, del mito, del simbolo.

La presa di Troia rappresenta nell'immaginario una scena iconograficamente emblematica della città, della cultura, dell'alterità presa d'assalto, circondata, espugnata. La città sacra di Gerico ci riporta ai più prossimi territori israelo-palestinesi.

I muri parlano anche perché sono visibili.

Le linee di separazione ed i confini lo sono meno.

Non è un caso che riferirsi, per esempio, alla linea Maginot evochi costrutti ed astrazioni e, se esistono, nell'arte e nella letteratura infinite rappresentazioni di città prese d'assedio o conquistate, di sfide, di assalti di muri, non ci sono altrettante iconografie delle linee immaginarie.

Non è, quindi, ancora, un caso che la Grande Muraglia Cinese sia entrata a far parte dell'immaginario collettivo come un supremo simbolo di difesa. Eppure, oltre alle controversie legate all'epoca della costruzione, all'uso ed alle sue interpretazioni, continua a riscuotere un successo simbolico enorme, rappresentando non solo un riferimento di potere, ma soprattutto un artefatto politico, un atto bellico collettivo.

Il legame tra muro e separazione instaura l'antinomia ignoranza/conoscenza, divieto/trasgressione. Ciò che connette e fonda tali legami richiama un'esperienza cruciale per la trasformazione umana: la prova. Il cimento.

In una prospettiva pedagogica che consideri l'aspetto estetico dell'esperienza come approccio complesso dell'apprendimento e della formazione, la considerazione dell'oggetto-reale-simbolico del muro in relazione ad espressioni dell'agire artistico, si ritiene particolarmente suggestivo prendere in esame alcune esperienze di arte contemporanea che situano il corpo, il pensiero, l'immaginazione in stretta relazione con l'ambiente, con la materialità e la concretezza dell'educare (Massa, 1975; Barone, 1997; Palmieri, 2003), in una dimensione di interazione co-evolutiva.

La lettura critica del territorio del muro, delle sue rigidità e delle sue possibili abitabilità, convivenze, rotture ed interpretazioni, alla luce di approcci, metodi e visioni di *embodied cognition* (Shapiro, 2011, Gamelli, 2016), di *art based research* (Leavy, 2017) permetterà di porre le basi, ri-

flessive ed operative, ovvero estetiche, espressive ed incorporate per una proposta pedagogica di interpretazione, partecipazione e rivisitazione del muro.

A partire dall'analisi, dallo studio, dall'esperienza di fruizione estetica di alcune rivisitazioni artistiche dell'oggetto-muro, si mostrerà non solo come tale esperienza umana possa divenire promozione e stimolo di apprendimento trasformativo. Si percorrerà, altresì, l'ascolto che l'educazione può prestare alle pratiche sensibili ed estetiche (Gemelli, 2011, 2016; Dallari, 2005; Mancino, 2014), ponendo in relazione l'esperienza dello sguardo, del corpo, dell'immaginazione (considerandole come capaci di narrazione, di potenzialità conoscitiva, di profondità e possibilità di attivazione di circoli virtuosi tra emozione, mente e corpo) (Contini, Fabbri, 2006).

Se l'immagine di un confine varcato si iscrive in un universo simbolico di valico dell'esperienza umana, di trasformazione o raggiungimento di un approdo, il luogo stesso dell'attraversamento, il muro, si impone come spazio che rende contemporaneamente presenti il dentro e il fuori, il prima e il dopo, il vissuto e la rappresentazione.

È l'idea di muro come luogo e come soglia capace di disegnare e ridisegnare la scena del confronto tra antinomie, ma anche della relazione tra un essere e un altrimenti che essere. Muro e soglia separano l'altro dall'io. Sono confini, iati, ferite.

Chi ha voluto sperimentare la possibilità di conciliare l'esperienza del muro con la dimensione non solo della sua valicabilità, ma della sua stessa frequentabilità, del sostare, dello stare non per superarlo, ma per dilatarne il senso, è stata Marina Abramovic².

Lo ha fatto in due momenti della sua esistenza e della sua esperienza artistica.

In entrambi i momenti, la Muraglia Cinese ha costituito uno spazio di confine in cui la differenza racchiusa nella semantica del muro e della frontiera ha permesso di vivere, contemporaneamente, anche se con valenze differenti, a seconda dei momenti, sia la dilatazione della lontananza, sia la prossimità di un cum-finis che dice l'insieme del giungere a far fine. Marina

2 Artista di origine serba che ha fondato un rivoluzionario metodo di performing art, portando all'estremo il concetto stesso di limite (del corpo, della morale, dello spazio dell'arte, della vita e della morte) in relazione stretta e costante con la presenza del pubblico.

Abramovic si è sposata lungo la Muraglia cinese: ha racchiuso nell'esperienza del muro tutta l'essenza del confine che si dà come immagine concreta, capace cioè di sintetizzare in materia la forza di una distanza, di una difformità che si realizza solo attraverso la prossimità e l'unione.

Lungo la Muraglia cinese Marina Abramovic e Ulay hanno celebrato una co-appartenenza, esattamente come il luogo muro sancisce una separazione che decreta, proprio in virtù della vicinanza e del contatto, ciò che è proprio e ciò che è altrui.

Nel 1979 la coppia si sposa con una performance dalla portata monumentale e più o meno dieci anni dopo, nel 1988, poiché la loro vicenda sentimentale stava prendendo un'altra forma, la stessa Muraglia funse come luogo per la celebrazione di un rito teso a marcare la fine della loro unione.

Nel marzo di quell'anno, Marina inizia un percorso a piedi lungo la Muraglia cinese, partendo dal Mar Giallo. Ulay parte dal lato est, nel deserto del Gobi. Entrambi percorrono, in novanta giorni, 2.500 chilometri, attraversando terre sconosciute ed incontrandosi nel mezzo, di nuovo stranieri l'una per l'altro, salutandosi prima di prendere diverse strade.

Lo stesso muro assiste ad un'unione e ad una separazione.

La funzione testimoniale del muro viene sperimentata da un'altra artista contemporanea: Teresa Margolles. I suoi lavori sono costantemente in rapporto con un confine, con un limite. Come lei stessa dichiara, l'arte è la sua trincea.

Costruendo installazioni attraverso la composizione di frammenti materici, racconta un Messico di violenza e aggressione e assenza di leggi mediante quella presenza, forte, dogmatica, contraddittoria, del cemento, della pietra, del muro.

Porta muri crivellati dai colpi dei narcos all'interno di mostre internazionali, come la Biennale di Venezia³, espone una pietra in una stanza sontuosa, degna di *Sussurri e grida* di Bergman e celebra così la morte di un travestito lapidato proprio con quella pietra, divenuta quasi un piccolo altare, in una sala del Pac di Milano⁴.

Dalla materia appaiono quei morti che lei per anni ha studiato e di cui si è presa cura come medico legale attraversando innumerevoli obitori del-

3 "Muro Ciudad Juarez" (2010), Biennale di Venezia 2019.

4 PAC, Milano *Ya basta hijos de puta*, 2018.

l'America latina. Dalla condizione di oggetti passivi, inerti, osservati scientificamente, il suo sguardo di artista restituisce a quelle persone la possibilità di esserci, di apparire, di non sparire. Lo fa restituendo tutta la materialità e la pregnanza di una storia, fatta di materia concreta, di narrazione che maleodora, di fastidio che si impone allo spettatore, che viene colpito dall'indescrivibile violenza dell'arte e di quello che l'arte testimonia, vivendo un'esperienza incredibilmente trasformativa, di inevitabile conoscenza.

L'idea dell'artista è quella di dar voce alle cose, ai muri, quasi rispondendo all'adagio che invoca la possibilità che i muri possano parlare. Se i testimoni non possono farlo, devono farlo gli edifici, le cose. Questa è la promessa che il lavoro della Margolles si propone di mantenere: porre in evidenza, attraverso il potere evocativo delle "cose" (cose che spesso sono territori di confine, di mura, di attesa, di speranza di trasformazione) (Mancino, 2016), la forza dei luoghi e dei non luoghi che sono stati testimoni della deriva della violenza, facendo in modo che lo spettatore partecipi al problema. La partecipazione è realizzata attraverso un avvicinamento ai resti architettonici, alla concretezza di materie di frontiera dell'umano.

Il meccanismo attraverso cui Marina Abramovic e Teresa Margolles creano partecipazione agisce su canali diversi dell'esperienza dello spettatore.

La Abramovic realizza performance attraverso la propria presenza e mediante l'interazione del proprio esserci come corpo in un contesto, in un gruppo, in un ambiente. Destabilizza attraverso la spinta al superamento del limite del lecito, per mostrare la morale interna, il sentimento profondo, la prossimità alla propria natura mediante lo spaesamento estetico.

La Margolles agisce su un piano di partecipazione alle cose. La performatività è data dal linguaggio che parla la pietra. Che la pietra parla.

Entrambe spostano il nostro linguaggio. Entrambe lo fanno estraneo, proprio mentre ci chiedono di avvicinarci a qualcosa che sapremmo ben nominare, ma che nel qui e ora dell'arte, diventa nuovo, altro, ulteriore, estraneo e distante.

Ed è proprio dal rapporto con la lingua e le parole dell'altro che la nostra cultura, il nostro pensiero e i nostri sentimenti appaiono più profondi, rivelandosi completi (Bachtin, 1988, p. 348) perché in relazione con le proprie contrapposizioni, con i propri sbarramenti, con i propri limiti.

Proporre agli studenti del corso di filosofia dell'educazione l'esperienza artistica dei lavori di Marina Abramovic e di Teresa Margolles ed analizzarli, poi, all'interno del laboratorio di filosofia e pedagogia del cinema, ha per-

messo di mettere a tema il discorso e l'ampiezza dell'esperienza artistico-educativa, ponendo al centro della riflessione la rilevanza della relazione del corpo sensibile con il proprio contesto, con le proprie relazioni interpersonali, con i propri ed altrui oggetti, abitando e cogliendo i sistemi di forza, di legame, di intreccio delle forze e degli affetti che ogni stare al confine con un altro implica (Massa, 1993).

4. In limine. Dialetticamente

L'altro esempio artistico che è stato proposto e che ha mosso la costruzione di un metodo di partecipazione e costruzione progettuale all'interno del "laboratorio di filosofia e pedagogia del cinema" nasce dalla provocazione apparentemente ludica proposta da due docenti di architettura (Ronald Rael, professore di architettura presso l'università della California, Berkeley e Virginia San Fratello, professoressa di design alla San José State University) nel 2019.

I due docenti hanno montato, attraverso semplici strutture a dondolo, delle altalene lungo il muro tra Messico e Stati Uniti creando un'installazione artistica fruibile non solo da entrambi i lati, ma soprattutto esperibile solo in un regime di alternato bilanciamento e sbilanciamento collaborativo e giocoso tra le due parti del muro.

È chiaro che la provocazione dei due studiosi vuole imporsi all'attenzione di tutti con l'evidente scopo di semplificare, attraverso una nobiltà ludica comunemente percepita come "poco seria" o "da bambini", una realtà complessa. Il gioco è tutt'altro che poco serio: l'altalena si impone per la sua proprietà mediatrice, proponendo una inclinazione alternata all'accettazione della salita dell'altro ed alla sua discesa. L'altalena –*dispositivo concreto* – accoglie l'alternanza, orienta il desiderio senza brama, regala equilibrio nel bilanciamento e nella collaborazione.

L'oscillare dell'altalena fa coesistere gli opposti, in una condizione transitoria e negoziale di dinamismo: rappresenta un divenire. L'aspetto ludico mette in relazione gli opposti, il dentro col fuori, la soglia con lo spazio che viene separato. In tal modo gli opposti devono per forza co-appartenersi: disegnano insieme una linea che è sempre un divenire.

L'altalena è una sorta di sintesi narrativa capace di ritmare la sintesi tra polarità opposte, una dialettizzazione di antinomie, mediante alternanza.

L'idea di svilire o ridicolizzare (non agli occhi di chi sa leggere il gioco) la serietà di un confine con la giocosità di un'altalena che ne attraversa il segno (trasgredendolo con la più greve leggerezza!) restituisce al muro del Messico la natura di una linea su una mappa, mentre ne esplose il senso di mescolamento di culture. La re-invenzione della barriera fisica che separa gli Stati Uniti dal Messico si mostra come evidenza dell'ironia dell'arte e possibilità – altrettanto ironica – dell'educare. L'altalena mette in evidenza i due lati di un muro ma ci mostra anche che entrambi i lati cooperano a formare il medesimo paesaggio. Co-costruiscono il senso stesso del muro.

La riflessione su tali opere e sulle valenze pedagogiche e filosofiche che comportano, ha condotto la proposta formativa in seno al Laboratorio di filosofia e pedagogia del cinema a cercare un oggetto di ricerca ed un metodo operativo di riflessione e realizzazione che potesse restituire tutto il senso dialettico e instabile della co-costruzione di un senso –narrativo – della riflessione di gruppo e della creazione di un artefatto cinematografico condiviso. Un dispositivo dialettico.

5. Cinema e mito

Nel solco di decennali studi nell'ambito dell'educazione agli aspetti narrativi e linguistici del cinema, l'immagine cinematografica ha attraversato momenti formativi che ne hanno illustrato i riverberi pedagogici attraverso percorsi complementari di partecipazione, conoscenza riflessiva e narrazioni autobiografiche (dai primi esercizi di narrazione cinematografica negoziata, che diedero origine a montaggi "Surrealisti"⁵, dal blob al "blob conversazionale"⁶) e nel corso del 2019 la metodologia di cinema partecipativo ha

- 5 Sul modello della sperimentazione di Breton, creando montaggi in gruppo a partire da singoli girati e dando vita ad esperimenti di narrazione ora armoniosa ora disarmonica, come avveniva negli esperimenti che i surrealisti denominarono "le cadavre exquis boira le vin nouveau" a partire dal primo esito dell'esperimento (A. Breton, P. Eluard, *Dictionnaire abrégé du Surrealisme*, Corti, Paris, 1938) cfr: E. Mancino, *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Milano, Guerini, 2006, pag. 403.
- 6 Cfr: E. Mancino, "Narrazioni e immagini conversanti, Metodologie e trame relazionali per apprendere con il cinema", in D. Demetrio, E. Biffi, E. Mancino (a cura di), *Educare è narrare*, Mimesis, Milano, 2012, p. 276.

permesso al cinema di riguardare più soggetti che si trovano coinvolti in una progettualità condivisa.

L'aspetto metodologico adottato sembra corrispondere alla creazione di una inesausta pratica di "immagini dialettiche".

Il meccanismo compositivo, narrativo e produttivo del creare insieme un prodotto (si è scelto che fosse una videoinstallazione) ha cooperato nel farsi sistema di strutturazione semantica, valoriale, cognitiva e relazionale. Mentre si creava un'immagine in movimento che rappresentasse le intenzionalità narrative di tutti, andava costituendosi una narrazione collettiva che si muoveva intrecciandosi, in modo costitutivamente interdipendente, e che è divenuta la rappresentazione dei percorsi attraverso cui il gruppo si è dato forma. Mentre si dava forma al pensiero e all'emozione, i pensieri e le emozioni che si muovevano e si producevano hanno agito divenendo linguaggio poetico del gruppo. Si sono fatti metodo.

L'oggetto di lavoro si è concentrato su un mito, visto come narrazione aperta. In particolare si è scelto il mito di *Leda e il cigno*. Si tratta di un mito estremamente controverso. Difficile dire se l'unione tra Leda e Zeus (nelle spoglie di cigno) sia avvenuto con l'inganno o per seduzione⁷.

Il mito di Leda e il cigno è stato il territorio di incontro, scontro, dibattito, intreccio, pensiero e azione di un folto gruppo di studenti e insegnanti (partecipanti al Laboratorio) che, a seguito della suggestione del mito pro-

7 Il mito di Leda e il cigno racconta della regina di Sparta, Leda e di un magnifico cigno che altri non era se non il più potente degli dei. Zeus, sempre fedele alla propria vocazione di adultero e seduttore, si trasformò in cigno per avvicinare la donna e, secondo alcune versioni del mito, farsi accogliere da lei fingendosi spaventato o, in altre letture, spargendo un inebriante profumo d'ambrosia intorno a Leda, per stordirla e avvicinarla accarezzandola sinuosamente col collo. Addormentatasi nell'abbraccio consolatorio o stordita dal nettare divino, Leda venne così sedotta da Zeus-cigno che si congiunse a lei. Difficile dire se l'unione avvenne con l'inganno o se Leda si fece blandire dal candore di un animale tanto attraente. Dall'unione con la divinità vennero generati dei figli. Probabilmente nella stessa notte Leda si congiunse a Tindaro, suo marito e re di Sparta. E anche da quell'unione nacquero dei figli. Alcuni di origine divina, altri umana. Anche in questo caso per il mito è difficile attribuire paternità esatta. Leda generò Elena e Clitemnestra e Castore e Polluce. Le due donne vennero diversamente implicate nella guerra di Troia, Castore e Polluce, conosciuti soprattutto come i Dioscuri, rappresentarono la protezione dei naviganti, nonché una coppia di divinità ambivalenti, a presidio della mediazione tra realtà umane e realtà divine. Entrambe le coppie di figli vennero, probabilmente, generate attraverso due uova.

posta e mediante la collaborazione con due registi (Cristina Maurelli e Carlo Concina), ha prodotto una video-installazione presentata in mostra a Monza e in un convegno internazionale⁸.

Il lavoro del laboratorio si è organizzato in gruppi ed ha dato vita a controverse visioni e a prospettive e sguardi che hanno prodotto un dialogo capace di restituire attraverso i video tutta la varietà di una narrazione antica e sempre attuale che, come ci insegna il mito e come ci ricorda Calvino, si serve e si nutre di immagini. E con le immagini non bisogna avere fretta: le si deve far parlare, confrontare e continuare a dire verità (o menzogne) mai definitive. Sempre in equilibrio, sempre altalenanti. Sempre aperte a domande.

Riferimenti bibliografici

- Amilhat-Sary A.L. (2015). *Qu'est-ce qu'une frontière aujourd'hui?* Paris: Presses universitaires de France.
- Amilhat-Sary A.L. (2006). *Les frontières, avec la frontière: Bouvelles dynamiques transfrontalières en Europe*. La tour d'Aigues: de l'Aube.
- Appadurai A. (1996). *Modernity at Large: Cultural dimension of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arendt H. [1954]. La crisi della cultura: nella società e nella politica. In Id., *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti, 1991.
- Bachelard G. (1984). *La Poétique de l'espace, 1957. La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo,.
- Barone P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Baudrillard J. (2008). *Simulacri e simulazione. Bestie, beaubourg, apparenze e altri oggetti*. Milano: Pigreco.
- Contini M.G., Fabbri M., Mannuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Debord G. (1955). *Introduction à une critique de la géographie urbaine*, in *Les lèvres nues*. Bruxelles: Marcel Mariën.

8 Videoinstallazione in *anteprima* presso l' Orangerie - Reggia di Monza, 12 settembre 2019 con presentazione e conferenza. *Festival Internazionale di Video Partecipativo* , 3/6 ottobre 2019, Monza, Italia. Il video è in corso di pubblicazione, insieme agli atti on line del convegno.

- Deleuze G. (1990). Post-scriptum sur les sociétés de contrôle. In *Puorparlers*. Paris: De Minuit.
- Foucault M. (2001). *Dits et écrits* (1954-1988), 2 vol. Paris: Gallimard.
- Foucher M. (1986). *L'invention des frontières*. Paris: Fondation pour les Études de Défense Nationale.
- Foucher M. (2007). *L'Obsession des frontières*. Paris: Perrin.
- Leavy P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*.
- Mancino E. (2016). La scuola delle cose. O della vita rischiosa della poesia. *Metis*, 2.
- Mancino (2012). Narrazioni e immagini conversanti, Metodologie e trame relazionali per apprendere con il cinema. In D. Demetrio, E. Biffi, E. Mancino (eds.), *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.
- Mancino (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*. Milano: Guerini.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica: epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Palmieri C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Shapiro L. (2011). *Embodied Cognition*. New York: Routledge.
- Vallet E., Gauthe T. (2014). *Un monde de Murs*, in *Courrier International*, 1254, 6 novembre.
- Vallet E. (2018). Les murs dans le monde, en réponse aux nouvelles peurs. *Le Monde*, 02 febbraio 2018.

III.11

Connotazioni emozionali dei processi di insegnamento/apprendimento

Maria-Chiara Michelini

Professore Associato - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
mariachiara.michelini@uniurb.it

1. Introduzione

Il presente contributo intende focalizzare il tema delle emozioni all'interno del rapporto di insegnamento/apprendimento, considerato nella prospettiva della professionalità del docente. In questo senso assumiamo un punto di vista scarsamente considerato, diversamente da quanto accade per quelle dell'allievo che apprende, alle quali viene attribuita grande rilevanza, pur a partire da cornici teoriche ed approcci metodologici differenti. La sfera emozionale del docente nell'esercizio del proprio lavoro tende a rimanere confinata nelle zone dell'implicito e, in qualche modo, ad essere considerata già risolta, in ragione della professionalità attestata ed esercitata sul campo. Assumendo come assunto la valutazione dell'importanza della dimensione affettiva nel curriculum scolastico, intesa come elemento non riducibile ad un segmento dello stesso, nei termini di alfabetizzazione emotiva ma, al contrario, come trasversale e innervante, in vista di una integrazione tra cognitivo e affettivo, (Baldacci, 2008), riteniamo, viceversa, necessario interrogarsi circa le implicazioni di tale prospettiva per l'esercizio sapiente dell'insegnare.

L'orizzonte di riferimento è quello proprio della convenzione dei diritti dell'infanzia vale a dire la promozione di una vita piena, intesa come sviluppo integrale della personalità di ognuno, di tutte le sue facoltà, attitudini mentali e fisiche, in tutte le loro potenzialità (art. 29).

In una professione centrata sulla relazione come quella dell'insegnamento questa concezione, potremmo dire olistica, non può che essere bidirezionale, implicando cioè la capacità di agire intenzionalmente anche il vissuto emozionale connesso all'agire educativo.

In questa direzione, dal punto di vista da noi assunto, vale a dire la professionalità del docente, intendiamo evidenziare anzitutto il ruolo esercitato dalle emozioni nell'insegnare. Successivamente passeremo a discutere il tema della mediazione didattica in prospettiva emozionale.

2. Le emozioni dell'insegnare

Riguardo il primo punto, la ricerca *Il docente riflessivo*, da noi condotta e realizzata negli anni 2014 e 2015, che ha visti coinvolti docenti italiani di scuola dell'infanzia e primaria, ha fatto emergere, al riguardo, elementi di notevole interesse¹. Nella prima fase della medesima, finalizzata a conoscere il modo di pensare proprio degli insegnanti partecipanti, il fattore emozionale è emerso in misura significativa come auto-percezione del proprio profilo professionale, nei termini di uno stile definitivo dai medesimi come relazionale-emotivo (22%) o motivazionale (18%). Nell'auto-descrizione più dettagliata dei propri stili da parte dei docenti, è emerso in maniera dirimpante il forte coinvolgimento emotivo nella relazione educativa, con importanti risvolti legati alla preoccupazione del controllo delle proprie emozioni, soprattutto in relazione a quelle sollecitate dalla complessità di quanto accade in aula, a partire dai comportamenti degli allievi, soprattutto quando essi siano inattesi e indesiderati. Intervistati in ordine alla propria esperienza professionale complessiva, attraverso domande che, solo in parte e indirettamente, chiamavano in causa la dimensione emozionale, i docenti hanno ampiamente dato spazio ad essa, spesso portandola in primo piano, ben al di là di quanto potesse essere prevedibile². Dalle risposte dei docenti

- 1 Il docente riflessivo ha inteso indagare il pensiero dei docenti nell'esercizio dell'attività educativo-didattica. In particolare, in una prima fase, la ricerca ha tentato di ricostruire processi e forme caratterizzanti il pensiero dei docenti nell'esercizio dell'attività professionale, in una seconda fase, ha sperimentato dispositivi originali a sostegno del pensiero riflessivo, verificando gli eventuali cambiamenti nel modo di pensare, in conseguenza all'uso dei medesimi. Per maggiori dettagli, con particolare riguardo alle espressioni utilizzate dai partecipanti in ordine al nostro tema, si veda Michellini M.C. (2016), *Fare Comunità di Pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
- 2 Delle 14 domande in cui era articolata l'intervista riportiamo solo quelle che, in qualche modo sollecitavano la dimensione emozionale del racconto. Domanda 5. *Quando*

emerge l'intreccio relazionale entro cui si snoda il lavoro quotidiano, vissuto in termini emotivamente importanti, inscindibili dalle componenti più squisitamente tecniche del mestiere. Alcune loro espressioni sono estremamente indicative: *Mi avvilisce vedere il bambino in difficoltà; Mi prendo molto a cuore la situazione; Cerco di gestire la frustrazione di fronte all'insuccesso.*

In particolare, da questo punto di vista, la ricerca ha fatto emergere come questo vissuto confluisca inesorabilmente in un vero e proprio meccanismo di autoinganno che abbiamo chiamato *circolo vizioso introversivo* (Michelini, 2016, p. 179). La forte componente emotiva rispetto agli insuccessi della propria azione educativa induce spesso a considerarli in termini di squalifica personale (*allora mi dico: ho sbagliato tutto*) con conseguente chiusura all'esterno da sé e ossessiva ricerca introversiva di nuove soluzioni. Il dato sembra trovare conferma negli studi sul bournout a scuola, che si sta evidenziando come fenomeno crescente, anche legato all'isolamento, non solo emotivo, certo, di un mestiere sempre più difficile per la crescente complessità sociale di cui gli allievi sono espressione.

Al termine della ricerca gli stessi docenti mostrano una significativa evoluzione a vantaggio di un'auto definizione dello stile di insegnamento riflessivo, con corrispondente contrazione delle attribuzioni relazionale-emotivo (16%) e motivazionale (12%). Ipotizziamo che ciò non significhi che in un tempo relativamente breve sia avvenuta una trasformazione radicale degli stili, quanto piuttosto che l'investimento riflessivo dell'indagine abbia consentito ai partecipanti di collocare i vissuti emozionali del fare scuola nella opportuna cornice professionale, superando possibili spontaneismi e, viceversa, interpretando le proprie reazioni emotive ai fatti educativi come strumento prezioso per la presa di coscienza del proprio modo di pensare e, conseguentemente, come occasione di trasformazione di quanto si riveli inadeguato o distorcente.

Nella seconda fase dell'indagine, volta a favorire processi riflessivi e tra-

in classe una situazione ti colpisce particolarmente, cosa fai? Domanda 6: *Quando in classe si verifica un problema che sembra impossibile da risolvere, cosa fai?* Domanda 7: *Quando ti accorgi di avere sbagliato qualcosa nella tua attività in classe, come ti comporti?* Domanda 9: *Racconta un episodio della tua esperienza professionale in cui ti riconosci particolarmente o che ti ha segnato particolarmente.* Domanda 10: *Che cosa più di ogni altra ti provoca disagio nel lavoro in classe?* Le modalità e gli esiti dell'intervista sono illustrati nelle pp. 160-175 del volume *Fare Comunità di pensiero.*

sformativi del pensiero dei docenti in ordine alle attività didattiche, sono molto evidenti le tracce della rilevanza della componente emozionale nei suoi legami con il vissuto corporeo di docenti e alunni e nelle implicazioni rispetto al benessere/malessere dei soggetti implicati. Gli accadimenti scolastici su cui si sono sviluppati i cicli riflessivi previsti, accompagnati secondo modalità precise, mostrano la consistenza e l'incidenza del vissuto emozionale dei soggetti nei processi educativi. Sostanzialmente, la totalità degli episodi liberamente scelti dai docenti per avviare i percorsi riflessivi, raccontati attraverso lo strumento trasformativo denominato *Appunti*, sono stati selezionati dai singoli insegnanti in virtù della reazione emotiva vissuta rispetto ai medesimi (Michelini, 2016, p. 153). Non si tratta, generalmente, di fatti eccezionali o eclatanti (alunni che sfuggono all'attività didattica proposta, dimenticanze dell'insegnante, una risposta affrettata ad una richiesta, difficoltà di apprendimento, etc.), se non per il vissuto interiore provocato nel docente. Sono proprio le emozioni vissute dall'insegnante la leva della riflessione che, in molti casi, conduce a prendere coscienza e, se necessario, a trasformare le proprie convinzioni circa l'agire educativo.

In rapida sintesi possiamo affermare che la ricerca *Il docente riflessivo* conferma la necessità di considerare le emozioni come elemento dinamico e significativo dell'insegnare e dell'apprendere, segnalando, al tempo stesso, il rischio che esse possano dare luogo a forti resistenze rispetto alla consapevolezza professionale e al cambiamento di quanto risulti inadeguato (pensieri, stili, concezioni, idee, scelte, etc.). Le forti implicazioni emozionali di un mestiere squisitamente relazionale come l'insegnamento possono facilmente dare luogo a meccanismi di autoinganno, a processi confermativi o introversivi. Viceversa, un'autentica riflessione di secondo livello non può che assumere integralmente l'agire professionale, ivi comprese le componenti affettive, emozionali, motivazionali, le quali, viceversa, rappresentano anche un importante elemento in senso cognitivo. Per dirla con Nussbaum (2004) esse rappresentano reazioni intelligenti alla percezione del valore delle cose ai nostri occhi, giudizi sulle stesse per il nostro benessere. In tal senso, quindi, esse costituiscono un prezioso strumento per la miglior forma di pensiero. Non a caso i maestri dell'indagine in senso riflessivo, Dewey, in primis e, dopo di lui, in riferimento ai contesti professionali, Schön e Mezirow, pongono all'origine il dilemma disorientante, l'oscurità, il dubbio percepiti di fronte alle situazioni che ci colpiscono.

3. La mediazione didattica in prospettiva emozionale

Il secondo elemento su cui intendiamo portare l'attenzione è riconducibile alla dimensione specifica della mediazione didattica che i docenti sono chiamati ad esercitare costantemente. Richiamando da vicino, in tal senso, la proposta di Damiano (2013), attraverso la quale egli interpreta i vari rapporti presenti nel mondo della scuola (insegnamento e apprendimento, studente e sapere, sapere sapiente e sapere insegnato, etc.), ci riferiamo in particolare all'accompagnamento che il docente opera nei confronti dello studente, nella creazione di un rapporto indiretto con la realtà e nel processo di trasformazione dinamica dall'esperienza all'astrazione. Con riguardo a questa interpretazione, approfittiamo della distinzione operata dall'autore tra *mediatori caldi* e *mediatori freddi* (Damiano, 2013, pp. 207-208). Alla prima categoria Damiano riconduce quelli *attivi* – con la concretezza dell'esperienza diretta, del rapporto immediato con la realtà e quelli *analogici* – con l'attrazione dell'esperienza ludica, della simulazione e dei giochi di ruolo. Considera mediatori freddi quelli *iconici* (immagini e foto) e quelli *simbolici* (artefatti che utilizzano il linguaggio). In questa distinzione Damiano fa espresso riferimento alla concezione di Bruner e alla progressione che egli individua dal concreto all'astratto, dal particolare al generale. Assumiamo tale distinzione per comodità, pur nella consapevolezza che la massiccia invasione digitale nelle nostre vite e in quelle dei bambini e dei giovani, tenda a stravolgere tale progressione lineare, mescolando le carte ed istituendo ordini inediti.

I mediatori caldi sono quelli in cui il soggetto che apprende viene messo in condizioni di operare e di agire, sono quelli che chiamano più direttamente in causa l'aggregazione, proponendo una sorta di immersione (Rivoltella, Rossi, 2019, pp. 118-120) nei contesti. I mediatori caldi attivano il corpo e generano esperienze sensoriali, emotive, cognitive, prassiche. Viceversa, i mediatori freddi comportano un distanziamento, un *debriefing* (Damiano, 2013, p. 185), focalizzando l'attenzione sugli artefatti, oggetti semiotici esterni all'allievo. Questo distanziamento rende possibile la costruzione di senso degli elementi sperimentati nell'immersione.

Secondo questa ipotesi, dunque, la mediazione sembra essere uno spazio d'azione in cui si danno due processi fondamentale e reciprocamente necessari (Rivoltella, Rossi, 2019, p. 118):

- l'esplorazione/manipolazione o la simulazione del mondo che attraverso schemi senso-motori permette di far emergere frammenti prassici, sensoriali, emotivi e cognitivi (immersione);
- la costruzione di reti di significato, in cui i frammenti raccolti sono aggregati in layout complessi e organizzati grazie a schemi senso-motori (distanziamento).

Entro la logica riflessiva in cui ci siamo mossi descrivendo il primo elemento, le cui considerazioni abilitano e valorizzano pienamente il ruolo delle emozioni nei processi di insegnamento, approfittiamo del secondo elemento analizzato per focalizzare il senso dell'intervento della mediazione didattica nella continua opzione tra mediatori freddi e caldi, con il loro diverso coinvolgimento e potere in ordine allo sviluppo integrale (e quindi anche affettivo-relazionale) degli allievi. Damiano parla di musica, come composizione organica e armonica di elementi diversi. Al docente compete il discernimento e la scelta dell'animazione dinamica incessante tra essi. Si pensi, indicativamente, al ruolo oggi esercitato dalla tecnologia anche in campo scolastico, con le implicazioni di diverso segno in ordine alla dimensione qui considerata. Ci riferiamo, in particolare, da un lato, alla riduzione del coinvolgimento globale del corpo nelle attività a mediazione tecnologica, dall'altro, alle implicazioni di tipo relazionale ed emozionale, le quali stanno dando vita a fenomeni di grande impatto anche nell'opinione pubblica (si pensi, ad esempio, al cyber bullismo). Complessivamente la tecnologia sembra istituire una via parallela e sfuggente rispetto all'educare. La mediazione didattica contemporanea, viceversa, è chiamata ad assumere in maniera consapevole la globalità dell'esperienza educativa, per promuovere davvero quella vita piena, come sviluppo integrale della personalità di ognuno, di tutte le sue facoltà, attitudini mentali e fisiche, in tutte le loro potenzialità, di cui parla l'art. 29 della convenzione ONU. In questo senso l'uso della tecnologia in campo didattico dovrà essere avvertito, consapevole delle implicazioni e degli effetti anche in senso emozionale, nella ricerca di un equilibrio rispetto all'immersione nell'esperienza reale. Tanto più le sollecitazioni esterne muovono prevalentemente in un'unica direzione, tanto più la mediazione didattica deve farsi attenta ed equilibrata. In particolare, riteniamo che nel momento attuale sia importante insistere sugli elementi caldi, per loro natura intrinsecamente carichi di implicazioni emotive, promuovendo esperienze dirette, immersione nei contesti reali,

facendo leva sulla socializzazione, utilizzando i mediatori freddi per favorire processi non avulsi dalle esperienze fatte, ma al contrario per interpretarne intelligentemente i significati.

Scegliere e dosare mediatori caldi e freddi implica la conoscenza e l'esercizio attivo del loro potenziale anche in senso emozionale, superando il rischio di fascinazione delle mode e del grado di piacevolezza immediata dei mediatori. Ciò esige di evitare possibili derive riduzionistiche che potrebbero ingabbiare la questione all'interno di schemi semplicistici legati alla piacevolezza delle attività proposte, piuttosto che considerare le emozioni a senso unico in riferimento all'allievo e comunque come componente a sé stante dei fatti educativi. Il vero, profondo significato del dosaggio sapiente da parte dell'insegnante, supera il livello superficiale spesso attribuito al ruolo delle emozioni come facilitatori (o dissuasori) dell'apprendimento, per approdare alla valorizzazione di una componente essenziale della maturazione cognitiva e non dell'allievo.

Ci ricorda Nussbaum (2004, p. 257), che «nel nostro mondo, le emozioni forniscono al bambino che cresce una mappa del mondo. Esse forniscono informazioni sulla collocazione di cose importanti, buone o cattive, e sull'essere esterne di queste e di conseguenza anche sui limiti del proprio controllo effettivo. [...] Un bambino che non impara la paura è un bambino in pericolo» Non si tratta soltanto di far leva su mediatori piacevoli, che coinvolgono gradevolmente l'allievo nella proposta didattica, motivandolo ad apprendere, si tratta, piuttosto, di considerare la persona nella sua globalità, valorizzandone la componente emotiva come elemento imprescindibile dell'apprendimento in senso cognitivo oltre che in senso esistenziale. Quando un docente sceglie un mediatore caldo, piuttosto che un mediatore freddo, interviene in questo complesso processo di conoscenza del mondo da parte dell'allievo, di orientamento e di acquisizione del possibile controllo sul medesimo. Seguendo l'ipotesi secondo cui attualmente i bambini e i giovani sono eccessivamente sollecitati con mediatori freddi, a discapito di quelli caldi, avanziamo l'idea che sia possibile un rischio di povertà di conoscenza del mondo, pur formalmente e astrattamente definito. Ciò che è conosciuto come vero, ciò che è giusto, ciò che è bene non può che essere frutto di esperienza (deweyanamente intesa) di immersione in contesti vissuti direttamente o simulati indirettamente e poi ricondotti a reti di significato culturalmente condivise. In questo risiede la responsabilità decisionale dei docenti quando scelgono in che modo esercitare la

mediazione didattica. Non si tratta semplicemente di favorire il raggiungimento di obiettivi di apprendimento in senso cognitivo (compito specifico della scuola), quanto di favorire quei processi per il loro raggiungimento che favoriscano lo sviluppo integrale della personalità di ognuno, di tutte le facoltà, attitudini mentali e fisiche, in tutte le loro potenzialità, sapendo che le emozioni rappresentano il canale che consente la mappatura del mondo sperimentato direttamente. Educare le emozioni, da questo punto di vista, significa operare scelte didattiche che valorizzino il portato dei mediatori caldi e il potere interpretativo ad essi connesso dei mediatori freddi.

In questo senso si legano i due aspetti trattati in questo saggio: un docente che assume le emozioni implicate nell'insegnare, interpretandole in senso professionale ed esercitando su di esse la miglior forma di pensiero per estrarre l'elemento intelligente dalla propria esperienza, con maggiore probabilità sarà capace di esercitare la mediazione didattica come spazio dinamico tra fare, conoscere e pensare, per promuovere lo sviluppo multidimensionale e globale dei propri alunni.

In tal senso il contributo dei docenti allo sviluppo integrale della persona e al suo benessere passa attraverso l'esercizio riflessivo sia in ordine all'agire professionale, inclusivo della dimensione emotiva, sia in ordine alla mediazione didattica, considerata dal punto di vista emotivo, oltre che dal punto di vista squisitamente cognitivo.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2009). *I profili emozionali dei modelli didattici*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (2006). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1933).
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 1991).
- Michellini M.C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.

- Michelini M.C. (2016). *Fare Comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna: Il Mulino (Ed. orig. pubblicata 2001).
- Rivoltella P.G., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Morcelliana.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (Ed. orig. pubblicata 1983).

III.12

Reinterpretare il corpo tra narrazioni ed esperienze performative

Marisa Musaio

Professore Associato - Università Cattolica del Sacro Cuore
marisa.musaio@unicatt.it

1. Il corpo al centro

Del corpo si possono dire molte cose: si può studiare, indagare, rintracciarne la malattia e la cura, la bellezza, il linguaggio oppure il silenzio, mentre il corpo rimane comunque espressivo e continua a manifestarsi. Al corpo tendiamo a riconoscere qualcosa, ma pur sempre dopo l'attività intellettuale e conoscitiva che lo rende oggetto di indagine. Nel frattempo, mentre abbiamo assistito in età contemporanea ad una "travolgente rivendicazione del corpo" (Lucas Lucas, 2007, p. 250), con una marcata attenzione da parte di autori diversi da Husserl a Heidegger a Sartre a Marcel, a Merleau-Ponty, a Lévinas, anche la riflessione pedagogica e i percorsi educativi e di apprendimento (Casolo, Musaio, Nosari, 2019; Gamelli, 2016; Musaio, 2014) ne affermano la centralità per via del rapporto mente-corpo-emozioni che trova nella corporeità una dimensione unificante. A sua volta, l'educazione, come insieme di processi che si compiono in maniera privilegiata attraverso l'esprimersi e agire corporeo, si interseca con il nostro modo di *essere e di pensarci* (Romeo, 2018; Galimberti, 2017; Pieri, 2017; Cunti, 2016) in quanto corpi che narrano sé stessi, non necessariamente ricorrendo alla parola. Il corpo ci rende inoltre *risonanti* come menti che esistono, così come evidenzia Vittorio Gallese spiegando il concetto di *embodiment*, solo nel corporeo:

La verità è che mente e corpo sono due livelli di descrizione di una stessa realtà che manifesta proprietà diverse a seconda del livello di descrizione prescelto e del linguaggio impiegato per descriverla. Un pensiero non è né un muscolo né un neurone. Ma i suoi contenuti, i contenuti delle nostre rappresentazioni mentali sono inconcepibili a prescindere dalla

nostra corporeità. [...]. Possiamo trascenderla con il linguaggio, ma ho il sospetto che il legame con il corpo sia sempre presente.

Le sollecitazioni neuroscientifiche a proposito della “mente incarnata” ci orientano verso un soggetto che va formandosi nel legame stretto con gli aspetti senso-motori, capace di riecheggiare nel corpo oggetto (*Körper*) il proprio corpo vissuto (*Leib*), così come aveva già evidenziato Edmond Husserl. Tutto ciò che si va indagando sul corpo-oggetto ci aiuta a dire molte cose sul corpo così come è *vissuto* e come è in grado di empatizzare con gli altri, di aprirsi all’incontro oppure di chiudersi, di essere sensibile ed esposto (Gamelli, Mirabelli, 2019) oppure indifferente.

Se in passato il corpo era inesplorato, viene a valorizzarsi ora come corpo espressivo e di realizzazione della persona, ora come ambito di partecipazione piena della singolarità che avvia molto presto il suo racconto: pensiamo infatti al modo con cui la persona si situa nel mondo sin dai suoi inizi come un flusso di sensazioni che ne stimolano un’iniziale facoltà psichica per produrre rappresentazioni delle parti singole di sé e poi via via del corpo intero, in relazione a sensazioni di piacere e di sofferenza verso ciò che riceve dall’esterno e che si trasformano in rappresentazioni che attivano la nostra attitudine a trasformare stati fisici in stati mentali. Sin dalle fasi originarie, è a partire dagli stati del corpo che l’essere umano pone infatti le premesse per scambi positivi e negativi, affettivi ed emozionali, dai quali emerge il suo rapporto con l’altro da sé e con la differenza intorno. Il corpo biologico veicola pertanto sin da subito reazioni affettive che richiamano la relazione psiche-corpo come modalità per metabolizzare e trasformare in psichico ciò che viene prima di tutto prodotto sul piano fisico, attivando modalità di dire il proprio corpo non filtrate dalla mediazione simbolica della parola, quasi a delineare una prima forma di *narrazione di noi stessi* (Gamelli, Mirabelli, 2019). Si tratta di un narrarsi del corpo fisico attraverso le dimensioni sensoriali e il loro rapporto con lo psichico e mentale, l’esperienza vivente che si esprime attraverso il corpo, i gesti, i sensi, e che concorrono a delineare quell’unicità, il *proprium* irriducibile ad altro, che risulta inscritto in una specificità concreta che distingue ognuno di noi rispetto a tutto ciò che rimane fuori:

L’esistenza di ogni persona è un evento unico, esclusivo. Il corpo gioca un ruolo costitutivo nell’individuazione. La diversità dei volti è l’espres-

sione dell'individualità di ogni essere umano che, per questo stesso motivo, vuole essere chiamato con il suo nome proprio. Meditare sulla corporeità è un fatto caro al pensiero contemporaneo il quale, abbandonando un certo dualismo dei secoli scorsi, vede l'uomo nella sua esistenza concreta come uno spirito nel mondo. La corporeità è un elemento costitutivo in una definizione integrale della persona umana, che la tradizione filosofica ha visto come quell'unità costituita da corpo e anima (Lucas Lucas, 2007, p. 250).

La centralità del corpo non è pertanto soltanto tematica. Si tratta piuttosto di prendere atto di un'esperienza che ci riconosce come unicità concrete, come corpo-soggetto, ossia come realtà umana corporea, più ampia del corpo, che apre all'intera soggettività sotto l'aspetto della sua realtà materiale, sensibile, come esteriorizzazione di qualcosa di interno, poiché, come afferma Mounier "L'uomo è un corpo allo stesso titolo che è spirito, tutto intero 'corpo e tutto intero 'spirito'" (Mounier, 2004, p. 43):

Io sono persona fin dalla mia esistenza più elementare e la mia esistenza incarnata, anziché spersonalizzarmi, è un fattore essenziale del mio modo di essere personale. [...]. *io esisto soggettivamente, io esisto corporalmente* sono un'unica e medesima esperienza. Non posso pensare senza essere, né essere senza il mio corpo: per mezzo suo io sono *esposto* a me stesso, al mondo, agli altri (Mounier, 2004, p. 51)

Si pone allora il problema di reinterpretare la *relazione tra corpo ed educazione della persona*, per rintracciare nel corpo il centro attivatore di una capacità di ascolto verso sé, la realtà e l'altro, come forma di dialogo e partecipazione ma anche come attenzione al corpo-problema: pensiamo ai *corpi esposti* dei bambini e dell'infanzia negata, ai corpi feriti e in difficoltà, ai corpi come *teatro di sperimentazione* del sé degli adolescenti, alle narrazioni dei corpi nelle diverse forme di arte (Musaio, 2019), che risultano rimandi concreti.

2. Questioni in primo piano e questioni sullo sfondo

Reinterpretare la relazione tra corpo e percorsi educativi comporta il richiamo ad alcuni riferimenti di fondo: dalla *pedagogia della corporeità* (Casolo, Mari, 2016; Gamelli, 2011), al richiamo ad alcune parole-chiave come

il concetto di “*risonanza incorporata*”, al delinearsi oggi di “corpi plurali” che narrano molteplici modi di significare il corpo. L’insieme di queste coordinate delinea il significato di un’“educazione alla corporeità” che rinvia ad almeno due ambiti di considerazioni:

- le questioni cosiddette sullo sfondo;
- le questioni che emergono in primo piano.

L’attenzione al corpo all’interno dei percorsi educativi risulta di volta in volta ora come un aspetto tenuto sullo sfondo, ora come questione in primo piano per accrescere una consapevolezza risultata mancata e che oggi rivendica uno sguardo allargato per riconoscere come raccontiamo noi stessi in forme anche implicite attraverso il corpo. Sullo sfondo però di una riflessione pedagogica che pone sempre più attenzione all’esperienza della corporeità, rimane la questione del corpo trascurato da una riflessione filosofica che nel corso del tempo ha accordato preferenza ai problemi del pensiero e dell’anima, alla ragione teoretica e pratica, piuttosto che aprire lo sguardo sulla realtà del corpo e sulla materialità della condizione umana (Marzano, 2012, p. 16). L’inclinazione intellettualistica della riflessione ha comportato la tendenza a identificare il corpo di volta in volta ora come “gabbia”, ora come “macchina”, ora come mera “estensione”, determinando quel dualismo ontologico di anima e corpo ancora presente, che induce a considerare il corpo come mera realtà materiale dalla quale doversi allontanare, piuttosto che da integrare all’interno di una visione unitaria dell’essere umano. Il dualismo che sopravvive ancora all’interno della cultura porterebbe a concepire il corpo come realtà limitata da contrapporre all’anima e all’interiorità, ma non più in nome e in vista della ricerca di una verità e delle virtù, come avveniva nel passato, ma per affermare un potere e una libertà personale fine a se stessa, per padroneggiare il corpo e conformarlo alle leggi della bellezza, della salute, della desiderabilità. Accanto al corpo dualisticamente inteso, la cultura contemporanea è espressione pertanto dell’esaltazione, padronanza e controllo del corpo, che cela il mito dell’indipendenza totale e dell’autosufficienza del soggetto (Marzano, 2012, p. 20): padroneggiando il proprio corpo si pensa di poter conquistare riuscita e successo personale nelle relazioni e negli affetti, dimenticando così il rimando ad una struttura complessa, di confine tra biologico e mentale incorporato, che intrattiene connessioni sul piano sia biofisiologico sia dei vissuti emotivi, affettivi, cul-

turali e di senso. Per tali ragioni il rapporto dualistico tra corpo e mente, il confine tra psichico e corporeo, risulta ancora da mettere in questione, sganciando la riflessione sull'identità umana dall'influenza dello statuto cartesiano di un soggetto pensante completamente disincarnato, per profilare, di contro, le condizioni di una corporeità da riconoscere come *centro di formazione dell'identità personale incarnata*, così come del resto già la stessa ricerca fenomenologica ci ha aiutato a comprendere, ma che trova oggi ulteriori conferme. Come afferma Salvatore Natoli la "verità del corpo" è data dal riconoscimento che "Noi abbiamo percezione del nostro essere corpo in quanto mente perché la mente distingue il corpo dall'ambiente in cui esso si muove, e in quanto la mente non è altro che il corpo che si rivolge a sé stesso distinguendosi dall'ambiente" (Natoli, 2012, p. 18). La mente è quindi il "corpo relazionato" che attinge la sua potenza dalla vita, da qui la necessità di comprendere e saper regolare la potenza che siamo attraverso "un'educazione alla sensibilità".

3. I corpi esposti e narranti dei bambini

Se nelle rappresentazioni culturali recenti il corpo risulta un richiamo costante, un continuo centro di attenzione e di fermento per le diverse scienze, da quelle mediche e della salute, a quelle tecnologiche e digitali, sino al mondo dell'arte e della sperimentazione per immagini, non possiamo dire altrettanto per l'ambito formativo. Come sostiene Ivano Gamelli, ponendosi la domanda: "Ma di che corpo parliamo" (Gamelli, 2012, pp. 7-8), nei luoghi della formazione, dell'educazione e della cura, il corpo rimane ancora "corpo depurato e astratto", oggetto tematico di cui si parla molto ma che si ascolta poco e che risulta "parcellizzato" e, di conseguenza, impossibilitato ad esprimere quella complessità di potenzialità e linguaggi che gli sono propri:

Perché i saperi siano incorporati hanno bisogno di un corpo che non sia solo pensato ma anche agito, fatto vivere nella relazione. Il corpo di cui parliamo è anche il corpo che abitiamo, il modo con cui personalmente lo esperiamo praticandolo (Gamelli, 2012, p. 20).

Mentre l'ambito scientifico e della formazione sta riconoscendo sempre più la specificità di una "pedagogia del corpo" che si pone come obiettivo

di “comporre in una sintesi originale la molteplicità di teorie ed esperienze a mediazione corporea” (Gamelli, p. 9), i vissuti personali e le rappresentazioni culturali intorno oscillano tra logiche che ancora disgiungono corpo e pensiero, percezione, movimento, corpo e azione, e tendenze che si avvalgono di una “polisemia del corpo” (Breton, 2007, pp. XIII-XV), difficilmente riassumibile in un’unica esperienza, a motivo del crescere di modalità di ‘narrare’ il corpo vissuto: ora come ambito di sperimentazione personale, ora oggetto transitorio suscettibile di infinite trasformazioni, ora come “teatro del sé” funzionale alla propria affermazione, gratificazione e realizzazione, col rischio di ricadere in forme nuove di dualismo che non promuovono il corpo nell’unicità di ogni persona. Come ci ricorda infatti Emmanuel Mounier:

Io sono persona fin dalla mia esistenza più elementare e la mia esistenza incarnata [...], è un fattore essenziale del mio modo di essere personale. Il mio corpo non è un oggetto fra gli oggetti [...], io esisto soggettivamente, io esisto corporalmente sono un’unica e medesima esperienza. Non posso pensare senza essere, né essere senza il mio corpo: per mezzo suo, io sono esposto a me stesso, al mondo, agli altri (Mounier, 2004, p. 51).

Il corpo esposto è una delle dimensioni maggiormente riscontrabili nei corpi e nei vissuti dei bambini, che esprimono il crescente bisogno di *dirsi e narrarsi*.

I corpi dei bambini come teatro nel quale va in scena la banalità del male di corpi violati e infelici, interpellano le nostre coscienze di adulti, in riferimento all’intreccio di storie di violenza e di trauma, di ferite causate dalla mancanza di umanità e di protezione verso un’infanzia che rimane inevitabilmente segnata; oppure in riferimento all’esposizione dei bambini a situazioni estreme e a drammi che la società si limita a risolvere in un “corpo mediatico” con l’indugio sulle immagini agghiaccianti di corpi inermi abbandonati su una spiaggia turca, o di corpi in lacrime di bambini strappati alle madri lungo i confini del Messico. Tutti i soggetti hanno storie da raccontare attraverso le quali lasciare dispiegare un senso. Ma perché questo possa accadere, non basta raccontarle, perché occorre che qualcuno le ascolti, le comprenda e ce le restituisca con un lessico dal quale trarre dei significati che valgano per tutti, anche quando derivano dalla sofferenza e dalle fragilità (Grosz, 2013). Ecco perché possiamo parlare di corpi plurali

con riferimento ad una molteplicità di condizioni: alla diversa modalità di esposizione di “corpi feriti” e problematici segnati da disabilità e da limiti, esperienze oggi più facilmente condivise in vista di una richiesta di maggiore inclusione; ai “corpi digitali” di soggetti esposti ad una connessione continua sul *web* che sta cambiando per effetto di una tecnologia sempre più personalizzata e che ci vuole come corpi sempre più *social*, disponibili ad ospitare nel nostro corpo microcomponenti digitali, protesi o modalità di riconoscimento facciale, tutti aspetti che inducono a chiedersi come cambierà l’esperienza dell’essere corpo (Stefanelli, 2019) se i corpi si relazionano sempre più nella *distanza* e non nella presenza?

Tali interrogativi aiutano a ridisegnare anche le prospettive per *un’educazione della corporeità* chiamata ad elaborare e percorrere nuovi tracciati formativi.

4. La valenza pedagogica delle esperienze performative

La reinterpretazione del corpo che questo contributo intende sostenere trova concretizzazione in pratiche educative improntate alla promozione della *risonanza incorporata* in esperienze di tipo *immersivo* nelle quali il soggetto possa vivere l’intreccio tra corpo fisico, emozioni, pensieri, immaginazione, creatività. La ricerca procede con i rimandi provenienti sia dai presupposti teorici fin qui richiamati, sia dalla possibilità di verificarli in esperienze laboratoriali condotte con studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, con il coinvolgimento di un *team* di formatori esperti nella scrittura narrativa e poetica, nell’arte teatrale, e nel dare voce al corpo e alle sue emozioni (Iori, 2009, pp. 15-41) avvalendosi anche dei dispositivi digitali e fotografici con i quali gli studenti possono ritagliare e identificare immagini di sé o della realtà. In questo modo essi vengono accostandosi al *corpo percepito*, per procedere gradualmente verso i *paesaggi del corpo interiore* che si alimenta di desideri, paure, inquietudini, sofferenze, bisogni di cura. I ragazzi vengono accompagnati a familiarizzare con il “corpo dentro” per imparare a leggere sé stessi e gli altri, per ridurre le distanze, prevenire forme di esclusione e indifferenza, alimentare la prossimità. Parallelamente, l’attenzione al corpo viene riletta anche nella formazione degli operatori educativi prestando maggiore attenzione all’osservazione del corpo come modalità in relazione e come insieme di potenzialità narrabili che trovano

sintesi nel ricomporre una storia personale (Pennac, 2012). Il corpo può essere elaborato infatti come ‘gesto’ narrativo che prende vita attraverso il movimento e le gestualità, con differenze in relazione alle fasi evolutive. In età prescolare e scolare trova terreno favorevole l’espressività del corpo in relazione ad un’educazione sensoriale base dello sviluppo cognitivo ed emotivo, della crescita e della maturazione, dello sperimentare il corpo come esperienza trasversale a discipline e attività diverse: dall’esplorazione alla conoscenza in azione, all’esperienza del corpo in movimento in vista del benessere e della salute, al rapporto verso sé e gli altri, al corpo creativo e all’attivazione dei linguaggi sonori, gestuali e visuali per accrescere l’ascolto del corpo proprio e dell’altro. Nelle età successive prende spazio l’interrogarsi sui vissuti del corpo: dal corpo come desiderio, come “teatro dell’identità”, come corpo estetico, come corpo “ornato” delle pratiche dei tatuaggi, in una specie di crescendo che rispecchia l’incedere del soggetto verso il rendere visibile e rivelare il corpo come soggettività che viene emergendo per esempio nel gesto concreto e nello spazio personale d’azione (Scotto, 2019, p. 12).

Un ambito di riferimento è dato dalle *esperienze laboratoriali* di carattere teatrale e narrativo fondate sulla “mediazione corporea ed espressiva” (Naccari, 2017, pp. 7-11; Formenti, 2016; Pasini, 2016), che vedono al centro della scena il corpo del soggetto tanto nella sua fragilità quanto nel desiderio e volontà di comunicare con il proprio corpo, tra rappresentazioni di sé ed eventi che lo attraversano in quel confine tra reale e immaginario che, come rileva Vittorio Gallese, è meno netto di quanto si potrebbe pensare: “Vedere e immaginare di vedere, agire e immaginare di agire, esperire un’emozione e immaginarsela si fondano sull’attivazione di circuiti cerebrali in parte identici. La naturale propensione mimetica si manifesta al sommo grado nell’espressione artistica e nella fruizione” (Vecchi, 2012).

La proposta trova riscontro in percorsi di formazione rivolti a studenti e insegnanti con la finalità di attivare esperienze di *risonanza incorporata* mediante pratiche di autonarrazione, esperienze di immersione tra corpo, emozioni, mente, pensiero, concettualizzazione. (Gamelli, Mirabelli, 2019), con l’obiettivo di educare le persone a raccontare i corpi nella loro *interezza e pluralità*, superando luoghi comuni, pregiudizi e filtri.

Formare al *corpo come realtà incarnata* vuol dire valorizzare il suo movimento e gestualità nello spazio, come corpo che va in scena, in relazione all’immaginazione, alla narrazione, ad esperienze creative che attingono alle

lingue, alle forme d'arte, alle culture, alla sperimentazione di forme vive di comunicazione come le *prassi performative* che prendono vita nelle attività teatrali (Marini-Maio, 2011). Le esperienze di carattere performativo consentono di esplorare la propria *presenza incarnata* in spazi di sperimentazione nei quali il proprio corpo e le identità risultano rispecchiamento incarnato di ciascuno e del suo esprimersi concreto sotto forma di gestualità, movimenti, esplorazione di mondi immaginari, di azioni creative e interazioni dall'interno della *performance*. In un'ottica performativa lo spazio classe, per esempio, può diventare un luogo di reinvenzione a partire da spunti attinti alla cultura, all'arte, alle esperienze che l'insegnante e gli studenti desiderano indagare. L'indagine performativa utilizza la recitazione, la costruzione di sceneggiature, l'improvvisazione, come strumenti per provare a re-immaginare la realtà e costruire prodotti intertestuali a partire da sé stessi, mentre si assumono ruoli, si esplora il proprio mondo immaginario o se ne creano altri, entrando in uno spazio generativo, quello della *performance*, che interseca presenze fisiche, mondi immaginari e momenti di elaborazione intertestuale che nascono dallo scambio tra soggetti.

Il corpo è allora al centro di un interscambio, compie un'esplorazione creativa e attiva dell'individuo in situazione, che agisce intrecciando in maniera olistica corpo fisico, linguaggio, apprendimenti (Brauer, 2002), per esempio in attività nelle quali gli studenti possono ricorrere alle modalità delle arti drammatiche come l'improvvisazione, il gioco di ruolo, la creazione di paesaggi sonori, sceneggiature. Attraverso queste esperienze i soggetti possono (ri)condursi dentro di sé, in uno spazio comune di riflessione, di sperimentazione e di gioco, che li aiuta a rileggere e reinterpretare il profilo personale del proprio corpo in modo aperto ad una "moltiplicazione di esperienze". In tal modo il corpo si profila come la base per un'educazione che lo ricomprende all'interno di una prospettiva pedagogica che promuove la persona nella sua complessità e nella sua pluralità, attivando delle contro-narrazioni positive rispetto a quelle veicolate dalla cultura del *web* e dei *social*: il significato di un'educazione alla corporeità passa anche attraverso una diversa narrazione dei corpi nel segno del rispetto, dell'inclusione, della promozione delle diversità, dell'accettazione dell'altro e della pluralità, del rispetto dei corpi dei bambini all'insegna di un'etica per la tutela delle persone più esposte.

Riferimenti bibliografia

- Benjamin W. (2011). *Il narratore. Considerazione sull'opera di Nikolaj Leskov*. Torino: Einaudi.
- Brauer G. (ed.) (2002). *Body and Language*. Greenwood Publishing Group, Incorporated. ProQuest Ebook Central.
- Bruzzone D. (2009). Dare forma alla sensibilità: la via fenomenologica. In Iori V. (ed.), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza* (pp. 53-63). Milano: FrancoAngeli.
- Casolo F., Mari G. (2014). *Pedagogia del movimento e della corporeità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marzano M. (2012). *Cosa fare delle nostre ferite. La fiducia e l'accettazione dell'altro*. Trento: Erickson.
- Casolo F., Musaiò M., Nosari S. (eds.) (2019). *Pedagogia e cultura della corporeità nell'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cereda A. (2006). *Il racconto del corpo: il tatuaggio tra autobiografia e narrazione collettiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cimatti F., Gallo G., Mazzeo M. (eds.) (2013). *Lo spazio del corpo. Intervista a Vittorio Gallese*. Milano-Udine: Mimesis.
- Cunti A. (2016). *Sfide dei corpi: identità corporeità educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2016). Partecipare a movimenti d'insieme per creare teorie incarnate. In Pasini B. (ed.), *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie* (pp. 51-63). Rimini: Maggioli.
- Galimberti U. (2017). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli I., Mirabelli C. (2019). *Non solo a parole: corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I. (2016). *Il sapere del corpo: saggi per l'educazione*. Milano: IPOC.
- Gamelli I. (2012). *Ma di che corpo parliamo: i saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: Franco Angeli.
- Grosz S. (2013). *Una storia che non possiamo raccontare: come perdiamo e ritroviamo noi stessi*. Milano: Mondadori.
- Le Breton D. (2007). *Antropologia del corpo e modernità*. Milano: Giuffrè.
- Lucas Lucas R. (2007). *Orizzonte verticale. Senso e significato della persona umana*. Milano: San Paolo.
- Mannucci A. (2006). *L'emozione tra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*. Tirrenia: Del Cerro.
- Marini-Maio N. (ed.) (2011). *Dramatic Interactions*. Cambridge: Scholars Publishing. ProQuest Ebook Central.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.

- Mounier E. (2004). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Musaio M. (2019). L'educazione incorporata tra emozioni ed esperienze estetiche. *Pedagogia e Vita*, 2, 60-76.
- Musaio M. (2019). Corporeità ed esperienza estetica. Prospettive e pratiche educative in età scolare. In Casolo F., Musaio M., Nosari (eds.), *Pedagogia e cultura della corporeità nell'età evolutiva* (pp. 41-59). Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2014). L'educazione della persona come risonanza incorporata. In Casolo F., Mari G. (eds.), *Pedagogia del movimento e della corporeità* (pp. 27-40). Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Naccari G. A. (2017). *Crescere danzando. La pedagogia della mediazione corporea nel corso della vita, tra narrazione, immaginazione e danzamovimentoterapia*. Milano: FrancoAngeli.
- Natoli S. (2012). *La verità del corpo*. Milano: Albo Versorio.
- Pennac D. (2012). *Storia di un corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Scotto F. (2019). *Le corps écrivant. Saggi sulla poesia francese contemporanea da Valéry a oggi*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Stefanelli B. (2019). *Torniamo dentro il nostro corpo*. In https://27esimaora.corriere.it/il-tempo-delle-donne/19_settembre_14/torniamo-dentro-nostro-corpo-8555fc08-d573-11e9-8969-5b23f308f7f4.shtml (ultima consultazione: 02/04/2020)
- Vecchi R., *Intervista a Vittorio Gallese*, in https://issuu.com/transpostcross/docs/-ceserani_gallese/22 (ultima consultazione: 02/04/2020);

III.13

Well being and Embodied Cognition in Education: il “lignaggio educativo” nella prospettiva capacitante.

Nicolina Pastena

Docente a contratto - Università degli Studi di Salerno
npastena@unisa.it

1. Educazione e Benessere

L'Educazione delle giovani generazioni ha rappresentato, fin dai tempi antichi, l'elemento propulsore intorno al quale far ruotare l'evoluzione sociale e la crescita economica e culturale di un popolo proteso alla continua esplorazione della propria identità, della propria coscienza, del proprio valore, del proprio benessere. È, infatti, sul gioco altalenante del fluire del “pensiero” tra scienza e coscienza, tra “neurofenomenologia” e “neurofisiologia dell'apprendimento”, che si fondano gran parte delle più rappresentative evidenze sulla natura e sull'essenza della conoscenza. D'altro canto, l'intero mondo della ricerca neuroscientifica legata ai processi educativi manifesta, con sempre maggiore incisività, l'importanza della dimensione corporea, dell'intenzionalità cosciente, dell'intersoggettività e dell'emozione nel ripensare l'intera dinamica dell'educabilità umana.

In questo spazio di riflessione trova giusta collocazione anche l'idea generale di un uomo capace di “saper essere” e di un “agito sociale e culturale” in grado di fronteggiare le complesse sfide dell'epoca contemporanea. Considerato all'interno di questo scenario, il riconoscimento dell'essenzialità di quest'idea per garantire la professionalità etica e culturale dei docenti, non può che essere finalizzato (in un'ottica sicuramente antro-po-bio-psico-sociale) al raggiungimento del totale benessere, al perseguimento di un elevato livello di qualità della vita e all'inclusione umana in tutte le sue componenti, sia sociali, sia culturali.

In tal senso, la teoria del *Capability Approach* apre sicuramente interessanti scenari di riflessione, soprattutto in termini di responsabilità sociale e culturale, ponendo l'accento sui temi delle disuguaglianze derivate da fenomeni di discriminazione e di emarginazione e auspicando la costituzione

di una collettività fondata sui valori della giustizia sociale di base. Il forte nesso che s'instaura poi tra l'esigenza di un'azione professionalizzante, capace di fondare i propri presupposti sul rispetto della persona umana (delle sue esigenze formative e del suo benessere) e la logica sottesa al principio del *Capability Approach* riporta, inevitabilmente, alla riconsiderazione dell'*Embodied Cognition* (EC). Esso è qui considerato quale dispositivo teorico essenziale per accedere, attraverso l'impianto metodologico della relazione educativa, ai percorsi formativi che conducono, in un'ottica performante e inclusiva, al benessere personale, sociale e culturale di ogni "essere umano".

Tutto ciò apre, inevitabilmente, a nuovi scenari epistemologici e a rinnovati principi euristici sul tema dell'*Embodiment*, capaci di giustificare un ripensamento della didattica in termini di competenze, di *life skills*, di *well being*, di empatia e di "capacitazione". Tutto ciò ha motivo di esistere solo alla luce di un nuovo paradigma in grado di rivoluzionare i principi scientifici e gli artefatti metodologico-applicativi del processo di "insegnamento/apprendimento", all'interno di un rinnovato sfondo integratore su cui rimodellare i percorsi dell'educare nella scuola e dove far, sinergicamente, convergere proprio i temi del benessere, dell'apprendimento e dell'inclusione (Gomez, 2013).

Sulla stessa lunghezza d'onda ma da diversa visione prospettica, Maturana e Dàvila postulano l'idea di coesione sociale attraverso l'ipotesi del "linguaggio", qui considerato quale "atto consensuale" attraverso cui le giovani generazioni sono introdotte nel "dominio degli adulti" attraverso un "fluire di coordinazioni di coordinazioni", essenzialmente regolate dai domini del *languageing* e dell'*emotioning* (Maturana&Davila, 2006).

Si profila così la ricerca di una nuova e più contestuale dimensione dell'agire educativo e di un nuovo modo d'interpretare le prospettive del significato senso dell'educabilità umana. Si delinea, in conclusione, l'idea di una Paideia che "abiti l'educativo" e che si auto-comprenda essa stessa come sistema reticolare complesso, in grado di generare le condizioni essenziali per autoprodurre nuovi mondi del sapere e nuove interconnessioni reticolari per rinnovate situazioni cognitive (Pastena, 2013, pp. 86-87). Prende forma, in conclusione, una Paideia intesa nella sua dimensione antropologica, in grado d'interrelare tra loro (in un circuito enattivo) "individuo", "specie" e "società" (Morin, 2001) e un agire educativo che vede nel "metodo autobiografico-narrativo" il dispositivo interpretativo e conoscitivo elitario.

2. Il Well being e la teoria del Capability Approach

Intorno all'educazione delle giovani generazioni e alla ricerca di una sinergica interazione tra “*governance* sociale” e “*governance* culturale” si condensa, dunque, tutta la possibile evoluzione in termini economici e sociali di un popolo, la sua coscienza, la sua identità, la sua consapevolezza, il suo valore, la sua etica, il suo benessere. In quest’ottica assume pregnante rilevanza lo sforzo congiunto di tutto il mondo della riflessione e della teorizzazione pedagogico-educativa, sia nel generare interessanti e congruenti considerazioni sulla “essenza dell’uomo” e del suo “saper essere” in continua tensione tra l’agire universale e l’agire individuale, sia nella continua ricerca di quell’identità sociale e personale, capace di fronteggiare le sempre più complesse e articolate sfide della nostra epoca da più parti considerata “planetaria”.

La teoria del *Capability Approach* apre, sicuramente, un substrato di riflessione interessante e articolato orientato alla ricerca del *well being* sociale e culturale. Sull’argomento Martha Nussbaum, in maniera fortemente incisiva, così si esprime:

Io in genere parlo al plurale ‘approccio delle capacità’, per sottolineare che gli elementi più importanti nella qualità della vita delle persone sono molti e qualitativamente distinti: salute, integrità fisica, istruzione [...] l’approccio considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio, bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno. È incentrato sulla scelta o libertà, ritenendo che il bene fondamentale delle società consista nella promozione per le rispettive popolazioni di un insieme di opportunità o libertà sostanziali che le persone possono poi mettere in pratica o meno: la scelta rimane comunque la loro (Nussbaum, 2013, pp. 25-26).

La grande innovazione portata dal pensiero di Martha Nussbaum al concetto di *capabilities* la distanzia in maniera sostanziale da quanto dichiarato da Amartya Sen, conducendola a porre le basi per una più radicata considerazione della “dimensione ontologica” della questione in atto. In questa nuova prospettiva le *capabilities* s’identificano con la capacità che ogni essere umano possiede di “saper essere artefice indiscusso della propria esistenza”.

Questo presupposto diventa elemento essenziale e pietra miliare di un nuovo paradigma dello sviluppo umano nel mondo della politica, dell’economia, dell’assetto culturale e delle dinamiche sociali. Il concetto di “capa-

cià” va qui oltre il modello del capitale umano (in prospettiva funzionalista) per diventare un atto libero, una creazione di nuovi mondi di conoscenza (Nussbaum, 2013): diventa, in sintesi, un “processo autopoietico”, parte di un dominio relazionale, regolato dal flusso del *languageing* e dell’*emotioning*.

Il *Capability Approach* trova, dunque, i principi fondanti della sua essenza proprio nella specificità della persona, basata essenzialmente sul rispetto della sua “dignità” e sulle reali prospettive di vita (opportunità) offerte dal contesto di appartenenza.

3. Il Well being nel concetto di “lignaggio culturale”

Sulla stessa lunghezza d’onda si pone, in termini di spendibilità metodologica della ricerca in atto, il concetto di “lignaggio”, che per Maturana e Dàvila rappresenta l’inserimento dei giovani nel “fluire della convivenza” con gli adulti; esso viene qui considerato “elemento generativo dell’essenza umana” ed è caratterizzato dalla cooperazione, dalla condivisione del cibo, dalla ricerca del benessere e dalla pratica del gioco. Ciò che definisce una specie, essi affermano, all’interno di una configurazione di rapporti mutevoli (accoppiamenti strutturali) tra “organismo” e “ambiente” è tramandata di generazione in generazione come “fenotipo ontogenetico” ed è interpretata come modo di vivere nel “fluire della convivenza”, piuttosto che come esplicitazione di una particolare “configurazione genetica”. All’interno di questa prospettiva, ogni “società/comunità” cambia e si evolve nel momento in cui una “nuova discendenza” tende a trasformare il proprio “modo di vivere”, preservando la propria identità come “fenotipo ontogenetico”. In definitiva, ogni “società/comunità” tende a modificare la propria “struttura” al fine di salvaguardare la propria “Organizzazione/Identità”. Per questo motivo, nella misura in cui il cambiamento evolutivo risiede ineludibilmente nel principio della conservazione del “fenotipo ontologico”, il motore generante del “fenomeno evolutivo” risiede inconfutabilmente nel cambiamento del “modo di vivere” degli esseri umani all’interno di un “lignaggio di organismi”, congruenti con le circostanze del cambiamento e sicuramente non in contraddizione con esso.

Il processo d’integrazione/inclusione dei giovani nel dominio degli adulti diventa così “atto consensuale” in un “fluire di coordinazioni di coordinazioni” e trova la sua massima realizzazione proprio nel dominio del *language-*

ging e dell'*emotioning*, dando luogo alla continua ricerca del benessere e del piacere (matrice biologico-culturale dell'esistenza umana) attraverso il dialogare e il conversare.

In un'ottica autopoietica-generativa, questo processo raggiunge, in sintesi, la sua massima espressione nel cosiddetto "lignaggio culturale", in un fluire incessante di atti consensuali tra nuove e vecchie generazioni.

Tutto ha origine in uno spazio e in una dimensione, che Maturana e Dàvila definiscono politica, e in uno spazio conversazionale dominato dall'emozione: in grado, cioè, di generare "domini di cognizione" attraverso il "fluire dell'emozionare". È la stessa natura biologica (fenotipo ontogenetico) di ogni essere umano, essi dunque affermano, a fare delle emozioni e del linguaggio gli elementi costitutivi di ogni esperienza e di ogni sapere umano. Educazione e politica rappresentano momenti fondamentali del continuo processo di autopoesi (autodeterminazione, auto-organizzazione) e caratterizza la vita degli esseri umani. Maturana è incisivo nel determinare che

[...] il se non è un'entità indipendente che ci si può aspettare esista in qualche modo da sola e debba essere localizzata in qualche luogo nel corpo o nel mezzo. Il se è una dinamica relazionale che sorge come entità nel dominio dell'inter-oggettività propria del vivere nel "linguaging": il se accade nel dominio dell'inter-oggettività generato dalla famiglia o dalla comunità alla quale appartengono le persone che operano tale distinzione (Maturana, 2005, pp. 54-88).

Anche qui, come già evidenziato nella prospettiva capacitante di Martha Nussbaum, predomina la visione di una società pienamente libertaria, basata sull'apertura, sul dialogo e sul confronto.

Il soggetto, in quest'ambito di riferimento, assume la dimensione sia di "soggetto autopoietico", sia di "soggetto allopieitico" capace, cioè, sia di generare, sia di contrastare e giudicare le conoscenze acquisite (Maturana, Dàvila, 2006).

Dire che l'emozione e il linguaggio rappresentano l'elemento primo per il costituirsi della conoscenza significa, in primo luogo, affermare che è il "non razionale" a dar vita al "razionale". Qui entrano in campo due componenti essenziali dell'agito umano: la "responsabilità" e la "libertà". A tal proposito Maturana afferma: "E la responsabilità e la libertà che la conoscenza e la riflessione rendono possibili quello che io voglio, e quello che,

dal mio punto di vista, da senso [...] oltre la sua validità come proposta esplicativa dell'essere vivente e del vivere” (Maturana, 1994a, p. 32).

All'interno di questo spazio, l'azione educativa di una scuola considerata capacitante si articola, dunque, essenzialmente sulla possibilità d'intersecazione sinergica tra “capacità e opportunità”, tra l'elemento distale e l'elemento prossimale, tra le capacità personali e le capacità sociali: in ultima analisi, tra il sé e l'altro da sé.

Sulla base di queste considerazioni si pone l'esigenza di un'analisi riflessiva riferita sia alle possibili dinamiche dei processi di “insegnamento/apprendimento”, sia alla comprensione dei meccanismi impliciti ed espliciti che regolano i processi cognitivi e che ne determinano l'efficacia/efficienza in termini di acquisizione del sapere.

Nello specifico l'ambito di riflessione abbraccia:

- il ruolo che assumono le “capacità in azione” nell'intersezione “abilità/competenze” e nella specificazione, in termini di apprendimento, del ruolo delle abilità intellettuali e delle strategie cognitive (oggettivazione dei processi di apprendimento/soggettivazione dei processi di apprendimento – didattiche lineari/didattiche non lineari);
- l'emergere della conoscenza in un'ottica di *Embodied Cognition* e in una prospettiva neuro-fenomenologica riferita all'emergere degli stati di coscienza; qui l'emergentismo coinvolge, in un circolo di fenomeni auto-referenziali, la mente, il corpo e il mondo (Thompson, Varela, 2001);
- il ruolo che assume il “concetto di lignaggio” nell'emergere degli stati di coscienza e nella conoscenza.

L'idea sostanziale, rappresentata in sintesi in questo breve saggio, è quella di sviluppare l'ordito concettuale qui proposto ad ampio spettro, ipotizzando l'intersecazione sinergica e contestuale di più paradigmi interpretativi dei fenomeni della conoscenza quali: il *Capability Approach*, la prospettiva enattiva/generativa di Maturana e Varela, il concetto di “lignaggio culturale” di Maturana e Dàvila e il *Radical Embodiment* di Varela e Thompson.

La provocazione consiste nell'ipotizzare l'esistenza di una “mente a tre dimensioni” (Mente Computazionale, Mente Fenomenologica, Mente Bio-fisiologica: sintassi, semantica e grammatica del sapere) “incistate” in un'unica forma processuale, che raffigura l'elemento indispensabile per la

determinazione dell'unità/distinzione delle fasi cognitive (Pastena & Minichiello, 2015).

In quest'ambito di riflessione i processi autopoietici della conoscenza s'intersecano sia con i principi della "neurofenomenologia", sia con i fenomeni della "neurofisiologia dell'apprendimento". Quanto detto si esplicita, a livello di processi di "insegnamento/apprendimento", nell'armonizzazione dei tre livelli di espressione della mente che, all'atto pratico, si esplicitano in due forme di apprendimento: "apprendimento di risposta" e "apprendimento profondo" (Pastena, 2016).

È proprio attraverso il manifestarsi dell'apprendimento profondo che ogni essere umano è in grado di mantenere la propria "unità di senso", in un ambiente di vita anch'esso dotato di senso. Ogni soggetto, in ultima analisi, modifica la propria struttura al fine di mantenere integro nel tempo quel grande patrimonio personale che è rappresentato dalla propria "identità" (Pastena, Minichiello, 2015).

4. Il metodo autobiografico-narrativo nella dimensione capacitante

La domanda che nasce spontanea, a questo punto, investe da vicino le caratteristiche che sottendono l'essenza dell'essere umano, i diversi gradi di consapevolezza che lo rappresentano e le diverse possibilità d'azione che regolano la creazione di suoi mondi e la determinazione del suo benessere.

Si palesa così, in ambito educativo, l'idea di una didattica attenta sia alle dinamiche culturali e sociali del contesto di appartenenza, sia alle capacità in azione di ogni soggetto dell'apprendimento e alla sua generale dimensione identitaria. Si tratta, in sintesi, di considerare l'azione educativa in una prospettiva generativa di nuovi mondi didattici, capaci di dare rinnovato slancio ai processi d'insegnamento-apprendimento ma anche di contrastare i fenomeni dell'ingiustizia sociale, delle discriminazioni razziali nel rispetto della dignità umana (Nussbaum, 2013).

L'azione educativa di una "Scuola capacitante" si gioca, in tal senso, proprio nella possibilità d'intersecazione attiva e significativa tra il "prossimale" e il "distale", tra "capacità interne al sistema locale" e "capacità esterne ad esso". Si tratta essenzialmente di superare la logica delle capacità in un'ottica semplicemente funzionalista (Sen, 2001), per abbracciare una dimensione più autopoietica generativa, che la Nussbaum chiama "aristotelica".

Declinando il pensiero manifestato in spendibilità didattica, il “metodo autobiografico-narrativo” ci sembra, in tal senso, il dispositivo interpretativo e conoscitivo elitario; esso rappresenta, infatti, l’elemento attraverso cui ogni essere umano tende a conferire senso e significato alle proprie azioni e al proprio esperire nel mondo costruendo, in tal modo, il proprio bagaglio culturale. L’ambiente di vita, in quest’ottica, è in grado di fornire al soggetto, attraverso “azioni perturbanti e aleatorie”, la necessaria “neg-entropia” per generare sempre nuovi, complessi, articolati e personali mondi, in un contesto conoscitivo mai prima sperimentato e mai prima pensato (Pastena, 2012).

L’applicazione del congegno narrativo in didattica permette, infatti, al soggetto dell’apprendimento di ritornare sul proprio pensiero in maniera riflessiva e di trasformare, in un vortice generativo a complessità crescente, il pensiero in azione e l’azione in nuovo e più articolato pensiero. L’agire educativo si serve, dunque, delle premesse epistemologiche della “struttura narrativa” nei processi euristici che caratterizzano ogni forma della conoscenza umana sia sul piano cognitivo e culturale, sia sul piano affettivo e relazionale.

L’incidenza sulla dimensione del personale esperito conferisce al metodo autobiografico/narrativo una forte valenza nei processi cognitivi, maturati sulla scorta di “implicazioni” di natura personale, storica, culturale e sociale. Il percorso narrativo autobiografico si afferma, dunque, come la possibilità per ogni soggetto di stabilire un dialogo sia con se stesso e con la propria consapevolezza, sia con l’altro da sé, con il mondo che lo circonda e lo avvolge. Si evidenzia, in tal modo, la centralità dell’essere uomo nel mondo, impegnato in un reiterato “gioco dialettico” tra la propria identità e l’alterità.

Conclusioni

Alla luce di quanto fin qui considerato l’inter-relazione tra Paideia e Società si sviluppa all’interno di una nuova visione paradigmatica della pedagogia contemporanea, dalla quale far emergere sia una rinnovata dimensione dell’uomo e del cittadino, sia una nuova forma interpretativa del significato senso del concetto di educazione/educabilità del soggetto-persona. Si tratta, in ultima analisi, di prospettare un nuovo modo d’intendere l’interazione “insegnamento-apprendimento”, di prospettare una didattica in grado di rispondere, in maniera efficace ed efficiente, alle tante forme di disagio sco-

lastico causate da un'agency troppo orientata verso forme di “iperdidatticismo disorientante” piuttosto che verso forme di “enattivismo auto-orientante” (Maturana, Varela, 1992).

L'orizzonte di senso verso cui orientare lo sguardo è dunque la “coesione sociale” e la “prevenzione di ogni forma di discriminazione”; il traguardo da raggiungere per ogni essere umano è la piena realizzazione del proprio “progetto di vita” e il contestuale perseguimento dei propri bisogni educativi. Qui l'istruzione, la formazione e l'educazione rappresentano il nodo focale e il motore generante per migliorare la qualità della vita sociale, civile e culturale dei “cittadini del Mondo”; il capitale umano (quale compendio culturale, relazionale, etico, valoriale) è l'obiettivo strategico su cui puntare la *Policy making* educativa.

Il crescente interesse sul tema del benessere individuale, sociale e culturale manifestato da più parti negli ultimi anni, legato anche alla forte incidenza di fenomeni relativi al *burnout* professionale, ha indotto poi l'intero mondo della letteratura pedagogica a focalizzare l'attenzione sul riconoscimento dell'aspetto “relazionale/emotivo/empatico” quale obiettivo professionalizzante prioritario, in grado di costruire e attivare dinamiche relazionali positive, di intraprendere relazioni professionali collaborative e di contrastare fenomeni di conflittualità, di misconoscimento e di discriminazione. D'altro canto è, da più parti, dimostrato che l'empatia è strettamente interconnessa con la capacità di comprensione e che la stessa è fondamentalmente costituita da una componente fenomenologica e da una componente cognitivo/razionale strettamente legata alla metacognizione (Rizzolatti, Gnoli, 2018).

“L'educazione diventa così educazione sostenibile, che abbraccia l'intero arco della vita, in una dimensione esistenziale fondata su una pluralità di fattori (personali, familiari) e su una molteplicità di contesti socio-culturali, ambientali, economici in un dominio di convivenza che concorre al benessere individuale di ogni membro della società” (Pastena, 2013, p. 87).

Riferimenti bibliografici

- Gomez Paloma F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Nussbaum M. (2013). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.

- Maturana H., Varela F. J. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Maturana H. R. (1994°). Veinte anos despues. Prefacio de Humberto Maturana Romesin a la segunda edicion. In Maturana H. R., Varela F. J. Garcia, *De maquinas y seres vivos: Autopoiesis, La Organizacion de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, segunda edicion.
- Maturana H. R. (2005). The origin and conservation of self-consciousness: Reflections on four questions by Heinz von Foerster. *Kybernetes*, 34, 1/2, 54-88.
- Maturana H., Davila X. (2006). *Emozioni e Linguaggio in Educazione e Politica*. Milano: Eleuthera.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaele Cortina.
- Pastena N. (2012). *Il Giano della Pedagogia contemporanea*. Napoli: De Nicola.
- Pastena N. (2013). Abitare l'educativo. Capability e Disabilit . Creare mondi antropo-eticamente sostenibili. *Formazione & Insegnamento – Capability Approach. Relazioni e Pratiche di Sviluppo*. (CIRDEFA) 11(1), 85-90.
- Pastena N., Minichiello, G. (2015). Neurophenomenology and neurophysiology of learning in education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences-Elsivier*. 174, 2368- 2373 – 1877-0428   2015 doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.902.
- Pastena N. (2016). Le “capacit  in azione” tra “apprendimento profondo” “apprendimento di risposta” e “apprendimento permanente”. In Dozza L., Olivieri S. (eds.), *L'Educazione Permanente a partire dalle prime et  della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Rizzolatti G., Gnoli A. (2018). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Milano: Rizzoli.
- Sen A. (2001). *Development as freedom*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Thompson E., Varela F. (2001). *Radical embodiment: neural dynamics and consciousness*. Cognitive Sciences.

III.14

Spazi chiusi e spazi aperti: una iniziativa educativa tra studenti e detenuti

Rosella Persi

*Professoressa Associata - Università degli studi di Urbino Carlo Bo
rosella.persi@uniurb.it*

1. Spazi aperti: educare ai diritti e alla responsabilità

Sono trascorsi trent'anni dalla convenzione sui diritti dell'infanzia, ma la questione sui diritti è sempre aperta (Baldassarre et al., 2009; King., 2004; Giliberti, 1993). Non è un caso quindi che il tema venga riproposto all'attenzione, visto che l'educazione rappresenta la via più efficace per raggiungere un principio di equità sociale universale.

Ma come compiere un'azione educativa verso i diritti? Come educare ai diritti? È sufficiente la semplice conoscenza per essere poi capaci di rispettarli? Certamente prima si deve essere introdotti ed educati al concetto di rispetto e responsabilità, due temi importanti e irrinunciabili per acquisire una forza interiore tale da consentirci di rispettare l'altro, gli altri e il contesto di vita di ognuno.

Dovremmo allora domandarci come educatori cosa facciamo e come operiamo per raggiungere questi traguardi (Lotti, Giandomenico, 1998). È sufficiente riflettere sui problemi dell'educazione ai diritti dell'infanzia? Non dobbiamo forse calare questa problematica nei vari contesti sociali con cui intendiamo interagire? Non dovremmo inoltre accompagnare questa riflessione con attività concrete che trasformino i nostri atteggiamenti in comportamenti corretti ed adeguati, intrisi di valori profondi per la nostra vita e per quella altrui?

Il vero problema è proprio questo, cioè come concretizzare le azioni educative all'interno delle diverse agenzie educative e rieducative (Calaprice, 2010). È riconoscimento diffuso che un traguardo si raggiunge attraverso esperienze ripetute e verificate nel tempo. La conoscenza è indubbiamente fondamentale. D'altra parte si riconosce ciò che si conosce, ma da sola la conoscenza non è sufficiente a far compiere azioni coerenti. Perché l'azione

si concretizzi, si realizzi conseguentemente, è necessario che la conoscenza sia entrata dentro l'anima di ognuno, sia una cosa sola con la persona nella sua complessità di apprendere e sentire, di progettare e agire. È necessario che l'individuo l'abbia elaborata fino a farla diventare un tutt'uno con se stesso. È solo allora che la conoscenza diviene consapevolezza e questa, elaborata e compresa, si sviluppa, cresce e diviene atteggiamento, ispiratore e promotore di azione efficace e responsabile (Persi, 2009).

Tutti gli incontri ristrutturano i nostri processi cognitivi (Boncinelli, 2008). Ogni incontro, lettura, visione di un film, modifica la nostra struttura cerebrale, i nostri convincimenti e le nostre valutazioni. Nessuno, dopo una nuova esperienza cognitiva, rimane lo stesso. Infatti, anche se impercettibilmente, ogni stimolo ci sollecita e inevitabilmente la nostra mente risponde e, attivandosi, si conferma, si ravvede, si confronta, si modifica (Filograsso, 2002). Ma il processo è talmente lento e impercettibile che la sua evoluzione non ha visibilità. Tra l'altro troppo spesso siamo condizionati da stereotipi che ostacolano il nostro cammino e basta un nulla per farci tornare sulle nostre posizioni, quelle precedenti all'incontro, anche se il 'tarlo' ha avviato un lavoro di piccola, sottile, invisibile contaminazione, che nel tempo comunque emergerà.

Questa premessa nasce dal lavoro continuo con gli studenti universitari e dalla convinzione, via via maturata e confermata, che dal rapporto docente-studente possiamo e dobbiamo iniziare per promuovere il passaggio dalla conoscenza alla coscienza del rispetto dei diritti, umani in generale, e dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in particolare. L'obiettivo è far loro acquisire la consapevolezza di essere parte significativa di un mondo di interazioni e relazioni, dove ogni contesto di vita è strettamente collegato all'altro. Possiamo partire dal presente, agire sul locale in una visione problematica globale, per raggiungere un pieno sviluppo di cittadinanza planetaria basata sul rispetto e il senso di responsabilità (Morin, 2001).

Ma le agenzie formali, intenzionalmente educative, scuola, università, possono fare questo da sole? Non è forse auspicabile che questi temi divengano argomento di riflessione nell'ambito di un sistema formativo integrato? (Frabboni, Pinto Minerva, 2003). Farli propri significa interiorizzarli profondamente, il che richiede un'opera di formazione continua, di informazione e diffusione, nella consapevolezza che un diritto è riconosciuto dalla legge, comporta determinati doveri da parte di ognuno e richiede impegno per rispettarlo, garantirlo, preservarlo, valorizzarlo, porlo come prin-

cipio fondativo di ogni convivenza sociale e civile (Persi, 2009). A tal fine esistono due condizioni primarie affinché, una volta conosciuti, i diritti vengano rispettati e cioè: la consapevolezza del valore della persona, di sé e dell'altro, e il principio di responsabilità (Jonas, 1990).

2. Tra spazi aperti e spazi reclusi

È proprio a partire da questi convincimenti, e sostenitori di un apprendimento non indotto, ma interiorizzato e motivato dall'interesse personale, che il corso di pedagogia generale di Scienze motorie ha avviato il progetto 'teatro e sport' con il teatro universitario Aenigma e con Vito Minoia promotore e curatore insieme alla sottoscritta di tale iniziativa che vede dialogare tra loro diverse agenzie del sistema formativo: università, associazioni culturali, scuola, casa circondariale della provincia di Pesaro e Urbino.

Da diversi anni la suddetta cattedra di pedagogia generale collabora con il teatro universitario Aenigma che, con laboratori mirati, permette agli studenti di lavorare su tematiche pedagogiche illustrate a lezione, sulle abilità relazionali, sulla conoscenza di se stessi, dello spazio, del tempo e sul rispetto della libertà propria e altrui. Il lavoro, iniziato in forma sperimentale, punta principalmente a far in modo che studenti provenienti da differenti istituti scolastici e del primo anno di università, iscritti ad una facoltà particolarmente affollata come Scienze motorie, possano conoscersi e avvicinarsi alla disciplina, sperimentando il valore del dialogo e imparando a gestire le emozioni, acquisendo modalità relazionali tali da permettere loro di comprendere e valutare meglio quanto di teorico studiano sui libri e apprendono in aula.

Dopo un paio di anni di proficua sperimentazione, dove il numero degli studenti è andato via via aumentando, si è deciso di accompagnare l'esperienza teatrale con quella sportiva, altra attività di successo conoscitivo e formativo.

L'idea è nata per consentire ai ragazzi esperienze dotate di senso, cioè rispondenti sempre più ai loro interessi (tenuto anche conto del corso di laurea di appartenenza, cioè Scienze motorie), sottolineando che è sempre l'educazione che si affianca al lavoro sportivo perché di per sé lo sport, agito in prima persona o seguito dal vivo o in tv, da solo non è educativo, ma è il mezzo che può esser utilizzato per educare (Mantegazza, 2008). Così come il teatro, del resto (Cassanelli, Castiglia, 2020).

Entrambi sono strumenti che hanno in comune molti aspetti educativi e sono particolarmente indicati per coinvolgere gli studenti, far vivere loro delle emozioni profonde, sperimentare il valore della condivisione, agire e esperire forme diverse di comunicazione, così da promuovere il confronto e la conoscenza di sé, da favorire la crescita e la scoperta delle proprie potenzialità, stimolare la mente e contemporaneamente mettere in moto le azioni. Entrambi non intendono trasmettere un sapere, ma si propongono di portare il soggetto a formarsi attraverso l'esperienza pratica con finalità di tipo cognitivo, sociale, motorio ed estetico, come il piacere della scoperta e dell'interazione sociale, la destrezza, la creatività, ecc.

Accostare lo sport al teatro non è semplicemente rappresentare un'attività sportiva o narrare sul palcoscenico un evento di sport, ma è qualcosa di più. È conoscere quello sport e le sue regole. È cercare di 'fare spogliatoio', cioè realizzare lo spirito di comunità con quanti si sta lavorando, ora non più avversari, ma partner sportivi legati da comuni passioni e idealità. Il teatro non è solo la rappresentazione finale. Questa è piuttosto l'esternazione e la messa in pubblico di un lavoro lungo e costante, svolto con continuità da un gruppo di persone che ha scelto di fare squadra per rappresentarlo e renderlo 'vivo' a chi lo sta osservando.

La realizzazione di un progetto, che coniuga questi aspetti, ha trovato meritata visibilità nella 57^a Giornata del Teatro in Carcere svoltasi in Italia, a Pesaro, anziché in Francia, a Parigi, come accadeva da anni. Di qui il raccordo tra università, scuola, casa circondariale, adolescenti, universitari, detenuti, giovani e adulti, personale esterno e interno, tutti in una stessa stanza a rappresentare e assistere allo spettacolo 'Teatro e rugby in carcere. Corpo a corpo'.

Il proposito di condividere l'intuizione e l'impegno, ormai trentennale, di Minoia ha dischiuso la porta alle riflessioni scaturite nel corso di un aperto e vivace dibattito con tutte le componenti del sistema formativo coinvolte: scuola/università e casa circondariale.

Quest'ultima è una realtà praticamente sconosciuta ai più, spesso percepita come qualcosa di negativo a prescindere, senza averne peraltro alcuna ragionevole informazione in merito. In realtà attraverso il lavoro sul campo si è confermato che i ragazzi un'idea, prima di entrare in carcere, ce l'hanno, ma fortemente influenzata dalla filmografia, come poi una ricerca conoscitiva ha fatto emergere.

Questa errata convinzione nasce da una informazione cinematografica,

per lo più americana, che ha influenzato la conoscenza o meglio l'idea del carcere e della detenzione. Conoscenza che viene a sconfermarsi e esige una immediata ristrutturazione mentale quando, arrivati al carcere, la realtà si rivela nei suoi crudi dettagli: prima il controllo dei documenti, poi la rinuncia dei cellulari lasciati all'entrata in una cassetta di sicurezza insieme a tutti gli oggetti metallici come, ad esempio, le chiavi di casa.

Il doversi separare obbligatoriamente, da oggetti personali, per i ragazzi rappresenta sempre un'esperienza molto sgradevole perché si sentono spogliati di ciò che è avvertito come fortemente personale e di conseguenza si sentono privati della propria libertà.

Questa sensazione, soprattutto la prima volta, è piuttosto comune, indipendentemente dall'età anagrafica, giovani e meno giovani si sentono 'spogliati', quasi privati di difese, una sensazione che collide con il ruolo di persona 'libera', con il quale si entra.

D'altra parte è proprio l'intera esperienza che 'mette alla prova' perché oltrepassata la portineria del carcere, prima di raggiungere la sala dove effettuare le prove devono superare un cancello che si apre automaticamente, sottoporsi ad un ulteriore controllo, varcare un secondo cancello, essere accompagnati da agenti, mentre altri agenti di polizia penitenziaria giungono sul posto con i detenuti. Finalmente, una volta arrivati all'interno del laboratorio teatrale, i ragazzi iniziano a notare – e lo percepiscono subito – un mondo completamente nuovo, con regole e modalità relazionali ben precise e diverse da quelle conosciute, con stanze spoglie e poco arredate, con tantissime telecamere di sorveglianza. All'interno del carcere osservano muri altissimi, con altre telecamere, che separano le varie sezioni.

Un aspetto singolare è rappresentato dal fatto che la casa circondariale è ubicata lungo la strada e molte persone vi transitano quotidianamente davanti senza mai fermarsi ad osservarla: guardano senza vedere, non si fermano a riflettere su come possa essere la vita al suo interno e, se sollecitati a darsi delle risposte, rivelano una visione superficiale, facendo appello alle informazioni trasmesse dai mass media.

Nei confronti del carcere c'è spesso un atteggiamento di disinteresse perché incute timore e perciò lo si ignora, quasi fosse invisibile [...] in più è un edificio invadente perché contiene un potenziale e mal precisato pericolo. Pertanto è più semplice rifiutarsi di interessarsene'. (C.N. I anno Scienze Motorie).

Quando si lavora nei penitenziari si incontrano molteplici difficoltà, molte delle quali, a parte quelle istituzionali, nascono da scarse conoscenze e da luoghi comuni. Questo vale non solo per i giovani, ma anche per gli adulti talvolta poco inclini ad approfondire la conoscenza di questa realtà, forse perché istintivamente repulsiva, perché incute diffidenza e timore.

In realtà l'incontro studenti-detenuti si rivela sempre molto coinvolgente e stimolante per gli altri interlocutori. Dopo una iniziale titubanza e comprensibile esitazione i ragazzi si sciolgono perché, come affermano nei dibattiti successivi agli incontri, scoprono di trovarsi di fronte delle persone impegnate, come loro, in attività di conoscenza e di avvicinamento di due mondi, completamente diversi, volte a costruire fiducia: costruire fiducia e dare fiducia, aprire idealmente e socialmente spazi fisicamente chiusi e rigidamente separati.

Come in ogni progetto si sottolinea l'importanza di porre delle domande al gruppo tanto prima di entrare in carcere, quanto dopo, al rientro a scuola o nella sede universitaria. Conoscere stereotipi e pregiudizi, cogliere i cambiamenti, riflettere su questi aspetti diviene fondamentale per un dialogo fecondo e fortemente partecipato, ricco di implicazioni educative ed etiche.

L'attività teatrale ha abbattuto un muro e anche per tale ragione la compagnia teatrale del carcere di Pesaro è stata denominata 'Lo Spacco', perché spacca o sfata le credenze e impone una revisione di giudizi di valore (Minoia, 2018, p.123). Gli esterni, che hanno incontrato e conosciuto i detenuti, si rendono subito conto che anche in carcere circolano persone. Persone che hanno commesso un errore più o meno grave, ma che hanno anche capito che si può sbagliare proprio perché sono donne e uomini, quindi persone, ma proprio per questo capaci di ricominciare da capo, di risalire con fatica e orgoglio una china, di riconquistare una credibilità verso se stessi, verso gli altri e da parte degli altri.

Durante le attività i detenuti hanno raccontato la loro vita, hanno parlato della moglie e dei figli, qualcuno ha confessato che, nel corso del lavoro di gruppo, ha provato un'acuta nostalgia per i propri figli e familiari, mentre i ragazzi, dal canto loro, hanno capito di trovarsi di fronte ad esseri umani, a dei papà, delle mamme o dei fratelli maggiori. Nessuno sa che cosa essi abbiano commesso per trovarsi lì, e nessuno ha fatto domande in tal senso, ma tutti hanno condiviso un'esperienza comune preta di vibrante umanità. I ragazzi stessi hanno visto, nel volto e negli occhi di questi reclusi, insospettati valori umani che né la colpa, né la pena hanno cancellato e

neppure sminuito. Dietro ogni detenuto c'è un uomo, una donna, una persona con uno spiccato bisogno di comunicare, di respirare la normalità che c'è fuori di quelle alte mura, di tornare a relazionarsi con la molteplicità che pulsa all'esterno e che è gravida di incontri e empatie.

Questa iniziativa lascia un segno profondo nei giovani. Infatti, durante la Cerimonia ufficiale della 57^a Giornata Mondiale del Teatro, è emerso che i ragazzi, dopo l'esperienza qui illustrata, sembrano aver compiuto uno scatto di maturazione, sono più fiduciosi e sicuri, hanno una maggiore capacità critica, sono più obiettivi e moderati nei giudizi, più riflessivi e si lasciano meno trascinare o condizionare dagli stereotipi.

Nel corso di studi di pedagogia generale si affronta il tema degli stereotipi, che torna prepotentemente in questa esperienza sul campo, attraverso la quale gli studenti capiscono che prima di giudicare bisogna conoscere e la conoscenza richiede tempi lunghi e accuratezza metodologica. Se si conosce si può dare eventualmente un giudizio, ma anche questo potrebbe essere fallace soprattutto se troppo affrettato o comunque non adeguatamente soppesato: non è facile conoscere le persone totalmente, a 360 gradi, e non sempre è possibile capire perché qualcuno agisca o abbia agito in un determinato modo. Anche sul piano individuale questa attività promuove dei cambiamenti, insegna a muoversi e ad impostare correttamente la voce, a prendere coscienza di sé e delle proprie possibilità, ed è un modo per dire a se stessi che nulla è dogmatico e che tutto va, ogni volta, verificato con cura e comunque posto in discussione per trovare logicamente la via migliore per raggiungere l'obiettivo.

L'esperienza del teatro in carcere ha una profonda incidenza emotiva sui ragazzi che a distanza di anni la ricordano non già come un'attività ludica, ma piuttosto momento di riflessione e di inclusione per tutti: cittadini in spazi reclusi e con diritti limitati e cittadini in spazi liberi e aperti alle tante opzioni della vita.

È stata davvero una bella e arricchente esperienza – afferma una studentessa universitaria – non avrei mai immaginato di fare teatro, siccome sono molto timida, ancor meno di farlo in carcere. L'idea di come fosse il carcere mi aveva da subito incuriosita, un mondo lontano, completamente distaccato dal nostro e, proprio per questo soggetto, a molte di quelle che solo poi ho scoperto essere false credenze [...] (L.Z., II anno Scienze Motorie).

Un'altra aggiunge:

La cosa che più mi ha colpito stando con loro è la forza che si fanno a vicenda. Il gruppo di teatro è davvero un gruppo unito: lavorano insieme e si sostengono. E poi sono rimasta colpita dalla semplicità con cui ammettono di aver sbagliato ed allo stesso tempo il voler dare tutti se stessi nel teatro, con impegno, serietà, concentrazione, nel pieno rispetto delle regole. Il tutto per avere una seconda possibilità e non buttarsi via, nonostante la fatica del momento e, soprattutto, il dolore che una situazione del genere inevitabilmente fa provare” (N.C., II anno Scienze Motorie).

È anche attraverso queste esperienze dunque che si comprendono i diritti, i valori profondi. Una conoscenza esperita, un evento di forte condivisione cognitiva ed emotiva in cui tutti si spendono per una crescita e un benessere comune attraverso il gesto, la parola e l'ascolto, quindi fondamentale per vedere, riconoscere e superare gli stereotipi, cercare informazioni corrette e promuovere il rispetto e la reciprocità relazionale.

Questo senso di libertà intellettuale, comunicativa, motoria ed emotiva dei ragazzi è la stessa che provano e vivono i detenuti e le detenute della casa circondariale, nelle ore di teatro. L'incontro con il mondo teatrale li pone in una condizione, se pur limitata nel tempo, di ritrovata libertà (Persi, 2018), di creatività e il potersi relazionare con dei giovani provenienti dal mondo esterno li fa sentire diversi. Molti quelli che affermano di essersi sentiti liberi, almeno per un po', e quasi riscattati. Di qui l'espressione di 'corpi imprigionati' perché è il corpo che resta dietro le sbarre, ma i pensieri, i sogni, il desiderio di nuove opportunità di vita e di poter dar prova di recuperata probità, sono già fuori.

Il confronto con gli universitari li pone in una condizione di riflessione emotiva molto forte, per loro stessa affermazione. Infatti, alcuni ammettono di pensare con maggiore frequenza e più intensità ai loro cari; altri di ripensare come erano loro alla medesima età e di immaginare come avrebbe potuto essere senza aver sbagliato.

Alcuni studenti universitari, dopo aver partecipato con impegno ai laboratori propedeutici, si sono visti negare l'accesso dalla questura a causa del proprio certificato penale. Spesso, per loro dire, a causa di 'marachelle di gioventù' di cui non ricordavano neanche l'esistenza, ma che a distanza di tempo riaffiorano pesantemente fino a condizionare le loro scelte. Essi,

ammettono di non sentirsi e di non essere più gli stessi, dichiarando: “A quindici anni non hai la testa, non capisci quello che fai; è stata una bravata, uno scherzo, oggi non lo farei più [...] Forse certe azioni commesse per immaturità o noia, per mancanza di una visione lungimirante e per assenza di riferimenti significativi non le avrei compiute se avessi potuto fare un’esperienza come quella da voi proposta di teatro in carcere”.

Potremmo forse affermare che questi ragazzi e i detenuti hanno in comune una proiezione futura carica di malinconia, ma ricca di propositività, con pensieri e parole che, con libera espressione, dai racconti, sono emerse e fanno riflettere. Essi vedono, nell’impegno e nella progettualità condivisa, attività dotate di senso e di significato profondamente utili a prevenire azioni delittuose, a costruire una propria identità carica di appartenenza e di autostima, a diventare cittadini responsabili e rispettosi della legalità.

Proprio per rispondere a questo compito e per motivare ancora più gli studenti si è fatto ricorso allo sport, un soggetto a loro caro, e si è affiancato al teatro il rugby, un’attività particolarmente suscettibile di considerazioni interessanti perché non è uno sport individuale, ma di gruppo che richiede forte condivisione e disponibilità alla collaborazione. Infatti, si arriva alla meta passando la palla all’indietro, quindi si va avanti, ma sempre sostenuti dai compagni che ti seguono e sui quali puoi fare affidamento. È uno sport che impone all’ammonito di chiedere scusa all’arbitro e alla sua squadra per aver sbagliato. Infine, al termine della partita esiste un ‘terzo tempo’ dove entrambe le squadre, in precedenza rivali, fraternizzano e condividono un momento conviviale comune che fa rimarginare frizioni e contrasti intervenuti durante l’evento agonistico (De Rosa, 2019).

Anche da queste poche battute si possono comprendere i possibili spunti educativi offerti da uno sport che apparentemente sembra solo di contatto e poi si scopre dotato di un’etica di lealtà e rispetto per l’avversario, di norme e insegnamenti che possono essere tradotti nella quotidianità di ognuno.

3. In conclusione

Teatro e sport, anche in questa occasione, si sono confermati strumenti privilegiati in ambito educativo dove benessere, corporeità, cognizioni ed emozioni sono protagonisti di eccellenza per un percorso di crescita e recupero individuale e di gruppo.

L'esperienza effettuata nella Casa Circondariale di Pesaro si è rivelata particolarmente significativa perché capace di coniugare teoria e prassi, scuola ed extrascuola, spazi aperti con pienezza di diritti e spazi chiusi con limitazioni degli stessi.

Il progetto si pone come percorso di recupero e formazione tra competenze spiccatamente pedagogiche, attività sportive e teatrali inarcate su spazi segregati e spazi liberi. Da sottolineare la presenza di entrambi i generi, sia tra i ragazzi/studenti che tra i detenuti: la sezione femminile del carcere, infatti, da alcuni anni è stata autorizzata a collaborare con quella maschile.

Il teatro in carcere, che di per sé non rappresenta una novità, soddisfa, i seguenti risultati: l'incontro tra il dentro e il fuori di target diversi; il dialogo tra ambiti e interlocutori abitualmente separati; lo stimolo alla riflessione; il senso di dignità e riscatto, attraverso la valorizzazione del corpo, la sollecitazione della mente, il risveglio delle emozioni; il recupero della fiducia in se stessi e nelle nuove opportunità della vita sociale.

Il bilancio di questa esperienza, nell'insieme è decisamente positivo e promettente. Tuttavia si è consapevoli che, in assenza di una documentazione quantitativa e di un'analisi comparativa su esperienze simili a livello nazionale, non si possano generalizzarne gli esiti. D'altra parte, esistono dati a livello extraeuropeo (Trounstone, 2001) che testimoniano concrete ricadute sulla sostenibilità di queste scelte a riprova che il principio dei vasi comunicanti funziona anche in ambito sociale e con risultati educativi davvero soddisfacenti.

Riferimenti bibliografici

- Baldassare L., Canali C., Vecchiato V., Turus G. (eds.) (2009). *1989-2009. La convenzione dei diritti del fanciullo*. Padova: Esedra.
- Boncinelli E. (2008). *Come nascono le idee*. Roma-Bari: Laterza.
- Calaprice S. (2010). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Bari: Laterza.
- Casolo F., Mari G., Molinari F. (2019). *Sport e inclusione*. Milano: Vita & Pensiero.
- Cassanelli F., Castiglia G. (2020). *Alfabeto teatrale. Per una pedagogia della sensibilità*. Pisa: ETS.
- De Rosa G. (2018). Il Rugby in corsa come eresia moderna e forma di riscatto.

- “Cercare. Carcere anagramma di” *Rivista di Educazione e Formazione*, 02/03. 92-95.
- Filigrasso N. (2002) (ed.). *L'educazione della mente*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Giliberti G. (1993). *Diritti Umani*. Torino: Thema.
- Lotti F., Giandomenico N. (1998). *Insegnare i Diritti Umani*. Torino: Gruppo Abele.
- Jonas H. (1990). *Il principio di responsabilità*. Torino: Einaudi.
- King M. (2004). *I diritti dei bambini in un mondo incerto*. Roma: Donzelli.
- Mantegazza R. (2013). Finale di partita. Educare con lo sport. Ma ne vale la pena? *Pedagogika.it.*, XVII, 29-32.
- Minoia V. (2019). *Per una pedagogia del teatro*. Roma: Aracne.
- Minoia V. (2018). Theatre in prison and its educational-inclusive role. *Cercare. Carcere anagramma di. Rivista di Educazione e Formazione*, 02, 03, 24-29.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Persi R. (2009). Diritti umani e ambiente. *Pedagogia Più Didattica*, 2, 55-59.
- Persi R. (2012). Ambiente, diritti e cittadinanza. *Civitas Educationis. Education, Politics, And Culture*, 2, 11-22.
- Persi R. (2018). Educare alla libertà anche dietro le sbarre. *Rivista di educazione e formazione. Cercare carcere anagramma*, 02, 03, 15-18.
- Trounstein J. (2001). *Shakespeare behind bars. The power of drama in a women's prison*. New York: St.Martin's Press.

III.15

Educare l'infanzia per un benessere individuale e sociale

Fabiana Quatrano

*Dottore di ricerca-Ministero dell'Istruzione - Università e Ricerca (MIUR), Italia
fquatrano@unisa.it*

“Non è tanto quello che facciamo,
ma quanto amore mettiamo nel farlo.
Non è tanto quello che diamo,
ma quanto amore mettiamo nel dare.”

(Madre Teresa di Calcutta)

1. Educare con/per l'amore

Nella società attuale, segnata da abusi, da maltrattamenti, da sfruttamento, da negligenza, da analfabetismo, da svariate forme di violenze, oltre che da un fenomeno di non responsabilità etica nei riguardi dei bambini, ai quali viene così derubata la loro infanzia e la speranza in un mondo migliore, *l'impegno educativo*, chiesto al mondo adulto, deve essere quello di accogliere con *amore* e di accompagnare con responsabilità e cura il processo di crescita di tutti i bambini, che ancora oggi sono sottoposti ad angosce e sofferenze, che ne condizionano lo sviluppo.

Un preciso impegno educativo non deve essere solo quello della famiglia e della scuola, ma deve essere un impegno sociale, in quanto deve coinvolgere ogni adulto che fa parte dell'educazione e formazione dei bambini.

Ancora una volta, al centro di ogni riflessione pedagogica, riscopriamo il compito fondamentale dell'educazione, che deve porsi come

un'espressione d'amore per i bambini e i giovani, che dobbiamo sapere accogliere nella società offrendo loro, senza alcuna riserva, il posto che appartiene loro di diritto: un posto nel sistema educativo, ovviamente, ma anche nella famiglia, nella comunità locale, e nella nazione (Dellors, 1997, p.11).

Dobbiamo convincerci che l'educazione deve essere un vero atto d'amore verso gli altri conoscendoli per quelli che sono, accogliendoli con affetto ed aiutandoli a diventare sempre più profondamente se stessi, cioè coscienti, liberi, coerenti e amanti della verità. L'amore unisce senza distruggere ciò che unisce.

Per questo Mounier scrive che l'unico vero

rapporto dell'io al tu è l'amore, con cui la mia persona in un certo modo si decentra e vive nell'altra pur possedendosi e possedendo il suo amore. L'amore è l'unità della comunità come la vocazione è l'unità della persona. L'amore non si aggiunge alla persona come un di più, come un lusso: senza l'amore, la persona non esiste. Bisogna procedere oltre: senza l'amore le persone non arrivano a divenire tali (Mounier, 1955, p. 114).

L'educazione deve poggiarsi sul vincolo dell'amore, ingrediente necessario e speciale per svilupparci come esseri umani, autentico legame e pilastro di ogni relazione.

Solo l'amore ci fa uscire dall'*io*, ci fa infrangere l'egoismo, ci fa valicare le barriere e le differenze, ci apre a tutti per unirci a tutti, creando così una nuova cultura della *solidarietà* che ci fa percepire la dignità degli altri, la comprensione dei loro bisogni e la buona volontà di collaborare tutti insieme in un processo di reciproca influenza al progetto educativo del bambino, motore dello sviluppo umano e co-costruttore di un mondo emozionale per il benessere individuale e sociale.

Tutti dobbiamo essere coscienti che il vero e autentico sviluppo umano può essere affrontato in modo efficace se ci sarà un impegno di amore, unito ad un grande sforzo solidale da parte di quelli che devono accompagnare i bambini a diventare persone.

Si sente l'urgenza di "risuscitare lo spirito dell'amore in tutti i rapporti sociali, primi fra gli altri la famiglia e lo Stato, e nel cuore dei singoli, per mezzo dell'educazione" (Banfi, 1961, p. 523).

Come adulti dobbiamo prendere coscienza che c'è un'emergenza educativa che riguarda prima di tutto noi adulti: viviamo in una società complessa e complicata, dove dominano disorientamenti, sensazioni di incertezza e di fallibilità, indifferenza e incomprendimento.

Dobbiamo rivedere la nostra azione formativa ed educativa, perché solamente un cambiamento personale potrà portarci, come adulti, alla com-

preensione dell'infanzia e potrà fornirci gli strumenti per metterci in grado di aver cura, ma soprattutto di poter essere una guida autorevole dei bambini per costruire il loro progetto di vita.

Non è poi un compito così difficile perché ogni adulto è stato bambino, anzi ogni adulto è *abitato* dal bambino che è stato. Recuperando la propria infanzia attraverso un pensare e un riflettere su quello che ognuno è stato, l'adulto riesce a riconoscere l'infanzia di oggi e mettere al centro della qualità della vita il benessere e la cura di ogni bambino per la salvaguardia dell'infanzia.

Si deve "imparare a pensare", o re-imparare a pensare, il che significa "imparare a decidere", "a scegliere", "prendendo posizione", "a crescere in consapevolezza critica", (Fabbri, 1994, pp. 127-134) a "porre/porsi le buone domande" (ivi, pp. 130-134), favorendo un processo formativo che possa recuperare il sé attraverso la riflessione sulla propria infanzia e progredire in conoscenza, in conoscenza di sé e in disponibilità a pensare che la propria storia può incidere sul progetto educativo per/con l'infanzia.

La riflessione sul proprio vissuto favorisce una maggiore consapevolezza del compito educativo con la rinnovata volontà di seguire i bambini per aiutarli a crescere.

2. Per una nuova cultura dell'infanzia

La nostra società, soggetta a mutamenti repentini, fa sì che le persone devono adeguarsi a un continuo cambiamento.

Siamo tutti responsabili dei cambiamenti in atto, per questo gli educatori che hanno un ruolo determinante in questi processi di cambiamento, devono essere coinvolti nella costruzione di un percorso educativo condiviso, riconoscendo *nell'essere bambino*, un soggetto, che deve avere un posto al centro dei contesti di vita e ed essere protagonista insieme agli adulti dei propri processi di crescita.

Il nostro impegno non vuole e non può essere meramente accademico e astratto, guardando in vitro al bambino e alle sue esigenze: la ragione della nostra presenza e della nostra opera sta nel tentativo, ambizioso ma non impossibile, di contribuire a far crescere una cultura nuova dell'infanzia e dell'adolescenza, di stimolare iniziative per rendere più ac-

ceffabile la condizione di vita dei soggetti in formazione e più ordinato l'itinerario di sviluppo verso una sia pur relativa maturità, di consentire una migliore assunzione di responsabilità degli adulti, spesso tanto atoni, nei confronti delle nuove generazioni (Moro, 2000).

Promuovere una cultura dell'infanzia è una dimensione *utopica, ma non impossibile* della ricerca pedagogica, che mette al centro della sua riflessione i bisogni infantili di protezione, di partecipazione e di cura, ripensata quest'ultima categoria

come atteggiamento dell'adulto che si occupa e si preoccupa della circolarità delle menti adulto-bambino/i, e tra bambini. Un adulto che si prende cura dell'intelligenza dei bambini (e degli altri adulti) attraverso ascolto, dialogo, empatia, ricerca condivisa, desiderio di incontro e valorizzazione delle reciproche differenze di ogni soggettività (Cagliari, 2017, p.16).

A tutti gli educatori è affidata la tutela, la protezione e la cura dei bambini, assumendo come primo impegno quello di imparare a conoscere l'infanzia che abita il nostro tempo e i nostri spazi, di riconoscere i loro bisogni e i loro diritti, di ascoltare la loro voce, di avere una grande responsabilità nei confronti dell'infanzia che rappresenta un "tesoro prezioso, che merita il massimo amore e rispetto, dato ad ogni generazione come sfida alla sua saggezza e umanità" (Giovanni Paolo II, 1984).

E per questo a loro è stato affidato un compito urgente e nobilissimo: quello del servizio a tutti i bambini del mondo, sviluppando un percorso educativo che guardi alla formazione della persona nella sua interezza, puntando ad un'educazione di qualità, grazie alla quale l'infanzia sia messa nelle condizioni di vivere le sue reali potenzialità espressive e creative.

Rivedendo gli impegni assunti dalla Convenzione dell'89 si nota come

essa individua principalmente linee di sviluppo ed evidenzia bisogni che devono trovare appagamento in uno sforzo collettivo di riflessione e di impiego [...]. La Convenzione non impegna solo il politico o il giurista: ogni persona che abbia occasione di occuparsi di un itinerario formativo, ogni agenzia di socializzazione, ogni settore che concorre alla costruzione di una personalità giovanile devono sentirsi chiamati in causa dal documento dell'ONU e devono lasciarsi 'compromettere' nella tensione ideale che traspare dal testo approvato [...] per comprendere come

il testo non enunci solo precetti giuridici ma indichi una pedagogia dello sviluppo umano che necessariamente coinvolge e fa appello a ogni persona (Moro, 1991, p. 34).

La Convenzione, oltre ad enunciare i diritti, pone in risalto una cultura dell'infanzia che deve coinvolgere tutta la società che deve promuovere la crescita e lo sviluppo dei bambini "una comunità non cresce se tutti i suoi membri non si sentono impegnati nella costruzione comune" (Moro, 1991, p. 87) di un progetto educativo che valorizzi il bambino come persona, promuovendo una cultura della solidarietà, un rapporto intergenerazionale sempre più fruttuoso, una cultura di attenzione nei confronti dell'infanzia ed una cultura del rispetto della persona del bambino e della sua identità.

L'adulto ha, quindi, una responsabilità enorme nei confronti delle nuove generazioni e deve rendersi conto che investire, oggi, sui bambini, significa porre le basi per il benessere della società futura. Occorre mettersi in relazione e cercare di interpretare i loro messaggi ed ascoltarli per cercare di comprendere le loro esigenze.

Ascoltare i bambini significa coinvolgerli e farli partecipare attivamente all'interno della comunità.

Fare comunità significa partecipare e collaborare in un clima di responsabilità e di condivisione elaborando percorsi educativi che aiutino ogni bambino a sviluppare le proprie capacità; a progettare azioni per il miglioramento della qualità della vita con lo scopo di creare contesti di benessere.

Ogni attività di collaborazione tra tutte le istituzioni educative deve essere frutto di una partecipazione attiva, in quanto attraverso la partecipazione

si crea un'interazione tra sistemi sociali di apprendimento e identità personali: processi di coinvolgimento, di immaginazione (nel senso di riflessione sul Sé nella comunità) e di allineamento (nel senso di coordinamento di prospettive comuni) tali da contribuire alla costruzione di appartenenze per i singoli membri della comunità (Alessandrini, 2007, p. 33).

Secondo Triani,

una comunità che educa, è tale nella misura in cui mette tra le proprie priorità il diritto all'educazione e allo sviluppo delle nuove generazioni;

promuove in una logica di sussidiarietà, la soggettività educativa della famiglia e dei diversi corpi sociali intermedi; investe seriamente nella formazione delle figure educative, nel potenziamento e nel rinnovamento dei servizi; è attenta alla valenza formativa dei propri linguaggi, riti, regole, comportamenti, mode; costruisce strumenti di raccordo e condivisione; guarda ai bambini e ai ragazzi non solo come destinatari, ma come protagonisti del processo educativo (Triani, 2010, p. 3).

È necessario, quindi, che la comunità educante condivida interventi educativi di qualità a favore dell'infanzia sempre in uno spirito di collaborazione, di partecipazione e di responsabilità.

Tutti dobbiamo imparare l'arte di vivere crescendo insieme, creando legami di comprensione: educare diviene educarsi, imparare insieme a cercare il benessere per tutti.

L'attuale crisi dell'educazione si potrà affrontare solo se gli adulti saranno disponibili a ri-mettersi in gioco e a rivedere il proprio progetto di vita, costruendo attraverso il dialogo alleanze per l'educazione del /per il bambino (dell'uomo e per l'uomo) e per accompagnarlo nel proprio cammino di crescita.

I bambini hanno bisogno di sostegno, guida ed orientamento di adulti capaci di modelli valoriali, attraverso un'esistenza significativa "di modelli, sia ideali che concreti, di adulti che hanno saputo rendere la propria vita realmente significativa" (Pacciolla 1993 p. 147), perché vissuta donandosi all'insegna della realizzazione di un valore.

Saranno i modelli valoriali appresi che, lasciando le loro tracce, diventeranno le premesse per un progetto di vita a cui ispirarsi, attraverso un agire responsabile e cooperativo, che possa portare ad un benessere non del singolo, ma della collettività, base della civiltà dell'amore.

3. Benessere e qualità della vita

Ogni progetto educativo deve valorizzare la creatività di ogni bambino e la sua felicità, per cui la finalità deve essere il benessere e la qualità della vita della persona, attraverso la cura educativa tesa a tutelare la salute e lo sviluppo fisico, psichico e sociale.

L'attenzione si concentra così non più soltanto sulla sopravvivenza fisica e sui bisogni primari, ma anche e soprattutto sul benessere: "si è passati

dall'obiettivo di garantire il minimo, ovvero la salvezza di una vita, a quello di migliorare la qualità di vita" (Ben-Arieh, 2010, p. 12).

Migliorare la qualità della vita significa puntare sull'ambiente sociale in cui le persone vivono.

Il sostegno allo sviluppo e alla diffusione della cultura, cuore di una comunità, può offrire benefici ai singoli e favorire il benessere della collettività.

Oggi più di ieri l'azione educativa viene vista sempre più come *cura della persona*

"Tutti hanno la necessità vitale di ricevere e di avere cura, perché l'esistenza nella sua essenza è cura di esistere" (Mortari, 2006, VII).

La vita umana cesserebbe di fiorire senza relazioni di cura e non potrebbe realizzarsi nella sua pienezza.

L'empatia risulta essere elemento base per l'attivazione dell'atteggiamento di cura, infatti, solo calandoci nei panni dell'altro e nelle situazioni che l'altro vive, riusciamo a comprenderlo.

Aver cura significa farsi carico del benessere dell'altro, preoccupandosi di proteggerlo, di sostenerlo di sapersi porre in ascolto dell'altro. La relazione di cura richiede interessamento e spostamento motivazionale verso l'altro e una forma di reciprocità che è di carattere relazionale ed affettivo.

La cura che si rivolge ai bambini deve mirare, innanzitutto, al loro benessere.

La ricerca del benessere individuale e sociale appartiene ad ogni essere umano. Benessere ed educazione sono estremamente correlate: il benessere dovrebbe essere uno degli obiettivi di ogni pratica educativa ed una buona educazione dovrebbe contribuire a promuovere la felicità a livello individuale e collettivo (Parricchi, 2015, p. 114).

Per comprendere il concetto di *benessere* occorre anche riflettere sul concetto di *malessere*, molto diffuso nella nostra società, considerazione che impegna ogni educatore alla responsabilità di formare giovani che da adulti troveranno in sé la forza di risolvere i propri problemi, a partire da un'avvertita percezione positiva nelle proprie potenzialità nell'affrontare le inevitabili difficoltà che troveranno lungo il cammino della loro vita.

Chi accoglie le nuove generazioni deve avere capacità di ascolto, di comunicazione, di umanità, di sostegno e, soprattutto, capacità di leggere la domanda nascosta: sono questi alcuni tra i fondamentali requisiti richiesti.

Aiutare a sviluppare al meglio il proprio benessere è l'obiettivo che si pone la pedagogia, quale scienza primaria finalizzata allo studio dell'educazione e della formazione dell'uomo, attraverso una relazione, responsabilmente fondata e costruita giorno per giorno, al fine di garantire, il più possibile, effetti benefici.

Realizzare il ben-essere del bambino richiede il predisporre alla relazione con l'altro.

Mortari afferma che l'analisi fenomenologica delle pratiche di cura permette di individuare, da parte di chi ha cura, due differenti modi di vivere la relazione con l'altro: l'occuparsi e il preoccuparsi.

L'occuparsi è il procurare cose necessarie a conservare, riparare, promuovere la qualità della vita senza un investimento personale, come una serie di mansioni da svolgere" mentre il preoccuparsi "è un prendersi a cuore.

Quando l'aver cura si declina nella forma del prendersi a cuore, l'altro entra nei tuoi pensieri; comporta, quindi, un forte investimento personale sia sul piano del pensiero, perché si tratta di decidere come avere cura, sia sul piano emotivo per il sensibile coinvolgimento affettivo. (Mortari, 2006, p. 43).

Il percorso verso il raggiungimento del benessere non tocca una sola dimensione: il benessere è, allo stesso tempo, benessere biologico, psicologico e sociale.

L'uomo non è solo un *organismo biologico*, ma anche *relazione*, continuamente impegnato a riposizionarsi in relazione ad altri esseri umani e quindi ad attivare processi adattivi di integrazione delle dimensioni intrapsichiche ed interpersonali.

Il tipo e la qualità delle *relazioni* intersoggettive che una persona condivide influenzano il funzionamento della persona.

L'attenzione è posta ancora una volta al *contesto relazionale*. Siamo tutti ri-chiamati a svolgere il proprio operato mediante la *relazione* e dentro la *relazione*, *l'unico strumento* attraverso il quale si può davvero conoscere l'altro, per *educare* ed *educarsi*.

Studi e ricerche della pedagogia del benessere si fondano sul convincimento che attraverso particolari *relazioni educative* sia possibile aiutare gli individui a generare comportamenti ed atteggiamenti positivi e proattivi nei riguardi della vita e del proprio benessere.

Si avverte la necessità di progettare percorsi educativi e formativi utili a costruire, per i singoli come per le comunità, un migliore itinerario esistenziale, riconoscendo che occorre formare e formarsi ad *una cultura della relazione*. Si tratta di *un'educazione relazionale* che è educazione dell/all'empatia (riconoscimento empatico dell'altro, competenza comunicativa empatica); educazione del/al sentimento (riconoscimento-rispetto-valorizzazione dei sentimenti ai propri/altrui sentimenti); educazione delle/alle emozioni (alfabetizzazione emozionale, espressione emozionale, riconoscimento delle proprie/altrui emozioni, controllo delle emozioni, intelligenza emozionale); educazione dell/all'affettività (consapevolezza, riconoscimento, valorizzazione, rispetto della propria/altrui affettività); educazione alla cooperazione (su obiettivi comuni, verso i quali indirizzare positivamente anche le individuali tendenze competitive, all'interno del gruppo); educazione al decentramento (cognitivo/emotivo/affettivo); educazione all'ascolto (dei pensieri, delle idee, delle emozioni, dell'affettività, dei punti di vista, delle sensazioni, delle *ragioni*, dei sentimenti propri/altrui [...]) (Clarizia, 2002, p. 98).

Non può esserci educazione senza relazione.

La relazione educativa è l'insieme dei rapporti sociali che si stabiliscono tra l'educatore e coloro che egli educa, per andare verso gli obiettivi educativi, in una struttura istituzionale, rapporti che posseggono delle caratteristiche cognitive ed affettive identificabili, che hanno uno svolgimento e una storia (Postic, 2006, p. 16).

La relazione, infatti, non è solo un fatto cognitivo, intellettualistico, ma è sempre anche un fatto emozionale. La capacità di pensare dipende dal sentire e dal capire quello che ci accade dentro: noi possiamo pensare solo se siamo in contatto con le nostre emozioni. È solo lo sviluppo dell'affettività e dell'emotività, la capacità di contenerle ed elaborarle che ci permette di pensare e di apprendere (Blandino; Granieri, 1999).

Una vera relazione richiede la reciproca unione tra sfera razionale e mondo affettivo.

Coltivare la vita emotiva è fondamentale nella costante ricerca del benessere, in quanto, riconoscere le emozioni, viverle in modo consapevole, saperne parlare per poterle gestire permette di conoscere in modo più approfondito se stessi e comprendere meglio anche il mondo affettivo dell'altro, costruendo così un efficace sistema relazionale.

La nostra vita emotiva è statisticamente trascurata dalla nostra cultura dimenticando che la felicità e il benessere, tanto desiderati da tutti, dipendono molto più dai nostri processi emotivi che da quelli intellettuali (Freire, 2004, p. 205).

Necessita una formazione centrata non tanto sull'apparato di conoscenze teoriche e competenze tecniche, quanto sulla "coltivazione di quella particolare sensibilità affettiva e di quell'attitudine alla relazione interpersonale autentica, accogliente ed empatica che si ottengono soltanto attraverso l'esercizio dell'ascolto e della comprensione della *propria* vita emotiva" (Bruzzone, 2006 p. 159).

Al professionista dell'educazione è richiesto di possedere una *competenza emotiva* (Rossi, 2014) che consenta di accogliere la realtà nella sua complessità e di poter comprendere la qualità di ciò di cui si fa esperienza. Egli deve assumersi non solo una responsabilità professionale nei confronti di chi educa, ma anche di se stesso. "Aver cura del proprio pensare e del proprio sentire è condizione preliminare per aver cura del pensare e del sentire dei destinatari dei propri atti di cura" (Rossi 2014, p. 25).

Perché è fondamentale fare educazione affettiva?

La psicologia, da qualche decennio, piuttosto che a dominarli e reprimarli come si voleva in passato, sollecita ad identificarli e a capirli, ravvisando in tale compito un'occasione preziosa per conoscersi e comprendersi, per conoscere e comprendere gli altri, per accettare la propria affettività e quella altrui (Rossi, 2002, p. 11).

Questo compito è affidato alla pratica educativa svolta in famiglia, a scuola ed in altre agenzie educative, che devono connotarsi come luoghi di umanizzazione, perché costituiscono i primi ambienti educativi dove i bambini hanno la possibilità di trovare la propria identità e realizzare il proprio potenziale in un ambiente affettivo. Le competenze affettive ed emotive acquisite durante l'infanzia si rivelano decisive per la vita futura del bambino che, fin dai primi anni di vita, sviluppa la capacità di apprendere attitudini, abilità, emozioni, sentimenti e quella sensibilità affettiva che potrà fornirgli la capacità di leggere le proprie emozioni e i propri sentimenti, avere consapevolezza di sé e dell'altro e riuscire a superare gli ostacoli che si possono incontrare nel percorso della propria esistenza.

Ecco perché si ritiene che

la persona affettivamente educata, che ha sviluppato un livello elevato di intelligenza affettiva, possiede le forze necessarie per poter provvedere a costruirsi una soggettività psichicamente piena e sana e, pertanto, essere più preparata ad affrontare i rischi e le sfide che l'attendono nel corso dell'esistenza (Rossi, 2002, pp. 25-26).

Se l'impegno educativo, chiesto al mondo adulto, sarà quello di accogliere, di accompagnare con responsabilità e cura il processo di crescita di tutti i bambini, *il (possibile) buon educatore* (Rossi 2014) nella coscienza di *un mestiere difficile* (Angori 2003), per dare valore, qualità e successo al suo agire educativo, deve praticare quelle *dieci virtù professionali*¹ (Rossi 2014), che qualificano l'educazione, come atto d'amore in un incontro umanizzante, necessario per una formazione al benessere individuale e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2007). *Comunità di pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carrocci.
- Angori S (2003). *Insegnare. Un mestiere difficile...* Roma: Bulzoni.
- Banfi A. (1961). *Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ben-Arieh A. (2010). Indicatori del benessere dell'infanzia. Sviluppi, situazione attuale e prospettive future. *Cittadini in crescita*, 3.
- Blandino G., Granieri B. (1999). *La disponibilità ad apprendere, Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruzzone D. (2006). Fenomenologia dell'affettività e significato della formazione. In Iori V. (ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura* (pp. 105-162). Milano: Guerini & Associati.
- Cagliari P. (2017). Costruire un curriculum 0/6: un'occasione per definire significati e concetti trasversali. In Lichene C. (ed.), *Conoscere lo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Clarizia L. (2002). *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*. Roma: Seam.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*, Roma: Armando.
- Fabbri D. (1994). Imparare a pensare. In Demetrio D., Fabbri D., Gherardi S. (eds.), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*. Roma: La Nuova Italia Scientifica pp. 127-134.

1 Amore-ascolto-comprensione-empatia-fiducia-ospitalità-pazienza-rispetto-speranza-tenerenza

- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* EGA: Torino.
- Giovanni Paolo II. *Discorso ai membri del Consiglio Esecutivo dell'Unicef*. Roma 26 aprile 1984.
- Moro A. C. (2000). Per una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. *Cittadini in Crescita, n. 1, Rivista del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*.
- Moro A.C. (1991). *Il bambino è un cittadino, Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'ONU e la sua attuazione*. Milano: Mursia.
- Mortari L. (2006). *La pratica di aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mounier E. (1955). *Rivoluzione personalistica e comunitaria* (trad. ital.) Milano: Edizioni di Comunità.
- Pacciolla A. (1993a). La prevenzione noogena. In E. Fizzotti (ed.), *Chi ha un perché nella vita... Teoria e pratica della logoterapia* (pp.135-158). Roma: LAS, 2 ediz.
- Parricchi M. (2015). *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*. Milano: Franco Angeli.
- Postic M. (2006). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro scolaro* Roma: Armando.
- Rossi B. (2014). *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rossi B. (2002). *Pedagogia degli affetti*. Bari: Laterza.
- Triani P. (2010). Una comunità che educa, in *Cittadini in crescita. Rivista del Centro nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, Nuova serie, n. 4.

III.16

La maleducazione di un corpo poetico. Una riflessione filosofico-educativa ispirata dalla ricerca di Marcel Jousse

Gilberto Scaramuzzo

Professore Associato - Università degli Studi Roma Tre
gilberto.scaramuzzo@uniroma3.it

1. Premessa

Un agire o un'opera sono poetici quando l'autore dal riconoscimento o dalla creazione di una relazione di somiglianza genera una *forma* che manifesti, che esprima, alludendo (Pasolini, 2001, vol. II, pp. 2911-2917).

Creare un'opera poetica è il lavoro che *intenzionalmente* compie l'artista, quando compone una musica, dipinge un quadro, concepisce un film, scrive una poesia, crea una coreografia...

Ma l'agire poetico è anche ciò che caratterizza *naturalmente* l'attività del bambino. Dovunque si trovi a nascere nel mondo; infatti, un bambino esplora e *assimila* il mondo, che si manifesta ai suoi sensi, attraverso il movimento del proprio corpo; e *naturalmente* gioca e rigioca a rendersi simile a quel che vuole conoscere e ri-conoscere. L'antropologo francese Marcel Jousse, in tutta la sua opera ma, soprattutto, ne *L'Antropologia del gesto* (1979), esplora questa attitudine fino a riconoscere nel *mimismo* una fondamentale legge antropologica.

L'essere umano viene, dunque, al mondo con un *corpo* che, alla luce di quello che si è appena affermato, è *inclinato* ad agire poeticamente. Un corpo, cioè, capace di plasmarsi a immagine e somiglianza degli enti e delle circostanze che il cucciolo dell'uomo va via via *patendo* e esplorando. Questa qualità del suo esserci non è qualcosa che deve essere acquisita (soltanto *l'intenzionalità* nell'azione poetica potrà poi essere acquisita): rendere sé a immagine e somiglianza dell'altro da sé con il proprio corpo è il procedimento naturale con cui l'essere umano si pro-getta (si getta primamente e inizia la costruzione del proprio sé) nel mondo (Benjamin, 2006).

Appena, però, si entra nel processo con cui da bambini si diventa adulti, spesso le istituzioni educative, senza una vera consapevolezza delle profonde radici naturali di questo agire poetico, eppure con una indefessa determinazione, prendono a combatterlo aspramente. E, così, diventano maleducati non soltanto un corpo che si muove esprimendo l'altro da sé ma anche delle mani che gesticolano manifestando una traccia evidente di quel gioco. E quel corpo poetico, che è dotazione naturale, viene educato davvero male per quelli che sono i suoi reali bisogni, le sue per lo più inesplorate potenzialità.

È interessante notare come molti percorsi artistici, che verranno poi, da alcuni, intrapresi da adulti, richiedano primamente il riscoprire questa *poeticità* che era patrimonio naturale del bambino che tutti eravamo e che fu precocemente repressa. Un esempio eccellente di percorso artistico con queste caratteristiche è, sicuramente, il *Metodo mimico* strutturato da Orazio Costa Giovangigli per la formazione dell'attore. Questo grande maestro del teatro italiano basò, infatti, il suo progetto formativo sulla riscoperta e sul padroneggiamento di quello che egli chiamò *spirito* (ma anche attitudine, istinto) *mimico*.

Questo contributo intende partire da alcune fondamentali osservazioni antropologiche di Marcel Jousse sul mimismo umano; per poi accennare a due maestri di teatro che, coerentemente con le analisi di Jousse, hanno costruito le loro pedagogie poetiche; per, infine, concludersi con delle domande aperte vogliose di accendere una riflessione su quanto una rivalutazione in ambito educativo del *corpo poetico* possa contribuire al benessere umano.

2. Una definizione e un affondo antropologico

Scrive Marcel Jousse: “L'*anthropos* è per essenza un mimatore. Attraverso la presa di coscienza di questo mimismo egli si fa ‘cosciente’ e con ciò si differenzia specificamente dall'animale” (Jousse, 1980, p. 88).

Questa definizione dell'*anthropos* fornitaci da Jousse riprende la definizione aristotelica presente nella *Poetica* (1448b). Quando Aristotele si interroga sulle cause dell'arte poetica, individua due cause naturali che hanno dato origine a questa arte: la prima di esse è proprio quella che afferma l'essere umano come l'animale mimesico per eccellenza. Ed è proprio grazie a

questo suo primato, afferma Aristotele, che l'essere umano è in grado fin dall'infanzia di apprendere e di comprendere (*manthanein*). In Jousse ritroviamo la stessa affermazione aristotelica con l'attenzione però alla *presa di coscienza* operata dal soggetto che esercita questo dinamismo (dinamismo che egli chiama, in francese, *mimisme*); questa *presa di coscienza* consente all'essere umano di rendere intenzionale il processo della conoscenza che si attua attraverso il mimismo e, in ciò facendo, di intensificare e qualificare il suo differenziarsi dall'animale.

Jousse è ben consapevole di quanto, spesso, l'agire educativo ignori questo carattere profondo della nostra umanità, e di quanto nefaste possano essere le conseguenze di questa ignoranza.

“Togliere a un essere umano il gioco spontaneo del mimismo, significa privarlo di ciò che lo differenzia per essenza dall'animale. L'inibizione del mimismo è, nell'educazione, una vera catastrofe” (Jousse, 1979, p. 70).

È difficile negare che questa inibizione del mimismo sia effettivamente perseguita in molti luoghi dell'educativo, a cominciare dall'istituzione scolastica, che, nella sua strutturazione tradizionale, imposta lo spazio della classe in modo da incastrare il corpo del bambino, già in età precoce, tra una seggiola e un banco, riducendo il più possibile il movimento del corpo per concentrarsi sullo sviluppo di altre prerogative umane. A questo proposito Marcel Jousse afferma:

Fin dall'età di due anni, veniamo abituati a 'trattenere' tutta la nostra muscolatura per ottenere la rigidità di un pezzo di legno. Il bravo bambino è il bambino immobile. Il re della natura viva e mobile ha diritto soltanto a un comportamento da persona priva degli arti. Il grande "gioco" globale dell'uomo è impedito. Siamo esseri gestualmente impediti dal nostro grafismo (Jousse, 1979, p. 72).

Dal suo osservatorio Jousse avverte come la presenza di alcune ore nel curriculum scolastico dedicate al movimento fisico non risolvano affatto questo problema. E, inoltre, quel movimento fisico previsto dal curriculum e che vorrebbe ovviare alla deprivazione corporea operata dall'apparato scolastico nelle restanti ore di studio, mortifica anch'esso la dimensione poetica che caratterizza per natura la gestualità dell'essere umano. Scrive Jousse:

Da alcuni anni si cerca di ovviare a questa imbalsamatura generale mediante una ginnastica muscolare ed estetica, dai movimenti vuoti e ine-

spressivi. In queste prove di forza o di grazia, dov'è la grande espressione logica dell'Anthropos 'interazionalmente mimatore'? (Jousse, 1979, p. 72).

Una ricerca finalizzata alla proposta di soluzioni pedagogiche che rispondano realmente a bisogni antropologici andrebbe realizzata, per Jousse, percorrendo una via che scaturisca da uno studio sull'espressione umana che fosse davvero preoccupato di individuarne le leggi. Attraverso questo *metodo* Jousse giunge al riconoscimento delle pedagogie che rispondono alla natura umana e ai bisogni che le sono propri: "L'analisi di tutte queste grandi leggi dell'espressione umana mi ha mostrato che le vere pedagogie sono pedagogie globali" (Jousse, 1979, p. 71).

Esiste, dunque, un'ignoranza pedagogica alla quale Jousse cerca di porre rimedio con la sua ricerca:

Abbiamo troppo a lungo ignorato, in pedagogia, che l'uomo non è fondamentalmente un classificatore di annotazioni, ma che è un 'mimatore' il quale gioca e rigioca dei gesti macroscopici e microscopici di una realtà intussuscepzionata (Jousse, 1979, p. 75).

Per Jousse la riprova di queste sue considerazioni risiede tutta in una osservazione seria della dimensione espressiva umana quando questa non sia stata del tutto annullata da un impianto educativo che, per ignoranza dei dinamismi antropologici, abbia stravolto quello che c'è di originario e spontaneo nell'essere umano.

Ogni uomo che sa conservare ai suoi organi la loro freschezza originaria e spontanea, è capace di schizzare su una tela, di modellare nella creta, di ritmare con il suono o di esprimere nelle parole della sua lingua aspetti di una realtà ancora sconosciuta e perfino inimmaginata... Il suo occhio vede il non-veduto, il suo orecchio ode il non-udito, la sua mano maneggia il non-maneggiato. Perché? Per la semplice ragione che è *lui* (Jousse, 1979, p. 75).

Si tratta, dunque, di mantenere viva in noi la capacità naturale di vivere in noi l'altro da noi, quel mimismo con cui fin dalla nascita possiamo rigiocare ogni cosa; conservare la freschezza dei nostri organi ci consentirà di vedere, di udire, di toccare anche quello che non abbiamo visto, udito o maneggiato semplicemente perché noi possiamo diventarlo, fino al segno

di poter dire *io* mentre esprimiamo *l'altro*. È interessante notare che quando un bambino gioca a *fare come se fosse* una maestra, l'Uomo ragno, il vento o una creatura inventata dalla sua fantasia dice: "*io* sono la maestra, *io* sono l'Uomo ragno, *io* sono il vento, *io* sono quella creatura". Così come Dante scrive nel *Convivio* (tr. IV, par. X): "*Poi chi pinge figura [Se non può esser lei, non la può porre]*. Onde nullo dipintore potrebbe porre alcuna figura, se intenzionalmente non si facesse prima tale quale la figura esser dee".

Ma, per Jousse, una pedagogia che finalmente rispetti i dinamismi espressivi umani non produrrebbe soltanto artisti. Gli stessi processi che sono alla base dell'atto artistico sono anche alla base della ricerca scientifica più autentica.

Nel campo scientifico, questa incessante scoperta dell'ignoto è ancora più sorprendente. [...] La scienza consiste nell'osservare ciò che è, anche attraverso un'osservazione individuale e solitaria. [...] Lo scopritore sarà dunque fondamentalmente un 'impregnato di cose' (*chosal*), poiché le cose si ripercuotono in lui nella loro forma interazionale (Jousse, 1979, pp. 75-76).

In questa modalità mimesica di vivere in noi l'altro da noi risiede l'espressione della nostra autentica unicità. E attraverso questa attività di vera e personale partecipazione al reale, che comporta il sopportarne il peso, può manifestarsi anche la genialità:

Colui che ha veramente osservato il reale non potrà mai ripetere nessuno, poiché in quello che egli apporta c'è sempre l'equazione personale che manifesta la personalità e, se possibile, la superiorità. Soltanto i grandi spiriti possono sopportare il peso del reale (Jousse, 1979, p. 76).

Il verbo greco utilizzato da Aristotele nella *Poetica* (1448b) per individuare quel che si ottiene *naturalmente* attraverso l'agire mimesico è *manthanein*, che contiene in sé i due significati di apprendere e comprendere (Halliwell, 2009, p. 160). E se questo atto del comprendere e dell'apprendere è un vivere in noi l'altro da noi fino ad assimilarsi a esso, Jousse non ha paura di trarre da questa concezione le conseguenze necessarie, fino al riconoscere in questa *intimità*, in cui si ingenera il comprendere e l'apprendere, il più meraviglioso e misterioso atto umano: un atto di amore, di creazione e di ri-creazione, che cambia la qualità del nostro esserci. "Lo si voglia

o no, comprendere è amare. [...]. La comprensione è creazione. Un uomo che comprende è un altro uomo” (Jousse, 1979, p. 77).

Ma la pedagogia, per Jousse, non ha ancora preso le misure per fronteggiare la distorsione che la degradazione dei gesti ha procurato all'*anthropos*. Il recupero di questa distorsione, che si è realizzata attraverso un'azione che si è protratta per millenni, sembra richiedere un'energia che è ancora lungi dall'essere financo compresa:

In pedagogia, il 'gioco umano' è tollerato, non è ancora utilizzato. [...] Noi viviamo sulla base di una degradazione dei gesti, tanto corporeo-manuali, quanto laringo-boccali e grafici, perché svuotati del loro concretismo originale da millenni di usura (Jousse, 1979, p. 106).

3. Due contributi autorevoli che provengono dal mondo del teatro

Jousse non è il solo che nel corso del secolo scorso ha riconosciuto la centralità del *mimismo* per formazione umana, anche due grandi maestri di teatro, che dalla sua ricerca sono stati in diversa misura ispirati, hanno condiviso con lui questo riconoscimento: Jacques Lecoq e Orazio Costa.

Anche se il campo in cui Lecoq e Costa scelgono di impegnare le loro energie migliori è quello della ricerca di una formazione per l'attore, la loro indagine, che gode dell'influenza di Jacques Copeau, procede attraverso il far discendere la formazione attoriale dalla formazione umana tout court. Ascoltare un poco anche la loro voce, frutto di una sperimentazione sul campo a cui entrambi sono stati fedeli per tutta la loro esistenza, può certamente aiutarci nell'intendere il mistero poetico del mimare umano, così cruciale per comprendere il problema educativo che deriva dal suo disprezzo.

Scrivi Jacques Lecoq (2000, pp. 34-35):

Ho sempre difeso l'idea di una pedagogia del *mimo aperto*. Mimare è un atto fondamentale per l'attore, per la scrittura e per il gioco teatrale, l'atto primigenio della creazione drammatica. Colloco l'atto del mimare al centro, come se fosse il corpo stesso del teatro: poter fingere di essere un altro, poter dare l'illusione di qualsiasi cosa.

Lecoq, così come Costa, sente quanto il termine “mimare” possa essere causa di facili fraintendimenti, perciò si impegna nel facilitarne una comprensione autentica, e per farlo si appella proprio a Marcel Jousse.

Sfortunatamente, il termine è truccato, codificato, sclerotizzato. Occorre, quindi, precisare che cosa intendo per *mimo*. Nel momento stesso in cui si è staccato dal teatro, il mimo si è cristallizzato, si è ripiegato su se stesso, e solo un certo virtuosismo ha potuto dargli un senso. Il teatro francese ha finito col bandirlo completamente dai suoi confini, come uno spettacolo a sé. Ora mimare è un grande atto, un atto d'infanzia: il bambino mima il mondo per riconoscerlo e così si prepara a viverci. Il teatro è un gioco che continua questo avvenimento. E il termine mimo è oggi talmente riduttivo che occorre cercarne un altro. È il motivo per cui talvolta uso il termine *mimismo* (spiegato con grande chiarezza da Marcel Jousse nella sua *Anthropologie du geste*, edita da Gallimard), da non confondere con “mimetismo”: il mimetismo è una rappresentazione della forma, il mimismo è la ricerca delle dinamiche interne del senso (Lecoq, 2000, p. 35).

E se così stanno le cose appare chiaro che rivalutare questa capacità nel più vasto ambito educativo può apportare benefici a qualunque essere umano, e essere alla base di ogni espressione artistica.

Mimare è ‘essere un tutt’uno’ e quindi capire meglio. [...] Questo fenomeno è di grande interesse in campo pedagogico: mimare permette la riscoperta della cosa nella sua autenticità. L’atto di mimare è in questo caso una conoscenza. Non bisogna confondere questo mimo pedagogico con l’arte del mimo, che raggiunge la sua grandezza nella trasposizione, in particolare nel Nô giapponese, dove l’attore mima la sua collera con qualche vibrazione del suo ventaglio.

Esiste analogamente un mimo nascosto in tutte le arti; ogni vero artista è un mimo. Se Picasso ha potuto dipingere un toro così come ha fatto, è perché ne aveva visti talmente tanti che poteva essenzializzarlo dentro di sé, e di qui poteva nascere il suo gesto: mimava. Pittori e scultori mimano molto bene, sono partecipi dello stesso fenomeno. Un mimo nascosto dà vita a creazioni diversissime, in tutte le arti. Ecco perché sono potuto passare dall’insegnamento del teatro a quello dell’architettura, inventando gli ‘architetti-mimanti’: mimano dapprima gli spazi esistenti, per conoscerli, poi quelli da costruire, perché la loro realizzazione sia organica. Per me il mimo è parte integrante del teatro, non è un’arte separata (Lecoq, 2000, pp. 35-36).

Anche Lecoq, così come Costa, non avverte una contrapposizione tra il corpo e la parola, anzi: “Il mimo che amo è una identificazione con le cose, per farle vivere, anche quando è presente la parola” (Lecoq, 2000, p. 369).

Questo avvertire che la formazione attoriale sia propriamente formazione umana è ben chiaro a Lecoq quando esplicita gli obiettivi della sua scuola.

La Scuola ha come obiettivo un teatro d'arte, ma la pedagogia teatrale abbraccia un campo più vasto del teatro. In realtà, ho sempre pensato che il mio lavoro abbia un doppio obiettivo: il teatro e la vita. Cerco di formare persone che siano a loro agio nell'uno e nell'altra. Potrà forse sembrare un'utopia, ma in ogni caso mi auguro che l'allievo sia vivo nella vita e artista sulla scena (Lecoq, 2000, p. 29).

Questa continuità tra l'aver sviluppato in pienezza la propria umanità e l'essere attori è avvertita con grande lucidità da Orazio Costa, che giunge ad affermare che “nell'attore la sua arte è l'essere uomo” (Boggio, 2004, p. 67). Un *essere uomo*, però, che realizzi in sé una piena coscienza di ciò che ci fa uomini, di ciò che ci fa *metri della natura* (Cf. *Ibidem*). E quello che per Costa ci fa uomini e, nello stesso tempo, ci fa anche *metri della natura* è tutto iscritto nel *mistero* dell'istinto mimico: la natura si misura in noi attraverso la nostra presa di coscienza della fratellanza e della sorellanza che ci lega a ogni ente e che si palesa nel nostro processo naturalmente poetico di conoscenza.

Questa continuata e replicata analogia del tutto con me stesso, di ogni cosa con me stesso non si ferma a una figura, diventa una chiave di conoscenza, la via per la quale anche pateticamente avverto una continuità sentimentale fra le cose e me. E per di più nei due sensi: le cose in me, io nelle cose (Costa, in Colli, 1989, p. 201).

L'agire mimesico spontaneo del bambino è via naturale di comprensione e di apprendimento delle cose del mondo; questa assimilazione per via di metafore corporee sarà soltanto successivamente sviluppate in categorie logico-razionali funzionali alle esigenze del *logos*.

Il metodo mimico proposto da Costa per la formazione dell'attore, dunque, non fa altro che proporre la possibilità di accentuare e raffinare un procedimento cognitivo che si ritiene organico. Per tale ragione, il metodo può prescindere dal rivolgersi esclusivamente all'educazione dell'attore ma

essere la via che, a partire dal gioco e dal rigioco, costituisca il nucleo dell'educazione all'espressione, e anche essere alla base di percorsi di terapia e di cura per adulti e anziani affetti da patologie, e per le persone con disabilità. E non sembra, in verità, poter esserci un limite nella costruzione di proposte educative una volta che si sia raggiunta una consapevolezza su quanto i processi di umanazione trovino nel procedimento mimetico il loro fondamento (Piazza, 2018, pp. 136-137).

Nessun istinto (se così possa dirsi) aiuta più l'uomo ad essere uomo dell'istinto mimico: l'educazione, la trasmissione delle esperienze nelle primitive condizioni umane, il linguaggio, la fantasia creativa della metafora, la partecipazione intima al mistero della natura fino, oso dire, alla scoperta religiosa della fraternità di tutte le creature, sono frutto di questo divino dono che ci ordina, per un insopprimibile imperio interiore, di conformarci al mondo esterno nel campo del nostro raggio visivo esteriore o interiore, sia esso il cielo o la formica, il simile in un suo atto a lui ignoto o in un minimo particolare della sua fisionomia mobile, dal gregge al singolo ruminare, dalla fuga di tutta la tribù al sorriso della madre, dall'albero fastoso alla foglia concisa. Armati della nostra unica figura, questa mano a cinque arti, noi riusciamo a essere tutti interi, un monte, una canna, una vocale, un labbro corrucciato, specchi sensibilissimi del tutto che, senza perdere la sua infinita varietà, diventa uomo riempiendolo di consapevolezza e d'infinito (Costa, in Boggio, 2004, p. 70).

4. Conclusioni

Da queste brevi considerazioni credo si stagi evidente la *realtà* poetica del mimismo umano. Una realtà che caratterizza il nostro esserci, e con cui iniziamo, naturalmente e giocosamente, il viaggio verso la nostra umanazione. Se una realtà è il corpo poetico, quale atteggiamento devono assumere la riflessione e l'azione educativa di fronte a questa realtà? Si può pensare a una teoria e una prassi dell'educazione che si fondi su questa nostra realtà poetica? Questo era certamente il sogno di Marcel Jousse, e da qui scaturiva la sua sofferenza per quel che vedeva invece attuarsi nelle pratiche educative di cui era testimone.

Orazio Costa ha speso gran parte delle energie della sua vita, come attestano le pagine dei suoi quaderni, a fondare e a sperimentare una pedagogia

per l'attore costruita su questo principio (Piazza, 2018). Visti i risultati ottenuti, sia sul piano artistico sia su quello pedagogico, la sua ricerca fornisce alla riflessione filosofico-educativa elementi che non possono essere ignorati da chiunque operi questa investigazione con vera preoccupazione per lo sviluppo dell'umano nell'uomo (Scaramuzzo, 2018).

Forse, una via per concludere questo intervento è quella di proporre alcune domande che potrebbero costruire un orizzonte di senso pedagogico per superare quella mala educazione che scaturisce dal dis-prezzo di questo nostro *corpo poetico* con cui, come esseri umani, veniamo al mondo e interagiamo con esso, e che costituisce un nostro patrimonio antropologico essenziale. Potremmo dunque chiederci:

In che misura una rivalutazione in ambito educativo del *corpo poetico* può contribuire al benessere umano?

Vivere in sé l'altro da sé per analogia che benefici potrebbe portare alla costruzione di una convivenza? Esperire con sempre più coscienza e consapevolezza un senso di fratellanza e di sorellanza con tutto il reale quanto potrebbe giovare?

Che cosa ottengono i pedagogisti teatrali attraverso il recupero, l'allenamento e l'affinamento del corpo poetico fino a intenzionarne l'agire?

Quello che svolge un corpo poetico è un processo ermeneutico naturale: sia Jousse, sia Lecoq, sia Costa ci segnalano l'importanza di guadagnare la consapevolezza di questo processo, quale potrebbe essere la rilevanza pedagogica di una tale acquisizione?

Il reale si imprime in noi modellandoci analogicamente: è la fase del gioco descritta da Marcel Jousse. A questo gioco segue naturalmente il rigioco, in cui si esprime quel che si è patito nel gioco. Che cosa accade nell'essere umano quando viene inibito questo rigioco?

Cosa accadrebbe alla convivenza se ci allenassimo a vivere poeticamente la poesia corporea dell'altro: il suo esprimersi attraverso il suo corpo poetico che riconosce e crea somiglianze?

In oltre dieci anni di attività il MimesisLab – Laboratorio di Pedagogia dell'Espressione dell'Università Roma Tre – si è posto queste, e altre domande simili a queste, e per cercare risposte io e i miei collaboratori ci siamo impegnati nel divulgare e nel far esperire a coloro che operano nel mondo dell'educativo quel che andavamo scoprendo su questa realtà frequentando gli *auctores*. Abbiamo lasciato, educatori, insegnanti, formatori, chiunque abbia scelto di avvicinarsi alla nostra ricerca, libero di valutare a livello per-

sonale e professionale quanto ci sia di bello di buono e di giusto in questa riconsiderazione poetica dell'esperienza umana e quanto in essa ci sia di potenza umanante. Preoccupati, più che della raccolta di dati e di validazioni obiettive, di far incontrare una realtà viva a corpi e menti vive. Si potrebbe contestare, e con ragione, che questo procedimento è carente di scientificità, ma, d'altronde, come potrebbe una realtà poetica affermarsi senza snaturarsi se non essendo affidata a chi personalmente, e con la propria originalità, si misura seriamente, quotidianamente, con la realtà complessa e misteriosa del diventare umani?

Riferimenti bibliografici

- Alighieri, D. (1988). Convivio. In D. Alighieri, *Opere Minori* (T. I, p. II). Milano-Napoli: Ricciardi.
- Aristotele (1966). *Poetica*. Bari: Laterza.
- Benjamin W. (2006). Sulla facoltà mimetica. In W. Benjamin, *Angelus Novus. Saggi e frammenti* (pp. 71-74). Torino: Einaudi.
- Boggio M. (2004). *Mistero e teatro. Orazio Costa, regia e pedagogia*. Roma: Bulzoni.
- Costa O. (1989). Dell'analogia mimica come base dell'interpretazione scenica. In G. Colli, *Una pedagogia dell'attore* (pp. 193-214). Roma: Bulzoni.
- Halliwell S. (2009). *L'estetica della mimesis. Testi antichi e problemi moderni*. Palermo: Aesthetica.
- Jousse M. (1979). *L'antropologia del gesto*. Roma: Paoline.
- Jousse M. (1980). *La manducazione della parola*. Roma: Paoline.
- Lecoq J. *Il corpo poetico. Un insegnamento della creazione teatrale*. Milano: Ubulibri.
- Pasolini P. P. (2001). *Per il cinema* (Voll. 1-2). Milano: Mondadori.
- Piazza L. (2018). *L'acrobata dello spirito. I quaderni inediti di Orazio Costa*. Cozzano (Pi): Titivillus.
- Scaramuzza G. (2018). Poetica e pedagogia. La lezione di Orazio Costa Giovannigli. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazioni tra i saperi* (pp. 65-76). Milano: FrancoAngeli.

III.17

Azioni di cura educativa per lo sviluppo cognitivo e la costruzione del sé nella scuola dell'infanzia

Enza Sidoti

*Ricercatore - Università degli Studi di Palermo
enza.sidoti@unipa.it*

Nell'ultimo decennio si è andata delineando, grazie al contributo di molti pedagogisti in campo formativo, una profonda riflessione su un nuovo modo di teorizzare l'educazione e la cura nella prima infanzia, presupposti essenziali per lo sviluppo cognitivo e la costruzione dell'identità nei primi anni di vita. Il bambino costruisce la propria identità mediante esperienze che caratterizzano il suo spazio comunicativo dove il riconoscimento della propria e altrui corporeità costituisce una funzione significativa e stimolante.

La scuola allora si dovrebbe proporre non solo come luogo di apprendimento ma come luogo di cura nella costruzione di relazioni positive con l'altro e con l'ambiente, nell'apertura alla dimensione corporea, alla esperienza vissuta e sperimentata attraverso i sensi. Dare significato all'esperienza vissuta significa dare valore alla persona nella sua totalità, al soggetto che pensa, esplora, agisce, conosce e pone domande.

A partire da queste considerazioni ho voluto concentrare la mia attenzione su alcune azioni di cura educativa nella scuola dell'infanzia, quali l'organizzazione degli ambienti, la scelta di arredi, materiali e giochi volti ad influenzare o inibire lo sviluppo della sfera cognitiva e la costruzione del sé.

1. La cura degli spazi

Le ricerche compiute dalla psicologia dello sviluppo e dalle scienze umane, hanno ampiamente confermato che la cura e l'educazione sono presupposti essenziali per lo sviluppo cognitivo e per la costruzione dell'identità nei primi anni di vita del bambino.

Nell'arco degli ultimi decenni, grazie al contributo di molti pedagogisti, si è andata delineando una profonda riflessione sull'importanza della "cura educativa" mediante pratiche pedagogiche esplicite e ambienti studiati per educare e aver cura dell'identità dei più piccoli in modo implicito.

Aver cura è guardare in profondità tutte le sfaccettature dell'educazione; è monitorare e ragionare sui comportamenti, sulla gestualità, sulle parole, sui modi di fare che l'educatore/insegnante adotta ed adopera per relazionarsi con i bambini; aver cura è, ancora, saper porre lo sguardo attento dell'educatore su tutti gli aspetti materiali/fisici che entrano in contatto con il bambino e che diventano, come sostiene Loris Malaguzzi (2010), un terzo educatore. Facendo riferimento proprio al pedagogista reggio-emiliano, si vuole sottolineare, in questa relazione, l'importanza che lo spazio assume in primis sulla costruzione dell'identità dei bambini e in secundis sui processi di apprendimento e sulla costruzione delle rappresentazioni mentali dei più piccoli. Secondo Hall (2004), lo spazio educativo, funge da linguaggio silenzioso, da dimensione nascosta, ma preziosa e potente in quanto è un forte mediatore pedagogico e un potente canale di comunicazione, che trasmette messaggi, informazioni, percezioni, climi e atmosfere. Lo spazio si prende così cura dell'organizzazione del pensiero, del vissuto e del comportamento cognitivo, motorio e sociale dei bambini che lo abitano. Le indicazioni per il curriculum del 2012, invitano i servizi educativi e la scuola dell'infanzia a non tenere conto soltanto delle attività didattiche ma di avere cura dell'ambiente inteso come organizzazione di spazi, tempi e materiali che si esplicano in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione e di apprendimento. È dunque possibile facilitare la crescita del bambino attraverso un ambiente pensato minuziosamente, allestito con gusto e ben organizzato. Esso deve essere studiato nella sua interezza, deve essere denudato da tutti i particolari con cui è corredato, che vanno analizzati nei minimi dettagli, a partire dal colore delle pareti, alla disposizione degli arredi, alla luce e alla luminosità dei contesti, all'ordine e all'organizzazione dei giocattoli. Lo spazio diventa dunque promotore di una sana crescita dell'identità del bambino e si configura come palcoscenico in cui egli impara a comunicare sia con il linguaggio corporeo che con quello verbale. Nel contesto opportunamente pensato, inoltre, è possibile riconoscere la propria e altrui identità in modo sano traducendo questa attività in una funzione significativa e stimolante.

È solo dopo aver vissuto uno spazio, in cui si realizzano una serie di per-

corsi e di attività, che esso diventa un punto di riferimento, uno “spazio dell’anima”. “Ogni luogo ha un’anima, un’identità, cercare di scoprirla e porsi in relazione con essa significa imparare a riconoscere la propria anima” (Hillmann, 2004). L’identità personale è costituita da una costellazione di fattori interdipendenti tra loro e, lo spazio, ha il compito di agevolare il più possibile la costruzione di una “conversazione” tra questi fattori, in cui le risposte che si ricavano dall’ambiente aiutano a definire sé stessi, aiutano a strutturare la propria permanenza nello spazio e nel tempo, sfruttando al massimo tutte le potenzialità che essi offrono. Gli ambienti, pertanto, vanno arredati in modo da valorizzare le potenzialità dei bambini, in base ai traguardi che possono raggiungere, affinché siano corrispondenti alle tappe di sviluppo e alle esigenze delle diverse fasce d’età. La cura dello spazio richiama l’idea di “spazi sufficientemente buoni” per i bambini; uno spazio è “buono” per il bambino se sa accoglierlo nella molteplicità dei suoi bisogni, coniugando l’esigenza di sicurezza, di affettività e di cura con il desiderio di esplorazione e di conoscenza (Winnicott, 1970). Ciò significa che il bambino svilupperà la capacità di scegliere e sarà così in grado di incanalare le proprie energie verso ciò che maggiormente lo affascina, incrementando i propri interessi e le proprie attività, sperimentando nuovi spazi senza un percorso già tracciato. Il bambino, soprattutto se piccolo, s’impadronisce dello spazio attraverso il movimento e l’esplorazione attiva; usa i luoghi e gli oggetti in essi contenuti, che poi abbandona per andare a visitare altri luoghi, perché è inesauribile la sua voglia di esplorare, giocare e conoscere.

Per il bambino lo spazio è in prevalenza vissuto emotivamente. Gli studiosi delle Neuroscienze sottolineano, appunto, come l’ambiente costruito influenzi emozioni, pensieri e comportamento (Cappuccio, 2006; Rivoltella, 2012). Lo spazio ha la capacità di far esprimere immediate reazioni emotive, somatiche e viscerali Gallese (2015). Tutto ciò porta a considerare lo spazio “un progetto di ricerca” capace di rendere il bambino sempre più competente e sempre più capace di misurarsi ogni giorno con il suo successo, con l’efficacia del proprio linguaggio e con la capacità di dialogare con gli altri. Il ruolo fondamentale dello spazio, dei suoi oggetti e delle parole è rintracciabile negli stimoli che esso stesso offre, che ampliano le capacità di pensiero e lo trasformano in azioni soggettivamente significative.

Uno spazio flessibile e ricco di stimoli può offrire al bambino occasioni per osservare, sperimentare, conoscere, esprimere la propria creatività e costruire le proprie competenze.

Un'altra dimensione importante riguarda la differenziazione degli ambienti: spazi come gli atelier, luoghi dedicati alla creatività, alla scoperta, all'incontro, aperti ed accessibili ad ogni tipo di materiale, costituiscono per il bambino uno stimolo molto forte a pensare e ad agire; agendo direttamente sui materiali stessi, i bambini sono portati a cogliere tutte le sfumature della realtà, con la possibilità di dare una propria interpretazione e iniziare ad elaborare idee e progetti.

Anche le Indicazioni per il curriculum del 2012 invitano a tenere conto dell'importanza di avere uno "spazio accogliente, caldo, curato, orientato dal gusto", poiché rappresentano l'espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Le indicazioni continuano il loro disegno invitando a curare lo spazio, in modo che "parli dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, scegliendo accuratamente gli arredamenti e gli oggetti poiché siano volti a creare una funzionale ed invitante disposizione a essere abitato dagli stessi bambini".

2. La teoria dell'Embodied Cognition

Un contesto che promuove una continua ricerca ed un costante desiderio di esplorazione, implica che il bambino sia competente da un punto di vista motorio e cognitivo: il corpo recepisce gli stimoli ambientali di ogni genere e l'ambiente si codifica come facilitatore di apprendimento. Il corpo, infatti, funge da mediatore biologico e culturale per il processo di apprendimento, per acquisire la dignità di soggetto di cognizione (Gomez Paloma, 2013). Il concetto di embodiment è direttamente ripreso dalla filosofia della corporeità di Merleau-Ponty (1945), in cui prevale la valorizzazione della percezione che definisce la mente come costitutivamente «incorpata», cioè incarnata nel corpo vivo, in cui scorrono la sensibilità, l'intenzionalità e la volontà che sono proprie della coscienza. La conoscenza del mondo a partire dalle sensazioni che prova il corpo, in complicità con l'ambiente in cui si vive, diventa una forte potenzialità per lo sviluppo cognitivo (Gomez Paloma, 2017, p. 48) e la costruzione dell'identità del bambino. Sono ormai diffusi e di accettata validità pedagogica le ricerche sull'Embodied Cognition e la sua importanza nella didattica scolastica (Gallese, Sinigaglia, 2011). L'Embodied Cognition ha permesso di comprendere che la cognizione si

estende nel corpo e che molti stati mentali esistono a partire dall'esperienza corporea stessa. Secondo l'embodied cognition i processi cognitivi comprendono anche ampie strutture corporee e processi d'interazione con l'ambiente (Lakoff, Johnson, 1999; Noë, 2004; Clark, 2008; Chemero, 2009). Parafrasando Mallgrave (2015) «*Siamo esseri incarnati ('embodied beings'), in cui menti, corpi, ambiente e cultura sono connessi tra loro a livelli diversi*».

L'attività ludica fondata sul desiderio di ricerca e di scoperta, favorisce lo sviluppo del pensiero e dell'attività cognitiva e consente la relazione della mente con la sua evoluzione personale e sociale, emotiva, cognitiva e dell'agire. Tutto ciò che passa dal corpo produce azione, effetti e obiettivi, per poi arrivare alla mente ed elaborare una simulazione interna per pianificare e selezionare l'azione da compiere. Un bambino che impara a giocare è un bambino competente in quanto, seppur per tentativi ed errori, impara a manipolare oggetti, a scuoterli ed afferrarli. Con l'esercizio, impara a pianificare un'azione (atto cognitivo) al fine di raggiungere un obiettivo che ha attratto il suo interesse (piacere dei sensi). Un bambino che vede un oggetto nuovo, ad esempio, non pensa a che cosa può fare con esso ma, l'emozione, attiva l'intenzione di afferrarlo e manipolarlo: è l'intenzione emotiva di avere quell'oggetto per sé che lo coinvolge in un comportamento motorio. In questo processo è possibile intravedere l'interrelazione che esiste tra corpo e mente. L'Embodied Cognition sostiene dunque l'interpretazione delle funzioni cognitive come un ponte che unisce gli aspetti astratti a quelli sensomotori dell'agire concreto, e può manifestarsi anche in attività mentali centralizzate che innescano programmi motori senza conseguente azione immediata (Wilson, 2002).

Come spiega la teoria dell'Embodied Cognition (Clark, 2008), non è più possibile pensare al dominio astratto della mente su un corpo inteso come mero strumento esecutivo, ma bisogna che sia pensato come collegato alle funzioni cognitive, radicate nel sistema senso-motorio e strettamente correlate alla percezione/interazione delle esperienze vissute concretamente (Barsalou, 1999). Cognizione, emozione e comportamento sono quindi strettamente correlati e agiscono simultaneamente nel cervello, nel corpo e nell'ambiente.

Promuovere un apprendimento basato sul concetto dell'E.C., vuol dire condurre il bambino ad uno stato di consapevolezza sulle proprie azioni e sul modo di interagire con il mondo che lo circonda.

Diversi studi dimostrano inoltre come instaurando dei rapporti con gli

altri, grazie al movimento, il bambino impara ad esprimere il proprio sé, le proprie emozioni, e si dirige verso la formazione della propria identità e della sfera cognitiva. Gli ambienti scolastici devono essere pensati e realizzati secondo i principi dell'Embodied cognitive design (ECD), poiché è a partire dall'ambiente fisico che il bambino inizia a strutturare processi di apprendimento che lo accompagneranno nel suo percorso di crescita.

3. La costruzione del sé mediante arredi, tempi, materiali e giochi

Il luogo nel quale i bambini vivono, a seconda di com'è progettato, stimola o meno l'esplorazione, la curiosità, l'apprendimento. La cura di arredi e di materiali non è solo una buona pratica, ma incide proprio sugli apprendimenti, sulle possibilità di conoscere, agire e dunque esplorare. Una strutturazione dei mobili poco flessibile, armadi allineati contro le pareti, banchi posti in fila rendono più complesse le interrelazioni ed inducono gli adulti ad un ruolo direttivo e di controllo, dunque, ruolo di potere (Fortunato, Fumagalli, Galluzzi, 2008).

La scelta dei materiali deve essere adatta alle diverse età dei bambini, che rispetti i loro tempi di sviluppo, che sia stimolante e non ripetitiva, che promuova fantasia, esplorazione, manipolazione, osservazione e riflessione. Una disposizione visibile e accessibile, in scaffali aperti e ordinati ad altezza di bambino, stimola l'azione del bambino che è incoraggiato ad agire senza ricorrere all'aiuto dell'educatore. Grazie ad un ambiente pensato, il bambino potrà operare la "libera scelta" (Montessori, 1999) e potrà organizzare in maniera spontanea ed autonoma, giochi e attività. Infine il riordino dei materiali dopo il loro utilizzo rimanda ad un ordine mentale del bambino e orienta il suo pensiero.

Un'altra dimensione fondamentale e trasversale nella costruzione del sé del bambino riguarda il tempo e il modo in cui esso viene gestito ed organizzato. A questo proposito, di fondamentale importanza è anche ciò che viene enunciato nel curriculum della scuola dell'infanzia, secondo cui la cura dei tempi non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche che si realizzano negli spazi esterni, nei laboratori, negli ambienti di vita comune, ma si esplica in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine (l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei

ritmi della giornata e si offrono come “base sicura” per nuove esperienze e nuove sollecitazioni.

Altro elemento di riflessione è relativo al tempo che viene dedicato al gioco. Un tempo, anche in questo caso, spesso determinato dal bisogno dell'adulto, dalle attività già programmate, e non certo dal tempo di “sviluppo” necessario al gioco stesso.

Come afferma Parlebas (1997, p.17), è indispensabile che la scuola dell'infanzia, come fondamentale luogo di educazione, arricchisca il suo contenuto pedagogico con la “cura” per le condotte motorie, quindi di gioco, del bambino. Una delle fondamentali regole del gioco spontaneo è che esso deve rispettare i tempi del bambino e non può essere assoggettato ai tempi programmati dall'educatore. A tali necessità si oppongono diversi elementi: la progettazione scolastica (Ginsburg, 2007, p.183); la strutturazione operata dall'adulto (Pellegrini, 2005); la tendenza ad anticipare la maturazione dei bambini da parte dei genitori (Rosenfeld e Wise, 2000); la presenza della tecnologia entrata come giocattolo nel mondo infantile (Jago et al, 2005; Zimmerman et al, 2005). Un importante fattore di “cura educativa” è relativo all'attenzione dimostrata dall'educatore, rispetto al gioco, che riconosce, agli occhi del bambino, l'importanza della sua attività ludica (Tsao, 2002; Smith, 1995; Henry, 1990), lo incoraggia rispetto all'esplorazione dell'ambiente (Vondra, 1993) e lo stimola.

La cura educativa, rispetto al gioco spontaneo, si espande verso altri aspetti importanti: i giocattoli, ad esempio, limitano la libera espressione del bambino. Intraprendere azioni di “cura educativa”, può significare anche limitare la presenza di giocattoli per stimolare l'espressione del gioco creativo, quel gioco che comporta l'uso di ciò che è disponibile in natura e /o la collaborazione con gli altri bambini (Bortolotti, Ceciliani, 2007).

Conclusioni

Ripensare i servizi educativi e la scuola dell'infanzia come luoghi di cura significa creare le condizioni ottimali affinché i bambini possano esprimersi in piena libertà, sentendosi valorizzati e accolti in un luogo pensato per loro, che sia realmente educativo e promotore dei diritti dell'infanzia. Occasioni esperienziali offrono ai bambini opportunità di apprendimenti via via sempre più complessi, influenzandone la costruzione del sé e la vita di

relazione. In questa prospettiva il senso pedagogico è educare con cura cioè accompagnare piuttosto che precedere, creando condizioni per “apprendere ad apprendere”, avendo cura di ogni bambino accompagnandolo in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l’originalità, l’unicità, le potenzialità, attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione.

In un tempo nel quale il problema di educare ad una sana identità è particolarmente importante, i servizi educativi hanno il dovere di divenire palestra di partecipazione dove l’incontro è possibile, dove è possibile giocare un ruolo attivo e creare contesti di dialogo. I servizi per l’infanzia sono quindi un intreccio di azioni di cura: cura di spazi, materiali, tempi, giochi. In una pedagogia in cui il bambino è posto al centro, queste variabili vanno osservate e curate per favorire un sano ed armonico sviluppo del bambino e della sua identità.

Riferimenti bibliografici

- Barsalou L. W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences* 22, 577-660
- Bortolotti A, Cecilian A. (2007). Giocare con cura. In *Pedagogia e Didattica dei Servizi Educativi*, 2.
- Cappuccio M. (ed.) (2006). *Neurofenomenologia: le scienze della mente e la sfida dell’esperienza cosciente*. Milano: Bruno Mondadori.
- Chemero A. (2009). *Radical Embodied Cognitive Science*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Clark H. (2002). *Building Education: The Role of the Physical Environment in Enhancing Teaching and Research. Issues in Practice*. London: Institute of Education.
- Fortunato A., Fumagalli G., Galluzzi S. (2008). *La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l’infanzia*. Bergamo: Junior.
- Gallese V., Sinigaglia C. (2011). What is so special with embodied simulation. *Trends in Cognitive Sciences*, XV (11).
- Gallese V., Gattara A. (2015). Embodied simulation, aesthetics and architecture. An experimental aesthetic approach. In S. Robinson, J. Pallasmaa (eds.), *Mind in Architecture: Neuroscience, Embodiment and the future of Design* (pp. 161-179). USA, Cambridge: MIT Press.
- Ginsburg KR. (2007). The importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, Vol. 1, n.1.
- Gomez Paloma F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.

- Gomez Paloma F. (2017). *Embodied Cognition. Theories and Application in Education Science*. New York: Nova Publisher.
- Hall E. T. (1969 tr. It.). *Il linguaggio silenzioso*. Milano: Bompiani.
- Henry M. (1990). More than just play: the significance of mutually directed adult, child activity. *Early Child Dev Care*; 60, 35-51.
- Hillman J. (2004). *L'anima dei luoghi. Conversazione con Carlo Truppi*. Milano: Rizzoli.
- Jago R., Baranowski T., Baranowski J.C., Thopson D., Greaves K.A. (2005). BMI from 3-6 years of age is predicted by TV viewing and physical activity, not diet. *Int Jou Obes* (London), 29, 557-564.
- Lakoff G., Johnson M. (1999). *Philosophy In The Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Noë A. (2004). *Action in perception*. Cambridge: MIT press.
- Malaguzzi L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Mallgrave Harry F. (2015). Embodiment and Enculturation: the future of architectural design. *Frontiers in psychology*, 6.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Librairie Gallimard (trad. it., *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani, 2003).
- Montessori M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Parlebas P. (1997). *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: il Capitello.
- Pellegrini A.D. (2005). *Recess: Its Role in Education and Development*. Mahawah, NJ: Erlbaum Associates.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rosenfeld A.A., Wise N. (2000). *The Over-Scheduled Child*. New York: St. Martin's Griffin
- Smith D. (1995). How play influences children's development at home and school. *J Phys Educ Recreation Dance*, 66, 19-23.
- Tsao L. (2002). How much do we know about the importance of play in child development? *Child Educ.*, 78, 230-233.
- Vondra J (1993). Maternal and Toddler correlates of Behavior during Free Play at 12 and 18 months. *Biennial Meeting of The Society for Research in Child Development*, 60th New Orleans, LA, March 25.28.
- Winnicott D. W. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.
- Zimmerman FJ., Christakis DA. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes: a longitudinal analysis of national data. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 159, 619-625.

III.18

Corporeità e ambiente naturale.

Quali spazi educativi in prospettiva ecologica?

Raffaella C. Strongoli

Ricercatrice - Università degli Studi di Catania
raffaella.strongoli@unict.it

1. Perpetrare l'errore di Cartesio

Il corpo non è certamente un tema nuovo per gli studi pedagogici; anzi, al contrario, esso può essere considerato uno dei grandi protagonisti del dibattito pedagogico del ventesimo secolo. Da Dewey a Bovet, da Decroly a Claparède, da Ferrière a Montessori, in molti hanno sostenuto la necessità che la scuola garantisca la fruizione di esperienze concrete nelle quali l'azione prevalga sulla cognizione. Una delle voci che per prima si è espressa sulla coerenza della relazione tra esperienza educativa e corpo è quella dello studioso russo Lev Vygotskij, che già nel 1926 sosteneva come l'unico *educatore* in grado di creare nuove reazioni nell'organismo fosse l'esperienza. Essa non è soltanto una fonte di educazione, ma addirittura l'unica in grado di esercitare cambiamenti significativi sull'organismo; non sul soggetto, sull'individuo, sulla mente, ma sulla dimensione fisica, empirica, corporea; è l'intervento dell'esperienza sull'organismo ad attivare il processo educativo (Vygotskij, 1926).

Nonostante la diffusa attenzione rivolta al tema, tuttavia, il corpo rimane un tema non semplice da affrontare perché è difficile da imbrigliare; il corpo è *indisciplinato*, cioè sfugge alle rigide settorializzazioni delle *discipline* poiché risponde a logiche complesse. Per queste ragioni, a dispetto dell'ampia trattazione del tema in ambito pedagogico, ancora oggi ad essere esaltata nel contesto scolastico è l'immobilità: si è educati se si riesce a stare fermi, se si riesce ad esercitare uno stretto controllo sul proprio corpo, sulle proprie necessità di muoversi. Il diffuso dibattito sul corpo non ha determinato un altrettanto significativo cambiamento dell'assetto tradizionale dei saperi e delle sue applicazioni sul tema, che dunque rischia di relegare il corpo a mero oggetto conoscitivo e speculativo.

Ancora oggi il corpo passa, troppo spesso, sotto silenzio in una cultura occidentale che rimane avvezza alla sublimazione della mente, del pensiero, del lavoro intellettuale sempre più esaltato, e, per certi versi, esasperato dalla diffusione capillare delle nuove tecnologie; gli smartphone, gli schermi touch, la crescita esponenziale delle professioni svolte a stretto contatto con un personal computer, come quasi unico e isolato interlocutore, hanno reso tali strumenti al pari di protesi, prolungamenti non tanto del corpo quanto della mente. E ciò diventa ancora più evidente nel momento di emergenza mondiale che stiamo vivendo a seguito della pandemia da Covid 19, che ha reso assolutamente necessario predisporre percorsi di didattica a distanza per rispondere all'emergenza. Avviata prontamente in tutto il territorio nazionale, ma senza un'adeguata preparazione da parte dell'intero sistema scolastico e accademico, la didattica a distanza ha trovato facile traduzione in una mera trasposizione della lezione frontale sul canale informatico e ha, di fatto, condannando docenti e studenti ad un'immobilità forzata dietro un personal computer per tempi prolungati.

I supporti tecnologici sono diventati gli strumenti privilegiati attraverso i quali il pensiero si traduce, favorendo l'adozione del linguaggio tipico degli stessi mezzi. Il rischio di perpetrare la separazione tra mente e corpo di matrice cartesiana, il più grande *errore* del filosofo secondo il celebre lavoro di Antonio Damasio (1994), è sempre dietro l'angolo. Scongiorare questo rischio in ambito educativo significa adottare uno sguardo critico sull'esponenziale crescita di supporti tecnologici che, senza un uso adeguato, possono condurre verso la promozione e l'adozione di pratiche educative rinchiusi in un privato autocentrato e autoreferenziale, nel quale, ancora una volta, il corpo è il mero contenitore/esecutore di una mente che detta tempi e ritmi di azione.

L'attenzione crescente che i temi legati al corpo e alla corporeità fanno registrare nel mondo della formazione deriva da una ormai diffusa consapevolezza di una necessaria considerazione della globalità del soggetto; emerge con forza la necessità di una ricerca di forme adeguate di valorizzazione di modi comunicativi globali e flessibili, soprattutto con riferimento alla scelta e all'organizzazione degli spazi e dei luoghi che possano rendere sensibile la differenza con l'esperienza quotidiana sempre più massificata e antiecologica. Interesse per gli spazi formativi significa valorizzare il potenziale educativo di quello che è stato definito il "terzo insegnante" (Strong-Wilson, Ellis, 2007), cioè l'ambiente, nella consapevolezza che alcuni spazi,

meglio di altri, siano in grado di sollecitare esperienze complesse, globali, che disancorino il sapere dai fittizi steccati disciplinari per restituirli alla loro dimensione incarnata. Se sono gli oggetti del mondo ad indicare al corpo le sue possibilità, e la loro fisionomia ad allontanarlo o ad avvicinarlo; allora, predisporre spazi educativi *attrattivi* è fondamentale per favorire una sollecitazione quanto più possibile ampia e variegata.

In questo senso, allora, non esiste un'esperienza interna ed una esterna al soggetto, poiché ogni esperienza è frutto del costante rispecchiamento dell'io sul mondo e viceversa; pertanto il correlato del corpo è sempre necessariamente l'ambiente (Galimberti, 2017). Come nota Foucault, l'organizzazione dei corpi, degli spazi e dei tempi costituisce la radice silenziosa che organizza la vita dei soggetti, sia dal punto di vista sociale che culturale, contribuendo a costruire un orizzonte di senso, un *continuum* sensoriale, affettivo-pratico, socio-culturale e istituzionale entro il quale collocare, classificare, spiegare, interpretare i fenomeni biologici, sociali, umani (Foucault, 1975). Lo spazio che il corpo occupa, infatti, non è *posizionale*, cioè non è legato alla disposizione delle cose secondo un sistema astratto, figlio di nessun punto di vista, ma è *situazionale*, determinato cioè dalla situazione nella quale il corpo si trova, frutto dei compiti e delle possibilità che esso svolge in termini di azioni. È così che lo *spazio* del corpo diventa *campo* di azione.

2. Dare *spazio* educativo al corpo

A dispetto del crescente interesse educativo per il corpo e per la corporeità, la didattica quotidiana fatica ancora molto a radicarsi nell'esperienza e nella dimensione corporea; elemento sintomatico di questa resistenza è certamente la configurazione degli spazi scolastici, che rimangono ancora oggi molto strutturati e si mostrano, pertanto, incapaci di accogliere e di promuovere la molteplicità dei linguaggi che l'attenzione al corpo e alla corporeità, invece, richiede (Strongoli, 2019b). Lo spazio che la scuola riconosce ai corpi è quasi completamente destinato alla loro costrizione fisica, alla sottomissione e al disciplinamento sociale, poiché si ritiene che attraverso la *disciplina* delle *discipline* esso possa essere manipolato e reso docile per lasciar spazio alla possibilità di coltivare la mente (Foucault, 1975). I *corpi che vanno a scuola* (1974) sono soggetti a disciplina per divenire *docili* grazie alle tecniche di normalizzazione e di controllo esercitate

proprio dalla separazione tra corpo e mente, i quali, così posti, possono essere studiati con formula da laboratorio e vetrino da vivisezione per garantire una loro presunta conoscenza oggettiva.

Riconoscere la presenza dei corpi a scuola richiede di *incorporare* le conoscenze e di valorizzare la relazione educativa, poiché, come già notava Dewey, non esistono cose in sé, scisse dalle relazioni, dai contesti e dall'esperienza, pertanto è proprio nella relazione che si costruiscono i significati (Dewey, 1929/1951). Ad essere fondamentale, allora, è lo spazio dell'educazione che è lo spazio riconosciuto alla possibilità che avvenga e si sostanzia la relazione educativa, che è relazione tra corpi, percezioni e rappresentazioni di essi. Per configurarsi come tale, la relazione richiede attenzione allo scambio costante tra i protagonisti, alla comunicazione che avviene sempre e comunque, a dispetto dell'intenzionalità, poiché "è impossibile non comunicare": ogni comportamento, azione, movimento *dice* qualcosa di noi agli altri (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967/1971). Questa comunicazione costante è di natura verbale e non verbale; quest'ultima riguarda la prossemica, cioè la distanza-vicinanza, la cinesica, cioè i gesti e i movimenti, la paralinguistica, cioè le emissioni vocali non semantiche come il tono della voce, le pause, i silenzi, e la comunicazione aptica, che riguarda il contatto fisico tra i soggetti e con gli oggetti. In questo senso, dunque, i corpi dei docenti e degli studenti sono i catalizzatori delle relazioni educative.

La relazione educativa è il *luogo*, lo *spazio* cognitivo nel quale accogliere le aspettative sociali, i messaggi e i condizionamenti sul corpo e sulla corporeità per criticizzarli. L'attenzione al corpo dal punto di vista educativo non può darsi come orizzonte quello della formazione di soggetti in serie e il docente non può essere un replicante di contenuti sempre uguali a loro stessi a prescindere dallo spazio e dal tempo dell'educazione. La differenza è sempre un valore e l'educazione e la relazione didattica devono avere come orizzonte proprio quello della valorizzazione dei soggetti che, per definizione, sono uno diverso dall'altro.

In una prospettiva di così ampio respiro intorno al corpo in educazione, emerge non soltanto la centralità della relazione educativa nella valorizzazione del corpo e della corporeità di studenti e docenti, ma anche l'importanza del ruolo giocato dal già richiamato "terzo insegnante", cioè l'ambiente. Esso definisce le condizioni di educabilità in riferimento al *set*, cioè l'insieme dei dati materiali, e al *setting* cioè la configurazione di essi ri-

petto ad uno scopo, mostrando, pertanto, quanto possano essere rilevanti le scelte didattiche compiute per allestire gli *ambienti di apprendimento*.

Una prospettiva educativa e didattica che lavora *con e sul* corpo può, allora, essere definita *ecologica* in senso sistemico (Bateson, 1979) poiché si pone come obiettivo la valorizzazione dell'unità degli aspetti cognitivi, emotivi e corporei (Malpeli, 2007) e, dunque, richiede la configurazione di spazi educativi che esaltino la relazione del soggetto con l'ambiente, attraverso il corpo e il movimento, in quanto vera e propria architrave strutturante dello sviluppo cognitivo, psicologico ed emotivo.

Dalla necessità di sollecitare i discenti a pensarsi come un'entità bio-psico-sociale, dove corpo-emozione-cognizione sono parti indissolubili, emergono non pochi spunti di riflessione di tipo didattico poiché risulta evidente come questa richieda di rivedere le logiche lineari, i percorsi cumulativi e le segmentazioni disciplinari (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006). Il sapere educativo deve muoversi contro le corporazioni disciplinari in nome dell'unità del soggetto e contro la vivisezione dello studente parcellizzato nella somma di conoscenze di italiano, matematica e storia, e questa considerazione diventa ancora più cogente se si presta attenzione alla corporeità nell'ambiente naturale che, per definizione, non prevede e soprattutto non consente queste scissioni fittizie.

3. Istanze ecodidattiche tra corporeità ed esperienza

Il trentennale dalla Convenzione ONU per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, che in questa sede celebriamo, sollecita la comunità pedagogica tutta a non dimenticare un traguardo tanto rilevante in termini di riconoscimento di diritti e ad interrogarsi sulla capacità di aver reso effettivamente fruibili gli stessi nel corso dei tre decenni trascorsi. Tra le finalità dell'educazione che la Convenzione individua nell'Art. 29 compare la necessità di "sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente". È opportuno, allora, chiedersi se oggi questa finalità è stata raggiunta e quanta strada c'è ancora da fare.

Già qualche decennio prima Paulo Freire aveva teorizzato la sua ipotesi ecopedagogica di una progettualità educativa che guardasse lontano, che si proponesse di formare donne e uomini per favorire lo sviluppo della consapevolezza del loro essere in relazione con tutto ciò che per lungo

tempo è stato definito semplicemente *Natura* (Freire, 1971; Gutierrez, Prado, 2000). Le istanze di rinnovamento educativo in chiave ambientale ed ecologista, che, dunque, affondano le radici in una stagione storica di intenso dibattito per le scienze dell'educazione, e non soltanto, arrivano a noi oggi per certi versi immutate e ci chiamano a gran voce a ripensarle e ad adattarele ad una situazione ambientale sempre più spesso definita in termini di crisi.

Mettere a punto delle risposte efficaci non è certamente questione semplice, tuttavia si rileva la necessità che i processi di scolarizzazione avviino un rapporto di reciprocità culturale e di didattica con l'ambiente, secondo la doppia accezione di ambiente come *categoria di contenuto*, con riferimento agli aspetti legati alla conoscenza delle questioni biologiche e ambientali, e come *categoria della forma*, cioè rispetto agli spazi riservati alla formazione (Strongoli, 2019b). In altre parole, la scuola deve aprirsi all'ambiente per aggiornare il proprio curriculum e per fare dello stesso ambiente naturale uno spazio educativo che possa arricchire le procedure didattiche, poiché non tutti i cambiamenti devono passare per l'introduzione di dispositivi tecnologici e la cultura d'ambiente può divenire cultura del cambiamento (Frabboni, 1980).

L'apertura all'ambiente da parte della scuola potrebbe consentire di evitare le secche dei modelli istruttivisti e dicotomici e avviare percorsi di apprendimento che seguano logiche ispirate alla ricerca e alla costruzione delle conoscenze secondo i paradigmi costruttivisti, post-costruttivisti ed ecologici in senso sistemico. L'ambiente può rappresentare una via privilegiata attraverso la quale ridurre la distanza tra la scuola e i bisogni della propria utenza.

Un'educazione che voglia dirsi autenticamente ecologica è un'educazione nella quale le dicotomie lasciano il passo a forme di pensiero complesse. A richiedere una revisione radicale sono i modi di considerare il corpo e la corporeità nella pratica educativa quotidiana, poiché la scuola sembra non aver ancora fatto proprie le istanze di rinnovamento, continuando ad offrire una conoscenza parcellizzata, divisa, che separa il corpo dalla mente, la ragione, dall'emozione, la natura dalla cultura. Per invertire la rotta ed essere *a scuola in tutti i sensi* (Gamelli, 2013) è necessario attivare proposte didattiche in grado di rendere *visibile* il corpo, non soltanto dello studente, ma anche del docente, accogliendo la complessità di una relazione educativa tra *corpi* nella quale l'insegnante ha consapevolezza che il proprio vissuto

corporeo influenzi il proprio agire professionale, rispetto alle tipologie di linguaggio privilegiate, alle tecniche scelte e ai percorsi valutativi attuati.

Costruire esperienze educative che possedano questo alto grado di complessità ecologica è una sfida non da poco per il mondo dell'istruzione; sfida resa ancora più complicata dal fatto che per rispondere ad essa non ci si può in alcun modo affidare a tabelle, ricette o istruzioni per l'uso. Il processo di apprendimento-insegnamento, infatti, rientra tra quei fenomeni umani che sono razionalizzabili, cioè resi controllabili scientificamente, soltanto in parte perché esso è basato principalmente sulla già richiamata relazione educativa; esso è sempre diverso in base ai soggetti protagonisti e, soprattutto, ha un profondo radicamento empirico: vive nell'esperienza e di essa presenta gli stessi punti di forza e di debolezza (Lucisano, 2013).

Il radicamento del processo di apprendimento-insegnamento nell'esperienza empirica, che è anche corporea, e nella relazione porta con sé la necessità di configurare esperienze che possano essere autenticamente educative (Dewey, 1938/2014). L'acquisizione delle conoscenze, infatti, non avviene secondo la *metafora tecnica* del *vaso da riempire*, nella quale lo studente assume i tratti di un contenitore da subissare passivamente e il docente diviene colui che sceglie di cosa, come e quanto riempirlo (Strongoli, 2017). Il processo di conoscenza si attiva, invece, attraverso uno sviluppo ecologico e integrato mente-corpo; pertanto, l'attivazione del processo di apprendimento viene ad essere favorita in contesti educativi caratterizzati da una didattica esperienziale che tengano conto del fatto che uno dei caratteri principali dell'esperienza è che essa include il corpo, passa dal corpo.

Per costruire esperienze educative che possano dirsi orientate in senso ecologico è necessaria un'organizzazione degli spazi educativi, che comporti una programmazione dei margini di movimento da riconoscere ai soggetti, poiché un ambiente che non si modifica è un ambiente che non risponde, ma semplicemente costringe. Una strategia che potrebbe rivelarsi efficace è, dunque, la già richiamata apertura all'ambiente, in cui quest'ultimo è inteso come categoria di forma e di contenuto, nel quale a cambiare non sono soltanto il set e il setting, diventando "all'aperto", ma anche gli approcci didattici (Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015; Tomarchio, La Rosa, D'Aprile, 2018). In questa direzione, è opportuno fugare ogni possibile lettura delle attività educative all'aperto come un ritorno ad un naturalismo ingenuo che spesso si accompagna con l'idea che didattica all'aperto significhi semplicemente cambiare posto, spostare fisicamente oggetti, persone

e relazioni da uno spazio ad un altro. Nella didattica all'aperto a cambiare sono le relazioni, in senso verticale e orizzontale, la distribuzione delle informazioni, i processi di conoscenza, che sono sempre più orientati alla costruzione della stessa, oltre ai contesti, ovviamente, che diventano autentici (Strongoli, 2018). Caratteristiche e ricorrenze peculiari che connotano le esperienze educative all'aperto concernono l'attivazione di canali comunicativi e conoscitivi legati alla corporeità; con un alto grado di coinvolgimento corporeo in senso integrato, le attività all'aperto pongono i soggetti *in pericolo*, li costringono ad uscire dalla loro zona sicura, attivando, così, processi di progressivo raggiungimento delle diverse autonomie non soltanto motorie, ma anche legate all'autoregolazione emotiva (Carpi, 2017). Rispetto alla classica didattica in aula, qui si accorcia la distanza fisica che intercorre tra gli studenti, tra studenti e docenti, tra studenti ed oggetti di conoscenza e, essendo il corpo il principale mediatore della comunicazione, ad essere privilegiato è il canale non verbale, tanto riguardo alla prossemica quanto rispetto alla cinesica. Il contatto con la natura favorisce, inoltre, l'avvio di percorsi di educazione ambientale senza mediazioni; consente cioè di lavorare sugli aspetti ecologici di quell'ambiente *categoria di contenuto* già richiamato.

Date le premesse e le ipotesi poste sin qui è possibile trarre degli elementi di riflessione intorno alle possibilità cui può aprire l'adozione di una prospettiva ecopedagogica ed ecodidattica (Strongoli, 2019a) in ordine allo sviluppo di modelli educativi e pratiche didattiche che ricusino dicotomie e sterili parcellizzazioni del sapere in favore di una costruzione radicata e incarnata della conoscenza entro esperienze educative che facciano dell'ambiente naturale non soltanto lo sfondo o il contesto, ma anche il contenuto e lo spazio educativo. Se, come si affermato in apertura, il correlato del corpo è sempre l'ambiente e viceversa e, come sostiene Bruner, l'ambiente culturale è al tempo stesso padrone e servo, creatore e creazione (Bruner, 1986), allora emerge l'opportunità che l'istituzione scolastica adotti una prospettiva complessa che metta insieme pensare e fare, culturale e naturale e accolga nella pratica educativa quotidiana corpo e corporeità come dimensioni fondanti dell'esperienza, della conoscenza e dello sviluppo di comportamenti orientati in senso ecologico entro la relazione didattica e il contesto scolastico.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1974). *A scuola con il corpo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bateson G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unit*. New York: E. P. Dutton (trad. it. *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano, Adelphi, 1984).
- Bruner J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge (Mass.) – London: Harvard University Press (trad. it., *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 2013⁴).
- Carpi L. (2017). *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*. Trento: Erickson.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cunti A. (ed.) (2015). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Damasio A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: HarperCollins (trad. it., *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi, 1995).
- Dewey J. (1929). *The Source of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951).
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi (trad.it. *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014).
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Editions Galimard (trad. it. *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976).
- Frabboni F. (1980). *Scuola e Ambiente*. Milano: Bruno Mondadori.
- Frabboni F. (1998). L'ambiente a scuola: il perché pedagogico e didattico. Ovvero, quando la scuola si fida con l'ambiente. In F. Frabboni, G. Gavioli, G. Vianello (eds.), *Ambiente s'impara*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder (trad.it. *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971).
- Galimberti U. (2017²³). *Il Corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli I. (2013). *A scuola in tutti i sensi*. Torino: Pearson.
- Gutierrez F., Prado R.C. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna: EMI.
- Lucisano P. (2013). Costruire esperienze educative. In P. Lucisano, A. Salerni, P. Sposetti (eds.), *Didattica e conoscenza* (pp. 15-51). Roma: Carocci.
- Malpeli G. (2007). Lavorare con il corpo. In S. Kanizsa (ed.). *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento* (pp. 48-49). Milano: Mondadori.

- Mortari L. (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche nell'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Strongoli R.C. (2017). *Metafora e pedagogia. Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Strongoli R. C. (2018). Coltivare campi di azione in ambienti naturali di apprendimento. In A. D'Antone, M. Parricchi (eds.), *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca* (pp. 41-49). Bergamo: Zeroseiup.
- Strongoli R. C. (2019a). Ecodidattica. Una proposta di educazione ecologica. Ricerche di pedagogia e didattica. *Journal of Theories and Research in Education*. 14, 3, 221-243.
- Strongoli R. C. (2019b). Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia Oggi*, XVII, 1, 431-444.
- Strong-Wilson T., Ellis J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment as third teacher. *Theory into practice*, 46, 40-47.
- Tomarchio M., La Rosa V., D'Aprile G. (2018). *Natura-Cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Vygotskij L. (1926). *Pedagogi eskaja Psihologija*. Moskva: SMYSL (trad. it. *Psicologia pedagogica*. Trento, Erickson, 2006).
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns; Pathologies, And Paradoxes*. New York: W.W. Norton & Company (trad. it. *Pragmatica della comunicazione*, Roma, Atrolabio Ubaldini, 1971).

III.19

Educare al gesto “semplesso”: uno sguardo pedagogico alle movenze dell’aikidō

Roberto Travaglini

*Professore Associato - Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
roberto.travaglini@uniurb.it*

1. La *semplessità* del gesto, del movimento e dell’azione

Nel tentativo di comprendere meglio l’essenza del gesto e delle azioni correlate, si può qui tentare di usare la nozione di “semplessità” quale visione paradigmatica emergente oggi con aumentata convinzione in diversi ambienti scientifici, a partire da quello neuroscientifico, un concetto di cui si trovano tracce sempre più significative anche in campo pedagogico e educativo-didattico¹ (cfr., per esempio, Frauenfelder *et al.*, 2013; Sibilio, 2013; Aiello, 2012; Di Gennaro, 2016; Zollo, 2017; Pasquariello, 2018).

Un’adeguata analisi del concetto di *semplessità* potrebbe incentivare l’approfondimento del significato formativo dell’esperienza motoria nel suo divenire gesto, movimento naturale e decisionale rispetto all’azione che, oltre ad assumere una valenza cognitiva ormai da tutti riconosciuta – come voleva, per esempio, Gardner (1987) quando isolava l’intelligenza corporeo-cinestetica –, riassume un processo molto rapido di analisi e sintesi operato dal soggetto sui dati provenienti dall’ambiente circostante attraverso meccanismi al contempo immaginativi, indagatori, empatici e creativi.

1.1 *La formulazione dei principi della semplessità*

Il termine *semplessità* (in inglese, *simplexity*), usato sin dagli anni Cinquanta in diversi ambiti disciplinari, come l’economia e la geologia, è stato da sempre considerato sinonimo di *semplicità* (Berthoz, 2018, p. X).

1 Un gruppo di ricerca dell’Università degli Studi di Salerno, diretto da Maurizio Sibilio, studia da diversi anni la possibile declinazione del concetto di semplessità nel campo della didattica.

Tuttavia, il francese Alain Berthoz, neurofisiologo e autore del testo *La semplicità* (ed. or. 2009), ne ha ipotizzato un altro significato, perseguendo l'idea che si possa concepire come un fattore presente in tutti gli esseri viventi: esso consentirebbe di affrontare i processi attuati nell'interazione col mondo circostante, grazie al compimento di elaborazioni i cui dati del momento sono sottoposti al vaglio dell'esperienza maturata nel passato, e grazie alle proiezioni di possibili scenari futuri.

Non è lecito tradurre questo efficace neologismo, riferibile addirittura a uno stile di vita, riducendolo a termini quali "semplice" o "semplicità". La semplicità è una proprietà degli organismi viventi (Frauenfelder *et al.*, 2013, p. 12) e rende bene l'idea dell'operazione semplificatrice svolta dalle strutture neurocognitive dell'individuo nel compiere un qualsiasi gesto, anche il più quotidiano e immediato che, di fatto, è sempre motivato da una notevole soggiacente complessità biopsicologica atta a muovere l'intera struttura psicofisica dell'individuo nella costruzione dell'azione.

Per Berthoz, la semplicità non è che una "*semplicità complicata*" o meglio "una complessità decifrabile, perché fondata su una ricca combinazione di regole semplici" (Berthoz, 2018, p. XI). Questo concetto ha molto a che fare con la complessità, ne condivide la radice (*plexus* = intreccio); ma al contempo incorpora l'atto della semplificazione: "L'originalità degli organismi viventi è precisamente quella di avere trovato soluzioni che risolvono il problema della complessità con meccanismi che non sono semplici, ma semplici" (Berthoz, 2018, p. XI).

I meccanismi che regolano un processo semplice svolgono attività distinte fra loro, tra cui selezionare, inibire, compiere collegamenti e immaginare. È significativo l'accento dato al concetto di *immaginazione*, vale a dire la facoltà della mente di stabilire delle connessioni con l'ambiente in termini ipotetici e anticipatori, accanto al fenomeno della formazione di schemi molto simili tra loro, comuni in tutti gli organismi viventi, e che sono chiamati a rispondere alle analoghe esigenze di riduzione dell'energia, dell'entropia, oppure di accrescimento della velocità di trasmissione delle informazioni (Berthoz, 2018, p. 7).

È interessante, in proposito, il passaggio di Berthoz quando, nell'attribuire alla semplicità l'espressione *complessità decifrabile*, richiama Leibniz e il concetto di *semplicità complicata*, ossia il processo che permette di introdurre un numero elevato di fenomeni in leggi semplici (Berthoz, 2018, p. XI). Questo accade grazie ai procedimenti messi in atto che prevedono

separazione delle funzioni e modularità, rapidità, affidabilità, flessibilità e adattamento al cambiamento, memoria e generalizzazione (Berthoz, 2018, pp. 8-11). In breve, per tutti gli organismi viventi e anche per il nostro cervello, il funzionamento è differenziato e organizzato attraverso un sistema di suddivisione del lavoro (modularità), in cui ciò che conta è la rapidità delle soluzioni elaborate grazie alla valutazione delle conseguenze che queste potrebbero generare nei confronti dell'ambiente circostante.

La decisione e poi l'azione dipendono altresì dalla capacità di affrontare la situazione problematica non sempre per mezzo della soluzione più semplice, quanto grazie alla disposizione ad adattarsi alle possibili strade percorribili, valutate in modo flessibile. Per far questo in maniera funzionale, si attiva un processo di connessione tra le esperienze passate, validamente supportate dalla *memoria* (anch'essa modulare), le richieste del presente e le ipotesi di quanto potrebbe accadere in futuro a seguito delle azioni intraprese. Tutto questo è elaborato per mezzo di un *processo generalizzabile*, come avviene proprio per il movimento, quando si parla di *equivalenza motoria* (Berthoz, 2018, p. 10), secondo cui l'azione dello spostare lo sguardo, per esempio, potrà avvenire con il movimento dell'occhio, dell'occhio e della testa oppure di tutto il corpo.

A questo punto, è forse possibile definire ancora meglio la semplicità, grazie ad alcuni principi individuati da Berthoz, analizzabili a partire dai concetti di *inibizione* e di *rifuto*. Il processo inibitorio prodotto dal cervello impegnato nella coordinazione del movimento, nella scelta dell'azione e valutazione delle conseguenze possibili, permette di agire con velocità. La funzione esecutiva del cervello inibendo l'attività cognitiva meno evoluta, i riflessi e le soluzioni che, seppure apprese, non appaiono funzionali all'azione, permetterebbe la "competizione, quindi la decisione, la plasticità, la stabilità" (Berthoz, 2018, p. 13). I principi successivi coincidono con la *specializzazione* e la *selezione*: la decisione alla base dell'azione prende in esame non tutti gli stimoli sensoriali provenienti dall'ambiente, ma solo quelli pertinenti e selezionati dalle aree specializzate del cervello.

L'*anticipazione probabilistica* costituisce un ulteriore elemento della semplicità. Questa rappresenta il termine anticipatorio dell'azione fondato tuttavia sulla memoria, per mezzo del percorso di elaborazione compiuto dal talamo, il quale sembra essere in grado di stabilire un circuito relazionale tra i dati presenti, provenienti dai sensi, e quelli immagazzinati, dando vita a un processo di inferenza probabilistica in cui l'incertezza e la libertà di azione

costituiscono non solo gli elementi della complessità, ma anche le basi dell'immaginazione e dell'innovazione (Berthoz, 2018, p. 15), superando così un approccio deterministico che pretende di rimuovere il disordine e il caso.

Un altro principio relativo alla *deviazione* consente di affermare che la semplicità nel momento in cui deve affrontare situazioni estremamente complesse tenderà a racchiudere le variabili in una situazione più complessa che, tuttavia, una volta ottenuta diviene più facile da gestire. Per scegliere e agire, il cervello utilizzerà la *cooperazione* e la *ridondanza di informazioni*, che saranno utilizzate in maniera complementare.

Infine, il *principio del senso*, analizzato da Berthoz anche all'interno dell'opera *Il senso del movimento*, secondo cui "il fondamento del senso è nell'atto stesso: il senso non è applicato alla vita, è la vita stessa" (Berthoz, 2018, p. 21), che per la semplicità si ritrova nell'atto possibile, in quello intenzionato o desiderato.

1.2 *Una sintesi tra percezione, azione, cognizione e attività motoria*

Questa posizione paradigmatica assunta in campo più che altro fisiologico e percettologico è declinabile in una pregnante riflessione pedagogico-educativa, e anche più strettamente didattica, come quando autorevolmente Maurizio Sibilio ne costruisce un possibile teorema finalizzato a una *didattica semplessa* quale "sistema complesso adattivo" (Sibilio, 2013): il "sistema" presenta una "struttura reticolare [...] costituita da unità composite che sono, a loro volta, sistemi complessi adattivi con legami ed interazioni di tipo non lineare" (Pasquariello, 2018).

Si realizza, in questo modo, una *sintesi*, pedagogicamente prolifera di riflessioni sul più ampio concetto di formazione, *tra percezione, azione e cognizione*, una sintesi che fa da sfondo alle possibili considerazioni pedagogiche sul ruolo dell'imitazione e della costruzione di un gesto funzionale interiorizzato, come uno sguardo o l'alzata di un braccio, parimenti a quando si praticano *attività motorie* in cui è centrale non solo l'apprendimento e la ripetizione del gesto, dal più semplice al più articolato, ma anche una sua efficace e personale esecuzione apparentemente semplice, nonostante la complessità nascosta dietro al suo manifestarsi.

Per *ottimizzare i criteri pedagogici di un'educazione dell'attività motoria fondata sui principi della semplicità* possono tornare utili certe considera-

zioni di Berthoz intorno allo specifico tema della percezione, dell'azione e della correlata azione motoria. In effetti, secondo il fisiologo francese, l'attività percettiva permette al soggetto, quando è chiamato ad agire e muoversi in un determinato spazio, di operare una riduzione della complessità del dato reale, collegandolo alle esperienze del passato e alle anticipazioni del futuro: è un processo di *postura mentale*, che consente al soggetto di predisporre all'azione (Berthoz, 2018, p. 48). Esiste dunque una stretta relazione tra percezione e azione, riassunta bene dall'espressione *perc-azione* (Berthoz, 2018, p. 53).

Sono presenti attività motorie sinergiche, innate e universali, che permettono agli esseri viventi di muoversi, assumere posture, afferrare oggetti, catturare, evitare, fuggire ecc. In particolare, da Bernstein fino agli studi interdisciplinari realizzati nei campi della fisiologia, della matematica e dell'ingegneria, l'attenzione ricade proprio sulla componente sinergica dell'azione, che si traduce nel ricercare *i primitivi delle azioni motorie complesse* (Berthoz, 2018, p. 85). Questi sono elementi motori non solo presenti fin dalla nascita, ossia innati, ma anche acquisiti.

L'esempio riportato da Berthoz, per comprendere la connessione tra ciò che è innato e ciò che è acquisito, è rivolto all'attività motoria compiuta dal *danzatore*, la quale, partendo da un limitato repertorio di azioni sinergiche innate, diviene sempre più ampia grazie all'allenamento. La prolungata esercitazione consente di compiere gesti inaspettati: il meccanismo sotteso all'espressione di gesti e movimenti non prevedibili da parte degli altri trova un fondamento nella teoria dei neuroni specchio, descritta da Giacomo Rizzolatti, convinta che i movimenti riconosciuti come usuali sono riprodotti con maggiore facilità e possono subire un salto qualitativo in grado di andare oltre il già praticato, il già visto.

Questo è ciò che è osservabile anche nella pratica delle *arti marziali*, le quali paiono costituite, oltre che da un repertorio di movimenti innati, dall'insieme di movimenti e gesti (primitivi motori) acquisiti e posti in relazione tra loro in maniera originale e inaspettata, grazie all'allenamento e alla pratica sistematica, che potrebbero generare nuove strategie sinergiche deputate a comporre l'azione (Berthoz, 2018, p. 85). Quest'ultimo passaggio è possibile proprio grazie alle caratteristiche intrinseche del cervello, in grado di modificare le vie di collegamento tese alla realizzazione di specifiche funzioni. Certe arti marziali, soprattutto quelle provenienti dalla tradizionale cultura estremo-orientale, attivano in maniera sapiente una

convivenza fluida tra movimenti prevedibili e movimenti “controintuitivi” (Berthoz, 2018, p. 85), paragonabili anche ai meccanismi pantomimici sottesi ai tipici movimenti della comicità di artisti del calibro di Buster Keaton o Charlie Chaplin, i quali spesso sorprendevo e provocavano ilarità con la messa in scena di movimenti inaspettati.

Le componenti non intuitive e immediate del gesto e del movimento veicolano l’interesse verso l’apprendimento, l’esperienza, il “gesto del lavoro” – come Berthoz (2018, p. 98) intitola un paragrafo. La pratica continuata in un lavoro manuale raffina i gesti impiegati, spogliandoli di tutto ciò che è inutile; evita percorsi errati e ritorni. Il movimento diviene via via più pulito, continuo; i gesti che lo compongono formano un’armonia che presto si trasforma in “melodia” (Berthoz, 2018, p. 98). Non si rilevano interruzioni che frammentano il percorso verso l’obiettivo prefissato; al contrario, sembra possibile mettere in atto un percorso in cui non sono le singole fasi a interessare il soggetto che compie il movimento, ma il fine ultimo del movimento stesso. In questo modo, si realizza il “piacere del gesto” (Berthoz, 2018, p. 99), che rappresenta non tanto un movimento, quanto piuttosto una danza tangibile, per esempio, nelle opere d’arte, in cui le tracce lasciate dai pittori sono la testimonianza di gesti che evocano sensazioni ed emozioni, processo che il filosofo Ribot, citato da Berthoz (2018, p. 99), descrive come “e-mozione”, sottolineando così come l’emozione per prima cosa è movimento.

Qui si intende ipotizzare che qualcosa di simile possa avvenire nell’apprendimento e nell’esecuzione dei gesti – e più in generale dei movimenti – caratterizzanti in modo specifico l’arte aikidoistica, intorno a cui ci s’interroga se i *gesti* che la connotano possano definirsi *semplessi* nel senso descritto.

2. L’azione aikidoistica si può dire *semplessa*?

Bisogna premettere che l’*aikidō* è considerata una modernizzazione delle arti marziali di lunga tradizione giapponese, finalizzata a rafforzare non solo e non tanto il fisico, ma ad alimentare beneficamente soprattutto lo stato vitale generale, consentendo di fare un buon uso della propria energia nelle azioni quotidiane: poiché l’*aikidō* esorta dunque a canalizzare in modo armonioso la propria vitalità e a generare, di conseguenza, armonia nelle re-

lazioni interpersonali, questa arte è spesso detta anche “arte della pace” (Ueshiba, 2004) e non è esente dal richiedere al praticante l’apprendimento di adeguate regole di comportamento etico e morale, ponendo una particolare attenzione educativa al valore pedagogico dell’etichetta.

2.1 *Le tecniche (waza) di aikidō quale medium autorealizzativo*

Si può affermare, con Kisshomaru Ueshiba, che l’*aikidō*

is The Way of Spiritual Harmony [...] is the art of assimilation and unification with Nature. There is no duality, no struggle, non opponent [...] is the way of reconciliation. It is the bodily realization of the principle of the oneness of all beings (K. Ueshiba, 1985, p. 14)².

A differenza di molte antiche arti marziali che, in seguito al processo di modernizzazione, sono “diventate competitive, trasformandosi in sport dopo la guerra” (Tada, 2019, p. 11), questo non è avvenuto nel caso dell’*aikidō*, continuando a seguire “lo spirito tradizionale di unione di arte marziale e meditazione” (Tada, 2019, p. 11): l’esperienza aikidoistica consiste dunque in una riuscita fusione tra l’esperienza del “mondo visibile” (costituito in particolare dall’apprendimento e l’esecuzione delle tecniche) e quella del “mondo invisibile” (costituito anzitutto dall’aspetto respiratorio e meditativo, e in genere da una particolare attenzione diretta alla propria condizione interiore e al rapporto col mondo circostante).

Si può senz’altro sostenere che i gesti aikidoistici siano contraddistinti da rapide azioni energeticamente confluenti in moti fisici (e mentali) di attacco e difesa. Simili movimenti sono sapientemente sintetizzati nell’esecuzione del *waza* che, a differenza del concetto forse più riduttivo di *kata* (implicante, in genere, movimenti codificati da modelli tecnici preordinati)³, indica piuttosto la costruzione di tecniche certamente predefinite la

2 L’*aikidō* è la via dell’armonia spirituale [...] è l’arte dell’assimilazione e unificazione della Natura. Non c’è dualità né lotta, né avversario [...] è la via della riconciliazione. È la realizzazione corporea del principio dell’unità di tutti gli esseri [nostra traduzione].

3 Come puntualizza Rita Casadei (2011, p. 109), “*Kata* diviene il metodo di trasmissione di conoscenze radicate su una base tecnica gestuale codificata, interamente orientato alla perfezione”.

cui esecuzione, però, contempla anche la possibilità di un libero sviluppo artistico, più o meno personalizzato, e una notevole funzionalità dello svolgersi della tecnica in rapporto alla situazione in atto. I flessibili e rapidi gesti motori di un *waza*, messi a punto da un esperto, tendono ad apparire molto semplici, anche se il praticante di lunga data sa bene che la complessità con cui è chiamato a confrontarsi nella pratica quotidiana è tale da non lasciare stupiti se lo scoraggiamento per l'imperfezione tecnico-esecutiva tenda ad accompagnarlo spesso nelle diverse fasi di apprendimento, anche le più avanzate.

Si può affermare, pertanto, che un movimento adeguatamente compiuto da un praticante esperto di *aikidō* sia l'effetto di una prolungata esperienza di perfezionamento tecnico, volto nel tempo a eliminare elementi gestuali superflui e, soprattutto, elementi che non siano propriamente adeguati alla situazione relazionale in atto. Pertanto, il *waza* comporta un *adattamento flessibile* a quanto accade nel qui e ora situazionale, ciò che a sua volta richiede la presenza di un addestrato corpo altrettanto flessibile e adattabile al mutare degli eventi in corso: qualsiasi tensione psicofisica non sarebbe che contrastante con questa ideale condizione corporea e mentale insieme, tensione da cui sarebbe auspicabile liberarsi.

Per questo è importante, attraverso l'affinamento della pratica, tendere a una struttura corporea e mentale unita e, come tale, sana ed energeticamente piena, considerando che, come conferma Haruchika Noguchi, "And the mind and spirit function together with this healthy body, so there is no mind or spirit that is not full of life" (Noguchi, 1984, pp. 20 e 21)⁴. E in riferimento alle innate tendenze adattive dell'uomo, lo stesso Noguchi continua, dicendo che

Every animal lives by taking external changes as stimuli and adapting to them. Adaptation means to live by changing the shape or functions of the body to suit the environment. Only human beings consider the principle of healthy living to consist in adapting the environment to their needs. For this reason, they constantly make efforts to change the environment" (Noguchi, 1984, pp. 25 e 26)⁵.

4 Sia la mente sia lo spirito funzionano insieme a questo corpo sano, quindi non c'è mente o spirito che non sia pieno di vita [nostra traduzione].

5 Ogni animale vive assumendo i cambiamenti esterni come stimoli e adattandosi a essi.

Anziché dunque sforzarsi di adattare l'ambiente alle proprie condizioni egoiche, un corpo sano dovrebbe essere in grado di adattarsi plasticamente ai naturali cambiamenti ambientali; e per questo bisognerebbe sbarazzarsi di contenuti psicofisici inutili e spesso intimamente conflittuali, di vecchi stereotipi limitativi che in seguito a un certo vissuto sono stati profondamente “incorporati”, annichilendo certe potenzialità espressive e creative sia mentali sia corporee.

Non è un caso se il fondatore dell'*aikidō*, Morihei Ueshiba, utilizzando delle forme poetiche – come avveniva spesso nella tradizione giapponese per trasmettere i propri insegnamenti – quali erano i *doka*, “canti del cammino” dal profondo significato spirituale e educativo, così recitasse: “Getta la veste / che logora e stracciata / l'anima stinge! / Apriti alla volontà / del Cielo, poi risplendi!” (Ueshiba, 1995, p. 53); e all'inizio di un altro canto così invitasse a fare: “Giorno per giorno / forgia e lima te stesso [...]” (Ueshiba, 1995, p. 55). Queste esortazioni incitano l'allievo a spogliarsi di moti e atteggiamenti inutili, di abitudini psicofisiche spesso superflue (liberandosi di vecchi abiti ormai logori), e a limare, attraverso la ripetizione meticolosa della tecnica, quanto è divenuto insensato per una buona realizzazione non solo tecnica, ma anche di se stessi, della propria anima: “Vera Vittoria / è la Vittoria sul Sé! / Armonizzati / con il Divino Padre / salvezza è dentro di te!” (Ueshiba, 1995, p. 61)⁶.

È così possibile intraprendere “la via della spoliazione” (Tsuda, 2014), al fine essere introdotti verso esperienze che dettano la necessità di eliminare i gesti ridondanti ed energeticamente dispersivi, e che sono unicamente e selettivamente focalizzati alla realizzazione del *waza* nella sua qualità di *medium* fisico e mentale profondamente autorealizzativo.

Adattamento significa vivere cambiando la forma o le funzioni del corpo per adattarsi all'ambiente. Solo gli esseri umani considerano il principio di una vita sana come l'adattamento dell'ambiente ai loro bisogni. Per questo motivo, si sforzano costantemente di modificarlo [nostra traduzione].

- 6 L'espressione “Divino Padre” è la traduzione del termine giapponese *mitama*, che può anche essere tradotto come “unità divina” (Hochwald, 2015, p. 113). In questo modo, dal canto emerge ancora meglio la concezione unitaria della sfera materiale, emotiva e spirituale, insita nel concetto di *mitama*: pertanto, la vera vittoria è vittoria su se stessi e allo stesso tempo la salvezza universale è la salvezza di se stessi, ottenibile rettificando/purificando l'unione corpo-mente-spirito universale.

2.2 Educare alla semplicità dei gesti aikidoistici: una possibile sintesi pedagogica

A questo punto ci si chiede se il gesto aikidoistico, che proprio nel *waza* trova la sua più esplicita realizzazione e che dovrebbe trasformarsi in un gesto quanto mai e sempre più raffinato e “semplice” nella sua manifestazione esteriore, non si possa definire *semplesso*, e quindi se non vi siano riconoscibili i principi essenziali della semplicità (quale stile comportamentale), così com’è definita da Berthoz in campo fisiologico ed è stata poi declinata in quello pedagogico-educativo. Si tratta di caratteristiche senz’altro apprezzabili nell’apprendimento e nell’esecuzione dei movimenti aikidoistici: una loro più precisa individuazione non solo può anche aiutare a comprendere meglio quanto si nasconda di tanto complesso in gesti così semplificati ed efficaci, ma può altresì aiutare il praticante a potenziare il suo sistema cognitivo e motorio nel processo di comprensione e applicazione del *waza*.

In ultima analisi, al fine di dare corso qui a un lavoro cui saranno indispensabili futuri approfondimenti empirico-sperimentali, le suddette caratteristiche della semplicità possono al momento sintetizzarsi, in ipotesi, in una serie di punti volti a evidenziare gli elementi educativi potenzialmente necessari per ottimizzare il processo di *costruzione del gesto aikidoistico* in quanto *semplesso* il quale, rendendo in questo modo la sua insita complessità decifrabile e chiara, rapida e funzionale, dovrebbe implicare:

- un’*abilità immaginativa* in grado di stabilire *connessioni ipotetiche e anticipatorie* con l’ambiente oggettuale. Si sa quanto in *aikidō* sia fondamentale il concetto di *sen no sen* (anticipo sull’attacco dell’avversario), che richiede a chi esegue il *waza (tori)* un’abilità anticipatoria (e intuitiva), mentale e fisica, dinanzi al potenziale attaccante (*uke*). La mente di *tori* si esercita a prevedere in un istante le fasi esecutive della risposta (applicazione del *waza*), ipotizzando quella più funzionale e mettendola in atto con rapidità, nonostante l’intrinseca complessità coordinativa della pluralità dei gesti da porre in essere in funzione difensiva. Non per niente così recita un *doka* di Morihei Ueshiba a proposito della rapida anticipazione della risposta: “Il mio nemico / solleva la sua spada / fronteggiandomi, / ma quando vibra il colpo / già sono dietro a lui” (Ueshiba, 1995, p. 68).
- Una *separazione delle funzioni* e una connessa *modularità*. Le specifiche informazioni di offesa che dall’ambiente arrivano a *tori* lo inducono a

rispondere rapidamente, affidandosi alle funzioni fisiologiche più appropriate alla situazione in atto, quelle più specifiche che l'apparato neuromotorio mette a disposizione della risposta più funzionale: le funzioni neurocognitive che si attivano, organizzate in modo differenziato e quindi modulare, valutano le possibili conseguenze derivanti dall'azione ipotizzata e realizzabile (escludendo tutte le altre possibili, ma percepite come meno funzionali al caso attuale), e selezionano/scelgono la risposta neuromotoria più appropriata.

- Le naturali conseguenze di quest'approccio gestuale agli eventi provenienti dalla realtà ambientale non possono che comportare la composizione di *un'azione aikidoistica rapida, affidabile, flessibile e adattabile al cambiamento*: la decisione di agire e la conseguente azione, dipendendo dalla particolare situazione problematica in atto, comportano la scelta non sempre della soluzione più semplice, ma certamente di quella più affidabile e meglio adattabile a quanto avviene nel qui e ora.
- *Memoria e generalizzazione*: attivandosi un processo mnemonico di connessione tra le esperienze similari passate, le richieste del presente e le ipotesi di quanto potrebbe accadere in futuro a causa delle azioni intraprese, la mente-cervello elabora un processo di generalizzazione di quale sia probabilisticamente l'azione più funzionale da attuare, come avviene nel caso di un movimento aikidoistico di risposta a un inatteso attacco: si dà vita a una cosiddetta *equivalenza motoria* tra movimenti analoghi ugualmente idonei per circostanze simili, perché in precedenza sono risultati funzionali, ora adattandoli appropriatamente alla situazione attuale.
- Al contempo si mobilitano forze neuromotorie pronte a *inibire e rifiutare* quanto al momento non è valutato come adatto, per *dare senso al movimento selezionato in modo specializzato*, in risposta alle *informazioni/variabili* che arrivano alla mente-cervello, grazie che ai complementari processi di *cooperazione e ridondanza di informazioni*, messi in atto per agire nel modo più corretto, rapido e funzionale possibile.

La visione di un evoluto movimento aikidoistico mostra in genere grazia, rapidità, spontaneità esecutiva ed efficacia, oltre che un notevole dinamismo motorio d'insieme, dando spesso l'impressione in chi osserva di una grande facilità e semplicità nell'eseguire i tanti gesti necessari per costruire i movimenti tipici di quest'arte, tradendo di fatto l'enorme complessità insita nel

loro lungo processo di apprendimento e nella loro “disinvolta” espressione estetica.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P. (2012). *Il cammino della ricerca didattica sul corpo in movimento verso la semplicità: aspetti epistemologici e metodologici*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Berthoz A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw Hill.
- Berthoz A. (2018). *La semplicità*. Torino: Codice (ed. or.: 2009. *Le simplicité*. Odile Jacob).
- Casadei R. (2011). Educazione attraverso il gesto: *forgiarsi* come percorso di conoscenza, azione e sperimentazione. In R. Travaglini (ed.), *I processi formativi dell'aikidō. Sguardi su dinamiche e potenzialità* (pp. 103-116). Pisa: ETS.
- Di Gennaro D.M. (2016). *La formazione docente in chiave semplice: riflessioni sulla dimensione implicita dell'insegnamento*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Frauenfelder E., Rivoltella P.R., Rossi P.G., Sibilio M. (2013). Bio-education, simplicity, neuroscience and enactivism. A new paradigm?. *Education Sciences & Society*, 4, 11-25.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Hochwald F. (2015). *Iwama Aikido. Grundlagen, Einflüsse, Geschichte*. Norderstedt: Books on Demand.
- Noguchi H. (1984). *Order, Spontaneity and the Body*. Tokyo: Zensei.
- Pasquariello M. (2018). Mario Sibilio, *La Didattica Semplice. Essais*, 14, 201-207. In <<http://journals.openedition.org/essais/401>> (ultima consultazione: 03/04/2020).
- Sibilio M. (2013). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Tada H. (2019). In occasione del 50° anniversario dell'ascesa in cielo del Maestro Ueshiba Morihei. *Aikido*, 51, 8-14.
- Travaglini R. (2008). *Educare con l'aikidō*. Trento: Erickson.
- Travaglini R. (2016). Il contenuto pedagogico delle arti marziali: il non-verbale nell'educazione dell'aikidō. *MeTis. Mondi educativi, Temi indagini suggestioni*, 6(2): 221-230. In <<http://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/view/11/PDF-VI-2>> (ultima consultazione: 12/04/2020).
- Travaglini R. (2018). The Pedagogy of *Aikidō* between Theoretical and Practical Knowledge. in *MeTis. Mondi educativi, Temi indagini suggestioni*, 8(2), 221-239. In <<http://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/172/178>> (ultima consultazione: 12/04/2020).
- Tsuda I. (2014). *La via della spoliazione*. Milano: Luni.

Panel 3

Ueshiba K. (1985). *Aikido*. Tokyo: Hozansha Publications.

Ueshiba M. (1995), *L'essenza dell'aikido* (A cura di J. Stevens). Roma: Mediterranee.

Ueshiba M. (2004). *L'arte della pace* (A cura di J. Stevens). Roma: Mediterranee.

Zollo I. (2017). *Esercitare la semplicità: tra didattica generale e didattica delle discipline*. San Cesario di Lecce: Pensa.

III.20

Affetti e desiderio come impensati nella relazione tra insegnanti e studenti nella scuola di oggi

Stefania Ulivieri Stiozzi

*Professore Associato - Università degli Studi di Milano Bicocca
stefania.ulivieri@unimib.it*

1. Introduzione

Come si articolano pensiero e sapere nelle pratiche di insegnamento e quale è il legame emozionale che li connette? Quali modalità di trasmissione del sapere promuovono il piacere di pensare, sostenendo il lavoro emozionale sottostante all'attività di pensare? Come supportare la formazione di un pensiero "autonomo" nelle nuove generazioni, a fronte delle difficoltà che incontrano bambini e ragazzi nel loro percorso di soggettivazione, soprattutto in coloro che faticano ad aderire al programma scolastico e dunque ne mettono in crisi, con i loro comportamenti disfunzionali, i presupposti e le finalità?

L'ipotesi da cui parte la nostra riflessione è quella secondo la quale l'attuale crisi della scuola sia attraversata da una tensione che interroga il pensare e il sapere come due movimenti intrecciati l'uno all'altro e che si trasmettono mediante sottili scambi emozionali, certamente invisibili, ma tutt'altro che improduttivi nel campo dell'esperienza d'aula a scuola. La psicoanalisi permette di mettere a fuoco alcune dimensioni sommerse nelle dinamiche tra insegnanti e studenti che toccano il "sottobanco" (Massa, 1999) dell'esperienza formativa. Il suo contributo è volto a illuminare le zone d'ombra della materialità dell'esperienza scolastica e a promuovere negli insegnanti la consapevolezza del loro essere attori intenzionali nel predisporre setting favorevoli al dispiegarsi di un processo di insegnamento-apprendimento educante, capace di configurarsi come esperienza desiderante e pensosa.

La nostra riflessione intende sviluppare alcune ipotesi sul ruolo che le emozioni e gli affetti, legati a diverse rappresentazioni del sapere e dell'altro,

possono giocare nel costruire ambienti più o meno favorevoli all'incontro educativo e a costruire contesti, climi, gesti e pratiche tali per cui il problema del singolo studente non costituisca l'anticamera di un processo che dal problema conduce alla marginalizzazione, alla stabilizzazione di un senso di disvalore personale e, nei casi più gravi, all'auto-esclusione dal sistema scolastico. Solo una formazione "del e al profondo" può ricostruire le coordinate di un'educazione possibile restituendo spessore ai processi di formazione e cura nel contesto della scuola.

2. Resistere all'apprendimento

La resistenza all'apprendimento si è configurata nella letteratura pedagogica sulla scuola, dal secolo passato fino ai tempi recenti, come lo squarcio nella tessitura del sapere e dunque il "momento pedagogico per esplorare le possibilità di superare le difficoltà impegnandosi [...] a tentare un'azione pedagogica" (Merieu, 2015, p. 22).

Le opere pedagogiche dei grandi maestri libertari, da Freinet a Pestalozzi, solo per citare due esempi illustri tra i molti, si sono nutrite di questi impasse e delle difficoltà di allievi refrattari al copione scolastica, più vulnerabili e a rischio, per pensare a dispositivi e progetti pedagogici dove l'impotenza del maestro si confrontava con la sfida di un percorso in cui trasformare l'indifferenza e il disinteresse in una partitura pedagogica creativa e originale che consentisse a ciascun allievo una ricerca del proprio posto nella scuola e, più in generale nel mondo. L'insegnamento di chi "non vuole" (Bagni, Conserva, 2005) ha alimentato e affinato una costellazione di pratiche a sostegno della fondazione dell'identità personale degli studenti difficili, all'interno di una visione di apprendimento ampia e prospettica, intesa come un processo di acquisizione di un sapere su di sé di più ampia portata che la mera acquisizione di contenuti. Oggi tale resistenze appaiono così diffuse da non costituire un'eccezione; la diffusione a macchia d'olio di problematiche legate alle difficoltà di apprendimento, con la moltiplicazione di quadri diagnostici sempre più mirati e parcellizzati, trovano la scuola impreparata a gestirli, a fronte di una proporzione numerica in crescente aumento.

Seguendo le ipotesi di un'ampia letteratura di matrice francofona, i bambini e gli adolescenti in difficoltà hanno una curiosità inibita e un de-

siderio letargico, per così dire addormentato “perché sono disposti a fare tutto per sapere tranne una cosa: sostenere il processo del pensare” (Boimare, 1999, p. 132, traduzione dell'autore). In che senso può essere difficile tale processo fino al punto da costituirsi, per alcuni studenti, come un'esperienza ai limiti dell'“impossibile”?

Pensare implica, secondo la prospettiva di Bion (1973), la capacità di sostenere l'ansia relativa al non conosciuto e all'ignoto; tale ansia che in condizioni normali viene avvertita in proporzioni tollerabili, per altri assume la fisionomia di una vera e propria angoscia che conduce, a “tagliare i fili del pensiero” per preservare il loro equilibrio emozionale. Gli insegnanti registrano un'instabilità comportamentale e un'attenzione discontinua che si declina in una difficoltà a stare nel tempo dell'apprendimento, a sostenere la frustrazione tra il momento in cui ancora non si conosce a quello in cui si arriva a padroneggiare un sapere. È quella che, ancora Boimare, chiama: “la fobia del tempo di sospensione” (1999, p.140). Gli studenti che presentano difficoltà di apprendimento non riescono a tollerare, sul piano emozionale, il tempo che si situa tra il momento in cui ancora non si sa e quello che condurrà forse, un po' più in là, a sapere. Questa difficoltà a so-stare nel tempo che si apre tra il “noto e l'ignoto” si appoggia su molteplici fattori affettivi che la psicoanalisi ha studiato in profondità, rilevando come l'incontro con il dubbio riattivi nei bambini che non riescono a pensare la stessa qualità di ansia che la separazione per il lattante (De Mijolla-Mellor, 2006).

Come nella prima infanzia non è stato possibile usufruire di un'area transizionale dove intraprendere il confronto con l'incertezza e la mancanza, così ora questi bambini avrebbero bisogno di cornici intermedie che strutturino esperienze a scuola dove questa capacità possa essere sperimentata e stabilizzata. Questa difficoltà a vivere il processo di apprendimento come una scoperta anche dolorosa in cui trovano posto momenti di stallo e inevitabili errori, si intreccia a complesse dinamiche relazionali che conducono a un rifiuto di identificarsi con l'insegnante, fino al desiderio di aggredirlo o alla messa in atto di un impulso di fuga, rifiuto e ritiro davanti a tutto il lavoro intellettuale proposto. Nei casi più severi questo processo conduce all'inibizione della curiosità e della motivazione che può spingersi fino alla deriva della dispersione scolastica. Scrive Menés che questi studenti:

non hanno acquistato l'autostima richiesta per affrontare una situazione che potrebbe rivelarli imperfetti, né si autorizzano a un'autonomia intellettuale sufficiente per potersi distanziare dall'opinione dell'altro e arrischiarsi a dire la loro. Cos'hanno paura di rivelare apertamente, che sarebbe loro impossibile pensare? Quale inquietudine più o meno insuperabile riduce le loro capacità di sapere e di poter far uso di ciò che sanno? Cos'è che fa in modo che quest'attitudine resti attribuita a un altro scrutatore, giudice intransigente, che non ne permetterebbe o ne restringerebbe l'uso e con il quale sarebbe impossibile misurarsi? (Menès, 2013, pp. 27-28).

Se queste manifestazioni evidenziano come per molti bambini e adolescenti il disordine scolastico sia l'espressione di un disordine identitario, di una difficoltà ad abitare uno spazio interno sufficientemente sicuro da cui poter intraprendere l'avventura della conoscenza, per l'altro la loro posizione di "refrattarietà al sapere" pone delle domande al contesto scolastico che spesso vengono evase, costituendo appunto degli impensati sui quali è interessante soffermarsi.

Infatti "la capacità di pensare disturba poiché il vero potere che essa dà è quello di resistere" (Menès, 2013, p. 19). Solo attraverso una resistenza al sapere dell'Altro può dispiegarsi un incontro formativo che fa del sapere uno spazio "terzo", in cui l'insegnante e l'allievo si riconoscono in una partitura scandita da "eros", tutta particolare, quella per cui ci si nutre vicendevolmente delle aperture a una conoscenza che "consente il percorso di individuazione singolare di un individuo all'interno di questo discorso" (Pesare, 2018, p. 64).

Il sapere, a queste condizioni, prende la forma simbolica di un cibo che seduce, alimenta il desiderio e contribuisce a sostenere il processo di soggettivazione. La difficoltà che alcuni studenti incontrano a legittimarsi una "parola propria" può costituirsi come una carenza che occulta, ma al contempo esibisce, il desiderio di un processo di soggettivazione autentico, che sia l'espressione del proprio stile di apprendimento, nel legame originale con la propria storia.

In altre parole è possibile domandarsi: la resistenza è solo un sintomo o un deficit o può anche manifestare una tensione, che alcuni bambini e adolescenti vivono in forma estremizzata, nel creare e esprimere il proprio peculiare rapporto con il sapere? Seguendo questa prospettiva di lettura è possibile restituire al dispositivo pedagogico messo in atto tutta la sua rile-

vanza e all'insegnante la sua funzione "rispondente" (Kaës, 2013) nel promuovere, accompagnare e sostenere tale processo.

È urgente la riappropriazione di uno sguardo pedagogico su questi fenomeni: queste manifestazioni di disagio che si esibiscono in quadri diagnostici molteplici e che parametrano, secondo criteri definiti e stabili, l'intelligenza e il potenziale di soggetti in età evolutiva, possono costituire degli strumenti utili a incrementare una conoscenza "tecnica", ma evadono questioni educative importanti che interrogano la cultura di ogni singola scuola, intesa come la relazione tra la pianificazione del programma e la sua concreta attuazione nel processo educativo d'aula e, ancor di più, i suoi impliciti che riguardano "il curriculum nascosto" (Smith, 2013; Zannini, Randon, Saiani, 2011), inteso come quell'intreccio di rappresentazioni, di "assunzioni e aspettative che non sono formalmente comunicate, stabilite ma che sono comunque trasmesse all'interno di un ambiente di apprendimento" (Alsubaie, 2015, p. 125, traduzione dell'autore).

Alcuni autori (Andronikof, 2019; Willcutt, 2012) riflettono su questi aspetti, mettendo in discussione l'opinione diffusa che il sapere medico-diagnostico contribuisca solo ad accrescere la conoscenza della scuola e degli insegnanti intorno ai problemi che si trovano a gestire. Si riscontrano alcuni evidenti pericoli in questa procedura che ha assunto un'evidente supremazia, venendo a qualificarsi come lo strumento più consono per spiegare l'anomalia rispetto a criteri di presunta normalità; rischi non trascurabili, ognuno dei quali riporta a diversi fattori e a differenti registri: la diagnosi rischia di divenire il fulcro intorno a cui si organizza l'identità dello studente, impedendo di individuare le prospettive evolutive di sviluppo e di intercettare cosa si cela al di là del sintomo. Un altro rischio riguarda la sottovalutazione del sapere dell'insegnante e la sua capacità di attuare una regia del setting pedagogico che consenta agli studenti di essere contenuti e supportati nella loro difficoltà e incontrati nella loro specificità.

Non sono ancora molte le ricerche che correlano le difficoltà nell'apprendimento al ruolo che la scuola può svolgere nel prevenire e trattare le disuguaglianze correlate a questi fattori. Studi effettuati nel quadro delle sindromi da deficit d'attenzione nella scuola francese rileva come il 40% dei casi segnalati corrisponda a una "falsa diagnosi" (Guay, Lageix, Parent, 2009). Registrano inoltre come nelle scuole in cui le segnalazioni sono frequenti e minore è il rilievo conferito a processi educativi stimolanti e creativi, proprio in quelle scuole gli studenti si comportino secondo le

aspettative inconsapevoli che gli insegnanti attribuiscono loro, arrivando a cronicizzare il loro disagio.

In questa direzione la psicoanalisi si allea con la pedagogia per guardare in profondità ciò che accade nella dinamica di trasmissione del sapere tra un insegnante e un gruppo di studenti:

La psicoanalisi ha modificato l'immagine troppo semplificata di un insegnamento che sarebbe basato unicamente sul rapporto al sapere dell'uno e dell'altro protagonista. Attraverso la sua affermazione che esiste nello psichismo umano un'altra logica oltre quella dell'intelligenza, ha dato risalto al fatto che fosse illusorio pensare che i saperi e le discipline, le cifre e le lettere possano scappare alla presa dell'inconscio, e costituirsi come fattori "neutri" per un soggetto [...]. Tutte le difficoltà e gli ostacoli intellettuali - deficit, disattenzione - difficoltà ad apprendere - non si rapportano più automaticamente all'esercizio difettoso dell'intelligenza ma provengono anche da un registro altro (Cifali, Moll, 2003, p. 101, traduzione dell'autore).

Questo movimento profondo del processo di insegnamento-apprendimento chiede all'insegnante, dismessa la sua posizione di detentore del sapere, di aprirsi all'ascolto delle sue parole e delle sue emozioni per sintonizzarsi con il clima sommerso di quella classe e di quel gruppo. È necessario potenziare competenze complesse, con cui bambini e preadolescenti possono riflettere sui propri processi cognitivi, interrogarne i procedimenti, costruire una fiducia nei confronti di sé, imparando a riconoscere emozioni e motivazioni che sostengono lo sforzo di imparare e trasformandolo in piacere.

Possiamo domandarci: quale setting promuove uno spazio-tempo per una sua sedimentazione creativa e per un'elaborazione personalizzata?

Questo interrogativo ne chiama in causa un altro: come si rapporta il sapere dell'insegnante con la sua storia di formazione e come questa configurazione retroagisce sul modo in cui il sapere transita nel rapporto con gli allievi all'interno del processo d'aula?

3. Dal transfert pedagogico al transfert didattico

Il transfert pedagogico è ancora uno dei grandi impensati nella materialità della scuola, pur essendo un tema ampiamente sviluppato nella letteratura pedagogica (Riva 2004; Fabbri, 2012; Ulivieri Stiozzi, 2013).

La “fantasmatica della formazione” (Kaes, Anzieu, Thomas, Le Guerinell, Filloux, 1981), legata alla paura di imparare richiama un’analoga costellazione affettiva connessa alla paura di insegnare così come la resistenza dell’allievo attiva la resistenza dell’insegnante, secondo una complessa processualità incrociata in cui convivono, in modo inconsapevole, modelli acquisiti in tempi passati che l’esperienza formativa riattualizza e rimette in gioco. Scrive Fabbri che una capacità dell’insegnante riguarda un uso consapevole del proprio controtransfert “che non pretende di debellare i sentimenti ostili e le dinamiche di resistenza al progetto educativo ma li valorizza e tenta di volgerli in positivo nella misura in cui li considera funzionali al pieno successo dell’impresa formativa” (Fabbri, 2012, p. 58). Tale consapevolezza è sempre un processo in divenire e il modo in cui un insegnante si sintonizza con il registro emozionale profondo della classe è anche abitato da dimensioni latenti, in cui un ruolo determinante è giocato dall’immaginario di “buon studente” che ciascun insegnante ha elaborato nel corso della propria storia di formazione.

Kornblau (1982) articola questo “ideal-tipo” secondo tre dimensioni principali:

- I comportamenti (es. concentrazione, amore del lavoro scolastico);
- Le caratteristiche cognitive e motivazionali (es. intelligente, curioso);
- Le caratteristiche personali e sociali consone alla scuola (calmo, collaborativo).

L’immagine ideale di “buon studente” entra in risonanza con le difficoltà presentate da alcuni studenti; gli allievi rappresentati come meno educabili inducono aspettative meno positive nei loro insegnanti, e si trovano ad assumerle ed agirle accentuando i comportamenti legati al loro disturbo come, ad esempio, la difficoltà a stare seduti, ad ascoltare, ad attendere il proprio turno di parola, etc.. Questi stessi studenti hanno alte probabilità di venire “medicalizzati” per promuovere un adattamento alle norme scolari prescritte.

Questo processo relazionale è, a sua volta, profondamente influenzato dal processo di investimento transferale che l’insegnante ha nei confronti della materia che insegna. La concezione di “transfert didattico” è sviluppata dalla scuola francese di approccio psicoanalitico alle scienze dell’educazione per la quale:

lo spazio di insegnamento è strutturato, a livello psichico da uno scenario proiettato dall'insegnante. Questa scena è in parte legata alle modalità di legame che l'insegnante instaura con i propri studenti ma anche al rapporto con il sapere che esprime nella situazione d'insegnamento. Propongo di chiamare transfert didattico questa forza modellante che da forma allo spazio didattico a livello psichico (Blanchard-Laville, 1989, p. 159, traduzione dell'autore).

Per esempio, se la materia insegnata è rappresentata come un oggetto carico di elementi riparatori della propria storia è facile che l'insegnante se ne identifichi, vivendo come mancanze di riconoscimento nei suoi confronti ogni "devianza" dal sapere stesso. Ne consegue che chi non va bene in quella materia può assumere il ruolo di un potenziale antagonista su cui attuare delle strategie di espulsione. Si genera così, a un livello sommerso, un processo di collusione tra il transfert dell'insegnante sul sapere come un oggetto perfetto, inscalfibile, che non può e non deve essere messo in discussione e il transfert di quell'allievo o di quel gruppo di allievi che boicottano il sapere dell'insegnante. Come trasformare questi movimenti emozionali da criticità in risorse? Come favorire l'alleanza tra emozioni e pensiero nel processo educativo?

Una proposta ancora di cogente attualità proviene da una scuola intesa come dispositivo di elaborazione "di secondo livello" della vita (Massa, 1997). Scriveva:

la scuola come setting e dispositivo di elaborazione di una materialità educativa, dei conflitti e delle aggressività che si esprimono in essa, richiede attenzione e tempo interiore. Alle fasi affettive e cognitive del processo di formazione: l'istituzione di un processo attento alle dinamiche transferali, l'illusione di una situazione grupitale caratterizzata da fiducia e dipendenza, la modulazione e il contenimento di una esperienza incentrata su oggetti reali e apprendimenti mentali, lo scioglimento e l'elaborazione dei lutti di separazione, la riappropriazione autonoma di sé e della propria identità in divenire continuo (Massa, 1997, p.170).

Tramite il pensiero creativo del gruppo, capace, se ben condotto, di trasformare i contributi individuali in un pensiero collettivo, che si alimenta di una cultura riflettuta e vissuta emozionalmente, Massa auspicava la trasformazione del sapere dell'insegnante e la riappropriazione del sapere da

parte del gruppo, un sapere che altrimenti resterebbe “fisso” perché trasferito solo dall’epistemologia dell’insegnante. Usare un sapere come un canovaccio, in chiave teatrale (Antonacci, Cappa, 2001), che il gruppo può reinterpretare in modo creativo, chiede a un insegnante di fare un uso consapevole della sua “capacità negativa” (Bion, 1973), intesa come abilità a sostenere l’ansia del nuovo. Solo questa disponibilità a tollerare l’incertezza e a vivere il processo d’apprendimento come una scoperta può invogliare lo studente a fidarsi del proprio pensiero. Con altre parole, tramite questa scena corale, intenzionata da un utilizzo sapiente della regia pedagogica, ciascuno studente può essere messo in grado di crearsi e creare, di pensarsi e pensare.

4. Cultura e formazione degli affetti a scuola

Una formazione agli affetti nella scuola è quanto mai urgente: occorre farsi carico di queste dimensioni implicite di cui si nutre l’esperienza educativa in classe per prevenire e prendersi cura delle disfunzioni relazionali che possono far cortocircuitare le azioni degli insegnanti con le risposte dei propri studenti. Si tratta di sostenere e promuovere un dispositivo della parola finalizzato all’analisi delle pratiche per gruppi di insegnanti, coadiuvati da un dispositivo di consulenza e supervisione finalizzato a formare, sostenere e consolidare nei docenti competenze “cliniche” (Riva, 2004, 2015), abilità che necessitano di dispositivi mirati di riflessività protratti nel tempo. Questi spazi-tempi di elaborazione della pratica educativa consentono di prendere le distanze dall’immersione nel processo d’aula, di alleggerire il carico mentale ed emozionale e di accrescere il proprio senso di professionalità, grazie alle risonanze prodotte dallo sguardo dei colleghi. L’obiettivo ultimo è aiutare gli insegnanti, tramite il contenimento gruppale, a integrare le proprie emozioni, negoziando inter-soggettivamente le proprie ambivalenze, per non agirle in modo inconsapevole nello scenario della classe (Ulivieri Stiozzi, 2016).

Viceversa, la solitudine esperita dall’insegnante nel contesto della classe promuove processi di scissione delle emozioni che conducono ad agire comportamenti non inclusivi, rinforzando le disuguaglianze, il malessere e svuotando nel tempo il campo della scuola di quello sguardo neotenic e generativo di cui l’educazione si nutre perché il desiderio di apprendere si

risvegli e si trasformi nell'“amore del desiderio realizzato che resta desiderio” (Char cit. in. Merieu, 2018, p. 68).

Riferimenti bibliografici

- Alsubaie M.A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 3, 125-128.
- Andronikof A. (2019). Diagnostic et perspective clinique sont-ils compatibles ?. *Bulletin de psychologie*, 1, 47-52.
- Antonacci F., Cappa F. (eds.) (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bion W.R. (1970). *Attention and Interpretation*. London: Tavistock Publications (trad.it. *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma, 1973).
- Bagni G., Conserva R. (2005). *Insegnare a chi non vuole imparare*. Torino: Ega.
- Blanchard-Laville C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherches en didactique de mathématiques* 3, 151-176.
- Boimare S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod.
- Cifali M., Moll J. (eds.) (2003). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris: L'Harmattan.
- De Mijolla-Mellor S. (2006). *Le plaisir de pensée*. Paris: PUF.
- Fabbri M. (2012). *Il transfert. Il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guay M.C., Lageix P., Parent V. (2009). Proposition d'une demarche evaluative du TDAH. In N.Chevalier et alii (eds.), *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Soigner, éduquer, surtout valoriser* (pp. 3-16). Québec: PUQ.
- Kaes R., Anzieu D., Thomas L.V., Le Guerinel N., Filloux J. (1973). *Fantasme et formation*. Paris: Dunod (trad. it. *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, Armando, Roma, 1981).
- Kaes R. (2012). *Le Malêtre*. Paris: Dunod (trad.it. *Il Malessere*, Borla, Roma, 2013).
- Kornblau B. (1982). The teachable pupil survey: a technique for assessing teacher's perception of pupil attributes. *Psychology in the Schools* 19, 170-174.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Massa R., Cerioli L. (eds.) (1999). *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mènes M. (2012). *L'enfant et le savoir. D'où vient le desir d'apprendre*. Paris: Edition du Seuil (trad. it. *Il bambino e il sapere. Da dove viene il desiderio di apprendere*, Editrice La Scuola, Brescia, 2013).
- Merieu P. (2011). *Faire l'École, faire la classe. Democratie et pédagogie*, Paris, ESF (trad. it. *Fare la scuola, fare scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2015).

- Merieu P. (2013). *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés*, Paris, ESF (trad. it. *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Aracne, Roma, 2018).
- Pesare M. (2018). *Il soggetto barrato. Per una psicopedagogia di orientamento lacaniano*. Milano: Mimesis.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Riva M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia oggi*, 2, 21-39.
- Smith B. (2013). *Mentoring at-risk students through the hidden curriculum of higher education*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Olivieri Stiozzi S. (2016). Corpo al sapere. Il corpo docente e la sfida degli affetti. *Revue Cliopsy*, 16, 87-93.
- Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9, 490-499.
- Zannini L., Randon G., Saiani L. (2011). Il curriculum nascosto nella formazione infermieristica. *Quaderni delle Conferenze permanenti delle Facoltà di medicina e chirurgia*, 52, 2292-2296.

Panel 4
Inclusione, fragilità e contrasto alla povertà educativa

Introduzione

G. Filippo Dettori

Interventi

Giovanni Arduini, Diletta Chiusaroli

Lucia Ariemma

Elena Bortolotti

Tiziana Chiappelli

Gabriella D'Aprile

Paola D'Ignazi

Simona Gatto

Tiziana Iaquina

Silvia Maggiolini

Paola Milani, Marco Ius, Francesca Santello,
Ombretta Zanon, Daniela Moreno, Sara Serbati

Gianni Nuti

Elena Pacetti

Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti

Maira Sannipoli

Franca Zuccoli

Il lungo cammino dell'inclusione per garantire l'educazione di tutti e di ciascuno

G. Filippo Dettori

Professore associato - Università degli Studi di Sassari
fdettori@uniss.it

Il presente contributo vuole, a partire dalle normative internazionali più importati, ricostruire il percorso verso l'inclusione scolastica di bambini e ragazzi con disabilità. Saranno richiamati i documenti che hanno favorito i processi inclusivi e hanno promosso la cultura della valorizzazione delle differenze nella scuola, nel mondo del lavoro, nella società in generale. Come si vedrà il cammino è stato lungo e complesso: ha subito ostacoli a causa di pregiudizi e paure ma anche costanti "pressioni" da parte di studiosi e politici che hanno creduto nell'importanza di promuovere e potenziare la cultura dell'inclusione. Le dichiarazioni internazionali hanno contribuito all'attuazione del principio di eguaglianza in ambito formativo delle persone con disabilità che, a livello culturale, è stato sollecitato e promosso in ambiti diversi (manifestazioni, dibattiti, pubblicazioni scientifiche e saggi divulgativi). Un'attenzione particolare sarà riservata alla situazione italiana che, fra mille difficoltà, negli anni settanta è stata da esempio ad altri Paesi nel favorire l'educazione dei bambini con disabilità nella scuola comune. Oggi la scuola italiana, anche grazie alla ricerca in ambito psicopedagogico, si sta impegnando nel promuovere una "didattica personalizzata" per garantire percorsi idonei a tutti gli studenti ed a ciascuno di essi.

1. La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia

Il convegno della SIPED del 2019 dal titolo "30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale Pedagogia per i minori?" ha voluto ricordare l'importanza pedagogica del documento approvato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989. La Convenzione, ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176, chiarisce quali siano

gli obblighi degli Stati e della comunità internazionale nei confronti dell'infanzia. La Convenzione è il primo documento internazionale che si sofferma in modo specifico sui diritti dei bambini con disabilità, evidenziando la necessità degli Stati membri di riservare un'attenzione particolare per coloro che hanno maggiore bisogno di cura e supporto educativo¹. All'articolo 6 si richiama il diritto dei bambini alla vita e alle migliori opportunità di sviluppo, riconoscendo che non tutti hanno le stesse risorse e che pertanto è necessario prevedere percorsi adeguati per coloro che hanno esigenze particolari. L'articolo 23 della Convenzione entra nel merito dei bisogni dei bambini con disabilità mettendo in evidenza il diritto a vivere una vita piena e "decente" per partecipare in maniera attiva alla comunità di cui sono membri. Si legge infatti al comma 1:

Gli Stati parti riconoscono che i fanciulli mentalmente o fisicamente handicappati devono condurre una vita piena e decente, in condizioni che garantiscano la loro dignità, favoriscano la loro autonomia e agevolino una loro attiva partecipazione alla vita della comunità. Gli Stati parti riconoscono il diritto dei fanciulli handicappati di beneficiare di cure speciali e incoraggiano e garantiscono, in considerazione delle risorse disponibili, la concessione, dietro richiesta, ai fanciulli handicappati in possesso dei requisiti richiesti, e a coloro i quali ne hanno la custodia, di un aiuto adeguato alle condizioni del fanciullo e alla situazione dei suoi genitori o di coloro ai quali egli è affidato.

La Convenzione al comma 2 dell'art. 23, precisa che i bambini con disabilità devono poter usufruire di cure speciali e che lo Stato deve supportare le famiglie qualora non ne abbiano i mezzi e, specifica al comma 3, accedere in maniera gratuita sia alle cure sanitarie che all'educazione e beneficiare di attività ricreative, mettendo così le basi per quello che oggi definiamo "piena inclusione" del bambino disabile nel contesto sociale in cui vive. Si chiarisce a questo proposito:

Tale aiuto è concepito in modo tale che i minori handicappati abbiano effettivamente accesso alla educazione, alla formazione, alle cure sani-

1 La Dichiarazione dei diritti del fanciullo, nota come Dichiarazione di Ginevra, adottata dall'Assemblea Generale della Società delle Nazioni nel 1924, non fa espliciti riferimenti ai bambini con disabilità.

tarie, alla riabilitazione, alla preparazione al lavoro e alle attività ricreative e possano beneficiare di questi servizi in maniera atta a concretizzare la più completa integrazione sociale e il loro sviluppo personale, anche nell'ambito culturale e spirituale.

È interessante l'attenzione della convenzione alla "cura" intesa non solo come intervento sanitario ma anche come supporto scolastico ed educativo per garantire il pieno diritto del bambino con disabilità a far parte dei servizi che la società offre. È importante, infatti, osservare che siano richiamate le attività ricreative perché ritenute importanti per l'inclusione non solo scolastica ma anche sociale di ogni individuo. In ambito di raccomandazioni agli Stati che aderiscono alla Convenzione, l'invito è quindi quello di promuovere scambi e condivisione di buone prassi non solo in ambito sanitario; si legge infatti al comma 4 dell'art. 23:

In uno spirito di cooperazione internazionale, gli Stati parti favoriscono lo scambio di informazioni pertinenti nel settore delle cure sanitarie preventive e funzionale dei minori handicappati, anche mediante la divulgazione di informazioni concernenti i metodi di riabilitazione e i servizi di formazione professionale, nonché l'accesso a tali dati, in vista di consentire agli Stati parti di migliorare le proprie capacità e competenze e di allargare la loro esperienza in tali settori.

Nel documento, nel richiamare l'importanza della cura alla persona disabile, si danno chiare indicazioni per il supporto educativo e formativo "specialistico" finalizzate ad una maggiore integrazione delle "persone con handicap" nella scuola, nel lavoro, nel tempo libero e nella vita in genere.

2. La Dichiarazione di Salamanca

La Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali tenutasi a Salamanca nel 1994, riafferma l'impegno dell'UNESCO a favore dell'educazione per tutti, precisando l'importanza di un inserimento dei bambini e ragazzi con bisogni educativi speciali nel sistema educativo "normale" ma facilitato da specifiche azioni di supporto e sostegno. All'art. 2 si legge infatti:

Le scuole normali che assumono questo orientamento di integrazione costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazione per tutti, inoltre garantiscono efficacemente l'educazione della maggioranza dei bambini, accrescono il profitto e, in fin dei conti, il rendimento complessivo del sistema educativo.

Molto interessante la definizione di “comunità accogliente” ed il richiamo alle “scuole normali” per garantire un contesto educativo finalizzato a promuovere la formazione di tutti gli allievi insieme, prevedendo per chi incontra maggiori difficoltà un adeguato supporto. Anche all'art. 3 si insiste sull'importanza di adottare, a livello politico da parte degli Stati coinvolti, il principio dell'educazione inclusiva, accogliendo tutti i bambini nelle scuole normali, a meno che non si oppongano motivazioni di forza maggiore. La dichiarazione mette in evidenza un principio fondamentale, già introdotto in Italia con la legge 517/77: ogni bambino deve essere inserito nella scuola comune e, se necessario, usufruire di forme di supporto didattico per promuovere e favorire il successo formativo.

3. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

Nel 2001, l'OMS ha pubblicato l'ICF che è stato riconosciuto da 191 Paesi come il documento di riferimento per classificare il funzionamento, la disabilità e la salute. Si è superato il precedente documento *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICDH) del 1980, utilizzando un lessico che mira a valorizzare il singolo, parlando in positivo di funzioni e strutture corporee, di attività e partecipazione anziché enfatizzare concetti quali impedimento e handicap. Si è passati dalla definizione di “handicappato” (ICIDH 1980) a “persona con disabilità” (ICF 2001), superando un modello di intervento prevalentemente medico con uno con uno bio-psico-sociale che individua la mancanza di salute come un fattore di interesse sociale. Con l'ICF, si supera quindi la posizione che chiedeva l'adattamento della persona con disabilità al “mondo dei sani” riconoscendo la necessità di un cambiamento sociale nel modo di percepire la salute, la malattia, la disabilità, il disagio. Così spiegava Matilde Leonardi, membro

dell'OMS che ha curato l'edizione italiana dell'ICF nella prefazione del documento:

Il lungo dibattito può essere riassunto in tre parole: *la salute innanzitutto*. Migliorare la salute di un individuo o di una popolazione non consiste solo nella riduzione della morte prematura dovuta a malattia o a traumatismo. La salute, infatti, riguarda anche il funzionamento, la capacità di ognuno di vivere la propria vita pienamente e come membro della società. Ma per migliorare la salute abbiamo bisogno di strumenti per misurarla e per misurare i cambiamenti apportati dai diversi interventi. Qui è dove si inserisce la classificazione del funzionamento della disabilità e della salute l'ICF.

I principi fondamentali del modello ICF possono essere così sintetizzati:

- è un modello universale, un continuum fra salute e disabilità e riguarda tutti. Questo principio evidenzia che la disabilità non è una categoria diversa rispetto alla salute la quale può cambiare e modificarsi nel tempo, anche temporaneamente.
- È un modello integrato *biopsicosociale*. Un documento che vede la persona nella sua globalità, considera la disabilità indipendentemente dall'eziologia, mediante un approccio olistico e inclusivo.
- È un modello interattivo complesso che prevede interazioni multiple fra le persone, la loro salute e il loro ambiente. Un aspetto interessante richiamato dal documento dell'OMS è che una determinata condizione di salute può diventare disabilità, a seconda del contesto ambientale nel quale l'individuo interagisce. Secondo questa visione la disabilità è l'incontro fra l'individuo e la situazione, è uno svantaggio che può essere più o meno invalidante a seconda del rapporto che si stabilisce fra la persona e il contesto di vita.

L'ICF mette in luce un aspetto molto importante in termini educativi: la disabilità è una condizione di salute che si esplicita in termini negativi in un ambiente sfavorevole. Il contesto ambientale nel quale la persona vive determina in maniera significativa la riduzione della possibilità di azione, la dipendenza dall'altro, l'esclusione sociale. In ambito educativo la responsabilità delle istituzioni è quella di rimuovere ostacoli, promuovere processi di qualità che favoriscano la reale inclusione scolastica di tutti gli studenti.

4. Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità

La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) del 2006 insiste sulla necessità di combattere le discriminazioni e le violazioni dei diritti dei cittadini con disabilità. La convenzione, ratificata dall'Italia nel 2009, è un documento importante perché parte da un dato preoccupante: le persone con disabilità continuano ad incontrare ostacoli nella loro partecipazione alla vita sociale. Si chiarisce l'importanza del rispetto della dignità intrinseca delle persone con disabilità mediante azioni che promuovano l'accessibilità, le pari opportunità, l'autonomia individuale, compresa la libertà di compiere le proprie scelte (Art.3).

L'articolo 7 della Convenzione riguarda i diritti dei bambini con disabilità e si enfatizza sull'impegno dei Paesi di garantire loro il principio dell'uguaglianza rispetto ai coetanei, al comma 3 leggiamo:

Gli Stati Parti garantiranno che i bambini con disabilità abbiano il diritto di esprimere le proprie opinioni liberamente in tutte le questioni che li riguardano, le loro opinioni saranno prese in opportuna considerazione in rapporto alla loro età e maturità, su base di eguaglianza con gli altri bambini, e che sia fornita adeguata assistenza in relazione alla disabilità e all'età allo scopo di realizzare tale diritto.

Tale importante principio dell'uguaglianza è ribadito anche dall' Art. 10, quando analizzando il diritto alla vita si ricorda che è responsabilità dello Stato garantire l'effettivo godimento di tale diritto da parte delle persone con disabilità.

L'Art. 19 chiarisce la necessità di creare le condizioni perché la persona con disabilità abbia una vita indipendente con una piena inclusione nella comunità. Si legge infatti:

Gli Stati Parti di questa Convenzione riconoscono l'eguale diritto di tutte le persone con disabilità a vivere nella comunità, con la stessa libertà di scelta delle altre persone, e prendono misure efficaci e appropriate al fine di facilitare il pieno godimento da parte delle persone con disabilità di tale diritto e della piena inclusione e partecipazione all'interno della comunità, anche assicurando che: (a) le persone con disabilità abbiano la possibilità di scegliere, sulla base di eguaglianza con gli altri, il proprio luogo di residenza e dove e con chi vivere e non siano

obbligate a vivere in una particolare sistemazione abitativa; (b) le persone con disabilità abbiano accesso ad una serie di servizi di sostegno domiciliare, residenziale o di comunità, compresa l'assistenza personale necessaria per permettere loro di vivere all'interno della comunità e di inserirvisi e impedire che esse siano isolate o vittime di segregazione; (c) i servizi e le strutture comunitarie destinate a tutta la popolazione siano messe a disposizione, su base di eguaglianza con gli altri, delle persone con disabilità e siano adatti ai loro bisogni.

Il diritto delle persone con disabilità all'istruzione è chiaramente affrontato dall'Art. 24: che richiama l'impegno degli Stati ad evitare qualsiasi forma di discriminazioni, evidenziando l'importanza di promuovere concretamente eguaglianza di opportunità mediante un sistema educativo che assicuri il pieno sviluppo del potenziale umano.

Il comma 2 dell'Art. 24 sottolinea che le persone con disabilità debbano ricevere il sostegno necessario, all'interno del sistema educativo, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione attraverso l'utilizzo di efficaci misure di supporto individualizzato per favorire il loro successo formativo. Viene richiamata l'importanza di agevolare l'apprendimento del Braille, della scrittura alternativa, della lingua dei segni. Per fare questo è richiesto che gli Stati si attivino nella formazione degli insegnanti per dare loro le necessarie competenze da utilizzare in maniera sicura durante le lezioni.

5. Il cammino dell'Italia: dall'esclusione alla personalizzazione della didattica

Il cammino che ha portato all'inclusione scolastica e sociale dei bambini e ragazzi italiani con disabilità è stato lungo e non sempre facile, a partire dalle sollecitazioni delle dichiarazioni internazionali sopra richiamate, possiamo provare a sintetizzare le tappe fondamentali:

- la fase della *medicalizzazione*, ossia il periodo precedente agli anni 60 in cui “prendersi cura” delle persone con disabilità significava dedicare loro contesti medici specializzati per sottoporle ad interventi sanitari, riabilitativi e di contenimento. Spesso si trattava di inserimenti forzati che toglievano all'individuo la dignità e di fatto compromettevano ogni possibile recupero, come più tardi fece notare Franco Basaglia.

- La fase dell'*inserimento sociale* a partire dalla metà degli anni 60 iniziò una forte contestazione sociale contro le istituzioni ad hoc nate con lo spirito di curare e proteggere i disabili ma che in realtà li escludevano dai contesti educativi e sociali cosiddetti “normali”. Tali movimenti culturali hanno contribuito alla realizzazione di due importanti risultati: la Legge 517/1977 sull’inserimento dei bambini con handicap nella scuola comune e la Legge 180/1978 (nota come Legge Basaglia) con la quale sono stati chiusi i manicomi. Le due normative approvate a distanza di un anno rappresentano un’importante svolta che ha reso l’Italia il primo Paese a riconoscere alla persona con disabilità il diritto al supporto educativo nei luoghi “di tutti” superando la logica dell’istituto specialistico per la cura ed il contenimento. La Legge 517/1977 prevedeva la chiusura delle scuole speciali e delle classi differenziali e imponeva che tutti i bambini fossero inseriti nelle classi comuni, aiutati nel loro percorso di apprendimento da insegnanti specializzati. Con la Legge 180/78, ispirandosi alle idee dello psichiatra statunitense Thomas Szasz, Basaglia volle riformare l’organizzazione dell’assistenza psichiatrica ospedaliera e territoriale, proponendo il superamento della logica manicomiale, ossia di chiusura e di isolamento, per preferire l’inserimento sociale delle persone con disturbi psichiatrici. I manicomi, intesi come luoghi di contenimento, vennero chiusi per implementare attività educative al di fuori, con interventi di supporto finalizzati a promuovere il recupero delle persone con disturbi psichiatrici mediante il loro reinserimento nel contesto sociale di appartenenza. Le due leggi hanno rappresentato un importante passo verso la vera inclusione che, tuttavia ancora oggi, dopo oltre quarant’anni, fatica a realizzarsi in tutta la sua completezza.
- La fase dell'*integrazione*, a partire dalla legge 517/77 i bambini e i ragazzi iniziarono ad essere inseriti nella scuola comune e, se in alcune realtà si sperimentarono in loro favore interessanti forme di didattica finalizzate al loro supporto, in altri contesti la presenza in classe di allievi con handicap rappresentò una “complicazione” per la vita della scuola che contava solo su modelli di insegnamento pensati per rispondere agli studenti “nella media” e non per coloro che faticavano di più nell’apprendimento. Si trattò in molti casi di un inserimento “forzato” che di fatto non modificò la didattica quotidiana che procedeva per modelli standard e non prevedeva forme di personalizzazione dei percorsi formativi. Spesso i bambini con disabilità erano lasciati alle cure dell’insegnante di sostegno

che non veniva valorizzato come figura di supporto all'intera classe ma era considerato soprattutto l'insegnante dell'alunno disabile.

- Dopo gli anni 90 viene a consolidarsi nella scuola italiana la fase dell'*inclusione*. Per inclusione si intende il processo attraverso il quale la scuola assume le caratteristiche di un ambiente sensibile e attento a rispondere ai bisogni di tutti gli studenti ed in particolare di coloro che presentano bisogni educativi speciali. In tutti i documenti scolastici a partire dagli anni 90, viene rimarcata l'importanza di una scuola per tutti e per ciascuno, che non lasci nessuno indietro. Oggi grazie alla Legge 170/2010 e alle indicazioni per gli allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) del 2012 (Dir. 27/12/2012) viene riconosciuto alla scuola il ruolo di promozione di ambienti educativi che valorizzano le differenze per favorire la crescita socio-culturale di ogni individuo tenendo conto dei suoi tempi e dei suoi ritmi di apprendimento.

Tale processo ha gradualmente promosso principi fondamentali oggi riconosciuti da docenti, genitori, studenti, primo fra tutti il diritto di ogni allievo alla frequenza della scuola "normale" usufruendo di percorsi didattici personalizzati. Per rispondere a tale sfida, viene predisposto dal consiglio di classe un Piano Educativo Individualizzato (PEI) per gli alunni certificati ai sensi della Legge 104/92 e un Piano Didattico Personalizzato (PDP) per coloro che presentano altre tipologie di difficoltà di apprendimento. In tali documenti i docenti specificano per ogni disciplina: obiettivi formativi, metodologie didattiche, eventuali strumenti compensativi e misure dispensative, tempi e percorsi di valutazione delle conoscenze, abilità e competenze (Cottini, 2017). Negli ultimi anni sono cresciute le esperienze didattiche innovative finalizzate a garantire il successo formativo di tutti gli allievi in cui ricercatori e insegnanti hanno lavorato insieme per individuare processi inclusivi sempre più mirati. La ricerca-formazione rappresenta una modalità efficace per migliorare la didattica grazie alla sperimentazione di metodologie nuove, in cui ricercatori e docenti sono coprotagonisti, si confrontano sulle esigenze formative dei ragazzi e studiano insieme modalità di intervento adeguate (Asquini, 2018).

6. Le sfide per il futuro

In Italia, anni di studi e di riforme a favore dell'inclusione scolastica degli allievi con disabilità hanno dato risultati apprezzabili: nella scuola statale sono 245.723 le alunne e gli alunni con disabilità regolarmente iscritti, di questi 21.434 frequentano la scuola dell'infanzia, 89.029 la primaria, 66.823 la secondaria di I grado, 68.437 la secondaria di II grado². Il progressivo aumento di studenti indica che, in tutti gli ordini c'è stata una maggiore attenzione da parte del corpo docente a rendere la didattica più flessibile per consentire agli allievi con BES di beneficiare di percorsi che tenessero conto delle loro capacità e dei loro ritmi (Pavone, 2015). Insegnanti sempre più specializzati si adoperano ogni giorno per favorire il successo formativo dei loro allievi con disabilità e DSA anche grazie alle Tecnologie dell'Informazione e della comunicazione (TIC) che in alcune situazioni rappresentano una grande risorsa (Dettori; Letteri, 2019). Tuttavia, nonostante gli sforzi di insegnanti di classe e di sostegno, permangono ancora ostacoli alla piena inclusione soprattutto nel proporre percorsi educativi validi al raggiungimento di competenze concrete che, finita la formazione, aiutino i ragazzi con disabilità nella ricerca di un impiego che consenta loro di essere autonomi. Vecchie questioni e nuove domande alimentano studi e ricerche della pedagogia speciale:

- I contesti scolastici sono più inclusivi e offrono, anche grazie alle TIC, percorsi più mirati?
- Scuola, famiglia, mondo del lavoro dialogano per definire quali competenze in uscita siano utili per il futuro lavoratore che presenta specifiche difficoltà?
- La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti classe e di sostegno è idonea a supportare la vera inclusione degli studenti con BES?
- I servizi 0-3 anni sono organizzati adeguatamente per accogliere gli allievi con disabilità?
- L'università riesce a proporre attività didattiche personalizzate ed è in grado di dare servizi per il supporto didattico allo studente con disabilità?

2 Dati MIUR del maggio 2019 (<https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/rilevazioni.html>).

A conclusione di questo lavoro, ci si vuole soffermare sulle ultime due domande che negli ultimissimi anni sono state oggetto di molteplici ricerche in ambito pedagogico e didattico.

I risultati degli studi italiani ci dicono che mancano normative chiare a livello nazionale riguardo l'organizzazione dei servizi per la primissima infanzia, questo impedisce un'omogenea l'inclusione dei bambini con disabilità nei diversi contesti del territorio nazionale (Dettori, Pirisino, 2017). Regolamenti comunali, alle volte regionali, definiscono le linee guida per il precoce intervento educativo nei nidi ma in molti casi i criteri sono approssimativi e lasciano grande libertà agli operatori e ai responsabili nella gestione delle attività didattiche. Tali disomogeneità di regole hanno destato il malcontento nelle famiglie; talvolta i genitori hanno vissuto frustrazione e impotenza davanti all'organizzazione di nidi con personale poco specializzato e/o senza la presenza di sezioni con un rapporto numerico allievi-educatore favorevole per una vera inclusione (Dettori, Pirisino, 2019). Il disorientamento riguarda gli stessi educatori che risentono della mancanza di normative regionali e/o nazionali chiare per i servizi 0-3 anni che regolino, come per gli altri ordini di scuola, il rapporto numerico in presenza di bambini con disabilità, le modalità di progettazione e valutazione dei percorsi didattici, le modalità di collaborazione con la famiglia e i servizi sanitari. L'inclusione nei servizi 0-3 anni, rimane un servizio da migliorare; la Legge 107/2015 ha previsto un percorso formativo unitario dai 0 ai 6 anni, senza indicare però regole chiare per l'organizzazione dei nidi, anche in riferimento alla specializzazione che devono avere gli operatori che lavorano con bambini disabili. La ricerca deve in questo ambito offrire dati e sollecitazioni ai decisori politici per fare sì che i servizi per la primissima infanzia siano in grado di garantire la precoce presa in carico del bambino con disabilità definendo un Piano Educativo Individualizzato, in stretta collaborazione con le famiglie e i professionisti sanitari che li hanno in cura (Cramerotti, Ianes, Scapin, 2019).

Se, come si è visto, la primissima fase dell'inclusione incontra difficoltà, anche l'ultimo segmento della formazione, l'università, non è immune da problemi nonostante il progressivo aumento delle iscrizioni di studenti con disabilità nei diversi corsi di studio. La Conferenza dei Delegati del Rettore per gli studenti con Disabilità e DSA (CNNUD) monitora sistematicamente l'inclusione accademica e promuove numerose ricerche per valutare la qualità dei servizi che nei diversi atenei sono stati attivati a supporto di

una didattica inclusiva. Gli studi più recenti hanno dimostrato che l'inclusione accademica negli ultimi 10 anni ha avuto risultati molto apprezzabili, come dimostra il numero dei laureati, grazie all'investimento del MIUR e degli atenei per il miglioramento dei processi di accompagnamento e supporto allo studente con disabilità e DSA (Pace, Pavone, Petrini, 2018). Ogni università dovrebbe, tuttavia, lavorare di più per un maggiore raccordo con la scuola secondaria di secondo grado finalizzato a migliorare l'inclusione universitaria ed evitare che lo studente si iscriva a corsi di studio che non sempre sono in grado di offrire risposte ai suoi bisogni formativi. L'orientamento in uscita (scuola secondaria di secondo grado) e in ingresso (servizi per le matricole con disabilità presso le università) va implementato sia a livello di ricerca che di condivisione di buone prassi, anche valorizzando le esperienze e il punto di vista degli studenti stessi (Bellacicco, 2018; Dettori, 2018). La sperimentazione e condivisione di modalità di accompagnamento universitario rivelatesi efficaci devono essere maggiormente promosse per dimostrare con quali modalità è possibile favorire il passaggio dello studente con disabilità da un contesto scolastico protettivo (garantito da un team ristretto di docenti che lo seguono per uno o più anni scolastici e ne conoscono gli stili di apprendimento) ad uno, quello accademico, dove l'alternanza di numerosi professori, che tengono corsi più brevi, non sempre consente la conoscenza dello studente e la reale personalizzazione della didattica. Il ruolo del tutor è sicuramente indispensabile soprattutto all'inizio del percorso accademico, ma, come è possibile osservare consultando i siti dei diversi atenei italiani, i servizi di tutorato sono molto differenti e non sempre le ore che vengono garantite sono sufficienti per una vera presa in carico dello studente con disabilità.

Nelle ricerche del passato e più recenti permane una domanda di sfondo: in che modo le istituzioni formative (dal nido all'università) possono documentare buone prassi inclusive rispondendo alle esigenze formative di ogni studente? La Società Italiana di pedagogia Speciale (SIPES) ha promosso dei gruppi di studio dove ricercatori appartenenti a diversi contesti nazionali studiano le esperienze in corso e si aprono al confronto con le associazioni e la politica per una didattica che si orienta a prendersi maggiormente cura delle esigenze formative dello studente disabile. Tali gruppi di lavoro stanno focalizzando l'attenzione sulla "cura" che le istituzioni formative devono offrire agli studenti con BES, una cura, per dirla con Canevaro, che va oltre le diagnosi, per soffermarsi sulle potenzialità di cui ogni

persona è portatrice che devono essere, nelle diverse fasi della vita, riconosciute, valorizzate e sollecitate (Cannevaro; Ferrari, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cannevaro A., Ferrari A. (2019). *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cramerotti S., Ianes D., Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- Dettori G.F., Pirisino G. (2017). L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia: l'esperienza di "Melampo al nido". *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 2, 107-120.
- Dettori G.F., Pirisino G. (2019). Processi inclusivi nella primissima infanzia. Il punto di vista dei genitori sulla qualità dei servizi 0-3. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 18 (1), 58-71.
- Dettori G.F. (2018). Ascoltare gli studenti disabili per migliorare la qualità della formazione universitaria. In S. Pace, M. Pavone, D. Petrini (eds.), *UNiversal Inclusion Rights and Opportunities for Students whit Disabilities in the Academic Context* (pp. 205-215). Milano: FrancoAngeli.
- Dettori G.F., Letteri B. (2019). Il ruolo delle TIC nell'inclusione dei bambini con disabilità e DSA che frequentano la scuola primaria. *Nuova Secondaria*, 37 (4), 84-97.
- OMS (2002). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, delle disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Pace S., Pavone M., Petrini D. (2018). *Universal Inclusion. Rights and Opportunities for Students whit Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.

IV.1

Disabilità e povertà educativa

Giovanni Arduini

*Ricercatore - Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale
g.arduini@unicas.it*

Diletta Chiusaroli

*Docente a contratto - Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale
diletta.chiusaroli@unicas.it*

La povertà educativa si configura come un concetto estremamente complesso che abbraccia molteplici dimensioni della sfera individuale e che comporta notevoli disuguaglianze nell'accesso all'apprendimento e nello sviluppo di capacità e competenze fondamentali per poter costruire un personale progetto di vita. Tale condizione di privazione rappresenta terreno fertile per il manifestarsi di fenomeni quali: esclusione sociale, vulnerabilità e dispersione scolastica. Il compito fondamentale delle istituzioni scolastiche è quello di prevenire e offrire risposte alle principali problematiche derivanti dall'impovertimento culturale che si configura come un ostacolo per il pieno sviluppo dell'individuo. Tali problematiche assumono carattere ancor più rilevante se associate a condizioni di svantaggio psicofisico e sociale. L'obiettivo del presente lavoro è quello di analizzare le principali problematiche relative all'inclusione sociale dei soggetti disabili attuando una riflessione sulle relazioni esistenti tra povertà educativa e disabilità.

1. Le dimensioni della povertà educativa

La povertà educativa rappresenta un fenomeno multidimensionale ed estremamente complesso che non può essere ridotto alla sola componente economica, in quanto abbraccia diverse dimensioni della sfera personale ed individuale. Molteplici sono, infatti, quelle condizioni che possono condurre a disuguaglianza, emarginazione ed esclusione, che rappresentano sempre il risultato di una situazione di profonda difficoltà e sofferenza esi-

stenziale, vissuta fin dall'età infantile o fin dall'adolescenza e che può far pesare i suoi effetti anche fino all'età adulta.

Per una definizione di povertà educativa è possibile fare riferimento a quella fornita da *Save the Children Italia Onlus* che afferma:

La povertà educativa indica l'impossibilità per i minori di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni¹.

La povertà educativa appare, spesso, indubbiamente legata a condizioni di svantaggio socioeconomico, aspetto che sembra, peraltro, caratterizzare il nostro Paese. L'Oxfam ha lanciato, a tal proposito, un nuovo allarme attraverso un rapporto pubblicato nel 2019 dove sostiene che in media i bambini nati in famiglie povere hanno sette volte meno probabilità di terminare la scuola rispetto ai loro coetanei nati in famiglie ricche e benestanti (Walker *et alii*, 2019).

Save The Children in collaborazione con un gruppo di consulenza scientifica che si impegna da sempre a lottare contro la povertà educativa, ha introdotto per la prima volta in Italia un Indice di Povertà Educativa (IPE) in grado di monitorare in modo integrato la capacità complessiva dei territori di favorire o meno lo sviluppo educativo dei minori.

In base ai dati ISTAT sono nove le regioni italiane con livelli di povertà educativa superiori alla media nazionale e sono incluse in questo gruppo tutte le regioni del mezzogiorno italiano. La Campania si presenta come la regione con il più alto livello di povertà educativa (ISTAT, 2019).

Uno dei fenomeni maggiormente rappresentativi della povertà educativa è legato all'abbandono precoce dei percorsi formativi e scolastici. Secondo il Rapporto ISTAT *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali, anno 2018*, l'Italia si colloca al quarto posto in Europa per incidenza di abbandono precoce degli studi.

Molti minori interrompono il proprio ciclo di studi prima del raggiungimento dell'obbligo formativo, privati della possibilità di poter accedere a servizi scolastici adeguati nel territorio in cui vivono. Sono tanti, dunque,

1 Save the Children Italia Onlus, *Illuminiamo il futuro - La povertà educativa*. In <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/povert%C3%A0-educativa>>. (Ultima consultazione 29/05/2020).

troppi, quei ragazzi che sembrano particolarmente colpiti dal fenomeno della sotto-qualificazione formativa, che coinvolge soggetti in età attiva ma allo stesso tempo fragile, che avrebbero maggiormente necessità di un adeguato supporto educativo per il conseguimento del titolo di istruzione.

Spesso è la condizione socio economica familiare sfavorevole che porta i giovani ad abbandonare gli studi, sia per la necessità di trovare subito un lavoro e fornire un nuovo introito alla famiglia, sia per un basso livello culturale che conduce ad una visione inutile e negativa dell'istruzione e del valore educativo. Queste famiglie, insieme ai propri figli, risultano troppo spesso abbandonate a loro stesse, vivendo quotidianamente difficoltà nell'ottenere aiuti, servizi o prestazioni efficaci di *welfare*.

È unanimemente condivisa l'idea che l'investimento nell'istruzione pubblica di qualità può costituire la leva più efficace per ridurre le disuguaglianze e valorizzare i talenti ed il potenziale di tutti i ragazzi.

Ci troviamo spesso di fronte a giovani a cui viene negata la possibilità di poter aspirare al raggiungimento di traguardi personali, sogni, ambizioni, a cui vengono negate tutte quelle opportunità educative fondamentali per poter costruire un proprio personale progetto di vita. Tutti dovrebbero avere la possibilità di trovare il proprio posto nel mondo, di costruire la propria identità insieme agli altri, attraverso il supporto di istituzioni educative adeguate che promuovano il valore alla Dignità personale, all'Uguaglianza e alla Libertà individuale di poter aspirare a raggiungere nuove opportunità e traguardi.

Tutti i ragazzi, dunque, anche i più fragili, compreso chi vive e sperimenta nella propria vita una condizione di disagio o disabilità, devono poter avere il diritto di emergere e di imparare a prendere in mano la propria vita.

L'obiettivo del presente lavoro è proprio quello di andare ad analizzare le principali problematiche relative all'inclusione sociale dei soggetti con disabilità in relazione a situazioni esistenti di povertà educativa.

La disabilità è una condizione sociale ed esistenziale da sempre presente nella storia dell'umanità che ha fin da subito suscitato una serie di questioni, domande, in particolare legate all'esigenza di capire, di "assegnare un senso" a soggetti percepiti inizialmente come lontani dalla "normalità". Nel corso del tempo l'immaginario collettivo legato alla percezione della disabilità inizia a modificarsi e ad operare "un cambiamento nella sua rappresentazione" che porterà all'affermazione e al riconoscimento dei diritti fondamentali anche per i disabili. Oggi siamo tutti uguali, abbiamo pari diritti

in quanto persone, ognuna avente delle qualità e delle abilità diverse che bisogna sviluppare e far emergere, così come sancito dall'articolo 3 della Costituzione Italiana: "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione alcuna e che è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti nella società".

Ci si può trovare spesso di fronte a situazioni di doppio svantaggio, di ancor più difficile risoluzione, che vedono da un lato un impoverimento culturale di tipo economico affiancato a condizioni di disabilità, vissute con maggiore sofferenza e disagio nel momento in cui sono poste in relazione a situazioni di povertà educativa che possono incidere in maniera negativa, allontanando ulteriormente dalla vita sociale e relazionale, e rappresentando terreno fertile per il manifestarsi di fenomeni quali: esclusione sociale, vulnerabilità e dispersione scolastica.

La povertà educativa, infatti, si traduce spesso nel mancato sviluppo di tutte quelle capacità personali ed operative quali motivazione, autostima, autoconsapevolezza o aspirazione, fondamentali per la propria crescita personale in primis ma anche per imparare a contribuire al benessere collettivo, apportando benefici a sé stessi e all'intera comunità.

Save The Children ha, a tal proposito, fatto riferimento, nella sua definizione di povertà educativa, a quattro dimensioni operative che tutti dovrebbero avere la possibilità di acquisire:

- apprendere per comprendere e acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo.
- apprendere per essere rafforzando la motivazione, la stima per sé stessi e nelle proprie capacità.
- apprendere per vivere assieme acquisendo capacità relazionali, interpersonali, di cooperazione ed empatiche.
- apprendere per condurre una vita autonoma, avendo la facoltà di poter rafforzare le proprie possibilità di salute, di sicurezza, integrità potendo esprimere a pieno il proprio diritto alla vita.

Esperienze scolastiche vissute ai margini della classe, la scarsa partecipazione alle attività sociali, il forte degrado economico o valoriale, il mancato apprendimento di competenze sociali e relazionali, l'esclusione dal mondo

del lavoro, dalla vita affettiva, spesso relegata al solo ambiente familiare rappresentano, ancor di più per una persona con disabilità, condizioni che escludono ed emarginano e che non permettono la piena realizzazione personale.

Per tutti questi ragazzi appare necessario provvedere al più presto ad un percorso di recupero della loro istruzione, ma innanzitutto occorre un intervento sociale inclusivo di presa in carico educativa in grado di definire e progettare percorsi di formazione e promozione umana, rivolto verso tutti quei ragazzi più "fragili" che chiedono aiuto per orientarsi in modo più autonomo possibile nella complessità del sociale in cui vivono e creano sé stessi.

L'ambiente sociale se inclusivo può fare la differenza, in quanto può aiutare a contrastare tutte quelle situazioni di disagio e sofferenza esistenziale adottando misure di prevenzione verso i soggetti più a rischio e le loro famiglie, che può consentire un riavvicinamento all'istruzione scolastica per coloro che se ne sono allontanati.

Appare dunque chiaro quanto la dimensione della povertà educativa e culturale sia estremamente ampia in quanto non riguarda certamente solo minori appartenenti a famiglie con forte marginalità ma può coinvolgere, al contrario, famiglie di tutte le classi sociali, e può condurre ad ulteriori problematiche se posta in relazione a famiglie che hanno al loro interno soggetti con disabilità che necessitano di ulteriore supporto.

Tuttavia, il fenomeno appare ancora particolarmente presente in contesti urbani complessi, come le periferie, luoghi spesso sconosciuti e lontani dal centro, "mondi a parte", in cui le istituzioni non sono sempre sufficientemente presenti, lasciando spazio a solitudine, emarginazione e criminalità. Spesso, infatti, l'accesso a mezzi culturali o ad aspetti essenziali per l'inserimento attivo alla vita sociale è fortemente limitato, e ciò genera ulteriore disuguaglianza sociale.

Una delle principali problematiche derivanti dall'impoverimento culturale ed educativo e che spesso rappresenta un ulteriore ostacolo per il raggiungimento del pieno sviluppo personale di un soggetto con o senza disabilità, risiede anche nel tipo di nucleo familiare in cui si vive.

Secondo vari studi, infatti, le persone che vivono in una situazione familiare di isolamento e difficoltà relazionale sono più esposte al rischio di rimanere per lungo tempo in situazioni di povertà educativa, di marginalità ed esclusione sociale.

Siamo di fronte ad un processo complesso ed eterogeneo che può condurre a conseguenze drammatiche per il giovane ragazzo e futuro adulto e la famiglia ma anche per l'intera comunità. Tutto ciò nasce dalla consapevolezza condivisa del fatto che, alla base di un suo funzionamento economico, sociale e culturale, una nazione debba fondare la propria politica su alcuni punti cardine che, se opportunamente valorizzati, ne consentono la crescita e lo sviluppo. Tra questi punti, al centro del nostro interesse, ci sono la salute e l'educazione.

Gli aspetti legati al paradigma culturale inclusivo si stanno ormai proiettando in più contesti costitutivi della società, in particolare, in quello delle istituzioni scolastiche ed educative, dove l'inclusione viene considerata la finalità più avanzata del processo didattico attuale. L'inclusione prevede un processo di integrazione di ogni allievo, un "coinvolgimento sistemico" di ogni alunno, anche di chi è più in difficoltà, con l'obiettivo di garantire a tutti il conseguimento degli obiettivi formativi fondamentali, relativi allo sviluppo delle proprie competenze negli apprendimenti, nella comunicazione e nelle relazioni.

Inoltre, la possibilità consentire l'accesso ad una educazione di qualità costituisce non solo un diritto fondamentale, ma anche una strategia di azione efficace contro la crescita delle disuguaglianze e della povertà.

2. Il ruolo della scuola

La scuola e le istituzioni educative, dunque, possono fare molto e devono saper agire per fronteggiare situazioni di estrema difficoltà, utilizzando interventi a supporto dell'intero equilibrio familiare, consentendo una crescita adeguata del minore, anche con disabilità, che deve poter avere l'opportunità di mettere a frutto le potenzialità di cui dispone e soprattutto di sentirsi parte di un contesto sociale che lo accolga e gli permetta di emergere.

Poiché tutti devono avere la possibilità di accedere all'istruzione, è necessario prevedere strumenti che rispondano in modo adeguato ai bisogni di sostegno, attraverso l'adozione di interventi coordinati e di supporti per favorire l'inclusione scolastica per tutti, senza alcuna distinzione.

Uno degli obiettivi più importanti di un intervento educativo inclusivo è quello di garantire una crescita personale e sociale di tutti, anche di una persona in difficoltà, elaborando insieme il "disegno di un progetto di vita",

attraverso la rimozione di ogni possibile forma di esclusione sociale, emarginazione, impoverimento culturale, che ne possa impedire la piena realizzazione.

Le istituzioni educative possono rappresentare un forte strumento sociale intervenendo a favore di tutti quei ragazzi spesso lasciati soli e senza una guida forte al loro fianco. Occorre, infatti, pensare ad una didattica circolare sempre più inclusiva, che promuova un welfare che utilizzi il PEI come parte integrante di un intervento educativo individualizzato, ma soprattutto è necessaria una collaborazione continua tra tutte quelle figure che gravitano intorno al ragazzo e alla scuola quali dirigenti, famiglie, insegnanti, enti locali e l'intera comunità.

Se si decide di adottare una programmazione per obiettivi minimi all'interno del PEI verranno illustrati gli obiettivi minimi che l'alunno potrà raggiungere facilmente conformi al programma ministeriale, mentre se si decide di adottare una programmazione differenziata si fissano degli obiettivi non aderenti al programma ministeriale, e in questo caso nel PEI verranno illustrate le caratteristiche del piano didattico differenziato che permetterà il proseguimento degli studi ma non condurrà al conseguimento del titolo di studi, in quanto l'allievo riceverà un attestato e non un diploma.

L'obiettivo fondamentale è favorire l'inclusione di tutti gli alunni, anche dei più fragili aventi disabilità o BES, in modo da costituire un'opportunità sia per chi ha difficoltà particolari, sia per i compagni stessi che hanno modo di acquisire e mettere in atto comportamenti e valori preziosi, dando un contributo fondamentale alla maturazione civile della società e allo sviluppo di migliori opportunità di vita e di inserimento sociale anche per i soggetti più deboli.

Partendo dal Piano educativo Individualizzato è sempre più necessario progettare nell'ottica di "un Progetto di Vita", imparando ad allargare il più possibile lo sguardo rivolto verso la disabilità e chi la vive, il quale non può essere ristretto al solo campo scolastico, ma deve orientarsi verso nuovi orizzonti e verso un nuovo approccio di tipo bio-psico-sociale promosso dall'ICF.

L'ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health* approvato del 2001 e subentrato in sostituzione dell'ICIDH viene utilizzato come base per la diagnosi funzionale e il riconoscimento di BES e studenti con disabilità ed inoltre viene applicato al Profilo di Funzionamento e al

PEI. Questo nuovo modello ha determinato un nuovo approccio alla disabilità, di tipo bio-psico- sociale come affermato in precedenza, che si contrappone al tradizionale approccio medico- riduzionista che viene comunemente associato all' ICDH.

L'aspetto fondamentale di questa nuova classificazione è la multidisciplinarietà ovvero un approccio volto a descrivere lo stato di salute degli individui in relazione al contesto sociale, familiare e lavorativo in cui sono inseriti.

Un approccio, dunque, di gran lunga più umano ed empatico e che osserva la disabilità non soffermandosi sul deficit ma aprendo lo sguardo a molteplici punti di vista, a diversi livelli di significato e facendo riferimento a tre livelli di osservazione legati al corpo, alla persona e all'ambiente circostante, fattore determinante che può presentarsi come barriera o facilitatore.

Partendo da questo approccio e da un'ottica inclusiva e accogliente il Progetto di Vita assume una valenza significativa e fondamentale che può contribuire a contrastare e prevenire le principali problematiche legate ad un impoverimento culturale ed educativo.

Gli insegnanti dovrebbero porsi l'obiettivo insieme ai famigliari, di elaborare un Progetto di Vita che rappresenti la volontà, i desideri, le ambizioni, le aspirazioni del ragazzo analizzando le competenze richieste dai diversi contesti della vita e costruendo percorsi gradualmente di apprendimento di queste abilità da orientare e vivere direttamente nella realtà.

Si tratterà di imparare, da un lato, a pensare in prospettiva futura "immaginando, fantasticando, desiderando", ma contemporaneamente occorrerà anche preparare e progettare quelle azioni necessarie per raggiungere nel miglior modo possibile ciò che ci si è prefissati. Sarà un progettare molto cauto, che richiederà una formazione matura e positiva del ragazzo, allontanandolo e allontanando la famiglia stessa da quelle paure iniziali di veder il proprio figlio umiliato e frustrato dall'autoconsapevolezza della propria situazione, dei propri limiti o dall'accorgersi di essere "diverso".

Ogni ragazzo ha il diritto di sognare, di immaginare un proprio Progetto di Vita, e la scuola in questo ha un ruolo significativo in quanto può contribuire a arricchire e ad incrementare la propria autostima, il proprio senso di autoefficacia, potendo dire insieme "posso farcela".

La volontà, i desideri, le ambizioni, i sogni sono sempre retti da un'identità forte, capace di osservarsi e autovalutarsi, capace di guardarsi sempre

più in profondità e di desiderare di progettare la propria vita seguendo quello che si vorrebbe essere. Più ci sentiamo bene con noi stessi e sentiamo di avere valore, più le cose avranno valore per noi e avremo maggiore coraggio e voglia di reinventarci e di vivere la nostra vita insieme agli altri.

È fondamentale imparare a sviluppare una propria identità integrata attraverso la collaborazione e il supporto di un ambiente positivo che promuova il rafforzamento di un buon senso di autoefficacia, cioè di un senso di competenza, con uno sguardo a lungo termine che si rivolga non solo al qui ed ora del ragazzo ma anche a quella che sarà la sua vita futura. Un buon senso di autoefficacia conduce ad un maggiore impegno in quanto ci si sente liberi di poter operare e agire autonomamente rispetto a quelle che sono le proprie scelte e i propri desideri. Un altro aspetto importante è l'autostima, ossia il giudizio, la percezione e le sensazioni di valore e soddisfazione che si hanno su se stessi e che dipendono in larga parte dai messaggi positivi che riceviamo o dalla nostra personale autovalutazione.

Un progetto di vita deve rappresentare una sorta di “impresa collettiva” dove coinvolgere scuola, famiglia, servizi sociali, educativi, parenti, amici o risorse ricreative ed associative. L'obiettivo iniziale, infatti, sarà proprio quello di costruire un progetto di vita comune, arricchendo la rete di rapporti e di opportunità di aiuto o di relazione dove è inserito il ragazzo, cercando sempre più collegamenti, alleanze extrascolastiche e interventi sinergici.

3. Interventi per l'inclusione oltre la povertà educativa

In riferimento a quanto affrontato fino ad ora, all'importanza di adottare uno sguardo inclusivo ed accogliente e di imparare a lavorare insieme per cercare di contrastare il più possibile il fenomeno della povertà educativa, con particolare riferimento all'inclusione di ragazzi con disabilità che cercano di aprirsi al mondo nonostante la sofferenza, il disagio o i pregiudizi, il laboratorio di Ricerca Didattica, Educativa e dell'Inclusione dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale ha avviato un progetto rivolto a studenti che nel percorso scolastico hanno seguito una programmazione differenziata attraverso un Pei e non hanno conseguito il diploma il diploma di scuola secondaria di secondo grado, ma hanno soltanto ottenuto la certificazione delle competenze.

Il Progetto denominato CASPI - Carriera speciale per l'inclusione intende realizzare un "ponte tra la scuola e la vita sociale" di ognuno di questi ragazzi, con l'intento di includerli il più possibile insieme agli altri studenti e insieme ai propri tutor. La finalità del progetto è di rispondere ai differenti bisogni educativi speciali attraverso uno sguardo aperto e accogliente delle peculiarità di ciascuno di essi, promuovendone il pieno sviluppo personale e il conseguimento del massimo grado di autonomia e di integrazione sociale.

Fino a questo momento gli insegnanti avevano costruito intorno al singolo ragazzo un percorso formativo fatto di accoglienza, protezione, inclusione, abilità e conoscenze per renderlo autonomo, ma tutto questo con l'uscita dalla scuola rischiava di essere perso definitivamente e di condurre a dispersione, solitudine e sofferenza.

Il progetto mira, dunque, a dare una risposta concreta a tutti questi ragazzi con disabilità e alle loro famiglie che vedono preclusa, nel loro progetto di vita, la possibilità di frequentare l'Università per poter acquisire ulteriori competenze certificate e per poter partecipare alla vita sociale all'interno di un campus universitario.

Attraverso un'attività di monitoraggio continuo è stato possibile rilevare i cambiamenti/ progressi avuti dallo studente anche fuori dal contesto universitario. Dai diversi incontri periodici con le famiglie e attraverso l'utilizzo di interviste libere e strutturate è emersa una vera soddisfazione e quasi incredulità da parte dei vari genitori che non avrebbero mai pensato che i propri figli potessero fare progressi così importanti in termini di autonomia, socializzazione, impegno, studio, autostima.

L'esigenza fondamentale di questi ragazzi è quella di sentirsi parte di un contesto sociale che li accolga e permetta loro di esprimersi pienamente e di percepirsi come soggetti con una propria identità. La salute, la sofferenza, il disagio sono anche e soprattutto costruzione sociale e la comprensione delle varie soggettività che le sperimentano richiede una molteplicità di interpretazioni di significati, un approccio nuovo per risignificare l'esperienza del disagio e ridonargli umanità.

Il compito fondamentale delle istituzioni scolastiche ed educative è proprio quello di prevenire e offrire risposte concrete alle principali problematiche derivanti dall'impoverimento culturale che si configura come un ostacolo non solo per il pieno sviluppo individuale ma anche per lo sviluppo civile ed economico della società.

Non dovremmo mai trovarci di fronte a ragazzi dagli occhi spenti, che non possono accedere all'Istruzione, linfa vitale per le nostre menti e le nostre vite, ragazzi scoraggiati che non credono di poter migliorare la propria vita, di poter sognare e avere delle aspirazioni. Gli insegnanti, gli educatori possono rappresentare i più importanti promotori di un ambiente positivo e accogliente ma è necessario un supporto e un coinvolgimento integrato di tutte le risorse. La disabilità è una sfida che va accolta, ma la sfida maggiore è chiamare a partecipare tutti, anche quelle persone che si sentono più impreparate, alla vita sociale che ha bisogno del supporto di tutti.

L'incontro, le relazioni sociali, l'aiuto reciproco, rappresentano quello spazio per il superamento di ogni barriera e per far emergere le reciproche differenze, che vanno osservate come valori e risorse, che arricchiscono reciprocamente.

In conclusione, si può riportare una citazione di Paulo Freire (1972) "L'educazione non cambia il mondo: cambia invece le persone che vanno a cambiare il mondo".

Riferimenti bibliografici

- Andrich S., Miato L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Baratella P., Littamè E. (2010). *I diritti delle persone con disabilità: dalla convenzione internazionale ONU alle buone pratiche*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Capuano A., Storace F., Ventriglia L. (2012). *BES e DSA: la scuola di qualità per tutti*. Firenze: Libri Liberi.
- Chiappetta Cajola L. (ed.) (2015). *Didattica inclusiva: valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Croce L., Pati L. (2011). *ICF a scuola: riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*. Brescia: La Scuola.
- Freire P. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Goussot A. (2009). *Il disabile adulto: anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.
- Grasso F. (2011). *L'ICF a scuola. L'applicazione agli adempimenti della legge 104/1992: diagnosi funzionale, PDF e PEI*. Firenze: Giunti OS Organizzazioni speciali.

- Ianes D. (2014). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Celi F., Cramerotti S. (2003). *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2019). *Rapporto: Livelli di istruzione e ritorni occupazionali, anno 2018*. Roma.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF: strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci Faber.
- OMS (2002). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, delle disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- OMS (2004). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione breve*. Trento: Erickson.
- Save the Children Italia Onlus. *Illuminiamo il futuro. La povertà educativa*. In <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/povert%C3%A0-educativa>> (Ultima consultazione 29/05/2020).
- Scapin C., Da Re F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione*. Trento: Erickson.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education, Linee guida della politica per l'inclusione nell'educazione*. Parigi: UNESCO.
- Walker J., Pearce C., Boe K., Lawson M. (2019). *The power of education to fight inequality*. Oxford: Oxfam GB.

IV.2

Luoghi informali dell'educazione in contesti socioculturali disagiati

Lucia Ariemma

Ricercatore - Università della Campania "Luigi Vanvitelli"
lucia.ariemma@unicampania.it

*Non penso che un mio libro [...] possa cambiare il mondo,
però fa parte di quell'immaginario che rimarrà alle persone
e possa dare loro, in qualche modo, un contributo positivo*
(Zerocalcare, fumettista)

1. Spazi cittadini ed educazione informale

Il crescente degrado di alcune aree cittadine suscita una sempre maggiore preoccupazione circa l'accesso alle possibilità culturali da parte dei suoi abitanti. Spesso, infatti, il territorio in cui si vive è considerato dai cittadini come un luogo da coabitare, non come territorio da fruire a livello comunitario, e ciò determina una perdita del senso di appartenenza e di responsabilità nei confronti di questi spazi (Procentese, Scotto di Luzio, Natale, 2011; Natale, Di Martino, Procentese, Arcidiacono, 2016), percepiti come *alieni*, trascurati dall'amministrazione centrale e, pertanto, da abbandonare, senza prendere in considerazione la possibilità che possano essere pienamente vissuti e partecipati. Al contrario, diventa importante costruire l'opportunità di vivere questi spazi e, attraverso una partecipazione più attiva al loro interno, contribuire alla maturazione dell'idea degli spazi cittadini come bene comune attraverso i quali incrementare il senso di appartenenza all'identità comunitaria del contesto.

Le città in cui viviamo sono caratterizzate da forti contrasti socioculturali ed ambientali: ciò significa che, a fronte di strade e piazze curate ed alle quali si presta ogni attenzione e riguardo, ce ne sono altre trascurate e addirittura fatiscenti. Un contesto degradato, inevitabilmente, è specchio del

suo curriculum implicito; produce cultura dell'incuria e dell'abbandono, induce i suoi abitanti a non preoccuparsene, come si diceva, e, in qualche modo, a sentirsi parte del degrado che li caratterizza: un degrado che, alimentando un circolo vizioso, li spinge ad una silente rassegnazione e a non curarsi di un eventuale, possibile cambiamento.

È all'interno dei vari contesti di vita, infatti, attraverso le relazioni interpersonali che in essi si sviluppano, che hanno luogo gli eventi di educazione informale, che è anche educazione alla cittadinanza; è in questi spazi che ci si prepara ad assumere (o, in questi casi, a trascurare) il proprio ruolo di cittadini come parte attiva di una comunità; non a caso, il contesto informale di educazione viene definito dal *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* redatto dalla Commissione Europea nell'ottobre del 2000 "il corollario naturale della vita quotidiana", costituito cioè da tutte quelle esperienze di vita vissute dal soggetto, il quale può dunque non essere consapevole del processo educativo ed apprenditivo in esse contenuto (*Memorandum*, 2000, p. 8).

Nel provare a dare una definizione di educazione informale, Sergio Tramma parte dal presupposto che "l'area delle esperienze educative informali non è individuabile, definibile e circoscrivibile una volta per tutte, ma deve essere, in primo luogo, indagata in quel tempo sociale e in quel luogo sociale in cui si concretizza" (Tramma, 2009, p. 36); non solo: essa dev'essere analizzata e studiata a partire dalla consapevolezza che "essa risente degli intenti e della cultura disciplinare di chi la osserva ed eventualmente agisce nei confronti di essa" (*ibidem*). In altre parole, non solo è oggettivamente impossibile "rinchiudere" in confini delimitati e precisi l'educazione informale dandone una definizione univocamente valida, ma la sua analisi risente anche – com'è naturale che sia – dell'educazione soggettiva di chi la studia in quel momento e che, nella sua analisi, contribuisce a modificarne i confini ed i contenuti. Più in generale, continua l'autore, l'educazione informale inerisce l'insieme di tutte le "esperienze relazionali e comunicative, riguardanti soggetti collettivi o individuali, in cui si registrano apprendimenti senza che vi siano istituzioni od organizzazioni manifestamente preposte allo scopo e senza che vi sia un'intenzionalità pedagogica, cioè un'intenzionalità che coscientemente pensa l'educazione in quanto tale" (*ibidem*). In altre parole, l'educazione informale può essere definita a partire da dove si realizza, in quali momenti e secondo quali metodi, e che cosa riguarda: si tratta di un'educazione che si realizza fuori dai contesti istituzio-

nali della formazione e che, per questo motivo, non risponde ai suoi metodi di valutazione (Sefton-Green, 2006, p. 9). Essa, pertanto, costituisce un'educazione non formalizzata, come si è detto, fuori quindi da ogni logica progettuale e riflessiva, non identificabile con un luogo ben preciso, ma inerente l'ampio quadro delle esperienze del soggetto, concernente, cioè, una dimensione esistenziale determinata dalla spinta e dal bisogno costante e continuo di crescita e di maturazione del soggetto (Demetrio, 1997).

2. Il principio di comunità educante

Allora, potremmo dire che luogo privilegiato dell'educazione informale è la strada, luogo di incontro e di confronto, di relazioni, di crescita, di maturazione, di scambio di idee e di educazione ed apprendimento reciproco. Ciò ha determinato, naturalmente, quella esplosione degli spazi, dei tempi, dei modi e dei contenuti dell'educazione informale di cui abbiamo parlato, ed ha sancito il passaggio dalla società educativa descritta dal Rapporto Faure del 1972 ad una nuova società educante, virtuale, pervasiva, diffusa ed articolata, ma animata da differenti modalità relazionali: d'altro canto, "l'educazione informale può essere considerata tanto più diffusa e articolata quanto più la società è complessa e interessata da processi di cambiamento" (Tramma, 2009, p. 63). Tuttavia, il concetto di *cit   educative* promuove l'idea di una comunit   che sia in grado di educare se stessa attraverso la presa in carico dell'educazione e della formazione dei suoi membri: un'educazione ed una formazione costantemente al passo con i tempi, che, dunque, preveda una continua trasformazione ed un intenso riadattamento alle nuove e sempre rinnovate condizioni ambientali, sociali, culturali, economiche, politiche, tecniche e tecnologiche. Naturalmente, come si    avuto modo di accennare, l'idea di comunit   educativa pu   trovare una sua realizzazione solo se vede realizzata una efficace politica di educazione permanente, da una parte, e se si concretizza la partecipazione attiva di tutte le istituzioni ed i soggetti appartenenti ad una data comunit  , dall'altra. Lo stesso Rapporto Faure, infatti, afferma:

Tutti i gruppi, associazioni, sindacati, comunit   locali, corpi intermedi, devono assumersi la responsabilit   dell'educazione, anzich   delegare i poteri ad una struttura unica, verticale e gerarchica come corpo separato

rispetto alla società. [...] Una società che riservasse siffatto ruolo all'educazione e la collocasse a tale livello, meriterebbe un nome preciso: comunità educante. Il suo avvento costituirà il punto di arrivo di un processo di intima compenetrazione tra scuola e tessuto sociale, politico ed economico, in famiglia e nella vita del cittadino (Faure et alii, 1973, p. 270).

Dunque, da questa idea “tradizionale” di comunità educante, che in un certo senso estende il concetto di Sistema Formativo Integrato alle azioni, ai tempi e agli spazi dell'informale (“una società, alle volte quasi metafisica, che, consapevole di sé, educa diffusamente, in particolare le nuove generazioni, all'armonico inserimento [...]; [una] armonica sinergia tra i soggetti che la compongono [...], i quali sviluppano azioni con finalità comuni”: Tramma, 2009, p. 64), si passa ad una concezione “nuova”, per la quale parlare oggi di società educante

vuol dire ritenere che l'insieme dell'educazione si formi per il contributo di molti fattori, volontà, istituzioni e azioni, alcuni di carattere prettamente pedagogico altri no, quindi che non esista una fonte intenzionale unica o un progetto in grado di inserirsi in tutte le pieghe della società. Esiste invece, accanto all'educazione intenzionale e formale, una sorta di educazione informale generale e diffusa che coinvolge tutte le componenti individuali e collettive di una data società (*ibidem*).

L'avvento delle nuove strade digitali come luoghi di incontro e di negoziazione sembra rispondere a quelle che Ivan Illich identifica come le linee guida che dovrebbe seguire un sistema educativo:

1. assicurare, a tutti quelli che hanno voglia di imparare, la possibilità di accedere alle risorse disponibili in qualsiasi momento della loro vita;
2. permettere a tutti quelli che vogliono comunicare ad altri le proprie conoscenze di incontrare chi ha voglia di imparare da loro;
3. offrire, a tutti quelli che vogliono sottoporre a pubblica discussione un determinato problema, la possibilità di rendere noto il loro proposito (Illich, 2010, p. 78).

Ma anche tali spazi digitali ai quali ormai sembriamo “abituati” non sono “naturalmente” spazi educativi, ma spesso rappresentano altrettanti spazi di degrado di quella città digitale che noi popoliamo: non a caso la

stessa “competenza digitale” prevista dalle Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio d’Europa del 2006 è intesa come il “saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell’informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione”, il che “comporta un’attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi [e] un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali”¹: ne consegue che, senza il necessario impegno, le strade, sia quelle digitali che quelle fisiche, rischiano di diventare luogo di dis-educazione e di costruzione autoreferenziale di modelli chiusi, ghetti che si nutrono di linguaggi e immagini identificative di gruppi a loro volta chiusi.

Ma in che modo tali spazi di degrado possono diventare luogo di educazione? In che modo le città possono riappropriarsi di questi spazi per “aprire” i ghetti e mettere in comunicazione coloro che li abitano con coloro che abitano il resto della città?

3. La riqualificazione delle periferie attraverso le mura delle città: Jorit a Napoli

Dunque, l’idea di fondo è che la città possa servirsi di spazi degradati, spesso identificati come luoghi informali di dis-educazione, perché possano diventare effettivamente, attraverso la loro riqualificazione innanzitutto urbana, spazi di effettiva educazione alla cittadinanza, alla partecipazione attiva, spazi di educazione emancipativa perché passano attraverso la rappresentazione di personaggi esemplari scelti in funzione della forza del loro messaggio all’interno del contesto nel quale vengono situati. Interessante è, a tale proposito, il “caso” della città di Napoli, il cui Sindaco, autore di scelte politico-amministrative spesso discusse e talvolta discutibili, sta però

1 “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”. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of December 18th 2006 on key competences for lifelong learning.*

cercando di riqualificare gli spazi della città e, in particolar modo, quelli delle periferie degradate, attraverso l'autorizzazione a riempire i muri con graffiti e murales, incoraggiando l'azione particolarmente sui muri di palazzoni dell'edilizia popolare degli anni Sessanta e Settanta, destinati a rispondere alle sempre maggiori richieste di alloggio nelle città italiane, e di quelli degli anni Ottanta, quando, dopo il terribile terremoto che devastò le province in particolare di Napoli e Avellino, si provvide, per rispondere alle esigenze abitative, alla costruzione di edifici molto grandi ed altrettanto trascurati sia nell'estetica, sia nella loro funzionalità, come le celebri Vele di Scampia. Si trattava, in altre parole, di adibire questi quartieri a dormitori, che diventavano spazi cittadini anomali sotto molti aspetti, perché privi di quegli elementi caratteristici e qualificanti di una città: attività commerciali, culturali, sportive, del tempo libero, luoghi di incontro, servizi.

Come si è detto, il primo tentativo fu di far partire questa riqualificazione dai muri attraverso il graffitismo, una forma d'arte che è da sempre indicazione di appartenenza, in quanto i graffiti connotano lo spazio in una dimensione identitaria, e di contestazione, come espressione di una volontà di affrancamento da una realtà che tende ad ancorare il soggetto in una dimensione di decadimento e di abbandono, spesso anche da parte delle istituzioni.

A tale proposito, appare interessante notare quanto accade a Napoli ad opera di un autore di murales che risponde allo pseudonimo di Jorit Agoch. Si tratta di un artista che, a partire dal 2007 e in particolar modo negli ultimi due anni, si è imposto all'attenzione prima locale, poi nazionale e internazionale, cominciando a dipingere alcuni graffiti a Napoli e, successivamente, specializzandosi nella riproduzione di volti. Partendo dalla sua dichiarata volontà di voler riqualificare le periferie della città attraverso le rappresentazioni dei volti trasformando le strade in un vero e proprio museo a cielo aperto, egli prende così le distanze da altri street artists di calibro egualmente internazionale, come il celebre Banksy: mentre quest'ultimo, infatti, manipola con abilità i codici comunicativi della cultura di massa, caricando di significato animali e oggetti per esprimere il suo dissenso nei confronti delle atrocità della guerra e dell'inquinamento, della violenza contro uomini ed animali ma anche del consumismo, rappresentando allegoricamente topi, scimmie o altri animali, ma anche membri della famiglia reale o bambini, Jorit, al contrario, concentra la sua attenzione sui volti. "Ogni faccia è la mia faccia", ha dichiarato in un'intervista, sottolineando così la universalità dei volti umani, spesso indistinti anche nel colore della pelle, generalmente

piuttosto scura. Il volto è la più limpida espressione delle emozioni umane; lo sguardo, sul quale l'artista ferma in modo particolare la sua attenzione, è la più viva espressione di umanità. Nessuno, a suo avviso, può esprimere odio o rancore davanti ad un volto, nel quale, al contrario, è più facile specchiarsi e riconoscersi, tanto più che, al di là delle rappresentazioni dei personaggi famosi sulla cui scelta si dirà in seguito, essi hanno i lineamenti di personaggi identificati tra il popolo, al quale, in questo modo (potremmo dire, come un novello Caravaggio), egli vuole dare voce. Il suo è un chiaro messaggio sociale e politico: quando si tornerà a guardare effettivamente i volti delle persone, allora probabilmente si tornerà ad una dimensione politica e sociale più "umana", sotto ogni aspetto.

Ogni volto, poi, è caratterizzato da due strisce rosse su ogni guancia che costituiscono un retaggio del suo viaggio in Africa. Attraverso di esse, Jorit vuole riprodurre il rito della scarnificazione, una cerimonia che segna il passaggio dall'infanzia all'età adulta e, dunque, l'ingresso in una tribù, sottolineando così l'importanza di appartenere alla unica grande *human tribe*, che connota il singolo in quanto parte di una comunità più ampia; in questo modo, l'opera d'arte diventa opera collettiva, appartiene agli abitanti di un quartiere, ai quali viene offerta la possibilità di siglare l'opera stessa facendovi apporre in calce i nomi di quanti desiderano essere lì ricordati.

L'appartenenza, infatti, sottolinea anche Franco Cambi, è una delle categorie necessarie per una nuova idea di educazione alla cittadinanza che passa attraverso ambienti ed esperienze informali; a suo avviso (2006), essa è una *conditio*, non un traguardo, poiché si nasce e si vive in un luogo che è luogo-storia nel quale noi abbiamo le nostre radici, dove si alimenta l'immaginario inteso come il linguaggio (ed il linguaggio iconico, all'interno di una cultura che spinge sempre più verso la dimensione dei nuovi media, è sempre molto forte), la comprensione del tempo storico, l'identità personale più profonda. Questo luogo, tuttavia, oggi è sempre più aperto, carico di innesti, aperto a nuovi arrivi e a differenti incroci, un luogo costantemente in divenire. Sotto questo aspetto, i muri sono effettivamente un "luogo", espressione di una cultura che, se, da una parte, è fortemente radicato e contestualizzato, d'altra parte, il loro essere spazi aperti, soggetti ad interventi di "ripulitura" nel corso del tempo, consente di radicare ancor più fortemente in un contesto storico-sociale il soggetto da raffigurare, che è caratterizzato da una strettissima attualità rappresentativa, ma può essere rimosso laddove questa rappresentatività venga meno.

L'aspetto pedagogico-educativo, poi, passa attraverso la scelta dei personaggi, i quali rappresentano, quindi, per uno specifico contesto, un modello educativo da seguire. Proprio come Plutarco, con le sue *Vite Parallele*, propone ai giovani lo studio di biografie di uomini illustri che possano fornire loro un fulgido esempio di virtù, di ingegno, di arguzia strategica, allo stesso modo Jorit propone una narrazione che, sviluppandosi attraverso gigantesche immagini di volti più o meno illustri, possano porsi come "modelli", proprio nel solco della "pedagogia dell'esempio"; Anna Bondioli nota come essa sia una "espressione che non si riferisce a una teoria, a un modello educativo esplicitamente definiti in ambito psicopedagogico ma un termine suggestivo sotto il quale è possibile sussumere una pluralità di processi educativi e di apprendimento che si avvalgono dell'esempio come strategia basilare" (Bondioli, 1995, p. 433). Significativa è, a tale proposito, la rappresentazione di Che Guevara in uno delle zone più degradate di Napoli, San Giovanni a Teduccio, a via Taverna di Ferro, all'ingresso di un quartiere che i suoi abitanti definiscono *Bronx*. Lì il tasso di disoccupazione è molto alto; è un quartiere a grande vocazione operaia e gli ideali del *Che* (il cui murales è il più grande al mondo, più grande anche di quello de L'Avana), sono particolarmente adatti alla maturazione della consapevolezza che, senza un lavoro utile e dignitoso, risulta difficile anche appartenere alla tribù umana.

Particolarmente rilevante è anche il San Gennaro, patrono di Napoli, su una parete alle porte di Forcella, quartiere spesso assunto a simbolo della presenza a Napoli della malavita organizzata, per la cui realizzazione Jorit ha preso quale modello un suo amico operaio. Questa particolare collocazione è un invito ad entrare in questo quartiere senza il timore di essere aggredito o derubato, nella prospettiva per la quale la partecipazione attiva rende il luogo "vivo", pulsante; ora è un luogo simbolo di un quartiere che vuole rinascere e vivere a testa alta.

Significative, poi, sono le scritte che compaiono sui muri prescelti per il murales e che, nel corso della realizzazione dell'opera, vengono coperte. Ad esempio, la piazza che ospita la fermata della metropolitana di Scampia (quartiere dormitorio, la cui fermata stessa, rimasta incompleta come un cantiere a cielo aperto per oltre vent'anni, è stata spesso identificata come simbolo del degrado del quartiere stesso) è oggi molto diversa: la stazione della metropolitana è finalmente un'opera finita e, di fronte ad essa, Jorit ha rappresentato i volti Pier Paolo Pasolini, attore e regista italiano sempre vicino alle classi più deboli, e, di fronte, quello di Angela Davis, militante nel Partito

Comunista americano e attivista dei diritti degli afroamericani. Sotto il volto di Pasolini, c'era la scritta: "Finché l'uomo sfrutterà l'uomo e finché l'umanità sarà divisa in padroni e servi, non ci sarà né normalità né pace".

Tornando, poi, a San Giovanni a Teduccio, l'uno di fronte all'altro ci sono Diego Armando Maradona, da una parte, e Niccolo, dall'altra. Quest'ultimo è un bambino affetto da un disturbo dello spettro autistico raffigurato con gli occhi chiusi, in una prima immagine, e con lo sguardo sfuggente nell'immagine più in basso (caratteristica, questa, della sua patologia; al contrario, di solito, Jorit raffigura i suoi volti con lo sguardo dritto e fiero), sotto al quale c'è la scritta "ESSERE UMANI". Questa è la poesia scritta sul muro prima che fosse coperta dal volto di Niccolò:

È piccolo il mio mondo / e ci sto soltanto io, / non parlo o ti confondo
/ con strano chiacchierio, / saltelli e gesti strani / col corpo e con le mani
/ e fisso su qualcosa / lo sguardo mio si posa, / ti chiedi cosa penso, / ti
sembro senza senso. / Son alte e forti mura / Costruite intorno a me, /
ti faccio un po' paura, / non sono come te. / un altro mondo il mio / e
tu non riesci a entrare / diversa lingua ho io / e tu non sai capire. / Se
solo vuoi provare, / se prendi l'astronave, / potrai da me atterrare / e
forse anche capire, / perché, in ogni viaggio, / un nuovo paesaggio / ti
apre gli occhi e il cuore, / per renderti migliore". Un ritratto che, ci
spiega l'autore, ci insegna ciò che è importante: "donare secondo le proprie
possibilità e ricevere secondo le proprie necessità".

Concludendo, lo scopo dichiarato di queste immagini è quello di lasciare un segno in particolare alle generazioni più giovani che vada nella direzione di una educazione inclusiva, una dimensione chiaramente espressa in molti dei suoi volti: da quello del piccolo Niccolò a quello della piccola Ael, una bambina rom il cui nome significa "colei che guarda il cielo", ma che, per esplicita ammissione di Jorit, potrebbe essere una bambina qualsiasi: napoletana, rom, africana, tanto che il titolo dell'opera è "Ael: Tutt'eguale song 'e creature". L'opera è stata realizzata nel 2015 in occasione della giornata mondiale delle popolazioni Rom, Sinti e Caminanti in un luogo (oggi noto come *Parco dei murali*), sede un tempo di un campo rom poi andato a fuoco. I volti di Jorit spingono, dunque, ad una cittadinanza globale, planetaria, inclusiva nel suo massimo grado perché, come ci ricorda Morin (2001, p. 56), "L'educazione dovrà fare in modo che l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e che l'idea della sua di-

versità non cancelli l'idea della sua unità. Vi è una unità umana. Vi è una diversità umana”; infatti, “Ogni essere umano si costituisce come un *Esserci* la cui singolarità si realizza nella pluralità” (Bertolini, 2003, p. 21).

Riferimenti bibliografici

- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bondioli A. (1995). L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding. *Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée*, 107-2, 433-457.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Demetrio D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Faure E. et al. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO/Harrap (trad. it. *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando).
- Illich I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*. Milano: Mimesis.
- Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 30.10.2000, on line: https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf (ultima consultazione: 28/05/2020).
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Natale A., Di Martino S., Procentese F., Arcidiacono C. (2016). De-growth and critical community psychology: Contributions towards individual and social well-being. *Futures*, 78, 47-56.
- Procentese F., Scotto di Luzio S., Natale A. (2011). Convivenza responsabile: quali i significati attribuiti nelle comunità di appartenenza? *Psicologia di comunità*, 2, 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: 28/05/2020).
- Sefton-Green J. (2006). *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. Bristol: Futurelab.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.

IV.3

In classe con difficoltà di apprendimento: fattori che supportano (o non supportano) il successo scolastico dello studente. Un lavoro di riflessione con gli insegnanti

Elena Bortolotti

Professore Associato

Università degli Studi di Trieste

ebortolotti@units.it

Introduzione

L'inclusione e la partecipazione all'istruzione, alla vita sociale e culturale, sono oggi diritti umani essenziali e ampiamente riconosciuti, sia per gli adulti che per i bambini (UNESCO, 1994).

La scuola è il luogo di frequentazione primario dei bambini e dei giovani che si preparano alla vita adulta, è il luogo dove i principi normativi sull'inclusione vedono oggi un interesse di risposta, di ricerca delle condizioni migliori per far sì che l'esperienza scolastica si riveli positiva non solo per quanto riguarda la formazione culturale dei singoli studenti, ma anche per generare quel ben-essere (Ghedin, 2017) di cui tutti abbiamo bisogno per non provare disagio e sentirci inclusi nel contesto in cui viviamo.

Sebbene il mondo della scuola condivida il principio dell'inclusione, non risulta sempre facile, per coloro che esprimono esigenze educative speciali, essere inclusi nella vita scolastica e sociale. A scuola un ruolo fondamentale è dato dall'insegnante, che dovrebbe trovare le giuste strategie educative per favorire l'inclusione e far sì che la classe venga percepita come una comunità (Santi, 2006).

È inoltre accertato che gli studenti con difficoltà di apprendimento spesso mostrano prestazioni inferiori rispetto ad altri studenti, prestazioni che non solo hanno a che vedere con la conoscenza, ma anche con la motivazione ai risultati o il senso di autoefficacia (Jenkins, Leslie, 2014). Gli insegnanti hanno bisogno di strategie per promuovere tutti questi aspetti

della vita scolastica dello studente, e per fare ciò è fondamentale anche promuovere un contesto che favorisca la partecipazione e il benessere di coloro che vi fanno parte. Entrambi questi fattori (individuale e contestuale) creano le condizioni necessarie per garantire l'inclusione, e quindi la partecipazione alla vita sociale. Il modello proposto dal documento ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS si presenta oggi come un approccio pertinente per analizzare i bisogni della persona in relazione al contesto in cui essa vive.

La letteratura scientifica mette in evidenza l'importanza di un clima positivo all'interno del contesto scolastico quale elemento influente sull'apprendimento (Andrich, Miato, 2007), ma non solo. Vi sono altri aspetti della vita scolastica che sono altresì importanti nella quotidianità di uno studente, che riguardano la crescita sociale, lo sviluppo di capacità relazionali, la gestione dell'impegno e delle emozioni (Tarter, Hoy, 2004; Van Houtte, 2006).

Idealmente si può essere tutti d'accordo nel sostenere una scuola dove il "ben-essere" riceve le stesse attenzioni rispetto agli apprendimenti, dove vengono incentivate e praticate nel gruppo le competenze sociali ed emozionali (Ghedin, 2017). In quest'ottica, la formazione degli insegnanti non può oggi fermarsi alle conoscenze scientifiche relative alle discipline d'insegnamento, affidandosi poi al buonsenso individuale nel gestire le dinamiche psico-educative e socio-relazionali che vengono ad attivarsi nelle classi e nelle scuole, e che sappiamo essere invece primaria fonte di stress e senso di inefficienza da parte degli insegnati. A tal fine ben vengano dunque le indicazioni sulla formazione del profilo degli insegnanti inclusivi emanate dall'Agenzia europea per lo sviluppo dell'educazione per bisogni speciali (<http://www.european-agency.org/agencyprojects/Teacher-Education-for-Inclusion>). Tali indicazioni ci ricordano inoltre che, nell'ottica inclusiva di tutti coloro che frequentano la scuola, molti bisogni educativi speciali (i cosiddetti BES), riguardano condizioni di difficoltà che sono gli stessi insegnanti di classe a dover gestire, senza possibilità di "delega" agli insegnanti di sostegno, eppure sono solo questi ultimi che, ad oggi, ricevono una più mirata formazione a temi quali l'accoglienza, le strategie inclusive, l'attenzione al benessere dello studente.

Dal punto di vista della ricerca, inoltre, molto si evince in tema di formazione e preparazione dei futuri insegnanti. Grande attenzione viene data rispetto a ciò che gli insegnanti devono conoscere in un'ottica di saperi di-

sciplinari e di metodologie didattiche e tecnologiche, per meglio rispondere a esigenze di motivazione all'apprendimento sempre più difficili da promuovere (Binanti, Tempesta, 2011; Cavalli, Argentin, 2010).

Molto meno è indagato il punto di vista degli insegnanti in servizio, soprattutto gli insegnanti di classe, rispetto ai loro vissuti, problemi ed esigenze formative in tema di gestione dell'inclusione, e soprattutto rispetto alla necessità di garantire apprendimenti adeguati ai propri allievi che dovranno in futuro mettersi in gioco come cittadini attivi (Canevaro, d'Alonzo, Ianes, Caldin, 2011; d'Alonzo, Ianes, 2007; Ianes, Heidrun, Zambrotti, 2011).

Come sostiene Mura, “senza troppe forzature, si può affermare che seppure il valore ideale e culturale dell'integrazione non sia messo in discussione da alcuna disciplina accademica, sul piano fattuale la ricerca educativa e didattica generale non sembra particolarmente interessata a tale tema d'investigazione”, (Mura, 2014, p. 176).

Ad oggi è importante che tutto il corpo docente, e non solo coloro che si specializzano per il sostegno, sia in grado di attivarsi nell'accoglienza e nella gestione delle problematiche che gli studenti presentano in conseguenza ai bisogni che di volta in volta manifestano.

I docenti di classe, infatti, devono innanzitutto essere, e sentirsi, contitolari e corresponsabili del lavoro educativo e didattico che si realizza con gli studenti con disabilità (Mura 2014), certificati in base alla legge 104/92 e che andrà condiviso con gli insegnanti di sostegno. Per quanto riguarda altre difficoltà, legate ai disturbi specifici dell'apprendimento (normati dalla legge 170/10) o altre forme di difficoltà e svantaggio (CM n. 8 del 6/3/2013 sui Bisogni Educativi Speciali), sono gli stessi insegnanti curricolari a doversi prendere la responsabilità didattica nella gestione dei bisogni, che va ad esprimersi in un Piano Didattico Personalizzato.

Il principio dell'inclusione non si ferma infatti ai singoli bisogni dello studente con disabilità o con difficoltà, esso si estende a un contesto generale, che sempre più e meglio si organizza per rispondere all'eterogeneità dei bisogni formativi di tutti gli studenti, che promuove buone prassi di flessibilità organizzativa e curricolare, che individua le metodologie d'insegnamento idonee a rispondere, in una ottica che possiamo definire di “progettazione universale” (Convenzione ONU) alle esigenze di un pubblico il più ampio possibile rispetto a necessità e peculiarità.

Il comportamento e l'atteggiamento degli insegnanti (ad esempio il fe-

edback) è dunque un fattore che influenza l'inclusione o l'esclusione sociale degli studenti. Il feedback degli insegnanti non solo influenza l'atteggiamento degli studenti riguardo alle loro strategie di orientamento e di autoregolazione (Hattie, Timperley, 2007), ma plasma anche la loro mentalità educativa e, di conseguenza, gioca un ruolo importante nelle loro traiettorie educative. La percezione del feedback a scuola non dipende solo dalle reazioni degli stakeholder attivi, ma è anche influenzata dall'ambiente sociale circostante e quindi soprattutto dal gruppo di pari a esso collegato (Huber, 2019).

L'ambiente sociale collegato allo studente non va dunque trascurato, è un fattore importante che incide nel percorso scolastico dello stesso. Se accettiamo l'affermazione che l'apprendimento è un processo sociale che inizia in famiglia, dobbiamo considerare anche la famiglia quale fattore chiave nel supporto alla diversità (Carrington, Robinson, 2006).

Pure nei coetanei l'atteggiamento verso i pari in difficoltà sembra essere un fattore importante. Ghedin conferma, nella sua ricerca (2017), come il benessere a scuola sia altamente condizionato dall'intervento di altri soggetti, siano essi compagni o docenti. Pure nella ricerca internazionale compaiono richiami alle competenze sociali degli studenti, quali fattori importanti da promuovere per migliorare la partecipazione sociale per tutti (Schwab, 2017).

La consapevolezza sociale va dunque incentivata, essa riguarda, tra l'altro, la capacità di assumere prospettive diverse e quindi di comprendere i diversi mondi della vita in modo empatico (Weissberg, 2017). In questo quadro le capacità relazionali sono intese come la capacità di costruire relazioni sane, ciò significa, ad esempio, la capacità di cooperare e di evitare una pressione sociale inadeguata o una gestione dei conflitti (Weissberg et al., 2015).

Costruire ambienti inclusivi è un obiettivo che deve dunque coinvolgere tutti gli attori che ruotano intorno a quell'ambiente, e in quest'ottica non solo il lavoro dei docenti può rappresentare una preziosa risorsa, anche le famiglie e i gruppi dei pari hanno un ruolo fondamentale nel realizzare un contesto inclusivo.

Certamente gli insegnanti sono da considerarsi gli "attori principali in una scuola inclusiva" (Curchod-Ruedi, Ramel et al., 2013) e ben vengano le ricerche che indagano gli atteggiamenti degli insegnanti rispetto al tema dell'inclusione, (Avramidis, Norwich, 2002; Boyle et al., 2013).

Si evince però anche la necessità di iniziare a comprendere come gli in-

segnanti “vivono quotidianamente” le questioni scolastiche, i bisogni educativi che i diversi allievi pongono e la loro capacità di risposta rispetto a questi bisogni. Soltanto comprendendo a fondo i vissuti degli insegnanti sarà possibile comprendere meglio cosa realmente avviene all’interno delle scuole e quali sono i bisogni formativi che gli stessi docenti avanzano.

Nel voler garantire il successo scolastico di ogni studente risulta necessario quindi riflettere sulla gestione dell’aula (d’Alonzo, 2004), non concentrandosi esclusivamente sulle esigenze individuali dello studente, ma andando a indagare anche le caratteristiche della sua vita domestica e le caratteristiche dei compagni di classe.

In base a tali premesse, il presente contributo è finalizzato a comprendere se, a giudizio degli insegnanti, la realizzazione del successo scolastico dipenda solo dallo studente (e dall’assistenza che riceve direttamente), o se vi è un ruolo importante anche nel contesto che lo circonda, se esso ostacola o facilita il percorso di crescita e di apprendimento dell’individuo.

Obiettivo è dare voce agli insegnanti, farli riflettere sulle prassi quotidiane nelle classi al fine di indagare la loro percezione rispetto alle condizioni che favoriscono, o ostacolano, le pratiche in favore dello studente con bisogni speciali.

A tal fine verranno presentati i risultati di uno studio, basato su una raccolta di osservazioni da parte degli insegnanti di scuola secondaria, in merito alle misure che adottano per includere studenti con bisogni speciali. In particolare, si è voluto esplorare le variabili che possono essere punti di forza o di debolezza nel garantire l’inclusione degli studenti in classe e la possibilità di raggiungere il personale potenziale di apprendimento.

1. Metodologia, metodi, strumenti di ricerca o fonti utilizzate

Partecipanti

Hanno partecipato all’indagine 98 insegnanti delle scuole medie e superiori, la provenienza era distribuita tra zone diverse della Regione Friuli Venezia Giulia. Si trattava di un gruppo di docenti che aveva aderito spontaneamente a un corso di formazione/ricerca, promosso a livello regionale, e che aveva come obiettivo approfondire i temi dell’inclusione scolastica nelle scuole secondarie per i soggetti con disturbi specifici dell’apprendimento e altre difficoltà.

Importante sottolineare che si trattava di un gruppo di docenti molto motivati nel loro lavoro, quindi particolarmente sensibili nel voler individuare risorse e strategie finalizzate a supportare il successo scolastico dei loro rispettivi studenti. La distribuzione era la seguente: scuola secondaria di I grado (58 insegnanti) scuola secondaria di II grado (40 insegnanti).

Procedura

La procedura messa in campo aveva come obiettivo far raccogliere una serie di osservazioni/impressioni rispetto a uno studente target individuato nelle classi, che rappresentasse un caso interessante per l'obiettivo del presente lavoro.

Nell'ambito del presente contributo vengono prese in considerazione le testimonianze che ogni insegnante ha riportato rispetto a un periodo di osservazione di uno specifico studente all'interno della propria classe (per un totale di 98 studenti). Si trattava di studenti con esigenze didattiche particolari in quanto con diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento o con dichiarate difficoltà generali di apprendimento legate a particolari situazioni quali funzionamento intellettivo limite o problemi di altro tipo.

Ai docenti è stato chiesto di osservare lo studente target per un periodo di 3 mesi, per farsi un'idea rispetto ad alcuni fattori che sono stati inseriti in una griglia osservativa, riportando quindi le loro percezioni e impressioni, tenendo anche conto di tre prospettive:

- lo studente
- la sua famiglia
- i compagni.

La griglia per condurre l'osservazione conteneva inoltre i punti di esame che si richiedeva venissero analizzati tenendo presente le tre prospettive diverse:

- Consapevolezza/conoscenza delle difficoltà (da parte dello studente, dei membri della famiglia, dei compagni di classe).
- L'autostima/la stima (autostima dello studente, la stima da parte dei membri della famiglia per il proprio figlio/a, la stima per il compagno da parte dei compagni di classe).
- Disponibilità a chiedere/fornire aiuti (la disponibilità dello studente a

chiedere aiuto, disponibilità della famiglia a aiutare il figlio, disponibilità nella classe ad aiutare il compagno).

- Motivazione in relazione allo studio (la motivazione dello studente, la motivazione data dai familiari allo studente, la motivazione presente nella classe e nel motivare il compagno).
- Rispetto delle regole (da parte dello studente, dei familiari, dei compagni di classe).
- Rapporti interpersonali (da parte dello studente, dei familiari, dei compagni di classe).
- Strumenti di compensazione (utilizzo da parte dello studente, dei familiari, accettazione nell'utilizzo da parte dei compagni di classe).

Gli insegnanti hanno compilato la griglia di osservazione, segnando le loro considerazioni. Hanno anche scritto un profilo dello studente osservato, riportando le loro opinioni sul livello d'inclusione dello studente e sul livello di rendimento scolastico.

2. Risultati

L'analisi è stata effettuata innanzitutto tenendo presente ogni punto d'esame singolarmente, al fine di effettuare una rilevazione dell'influenza delle tre prospettive (studente, famiglia, compagni). Nel dettaglio si voleva valutare come le condizioni personali dello studente s'intersecano con il rapporto con i genitori e con i compagni di classe.

A titolo di esempio si riporta qui una tabella (tab.1) che analizza il primo punto di esame, ovvero la conoscenza e la consapevolezza delle proprie difficoltà di apprendimento.

Tabella 1

		Studente	Famiglia	Compagni
Sec I grado (58)				
Conoscenza	Sì	100% (58 ss)	86% (50)	86% (50)
	No	0	14% (8)	14% (8)
Consapevolezza	Sì	86% (50)	83% (48)	90% (52)
	No	14% (8)	17% (10)	10% (6)
Sec II grado (40)				
Conoscenza	Sì	95% (38 ss)	92,5% (ss)	40% (16)
	No	5% (2)	7,5% (3)	60% (24)
Consapevolezza	Sì	80% (32)	40% (16)	35% (14)
	No	20% (8)	60% (24)	65% (26)

Dalla tabella si evince che in più casi, nell'ottica degli insegnanti, sono proprio i genitori e i compagni di classe a non avere conoscenza e/o consapevolezza delle difficoltà dello studente target. Rispetto agli studenti target, il dato che appare interessante riguarda soprattutto la secondaria di II grado, dove molti soggetti vengono descritti come non consapevoli dei propri problemi, una descrizione che porta anche interpretazioni di rifiuto dei propri problemi.

Incrociando i dati della tabella con i profili elaborati dagli insegnanti si è potuto arrivare ad alcune considerazioni che rientrano nel loro punto di vista. Vengono qui di seguito riportate.

La consapevolezza e l'accettazione delle proprie difficoltà e della propria autostima sono da considerarsi un facilitatore importante per lo studente. Questa dimensione deve essere presente nello studente stesso, ma deve anche essere estesa ai genitori e ai compagni di classe.

Se tale condizione si realizza, lo studente trova dei benefici; ad esempio: non sente il bisogno di nascondere i propri problemi con i compagni, accetta l'aiuto dei propri insegnanti e compagni di classe, si impegna a sfruttare al meglio le proprie capacità, accetta di lavorare con una didattica personalizzata ecc.

Se la consapevolezza e l'accettazione delle proprie difficoltà non sono

presenti nello studente, e se non sono nemmeno presenti nei genitori e/o nei compagni di classe, lo studente sarà in svantaggio; ad esempio potrebbe mostrare eccessiva ritrosia nell'esporsi quanto si tratta di intervenire o essere coinvolto in qualche azione, tendere a essere demotivato e non impegnarsi, dimostrare un comportamento depresso o di opposizione, in classe preferire un trattamento pari agli altri studenti anche se lo svantaggia dal punto di vista dell'apprendimento e del profitto.

3. Riflessioni conclusive

Per quanto riguarda la possibilità, da parte degli insegnanti, di promuovere l'inclusione e il rendimento scolastico di uno studente con esigenze speciali, dai rapporti analizzati emerge che gli insegnanti ritengono necessario, ma non sufficiente in modo esclusivo, il proprio ruolo.

L'intera vita dello studente è considerata un fattore di facilitazione o di ostacolo molto significativo.

Gli insegnanti ritengono che, quando è presente un buon rapporto con la famiglia dello studente in difficoltà e quando anche le famiglie degli altri studenti non creano dissidi, si possa lavorare con la classe per promuovere con tutti un senso di comunità, di accettazione delle diversità. La didattica può quindi diventare strumento per rispondere a esigenze diverse, può anche rispondere a quelle necessità di adattamento che gli insegnanti adottano per personalizzare e individualizzare i percorsi dei singoli, essa può dunque divenire inclusiva, può mettere in campo molti dei consigli che arrivano dall'attuale letteratura sull'argomento, come ad esempio l'utilizzo di strumenti compensativi, di strategie didattiche quali il *peer tutoring*, gli adattamenti nelle richieste di prestazione ecc. A questo livello molti docenti ritengono che, se anche la classe può essere educata a un atteggiamento inclusivo nei confronti di un compagno, quando entrano in gioco le famiglie oppositive, molto del lavoro degli insegnanti in questa direzione viene invalidato.

Quindi si può concludere che, per molti insegnanti, i genitori e i compagni di classe poco collaborativi, poco sensibili nei confronti di compagni con esigenze specifiche, e quindi nemmeno educabili alla reciprocità, sono spesso le cause principali nel generare nel docente quel "senso di impotenza" che impedisce di promuovere un ambiente inclusivo, dove la didattica si

differenzia in modo flessibile, nel rispetto delle esigenze di tutti e con il fine di far sì che ogni studente tiri fuori il meglio di sé, in un'ottica personalizzata e non di confronto con il resto della classe.

Riferimenti bibliografici

- Andrich Miato S., Miato L. (2007). *La didattica positiva. Le dieci chiavi per organizzare un contesto sereno e produttivo*. Trento: Erickson.
- Avramidis A., Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17-2, 129-147.
- Binanti L., Tempesta M. (Eds.). (2011). *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Boyle, C., Topping, K, Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19, 5, 527-542..
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (Eds.). (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Carrington, S., Robinson, R. (2006). Inclusive school community: why is it so complex?. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 323-334.
- Cavalli A., Argentin G. (Eds.). (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- D'Alonzo L. (2017). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: GiuntiEdu.
- D'Alonzo L., Ianes D. (2007). *L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie*. Trento: Erickson.
- Ghedin E. (2017). Il valore del ben-essere educativo. Una ricerca esplorativa sulle aspirazioni al ben-essere per studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V, 1, 89-103.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Huber, C. (2019). Lehrkraftfeedback und soziale Integration: ein Dreiebenenmodell zum integrationswirksamen Lehrkraftfeedback in Schule und Unterricht. In M.-C. Vierbuchen, F. Bartels (Eds.), *Feedback in der Unterrichtspraxis. Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen* (pp. 79-94). Kohlhammer: Stuttgart
- Ianes D., Heidrun D., Zambrotti F. (2011). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.

- Jenkins J.F, Leslie R. (2014). Examining the relations between cognitive-motivational variables and the academic achievement of secondary students with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol 75(2-A)(E).
- Mura A. (2014). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, 175-190.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Schwab S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in developmental disabilities*. 62, 160-165.
- Tarter C.J., Hoy W.K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*. 42, 539-554.
- Van Houtte M. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *Journal of Educational Research*, 99(4), 247-254.
- Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156-1171.
- Weissberg R. P., Durlak J. A. Domitrovich C. E., Gullotta T. P. (2015). In Durlak J. A., Domitrovich C. E., Weissberg R. P., Gullotta T. P. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York: The Guilford Press.

Altri riferimenti

- Docente inclusive <http://www.european-agency.org/agencyprojects/Teacher-Education-for-Inclusion> (ultima consultazione 6 ottobre 2019)
- Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006)
- OMS (2001) ICF Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain, 7-10 June, 2004.

IV.4

Costruire la comunità educante: ripensare luoghi e relazioni attraverso la co-progettazione della rete scuola-territorio

Tiziana Chiappelli

*Docente a contratto - Università degli Studi di Firenze
tiziana.chiappelli@unifi.it*

1. Povertà, povertà educativa e strategie di intervento

I dati sulla povertà minorile in Italia non lasciano dubbi: l'emergenza c'è e va affrontata. Secondo l'ISTAT¹ la povertà assoluta tra i minori è passata dalla percentuale del 3,7% del 2008 a un più che preoccupante 12,5% del 2018, con una flessione nel 2019 all'11,4% per effetto dell'introduzione del reddito di cittadinanza (pari comunque a 1.137.000 minori in questa condizione), risultato purtroppo che, secondo le stime più recenti,

le gravi conseguenze dell'emergenza Covid-19 rischiano di vanificare [...] con la prospettiva tangibile di una nuova impennata della povertà minorile e 1 milione di bambini in più che potrebbero scivolare nella povertà assoluta, senza l'indispensabile per condurre una vita dignitosa (Milano, 2020).

In base agli indicatori che correlano la privazioni di risorse materiali alle difficoltà educative, possiamo vedere come tra povertà economica e povertà educativa vi sia un circolo vizioso che alimenta reciprocamente queste due condizioni rendendo il processo di fuoriuscita e la promozione sociale molto difficili (Nanni, Pellegrino, 2018). Risulta chiaro che dalla povertà nel senso di deprivazione materiale

1 ISTAT, Report Giugno 2020 reperibile all'indirizzo https://www.istat.it/it/files/2020-06/REPORT_POVERTA_2019.pdf (20 giugno 2020).

[...] il passo ad una povertà anche educativa, intesa quale mancanza delle opportunità di imparare, sperimentare, formarsi e sviluppare competenze cognitive, e quindi molto breve. La presenza di diseguglianze socio-economiche (anche in paesi ricchi) pregiudica fortemente la capacità dei minori di avere una vita culturale molto attiva già nelle prime fasi della loro esistenza. E laddove la deprivazione materiale è più forte, le occasioni di sviluppo cognitivo dei minori – attraverso le quali essi possono esprimere il proprio potenziale – sono quasi nulle. (Musella, Capasso, 2018, pp. 19-20).

Se infatti, da un lato, le difficili condizioni socio-economiche incidono fortemente sui successi educativi e scolastici, dall'altro proprio la mancanza di una adeguata istruzione finisce col perpetuare la condizione di estrema fragilità sociale e il disagio conseguente. Si rischia di assistere, quindi, a un passaggio di condizioni sfavorevoli di generazione in generazione, con gravi conseguenze sia dal punto di vista dei diritti umani delle singole persone che, in termini più ampi, nella dimensione di benessere, sicurezza e prosperità dell'intero paese. Non è un caso che, a lanciare l'allarme rispetto alla povertà educativa, siano stati spesso e volentieri istituzioni e organi di stampa collegati all'economia (si veda, ad esempio, *ilsole24ore* del 24 luglio 2020²).

Allo stesso tempo, ad oggi non ci sono dati "certi" sulla povertà educativa in Italia poiché ancora non sono stati stabiliti e diffusi i criteri ufficiali per la sua misurazione. Ciò di cui possiamo disporre sono i dati sulla dispersione e l'abbandono scolastico, le statistiche sui NEET³ (giovani che non sono inseriti né in percorsi educativi, né al lavoro né in percorsi professionali) e la loro correlazione con situazioni di povertà materiale. Per quanto riguarda la povertà educativa, possiamo però avvalerci dei dati elaborati da Save the children⁴ sulla base di parametri proposti nel medesimo studio

2 Cristina Da Rold, Come si misura la povertà educativa, 24 luglio 2020 https://www.infodata.ilsole24ore.com/2020/07/24/si-misura-la-poverta-educativa-non-solo-tablet-banda-larga/?refresh_ce=1 (24 luglio 2020).

3 Secondo i dati ISTAT al 2018, in Italia i NEET sono 3,2 milioni, pari al 26% dei giovani tra i 15 ed i 34 anni e di cui 1,8 milioni sono nel sud del paese pari al 37,5% dei giovani di quella fascia di età (http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_NEET1) (20 giugno 2020).

4 Save the Children (2016) ha proposto una definizione di povertà educativa a partire dalla teoria delle capabilities di Amartya Sen (1985; 1999), ripresa da Martha Nussbaum (2012). In base a questa teoria sono stati estrapolati 4 indicatori principali in assenza

(Save the children, 2016) e adottati da altre indagini prodotte dal terzo settore per analizzare il contesto italiano (si veda, ad esempio, Nanni, Pellegrino, 2018; Musella, Capasso, 2018).

Quello che è risulta evidente da queste indagini è che gli aspetti della povertà educativa sono complessi e stratificati, non coincidono esclusivamente e necessariamente con la povertà economica e possono estendersi, ad esempio, a famiglie meno fragili dal punto di vista materiale ma deprivate culturalmente o che vivono situazioni disfunzionali dal punto di vista delle relazioni affettive e sociali. Purtroppo, ad oggi, la consapevolezza di questa problematica è ancora poco diffusa e paiono tuttora calzanti le parole di Chiara Saraceno, secondo cui:

Se la povertà dei bambini ‘altrove’ è tanto resa visibile quanto anestetizzata (per noi che la guardiamo) dalla sua alterità, quella che si trova tra noi e resa invisibile dalla nostra (auto)censura. Riesce ad apparire solo nella fiammata improvvisa dello sdegno più o meno ipocrita quando un bambino muore per assideramento in un campo rom, o indirettamente e in modo ambiguo di fronte agli esiti dei test sulle capacità logiche cognitive che mostrano lo svantaggio dei bambini più poveri, o nello scandalo dei bambini precocemente assoldati dalla malavita (Saraceno 2015, p. 69).

Saraceno constatava anche amaramente come questa consapevolezza non fosse entrata fino ad allora a far parte delle attenzioni sistematiche del governo italiano ma un cambiamento in tal senso è stato apportato con la legge di bilancio del dicembre 2015 (L. 208, 28 dicembre 2015) grazie alla quale è stato introdotto un “Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile” basato su risorse fornite dal Governo congiuntamente a fondazioni bancarie e gestito dall’impresa sociale “Con i bambini” attraverso un meccanismo di bandi pubblici.

dei quali si può parlare di povertà educativa: 1) apprendere per comprendere, ovvero per acquisire le competenze necessarie la vita contemporanea 2) apprendere per essere, cioè coltivare la motivazione, la stima e la fiducia nelle proprie capacità, sviluppare progetti per il proprio futuro e la capacità di controllarsi e auto-regolarsi nelle situazioni difficili 3) apprendere per vivere assieme, ovvero competenze relazionali e sociali basate su capacità di comunicazione, empatia cooperazione, e negoziazione 4) apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva, ovvero sviluppare quelle competenze funzionali a sostenere, promuovere e tutelare la propria salute, integrità e sicurezza.

Grazie a questo fondo, ha preso vita il progetto “Bella presenza. Metodi, relazioni e pratiche nella comunità educante”⁵, un progetto a carattere nazionale che sta sperimentando strategie di intervento multilivello per far interagire scuola e enti territoriali con le famiglie e le realtà del terzo settore al fine di creare e rafforzare un ambiente sociale ampio che operi a sostegno dei percorsi educativi dei più fragili. Al centro della riflessione e delle strategie, il concetto di bellezza, la bellezza presente in ognuno/a e in ciascuno luogo, se affettivamente identificato come significativo. Con le parole di Andrea Mornioli, coordinatore nazionale del progetto, Bella presenza ha come ambizione non quella di “tamponare” situazioni emergenziali, ma piuttosto di:

contrastare il fallimento formativo e la povertà educativa *provando a produrre cambiamento* (corsivo mio), non accontentandosi della realtà per dissodare e fare emergere quella “bella presenza” che spesso rimane nascosta nelle storie di vita, scolastiche e familiari di tanti giovani “scartati”, e in territori narrati prevalentemente attraverso le loro fragilità. Mantenendo in equilibrio la cura dei disagi con la valorizzazione di competenze e desideri, per restituire riconoscimento alle aspirazioni di tanti giovani privati non solo di futuro ma della stessa possibilità di cittadinanza (Mornioli, 2019, p. 32).

Tenendo presenti queste considerazioni, nei prossimi paragrafi saranno presentate alcune strategie adottate per la promozione della comunità educante nella zona Oltrarno-San Frediano, Isolotto del Comune di Firenze al fine di predisporre misure volte alla prevenzione della povertà educativa.

Rispetto al territorio fiorentino, il progetto è frutto anche dell’esperienza del Monitoraggio dell’offerta formativa 0-18 realizzata per il Co-

5 Il progetto è stato finanziato con i fondi “Con i bambini” dedicati alla fascia d’età 11-17 anni ed ha carattere di sperimentazione nazionale. In particolare, coinvolge tre regioni italiane (Campania, Toscana e Piemonte) e 60 partner locali coordinati a livello nazionale dalla Cooperativa Dedalus di Napoli. È iniziato nell’a.s. 2018-2019 per una durata complessiva di 5 anni. Secondo la scheda progettuale l’obiettivo “generale del progetto è contribuire al rafforzamento della comunità educante per prevenire, contrastare e rimuovere il disagio ponendo al centro la bellezza. L’intervento propone la creazione di sistemi di scambio tra scuole, famiglie e territorio attraverso workshop di co-progettazione.” <https://percorsiconibambini.it/bellapresenza/> (20 giugno 2020).

mune di Firenze⁶ e che ha portato a considerare le buone pratiche, le potenzialità e gli elementi di criticità presenti negli interventi di prevenzione alla dispersione scolastica in atto sul territorio. L'indagine ha messo in evidenza che ci sono contesti in cui, come prevenzione al drop-out scolastico e alla povertà educativa, vengono usati sia gli strumenti dell'orientamento scolastico come prassi educativa che trova la sua origine già nella prima infanzia sia metodologie inclusive a taglio interculturale. La letteratura sull'argomento ha messo in evidenza come il tema dell'orientamento (Pazzaglia, Moe, Friso, Rizzato, 2002), ma soprattutto della formazione all'auto orientamento (Grimaldi, Quaglino, 2005), siano fondamentali per la garanzia del diritto allo studio e al successo formativo, oltre a contribuire fortemente ad arrestare i processi di dispersione scolastica. In questo senso, l'orientamento scolastico viene sempre più definito come un processo complesso "di auto-regolazione [fondato] sulla metacognizione riferita sia alla conoscenza che al controllo di strategie cognitive, tra le quali la comprensione, il ragionamento, il "problem solving" (Magnano, Di Nuovo, 2013 p. 21). Un processo che si evolve e struttura nel tempo, coinvolgendo dimensioni profonde dell'apprendimento, dove l'integrazione tra emozioni, sentimenti e cognizioni, apre alla percezione di sé e del proprio rapporto con il mondo. Considerando la necessità di promuovere fin dai primi anni della scolarizzazione proposte educative trasversali che sappiano cogliere la complessità degli elementi e delle dinamiche che entrano in azione nelle continue e quotidiane esperienze di orientamento, la strategia complessa di avvicinamento ai ragazzi più fragili del progetto "Bella presenza", attuata attraverso azioni educative scolastiche, da una parte, e dall'altra attraverso azioni territoriali più informali ma in stretta comunicazione con la scuola, servizi del territorio e famiglie, rappresenta un contributo operativo concreto per favorire processi di auto orientamento, percezione di sé, autonomia di scelta e diritto allo studio.

6 Parte dei risultati del monitoraggio e le riflessioni e linee di intervento emerso sono raccolti nel volume di Guetta, Chiappelli (2020) *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo*.

2. Il contesto di intervento del progetto Bella presenza

Il progetto “Bella Presenza” è nato sul territorio fiorentino sulla scorta di precedenti relazioni e collaborazioni e con lo scopo, tra altri, di instaurare o rafforzare interrelazioni per creare e/o consolidare il senso di appartenenza alla comunità e la sollecitazione ad una partecipazione dei vari attori sociali a supporto ai percorsi educativi dei più giovani. La zona interessata dal progetto è una fascia che dall’Oltrarno-San Frediano si estende fino a tutta la zona Isolotto Legnaia ai bordi della città, interessando quindi il quartiere 1 e il quartiere 4, due quartieri contigui ma che presentano, oltre ad alcune importanti somiglianze, punti di forte differenziazione.

In particolare, si segnala un processo di gentrificazione -o, come di recente è stato chiamato, *tourist gentrification* collegato col fenomeno dell’*overtourism* in atto a Firenze come in molte altre città (in corso nella zona Oltrarno-San Frediano che sta lentamente svuotando di abitanti “storici” le strade e i vicoli della zona e vede una chiusura progressiva delle botteghe artigianali che ne caratterizzavano il tessuto economico e il panorama sociale Galli, Lensi, 2019).

Dall’altra, il quartiere 4 è di nascita più recente: nato da un primo nucleo istituito negli anni 20, a partire dagli anni 60-70 del secolo scorso sono stati inglobati dalla città una serie di aree rurali e di rioni fino ad allora circondati dalla campagna (Argingrosso, Le Torri, Il Casone, Isolotto, Legnaia, San Quirico, Monticelli, Il Pignone, Soffiano, Bellosguardo...). Il quartiere 4 è dunque caratterizzato da un tessuto sociale di più recente insediamento, con una presenza cospicua di famiglie di origine meridionale, di nuove generazioni di profughi dell’Ex Jugoslavia -alcuni dei quali hanno vissuto fino all’anno passato in un cosiddetto «campo rom» e di famiglie di recente immigrazione. Ha alle spalle importanti movimenti sociali volti a costruire il senso di comunità che hanno lasciato una traccia profonda nei suoi abitanti (Poli, 2004)⁷.

Il coordinamento territoriale del progetto è stato affidato all’associazione Progetto Arcobaleno⁸, una realtà che opera nel quartiere da oltre 30 anni

7 Per una panoramica dei quartieri di Firenze, si veda anche AA.VV., *I quartieri di Firenze. Problematiche e meccanismi correlati alla ripartizione interna di territorio comunale*. N.d.

8 Progetto Arcobaleno Onlus è anche Agenzia Formativa (certificazione di qualità e ha all’attivo vari progetti di intervento e ricerca (con CNR, per esempio, e bandi Era-

allo scopo di sostenere la popolazione più fragile ed offrire servizi e interventi per la costruzione dell'autonomia personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e culturale in ottica interculturale e di genere. L'associazione ha sede in San Frediano e da sempre lavora in rete con varie realtà territoriali, comprese le scuole anche del limitrofo quartiere 4. Da qui, la proposta di aderire assieme al progetto "Bella presenza" come occasione per approfondire ulteriormente i rapporti in corso e avviare una co-progettazione che dalle aule scolastiche arrivasse ad avere un impatto sul territorio circostante, e viceversa. Il progetto "Bella presenza" ha quindi rappresentato per scuole e le associazioni partner lo strumento e l'occasione adatti per ripensare la comunità educante e le strategie e metodologie più efficaci per affrontare il tema del disagio educativo, del *drop out*, della didattica inclusiva. Da qui l'adesione al progetto, che una volta approvato ha dovuto poi concretizzarsi in azioni e attività concrete.

Le strategie progettuali si sono attuate attraverso un triplice piano azione: anzitutto, la collaborazione con gli enti locali e le scuole sia per individuare i soggetti fragili che per predisporre interventi comuni; parallelamente, l'attivazione di collaborazioni con le varie realtà che popolano il territorio per avere una immagine a tutto tondo del contesto sociale, per sensibilizzarle, in alcuni casi, attivarle e, in altri ancora, predisporre assieme piani di intervento per sostenere le famiglie più fragili; infine, l'"aggancio" attraverso proposte educative di strada di ragazzi e ragazze di età compresa tra gli 11 ai 17 anni e individuati come in stato di fragilità sociale - per riallacciare un rapporto positivo e di ri-affezzamento al quartiere in un percorso di costruzione di un progetto educativo e di vita.

La lunga fase di progettazione su carta, condivisa e negoziata, è stata quindi solo una prima parte iniziale del lavoro di co-progettazione: il passaggio dalla fase di ideazione, e scrittura a quella di implementazione concreta, ovvero alla strutturazione di percorsi significativi sottratti alla logica del singolo intervento spot, non è stato automatico e, presumibilmente, è un processo sempre in corso che continuerà per tutto l'arco di vita del progetto stesso, in accordo con l'approccio di fondo dell'intero progetto, ovvero quello di concordare assieme le chiavi di lettura dei singoli contesti e con-

smus+, FAMI, AMIE, Social Justice ecc.). Il coordinamento scientifico delle azioni locali del progetto "Bella presenza" è stato affidato alla autrice di questo saggio <http://www.progettoarcobaleno.it>.

fezionare interventi “su misura”, ritagliati sulle specifiche esigenze ma nell’ottica di agire nel quadro più ampio della costruzione di presidi educativi ad alta densità nel e per il territorio.

I quartieri interessati

La fascia territoriale individuata per la realizzazione del progetto interseca dunque due quartieri contigui, in parte accomunati da una vocazione popolare che sta subendo una trasformazione accelerata a causa di più recenti cambiamenti sociali e di struttura urbana, come ad esempio il collegamento tramviario con il centro di Firenze che ha reso appetibili, dal punto di vista del mercato immobiliare, zone in precedenza considerate di minor valore.

Da una parte quindi abbiamo un quartiere centrale (il Q1 San Frediano) e la sua scuola di riferimento, l’Istituto Comprensivo Oltrarno Machiavelli, con radici storiche profonde ma che sta perdendo come è stato detto, i suoi connotati tradizionali; dall’altra il Quartiere 4, periferico e “marginale” il cui tessuto sociale e la cui scuola più «antica» -l’Istituto Comprensivo Montagnola Gramsci- risalgono al processo di inglobazione delle campagne della seconda metà del ‘900, con la fondazione della scuola media di riferimento avvenuta negli anni ’70 . Entrambi gli istituti comprensivi coinvolti⁹ si caratterizzano per una pluralità di progetti, di proposte educative, laboratoriali, formative e di servizi –dai Centri di Alfabetizzazione del Comune di Firenze per il supporto agli studenti non italofofoni fino a sportelli psicologici o per l’orientamento scolastico. La sfida quindi del progetto è stata quella di individuare linee di intervento che potessero inserirsi nella programmazione più ampia degli istituti con un filo conduttore ben preciso, una attenzione alla trasformazione delle metodologie didattiche e con l’attenzione a creare continuità e alleanze col territorio circostante. Per questo, un tempo significativo sia in termini di incontri che in termini di costruzione dell’alleanza educativa, è stato dedicato proprio alla condivisione e alla riflessione con figure strumentali, insegnanti e dirigenti rispetto alle azioni da mettere in atto.

Dal punto di vista degli istituti comprensivi, la modalità flessibile adottata come stile del progetto “Bella presenza”, la possibilità di adeguare le

9 Oltre ai due IC, è partner di progetto anche l’Istituto Tecnico per il Turismo Marco Polo, di cui però non tratteremo in questo articolo.

proposte e di modularle in base ad esigenze specifiche e la costruzione di attività che hanno messo in comunicazione scuole e territorio è stata apprezzata dalle persone coinvolte, in particolare i dirigenti scolastici e le figure strumentali¹⁰. In generale il contesto ha reagito in maniera positiva al progetto, le tre associazioni coinvolte come partner locali si sono attivate per collaborare con le scuole con il supporto di altri enti pubblici del territorio ponendo molta attenzione alla costruzione di alleanze territoriali per valorizzazione delle risorse già presenti e l'individuazione di aree di intervento non coperte dagli interventi in essere.

3. La coprogettazione territoriale

Come è stato sottolineato, il cuore della proposta di “Bella Presenza” sul territorio fiorentino è stato quello di adottare uno stile di collaborazione inteso come riflessione, ripensamento e coprogettazione di attività e interventi nell'ottica della contaminazione tra formale e informale, con attenzione agli strumenti e alle strategie dell'educativa di strada e a una serie di strategie, metodologie e strumenti mutuati dalla pedagogia interculturale e inclusiva, dalla didattica delle L2 ed educazione linguistica più in generale, all'apprendimento cooperativo e a modalità di lavoro come il *debate* e il *service learning*. L'ottica adottata è stata rigenerativa (degli spazi, delle relazioni, della didattica, dei servizi ecc.), centrata sul desiderio di cambiare la scuola e il suo fare in e con la comunità con l'ulteriore scopo di riflettere sul fare per produrre indirizzi di policy locale e nazionale.

Sia azioni che contenuti sono stati concordati con le scuole, a partire dalla dirigenza fino ai singoli insegnanti e figure strumentali ma coinvolgendo direttamente gli studenti stessi. Un filo conduttore sono stati gli obiettivi 2030 dell'Unesco, adottati anche dalla Comunità europea e all'interno dei quali i ragazzi e le ragazze hanno scelto alcuni temi cardine su cui lavorare a livello di laboratorio di classe e di scrittura e rappresentazione teatrale e di produzione di video. I temi prescelti da studenti e studentesse

10 Da quando il progetto è iniziato (as 2018-2019), sono avvenuti vari avvicendamenti di ruoli e trasferimenti di personale che hanno imposto e imporranno, per la ripresa dei lavori del prossimo anno, di ricucire i fili spezzati uno a uno, tenendo conto anche delle conseguenze del lockdown avvenuto nel frattempo (marzo 2020).

sono stati la parità di genere, l'educazione di qualità, il tema ambientale – cambio climatico. Tutti temi collegati al macro tema della cittadinanza globale e che hanno aperto la possibilità di un ragionamento più ampio rispetto alla partecipazione attiva dentro e fuori la scuola per quanto riguarda gli studenti e le loro famiglie.

Il fatto di avere costruito prima con gli insegnanti e poi con gli studenti percorsi su temi da loro scelti ha sicuramente agevolato l'ingresso degli educatori del progetto all'interno del contesto classe. La possibilità che è stata offerta inoltre di continuare i percorsi con un supporto specifico per la preparazione degli esami finali della secondaria di I grado ha permesso di far individuare nel progetto “Bella presenza” e nei suoi operatori una risorsa significativa anche per un risultato “più spicciolo” rispetto agli obiettivi più grandi, ma molto importante per gli/le studenti/esse e le loro famiglie: chiudere positivamente – e con un pochino meno ansia grazie all'accompagnamento attento degli educatori di “Bella Presenza” – il percorso delle scuole secondarie di primo grado, con attenzione al percorso successivo. Parallelamente, si è attivata la strategia di aggancio e incontro dei ragazzi e delle famiglie al di fuori del contesto “scuola”, nei luoghi da loro frequentati.

4. Lo spazio come dimensione educativa: ripensare i luoghi, imparare ad amarli

Grazie agli incontri territoriali, il dialogo con le scuole e coi ragazzi, la conoscenza anche pregressa dei luoghi interessati dal progetto “Bella presenza”, è emerso un dato interessante: poco o nulla si sapeva degli usi degli spazi pubblici da parte dei ragazzi e delle ragazze che abitano tra Oltrarno e quartiere 4, se non attraverso qualche osservazione più casuale o, purtroppo, notizie prese anche dalla stampa e relative a presunte “baby gang”, situazioni di “degrado” degli spazi pubblici ed episodi etichettati come “bullismo”. Per pianificare una azione tra scuola e territorio, il progetto si è quindi interrogato su quale fosse la situazione reale del rapporto tra ragazzi tra gli 11 e i 17 anni e lo spazio pubblico.

Il punto di partenza è stato quindi una attenta osservazione dei luoghi e degli usi degli spazi da parte dei bambini e dei ragazzi con scopo conoscitivo e diagnostico. Questo studio del territorio si è svolto una molteplicità di strumenti: un questionario somministrato agli alunni delle scuole coin-

volte nel progetto, l'osservazione partecipante dei luoghi e degli spazi, una serie di interviste a ragazzi e adulti, una serie di incontri, focus group e interviste agli operatori del sociale presenti sul quartiere.

Contemporaneamente, è stato avviato un affiancamento a alcuni gruppi di ragazzi e ragazze in situazione di disagio sociale segnalati da più fonti di informazione (e purtroppo anche dalla stampa) come appartenenti a baby gang locali. L'affiancamento è stato graduale ed era mirato ad avviare con loro un percorso di conoscenza del territorio guidato da un team composto da due educatori di strada, due urbanisti specializzati in percorsi partecipativi, un supervisore scientifico.

Nella prima fase di questa azione progettuale sono stati quindi costruiti gli strumenti per la mappatura dei luoghi formali ed informali dei territori oggetto di indagine e si è proceduto all'avvio della mappatura dei luoghi formali. È stato messo a punto il questionario da somministrare all'interno delle scuole partner del progetto sulle abitudini e sui luoghi frequentati dai ragazzi nel tempo extra-scuola. Il questionario è stato sottoposto agli studenti dopo alcune attività laboratoriali con la classe per attivare una riflessione sulle abitudini e sui luoghi frequentati fuori dall'orario scolastico.

Alcuni soggetti esterni alla scuola si sono rivelati strategici per i percorsi educativi degli studenti, come ad esempio la biblioteca comunale del quartiere 4, BiblioteCaNova, presso cui proprio i ragazzi più fragili dal punto di vista del percorso scolastico o addirittura in situazione di *drop out* sono soliti passare i propri pomeriggi e, durante le stagioni più calde, anche le sere. La costruzione di una solida relazione con questo importante presidio del territorio rientrava appieno nel disegno di attivazione di presidi permanenti della comunità educativa inteso in senso ampio, luoghi, situazioni, persone che possano quindi diventare i punti di riferimento per i più giovani e luoghi in cui riflettere assieme a scuola e territorio su come agire per contrastare la povertà educativa.

Grazie quindi a queste rilevazioni e ai rapporti territoriali, è stato possibile attivare percorsi di affiancamento non formale a bambini/e e ragazzi/e preadolescenti e adolescenti in situazione di fragilità sociale allo scopo di prevenire fenomeni di *drop out* scolastico, di mantenerli/reinserirli in percorsi educativi strutturati e di orientarli verso un uso positivo, rispettoso e consapevole degli spazi pubblici e dei servizi e delle opportunità offerte dal territorio. Le metodologie adottate sono informate agli approcci di pedagogia attiva e dell'educativa di strada (Batini, Paolini, 2012; Maccario,

2009; Castelli, 2007), e prevedono un percorso di *mentoring* fra pari per meglio “agganciare” i bambini e i ragazzi alla scuola. Proprio in virtù dell’obiettivo di creare un contesto di comunità educante allargato, in cui le istituzioni formali quali, ovviamente, la scuola ma anche biblioteche, oratori e altri spazi giovanili siano poli importanti, ma non unici, attraverso gli interventi di strada il progetto ha esplorato aspetti che prescindono da queste stesse istituzioni, non per sostituirle ma per collegarle tra loro e ampliare il raggio di azione. Sono stati quindi approfonditi approcci che valorizzano l’educazione incidentale (Ward, 2018): le piazze, le strade urbane, gli spazi verdi e gli spazi destinati al gioco, ma anche i negozi e le botteghe del territorio sono stati visti come luoghi capaci di offrire occasioni educative significative per questi ragazzi e ragazze che, di fronte all’edificio scolastico, spesso entravano in crisi. L’educazione informale messa in atto ha cercato pertanto di recuperare questi ragazzi e ragazze all’interesse e alla motivazione attraverso lo stimolo della creatività e della intraprendenza personale e di gruppo, lavorando trasversalmente su competenze trasversali e offrendo una via d’accesso (di avvicinamento, di ri-affezionamento) alternativa a quelli che sono i percorsi di apprendimento strutturati e istituzionalmente riconosciuti (Ward, 2018; Batini, Paolini, 2012; Castelli, 2007).

Il periodo di osservazione e aggancio di questi ragazzi, iniziato a luglio 2019, ha fornito molti dati e informazioni su abitudini, atteggiamenti, comportamenti e idee rispetto ai percorsi educativi e ai progetti di vita e ha permesso di ideare, assieme ai vari attori del territorio, un intervento a tutto tondo che non si è limitato a proporre alcune attività per “contenere l’esuberanza e incanalare le energie” di questi ragazzi e ragazze, ma che, al contrario, ha previsto un lavoro approfondito di ri-affezionamento al territorio e alle sue risorse, un dialogo più attento con i servizi e la costruzione di un rapporto positivo con le famiglie e con la comunità locale al fine di creare presidi ad alta densità educativa capaci di sostenere quei minori in situazione di fragilità socio-culturale e liberarne, piuttosto che imprigionarne, le potenzialità. L’obiettivo è stato quello di aiutare i ragazzi a trasformare le azioni di piccolo vandalismo, spesso volte a lasciare un segnale, a urlare “io sono qui” o persino attuate per noia, in azioni positive, di scoperta della bellezza dei luoghi e di se stessi, dando identità e costruendo una topografia affettiva che va al di là della mera funzione pratica rappresentata da una panchina, un muretto, in un processo di valorizzazione intenzionale, voluta, meditata.

Dovremmo vedere i luoghi della vita (le case, i giardini, i parchi pubblici) non solo come luoghi di passaggio (dove si transita per qualche ora o per qualche giorno) e nemmeno come luoghi d'uso (dove si sosta per soddisfare i bisogni primari) ma come luoghi del vissuto, che fanno parte di noi. (Giusti, 2020, p. 13)

Gli spazi pubblici del quotidiano, sono stati risignificati come i luoghi in cui si intrecciano storie di vita, lingue diverse, generazioni e generi, in cui il cemento convive con l'alberello e la siepe e in cui si può esercitare una propria azione positiva di rispetto e di costruzione di bellezza. Il percorso ha portato i ragazzi e le ragazze a riflettere sul concetto di benessere (Cerrocchi, Dozza, 2010) a partire dalle loro esperienze quotidiane per guidarli verso un ripensamento del presente, del qui ed ora, con un occhio al futuro, al proprio "progetto di vita". Da questi incontri, sono nate micro-progettualità di costruzione di un vivaio autogestito, di richiesta di spazi per incontri, l'organizzazione di piccole feste aperte al territorio per farsi conoscere e conoscere, un calendario con immagini e pensieri dei ragazzi e delle ragazze. Ogni piccola azione ha avuto come focus l'attenzione al ri-orientamento educativo e formativo, nell'ottica di fornire strumenti metacognitivi per interpretare la situazione attuale e proiettarsi nel futuro (Guetta, Chiappelli, 2020). Trattandosi di gruppi misti, sia dal punto di vista del genere che delle provenienze – ragazzi e ragazze italiane ma anche di origine straniera – gli strumenti dell'intercultura, della decostruzione di stereotipi e pregiudizi, della costruzione attiva della propria identità e di appartenenza al contesto territoriale sono stati preziosi (Giusti, 2020).

5. Concludendo: luoghi e relazioni

Questa attività ha intercettato un bisogno territoriale ed educativo così profondo che subito ha aperto al progetto "Bella presenza" le porte con moltissime realtà: i comitati dei genitori di varie scuole, la Piccola scuolcina di pace dell'Isolotto, le «Baracche verdi» del viale dei Bambini -un luogo autogestito nato dalla comunità dell'Isolotto e fortemente radicato nella vita sociale del quartiere, le guide ambientali locali che si sono offerte di affiancarci per il lavoro di «ripensare i luoghi» aggiungendo alla parte urbanistica l'educazione alla natura e agli spazi verdi, la «Cattedra Unesco per lo Sviluppo sostenibile e la cultura di pace», la Rete Scuola Territorio del Q5 che

ha chiesto un gemellaggio sui due quartieri frontalieri (di qua e di là dall'Arno) per cercare di creare un dialogo e una rete allargata, il Consiglio di quartiere 4 per le politiche giovanili territoriali. Con "Bella presenza" è stata trovata una grande disponibilità da parte delle scuole e di vari soggetti contigui al mondo delle scuole a collaborare: un altro assessorato del Comune (Assessorato al Sociale) oltre alla Direzione istruzione già partner di BP, la rete delle biblioteche comunali, in particolare BiblioteCanova che è punto di riferimento per le scuole e il territorio dell'Oltrarno, le parrocchie con i loro oratori, associazioni locali (per esempio Cospe, LiMo, Caritas, ecc.), l'università (Dipartimento di Scienze della Formazione, Lingue, Intercultura, letterature e psicologia). Questo è un elemento molto importante non solo perché permette ed ha permesso di intercettare altri target collegati, ma soprattutto perché lascerà alle scuole, dopo la chiusura del progetto, una rete di collaborazioni e un'attenzione del territorio sui giovani che lo abitano. Naturalmente anche l'attivazione operativa di questa rete ha richiesto tempo, tessitura di rapporti, incontri, messa in comunicazione di soggetti diversi. Una preziosità che è stata riconosciuta al progetto è infatti quella di porsi come soggetto dialogante con le realtà già esistenti per la co-costruzione di percorsi a partire da una lettura molto attenta alle dinamiche e alle esigenze del territorio. Questo tipo di approccio è di per sé innovativo, in quanto non ha proposto pacchetti pre-costituiti di laboratori o interventi ma si è posto come tavolo di lavoro e discussione per l'ideazione e l'intervento comune, cercando accuratamente di evitare il pericoloso meccanismo di delega che spesso si innesca laddove vi sono interventi di supporto alle fragilità. Al contrario, "Bella presenza" ha sempre cercato di condividere la responsabilità anche progettuale con i soggetti coinvolti, cercando di mettere assieme i vari interlocutori e aprire spazi di lavoro e collaborazione comuni. Questo tipo di tessitura comune dei percorsi, se da una parte è stato molto apprezzato, dall'altra ha però anche creato varie difficoltà e criticità. Una delle maggiori, sicuramente, riguarda il riconoscimento dei percorsi extra-scolastici da parte delle scuole ma non secondario è l'aspetto di difficoltà di armonizzare le tante proposte educative delle scuole con ulteriori proposte progettuali in un filo conduttore unico, massimizzando le risorse ed evitando sovrapposizioni o dispersioni¹¹.

11 Una criticità tipica del mondo della scuola riguarda il turn over nella dirigenza scola-

Il processo di costruzione del senso di comunità proponendo la bellezza come chiave di coesione e protagonismo per i ragazzi e le famiglie è ancora in atto ma ha già dato alcuni frutti importanti, come il ritorno alla scuola secondaria di I grado dei ragazzi che l'avevano abbandonata e una riprogettazione educativa per i ragazzi over 16 anni verso percorsi professionalizzanti. L'obiettivo di instaurare solidi ponti tra aule, servizi e territorio, in un'idea di scuola che aderisce al contesto e chiede al territorio di farsi comunità educante è la chiave di lettura e di realizzazione di tutti gli interventi che, pur lavorando sulle singolarità più fragili lo fa all'interno della costruzione di pratiche per tutti in luoghi sia formali che informali per meglio raggiungere le risorse nascoste, individuali e collettive.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (Nd). *I quartieri di Firenze. Problematiche e meccanismi correlati alla ripartizione interna di territorio comunale.*
- Barca F. (2019). *Cambiare rotta. Più giustizia sociale per il rilancio. Forum Disuguaglianze e diversità.* Roma-Bari: Laterza.
- Batini F., Cini S., Paolini A. (2012). *Le sedici competenze di base.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Castelli V. (ed.) (2007). *Ragionare con i piedi... Saperi e pratiche del lavoro di strada.* Milano: Franco Angeli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (2010). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere.* Trento: Erickson.
- Galli G., Lensi M. (2019). *La filosofia del trolley. Indagine sull'overtourism a Firenze.* Santa Croce sull'Arno (PI): Carmignani.
- Giusti M. (2020). *L'identità dei luoghi. Per una educazione interculturale e antirazzista.* Roma: Tab.
- Grimaldi G. P., Quaglino E. A. (2005) *Tra orientamento e formazione, tra auto-orientamento e autoformazione.* Roma: ISFOL.
- Guetta S., Chiappelli T. (2020). *La scuola abbandonata. Il contrasto alla dispersione scolastica attraverso l'orientamento formativo.* Roma: Aracne.

stica e degli insegnanti e referenti: tutto il lavoro molto approfondito di scambio di idee, programmazione, condivisione fatto durante il primo anno ha dovuto essere reimpostato negli anni successivi. Ciononostante, la collaborazione con le figure referenti di tutte e tre le scuole è stata molto positiva, fattiva, e nell'ottica della condivisione e costruzione comune di punti di convergenza.

- Maccario D. (ed.) (2009). *L'educazione difficile. La didattica nei contesti socioculturali e assistenziali*. Roma: Carocci.
- Milano R. – Save the Children (16 giugno 2020). *Povert  minorile in diminuzione, effetto Covid rischia di vanificare il risultato*. <http://www.vita.it/it/article/2020/06/16/poverta-minorile-in-diminuzione-effetto-covid-rischia-di-vanificare-il/155884/>
- Mornioli A. (2019). La povert  educativa. In Barca F., *Cambiare rotta, Pi  giustizia sociale per il rilancio dell'Italia* (pp. 32-34). Bari: Laterza.
- Musella M., Capasso S. (2018). *La povert  minorile. Dinamiche territoriali, politiche di contrasto, esperienze sul campo*. Napoli: Giannini. https://www.secondowelfare.it/edt/file/33_povert _minorile_SRM.pdf
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). *La povert  educativa e culturale: un fenomeno a piu dimensioni. Rapporto Caritas 2018*. https://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7847/Cap_03_Rapporto_2018.pdf
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacit *. Bologna: Il Mulino.
- Pazzaglia F., Mo  A., Friso G., Rizzato R. (2002). *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso. Attivit  metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*. Trento: Erickson.
- Poli D. (2004). *Storie di quartiere. La vicenda Ina-Casa nel villaggio Isolotto a Firenze*. Firenze: Polistampa.
- Di Nuovo S., Magnano P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilit  sociali per la continuit  tra livelli scolastici*. Trento: Erickson.
- Save the Children (2016) *Rapporto attivit  2016*. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf>
- Save the Children (2016). *Bambini senza. L'atlante dell'infanzia a rischio*. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/vi-i-atlante-dellinfanzia-rischio.pdf>
- Save the Children (2017). *Atlante dell'Infanzia a rischio 2017 – Lettera alla scuola*, in savethechildren.
- Save the Children (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povert  educative sull'infanzia in Italia*, in savethechildren.
- Save the Children (2017). *Liberare i bambini dalla povert  educativa: a che punto siamo? Un'analisi*. in savethechildren.
- Save the Children (2017). *Sconfiggere la povert  educativa in Europa. Fino all'ultimo bambino*. in savethechildren.
- Sen A. (1985). *Commodities and capabilities*. Oxford: Oxford Press.
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford Press.
- Tognarini I. (a cura di) (2003). *Storie, immagini, memorie: trasformazioni economiche e mutamento sociale nella periferia industriale fiorentina*. Firenze: Polistampa.

IV.5

“Esseri umani, essere umani”

Riflessioni su fragilità ed educazione

Gabriella D’Aprile

Ricercatrice - Università degli Studi di Catania
gabriella.daprile@unict.it

1. Prologo

Qual è il senso di un discorso pedagogico sulla fragilità? Quello di riflettere sulla realtà umana, nei suoi volti luminosi e oscuri, nelle sue laceranti contraddizioni, nei suoi dilemmi e nelle sue attese; quello di attraversare i valori della sensibilità e della delicatezza, della gentilezza e della dignità; quello di scoprire modi altri di “stare al mondo” (Natoli, 2002). Fragilità come vulnerabilità e liminarità nei destini di sofferenza e di disagio individuale e sociale. Fragilità come gemmazione della vita nell’infanzia, o come metamorfosi evolutiva nell’adolescenza; fragilità come marginalità e precarietà esistenziale, ombra nei meccanismi di esclusione della diversità, o come *diminutio* nelle diverse forme del crepuscolo della vita.

Intraprendere la strada di una ermeneutica pedagogica è un possibile tentativo per affermare una *pedagogia della/delle fragilità*, quale dispositivo di ascolto e di dialogo con il “sentire” umano, in tutte le sue manifestazioni e declinazioni esistenziali.

Nell’ambito del dibattito contemporaneo la categoria della fragilità vive talvolta in modo tacito e fa fatica a imporsi con una peculiare e autonoma teorizzazione pedagogica. Eppure, si tratta di una categoria che il sapere pedagogico deve necessariamente attraversare di fronte al dischiudersi di nuove responsabilità che guardano con rinnovata attenzione ai nuovi soggetti educativi, *soggetti di cura, soggetti di diritto* (Tomarchio, Olivieri, 2015).

La nuova modernità reclama continui ri-posizionamenti di fronte alle emergenze del nuovo e a quelle aree di marginalità e di disagio individuale e sociale emergenti dagli scenari di una società complessa ed esposta a problematicità di vario tipo.

Una pedagogia che intenda essere autenticamente “impegnata” nella

contemporaneità deve necessariamente contrastare l'effetto di un convenzionale esercizio di principi retorici e autoreferenziali e accogliere l'invito di scendere sul "campo", per costruire percorsi formativi *dentro e attraverso* l'esperienza vissuta dei soggetti.

Si tratta di prendere in considerazione tutto l'universo del vivere umano nelle sue condizioni di frammentazione, di precarietà esistenziale, di inquietudine (Madrussan, 2017) che caratterizzano, in modo permanente o transitorio, la vita delle persone.

Ecco, allora, che il richiamo alla fragilità come categoria pedagogica intende porsi in continuità con un dibattito scientifico sulla cura educativa (Palmieri 2000; Mortari, 2006, 2015; Iori, 2006; Iori, Rampazi, 2011; Iaquinta, 2014; Musaiò, 2015, 2018) e dunque come presa d'atto del declino di un certo modello pedagogico, di cartesiana memoria, ispirato a protocolli deterministici e razionali, per la costruzione di un rinnovato paradigma "incarnato" nell'esperienza umana.

Muovendo da queste premesse, è in tale ottica che può rivelarsi significativa un'attenzione alla/alle fragilità educative, per accogliere le complesse ed invisibili dinamiche fenomenologiche della formazione umana, nel tortuoso e arduo accompagnamento dell'*humana conditio* del soggetto.

La realtà umana si contraddistingue per essere multiforme e fluttuante, incontrollabile e imprevedibile e la fragilità è una sua dimensione costitutiva. In ragione di ciò, ecco l'esigenza di una risposta pedagogica in termini di consapevolezza e di educabilità.

2. La fragilità come liminarità

Grande e radicale è la dilatazione dei significati della fragilità, parola che risuona, metaforicamente, come il rompersi di un vetro, il frantumarsi di un cristallo, complice anche l'etimo, poiché l'espressione latina *frangere* la circoscrive, anche nei dizionari più aggiornati, nei recinti di un'accezione preminentemente negativa.

Quando pensiamo alla fragilità sottintendiamo, infatti, una semantica della sottrazione e del difetto. Si tratta, invece, di una nozione complessa e stratificata, dalle innumerevoli sfaccettature che si presta a molteplici attraversamenti, per valorizzare le diverse fondazioni esistenziali e risonanze emozionali umane, in tutti i cicli di vita e in tutti i passaggi di età.

Il *Dizionario analogico della lingua italiana* (Zanichelli, 2011) assegna alla fragilità uno spettro semantico “dilatato” che rimanda alle dimensioni più profonde che coinvolgono la soggettività umana.

In tale ottica, le parole alte e luminose di Blaise Pascal ci possono aiutare ad entrare nelle fondazioni pedagogiche della fragilità, dentro i *cantieri dell'anima* (Gabrielli, 2005, 2017) e dell'umano sentire (Borgna, 2014).

L'uomo non è che una canna, la più fragile di tutta la natura, ma è una canna pensante. Anche il pensiero conosce la fragilità attraverso i limiti che la ragione porta con sé. L'uomo rimane sulla soglia delle cose, dimora sul limite, che è il mistero, il nascosto, l'invisibile (Bonetta, 2017).

La nostra *società della rimozione* non solo misconosce, tende anche ad alienare la fragilità, esaltando la forza come modello antropologico dominante delle relazioni umane, sociali, politiche (Milani, 2019). Il concetto di fragilità è vero che richiama qualcosa che può rovinarsi o frantumarsi, andare in pezzi, rompersi bruscamente e senza preavviso, ma richiama anche qualcosa di delicato che richiede cura.

Il cristallo è fragile, ma la sua trasparenza ci dà la possibilità di guardare oltre.

In tale ottica, Vittorino Andreoli in *L'uomo di vetro. La forza della fragilità* (2008), ci consegna una lucida e suggestiva analisi: l'uomo, è per tutta la vita un *uomo di vetro*, messo alla prova dalle innumerevoli fragilità che costantemente lo circondano, in ogni periodo dell'esistenza e che riguardano le dimensioni di mente, corpo, anima. Esiste infatti una fragilità legata al βίος e all'evolvere naturale dell'esistenza.

Tutti noi siamo fragili perché non abbiamo l'essere da noi stessi: nasciamo da altri e siamo prorogati nell'essere di momento in momento (Stein, 1999). Quando veniamo al mondo siamo colmi di mancanza, siamo senza una forma definita e compiuta. Abbiamo il compito di dare forma al nostro essere, un compito che non è garantito nel risultato, perché ogni nostro progetto esistenziale, ogni nostra azione di cura (di sé, dell'altro o del mondo) non ha nulla di certo nei suoi esiti (Mortari, 2015). Non vi è forma possibile che possa essere definita una volta per tutte: l'esperienza umana si configura come un complesso e continuo lavoro di intarsio che avviene nel corso del tempo e che esige cura, senza la quale l'educazione e la formazione, nel senso più tensionale e utopico, non potrebbero essere pensate e esercitate (Boffo, 2010). Ecco che bisogna porre al centro dell'attenzione la complessità “perturbante” e “liminare” della soggettività umana e del suo processo di maturazione e di divenire, esposti inevitabilmente ai turbini della vita.

Il tema della fragilità designa, dunque, un'area tematica che rimanda sia a condizioni evolutive di normalità, di perdita e di impermanenza, sia a forme di disagio in relazione alle diverse stagioni di vita, alle condizioni socioculturali, esistenziali e di povertà materiali e antropologiche nelle quali le persone possono trovarsi.

Lo psichiatra Eugenio Borgna nel suo fortunato volume, *La fragilità che è in noi* (2014), ci consegna un'antropologia della fragilità umana, qualificandola come connotazione irriducibile dell'esistenza. Fragilità intesa come una delle esperienze più complesse e camaleontiche, espressione universale poiché riguarda tutti, nessuno escluso.

Esiste una fragilità legata alla biologia e quindi all'evolvere naturale del tempo, alle malattie, alla sofferenza, alla morte. Sono le declinazioni più o meno conclamate legate alla finitudine e vulnerabilità del corpo, della mente e dell'anima.

La fragilità attraversa tutte le stagioni della vita (infanzia, adolescenza, maturità, senescenza) e stabilisce la percezione del *limes* come condizione ontologica dell'esistenza umana.

Pensiamo alla fragilità dell'infante, che, con il suo essere "non ancora", vive in uno stato di mancanza e di dipendenza; oppure riflettiamo sulla fragilità dell'adolescente, che vede compiersi la *crisi* del corpo, un corpo che tradisce, muta, che può anche presentarsi con caratteristiche mostruose; un corpo che trascina dentro di sé il mondo ed emerge in tutta la sua inadeguatezza, connessa al bello e al brutto, due parametri che talvolta vengono assolutizzati. E ancora, pensiamo alla fragilità dell'adulto, nel complesso processo di identificazione individuale e sociale, legato indissolubilmente al ruolo sociale, alla ricerca di un'occupazione, alla realizzazione di un progetto di vita, di una famiglia. E infine riflettiamo sulla vecchiaia, in cui ritorna la fragilità del corpo, più esposto alla malattia e al declino della vita, alla inesorabile dipartita che getta un'ombra sulla bontà della stessa esistenza.

Una categoria/condizione, quella della fragilità, che interessa come oggetto di studio tutte le regioni del sapere pedagogico, dalla pedagogia generale e dell'infanzia all'educazione degli adulti, dagli studi di pedagogia speciale, agli studi sul genere, dalla pedagogia sociale alla pedagogia interculturale e a tutti gli ambiti che chiamano in causa la formatività.

Una categoria/condizione che ha un importante impatto su tutta la riflessione pedagogica contemporanea, che risulta costantemente sollecitata

ad interrogarsi tanto sugli aspetti problematici dell'umano, quanto sulle sue prospettive di progettualità.

In tale ottica, è il cuore etico della pratica di cura (Mortari, 2006) che mostra la postura relazionale e riflessivamente presente del soggetto, che chiama il *Tu* e si dà alla relazione umana per preservare e custodire la possibilità di cambiamento, l'apertura al possibile (Bertin, Contini, 2004).

Seguendo Giovanni Maria Bertin, nella sua ricostruzione ed elaborazione metodologica dell'approccio problematicista (Contini, Fabbri, 2014), la prospettiva di una pratica educativa attenta all'orizzonte del *possibile* appare densa di implicazioni, tanto sul piano della maturazione ed evoluzione personale, quanto del rapporto con le comunità; una pratica non finalizzata ad un mero appiattimento/adattamento alla realtà presente, ma in funzione di un futuro ipotizzabile mediante un processo incessante di decostruzione e costruzione dell'esperienza in cui il soggetto è storicamente e culturalmente inserito e, ovviamente, proiettato verso il futuro.

Ciò significa che, nonostante i condizionamenti espliciti di una "condizione data", di una *gettatezza* in termini heideggeriani, non è precluso l'intervento educativo su traiettorie di un futuro "possibile", di un *destino cresciuto* (Amietta *et al.*, 2011).

Per ogni persona diventa decisivo tentare di andare oltre un'idea di destino inesorabile, ineluttabile, *sans espoir*, imposto, subito, cui non è possibile sottrarsi, che toglie senso all'agire, alle scelte, alla volontà. È necessario tentare di uscire da questa strettoia per aprirsi ad una prospettiva che prefiguri l'esistenza come luogo generativo di ulteriori spinte all'azione, imparando ad alimentare la dimensione dell'utopia, per *ri-tratteggiare* nuove forme evolutive.

Comprendere la dimensione incerta della propria identità personale e sociale, immerse nella rete complessa e variabile di mutamenti che definiscono l'esperienza, significa aprirsi costantemente alla riconversione di sé. Ecco che la pratica della cura educativa, assunta nella sua strutturale dimensione tras-formativa, svolge un ruolo fondamentale nel processo emancipativo in senso dinamico e processuale: sia come accompagnamento dell'esistenza, sia come itinerario dialettico di auto-formazione di cui ciascuno deve farsi responsabile. Non semplicemente in funzione dell'adattamento alla realtà presente, ma anche (ed anzi prevalentemente) in funzione di un "possibile" che abbia valore.

3. Pedagogicamente custodi della fragilità umana

Entro questa cornice teorica di riferimento va sviluppandosi un interessante raggio di implicazioni che richiamano l'idea di una pedagogia nella sua veste di dispositivo generativo di cambiamento. Molti soggetti, per varie ragioni, si ritrovano a dover affrontare una condizione di *dislocatio* esistenziale, che contribuisce a spegnere ogni capacità progettuale, cui deve necessariamente contrapporsi un progressivo ri-posizionamento che possa restituire un'identità dopo momenti di smarrimento e di solitudine, di invisibilità sociale, di inadeguatezza e malessere. Molti soggetti, posti nel *limes* dell'esistenza, diventano talvolta abitanti "anonimi" del mondo, per la mancata/negata possibilità di essere protagonisti della propria storia. Diventano abitanti di luoghi non identitari, non relazionali, non storici, non culturali. In questa condizione "affaticata", a fronte del fluire convulso dei cambiamenti, dell'incertezza del presente e del domani, a fronte della precarietà e contingenza della vita, l'intervento educativo dovrebbe promuovere un esercizio di attiva costruzione e comprensione critica dell'esistente, ponendo al riparo dal fatalismo del mero succedersi degli eventi, dall'atteggiamento rinunciatario e passivo che ad esso si accompagna, a vantaggio di un rinnovato progetto esistenziale, che si dà forma e vive la forma di sé come problema costantemente aperto.

È necessario pensare alla fragilità non come sinonimo di debolezza, bensì come "stato in luogo" dell'esistenza. Chi percepisce e riconosce la fragilità, il proprio "io pelle" (Anzieu, 1987) sa accogliere i sentimenti e gli stati d'animo propri e altrui, perché custodisce i valori di umana dignità e di empatia, della finitezza e della temperanza, della compassione.

Accogliendo gli echi flebili e umbratili della fragilità, possiamo allora immedesimarci nella vita interiore dell'altro, per andare al di là della dimensione dell'educabilità tradizionale del soggetto sotto "protocollo educativo" e affermare, invece, un modello di relazione educativa come autentica *sete generativa* di vita e dell'umano (Romano, 2018).

Qual è, allora, la sfida in termini pedagogici?

Essere custodi della natura umana in tutte le sue molteplici sfaccettature.

È dunque necessario accogliere la fragilità come *dono* (Cambi, 2017), fecondare quel "tacito tumulto" capace di trasformare il nostro presente, tra scacchi e tensioni, in progetto.

Affermare e formalizzare una *pedagogia della/delle fragilità* significa porre lo sguardo e il ri-guardo per l'esistenza tutta. La fragilità richiama bellezza (Musaio, 2018), ma anche sensibilità e delicatezza. Un vetro pregiato di Murano o di un cristallo di Boemia è bello, elegante, ma basta poco perché si frantumi e si riduca in frammenti. Un fiore di ciliegio è simbolo di rinascita, ma al tempo stesso rimanda alla caducità della vita e alla natura effimera dell'uomo: un soffio di vento e un petalo si stacca e perde il suo profumo, divelto dalla sua stessa funzione, muore. Pensiamo anche alla ginestra, o fiore del deserto, tanto cara a Giacomo Leopardi: un fiore fragile e luminoso preda della potenza devastatrice del Vesuvio, il vulcano sterminatore simbolo della crudele, cieca ed onnipotente violenza della natura. Eppure rinasce.

L'identità e la condizione umana prendono forma tra queste due istanze: la bellezza e la fragilità tenace di un fiore che continua a rinascere sulla lava del vulcano che lo ha annientato; l'infinita esiguità dell'essere umano che si erge dignitosamente di fronte all'immensa potenza della natura, privo di illusioni. Accettando con umiltà e dignità la propria sorte, la ginestra pur piegandosi, non oppone resistenza, rifiorisce e risorge dalle ceneri come l'araba fenice. È l'infinita lotta tra l'uomo e le forze della natura, tra il microcosmo e il macrocosmo, tra la debolezza e la potenza. Si perde, si muore e si rinasce: dalla vita al dolore, dal dolore alla morte, dalla morte a una nuova vita. È il ciclo eterno della vita, che rinasce e continua all'infinito. Da una parte, la lava vulcanica, simbolo di morte e distruzione, dall'altra, la natura "gentile" della ginestra dai fiori gialli e dal profumo intenso, che si spande e consola con la sua presenza il deserto pietrificato.

Leopardi educatore (Cambi, Gennari, 2018) ci insegna che la bellezza ha l'ultima parola e non il nulla.

Si deve allora avere cura di tutto ciò che è fragile, occorre preservarlo, tenerlo lontano da azioni d'impeto, bisogna essere attenti al "tocco" (Derida, 2007). Tutto ciò ha il sapore del limite, ma anche la possibilità del suo attraversamento con la delicatezza e la gentilezza che richiama lo stare in relazione con l'Altro.

Nella fragilità si nascondono valori di sensibilità e di delicatezza, di gentilezza e di dignità, di intuizione dell'indicibile e dell'invisibile che sono nella vita, e che consentono di immedesimarsi con più facilità e con più passione negli stati d'animo e nelle emozioni, nei modi di essere esistenziali, degli altri da noi (Borgna, 2014, pp.3-4).

In effetti, ciò che accomuna tutti gli esseri umani è proprio la finitezza.

Seneca lo enunciava bene: l'uomo è una creatura che nasce debole, fragile, nuda, priva di difese e bisognosa dell'aiuto altrui. "Quocumque se movit, statim infirmitatis suae conscius": in qualunque direzione si muova, l'uomo ha subito coscienza della propria debolezza e la sperimenta a ogni passo, portandosi con sé i segni della sua fragilità: l'ignoranza, la malattia, la certezza irrefutabile della morte. Nell'immensità sconfinata dello spazio e dell'universo, l'uomo non è che un punto impercettibile e la sua vita è breve come un sospiro, può sprofondare in un abisso, poiché è come un vaso che alla più piccola scossa, al più piccolo movimento, può andare in frantumi.

Porre oggi la questione della fragilità in chiave critica e problematizzante, con le molteplici declinazioni di senso che essa può assumere, risponde, allora, a una tensione e intenzione cogenti per una riflessione pedagogica che sappia promuovere un impegno teorico-progettuale per corrispondere alle innumerevoli istanze che emergono dalle inedite storie di vita, tracce sincere di condivisa umanità.

La fragilità è un modo di essere emozionale ed esistenziale che vive nel cammino misterioso che porta verso la profondità del sentire, verso un *sapere dell'anima* (Zambrano, 1996).

È suggestiva l'idea dello scambio di fragilità visto come scambio di forza di vivere; così la fragilità si colora di slancio vitale e si fa storia.

Siamo spesso orfani di profondità, dimentichiamo la nostra interiorità, che tende fatalmente a inaridirsi e a spegnersi, divenendo monade dalle porte e dalle finestre chiuse, sigillate. Attraverso il *pathos* della presenza emozionale si riscoprono le vibrazioni, la piena emotiva, le increspature esistenziali, la meraviglia del profondo, che è anche sgranamento degli occhi davanti alla scoperta dell'Altro. Si riscopre, così, il senso dell'esistere e del mistero umano: miseria e grandezza.

Ci ricorda in modo memorabile Nietzsche (1977, p. 17):

Non siamo ranocchi pensanti - apparecchi per obiettivare e registrare, dai visceri congelati - noi dobbiamo generare costantemente i nostri pensieri dal nostro dolore e maternamente provvederli di tutto quel che abbiamo in noi di sangue, cuore, fuoco, appetiti, passione, tormento, coscienza, destino, fatalità. Vivere - vuol dire per noi trasformare costantemente in luce e fiamma tutto quel che siamo, nonché tutto quel che ci riguarda: non possiamo affatto agire diversamente.

Riferimenti bibliografici

- Amietta P.L., Fabbri D., Munari A., Trupia P. (2011). *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*. Milano: FrancoAngeli.
- Andreoli V. (2008). *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*. Milano: Rizzoli.
- Anzieu D. (1987). *L'io pelle*. Roma: Borla.
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertin G.M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Boffo V. (2010). *La cura di sé e la formazione degli educatori*. Firenze: Firenze University Press.
- Bonetta, G. (2017). *L'invisibile educativo*. Roma: Armando.
- Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Cambi F. (2017). Del dono in educazione. *Studi sulla Formazione*, 20, 9-13.
- Cambi F., Gennari M. (2018). *Leopardi come educatore*. Genova: Il Melangolo.
- Contini M., Fabbri M. (eds.) (2014). *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa. Atti del Convegno in memoria di Giovanni Maria Bertin*, Bologna, 15-16 novembre 2012. Pisa: ETS.
- Derrida J. (2007). *Toccare, Jean-Luc Nancy*. Genova-Milano: Marietti.
- Fabbri M. (2005). *Nel cuore della scelta, Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*. Milano: Unicopli.
- Gabrielli F. (2005). *Cantieri dell'anima*. Franco Angeli: Milano.
- Gabrielli F. (2017). *Antropologia delle lacrime*. Bologna: Minerva.
- Iaquinta T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza*. Roma: Aracne.
- Iori V. (ed.) (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*. Milano: Guerini Studio.
- Iori V., Rampazi M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La «manoeuvre» formativa*. Como: Ibis.
- Mariani A. M. (ed.) (2009). *Fragilità: sguardi interdisciplinari*. Milano: Unicopli.
- Milani L. (2019). La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 1-16.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mozzanica C. M. (2005). *Pedagogia della fragilità: la transizione postmoderna dalla pedagogia dei confini ai confini della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Musaio M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M. (2015). Fragilità e solitudini contemporanee: riflessione e impegno pedagogico. In Tomarchio M., Olivieri S. (eds.), *Pedagogia Militante. Culture, diritti, territori*, Atti del 29° Convegno nazionale SIPED (Catania 6/8 novembre 2014). Pisa: ETS.

- Musaio M. (2018). La sfida del binomio fragilità-bellezza in educazione. In G. Mari, M. Musaio (eds.), *La sfida dell'educazione* (pp. 77- 92). Milano: Vita & Pensiero.
- Natoli S. (2002). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.
- Nietzsche F. (1977). *La gaia scienza e idilli di Messina*. Milano: Adelphi.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pascal B. (1967) (ed. P. Serini). *Pensieri*. Torino: Einaudi.
- Pialli L. (1998). *Fenomenologia del fragile. Fallibilità e vulnerabilità tra Ricoeur e Lévinas*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Romano R.G. (2018). *La sete generativa*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Stein E. (1999). *Essere finito e essere eterno*. Roma: Città Nuova.
- Seneca (1998) (ed. M. Perrini). *L'immagine della vita*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tomarchio M., Ulivieri S. (eds.) (2015). *Pedagogia Militante. Culture, diritti, territori*. Pisa: ETS.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

IV.6

Il disagio scolastico nei minori con storie difficili

Paola D'Ignazi

*Docente a contratto - Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
paola.dignazi@uniurb.it*

1. Il disagio e l'apprendimento

Il percorso di istruzione e formazione si propone come meta prioritaria l'apprendimento di *saperi* e competenze, ma tale processo è strettamente connesso a componenti emotive che condizionano l'apprendimento, l'impegno nello studio e la vita di relazione dell'alunno.

Al centro del dibattito pedagogico sono stati in questi ultimi anni l'*educazione affettiva* – che in ambito scolastico sembrava essere trascurata - e il disagio esistenziale diffuso che, si sostiene da più parti, sembra essere generato dalla natura stessa della società contemporanea, la quale indurrebbe negli individui un sentimento diffuso di insicurezza, di malessere e precarietà, associato ad una tendenza alla disgregazione identitaria e allo sfaldamento dei ruoli, determinando un disagio esistenziale riconducibile non esclusivamente a fattori psicologici personali o familiari, bensì ad una dimensione più propriamente collettiva. Nello specifico, proprio le nuove generazioni sembrano patire in modo più marcato gli effetti negativi delle trasformazioni sociali che hanno modificato le scale dei valori, incoraggiato modelli di esistenza basati sull'utilitarismo, sull'affermazione e successo personale, determinando in tal modo l'inaridimento e l'inadeguatezza sul piano intrapersonale e interpersonale della dimensione affettiva/emozionale. D'altra parte, la sfera emotiva del singolo individuo risente fortemente degli atteggiamenti e delle visioni del mondo che attraversano e caratterizzano una data società in un definito periodo storico (Oatley, 2007).

Il problema del disagio diffuso nella società odierna è preso in esame da Miguel Benasayag e Gérard Schmit (2007), nel volume *L'epoca delle passioni tristi*, che ha avuto una grande divulgazione e richiamato l'attenzione degli studiosi e del grande pubblico, il cui titolo significativamente riprende una

definizione con cui Spinoza intendeva esprimere il sentimento di disgregazione e di impotenza che pervadeva la società sua contemporanea. Al progresso delle scienze, della tecnologia e di ogni altra manifestazione dell'opera dell'uomo non sembra corrispondere una conquista della felicità, ma, piuttosto, una crescente perdita di fiducia e apprensione nei confronti del futuro.

Gli autori, nella loro attività di clinici hanno rilevato una richiesta crescente d'aiuto da parte di genitori e di educatori per l'aumento tra i ragazzi delle patologie psichiatriche e di un malessere che, a loro giudizio, riflettono l'angoscia che opprime un'intera popolazione - non solo connessa solo a problemi personali - alla quale *i tecnici della sofferenza* non sanno dare risposta.

Pur nella loro diversità, i casi per i quali si richiedeva sostegno presentavano degli elementi comuni, quali il carattere ansiogeno, i passaggi violenti all'atto compresa la violenza su di sé stessi, un sentimento di emergenza, di crisi, di destabilizzazione. Per gli autori non si può ignorare il fatto che nella nostra società si stia imponendo un vero e proprio quotidiano di precarietà, pertanto vivere con un senso di insicurezza e di crisi genera stati conflittuali e sofferenze psicologiche, benché l'origine del problema non sia esclusivamente di natura personale. In futuro si vedranno gli effetti sul piano psicologico individuale e sociale dei recenti eventi drammatici causati dalla pandemia da COVID-19, dal conseguente *lockdown* con sospensione di tutte le attività e delle relazioni sociali faccia a faccia. Possiamo immaginare come tale isolamento possa accentuare sensibilmente il senso di minaccia e precarietà.

Umberto Galimberti (2007), a proposito del malessere esistenziale diffuso tra i giovani, che definisce *L'ospite inquietante*, sottolinea come la crisi del singolo individuo, riflesso di una crisi della società occidentale, sia imputabile al *cambiamento di segno del futuro*, vissuto come una minaccia piuttosto che come una promessa. La mancanza di fiducia nel futuro arresta il desiderio nel presente, ostacolando quel passaggio naturale dalla *libido narcisistica* centrata sull'amore di sé, alla *libido oggettuale*, che investe il mondo esterno e il prossimo. Proprio la mancanza di questo passaggio determinerebbe un affievolimento dei legami emotivi, sentimentali e sociali e una demotivazione rispetto all'integrazione sociale, all'acquisizione di conoscenze e all'investimento di energie in un progetto connesso a un desiderio profondo. Ne consegue che molti ragazzi intraprendono, ad esempio, un per-

corso di studi per motivi utilitaristici, rispondendo più alla seduzione di una cultura di tipo consumistico, che alle proprie inclinazioni e ai propri interessi, precludendosi così la possibilità di avere uno spazio di crescita autentica e di provare un sentimento di appagamento, elementi molto importanti per la conquista dell'autostima e la realizzazione personale.

Riguardo alla demotivazione sul piano scolastico, al disimpegno, al *mito della buona volontà*, Galimberti sottolinea che la motivazione ad apprendere, la volontà di conoscere e studiare non sono mai separate dalla dimensione emotiva. La possibile via d'uscita e la soluzione starebbero proprio nell'insegnare alle nuove generazioni a riconoscere le proprie capacità, ad esplicitarle e coltivarle.

2. La dimensione psico-affettivo in educazione

Quali sono le finalità ed i valori dell'educazione in una società, come quella odierna, attraversata da profondi cambiamenti?

In una scuola di ispirazione pluralista il fine dell'educazione è garantire la crescita umana curando la formazione dell'individuo nella sua integrità, sia come acquisizione delle competenze necessarie alla sua vita e all'inserimento sociale, sia come possibilità di esprimere pienamente sé stesso e di valorizzare le personali caratteristiche e qualità, tenendo conto del vissuto del soggetto, della cultura di provenienza, della sua storia e memoria. La scuola, in tale ottica, riconoscendo il diritto alla diversità va a costituire una sorta di filtro culturale e elemento di saldatura positiva tra i diritti dei singoli soggetti e le richieste/aspettative della società. Sta di fatto che in una società improntata all'efficientismo e all'utilitarismo il rischio può essere quello di intendere la formazione scolastica in modo riduttivo, vale a dire come istruzione/addestramento, adeguandola a canoni che rispondono perlopiù alle esigenze di mercato e alla logica dell'impresa (Baldacci, 2014), trascurando il senso più ampio e *umano* della formazione nel suo complesso, che include la dimensione emozionale.

Aristotele sosteneva che l'emozione è identificabile con ogni affezione dell'anima che sia accompagnata dal piacere o dal dolore. Proprio il piacere e il dolore sarebbero l'avvertimento del valore che ha la situazione cui l'affezione stessa si riferisce per la vita o bisogni dell'uomo. Martha C. Nussbaum (2001) facendo riferimento al concetto greco di *eudiamonia* intesa

come concezione di *bene* in senso lato, definisce le emozioni *eudaimonistiche*, vale a dire rispondenti all'idea del *prosperare della persona*, alla rappresentazione che ciascuno ha di *una vita umana completa*. In tale concezione gli esseri umani e le relazioni non sono valutati in modo strumentale, quali mezzi per il puro soddisfacimento del soggetto agente, ma per il riconoscimento del loro valore intrinseco; l'emozione rappresenta, in quest'ottica, una sorta di giudizio di valore rispetto al proprio oggetto che gioca di per sé un ruolo importante nella vita della persona. Le emozioni si ascrivono, dunque, nella storia del soggetto e senza riconnetterle a questa non possono essere comprese; esse sono per così dire *incapsulate* in una complessa storia narrativa che ci permette di coglierne il significato.

La valorizzazione della vita emozionale all'interno del processo di istruzione/formazione e il conseguente orientamento verso specifici obiettivi e scelte metodologiche, pone il problema di un'educazione che si faccia carico della dimensione emotiva e che ha finalità centrate sulla *persona*, le quali vanno oltre l'acquisizione di *saperi* e l'addestramento a determinate competenze. Tanto più che è proprio la dimensione emotiva a supportare, o perlomeno ad accompagnare e caratterizzare il processo di apprendimento (De Beni, Moé, 2000).

3. Il concetto di disagio scolastico

Il concetto di *disagio scolastico* fa riferimento ad una vasta gamma di problematiche alle quali si associano aspetti e comportamenti diversi e di gravità variabile. I problemi e la fenomenologia dei comportamenti che vi sottendono sono così eterogenei da non rendere le varie situazioni assimilabili. Spesso il disagio in ambito scolastico si manifesta come una spirale progressiva, che va da un malessere psicologico nei riguardi della propria esperienza scolastica, ad una difficoltà chiara ed evidente nel raggiungere gli obiettivi formativi previsti, tanto da condurre alla bocciatura e alla dispersione scolastica; riconducibile ad una pluralità di cause, è uno stato emotivo che si manifesta attraverso una serie di comportamenti di rifiuto delle attività scolastiche, al punto da ostacolare o impedire all'alunno l'utilizzo delle personali risorse cognitive, affettive e relazionali.

Il disagio scolastico, che non coincide con il *disadattamento e devianza* e non conduce necessariamente all'insuccesso scolastico, si manifesta con

un malessere psicologico riguardo alla propria esperienza formativa che può compromettere la riuscita scolastica e portare in una spirale progressiva. Si è già accennato come le cause di tale disagio possano essere riconducibili a più fattori - di tipo familiare, esperienziale, ambientale, e di altro genere - che però necessitano di essere presi in considerazione sia singolarmente, sia nella loro possibile interdipendenza (Sempio, Confalonieri, Scarlatti, 1999).

Di fronte a tale fenomeno la scuola, osservatorio sociale privilegiato, ha la possibilità di cogliere aspetti *predittivi* di una escalation di malessere - quali comportamenti di disturbo, irrequietezza, difficoltà di concentrazione e di apprendimento, scarsa motivazione, accumulo progressivo di deficit - che può trasformarsi nei casi estremi in fenomeni di devianza.

4. Il rischio di discriminazione indiretta

In un contesto sociale come quello in cui viviamo, sempre più luogo delle *differenze*, le diversità che si proiettano inevitabilmente nella scuola sollecitano la ricerca di modalità per una possibile effettiva inclusione.

Proprio la *diversità* nella sua vasta gamma fenomenologica richiama necessariamente la categoria di *inclusione*, un concetto poliedrico che, per potersi concretamente sviluppare nella realtà scolastica, richiede una partecipazione convinta e coordinata di tutti gli attori, adeguati approcci metodologici, adeguate strategie e risorse.

Inclusive Education è un modello teorico educativo che si pone quale obiettivo quello di rispondere ai diversi bisogni degli alunni. In tal senso la scuola si dispone a rispondere alle necessità di alunni *non tipici*, intercettando le differenze e la specificità di ognuno.

I principi di una scuola inclusiva si sintetizzano sostanzialmente nell'idea di *insegnare a tutti*, che era quella di Don Milani, l'idea di una scuola capace di parlare anche a chi è più emarginato e che è a rischio di dispersione scolastica, dando a tutti gli strumenti per affrontare il futuro. In tale prospettiva occorre, però, porre l'attenzione sulle forme di possibili e inconsapevoli discriminazioni indirette.

Nessuno direbbe che nella nostra scuola vi siano forme esplicite di disparità, tuttavia è possibile che in qualche modo possa essere operata una forma di discriminazione indiretta, laddove criteri e prassi didattico - educative formalmente neutre - in quanto rivolte a tutti i soggetti educativi -

possono di fatto creare disuguaglianze proprio perché non si tiene conto della diversità.

Può essere questo il caso di alcuni soggetti immigrati sia di prima che di seconda generazione; sarebbe difatti un errore pensare che le seconde generazioni, avendo acquisito elementi della cultura ospitante, abbiano compiuto con successo il processo di integrazione. La stessa cosa può accadere per i ragazzi adottati o in affidamento familiare, che talvolta non esplicitano alcune difficoltà, che possono però pregiudicare il percorso scolastico e le loro relazioni.

Potrebbero esservi forme di discriminazione indiretta dovute al mancato riconoscimento della diversità di cui questi ragazzi sono portatori. Per questo motivo è importante conoscere il *background* culturale, la storia personale e familiare dei soggetti educativi con i quali ci si confronta nell'aula scolastica, che spesso crediamo di conoscere sulla base di un assunto di similarità, cioè dell'idea che vi siano degli universali umani in base ai quali, malgrado le differenze, tutti gli uomini (qui si legga: tutti gli alunni) si somigliano, trascurando l'assunto di differenza che è invece alla base di ogni rapporto/relazione oltre che interculturale, anche educativa.

5. La condizione migratoria

Gli alunni di origine straniera di prima o di seconda generazione, benché parlino quasi tutti la lingua italiana e siano accomunati da storie migratorie simili, hanno *background* etnografici molto differenti e abitano *mondi culturali diversi*.

C'è inoltre un errore comune nella percezione dell'infanzia e dell'adolescenza da parte di soggetti adulti occidentali, come rilevano alcuni antropologi (LeVine, New, 2009). Si crede di conoscere *tutta* l'infanzia e l'adolescenza di ogni dove, che nel complesso percepiamo come identica in ogni parte del mondo per ciò che riguarda le tappe e modalità di sviluppo, ma questa conoscenza è filtrata da una distorsione etnocentrica; si dà per scontato che i modelli di sviluppo presi in esame dagli studiosi europei e americani siano universali.

Queste considerazioni hanno grande rilievo nell'ambito dell'educazione, e complessivamente all'interno della prospettiva pedagogica, per tutti coloro che studiano lo sviluppo del bambino e che hanno la responsabilità di operare delle scelte educative.

Si comprende bene, allora, come la compresenza in uno stesso contesto educativo di bambini o adolescenti che hanno origini culturali diverse rappresenti una sfida a tutti quegli gli assunti, principi e valori che sottendono l'azione educativa/formativa della famiglia e della scuola, erroneamente ritenuti universali in un determinato contesto socio-culturale.

Tutto ciò per dire che di fatto ogni soggetto proveniente da un mondo culturale diverso dal nostro è portatore di una diversità, che andrebbe innanzitutto riconosciuta e, pertanto, inclusa con la sua specificità nel progetto educativo.

Oltre alla diversità degli universi culturali di provenienza, che continuano ad esercitare la loro influenza e a produrre effetti anche sulle seconde generazioni – ad esempio, con le crisi di ruoli e le conflittualità intergenerazionali all'interno della famiglia – è proprio l'esperienza migratoria di per sé a determinare in alcuni casi situazioni di grande disorientamento che può riverberarsi nella qualità delle relazioni, sulla percezione di sé e sull'autostima e di conseguenza anche sull'apprendimento.

Ciò accade perché l'esperienza migratoria comporta un cambiamento di vita radicale, una forte destabilizzazione che richiede capacità personali di adattamento e un'alta soglia di tolleranza riguardo allo stato di incertezza della nuova condizione di vita (D'Ignazi, Persi, 2004).

Talvolta il soggetto non riesce a sostenere questo carico di stress e rifiuta la realtà circostante. Accade che alunni immigrati da adolescenti, che nel paese di origine avevano già consolidato relazioni sociali e affettive, provino un senso di estraniamento e un malessere tali da abbandonare la scuola (D'Ignazi, 2008).

Secondo i dati ufficiali (MIUR, 2019), nonostante i miglioramenti rilevati negli anni, le distanze tra gli studenti italiani e quelli di origine migratoria rimangono notevoli. L'esame attraverso l'indicatore europeo *Early Leaving from Education and Training* (ELET) evidenzia come gli alunni con cittadinanza non italiana siano quelli a più alto rischio di abbandono; la brusca interruzione della frequenza scolastica impedisce a oltre un terzo di questi studenti di conseguire una formazione adeguata per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Possono rappresentare un ostacolo al processo di integrazione, oltre alle differenze qualitative delle competenze acquisite nella cultura di provenienza, anche le differenze linguistiche e le problematiche della comunicazione interculturale (D'Ignazi, 2005), ma a questi aspetti più noti e

generalmente riconosciuti fa sempre da sfondo il trauma migratorio, che in gradi differenti è presente in ciascun individuo che ha vissuto tale esperienza. Ciò consiste in una costante tensione e un'ansia da adattamento, un quadro definito *shock culturale*, uno stato di disagio che può causare problemi fisici e psichici anche gravi e limita considerevolmente l'apprendimento delle conoscenze, ostacolando l'inserimento nel nuovo contesto di vita.

Qualora venga percepito un forte conflitto tra la cultura della comunità di provenienza e quella di accoglienza, di cui anche la cultura scolastica è espressione, il ragazzo può sentirsi stigmatizzato, sperimentare l'emarginazione o l'esclusione all'interno della scuola e nella vita sociale. In tal caso la sua crisi identitaria e il suo disagio potrebbero sfociare nella ribellione e, in situazioni estreme, nella controcultura deviante e nella delinquenza.

Nel processo di inserimento e integrazione sociale è però di primaria importanza il ruolo occupato dalla scuola, poiché è in essa che avviene prevalentemente il processo d'inculturazione, mentre la relazione con l'insegnante e la riuscita nel percorso di studio consentono al soggetto il riconoscimento di sé come persona (Dubar, 2000).

6. La condizione adottiva

Le difficoltà di inserimento nella scuola dell'infanzia e primaria del bambino adottato o in affidamento familiare è un problema noto e tenuto in considerazione; molto meno si parla delle difficoltà scolastiche degli adolescenti e dei giovani con storia adottiva, ossia dei problemi che possono emergere nella scuola secondaria. Va detto che alla condizione adottiva non corrisponde un'uniformità di situazioni e bisogni; i bambini adottati possono vivere situazioni molto diverse che possono andare da un grado elevato di problematicità ad un pieno e positivo adattamento alla nuova condizione di vita.

L'esperienza di molte famiglie adottive mette in luce situazioni di disagio scolastico di ragazzi pre-adolescenti, adolescenti e giovani anche adottati molti anni prima; sembra, difatti, che i problemi si manifestino gli ultimi anni delle scuole medie e in maniera ancora più evidente nelle scuole superiori (Lombardi, 2013)

Si evidenzia in un numero significativo di minori adottati la presenza di aree critiche – peraltro non sempre presenti né, tanto meno, presenti in

egual misura – che andrebbero attentamente considerate. Si tratta di alcune aree di comportamento quali la regolazione dell'emozione, le relazioni, la capacità di adattamento in ambito sociale e l'apprendimento. Tra i disturbi del comportamento i più comuni sono quelli della condotta, il deficit di attenzione e di concentrazione, l'iperattività.

Le ricerche in questo ambito rilevano che anche quando l'adozione avviene molto precocemente, i figli adottivi rispetto a quelli biologici presentano maggiori problematiche di natura psicologica e generalmente comportamenti a rischio. La maggiore predisposizione a diverse problematiche di tipo psicologico vanno ricondotte alle esperienze negative e traumatiche vissute all'interno della famiglia biologica da questi soggetti, quali i maltrattamenti, l'abuso sessuale, la mancanza di cure. (Chistolini, 2010). I figli adottivi, anche se ormai grandi, continuano ad avere una scarsa fiducia in sé stessi, hanno difficoltà a pensarsi capaci e autonomi, provano grandi ansie nell'affrontare le sfide proprie della vita. Queste fragilità sembrano diventare più evidenti nella scuola secondaria probabilmente perché questa è più incentrata sui *saperi* e sulle attività disciplinari, sugli aspetti di prestazione e di performance anziché, come avviene per la scuola primaria, sugli aspetti di relazione.

Un grado di complessità più elevato può essere rappresentato dall'adozione internazionale. Storie particolarmente difficili possono essere quelle dei ragazzi stranieri adottati da coppie di coniugi italiani. Ci si riferisce in particolar modo ai casi di adozione in cui il bambino straniero arriva in Italia non da neonato, ma in un'età in cui ha appreso la lingua-madre ed ha acquisito gli elementi fondamentali della cultura di provenienza. In questi casi alla situazione traumatica, determinata dall'abbandono dei genitori naturali – solitamente presso istituti per l'infanzia – e talvolta da malattie con lunghi periodi di ospedalizzazione, si sommano i traumi del cambiamento. Alcuni di questi bambini hanno sviluppato una sensibilità particolare per le separazioni, proprio a causa delle separazioni traumatiche subite nel corso della loro breve vita (Ongari, Decarli, 2013).

Essendo l'apprendimento *un'attività esplorativa* del mondo esterno, chi non possiede una base sicura da cui partire mostrerà nella sua esperienza di vita quella che Bowlby (1999) aveva definito *la fatica del pensare*. Pertanto, a capacità intellettive nella norma si possono associare difficoltà nel ragionamento, di attenzione, di concentrazione con una conseguente negativa ricaduta sulle prestazioni scolastiche.

Ciò che rende alcuni ragazzi incapaci di affrontare i compiti scolastici sono le loro complesse dinamiche emotive e relazionali. In questo caso il fallimento sul piano scolastico può costituire un circolo vizioso che induce a un'ulteriore autosvalutazione e a una pesante conferma della bassa autostima.

Alla condizione adottiva sono connessi fattori di rischio e di vulnerabilità che devono essere conosciuti e considerati, affinché sia possibile definire una metodologia di accoglienza scolastica in grado di garantire il benessere di questi alunni dalle prime fasi di ingresso in classe.

Questi ragazzi dalle storie difficili andrebbero accompagnati nel processo formativo prestando attenzione, oltre che all'aspetto propriamente cognitivo, anche ai bisogni evolutivi. Ciò può avvenire solo attraverso il sostegno e la valorizzazione del percorso di crescita emotiva/affettiva che rappresenta, per chi ha subito traumi o vissuto l'abbandono, la più importante sfida esistenziale.

Riferimenti bibliografici

- Balbi E., Boggiani E., Dolci M., Rinaldi G. (2009). *Adolescenti violenti. Contro gli altri, contro se stessi*. Milano: Ponte alle Grazie
- Baldacci M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Benasayag M., Schmit G. (2007). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bowlby J. (1999). *Attaccamento e perdita. 2: La separazione dalla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Chistolini M. (2010), *La famiglia adottiva. Come accompagnarla e sostenerla*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ignazi P. (2005). *Educazione e comunicazione interculturale*. Roma: Carocci.
- D'Ignazi P. (2008). *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ignazi P., Persi R. (2004). *Migrazione femminile. Discriminazione e integrazione tra teoria e indagine sul campo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Beni R., Moé A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Dubar C. (2000). *La crise des identités*. Paris: Puf (Presses Universitaires de France).
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- LaVine A.R., New R.S. (2009). *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina.

- Lombardi R. (2013). Le difficoltà dei ragazzi adottati nell'apprendimento scolastico: comprendere e aiutare. In *Adozioni e dintorni*. Catanzaro: GSD.
- MIUR Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2017/2018*. Sito ufficiale MIUR.
- Nussbaum M. C. (2001). *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna: il Mulino.
- Oatley K. (2007). *Breve storia delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Ongari B. e Decarli A. (2013). Leggere le relazioni familiari degli adolescenti adottati alla luce della teoria dell'attaccamento. *Minori giustizia. Rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia*, 2.
- Sempio L., Confalonieri O., Scarlatti G. (1999). *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina.

IV.7

Fragilità e Inclusione: Problematiche, sviluppi e proposte educative

Simona Gatto

Ricercatrice - Università degli Studi di Messina
sgatto@unime.it

1. Considerazioni introduttive

Nella società odierna caratterizzata dall'incertezza economica e dalla emergenza educativa, è necessario riflettere sul concetto di *fragilità*. Scopo del presente contributo è quello di focalizzare l'attenzione sulla fragilità che costituisce la chiave d'accesso all'interiorità del soggetto, alla sua costruzione ed alla sua riprogettazione e ridefinizione esistenziale.

2. La definizione di fragilità

Specificata attenzione si dedicherà ai *bisogni educativi speciali* che scaturiscono dalle situazioni di fragilità, svantaggio socioculturale e vulnerabilità esistenziale e alla promozione di una cultura inclusiva, che si concretizza nel momento in cui accresciamo e valorizziamo la considerazione positiva della persona e che rappresenta un punto focale per l'elaborazione di strategie educative efficaci centrate sulla persona, sulla relazione e sull'autosviluppo.

Il termine *fragilità* indica la facilità di un oggetto e per estensione di un soggetto umano, di rompersi al primo urto e di cedere alla minima occasione (Devoto Oli, 2001, p. 580). Il termine rimanda, quindi, al termine frangere che significa spezzare, ridurre in frammenti. (Iaquinta, 2014, p. 23).

Lorena Milani (2019, p. 1) mette in evidenza come la fragilità possa essere concepita come una "connotazione ontologica dell'essere umano senza la quale non è possibile ammettere alcun processo di autenticazione e umanizzazione così l'essere umano resta in attesa del riconoscimento di questa fragilità come essenza del discorso e del linguaggio pedagogico. Nella fra-

gilità ontologica e nelle condizioni di vulnerabilità si cela il mistero dell'essere umano come soggetto destinato a errare per autenticarsi nella finitudine della sua esistenza. In questo viaggio sperimenta la propria e l'altra fragilità e scopre la possibilità della vulnerabilità”.

Per Tiziana Iaquina (2014, p. 27), la fragilità è il tessuto di un'umanità lasciata libera di svilupparsi e la chiave d'accesso alla costruzione del soggetto; essa è l'unità di misura delle esperienze che mettono alla prova l'essere umano nel suo nucleo autenticamente più umano, ovvero la paura di non riuscire, di non farcela, di soffrire all'infinito.

La fragilità, come sottolinea la nostra autrice “si mostra all'individuo nel momento in cui vive un'esperienza per la prima volta, il più delle volte di questa esperienza non possiede le coordinate emotive, di cui non conosce il percorso di cui non ha padronanza. Ogni nuova esperienza positiva o negativa consente di fare esperienza della propria fragilità”.

La fragilità può essere concepita come la condizione del soggetto di fronte all'accadere, specie se improvviso e impreveduto, che consente al soggetto di scoprirsi in quel momento, ma anche di riscoprirsi, di rivelarsi, di identificarsi. Comprendendo così che essa non è che lo stato di attesa inconsapevole e di quiete che precede il cambiamento Essere fragili è la condizione a priori di ogni uomo, di cui non si ha esperienza se non quando essa è messa alla prova quando si è già trasformata in uno stato emotivo successivo e diverso da quello fino ad ora vissuto, uno stato più complesso più doloroso a volte addirittura più lacerante (Iaquina, 2014, p. 29).

La fragilità, in ultima analisi, è la condizione che rende l'uomo soggetto a spezzamento (Iaquina, 2014, p. 30).

Va sottolineato che è necessario pensare alla fragilità non come sinonimo di debolezza ontologica, bensì come luogo dove è possibile sviluppare i valori cruciali del *com-patire* e del *con-vivere* umano, quali la sensibilità, la delicatezza e la compassione (D'Aprile, 2019, p. 303).

Vittorino Andreoli (2003, p. 594) è convinto che chi percepisce e riconosce la propria fragilità sa accogliere i sentimenti e gli stati d'animo propri ma anche quelli degli altri, perché custodisce i valori di dignità e di empatia, della temperanza e della giusta misura, della finitezza perché è solo dal limite che sorge il bisogno dell'altro della relazione.

Il concetto di fragilità è collegato al concetto di *vulnerabilità*.

Il termine vulnerabilità deriva da *vulnus* ferita e indica la qualità di chi può essere ferito, il termine fragilità evoca invece una predisposizione ge-

netica. La vulnerabilità può essere concepita come una condizione temporanea, provocata da fattori esterni (Casula, 2011, p. 35) come nel caso di un trauma da una ferita, da un incidente.

La fragilità e la vulnerabilità, inoltre, richiamano il concetto di *resilienza*.

Il termine *resilienza* deriva dal latino *resilio* (rimbalzare, saltare) ed è stato coniato in ambito meccanico-fisico per descrivere la resistenza di un metallo ad un urto che sopporta bruschi cambiamenti senza rompersi. Il termine mutuato nelle scienze sociali riguarda la capacità di resistere, fronteggiare e riorganizzare la propria vita in maniera positiva dopo un evento traumatico e/o altamente stressogeno.

Più in generale, possiamo definire la *resilienza* come una capacità universale, un insieme di abilità che permette ad una persona, a un gruppo, a una comunità di prevenire, minimizzare o superare le avversità della vita.

Le prime ricerche che riguardano la *resilienza* sono state condotte tra gli anni '80 e gli anni '90 del secolo scorso da Emmy Werner e dai suoi collaboratori. Tali ricerche cominciate nel 1955 ed ultimate dopo quasi un trentennio – consistenti in uno studio longitudinale condotto su 698 bambini che vivevano nell'isola di Kauai (Haway-Usa) – mettono in evidenza come alcuni bambini, nonostante un vissuto caratterizzato da un contesto di crisi e di disagio, siano riusciti a diventare degli adulti socialmente integrati e sicuri di se, malgrado la presenza di fattori di rischio. Tale termine viene utilizzato nell'ambito della psicologia e della sociologia per indicare la capacità di un soggetto di adattarsi in maniera positiva alle avversità della vita nonostante le condizioni sfavorevoli (Bertetti, 2008, p. 17).

Dal punto di vista psicopedagogico, il concetto di *resilienza* rimanda alla capacità di affrontare le avversità e uscirne rafforzati ed aperti alla ricerca di nuovi equilibri presenti e futuri. Stanislas Tomkiewicz, che da giovane sperimentò la ferocia dei campi di sterminio nazisti, ritiene che la *resilienza* possa essere definita come la capacità di un individuo di resistere alle avversità della vita anche le più gravi (2000, pp.167-169). Boris Cyrulnik (2000, p.4), uno dei più grandi studiosi del tema della *resilienza*, la definisce come:

una trama dove il filo dello sviluppo si intreccia con quello affettivo e sociale come un reticolo fatto di interazioni dell'individuo con l'ambiente che consente ai soggetti che non sono dei superuomini di trovare in se stessi, nelle relazioni umane e nei contesti di vita gli elementi e la

forza per superare le avversità valorizzando i legami affettivi e il sostegno sociale.

Ritiene, altresì, che essa possa essere definita come la capacità o il processo di “far fronte”, resistere, integrare, costruire e riuscire a riorganizzare positivamente la nostra vita nonostante le situazioni difficili per le quali si potrebbe ipotizzare un esito negativo (Cyrulnik, 2005, p. 6).

Per Anna Oliverio Ferraris, (2003, p. 7) la *resilienza* può essere definita come:

un tratto della personalità composito, in cui convergono fattori di varia natura – cognitivi, emotivi, sociali, educativi, esperienziali, maturativi – che con la loro azione congiunta mobilitano le risorse dei singoli, dei gruppi e delle comunità.

In questo senso, prosegue la studiosa:

l'azione della resilienza può essere paragonata al sistema immunitario con cui il nostro organismo risponde alle aggressioni dei batteri. Di fronte agli stress e ai colpi della vita, la resilienza dà infatti luogo a risposte flessibili che si adattano alle diverse circostanze ed esigenze del momento.

Consuelo Casula (2011, p. 26) ritiene che la resilienza possa essere concepita come la forza delle persone, che nonostante siano state ferite, si considerano non vittime ma utilizzatori delle proprie risorse e si preparano a recuperare le risorse necessarie per affrontare il futuro con speranza. La resilienza è l'abilità di superare le avversità, di affrontare i fattori di rischio, di rialzarsi dopo una crisi, più forti e più ingegnosi di prima. La resilienza è un processo che porta a recuperare la forza psicologica necessaria per fronteggiare i dolori, le sofferenze, le perdite, che la vita sparge con disinvoltata indifferenza, unita alla volontà di ricostruire, di ricominciare anche se con scarse energie e mezzi. La resilienza è il processo attraverso il quale il soggetto trasforma le difficoltà in scoperta delle sue potenzialità e sviluppo dei suoi talenti. (Casula, 2011, p. 35). La resilienza, come è stato ampiamente dimostrato dalle ricerche condotte da Elena Malaguti e Andrea Canevaro, assume notevole rilevanza in ambito educativo nella misura in cui il suo sviluppo è promosso e valorizzato in contesti a rischio e/o fragili. Una delle

principali caratteristiche del comportamento resiliente e rappresentata dal dinamismo cognitivo che consente al soggetto di decostruire e ricostruire le proprie competenze relazionali, cognitive, sociali ed emotive. La costruzione della resilienza e, in modo particolare, di una personalità resiliente si realizza pienamente nel momento in cui vengono promossi dei legami e delle relazioni educative significative, in contesti in cui sono presenti soggetti con fragilità. I professionisti dell'educazione educano alla resilienza nel momento in cui promuovono e valorizzano le risorse individuali, familiari e sociali e nel momento in cui la scuola, così come qualsiasi altro ambiente educativo si connota quale fattore protettivo. È opportuno poi sottolineare come la resilienza si sviluppi laddove viene accresciuta la considerazione positiva della persona che vive in contesti in cui predominano il disagio e la fragilità, e quando viene presa in considerazione la fiducia nelle potenzialità di ciascuna persona. Fondamentale è inoltre il riconoscimento dell'identità personale in evoluzione e della specificità e originalità di ciascuno pur all'interno di categorie. Una relazione educativa fondata su una partecipata atmosfera calorosa ed empatica consente poi l'attivazione di processi evolutivi (Gatto, 2008, pp. 173-191). Si educa alla resilienza nel momento in cui viene potenziato l'ascolto dei desideri, dei bisogni, delle potenzialità, del detto e del non detto della persona che vive situazioni di fragilità e anche quando si esalta l'ottimismo esistenziale, che costituisce, di per sé una risorsa fondamentale che può accrescere la progettualità educativa della resilienza stessa. In contesti di fragilità esistenziale e di marginalità sociale, l'educazione alla resilienza costituisce il mezzo attraverso cui i soggetti riescono a tornare alla vita ed a riprogettare la propria esistenza e la risignificazione dei propri vissuti esperienziali. Per promuovere la resilienza, dunque, insegnanti ed educatori devono dare "linfa vitale" e significato" alla sofferenza attraverso la messa a punto di progetti che abbiano come obiettivo principale quello di ricollocare tali soggetti in un "orizzonte di senso". Tale ricollocazione implica innanzitutto un presupposto fondamentale: l'educazione dopo un trauma, dopo una catastrofe che annienta la nostra voglia di vivere e ci rende incapaci di vivere e di affrontare la quotidianità in maniera serena e sempre possibile, specie quando vi è il conforto dall'affetto di adulti di riferimento, esempi di intenzionalità educativa. In contesti di fragilità educativa, povertà educativa e invisibilità è fondamentale favorire l'intelligenza emotiva. L'intelligenza emotiva può essere considerata come un insieme di competenze e abilità emotive.

Per Daniel Goleman, può essere definita come “la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi, di gestire positivamente le emozioni, tanto interiormente quanto nelle nostre relazioni” (Morganti, 2012, p. 41).

L'intelligenza emotiva per Goleman è un costrutto che racchiude cinque domini principali:

- l'autoconsapevolezza – le persone che sono consapevoli e conoscono le proprie emozioni riescono meglio a capire e interpretare i loro impulsi e comportamenti impedendo che questi degenerino in forme negative e non adeguate al contesto;
- l'autocontrollo e incentrato sul controllo delle proprie emozioni. Ciò rende le persone capaci di indirizzarle nel modo più adatto alle situazioni, riuscendo così a gestire meglio situazioni di stress e di frustrazione;
- l'automotivazione si fonda sull'essere in grado di dare un ordine ad emozioni, azioni, e pensieri al fine di raggiungere un obiettivo, con la possibilità di accrescere le opportunità di ottenere buoni risultati e successi nella vita;
- la consapevolezza sociale o empatia e incentrata sulla capacità di mettersi nei panni degli altri, entrando in profondità nei pensieri e nei sentimenti altrui (mentalizzazione). Tale processo ha luogo intorno al quarto anno di vita e permette di entrare negli stati mentali altrui, percependo intenzioni, desideri, volontà e sentimenti. la consapevolezza di se e del proprio stato emotivo rappresenta la capacità di guardarsi indietro, di essere consapevoli dei propri obiettivi, valori, regole di vita, comportamenti, motivazioni ed emozioni;
- la gestione delle relazioni sociali si fonda sul fatto che chi possiede buone competenze prosociali sia maggiormente in grado di gestire le relazioni interpersonali, di risolvere in maniera positiva i conflitti e di negoziare soluzioni.

L'intelligenza emotiva è un'abilità intellettuale e non un tratto della personalità e qualcosa di più plastico e modellabile che può essere accresciuto attraverso l'apprendimento e le esperienze. I professionisti dell'educazione sono dei veri e propri agenti di cambiamento. Il *core competence* di questi professionisti è costituito dalle competenze di cura educativa e di aiuto. Bisogna sviluppare in loro la capacità di aver cura e non solo del prendersi

cura. La differenza tra queste due prospettive è notevole (Ferrari, 2008, p. 308).

La cura autentica, e preoccupata, si rivolge, all'interiorità della singola persona, alla sua anima, al cuore di ciò che essa è affinché nel suo divenire possa trasformarsi in direzione del meglio [...]. La cura autentica intesa come l'aver cura virtuoso di se, trasformativo e migliorativo, non riguarda la superficie del se, ma il possesso inconfutabile della propria umanità in divenire nella sua più profonda tramatura (Conte, 2006, p. 24).

Attraverso la cura educativa si attiva la costruzione di una nuova progettualità dell'altro e con l'altro, in cui gli stessi operatori, entrano in gioco con l'intera personalità e con la loro capacità progettuale. In questo percorso, certamente non semplice, sono fondamentali le abilità legate all'ascolto e alla comprensione empatica delle esigenze dell'altro, del soggetto che vive situazioni di fragilità. Curare, quindi significa "preoccuparsi di [...], prendersi cura della salute, della malattia degli altri, vuol dire svolgere anche un'attività educativa perché vuol dire lavorare sul massimo sviluppo possibile della progettualità" (Zannini, 2001, p. 304). Il carattere formativo della cura educativa, è promosso non solo nell'altro, ma ritorna nell'acquisizione di potenziate competenze professionali di chi opera in contesti relazionali caratterizzati da situazioni di disagio e fragilità. Il mestiere di educare si apprende sul campo, nel quotidiano confronto con i problemi educativi. Ogni intervento costituisce una proficua occasione per ridefinire le identità in gioco, per trasformare e ricostruire le personali conoscenze e competenze, riconquistando una rinnovata soggettività a livello individuale e sociale (Gaspari, 2012, p. 94.) In situazioni di fragilità educativa è necessario trasformare l'ambiente in una risorsa concreta, valorizzandone le potenzialità di componente di un sistema integrato di interventi e servizi, in grado di essere realmente inclusivo, ovvero rispettoso delle persone e delle loro caratteristiche e rispondente ai loro bisogni.

Inoltre, offrono anche un valido contributo alla realizzazione del compito della scuola e di tutta la comunità educante consentendo a ciascuna persona il pieno sviluppo dei suoi talenti e delle proprie potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei propri fini personali (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018, pp. 113-138). I professionisti della cura educativa sono chiamati a mettere a punto stra-

regie calibrate sui bisogni e sulle potenzialità di tutti e di ciascuno e devono realizzare una relazione di aiuto pedagogicamente orientata entrando nello spazio psicologico dell'altro, con delicatezza, leggerezza e con la massima cura e attenzione. Stanislas Tomkiewicz (2000, p.108) è convinto che insegnanti ed educatori non debbano esercitare la loro professione giudicando da un piedistallo, mantenendo le distanze, ma maturando un atteggiamento autenticamente affettivo, attuando così un interscambio di affetto. L'atteggiamento autenticamente affettivo consiste in un'alleanza che dà al giovane la convinzione che il suo interlocutore sia realmente dalla sua parte e che impiega tutte le sue forze e le conoscenze di cui dispone per la sua realizzazione presente e futura.

3. Considerazioni conclusive

Compito della scuola e in modo più specifico di insegnanti ed educatori quindi è quello di riflettere sull'educazione alla crisi e alla fragilità come possibilità di riprogettazione esistenziale e di crescita personale del soggetto, anche alla luce dell'attuale pandemia che ci ha costretto nostro malgrado a cambiare rotta e a investire di senso la realtà in maniera diversa. I professionisti dell'educazione devono partire dal presupposto come ci ricorda Ezio Bosso che: "L'inclusione passa attraverso la musica. La musica serve a far riconoscere la nostra fragilità".

Riferimenti bibliografici

- Andreoli V. (2008). *L'uomo di vetro*. Milano: Rizzoli.
- Bertetti B. (2008). *Oltre il maltrattamento. La resilienza come capacità di superare il trauma*. Milano: Franco Angeli.
- Canevaro A. (2013). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Chiappetta Cajola, Marianna Traversetti (2018). "L'educatore professionale" socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppi sostenibili e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Ecps Journal*, 17, 113-138.
- Conte M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cyrulnik B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri*. Milano: Raffaello Cortina.

- Cyrulnik B. (2004). *Il coraggio di crescere. Gli adolescenti e la ricerca della propria identità*. Milano: Frassinelli.
- Cyrulnik B. (2000). *Il dolore meraviglioso*. Milano: Frassinelli.
- D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia Speciale per l'inclusione*. Morcelliana: Brescia.
- D'Aprile G. (2019). Elogio della fragilità. *MeTis*, 1, 295-311.
- D'Avenia A. (2016). *L'arte di essere fragili, come Leopardi può cambiarti la vita*. Milano: Mondadori.
- Devoto G., Oli G.C. (2001). *Vocabolario della lingua Italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Ferrari M. (2008). *Professionisti riflessivi nella formazione dei docenti riflessivi*. in F. Cambi et altri. *Cultura e professionalità educativa nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*. Atti del convegno 15-17 maggio 2008 (pp. 299-309). Firenze: Firenze University Press.
- Gatto F. (2008). Bisogni educativi speciali: criteri per una scuola inclusiva. In M. Baldacci, M. Corsi. *Una Pedagogia per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Goleman D. (2019). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR.
- Iaquinta T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità*. Roma: ARACNE.
- Maggiolini S. (1981). *Pedagogia del dolore*. Milano: Rusconi.
- Mantegazza R. (2004). *Pedagogia della Morte*. Troina: Città Aperta.
- Milani L. (2019). "La società della rimozione". *Pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento*. *MeTis*, 1, 1-16.
- Morganti A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Milano: Carocci.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione, Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: Franco Angeli.
- Pavone M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa*, Milano: Mondadori Università.
- Tomkiewicz S. (2000). *L'adolescenza rubata. Divenire se stessi al di là della violenza*. Como: RED.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita, promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.

IV.8

Così è la vita.

La fragilità umana come condizione, risorsa, opportunità

Tiziana Iaquina

Ricercatore - Università Magna Graecia di Catanzaro
iaquina@unicz.it

1. Fragilità e vulnerabilità: una precisazione semantica

Il termine fragilità è presente nella *Convenzione per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, il cui Trentennale è l'occasione di questa riflessione, in diverse declinazioni. Esso ricorre in riferimento alla fragilità fisica (tema della disabilità e dell'inclusione); alla fragilità materiale (povertà in senso economico); alla fragilità immateriale (povertà educative, socio-culturali e di prospettive di vita); alla fragilità costituzionale (inosservanza dei diritti o diritti negati). Situazioni che indicano solo alcune tra le possibili declinazioni del termine che, nel contesto di questa riflessione, è utilizzato per mettere in evidenza come sia fragile non solo l'essere umano ma un sistema, economico-sociale-culturale che non riesce a tutelare i diritti del bambino di vivere appieno la sua età, di crescere nella migliore delle condizioni possibili, di abitare una società che gli riconosce diritti, che li protegge, che si prende cura, che li considera valore. Segno tangibile, già nel presente, del realizzarsi delle attese future di continuità umana e di realizzazione di una società fondata sul valore dell'accoglienza, della solidarietà e dell'inclusione, capace di offrire condizioni di vita più eque e maggiori opportunità di comunanza umana. Di come sia necessaria, per dare impulso e sviluppo a tale desiderio e poterlo trasformare in azioni educative, una riflessione approfondita sul tema della fragilità umana.

Prima di parlare di fragilità è necessario, però, fare una precisazione semantica per evidenziare le peculiarità e la ricchezza di significato di questo termine e segnare la differenza da altri in apparenza simili. È il caso della vulnerabilità, parola di sovente usata con valore sinonimico. Certamente i due termini, se riferiti all'umano, e in mancanza di una appropriata conoscenza semantica, possono indurre a una indistinzione terminologica e con-

cettuale che porta ad utilizzarli in modo confuso e intercambiabile. In realtà, essi presentano differenze “né banali, né secondarie”, così scrive De Bartolomeis (2019, pp. 13-30) a proposito della cura e dell’attenzione che si deve alle parole e ai dettagli di azioni e fatti.

Fragilità è un termine generalmente usato in metallurgia per descrivere la caratteristica di un materiale poco duttile che, sottoposto a forza esterna, non presenta segni di snervamento prima di raggiungere il punto di rottura. Il termine descrive, sul piano umano, la condizione ineliminabile dell’esistenza, la connotazione ontologica dell’essere umano senza la quale non è possibile ammettere alcun processo di autenticazione e umanizzazione (Milani, 2019). Nella locuzione emerge una radice di contenuto chiaro, “frangere”, ossia spezzare, ridurre in frammenti, che, applicato all’umano, sottolinea la possibilità di “spezzamento” del soggetto di fronte alle messe in crisi e alle prove dell’esistenza (Iaquinta, 2014).

Il termine vulnerabilità, invece, dal latino *vulnerare*, esprime la possibilità del soggetto di essere ferito dall’Altro e dagli eventi, e rimanda, figurativamente, alla condizione di violabilità, intesa nel suo senso più ampio, di un essere umano segnato, per condizione, dalla realtà del limite, dalla precarietà, da bisogni materiali e immateriali che creano dipendenza, proprio in ragione della fragilità da cui è connotato venendo al mondo.

Se fragilità e vulnerabilità inducono a riflettere sullo stato di precarietà e fallibilità dell’essere umano, è altrettanto vero che esse sottintendono alla ricchezza che caratterizza un essere umano fragile e vulnerabile. La ricchezza che si nasconde nella fragilità si rileva nell’aggettivo di cui il termine è sostantivo, ovvero *fragilis*, che Isidoro di Siviglia nelle sue celebri *Etimologie* definisce: «Fragilis dictus eo quod facile frangi potest» ovvero «fragile, così chiamato in quanto può essere facilmente infranto». Fragile pertanto non si dice soltanto “dell’uomo” ma è detto anche “all’uomo”, poiché riceve senso, come ogni sostantivo, quando è aggiunto ad un nome (Canullo, 2010). Fragile acquista allora un preciso significato, poiché indica non soltanto ciò che può essere infranto, che può andare in frantumi, ma qualcosa di pregiato, come è ad esempio il cristallo o il vetro di Murano di cui è evidente il pregio e la bellezza (Borgna, 2014).

Fragile è dunque qualcosa da maneggiare con cautela, che necessita di attenzione e di cura, e la cui possibilità di non andare in frantumi, dipende dalla delicatezza con cui viene trattato.

La fragilità, in questa ottica, non si configura come un aspetto negativo

bensì positivo, qualcosa da salvaguardare affinché non perda questa sua natura. E se Stein (1999) afferma che siamo fragili perché non abbiamo l'essere da noi stessi, perché nasciamo da altri e siamo prorogati nell'essere di momento in momento; Heidegger (1999) ci descrive esposti ad un nulla che ci può "nientificare". Veniamo al mondo senza una forma precisa e definita, ma con il compito di dare forma al nostro essere. Compito che non ha garanzie di risultato, poiché, ogni nostro progetto esistenziale, ogni nostra azione non ha nulla di certo nei suoi esiti.

Codesta incertezza di risultato, accompagnata dalla possibilità per l'essere umano di andare in frantumi, rende evidente il legame tra fragilità e vulnerabilità. La vulnerabilità è infatti la possibilità, poiché l'essere umano è "gettato ed esposto al mondo", di essere ferito, lacerato, in ragione della sua fragilità costitutiva. Nel poter essere franta, l'umanità vulnerabile, conferma la sua fragilità consustanziale.

Il legame tra fragilità e vulnerabilità non annulla però le differenze tra i termini. Mentre fragilità e fragile recano in sé quello che esprimono, che fragile è tale perché si può infrangere, frangendo quanto dell'umano va protetto. La vulnerabilità reca in sé una possibilità non necessariamente attuata. Mentre fragile "aggettiva" l'umano, il cui prezioso può essere franto; la vulnerabilità e il vulnerabile non necessariamente parlano di una ferita ma piuttosto esprimono una condizione umana di esposizione alla ferita. Una possibilità. Lévinas (1983) rappresenta un punto di riferimento particolarmente significativo per questa tematica.

Vulnerabilità infatti non è essere già ferito ma vivere nella totale esposizione agli altri. L'esposizione afferma è un «essere offerto all'Altro, come se la sensibilità fosse precisamente ciò che ogni protezione e ogni assenza di protezione presuppongono già: la vulnerabilità» (Lévinas, 1983, p.93). La vulnerabilità, dunque sta, nell'esposizione agli altri, nella sensibilità, della quale Lévinas rimarca il carattere duplice, potendo essere intesa sia come "conoscenza", sia come "vulnerabilità/prossimità". Mentre la prima valenza della sensibilità è indubbia, perché da sempre la filosofia riconosce alla sensibilità e ai sensi una capacità conoscitiva; la seconda, invece, è un tratto tipico di Lévinas, per il quale la sensibilità è ciò che ci colloca presso le cose e presso gli altri, esponendoci, con ciò, ad essi. L'esposizione agli altri è vulnerabilità, perché proprio questa esposizione è una ferita che apre e lacera il soggetto umano facendogli riconoscere di nascere per e nell'esposizione all'altro. L'io, o per usare un termine di Lévinas "il medesimo", è tale perché

è posto, addirittura “inspirato”, respirato, dall’Altro. È questa la vulnerabilità, ossia l’esposizione alla ferita dell’Altro che Lévinas spiega anche introducendo la metafora della maternità, figura della «gestazione dell’altro nel medesimo» (Lévinas, 1983, p. 94).

Esistere, ricorda Mortari (2015), significa essere esposti alle ferite del mondo, alle sue intemperie e alle sue minacce. E poiché viviamo in uno spazio esperienziale condiviso con gli altri, ciascuno di noi è soggetto all’azione di altri. Altro che può essere cura, ma anche taglio, ferita.

L’esistenza umana è una fragile sintesi fra il limite della corporeità e l’infinito desiderio dell’anima (Pialli, 1998). Fragilità che si manifesta nella finitudine della corporalità e della temporalità, emergendo come una condizione della nostra presenza nel mondo, attraverso cui l’essere umano sperimenta la possibilità di fare il male, di essere abbandonato all’infelicità, alla distruzione e alla morte (Ricoeur, 1970). Vulnerabilità è, dunque, condividere e convivere con la condizione di fragilità espressa dall’umano, e per questo, “rendersi cura dell’altro”, nel senso di accrescere la propria attenzione e sensibilità e farsi carico dell’altrui fragilità e, per sottointesa reciprocità, anche della propria. L’essere umano, in quanto fragile e vulnerabile, può essere dunque sia franto che ferito. Condizioni che delineano non solo fralezza ontologica ma anche elevata “danneggiabilità” esistenziale.

2. Fragilità di condizione, consistenza, erosione

Se la fragilità è dunque condizione ineliminabile dell’esistenza umana, ne deriva che ogni essere umano è fragile, e che è proprio in questa condizione che si intravede il limite creaturale che segna ogni venuto al mondo (Iaquinta, 2014). Fragilità e incertezza caratterizzano l’“ex-sistere”, il “non permanere” heideggeriano (2013) sintesi dell’essere e dell’esistere. La fragilità caratterizza sul piano esistenziale l’individuo in quanto tale e in ragione di questo Pascal (1967, pp.160-163) afferma che

tra noi e l’inferno o tra noi e il cielo c’è solo la vita, che è la cosa più fragile del mondo. L’uomo è solo una canna, la più fragile della natura; ma una canna che pensa. Non occorre che l’universo intero si armi per annientarlo; un vapore, una goccia d’acqua bastano a ucciderlo. Ma,

quand'anche l'universo lo schiacciasse, l'uomo sarebbe pur sempre più nobile di quel che lo uccide, perché sa di morire, e la superiorità che l'universo ha su di lui; mentre l'universo non ne sa nulla.

La fragilità può essere definita come l'ombra che proietta e disegna l'essere umano. Immagine divisa e al contempo indivisibile che il sole (vita) con la sua proprietà illuminante consente. Ombra che cessa la sua funzione solo al termine della vita dell'essere umano. Finché egli ha vita, ha vita anche la sua fragilità. Ciò che muta nel tempo è, piuttosto, il tipo di fragilità che lo caratterizza nelle diverse età e che configura la fragilità in modo composto.

La fragilità tenera dell'infante che mette in moto gli istinti protettivi e le attenzioni degli adulti e lo rende capace di resistere nonostante l'estrema vulnerabilità di questa età in un continuo di fragilità emerse e superate, di abilità mancanti e conquistate (Iaquina, 2014).

La fragilità dell'adolescenza, età della crisi del corpo, di un corpo traditore che muta, che scompare e poi riappare con caratteristiche estranee, percepite come mostruose, terrificanti. Un corpo che ha in sé il mondo e, al contempo, tutta l'inadeguatezza ad esso, la cui fragilità si misura attraverso due aggettivi imprescindibili: bello e brutto (Andreoli, 2008, pp. 76-95).

La fragilità dell'adulto, assetata di identificazione sociale e di ruolo, desideroso di procreare e diventare genitore di tutte le fragilità possibili. La fragilità della vecchiaia che vede nuovamente al centro il corpo ma in modo assolutamente diverso dall'adolescenza, non più protagonista. Il corpo è in trasformazione ma con poco tempo davanti, la malattia in agguato protesa a tacitarlo e a spegnerlo. Il tempo è quello della morte, regina di tutte le fragilità, tempo inderogabile (Iaquina, 2014).

La fragilità, pertanto, pur nell'essere condizione esistenziale universale, presenta caratteristiche e dinamismo. Si può parlare pertanto di fragilità di condizione, consistenza e erosione.

La fragilità di condizione si riferisce a quanto fin qui affermato, ovvero alla fralezza ontologico-esistenziale che è costitutiva al nascere, fragilità di natura, che abita il corpo umano inteso non solo come sede degli organi che consentono la vita all'essere umano e che ne esprimono la vitalità, ma anche come luogo dell'anima, intesa in senso spirituale, ovvero come la presenza di un intangibile (emozioni, sentimenti, stati d'animo, pensieri, co-

scienza e incoscienza, ecc.) che muove l'essere umano verso la costruzione di una soggettività che lo porta a divenire persona, e che si fa tangibile attraverso fatti, azioni, comportamenti, che danno forma ad una fisionomia interiore in modo mai del tutto definita. Tale fragilità di condizione, sebbene inscritta nella natura umana, mostra però di essere aspetto tanto oggettivo quanto soggettivo. Alla fragilità oggettiva, consustanziale, che accomuna gli esseri umani, può aggiungersi, ad esempio, una maggiore fragilità genomica che diventa fragilità soggettiva.

È la condizione di chi presenta alterazioni cromosomiche, della funzionalità corporea o patologie di diversa natura, ma anche condizioni socio-culturali ed economiche di svantaggio se non addirittura di privazione (povertà materiali e immateriali). La fragilità ontologica va sommandosi, in questi casi, a fragilità specifiche, che accrescono la fralezza dell'essere umano determinando una più delicata condizione esistenziale. La parola fragilità, pertanto, esprime al meglio il suo significato se declinata al plurale. Esso consente di guardare alla varietà, alle tante sfumature, alle diverse configurazioni che la fragilità può assumere ed in cui si evidenzia l'unicità dell'essere e dell'esistere umano proprio a partire dagli elementi di cui essa si compone.

La fragilità, però, presenta anche una consistenza. Essa è determinata dall'esposizione all'Altro, agli accadimenti e agli eventi della vita, che rendono l'essere umano vulnerabile. La consistenza è data infatti dal rapporto con la vulnerabilità, rapporto, anch'esso, di natura soggettiva e che assegna alla fragilità una consistenza mai uguale.

L'essere umano fragile è, per come già affermato, anche vulnerabile, cioè costantemente esposto alla ferita dell'Altro e degli eventi, imprevedibili e ingovernabili, la cui incidenza e frequenza nella vita del soggetto, assegnano alla fragilità una determinata consistenza. La vita fragile del soggetto, nell'impatto con accadimenti di vari tipo (abbandono, separazione, insuccessi, ecc.) e eventi (malattia, lutto, ecc.) si fragilizza ancor di più assumendo una consistenza soggettiva.

Se è corretto parlare di fragilità come aspetto comune del genere umano, è altrettanto vero che essa presenta una grammatura, e pertanto una consistenza, differente. Si nasce sì fragili di natura e con differente condizione (psico-fisica, socio-economica, ecc.) ma si diventa più fragili nel corso del tempo in relazione ad altri fattori presenti nella personale storia di vita che è poi anche storia della personale fragilità.

La fragilità di consistenza è suscettibile all'azione dell'Altro, e questo, sia

perché l'Altro può essere causa di ferita per mezzo delle azioni e dei comportamenti che mette in atto, sia perché negli accadimenti e negli eventi dolorosi dell'esistenza, la presenza dell'Altro, vicinanza, empatia, condivisione (Bellingreri, 2005) può essere puntello e tenuta della fragilità, nel senso che l'azione di sostegno che l'Altro può fare è possibilità di minore smarrimento interiore e spezzamento emotivo e quindi di stabilizzazione dell'area di fragilità.

La sensibilità dell'Altro e verso l'Altro, la predisposizione a riconoscere nell'incontro con il fragile la personale condizione di fragilità, può diventare mutuo soccorso, unione tra fragilità diverse, e diventare così forza.

Ultima connotazione della fragilità, di certo la più naturale, è quella per erosione. Ovvero quella relativa al processo di invecchiamento e quindi di "fragilizzazione" dell'essere umano in quanto sottoposto al trascorrere del tempo. L'avanzare dell'età muta infatti in modo naturale la fisionomia esteriore ed interiore del soggetto in direzione di un'accresciuta fragilità, che si rende evidente nella figura dell'anziano il quale testimonia, a partire dall'andatura, l'accresciuta fralezza fisica che è anche psico-emotiva e sociale.

La senescenza, per ragioni diverse dall'infanzia la cui fragilità non è percepita dal neonato o dal bambino ma solo dalle figure di cura, è la fase di vita in cui la fragilità è pienamente percepita da chi la vive. Nella senescenza, inoltre, è più facile guardare, in virtù della sopraggiunta consapevolezza, anche alle fragilità che hanno caratterizzato le età precedenti. E' in questa fase della vita, inoltre, che essere riconosciuti fragili non è più motivo di vergogna, nascondimento o di rimozione. La fragilità può essere finalmente dichiarata, sebbene con il pudore e la delicatezza che appartiene a questa età, e acquisire significato per sé e valore per l'Altro. Riconoscerla e accettarla diventa allora fonte di bellezza e di ricchezza, intese come esperienza dell'umano nelle sue infinite tonalità e sfumature, come possibilità di trasmettere una saggezza di vita frutto di esperienze significative perché fatte proprio a partire dalla fragilità.

3. La fragilità come risorsa e opportunità

La fragilità, dunque, ontologicamente legata alla esistenza soggettiva, non è evento, *accidens*, ma condizione e qualificazione, stato di perennità esistenziale, caratteristica dell'esistenza fino al suo compimento. Pati (2017)

sostiene che la vita umana non può essere compresa nel suo ordito di oggettività e di mistero se si prescinde dalla fragilità. Fragilità che è sì limite, scrive Pascal, ma anche segno della grandezza dell'uomo. Il filosofo collega, infatti, la fragilità alla capacità umana di consapevolizzarla, di riflettere su di essa, di padroneggiarla (1967). Ed è in ragione della possibilità di padroneggiare la propria fragilità, attraverso capacità di contenimento e di gestione, che è possibile riflettere su un'educazione alla fragilità, che altro non è che educare alla conoscenza della natura umana e di sé stessi, alla comprensione dei limiti in essa iscritti, all'evento (malattia, perdita, ecc.). Familiarizzare con la propria fragilità, in direzione di un'accresciuta consapevolezza non solo del proprio "essere nel mondo" ma dall' "esser-ci", ovvero "essere per sé e essere per l'Altro" (Mortari, 2019) a partire dalla costitutiva fralezza ontologica è il senso di un'educazione alla fragilità.

Il tema della fragilità, pur se presente nella teorizzazione e nel dibattito pedagogico, è assente nella prassi educativa allo stesso modo del dolore e della sofferenza (Iaquinta, 2019). La fragilità posta sotto lo sguardo attento dello studioso, osservata con capacità investigativa e finalità speculativa, non riesce a diventare progettualità educativa. Eppure la fragilità non è solo la condizione umana che consente la frantumazione del soggetto, ma è anche una risorsa e un'opportunità. Concetti che fanno parte del discorso e del linguaggio pedagogico oltre che aspetti presenti in ogni azione e intervento educativo teso alla crescita del soggetto e allo sviluppo, o rafforzamento, di potenzialità e capacità.

La fragilità è risorsa per il soggetto in quando occasione di incontro con sé stesso e di conoscenza di potenzialità e capacità sconosciute. La percezione di precarietà e debolezza che deriva dall'incontro, nutrita di timori e paure, può indurre a guardare alla parte più nascosta, o volutamente celata, di sé, da cui il soggetto può trarre forza proprio in ragione di una condizione ineludibile ma che lo accomuna agli altri. È la fragilità come risorsa che può muovere il Fragile incontro all'Altro fragile, con cui sa di condividere la medesima condizione, per dare/ricevere aiuto e sostegno e provare a mettere in atto azioni trasformative della società in senso solidaristico. La fragilità – risorsa è punto di forza, da cui può originarsi nuova sensibilità e comprensione autentica dei bisogni dell'Altro. Essa è ponte che può unire, riannodare, cucire i lembi di esistenze sempre più soggette alla lacerazione, allo strappo, alla separazione. "La fragilità rifà l'uomo mentre la potenza lo distrugge" (Andreoli, 2008, p. 11).

La fragilità, infine, può essere raffigurata anche come opportunità. Occasione di sviluppo di quelle potenzialità e capacità impensate che la fragilità – risorsa ha permesso di intravedere. Se la fragilità espone all’urto della vita e rende consapevoli della fralezza ontologico-esistenziale che caratterizza l’umano, è proprio nell’inciampo, nell’evento, che è possibile individuare potenzialità e sviluppare capacità in grado di ridisegnare e ri-significare l’esistenza (Taleb, 2013). Per far questo, è necessario dotarsi di uno sguardo nuovo che sappia guardare non solo “alla” fragilità per acquisirne conoscenza e consapevolezza, ma “nella” fragilità, al fine di rinvenire potenzialità e sviluppare capacità che siano motore del cambiamento. Cambiamento che è reso possibile proprio dall’inciampo esistenziale, dallo *shock* (Taleb, 2008)

La risposta soggettiva alle messe in crisi dell’esistenza, all’imprevedibilità degli eventi, rivelatori della fragilità, o meglio, delle tante fragilità, risiede per il saggista e matematico, nella costruzione dell’ “antifragilità” (Taleb, 2013), da non intendersi come coriaceità, come indistruttibilità, come robustezza, ma come “sistema antisismico” che consente non solo di reggere le scosse della vita ma di trarre addirittura vantaggi da un movimento telurico potenzialmente distruttivo, considerandolo appunto una opportunità.

È necessario, pertanto, guardare alla fragilità in modo nuovo, con sguardo comprensivo e teso ad accettarla e accoglierla, e tradurla in azioni di cambiamento sia individuale che collettivo. Trasformare la fragilità in antifragilità può rappresentare una interessante opportunità non solo in campo socio-economico, lì dove nasce la riflessione di Taleb, ma anche in campo educativo. Educare alla fragilità le giovani generazioni, riflettere con volontà costruttiva su questo tema, oltre che su quello del dolore e della sofferenza (Vaccarelli, 2017; Iaquina, 2019) e della finitudine (Mantegazza, 2018) ad esso legati, significa dare orizzonti di progettualità nuova al tema dell’educabilità umana.

Approfondire la riflessione su tali argomenti è la direzione per costruire percorsi educativi fondati sulla “coscientizzazione” del soggetto (Iaquina, 2014; 2016) e farsi convinti promotori della necessità di stabilire un ordine nuovo tra le priorità umane. Coscientizzazione da avviare in tutti i luoghi dell’educazione, *in primis* in ambito scolastico, attraverso la formazione dei docenti e degli educatori in generale. Si tratta di individuare le modalità, i metodi, gli strumenti, per consentire che proprio la fragilità, condizione

consustanziale all'esistere, possa essere non solo degna di attenzione ma motore del cambiamento e di una vera trasformazione. Crescere in una società e in un tempo capace di guardare alla fragilità e di averne cura, è un diritto umano da rafforzare con il contributo dell'educazione. Esso consente di poter dare cittadinanza, non solo a parole, a tutte le fragilità materiali e immateriali, di farsene carico di rispettarle. A partire proprio dai bambini, fragili per antonomasia ma anche "agenti del cambiamento", per come indica la *Convenzione dei diritti per l'infanzia e l'adolescenza*. Perché se così è la vita, ovvero innatamente fragile, da cui il titolo che ho ritenuto dare a questo contributo, non così, ovvero di non tutela dei diritti essenziali dei bambini, deve continuare a essere.

Riferimenti bibliografici

- Andreoli V. (2008). *L'uomo di vetro*. Milano: Rizzoli.
- Bellingreri G. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita & Pensiero.
- Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- De Bartolomeis F. (2019). Scrittura di mondi. In T. Iaquina, *Emozione, ragione e sentimento* (pp. 13-30). Aprilia: Novalogos.
- Heidegger M. (1999). *I problemi fondamentali della fenomenologia*. Genova: Il Melangolo
- Heidegger M. (2013). *Essere e tempo*. Milano: UTET.
- Iaquina T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità*, Aracne: Roma.
- Iaquina T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità*. Roma: Aracne.
- Iaquina T. (2016). "Educare al dolore". *Metis*, 1, 216-230.
- Iaquina T. (2019). "Persona e sofferenza. Quando l'educazione si spinge in luoghi inaccessibili". *Pedagogia Oggi*, 1, 355-368.
- Iaquina T. (ed.) (2019). *Emozione, ragione e sentimento*. Aprilia: Roma.
- Isidoro di Siviglia (2004). *Etimologie o origini*. Torino: UTET.
- Lévinas E. (1983). *Altrimenti che essere, o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book.
- Mantegazza R. (2018). *Narrare la fine*. Roma: Castelvecchi.
- Milani L. (2019). "La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento". *Metis*, 9, (1), 1-16.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé.*, Milano: Raffaello Cortina.
- Pascal B. (1967). *Pensieri*. Torino: Einaudi.

- Pati L.(2017). “Professioni educative e competenze di mediazione”. *Pedagogia Oggi*, 1, 211-222.
- Pialli L. (1998). *Fenomenologia del fragile: fallibilità e vulnerabilità tra Ricoeur e Lévinas*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Ricoeur P. (1970). *Finitudine e colpa*. Bologna: il Mulino.
- Stein, E. (1999). *Essere finito e essere eterno*. Roma: Città Nuova.
- Taleb N.N. (2008). *Il cigno nero*. Milano: il Saggiatore.
- Taleb N.N. (2013). *Antifragile*. Milano: il Saggiatore.
- Vaccarelli A. (2017). *Le prove della vita*. Milano: FrancoAngeli.

IV.9

Un ruolo speciale: essere nonni di nipoti con disabilità tra legami generativi e patrimonio educativo

Silvia Maggiolini

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
silvia.maggiolini@unicatt.it*

1. Premessa

L'evoluzione culturale e sociale che ha accompagnato la ricerca, l'interesse ed una generale attenzione nei confronti dei complessi fattori che caratterizzano il quadro di una condizione di disabilità, ha favorito, parallelamente, l'analisi di funzioni e compiti di un sistema familiare in cui tale realtà sia vissuta da un proprio membro, contribuendo a modificarne rappresentazioni condivise e stereotipate. In particolare gli studi condotti in tale ambito hanno evidenziato in misura crescente il ruolo fondamentale che il nucleo parentale, nel suo complesso, viene ad assumere, ampliandone il raggio d'azione ben oltre il solo piano della presa in carico e della cura, pur considerati nel loro significato più ampio. Una ricca letteratura psicopedagogica (Pavone, 2009; Bichi, 2011; Goussot, 2013; Shepherd, Djenne-Amal 2016) riconosce oggi alla famiglia con figli con disabilità un ruolo di interlocutore privilegiato non solo nella costruzione di processi inclusivi a favore della persona stessa, ma anche di un sistema che possa essere definito “esperto”, informato e preparato e nel quale la dimensione partecipativa divenga un elemento indispensabile nel dialogo con enti, istituzioni e territorio, in un'ottica di efficacia e sostenibilità.

Ora, richiamando la teoria delle organizzazioni è possibile distinguere tra una forma di conoscenza esplicita, formalmente riconosciuta e codificata, ed un'altra di natura implicita e latente: ed è proprio in questa seconda forma che spesso si configura quel bagaglio di sapere esperienziale ed esistenziale di cui la famiglia è testimone. Nello specifico, in base al noto modello elaborato dai due studiosi Nonaka e Takeuchi (1997), perché possa essere generata una “*conoscenza organizzativa*” è necessario favorire un'interazione tra queste due modalità di comprensione, che operano in modo

complementare, mediante un costante interscambio dialogico con il quale dar vita ad processo attivo e dinamico di costruzione della conoscenza. Emerge dunque, da tali riflessioni, la necessità di ampliare lo sguardo con cui osservare ed interrogare la realtà in oggetto, perché questa possa essere analizzata nella sua complessità, dando voce a quel patrimonio valoriale di cui la generazione più anziana è spesso testimone, soprattutto nelle situazioni in cui è chiamata a confrontarsi, se non persino ad assumersi responsabilità di cura, con la disabilità di un nipote.

2. “*Il secolo dei nonni*”: legami generativi di valore

Nella cultura e nella tradizione pedagogica italiana la figura dei nonni è da sempre riconosciuta come una risorsa preziosa nella gestione e nella cura delle dinamiche familiari, con particolare riguardo al sostegno educativo da essi offerto nella crescita delle nuove generazioni. L'interesse nutrito in ambito scientifico nei confronti di tale ruolo è testimoniato da una ricca produzione di studi e di riflessioni che ne hanno indagato valori, significati e funzioni giungendo ad evidenziare, mediante prospettive di analisi differenti, la centralità da esso rivestita nella rete dei legami familiari. Un'importanza, questa, resa ancora più visibile dalle profonde trasformazioni che hanno investito e mutato il panorama culturale e sociale attuale: nell'era delle incertezze e delle fragilità esistenziali, i nonni divengono oggi per molte coppie un aggancio educativo fondamentale, una fonte di ricchezza valoriale ed affettiva alla quale attingere, un riferimento emotivo solido e costante in grado di restituire spessore a gesti ed azioni della vita quotidiana, aiutando ad orientare con speranza lo sguardo al futuro. Si pensi al riguardo ai vari fattori che concorrono ad incrementare la complessità propria di molti nuclei familiari: dagli articolati mosaici ed intrecci relazionali di cui si compongono le nuove forme di convivenza (famiglie monogenitoriali, allargate, ricostituite), alle problematiche economiche e gestionali, spesso derivanti da condizioni lavorative difficili o instabili, sino a considerare la frenesia alla quale ritmi e stili di vita possono condurre, imponendo una significativa riduzione dei tempi necessari per la cura di tutti i suoi membri ed alimentando quel terreno di insicurezze che molti adulti si trovano a percorrere. All'interno del quadro che si è andati delineando, quella dei nonni sembra costituire una presenza sempre più significativa, non solo sul

piano puramente quantitativo, ma anche e soprattutto in termini di potenziale educativo da essi rivestito. Se è vero che le criticità legate al sistema dei servizi di cura per la prima infanzia, soprattutto nel nostro Paese, rendono ancora più evidente e, per molti aspetti, indispensabile il supporto che i nonni possono garantire, risulta però altrettanto necessario richiamare i significati di un ruolo che supera di gran lunga quello di un mero ammortizzatore sociale. Tutto ciò ha indotto due sociologhe francesi a dedicare l'epoca che stiamo attraversando a questa importante figura, coniando la suggestiva espressione “*il secolo dei nonni*” (Donfut, Segalen, 2005), sulla scorta di quella precedente, “*il secolo dei fanciulli*”, con la quale Ellen Key ha inteso delineare la rinnovata attenzione pedagogica nei confronti del bambino, propria del Ventunesimo secolo. Si può infatti ritenere come, ai nostri giorni, non solo un numero sempre maggiore di persone viva abbastanza a lungo per diventarlo, ma anche come molti bambini, almeno nei primi anni della propria vita, possano avere tutti e quattro i nonni viventi. La funzione relazionale ed emotiva acquisita da questi ultimi ha condotto inoltre un altro autore, Gourdon (2001), ad esprimersi in termini di “invenzione del nonno” per evidenziare come “*la presenza diffusa di questa figura sia stata accompagnata dalla costruzione sociale, culturale, affettiva di un ruolo, con le connesse aspettative reciproche tra i diversi soggetti coinvolti. Prima di questa ‘invenzione’, anche dove c'erano fisicamente dei nonni[...] essi non avevano un ruolo specifico nell'economia affettiva e relazionale dei nipoti*” (Saraceno, 2016). Ben lungi dunque dal costituire una sporadica comparsa nello scenario educativo del minore, non trascurabile risulta essere il compito che essi assumono, anche in termini di trasmissione di conoscenze e di aspetti cognitivi, in ragione dello stretto legame che intercorre tra possibilità di apprendimento e cura della dimensione emotiva, propria di un contesto improntato alla ricerca del benessere, della serenità, del piacere di conoscere e di scoprire che un rapporto così stretto ed affettivamente intenso può in qualche misura offrire.

Non è certo un caso, inoltre, che anche il linguaggio, espressione di una coscienza collettiva ed esplicitazione di una rappresentazione sociale in grado di contribuire alla costruzione di una cultura dominante, si sia in tal senso adeguato con la creazione del concetto di *nonnità*, il quale, a differenza ad esempio della parola inglese *grandparenthood* che ha radici ben più lontane nel tempo, costituisce un neologismo non ancora del tutto conosciuto e riconosciuto.

Insomma, veri e propri depositari di un sapere che richiama, in controtendenza rispetto ad un'epoca dominata dalle leggi della rapidità e dell'immediatezza, i valori di un'educazione lenta basata sul riconoscimento dei ritmi evolutivi di ciascuno, sul piacere della tranquillità, dell'attesa e della pazienza. Alla luce di quanto appena affermato, è lecito dunque ritenere che la presenza significativa di tale legame intergenerazionale, in virtù non solo della sua natura, intima ed emotiva, ma anche delle modalità di cura e di gestione pratica nelle quali esso si traduce e concretizza, possa incidere sul benessere del piccolo e della sua famiglia, soprattutto laddove siano presenti, a vari livelli, condizioni di difficoltà o di fragilità.

3. Quando nasce un figlio con disabilità

La famiglia, intesa nel suo senso più ampio di realtà capace di accogliere i vari legami intergenerazionali, può essere considerata un sistema aperto, come viene definita da Walsh (2002) *“che funziona in relazione al suo contesto socio-culturale e che si evolve durante il ciclo di vita”*.

In quanto tale, e riprendendo i principi della teoria sistemico relazionale, essa diviene *“un'unità che funziona come una totalità che scaturisce dai rapporti di interdipendenza tra i suoi elementi costitutivi”* (Lasio, 2006). Ne deriva che ogni azione, intervento o fattore di cambiamento che interessi uno o più dei suoi membri non possa che suscitare una reazione da parte dell'intero complesso familiare, alterandone dinamiche ed equilibri, senza però, per questo, voler necessariamente attribuire a tale meccanismo una connotazione, sia essa positiva o negativa. Per descrivere questo intreccio di relazioni, Gaido (2005) ricorre all'immagine esplicativa del gioco dello *shangai*, nel quale risulta molto difficile operare il benché minimo spostamento, se non provocando il movimento di varie asticelle.

Cogliere la natura sistemica del gruppo familiare significa quindi riconoscere l'esistenza di un'interconnessione tra le varie componenti, considerando ogni elemento in relazione ad altri in una trama di scambi e di riflessi continui. Traslando tali considerazioni all'interno di gruppi familiari con un figlio disabile, si comprende bene la necessità di dare valore alla pluralità di voci e di narrazioni che si susseguono e ruotano attorno ad essi, contribuendo ad offrire un piccolo pezzetto di verità nel processo di conoscenza del bambino. Non esiste infatti un solo sguardo, una sola immagine, un

unico modo di intendere il piccolo che vive una condizione di difficoltà: vi sono invece pensieri, percezioni, intuizioni in grado di aiutare a svelare l'immensa ricchezza racchiusa in ogni essere umano, soprattutto laddove questa possa apparire meno immediata. Ora, se in ambito internazionale l'interesse attorno a tale tema ed al ruolo rivestito dai nonni all'interno di realtà e dinamiche familiari del tutto peculiari ha conosciuto, negli anni, un sensibile incremento di studi (Blacher, Knight, Kraemer, Feinfeld, 2016), nel nostro Paese le ricerche finalizzate a comprendere percezioni e vissuti parentali in relazione all'esperienza della disabilità di un figlio sono prevalentemente focalizzate attorno alle figure genitoriali coinvolgendo, in tempi più o meno recenti, anche il legame fraterno (Valtolina, 2004; Farinella, 2015). Si è invece pienamente convinti che sia fondamentale *“aprire il proprio sistema di risorse e relazioni familiari ad altri soggetti, più esterni, dal momento che quasi sempre i problemi e i bisogni espressi dal nuovo figlio sono “eccedenti”, sono superiori alla capacità di risposta di una coppia o di una famiglia”* (AA.VV., 2004). Potremmo quindi in sintesi affermare che: *“non basta che la coppia tenga, che sia in grado di affrontare e superare le prime difficoltà: la famiglia nucleare può e deve confrontarsi con il sistema parentale allargato, che deve essere in qualche modo riconciliato con la nascita di un bambino disabile, ma che soprattutto può essere utilizzato e coinvolto come risorsa nella gestione della cura e dell'assistenza del piccolo”* (AA. VV., 2004, p. 2).

4. Chi aiuta chi? Tracciare bisogni e coltivare domande

La nascita di un bambino, evento delicato per ogni famiglia, genera a cascata una serie rilevante di cambiamenti di posizione[...] In pratica, diventare nonni permette di fregiarsi di una nuova qualifica, un nuovo distintivo che, insieme, porta nuove responsabilità educative (Gherzi, Serra, Zucca, 2019).

Pur non costituendo di per sé un ruolo intenzionalmente ricercato, quanto piuttosto l'esito automatico di scelte compiute da altri adulti, benché si tratti pur sempre dei propri figli, quello del nonno rappresenta senza dubbio un compito delicato e di notevole impatto nella storia familiare e generazionale, anche in ragione dell'acquisizione, come si è visto, di uno status identitario molto differente rispetto al passato e, per certi aspetti, inedito.

Spesso dato per scontato, l'approdo a tale dimensione, caratterizzata da elementi di natura biologica (il legame genitore/nonno/nipote), ma anche da rappresentazioni socioculturali (si consideri per esempio la ben nota funzione di ammortizzare sociale attribuita all'attuale generazione di nonni, divenuta sempre più, nell'incertezza degli scenari occupazionali ed economici recenti, un pilastro fondamentale nel welfare del nostro Paese) costituisce invece un passaggio di vita individuale e familiare che richiede particolare cura ed attenzione. Va da sé come tale affermazione trovi ulteriori conferme in quella condizione, inattesa e dirompente, a cui può condurre la diagnosi di disabilità del nuovo nato. Se, evidentemente, nessun genitore può ritenersi di per sé preparato ad una tale comunicazione, ciò risulta forse ancora più vero per la coppia di nonni, in bilico tra il desiderio di comprensione di una realtà dai contorni ancora sfuocati ed un naturale istinto di protezione nei confronti dei figli, tra il bisogno di poter agire mettendo a tacere quel senso, a volte troppo ingombrante, di impotenza e la necessità di non interferire con la ricerca, personale e familiare, di nuovi equilibri, costretti così, a volte, a rimanere spettatori di quel vortice emotivo nel quale i giovani genitori stanno imparando a galleggiare. In tutto questo, per alcuni nonni può risultare molto complesso riuscire a trovare la propria singolare collocazione e, con essa, le coordinate spazio temporali mediante le quali ricollocarsi in questo groviglio di strade, in cui si alternano incroci, dissestamenti, ripide salite ed aree di sosta da cui ripartire, scorci e prospettive inaspettate; strade inoltre, non ultimo, lungo le quali incontrare nuovi compagni di viaggio con cui condividere traguardi e fallimenti. È tale condizione di indeterminatezza, in cui ci si sente *spaesati*, cioè in nessun luogo e privi di una casa propria, che apre, riprendendo il pensiero di Heidegger¹, ad una sorta di solipsismo esistenziale di cui occorre, in un'ottica sistemico-relazionale, necessariamente farsi carico. Emergono, al riguardo, riflessioni che richiamano alcune dimensioni e significati insiti nelle pratiche di cura e che ben si prestano alla comprensione delle specifiche dinamiche relazionali in oggetto. Una cura, che diviene spazio di sintesi di elementi solo apparentemente opposti: distanza e vicinanza, non come due modalità antitetiche di vivere il legame con i propri figli, travolti da questa dolorosa

1 Unheimlichkeit, spaesamento. Cfr. M. Heidegger, *Sein und zeit* (Vol. 2). Tübingen: M. Niemeyer (trad. it. F. Volpi, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 2010).

scoperta, o di offrire loro conforto e sostegno, ma come possibilità di reazione, del tutto soggettiva, ad un'esperienza per la quale, ben più di altre, diviene difficile, forse impossibile, trovare risposte o applicare gli insegnamenti appresi lungo il percorso di vita; parole e silenzi, entrambi accomunati dalla capacità di esprimere presenza, rispettando i bisogni dell'altro; paura e desiderio, quali variazioni di un medesimo sentire, in cui trovano spazio i timori legati alle difficoltà del bambino, ma anche le legittime aspirazioni e le richieste per garantire ogni opportunità alla base di un'esistenza piena. Un secondo elemento di analisi chiama invece in causa il principio della reciprocità, secondo cui si sostanzia e si realizza il legame di cura, non riducibile ad un insieme di prestazioni unidirezionali, bensì orientato ad un logica circolare all'interno della quale non esiste una netta distinzione tra ciò che si dà e ciò che si riceve, ma si è tutti parte di una presa in carico sistemica in grado di fungere da cassa di risonanza del benessere individuale, di promuovere senso di appartenenza e di amplificare così, mediante un effetto di rifrazione, connessioni emotive profonde.

Con lo scopo dunque non solo di dare voce ed indagare preoccupazioni e sentimenti vissuti dalla generazione più anziana, bisogni troppo spesso sommersi o adombrati da esigenze ritenute legittimamente prioritarie, ma anche con la volontà di progettare concrete opportunità di scambio e di confronto, mediante la realizzazione di iniziative specificatamente rivolte a tali preziose figure familiari, sono stati promossi due percorsi di lavoro che hanno coinvolto, rispettivamente, nel primo caso, nonni di bambini e ragazzi con disturbi dello spettro autistico, afferenti ad una realtà associativa con sede in provincia di Monza e Brianza; nel secondo, tuttora in corso², nonni di nipoti con differenti tipologie di disabilità, residenti in varie province italiane.

Il primo progetto di ricerca-azione, svoltosi negli anni 2017-2018, è stato strutturato in due tempi: una prima fase, volta a raccogliere attraverso colloqui individuali, elementi utili alla comprensione del vissuto dei nonni, la loro percezione in merito alla condizione di disabilità del nipote, bisogni ed aspettative; una seconda, finalizzata alla realizzazione di un percorso formativo che, attraverso la condivisione di esperienze ed esempi pratici, po-

2 Trattandosi di un'esperienza in corso, si è scelto di riportare in tale contributo solo la struttura progettuale relativa al primo percorso.

tesse rispondere alle loro esigenze di conoscenza, informazione e coinvolgimento. Infine, sulla base degli elementi acquisiti, sono state successivamente organizzate, per quanti ne avessero fatto esplicita richiesta, osservazioni domiciliari da parte di un professionista esperto (pedagogista, psicologo) che supportassero – e offrissero spunti di analisi e intervento educativo – la relazione nonno-nipote.

Hanno risposto alla proposta progettuale avanzata dall'ente associativo, con particolare riferimento alle prime due fasi, 28 nonni (19 donne, 9 uomini) con un'età media di 68 anni per le prime e di 70 per i secondi, la cui adesione è stata dunque volontaria. Le coppie, o i singoli partecipanti, hanno, in media, due figli e quattro nipoti; di questi, il bambino con disturbo dello spettro ha un'età compresa tra i 5 e i 13 anni ed è maschio in 9 casi su 11. Quasi tutti i nonni dichiarano di essere stati informati tempestivamente, o quasi, in merito alla diagnosi di disabilità del piccolo. Nella maggioranza dei casi, in relazione alla frequenza con la quale essi si prendono cura o sono presenti nella vita del minore, si verifica una partecipazione significativa: il 65% di loro vede il nipote tutti i giorni, il 25% almeno due-tre volte a settimana.

Varie sono le aree tematiche indagate: la “fotografia” del nipote; le difficoltà ed i punti di forza del bambino; la comunicazione della diagnosi; le conoscenze pregresse/i nuovi bisogni; la relazione con i figli/genero-nuora; la relazione con il nipote; la percezione del proprio ruolo/supporto alla famiglia; il futuro.

Gli elementi di maggior rilievo che, in misura sintetica, possono essere qui ricordati attengono ad alcune dimensioni nodali. In particolare, è interessante osservare, dal racconto e dalla descrizione che i nonni restituiscono, la percezione relativa alle principali problematiche sperimentate dal nipote: l'aspetto più eclatante, ed al quale sono legate le preoccupazioni riferite, è rappresentato dalle difficoltà del linguaggio (l'assenza della parola e, più in generale, i limiti della comunicazione verbale). Segue la segnalazione di ulteriori peculiarità, come per esempio la presenza di comportamenti anomali o stereotipati o le difficoltà relazionali e di socializzazione. Nessuna persona intervistata riferisce in merito ad eventuali aspetti di natura prettamente cognitiva, quale fattore degno di particolare attenzione. Emerge in modo lampante la necessità di essere informati e di poter conoscere gli aspetti che rimangono “spesso oscuri”, rendendo così complessa la relazione non solo con il ragazzo stesso ma con tutta la rete familiare. (*“Il rischio è quello di es-*

sere costretti a cercare da soli delle risposte”). Una richiesta, quest’ultima, che traduce in parole un bisogno profondamente avvertito: quello di raccontarsi, di dare spazio ad incertezze e fragilità, per le quali non sempre si riesce a trovare un canale di espressione, o anche solo quello di potersi confrontare con persone “altre” capaci di offrire voci e sguardi differenti (“*I nonni hanno bisogno di dare estensione al proprio dolore, di parlare*”; “*a mio parere è opportuno, anche per noi, avere l’opportunità di condividere, per capire come relazionarci meglio con i nostri figli e quindi con i nipoti... è prioritario per i genitori, ma anche per i nonni, perché si è comunque coinvolti*”; “*Non è un compito facile, il nostro. Devi tenere l’equilibrio*”). Tema particolarmente delicato e complesso, come è inevitabile che sia, è quello relativo al futuro. Accanto a coloro che, per differenti ragioni, non riescono a pronunciarsi in merito, vi sono anche quanti avvertono la necessità di rileggere fatiche e sofferenze, attribuendovi nuovi significati o consentendo di sprigionarne la forza generativa in esse contenuta. Tra questi ultimi, si ritrovano anche i nonni che provano ad offrire modelli e supporto ad altri che sono agli inizi di questa esperienza, anche tratteggiando una definizione di sé e del proprio ruolo. Così, si esprime un partecipante:

Chi siamo noi? Io credo che siamo abitanti del limite, chiamati a coltivare domande e a rinunciare a certezze. Sì, perché ho sempre pensato che fossero le risposte a rendere interessanti le persone. Così degne di ascolto e di attenzione. Consideravo che più risposte si conoscessero, più intelligenza, cultura e studio emergessero. Ero convinto del fatto che più la persona fosse dotata di pareri e soluzioni, maggiori dovevano essere la sua saggezza ed il suo ingegno. Mi sono ricreduto da quando sono padre... e ne ho avuto certezza da quando sono diventato nonno.

5. Traiettorie aperte

Molti sono i temi di indagine ancora in sospeso, sebbene, lo si è detto, l’interesse per le dinamiche familiari in presenza di una condizione di disabilità abbia ormai da tempo varcato i confini della sola coppia genitoriale. Fondamentale dunque conoscere quali fattori possano agire da motori di resilienza anche per chi, come i nonni, pur vivendo in prima linea difficoltà ed inquietudini, ed anche, in molti casi, responsabilità educative, rischiano in qualche misura di rimanere ai margini, privati di quella titolarità social-

mente e naturalmente riconosciuta al genitore e che si esplica su molti fronti: dal piano emotivo (con la legittimazione ad esprimere rabbia e frustrazione nelle loro molteplici sfumature) al diritto di essere informati, dal potere decisionale alla richiesta di supporto o di attivazione di risorse specifiche.

Sempre in ottica sistemica, va inoltre considerato come la famiglia, complessa ecostruttura relazionale, costituisca una realtà in costante trasformazione, in una sorta di equilibrio dinamico tra soddisfacimento di bisogni interni e adeguamento a richieste sociali: ciò richiama la necessità di conoscere l'evoluzione di configurazioni, forme di gestione così come di modelli e ruoli che compongono l'attuale panorama intra ed extrafamiliare in cui ha luogo l'evento disabilità. È infatti evidente come la stessa identità di nonno non possa essere né equiparabile a quella di qualche decennio fa – per ragioni di ordine anagrafico, culturale, funzionale – né pensata come una reinterpretazione delle competenze genitoriali già maturate, ma si distingua nel suo configurarsi in forme inedite ed esclusive, così come lo sono gli approcci culturali ed educativi verso la disabilità e la famiglia che l'accoglie al proprio interno.

Si è dunque agli inizi di un percorso epistemologico per il quale si renderanno indubbiamente necessari ulteriori indagini ed approfondimenti, ma che renderà attuabile l'adozione, da parte di professionisti, servizi, addetti ai lavori e forse della stessa comunità, di uno sguardo ampio e prospettico, contro ogni riduzionismo, tentativo di parcellizzazione e di visioni frammentate, come la storia delle persone con disabilità ci insegna.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2004). *Rapporto finale. Interventi a favore dei disabili adulti, supporto alle famiglie e preparazione al "Dopo di noi" in Lombardia*. Milano: Fondazione San Paolo
- Aassve A., Meroni E., Pronzato C. (2012). Grandparenting and childbearing in the extended family. *European Journal of Population/Revue européenne de Démographie*, 28(4), 499-518.
- Amatori G. (2019). *Due volte genitori. Il ruolo educativo dei nonni nella relazione con il nipote con disabilità*, Milano: Franco Angeli.
- Anyanwu J.I., Onuigbo, L.N., Obiyo N. O., Eze, U. N., Akaneme, I. N., Aye, E. N. (2019). Parenting Stress in Families of Children With Autism Spectrum

- Disorder: The Roles of the Extended Family. *Global Journal of Health Science*, 11(8).
- Bichi L. (2011). *Disabilità e pedagogia della famiglia. Madri e padri di figli speciali*. Pisa: ETS.
- Blacher J., Knight E., Kraemer B.R., Feinfield K.A. (2016). Supporting families who have children with intellectual disability. In A. Carr et alii., *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice* (pp. 203-303). New York: Routledge.
- Chan K.L., Chen M., Lo K.M.C., Chen Q., Kelley S.J., Ip P. (2019). The Effectiveness of Interventions for Grandparents Raising Grandchildren: A Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 29(6), 607-617.
- Costanza C. (Ed.) (2015). *Nonni e nipoti nel XXI secolo. Una relazione da reinventare*. Trento: Erickson.
- Dozza L., Frabboni F. (Eds.) (2013). *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*, Milano: Franco Angeli.
- Donfut C.A., Segalen M. (2005). *Il secolo dei nonni. La rivalutazione di un ruolo*. Roma: Armando.
- Farinella A. (2015). *Siblings: essere fratelli di ragazzi con disabilità*. Trento: Erickson.
- Gaido M. (2005). Il bambino disabile e la sua famiglia: il counselling per migliorare la relazione con il sistema della cura. *Tiflogia per l'integrazione*, 3, 196-200.
- Gherzi S., Serra F., Zucca F. (2019). *Disabilità. Ti tengo per mano*. Milano: San Paolo.
- Gourdon V. (2001). *Histoire des grands-parents*. Paris: Perrin.
- Goussot A., *Autismo e competenze dei genitori. Metodi e percorsi di empowerment*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2013
- Heidegger, *Sein und zeit*. Tübingen: M. Niemeyer (trad. it. F. Volpi, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 2010).
- Kahana E. et alii (2015). Childhood Autism and Proactive Family Coping: Intergenerational Perspectives. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13(2), 150-166.
- Lasio D. (2006). *Le realtà familiari*. Milano: Giuffrè.
- Lee C.E., Burke M.M. (2020). Future Planning Among Families of Individuals With Intellectual and Developmental Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*.
- Li Y., Cui N., Kok H.T., Deatrick J., Liu J. (2019). The Relationship Between Parenting Styles Practiced By Grandparents And Children's Emotional And Behavioral Problems. *Journal of Child and Family Studies*: 1899-1913.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1997). *The knowledge creating company*. Milano: Guerini.

- Ottaviano C. (2012). *Ri-nascere: nonni e nonne domani. Legami intergenerazionali nella società complessa*. Napoli: Liguori.
- Ottaviano C. (2019). Nonne/i e nipoti: l'invecchiamento attivo come risorsa familiare e sociale nell'“epoca delle passioni tristi”. *Formazione, lavoro, persona*, 11.
- Pavone M. (ed.) (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Prendeville P., Kinsella W. (2019). The role of grandparents in supporting families of children with autism spectrum disorders: A family systems approach. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(2), 738-749.
- Saraceno C. (2016). *Coppie e famiglie: Non è questione di natura*. Milano: Feltrinelli.
- Shepherd K.G., Djenne-amal N.M. (2016). *The Art of Collaboration: Lessons from Families of Children with Disabilities*. NewYork: Springer.
- Sommantico M., Parrello S., De Rosa B. (2020). Adult siblings of people with and without intellectual and developmental disabilities: sibling relationship attitudes and psychosocial outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 99.
- Valtolina, G. G. (2005). *L'altro fratello. Relazione fraterna e disabilità*. FrancoAngeli.
- Walsh F. (2002). A family resilience framework: innovative practice applications. *Family relations*, 51, 130-137.

IV.10

Sfide pedagogiche e investimento nei primi mille giorni dei bambini più vulnerabili che vivono in famiglie che partecipano al Programma P.I.P.P.I.

Paola Milani

Professore ordinario, Università degli Studi di Padova, paola.milani@unipd.it

Marco Ius

Ricercatore, Università degli Studi di Padova, marco.ius@unipd.it

Francesca Santello

Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Padova, francesca.santello@unipd.it

Ombretta Zanon

ombretta.zanon@gmail.com

Daniela Moreno

PhD, Università degli Studi di Padova, danielaariadna.morenoboudon@studenti.unipd.it

Sara Serbati

Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Padova, sara.serbati@unipd.it

1. Il contesto del programma

P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) il cui acronimo si ispira alla resilienza di Pippi Calzelunghe, come metafora della forza dei bambini nell'affrontare le situazioni avverse della vita, è il risultato di una collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) del Dipartimento F.I.S.P.P.A. dell'Università di Padova (Milani et al., 2015). La duplice finalità dell'implementazione del Programma riguarda:

- la sperimentazione di un modello preventivo, rivolto alle famiglie in situazione di negligenza e vulnerabilità, per migliorare l'appropriatezza degli interventi di allontanamento bambini dal nucleo familiare, ridurre il rischio di maltrattamento, articolando in modo coerente fra loro i diversi ambiti di azione coinvolti intorno ai bisogni dei bambini, tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l'analisi e la risposta a questi bisogni;

- la parallela costruzione di una comunità di pratiche e di ricerca nei servizi, che, a livello nazionale, tramite le possibilità offerte dall'agire all'interno di una struttura sperimentale, operi una rivisitazione complessiva e uniforme nel Paese delle condizioni organizzative, culturali e tecniche in cui sono realizzate le pratiche di intervento, al fine di assicurarne appropriatezza, efficacia e qualità, tramite percorsi di valutazione scientificamente riconosciuti.

L'obiettivo primario è quello di aumentare la sicurezza dei bambini e migliorare la qualità del loro sviluppo. Per questo il Programma si inserisce nell'area dei programmi definiti nella letteratura anglosassone di *Preservation Families* e di *Home care intensive intervention*, investendo in modo particolare sui primi mille giorni di vita. L'investimento in tale periodo di vita risulta essere di massima efficacia ed efficienza rispetto allo sviluppo dei bambini e all'interruzione del ciclo dello svantaggio sociale (Cunha & Heckman, 2010; Tamburlini, 2014). P.I.P.P.I. è stato avviato nel contesto della attuale legislazione europea (Convenzione Int. dei Diritti dei Bambini –CRC- 1989 -artt. 3, 9, 12, 18 e 20 -, EU2020Strategy, REC.2006/19/UE, REC.2013/778/UE), che riconosce il sostegno alla genitorialità come strategia essenziale per «rompere il circolo dello svantaggio sociale e assicurare ai bambini a *good start* nella vita», e della legislazione italiana che sottolinea l'importanza di far crescere i bambini all'interno delle famiglie (L.149/2001). In questo senso P.I.P.P.I. si situa nel lavoro sugli obiettivi 1, 4 e 10 (riduzione delle disuguaglianze) dei 17 obiettivi del Millennio dell'Agenda Unesco 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (<http://www.unric.org/it/agenda-2030>) e quindi della REC.2013/112/UE che raccomanda agli Stati membri di *rompere il circolo dello svantaggio sociale sia intercettando precocemente vulnerabilità e negligenza che promuovendo genitorialità positiva*.

Alcuni dati sui bambini coinvolti nel Programma negli anni 2011-2018, dimostrando una sovra-rappresentazione di una forma di povertà multidimensionale fra le famiglie P.I.P.P.I. rispetto agli standard della popolazione, confermano la correlazione riconosciuta in letteratura fra povertà economica, sociale, culturale, educativa e vulnerabilità familiare. La vulnerabilità, pertanto, non è tanto un problema delle famiglie, quanto un problema delle condizioni sociali, economiche e culturali che contribuiscono a generarla, attraverso il cosiddetto “circolo dello svantaggio sociale”: la bassa istruzione genera bassa occupazione, la bassa occupazione basso reddito; il basso red-

dito, e quindi la condizione di povertà economica, genera, con maggiore probabilità, povertà educativa e sociale (Milani, 2018). I bambini delle famiglie P.I.P.P.I. arrivano a scuola in evidenti condizioni di disuguaglianza, come dimostra l'incidenza quasi tripla dei bambini con bisogni educativi speciali. Per queste ragioni l'approccio all'intervento sulla vulnerabilità proposto in P.I.P.P.I. intende costruire una reale possibilità per questi bambini, e per i bambini nei primi mille giorni di vita in particolare, di interrompere il "circolo dello svantaggio sociale" attraverso l'introduzione di dispositivi (educativa domiciliare, solidarietà tra famiglie, gruppi dei genitori e dei bambini, integrazione fra scuola e servizi) fondati sul presupposto ecologico (Bronfenbrenner, 1986, 2010) che nei percorsi di tutela non vada supportato solo il bambino o solo il genitore, ma entrambi e soprattutto la relazione che li unisce all'interno dell'intero sistema familiare e del loro contesto di appartenenza (Lacharité et al., 2006).

L'obiettivo è rafforzare il loro sviluppo garantendo una più alta qualità educativa e relazionale nel loro ambiente familiare e sociale, che possa, a sua volta, contribuire anche a migliorarne il rendimento scolastico. La fascia della vulnerabilità familiare viene così riconosciuta come uno spazio di speciale opportunità per mettere in campo interventi efficacemente orientati alla prevenzione della povertà e della disuguaglianza sociale, come richiesto dalle direttive europee precedentemente citate.

2. La storia e i soggetti

L'implementazione è avvenuta in 9 fasi realizzate tra il 2011 e il 2020 e che hanno coinvolto, nel corso delle varie edizioni, più di 5000 bambini, le loro famiglie, grazie alla formazione e al coinvolgimento di 13.000 professionisti, in tutte le regioni italiane e appartenenti a 250 ambiti territoriali che in alcuni casi hanno realizzato il programma anche in più edizioni.

Fasi	Anni	Famiglie	Bambini	Città/Ambiti Territoriali	Professionisti coinvolti
1	2011-12	89	122	10	180
2	2013-14	144	198	9	662
3	2014-15	453	600	47	1594
4	2015-16	434	473	46	1285
5	2016-17	508	541	50	1513
6	2017-18	600	613	54	1661
7	2018-19	792	821	70	1998
8	2019-20	805	822	63	1880
9	2020-22	1020*	1050*	77	2250
Totale		4845	5240		13023

Tabella 1 - L'insieme dei soggetti nelle implementazioni di P.I.P.P.I.
 (*dato stimato in quanto l'implementazione è appena iniziata)

3. Obiettivi dello studio

Il presente contributo si prefigge di presentare la prima analisi esplorativa effettuata sui bambini nei primi mille giorni, in situazione di povertà e negligenza, partecipanti a P.I.P.P.I. fra il 2013 e il 2018. Tale analisi è volta a evidenziare i potenziali, le condizioni di efficacia e le difficoltà nell'attuare un'azione precoce e sistemica con le famiglie vulnerabili quale quella che P.I.P.P.I. mira a promuovere, con l'obiettivo di discutere le strategie che possono promuovere la diffusione di una cultura di intervento pedagogica, ossia più focalizzata sul potenziale della prevenzione piuttosto che della protezione. Lo studio, pertanto, risponde alla seguente domanda di ricerca: quali specificità, relativamente alle vulnerabilità iniziali e al raggiungimento degli esiti, è possibile osservare nel gruppo di bambini in età 0-2 anni¹ rispetto ai bambini partecipanti al programma in età 3-10? Si tratta di una domanda esplorativa che ha orientato il lavoro in senso descrittivo degli esiti che il programma ha generato nei due gruppi tramite un confronto ex-post.

1 Di seguito definito "gruppo 0-2"

4. Strumenti di rilevazione

Una delle sfide del programma consiste nell'assumere un approccio di *valutazione partecipativa e trasformativa* (Serbati & Milani, 2013) sulla base di un modello scientificamente riconosciuto a livello internazionale che è fondato sull'*Assesement Framework* britannico (Department of Health, 2005; Horwath, 2001) e adattato nel contesto italiano con il nome di modello multidimensionale de *Il Mondo del Bambino* (MdB) (Ius, 2017; Serbati et al., 2016).

Lo strumento principale per accompagnare nelle azioni di analisi, progettazione e valutazione l'intervento con le famiglie è denominato RPMonline (Rilevazione, Progettazione, Monitoraggio), il quale rappresenta la traduzione metodologico-operativa della visione ecosistemica del modello multidimensionale de *Il Mondo del Bambino*, sviluppato da Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) unitamente al Centro Servizi Informatici di Ateneo (CSIA), a partire dal 2009 (Vaquero Tiò et al., 2016).

All'interno del presente studio, oltre al questionario di raccolta iniziale dei dati anagrafici dei bambini e dei componenti del nucleo familiare, sono stati utilizzati, coerentemente con la valutazione partecipativa e trasformativa, i seguenti strumenti di rilevazione al tempo iniziale e finale per tracciare il cambiamento avvenuto grazie al percorso svolto:

- i questionari di Pre-Postassessment che, oltre a raccogliere la storia, le condizioni sociali e le vulnerabilità presenti nella famiglia, permettono all'equipe di valutare il livello dei fattori di rischio e di protezione per ciascun lato del Triangolo (scala Likert 1=poco numerosi – 6=molto numerosi) e il livello di rischio complessivo del bambino, alla base della decisione di includere la famiglia nel programma;
- il questionario *Il Mondo del Bambino* (MdB) costruito sulle tre dimensioni (i 3 lati del triangolo: “Bisogni e risorse del bambino”, “Risposte dei genitori o di chi si prende cura del bambino” e “Fattori ambientali”) e relative sottodimensioni per ciascuna delle quali viene sintetizzata l'analisi qualitativa raccolta in equipe multidisciplinare (scala Likert 1=grave difficoltà – 6=evidente punto di forza).

5. I risultati

La Tabella 1 riporta il numero di bambini che costituiscono il gruppo di indagine del presente lavoro confrontandolo con il resto dei bambini coinvolti nel programma dal 2013 al 2018, e con la percentuale dei dati demografici ISTAT sulla distribuzione nazionale della popolazione con la stessa età. Si nota come la fascia 0-2 all'interno del programma sia sottorappresentata rispetto al dato nazionale.

Età	P.I.P.P.I.		ISTAT (in migliaia)	
0-2	164	7%	1445	24%
03-10	2261	93%	4445	75%
Totale	2425	100%	5900	100%

Tabella 2 - Confronto età bambini P.I.P.P.I. e in Italia secondo i dati ISTAT

Il gruppo è composto prevalentemente da bambini di nazionalità italiana (86%), che vivono con entrambi i genitori (60%), che frequentano l'asilo nido (75%), e i cui educatori prendono parte all'interno dell'equipe multidisciplinare solo nel 10% dei casi (Grafico 2).

Panel 4

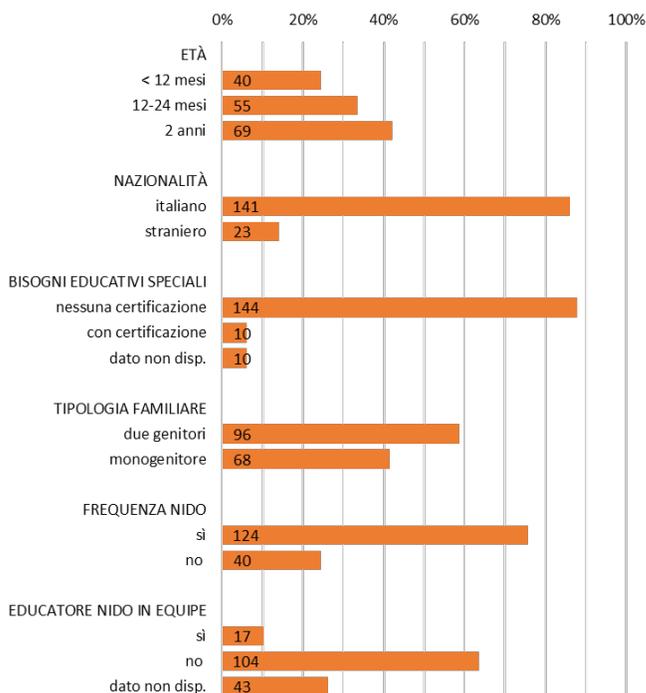


Grafico 1 Descrizione gruppo di studio

Le vulnerabilità (Grafico 2) relative alla condizione economica e lavorativa e alle difficoltà nei genitori presentano una frequenza maggiore del 10% nel gruppo dei bambini 0-2, come è maggiore del 15% la presa in carico transgenerazionale da parte dei servizi. Importante osservare che la presenza di vulnerabilità proprie dei bambini riguarda il 10% dei bambini 0-2 contro il 60% dei bambini 3-10.

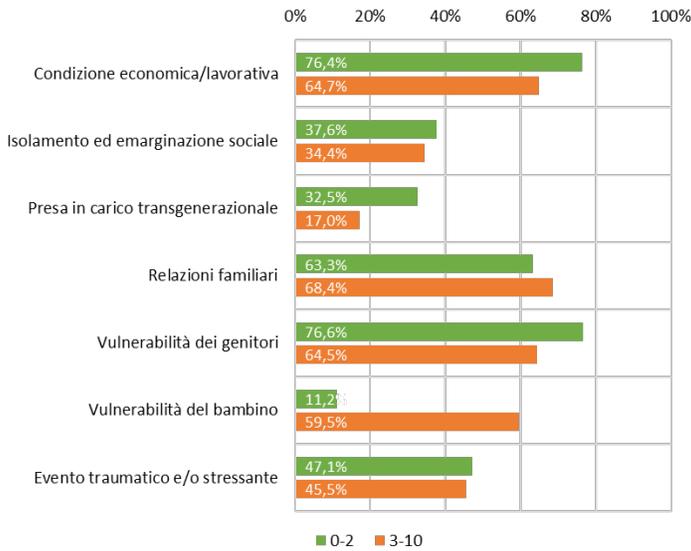


Grafico 2- Percentuale di famiglie per condizione di vulnerabilità nei due gruppi di confronto

I dati raccolti tramite lo strumento di Preassessment al tempo iniziale (Grafico 3) descrivono una situazione simile nei due gruppi di analisi, ad eccezione, per i bambini 0-2, della presenza di fattori di rischio minori e fattori di protezione maggiori riguardo agli stessi bambini, di fattori rischio maggiori e fattori di protezione minori rispetto ai genitori.

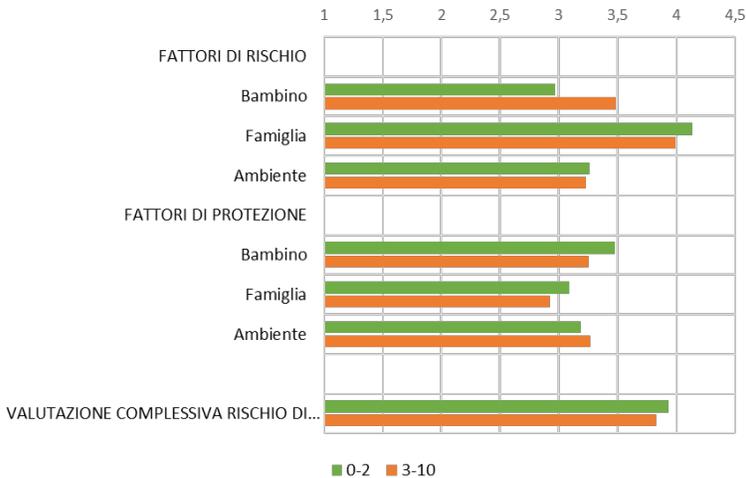


Grafico 3- Punteggi medi a Tempo iniziale nei gruppi di confronto

La rilevazione ottenuta dallo strumento di Pre-Postassessment consente di confrontare delle variazioni assolute dei punteggi tra inizio e conclusione del programma per il gruppo dei bambini 0-2 e quello dei bambini 3-10 (Grafico 4). Le differenze maggiori sono riscontrabili nell'area dei fattori di protezione di protezione dei bambini 0-2, nella diminuzione dei fattori di rischio nell'area della loro famiglia (il dato positivo nel grafico va letto come decremento), mentre il cambiamento dei fattori ambientali risulta più critico. In generale, a conclusione del programma, la situazione complessiva di rischio sembra migliorare maggiormente nei nuclei con bambini più piccoli.

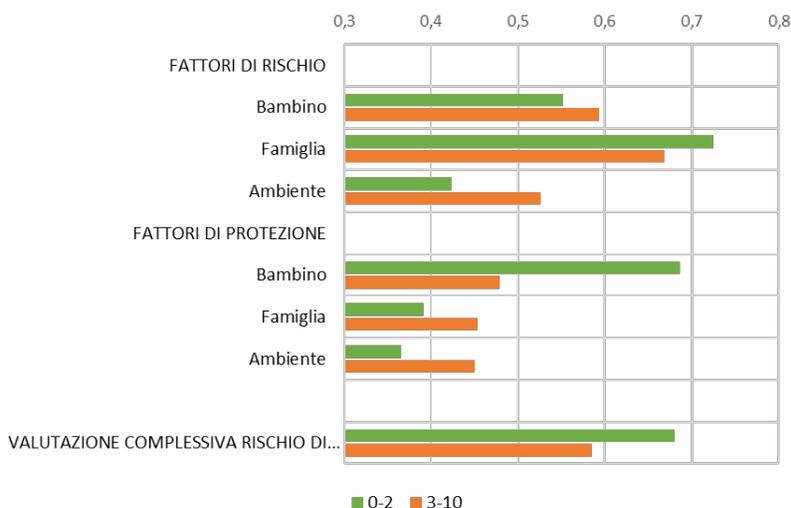


Grafico 4- Cambiamenti Pre-Postassessment

I dati al tempo iniziale relativi al questionario *Il Mondo del Bambino* (Grafico 5) confermano quanto riportato nel Preassessment evidenziando, nei bambini 0-2, un maggiore soddisfacimento rispetto all'area dei loro bisogni, una situazione di maggiore difficoltà nei loro genitori e una più difficile situazione ambientale dovuta principalmente alle criticità relative alla sottomensione *Lavoro e condizione economica* e alle difficoltà abitative, a cui si aggiungono problematiche rispetto alle dimensioni *Relazioni e sostegno sociale e Partecipazione e inclusione nella comunità*.

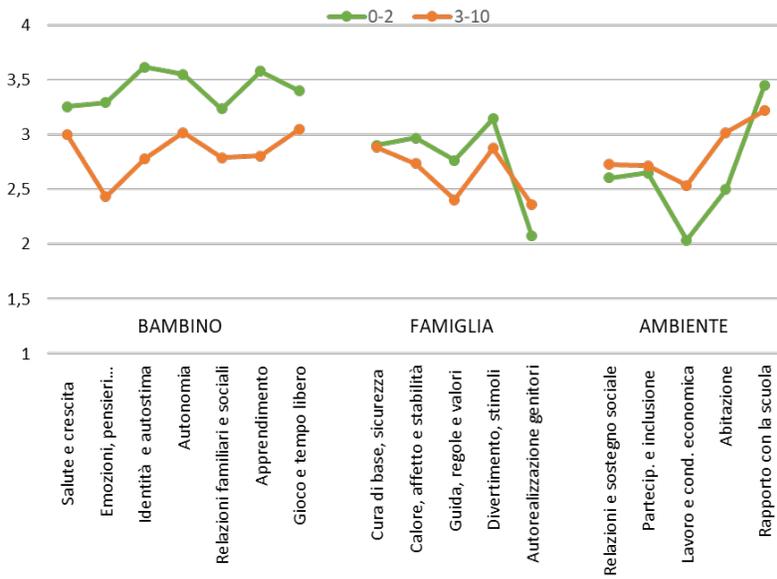


Grafico 5- Punteggi medi nei due gruppi di confronto, tempo iniziale

Il Grafico 6 riporta il confronto delle variazioni assolute dei punteggi tra inizio e conclusione del programma nelle sottodimensioni del MdB. Rispetto al gruppo 0-2, emerge come il programma abbia permesso di migliorare le sottodimensioni dell'*Autorealizzazione dei genitori*, della *Cura di base, sicurezza e protezione* e del *Calore, affetto e stabilità emotiva*. Queste ultime in misura maggiore rispetto ai genitori dei bambini 3-10. Sembra infine particolarmente rilevante, visti i dati riferiti al tempo iniziale, il miglioramento su tutte le sottodimensioni riguardante l'ambiente, ad eccezione del rapporto con la scuola, che, come vedremo, rimane un nodo critico relativamente al lavoro di integrazione tra famiglia e servizi.

Panel 4

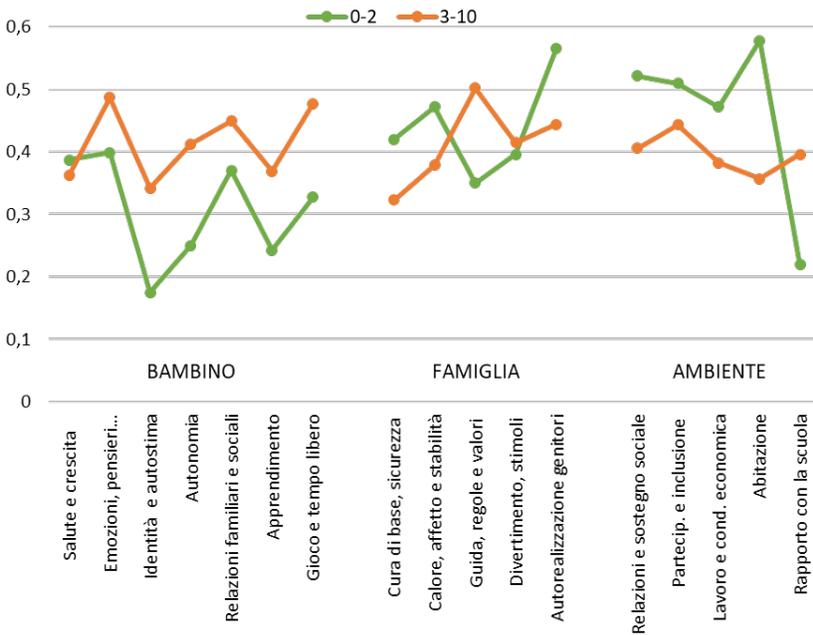


Gráfico 6 Variazioni dei punteggi MdB T iniziale -T finale

6. Discussione

Il confronto fra i due gruppi di bambini (0-2 e 3-10) ha senz'altro molti limiti, innanzitutto per la diversità dell'ampiezza e delle caratteristiche delle due fasce di età, ma l'obiettivo di questo lavoro, come si è sopra evidenziato, è semplicemente la descrizione dell'andamento dei risultati nei due gruppi per comprendere come i servizi socio-sanitari responsabili della protezione e della prevenzione dei bambini in situazione di vulnerabilità rispondono alle forti raccomandazione della politica e della comunità scientifica ad intervenire in quella straordinaria "finestra di opportunità" che è data dai primi mille giorni di vita. La ridotta rappresentanza della fascia 0-2 anni (164) nel gruppo complessivo di bambini partecipanti al programma (2425) è, a questo proposito, il primo elemento su cui riflettere. Sembra possibile che la sottopopolazione della prima infanzia sfugga ai servizi perché le vulnerabilità in questa fascia di età sono effettivamente più contenute, non sono oggetto di frequente segnalazione, sono più "invisibili" allo

sguardo professionale - soprattutto se i bambini non hanno l'occasione di frequentare un nido o altre tipologie di servizi. Si noti, inoltre, che gli educatori dei servizi per la prima infanzia costituiscono solo per il 10% dei casi parte integrante dell'equipe multidisciplinare che opera con la famiglia, facendo trasparire una frammentazione tra il lavoro con il bambino al nido e quello con l'intera famiglia nel servizio sociale. *Care e education* sembrano essere ancora due ambiti di azione troppo distinti e poco integrati far loro. Dato che P.I.P.P.I. è un programma che si colloca nell'area della prevenzione, e in parte nella zona grigia tra prevenzione e protezione, un obiettivo rilevante riguarda proprio il fatto che gli operatori privilegino la possibilità di intervenire più precocemente possibile con le famiglie. I dati presentati danno ragione della rilevanza di tale obiettivo, in quanto dimostrano quanto la letteratura mette in evidenza: il valore riferito alle vulnerabilità che riguardano specificamente la dimensione dei bisogni del bambino è significativamente inferiore per i bambini tra 0 e 2 anni rispetto alle successive fasce di età indicando che questa fascia di età garantisce effettivamente un insieme importante di opportunità per conseguire massimo risultato con minore sforzo. Invece, la situazione complessiva dei servizi in Italia (caratterizzata da carenza di operatori, frammentazione dell'intervento, centratura del sistema sulla protezione più che sulla promozione e la prevenzione, ecc.), pare indurre gli operatori a focalizzarsi maggiormente sulle situazioni più problematiche, agendo più nella prospettiva della protezione che della prevenzione, e così sprecando, almeno in parte, l'opportunità offerta dalle condizioni indubbiamente più favorevoli in cui si trovano i bambini più piccoli e dalla presenza del programma negli ambiti territoriali.

In riferimento alle differenze osservate dal confronto tra il gruppo dei bambini 0-2 anni e il gruppo dei bambini 3-10, si nota che nei più piccoli:

- la macro dimensione Bambino è meno preoccupante per quanto concerne i suoi bisogni di crescita. Di conseguenza il cambiamento nel tempo del programma risulta più contenuto anche se va notato che i livelli si mantengono più soddisfacenti. Lo strumento del Pre-Post assessment mostra, inoltre, un aumento maggiore dei fattori di protezione;
- la macro dimensione Famiglia presenta inizialmente maggiori preoccupazioni in riferimento all'autorealizzazione e al benessere dei genitori in quanto adulti, elementi che possono ostacolare le risposte dei genitori

ai bisogni dei bambini. L'intervento all'interno del programma ha portato un cambiamento maggiore in tale area che sembra aver influenzato positivamente le azioni dei genitori rispetto alle sottodimensioni della "cura di base" e della "sicurezza, affetto e stabilità emotiva";

- la macro dimensione Ambiente risulta in genere più critica nei bambini più piccoli, soprattutto per quanto concerne le sottodimensioni *Abitazione* e *Lavoro e condizione economica*. Anche in questo caso, l'equipe ha focalizzato la progettazione in tali aspetti portando ad un maggior cambiamento. Una nota a parte va riservata per la sottodimensione del "rapporto con le risorse educative" in riferimento alla bassa integrazione tra servizi educativi e servizi sociali.

Questo dato induce a ritenere che i bambini più piccoli si trovino nel percorso di presa in carico (i bambini coinvolti in P.I.P.P.I. sono sempre bambini prima in carico ai servizi istituzionali) prevalentemente perché le loro famiglie lo sono da tempo: il motivo è cioè una presa in carico intergenerazionale e non un'intercettazione precoce di questi bambini che sottende un lavoro di comunità, di conoscenza approfondita dei territori, di integrazione fra servizi realizzato in prospettiva preventiva.

7. Conclusioni

L'analisi dei dati concernenti le situazioni dei bambini tra gli 0 e i 2 anni conferma come il cambiamento maggiore venga riscontrato sugli aspetti di maggiore vulnerabilità e che gli interventi progettati mostrino la loro efficacia. Tali vulnerabilità riguardano in misura significativamente inferiore aspetti legati ai bambini, e sono riscontrabili nell'area della genitorialità e del contesto ambientale. Si conferma dunque che i primi 1000 giorni rappresentano un'importante finestra di opportunità nella quale risultati più evidenti possono essere raggiunti con interventi più leggeri e quindi meno costosi. Tale conferma tuttavia non trova riscontro operativo se si confronta il numero di bambini 0-2 anni coinvolti nel programma con quelli più grandi. Sembra essere presente la tendenza da parte degli operatori a ritardare l'intervento fino a quando le difficoltà del bambino diventano più evidenti, e dunque una logica di lavoro basata sull'emergenza sembra prevalere su quella basata sull'intervento precoce.

Questo repertorio di dati genera alcune questioni dalle evidenti implicazioni pedagogiche con cui interrogare l'esperienza: in che misura le vulnerabilità sono effettivamente meno presenti nei primi tre anni di vita e quanto invece gli sguardi e gli strumenti professionali non sono sufficientemente attrezzati per intercettarle in forma tempestiva, ad esempio anche attraverso forme di intervento domiciliare? Gli incontri educativi a casa non hanno infatti lo scopo di verificare/controlare l'*adeguatezza* genitoriale, quanto di rilevare bisogni espressi ed inespressi dei genitori di essere accompagnati nella complessità e pluralità dei compiti di cura e di garantire il diritto ad un "buon inizio" a tutti i bambini attraverso la predisposizione di positive condizioni fisiche e relazionali. Quanto persiste, anche in forma silente e implicita, un'immagine di infanzia "non contaminata" e "non contaminabile", con una involontaria sottovalutazione delle sue capacità di comprensione e di interazione e quindi degli effetti di possibili situazioni di conflittualità, violenza, maltrattamento e negligenza familiare?

A partire da tali questioni, le indicazioni operative che possono essere identificate per coloro che operano con le famiglie riguardano, in *primis*, l'importanza di adottare cornici teoriche e relativi modelli e strumenti di analisi (come è il MdB) che permettano di orientare una progettazione che risponda ai reali bisogni del bambino e della sua famiglia nello specifico contesto in cui sono inseriti e di favorire processi generativi di forme di accompagnamento pedagogicamente orientato (Ius, 2019). Da un lato, si ritiene importante potenziare, anche nei professionisti dei servizi sociali, la capacità di comprensione della situazione dei bambini nella primissima infanzia e dei possibili effetti negativi delle situazioni di negligenza familiare sul loro sviluppo. Dall'altro, si evidenzia l'importanza di attrezzare i professionisti nella pratica della valutazione con strumenti uniformi che permettano di rilevare:

- l'insieme dei bisogni specifici del bambino, non solo di tipo "fisico" ma anche di tipo psicologico, della sfera emotiva, affettiva e relazionale, e delle funzioni cognitive e di apprendimento generale;
- le abilità e le possibilità da parte dei genitori di rispondere ai bisogni di crescita, focalizzandosi su eventuali forme di accompagnamento aperte e inclusive per migliorare tali risposte piuttosto che sulle loro inadeguatezze;
- gli elementi contestuali per comprendere come questi incidano sulla situazione familiare e identificare le risorse da rendere disponibili e accessibili per ridurre lo svantaggio che porta alla negligenza.

Il *parenting support* non va cioè orientato a generare migliori *performances* nei genitori rispetto alle *parenting skills*, a “costruire genitori perfetti di bambini perfetti”, come se le competenze genitoriali fossero avulse dai contesti in cui le famiglie vivono, ma a costruire nicchie ecologiche in cui la qualità della risposta sociale (e non solo genitoriale) ai bisogni dei bambini migliora grazie a forme di integrazione molteplici e leggere fra servizi e interventi formali e informali, sociali, sanitari e educativi, ecc. (Milani, 2018).

Un ulteriore orientamento operativo consiste nel favorire il dialogo interprofessionale e in particolare la partecipazione dei professionisti dei servizi educativi dalla fase di analisi a quelle di valutazione e di progettazione, come anche la partecipazione diretta dei genitori e dei bambini stessi, anche molto piccoli, grazie all'introduzione di strumenti e linguaggi appropriati (Milani *et al.*, 2015).

Tra gli sviluppi di questo lavoro, si segnala innanzitutto la necessità di approfondire quanto presentato integrandolo con i dati di processo relativi agli interventi con le famiglie e all'utilizzo dei dispositivi. Inoltre, i risultati qui presentati sono stati utilizzati anche come base per costruire un percorso di ricerca quali-quantitativo rivolto ai bambini di età compresa tra 0 e 2 anni che crescono in famiglie che partecipano a P.I.P.P.I. e che sono beneficiarie del Reddito di Cittadinanza. Proprio a partire dalle considerazioni sui fattori ambientali, tale ricerca, anch'essa commissionata e finanziata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, si propone di aumentare la visibilità dei bambini 0-2 anni nel mondo dei professionisti sociali al fine di contribuire ad abbattere le disuguaglianze sociali nel Paese, indagando l'impatto della congiunta attivazione di un progetto personalizzato di inclusione sociale e di sostegno economico di contrasto alla povertà sugli esiti dello sviluppo dei bambini in età 0-2(5) anni e sulle diverse modalità di esercizio della genitorialità che promuovono lo sviluppo positivo nei primi mille giorni di vita dei bambini.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
 Bronfenbrenner U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.

- Cunha F., Heckman J. J. (2010). Investing in Our Young People. In *National Bureau of Economic Research*. National Bureau of Economic Research.
- Department of Health. (2005). *Assessing Children and Their Families: Practice Guidance*. The Stationary Office.
- Horwath J. (ed.). (2001). *The Child's World: The Comprehensive Guide to Assessing Children in Need*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ius M. (2017). Gli strumenti di P.I.P.P.I.: Orchestrare l'incontro per trasformare la realtà. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 95-109.
- Ius M. (2019). L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I. *Pedagogia e Vita*, 3, 35-45.
- Lacharité C., Ethier L., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59(4), 381-394.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del programma*. (Aggiornata e riveduta). Padova: BeccoGiallo.
- REC (2006)19. *On policy to support positive parenting*. Council of Europe. 13.12.2006.
- REC (2013)112. *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage*. Council of Europe. 20.02.2013.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini: Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Serbati S., Ius M., Milani P. (2016). P.I.P.P.I. Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization. Capturing the Evidence of an Innovative Programme of Family Support. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 52, 26-50.
- Tamburini G. (2014). Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: Razionale, evidenze, buone pratiche. *Medico & Bambino*, 4, 2-9.
- UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>.
- Vaquero Tiò E., Ius M., Balsells M. Á., Milani P. (2016). Una revisión de la literatura sobre el uso de las TIC en el ámbito de la intervención sociofamiliar. In R. Roig-Vila (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 1920-1928). Barcelona: Octaedro.

IV.11

Il valore dell'espressività per l'inclusione di ogni differente vita

Gianni Nuti

Professore Associato - Università della Valle d'Aosta
g.nuti@univda.it

1. Il potere della parola

Le parole certificano l'esistenza della realtà, il nostro pensiero trova nel verbo il codice per maturare, evolvere, rendersi via via più complesso. Sono le parole poi che decretano il possesso delle cose: io m'impadronisco di un dato di realtà nella misura in cui gli attribuisco un nome, descrivo i tratti del suo profilo identitario.

Ma queste derivazioni simboliche della corporeità dividono il mondo, lo sezionano e lo classificano, ordinandolo per categorie – il buono e il cattivo, il giusto e lo sbagliato, l'utile, l'inutile – contenitori dai quali attingere al bisogno, vedette sollevate sull'orizzonte delle possibilità per dare una via, un orientamento alla persona rassicurandola rispetto all'infinita serie di variabili che destabilizzano l'esistenza di ciascuno.

2. Il Mito della mia/nostra realtà

La cooperazione umana si fonda su vasta scala attorno a miti comuni che costituiscono la parte fondativa dell'immaginario collettivo: dalla credenza negli spiriti degli antenati al sistema giudiziario (null'altro che un sistema di finzioni giuridiche), nel mondo delle società finanziarie (pensiamo alle società a responsabilità limitata) come nelle religioni.

“Ognuno nasce in seno a un ordine immaginato preesistente, e i suoi desideri sono modellati fin dalla nascita dai miti che caratterizzano quell'ordine. I nostri desideri personali, dunque, diventano le più importanti difese dell'ordine immaginato. (...) Allo scopo di cambiare l'ordine immaginato, devo per forza convincere milioni di estranei a cooperare con me.

Perché l'ordine immaginato non è un ordine soggettivo che esiste soltanto nella mia immaginazione: è piuttosto un ordine intersoggettivo, esistente nell'immaginazione condivisa di migliaia e milioni di persone" (Harari, 2014, p. 38).

Dunque, attorno alla narrazione prevalentemente veicolata attraverso la comunicazione verbale si fonda la vita dell'individuo in stretta relazione con il contesto umano e ambientale in cui è immerso, ma la parola è una derivata della corporeità: Patel (2013) suggerisce che le stesse innovazioni neurali che consentirono all'uomo di imparare a produrre il linguaggio orale abbiano predisposto a muovere il corpo in forme di danza, quindi il verbo rappresenta una diramazione dinamica, articolata e complessa della propria sostanza fisica ed è necessario per creare quella ragnatela di relazioni intersoggettive indispensabili alla sopravvivenza e alla conoscenza della realtà circostante. Anche le neuroscienze quando rilevano le capacità neuronali possedute dalla corteccia motoria di attivarsi alla sola osservazione di movimenti altrui (*mirroring*) non solo confermano la vocazione alla socialità dell'uomo, ma anche la sua radicale, profonda capacità di conoscere secondo processi non lineari, antilogico-razionalistici: si comprende dalla pelle, dai sensi in modo piuttosto globale, sintetico secondo il principio dell'*embodied cognition* (Gallese, 2009). Ma molto tempo prima lo sosteneva coraggiosamente Marcel Jousse (1969) antropologo educatore gesuita: l'uomo pensa con tutto il suo corpo e la stereotipia è un segno che lega l'esperienza emozionale con una rappresentazione simbolica.

3. Il corpo che conosce e vive

Oltre l'esistenza quotidiana che, inevitabilmente, rende molti movimenti artefatti e standardizzati attorno a obiettivi pratici determinati, parte dei quali routinari, irrigidisce le maschere dietro alle quali tendiamo a nasconderci producendo intermittenze diversamente frequenti da persona a persona, tra ciò che si manifesta e ciò che si sente intimamente, occorre promuovere un uso del corpo extra-quotidiano non funzionale. Se uno dei fondamentali obiettivi dell'educazione è la promozione della libertà, questa passa anche attraverso la conquista di una padronanza del corpo che trascende la subordinazione dei gesti a precisi scopi: non ci si muove solo per afferrare oggetti e abbracciare o carpire esseri umani o animali,

ma per il puro desiderio di dare forma ed energia al proprio movimento vitale, per il piacere di vederlo e sentirlo fluttuare nello spazio alla ricerca di una coreografia e di un sistema di costrutti formali, appaganti per la loro bellezza.

In questo alveo nasce il ruolo delle arti performative, maturate evolutivamente per conservare una forma di espressività del corpo liberato da scopi attraverso la quale simbolizzare esperienze psicocorporee e suscitare memorie affettivo-emotive. Si tratta di racconti di sé in forma non semanticizzata, non circoscritta in stringenti significati condivisi, ma aperta a interpretazioni polisemiche, ridotta a una trama proto-narrativa fatta di movimenti e dei segni che tali movimenti possono tracciare nello spazio quando si parla di arti figurative, o di suoni organizzati, quando le mani incontrano un oggetto vibrante.

Per l'educatore, quello dell'espressività corporea non finalizzata è il campo nel quale costruire le prime esperienze di relazione con chi *non è un pensatore verbale, ma visivo, tattile, olfattivo e corporeo*: egli deve favorire la progressiva presa di possesso dei parametri temporali da parte dei suoi allievi studiando e impossessandosi dei profili con i quali loro stessi organizzano la vita percettiva e reattiva.

4. Le storie vaghe e acute preverbal

La dimensione protonarrativa è costituita dai contorni delle nostre espressioni linguistiche e corporee sviluppate nel tempo in una prospettiva cinematica e stratificata, ma conserva una vaghezza che da una parte rappresenta la sua ragione d'essere, dall'altra ne decreta la fragilità.

Le storie offrono alla persona gli strumenti per dire quello che sa, senza puntualità assoluta: invece di specificare senza guidare come fanno i teoremi e i postulati, esse guidano senza specificare, come dice Polanyi, permettono di "percepire la propria via" senza divinarla e men che meno scolpirla. La vita in un presente instabile si nutre di evocazioni dal passato e d'ipotesi indeterminate e mutevoli per il futuro. Eppure un filo rosso, un attrattore strano governa l'evoluzione caotica di ogni destino.

Come ci ricordano gli antropologi, nell'arte litica la scheggiatura è qualcosa che porta avanti, non è l'accumulo sequenziale di elementi preordinati a formare un insieme predefinito (Ingold, 2019): per apprendere si deve

andare avanti, anche se non sempre la *méta* è chiara dall'inizio, né il percorso risulta lineare.

E anche la neuroestetica ci conferma la presenza di zone liminari della corteccia che fungono da collettori di percezioni multiple e di sintesi simboliche e linguistiche: la corteccia premotoria secondaria, quando non è collegata con quella primaria per eseguire movimenti semplici, può fungere da anello di una catena di trasmissione, da ingranaggio (*cog-cognitive primitives*), che include strutture di *orientamento spaziale* (vicino, lontano, lungo, corto ecc...) e di *forza* (di resistenza, di trazione, di spinta ecc... configurazioni complesse che rappresentano la struttura di eventi e azioni, quella che i linguisti chiamano *aspetto* di una narrazione, così duttile da consentire di svolgere inferenze modificabili nel tempo (Lakoff, 2012). Tali configurazioni secondarie – cogs – rappresentano la matrice di ciò che noi percepiamo come forme d'arte: schemi d'immagini frutto di interazione tra corpo, umanità e natura, di relazioni intersoggettive e contatti con le cose del mondo (Cappelletto, 2014).

Queste memorie implicite di stati corporei sono calchi sui quali si modellano gli intrighi minuziosi delle nostre biografie: per intrigo intendiamo l'intreccio tra il “chi, il dove, il perché e il come” dell'attività umana, quello che sostanzia ogni racconto, che mappa le percezioni determinate dal comportamento umano motivato e diretto verso uno scopo ed è nel contempo la tensione drammatica che corre lungo il flusso delle risonanze emotive, degli incontri e degli scontri tra simili, della dimensione sentimentale correlata al ciclo esperienziale mentre questo è vissuto, nell'atto del vivere. È insomma la trama temporale del sentire, declinata in una forma proto-semiotica, un modo di vivere il tempo, una “matrice del racconto” delle tensioni e delle distensioni legate all'intrigo (o al “quasi-intrigo”) (Stern, 2005).

5. Teatro povero per i poveri: un esempio

Il teatro ha vissuto – come le altre arti d'altronde, e potremmo parlare della musica, della danza ma anche delle arti figurative – per secoli di convenzioni, artifici e formalismi predeterminati che, come dice Eugenio Barba (1997), l'avevano trasformato in merce di scambio e istituzione limitando la pratica drammaturgica ad una mera riproduzione di situazioni fittizie che costringevano l'attore alla menzogna. Nel Novecento delle avanguardie

anche quest'arte ritrova una sua dimensione primigenia, più vicina alle ritualità greco antiche, alle celebrazioni sciamaniche, all'espressività libera nella quale tutti i codici della comunicazione umana – il linguaggio verbale, quello prosaico del corpo – la recitazione – e quello poetico – la danza, infine la musica sono fusi in un unico sistema di messaggi artistici che Wagner chiamerebbe *wor ton drama*, opera d'arte totale, ma in versione spogliata d'ogni orpello, nuda come nudo è l'uomo antieroe della contemporaneità.

Tra gli artefici di questo rinnovamento citiamo il teatro povero di Jerzy Grotowski: il grande maestro polacco cerca il gesto normale, l'organico, il sensuale per incontrare l'altro, e se stessi attraverso l'altro, non insegue la performance, ma esalta la ricerca che matura durante i processi di allestimento dello spettacolo. Eppure, non esiste pressappochismo in questo cimento, anzi è una sfida nel coniugare il flusso della vita con l'osservanza di dettagli rigorosi ed elaborati, espressi in un ordine spontaneo e improvvisato, è un rammemorare in cui l'estemporaneità si concilia con la struttura e la precisione. Nell'apprendistato l'attore è invitato a utilizzare gli oggetti ai quali si sente più vicino, perché maggiore è l'espressività derivata dalla relazione uomo-cosa.

Il teatro è pensato come un'arte carnale in cui l'attore compie un atto psichico non per simulare ma per favorire una transilluminazione del soggetto che impersonifica, in una compenetrazione tra sensualità e preghiera, come in un antico rito di impossessamento.

Questo è un teatro degli incontri tra differenze e marginalità: marginalità come predisposizione di vicinanza ai confini, a quei limiti che toccandosi fra loro, si intersecano, contaminandosi. Si sceglie di stare in disparte per abbracciare la globalità, mettendosi in un angolo per assumere una visione completa dell'uomo e dei suoi giochi: questo è il modo più efficace per annullare ogni separazione a vantaggio di amplessi continui che trascinano oltre i bordi, spesso solo immaginari, convenzionali...

Infatti l'antropologia teatrale altro non è, se non lo studio dell'uomo mentre assume, per divertimento, altre identità, e grazie ad essa è possibile valutare il legame del singolo individuo con il proprio gruppo di origine, ricostruendo così il valore delle microsocietà.

Ad essere fondamentale è, in conclusione, lo sviluppo di una *corporeità rigenerata*, alla quale tutti possono accedere senza discriminazioni per talento o predestinazioni e senza dover prima acquisire codici storicizzati, pe-

raltro recuperabili a posteriori, dopo che si è identificata una voce propria, uno stile personale.

Per gli educatori che sposano un'autentica cultura dell'inclusione l'habitus mentale non dovrebbe essere diverso da quello dell'attore povero: la scoperta della corporeità di tutti i bambini – senza discriminazioni – permette a tutti i viventi di partecipare attivamente, di trovare e vedersi socialmente riconosciuto il proprio ruolo. Questo lo si può fare attraverso la valorizzazione di gesti elementari come l'imitare con la mano il volo di un uccello, come sciogliere, estremizzando i tratti, la muscolatura facciale per moltiplicare le sfumature espressive del volto, come camminare fingendo di attraversare un lago ghiacciato come, in una rappresentazione di gruppo, la riproduzione dello spaccato di una domenica di primavera in un borgo di montagna nell'alto medioevo o si mima una favola di Esopo. Si possono praticare forme di incontro tra compagni un cui si rispecchiano l'uno di fronte all'altro, alla ricerca di giochi imitativi, di contrasti e marcature differenti per scoprire che le storie sono fatte di moti del corpo, di cariche energetiche e d'affettività. Infine, non è diverso negoziare regole prima ipotizzate, poi sperimentate e sancite tra pari, grazie alle quali ciascuno possa interpretare – o meglio incarnare – il proprio ruolo di cittadino moderno, solidale e sensibile, rendendo le maschere rigide dell'età antica flessibili e talora trasparenti ai più, in modo da narrare storie diverse, ambientate in tempi differenti.

Anche le parole e i numeri, ramificazioni della corporeità e delle presenze naturali, si salvano nella scuola se diventano storia e generano metastorie, non si strutturano per sequenze da morfemi a parole, frasi e periodi blindando i codici e i significati e raffreddandoli, ma lasciano spazio all'ascolto del significante, alla musicalità del flusso, alla casualità delle alternanze tra silenzi e suoni, alla gestualità correlata con le parole dette, al potere nebuloso e rivelatore del caso.

L'educazione contemporanea, se vuole considerarsi veramente inclusiva, deve arricchirsi e animarsi restituendo al corpo il ruolo di incubatore di saperi e all'insegnante la capacità maieutiche di chi scruta (anche lui stesso con il corpo) e contribuisce a scoprire inesauribili variazioni d'umanità e innumerevoli porte di accesso alla conoscenza che non necessariamente vedono in prima linea l'approccio logico matematico e spesso sono nascoste in gesti minimali, in silenzi drammaticamente amplificati dagli ultimi, dai bambini e dai ragazzi dimenticati dai frastuoni, inermi. E per questo non

è necessaria una preparazione tecnico specialistica nelle arti performative da parte degli insegnanti strutturati, ma competenze di tipo osservativo-ri-flessivo, capacità di correlazione tra elementi teorico-disciplinari e manualità artigiana, d'indagine scientifico-naturalistica, di vocazione al fare ludiforme (Visalberghi, 1997) e di ricerca estetica (Pareyson, 1955).

6. Strategie didattiche possibili per l'inclusione

Partiamo dal presupposto che molte conquiste dei diritti di cittadinanza e d'integrazione scolastica negli anni scorsi perpetrate da parte di famiglie e di persone con disabilità abbia permesso anche a allievi non certificati, ma in difficoltà anche temporanee rispetto alle strategie didattiche tradizionali, di accedere alla conoscenza: di nuove forme di avvicinamento ai saperi possono beneficiare tutti. Se, ad esempio, per le persone che presentano disturbi specifici dell'apprendimento lo spazio peripersonale è la principale confort zone, il tempo cronologico è un'insidia, le geometrie euclidee, i rapporti di equilibrio e le proporzioni sono inafferrabili (Drijvers et al., 2015), se è intensa la paura del nuovo (Reiter, Tucha & Lange, 2005) è importante promuovere attività espressive che organizzino il tempo in modo flessibile, ma autodiretto, padroneggiato dall'individuo e poi co-organizzato insieme a un compagno e di seguito in gruppo; la relazione con oggetti espressivi o strumenti musicali parta da una dimensione solistica, favorisca azioni di rispecchiamento a partire dalle tracce espressive personali e poi, gradualmente, apra verso interazioni dialogiche, scambi, reciproche offerte. Infine, si privilegino le forme geometriche non euclidee: i frattali e le figure caotiche che evolvono come nuvole nelle giornate ventose, ma non perdono la loro identità materica, non negano il loro nome. E tutto ciò può favorire chiunque abbia qualche resistenza al seguire processi logico-matematici, abbisogni d'iterazioni e rinforzi continui rispetto ai nuovi oggetti della conoscenza, viva rapporti con i compagni in modo intermittente e dunque non sempre fluido e appagante anche dal punto di vista delle cose apprese.

Anche per le persone con disabilità motorie le arti performative sono fatte di sincronizzazioni, temporizzazioni, coreografie gestuo-sonore inter-soggettive, emotivamente significanti e ordinate secondo diversi livelli di complessità in organismi dinamici. In questa dimensione, il pur minimo gesto, sebbene limitato da paralisi e compressioni, è un dire: secondo questo

assunto, le radici del pensiero narrativo si possono ritrovare in sequenze di movimenti minimali, brevi, quasi istantanei, ma densi di volontà espressiva: chiunque sia in grado di muovere una pur minima particella del proprio corpo si sta raccontando al mondo. Per parte sua, il mondo ha l'obbligo di non nascondersi dietro ai suoi codici protettivi, ai quadri diagnostici e ai protocolli terapeutici ma anche a stereotipi didattici stigmatizzando e riducendo la ricca esistenza dell'altro, perdendo di vista la persona reale e le sue breccie aperte e l'educatore deve assumersi l'onere di facilitare ciò che è spesso negato.

7. "L'Altro siamo Noi": Il piano della ricerca

Per contribuire ad alimentare un dibattito scientifico attorno a questo macrotema, si è impostato un lavoro di ricerca su scala nazionale che coinvolge un numero significativo di soggetti e d'istituzioni scolastiche. In particolare, lo scopo della ricerca sperimentale è di identificare quale e quanto valore aggiunto può determinare l'utilizzo delle arti performative all'interno della scuola rispetto ad altre strategie motivazionali e cooperative non di matrice artistica. Si testerà l'efficacia d'interventi inter- e transdisciplinari d'arti performative – attività coreutiche, musicali e teatrali – incardinate all'interno delle didattiche di diverse aree disciplinari scientifiche e umanistiche rispetto a strategie di tipo cooperativo e ludiformi non artistiche. Tale efficacia sarà misurata in termini di *apprendimenti in esito* (ovvero di conseguimento di competenze e conoscenze coerenti con le indicazioni nazionali), di *incremento delle funzioni esecutive* (work memory, inibizione di risposte improprie, flessibilità cognitiva, monitoraggio e aggiornamento del proprio comportamento ecc...), di *competenze sociali* (in particolare di mind reading) e *comunicativo-relazionali*. Sono coinvolti sei istituti comprensivi in altrettante regioni italiane (Puglia, Calabria, Veneto, Lombardia, Toscana e Valle D'Aosta), circa 60 insegnanti, 6 dirigenti scolastici e 300 tra primaria e secondaria di primo grado. In tutti i plessi è prevista la presenza di docenti esterni esperti di arti performative, mentre un gruppo interdisciplinare di ricercatori (un pedagogista esperto di arti performative, una musicista/psicologa PhD neuroscienze e esperta di statistica, una psicopedagogista ricercatrice, un filosofo) ha la responsabilità della ricerca sia in termini di programmazione degli interventi che del loro monitoraggio,

valutazione, raccolta e analisi dei dati. Test validati saranno somministrati agli allievi ex ante, in itinere ed ex post sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo.

8. Il metodo, le fasi

Per garantire una continuità di approccio e di strategie si prevede a inizio anno scolastico 2020-2021 un incontro in plenaria di formazione-informazione per via telematica tra tutti i soggetti coinvolti nel progetto sperimentale per condividere le linee generali sulle quali realizzare il progetto. A seguire altri incontri, plesso per plesso, con la partecipazione di tutti gli insegnanti delle classi coinvolte per promuovere strategie didattiche creativo-espressive (Minerva-Minella, 2012), approcci pedagogici basati sui principi delle pratiche riflessive (Fabbri, 1999) e modelli di apprendimento trasformativo, (Mezirow, 2016).

Primo passo comune tra ricercatori e insegnanti è la costruzione di un quadro di valutazione diagnostica: si tratta di mappare le classi in termini di differenti abilità, clima generale del gruppo, modalità di lavoro prevalentemente utilizzate in passato, livelli in ingresso degli apprendimenti curriculari oggetto di valutazione.

Sono reclutati esperti specializzati in arti performative appartenenti ai territori di riferimento, ma selezionati dal gruppo di ricerca e da esso formati attraverso la concertazione delle metodologie e dei piani di dettaglio della ricerca stessa.

Sono individuate, di concerto con gli insegnanti curricolari e i docenti esperti, le specifiche aree disciplinari sulle quali intervenire, nelle classi sperimentali, attraverso strategie didattiche di tipo espressivo-performativo e degli obiettivi minimi di apprendimento, senza personalizzazioni; sono altresì da pianificare attività didattiche di tipo cooperativo e ludiforme per raggiungere i medesimi obiettivi di apprendimento stabiliti per le classi sperimentali.

Sotto il profilo strettamente operativo, è prevista la progettazione e la realizzazione di interventi settimanali per un'annualità, che adottino modelli didattici reticolari (Gargiulo, 2017) e immersivi di attività musicali, teatrali e coreutiche, con la contestuale elaborazione e adozione di protocolli osservativi diretti e indiretti (registrazioni audio-video 4K polidirezionali)

sui quali effettuare incontri di restituzione con gli insegnanti coinvolti per favorire la riflessività e il confronto e ipotizzare azioni correttive intermedie.

Alla valutazione *ex post* determinata dalla somministrazione di test specifici per rilevare dati sulle attività cognitive elencate nel paragrafo precedente, è prevista la messa a punto di un sistema di monitoraggio dei processi attraverso questionari, focus group e interviste semistrutturate a tutti gli stakeholders ingaggiati nella sperimentazione.

9. L'atteggiamento culturale di sfondo

Si cerca di dimostrare nel presente lavoro, sia con strumenti speculativi che attraverso la ricerca sperimentale, come l'impiego dei linguaggi artistico-performativi – nelle loro accezioni popolari e non elitarie – possa contribuire ad incrinare stili educativi di tipo difensivo e a lanciarne di aperti verso la comunicazione totale.

La presa di coscienza dell'*hybris* che ispira l'immagine dell'uomo onnipotente, dell'inconsistenza di questa illusoria posizione – che si declina anche in stili educativi monolitici e statici nel tempo – passa attraverso l'accettazione delle diversità come sostanza fondamentale della Natura e della vulnerabilità come tessuto esistenziale e fisico comune.

Il filosofo francese Bertrand Quentin (2017) sostiene come si parli a torto del “diritto di essere diversi” per difendere le persone con disabilità e che questo nasconda l'intenzione di far credere che si tratti di un problema di accettazione della differenza, mentre si ha paura soprattutto di accettare la loro somiglianza. Queste persone ci disturbano o ci mettono a disagio, perché ci assomigliano e ci fanno sentire la nostra vulnerabilità, la fragilità della nostra cosiddetta normalità.

Si tratta di sancire, in altre parole, quello che uno altro studioso ha definito “il diritto all'indifferenza” delle persone con disabilità, la loro possibilità di muoversi nello spazio sociale senza che si presti attenzione a loro più che agli altri (Goussot, 2018) perché siamo tutti corpi fragili e in questo comune destino possiamo trovare gli spazi di inclusione che i miti, le parole, le sovrastrutture sociali difensive e arroccate sulla presunta superiorità dei più hanno proibito a tutti, non solo a chi, ai nostri limitati occhi appare come più vulnerabile, con i confini più stretti. L'educazione rappresenta

una sfida permanente verso la possibilità per tutti di esprimersi, consapevoli che noi conosciamo più di quello che possiamo esprimere (Polanyi, 1966) e il nostro sforzo di dare più opportunità a tutti di manifestarsi non sarà mai sufficiente per svelare ogni segreto sapienziale che ciascun corpo vivente possiede. Ma bisogna tentare, fino alla fine.

Riferimenti bibliografici

- Barba E. (1997). *La canoa di carta: trattato di antropologia teatrale*. Bologna: Il Mulino.
- Cappelletto C. (2014). *Neuroestetica: l'arte del cervello*. Bari: Laterza.
- Drijvers P. (2015). Digital technology in mathematics education: Why it works (or doesn't). In *Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education* (pp. 135-151). Springer, Cham.
- Fabbri L. (Ed.). (1999). *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*. Roma: Armando.
- Gallese V. (2009). Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification. *Psychoanalytic dialogues*, 19(5), 519-536.
- Gargiulo A., Altomare E. (2017). *Musicabilia. Disabilità, "El Sistema Abreu" e Neuroscienze*. Bari: Radici Future.
- Goussot A. (2018). *Autismo: una sfida per la pedagogia speciale*. Fano: Aras.
- Grotowski J. (1970). *Il teatro è un incontro*. Intervista rilasciata a Naim Kattan, pubblicata in *Le Devoir* (luglio, 1967) e ripresa per un *Teatro povero*. Roma: Bulzoni, p. 68.
- Harari Y. N. (2014). *Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*. Milano: Bompiani.
- Ingold T. (2018). *Making. Antropologia, archeologia, arte e architettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jousse M. (1969). *L'anthropologie du geste* (Vol. 1). Paris: Gallimard.
- Lakoff G. (2012). Explaining embodied cognition results. *Topics in cognitive science*, 4(4), 773-785.
- Mezirow J., Cappa F. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Minerva F. P., Vinella M. (2012). *La creatività a scuola*. Bari: Laterza.
- Nuti G. (2019). *Pedagogia dell'Appartenenza*. Paris: EME, L'Harmattan.
- Pareyson L. (1955). *Estetica, teoria della formatività*. Milano: Bompiani.
- Polanyi M. (1966). The logic of tacit inference. *Philosophy*, 41(155), 1-18.
- Quentin B. (2013). *La philosophie face au handicap*. Paris: Eres.

- Reiter A., Tucha O., Lange K. W. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11(2), 116-131.
- Stern D. N. (2005). *Il momento presente: in psicoterapia e nella vita quotidiana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Visalberghi A. (1997). *Insegnare ed apprendere: un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.

IV.12

Diritti dell'infanzia e inclusione sociale nei servizi residenziali per minori: un progetto a Scutari (Albania)

Elena Pacetti

Professoressa Associata - Università di Bologna
elena.pacetti@unibo.it

1. Il contesto albanese

La caduta del comunismo in Albania, iniziata nel 1990 e conclusa nel 1992 con le prime elezioni libere dal 1946, ha messo fine a cinquanta anni di dittatura e isolamento aprendo nuove sfide politiche, culturali e sociali. Il passaggio alla democrazia, infatti, non ha completamente cancellato l'idea di istituzionalizzazione dell'assistenza all'infanzia e di uno stato totalitario in grado di prendersi cura di bambini e bambine più dello loro famiglie così come un certo atteggiamento nei confronti degli orfani e dell'infanzia che permane tuttora.

In Europa centrale e orientale la politica di deistituzionalizzazione è iniziata negli anni '80. Questa trasformazione è cominciata dopo i cambiamenti politici e sociali di quel periodo e l'adesione all'Unione Europea di paesi che fino a quel momento erano rimasti isolati: con l'adesione alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia anche questi paesi hanno implementato servizi sanitari e sociali volti a garantire i diritti dei minori e la loro protezione a livello legislativo, dando il via alle chiusure delle istituzioni totali (Sloten, 2017). La deistituzionalizzazione può essere realizzata in modi diversi: 1) lavorando con le famiglie per prevenire l'abbandono e la collocazione del minore in istituto; 2) rendendo possibile un reinserimento del minore nella sua famiglia; 3) promuovendo l'adozione dei minori nella prima infanzia. In questo modo le politiche dei servizi sociali per il bambino e la sua famiglia diventano più importanti del mantenimento dell'istituzione stessa (Terziev, Arabska, 2016).

Il processo di decentralizzazione e deistituzionalizzazione di bambini e bambine in Albania è iniziato negli anni 2000, ma la fase più importante è stata l'approvazione della Legge n.9355 sull'Assistenza Sociale e i Servizi

e della Strategia dei Servizi Sociali (2005-2010) ha avviato l'implementazione di un sistema moderno di servizi, più vicino ai bisogni e ai diritti della famiglie e delle comunità, consentendo ai governi locali di avviare con maggiore efficacia processi di deistituzionalizzazione e decentralizzazione dei centri residenziali. Ugualmente, la riforma ha promosso un maggior coinvolgimento della società civile per sviluppare e sostenere nuove tipologie di servizi in accordo con le amministrazioni locali. Successivamente, la Legge n.8652 del 2000 sulla Organizzazione e funzionamento del governo locale ha ulteriormente contribuito alla strutturazione e progettazione delle unità locali, in accordo con la Costituzione albanese, che prevede la responsabilità di organi locali (comuni in primis) nella distribuzione di beni e servizi, e con la Carta Europea dell'Autonomia Locale, che afferma l'importanza dell'autonomia nella costruzione di un'Europa democratica e decentralizzata (Lumanaj, 2014). Infine, nel 2014 l'Albania ha approvato una riforma amministrativa e territoriale che ha organizzato il Paese in 61 Comuni: la decentralizzazione dei servizi sociali è diventata realtà e anche nel comune di Scutari sono state costituite diverse istituzioni, sia pubbliche sia private, che offrono servizi sociali per orfani (Cabran, Finelli, Bradford, 2016). Tuttavia, in tutta l'Albania sono ancora presenti orfanotrofi per minori e centri residenziali per adulti disabili abbandonati dalle proprie famiglie.

In Albania la Legge Nr. 8153 del 21.10.1996 stabilisce che il termine *orfano* indica tutti coloro che sono nati fuori dal matrimonio, sono stati abbandonati, non hanno i genitori in vita oppure a questi è stata sottratta la potestà genitoriale: tutte queste persone hanno quindi i requisiti per richiedere lo Status di Orfano ed ottenere assistenza dai servizi sociali.

L'Albania non ha un'elevata percentuale di bambini inseriti in istituti residenziali pubblici (orfanotrofi) e privati. Il modello di famiglia albanese è di tipo patriarcale e allargato e tende a risolvere i propri problemi internamente. Rimane sommerso il disagio vissuto dai minori dentro le famiglie ed è difficile quantificare quanti bambini e bambine vivano in condizioni estreme (di povertà materiale e culturale) pur rimanendo all'interno di una famiglia (spesso formata da nonni o zii), anche a causa di una cultura del silenzio che impone che ciascuno si preoccupi solo delle proprie vicende familiari. I minori a rischio di esclusione e di un sano sviluppo socio-psicofisico includono, tra gli altri, i bambini di minoranze etniche, quelli non registrati all'anagrafe, quelli con disabilità, quelli senza fissa dimora

(Dhëmbo, 2016). Per questo motivo gli orfanotrofi (nazionali o comunali) ospitano numeri ridotti di bambini, divisi per età e/o per area geografica di provenienza, o per disabilità. Attualmente in Albania sono presenti 6 orfanotrofi con circa 230 minori ospitati, la maggior parte dei quali con almeno un genitore vivente (Kapo, 2019). Va tuttavia aggiunto che molti orfani sociali vivono in strutture che distano molti chilometri dalle famiglie d'origine: questo rende praticamente impossibile per i servizi sociali il lavoro di sostegno e raccordo tra minore e famiglia che, di fatto, non vanno mai a trovare i propri figli istituzionalizzati.

La nuova legge sui Servizi sociali ha quindi anche lo scopo di istituire servizi a supporto delle famiglie in difficoltà per un accompagnamento alla genitorialità, evitando il più possibile l'allontanamento del minore dalla famiglia se non per periodi limitati. Oltre a promuovere il decentramento dei servizi e l'allargamento dell'assistenza sociale a tutti coloro che sono in stato di bisogno, le leggi del 2000 e 2014 hanno sottolineato l'importanza della formazione e delle competenze delle amministrazioni locali e la partecipazione della società civile e del settore no-profit. La sfida da affrontare, quindi, riguarda anche la creazione di un sistema di servizi in rete pubblici e privati in grado di collaborare per rispondere ai bisogni degli utenti e di promuoverne l'inclusione sociale e lavorativa nella società, sostenendo contemporaneamente una trasformazione delle strutture da istituzioni a servizi comunitari. Anche le raccomandazioni dell'ONU per la cura alternativa dei minori (United Nations General Assembly, 2010) affermano che lo scopo della deistituzionalizzazione è quello di prevenire l'ingresso dei minori, e di tante altre categorie vulnerabili, all'interno dei grandi istituti residenziali, preferendo comunità piccole (come le comunità educative, le case famiglia o gli affidi familiari), con setting simili a quelli degli ambienti familiari e con la presenza di educatori che abbiano la possibilità di lavorare individualmente con i minori. E la prima forma di prevenzione rimane il sostegno alla genitorialità.

2. Il progetto La Comunità del futuro

In questo contesto, nel 2017 l'AICS (Agenzia Italiana per la Cooperazione e lo Sviluppo) ha finanziato un progetto triennale (tuttora in corso) coordinato dalla ONG italiana IPSIA, "La comunità del futuro: interventi di

inclusione socio-lavorativa per gli orfani di Scutari”¹. Partner del progetto sono l’Università di Shkoder (Scutari), l’Università di Bologna, le ONG albanesi SHIS e CODE Partners, mentre i beneficiari sono il Comune di Scutari (in particolare i Servizi Sociali), i minori residenti in orfanotrofi e centri residenziali per adulti disabili e i professionisti che lavorano in queste istituzioni.

L’obiettivo generale del progetto è il miglioramento delle competenze di tutti gli attori dei servizi sociali per minori, la promozione di una cultura dell’inclusione, del lavoro di rete, della progettazione, per migliorare la qualità e il livello di inclusione dei servizi sociali. Le attività previste riguardano l’analisi delle esigenze formative dei servizi residenziali per minori; la progettazione di un curriculum formativo per professionisti del sociale; la progettazione di un percorso certificato di formazione/aggiornamento per gli operatori di servizi residenziali per orfani (assistenti sociali, psicologi, educatori e staff di supporto – AdB); la progettazione e realizzazione di un nuovo modello di comunità residenziale per minori; la realizzazione di corsi di formazione (rispetto a life skills) per adolescenti dei servizi residenziali (o in procinto di uscire dai servizi poiché maggiorenni).

I servizi residenziali di Scutari coinvolti primariamente nel progetto sono:

- Orfanotrofio (0-3 anni) (pubblico);
- Orfanotrofio per bambini in età pre-scolastica (3-6 anni) (pubblico);
- Orfanotrofio per bambini in età scolastica (6-18 anni) (pubblico);
- Casa per bambini Ravasco (privata);
- Casa per bambini Facibeni (privata);
- Progetto Speranza per adulti disabili (privato).

Oltre al personale che lavora in questi servizi, sono stati coinvolti altri professionisti e consulenti di servizi sociali e servizi per il supporto psicologico ed educativo di Scutari.

Fare ricerca nell’ambito della cooperazione internazionale allo sviluppo pone sfide che mettono in gioco questioni etiche, metodologiche, approcci

1 Il progetto è stato prorogato al 2021 a causa di diversi ostacoli di natura burocratica e politica che verranno in seguito illustrati.

sperimentali, prospettive di sviluppo che rischiano di promuovere un approccio calato dall'alto (top-down) nel quale le aspettative dei finanziatori e dei partner di progetto sono più importanti di quelle dei beneficiari. Nel contesto albanese, ad esempio, è cresciuto il numero delle organizzazioni no-profit che operano nel campo della difesa dell'infanzia e che offrono un supporto costante per la fornitura di servizi sociali privati. Queste ONG vengono sostenute finanziariamente da donatori stranieri nell'ambito della cooperazione internazionale allo sviluppo: negli anni la tendenza del settore dei servizi privati per minori è stata quella di seguire le direttive dei donatori, ignorando quanto previsto a livello centrale. Per questo motivo molti Comuni offrono servizi sociali per i bambini in partenariato con le ONG, con il rischio, tuttavia, di adeguarsi a modelli importati dall'estero, non sempre sostenibili e compatibili con le leggi locali (Lai, 2015).

Al contrario, è fondamentale coinvolgere tutti gli attori per comprendere il contesto e analizzarlo secondo prospettive teoriche multidisciplinari (pedagogiche, sociologiche, psicologiche, istituzionali) in modo da prendere in considerazione i diversi punti di vista e sviluppare una collaborazione tra ricerca accademica, ricerca sul campo e azione/intervento nel contesto analizzato (Pacetti, 2008).

Il progetto è stato pensato fin dalla sua ideazione come un progetto rivolto alla comunità di Scutari e per questo motivo ha coinvolto da subito i diversi attori e ha previsto una prima fase di ricerca per comprendere il contesto e analizzarlo secondo differenti prospettive teoriche: quella educativa (Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna), quella socio-psicologica (Dipartimento di Psicologia e Lavoro Sociale dell'Università di Scutari), quella professionale di area socio-educativa (CODE Partners, SHIS), quella istituzionale (Comune di Scutari). Il gruppo di lavoro che si è costituito, coordinato dalle due università e dalle ONG e composto dai diversi attori dell'ambito sociale, ha messo in campo competenze interdisciplinari e metodologiche differenti secondo la logica della ricerca partecipata, ma anche della sostenibilità del progetto oltre il limite temporale del progetto stesso. Questo ha reso possibile la creazione di un clima di fiducia e di interdipendenza positiva tra tutti i partecipanti, fondamentale per la costruzione di relazioni significative e durature soprattutto tra i soggetti albanesi che hanno quindi migliorato le proprie competenze sul lavoro di rete.

3. L'approccio metodologico

L'approccio metodologico utilizzato all'interno del progetto si pone, quindi, all'interno della grande famiglia della ricerca-azione², nella direzione della ricerca-intervento (Bastianoni, Zullo, Taurino, 2012), che intende incoraggiare il coinvolgimento di tutti gli attori per riflettere, discutere, formarsi e trasformare i servizi residenziali stessi e le politiche di supporto ai processi di deistituzionalizzazione e decentramento a Scutari e in Albania. Un approccio sistematico e flessibile teso a migliorare le pratiche educative attraverso la progettazione, l'analisi iterativa, lo sviluppo e l'implementazione, basata su una collaborazione tra ricercatori e professionisti sul campo (Wang and Hannafin, 2005).

Si tratta dunque di una metodologia di ricerca che, a partire da problematiche reali in contesti reali, utilizza strumenti di ricerca qualitativi e quantitativi, promuove la collaborazione tra ricercatori e professionisti, individua soluzioni legate al contesto stesso nell'ottica della formazione continua, della predisposizione di strumenti professionali, nella sperimentazione di pratiche innovative continuamente condivise e monitorate tra i partecipanti.

In questa prospettiva la ricerca svolta nella fase iniziale del progetto è stata il primo passo di un disegno più ampio volto non solo a un'analisi della situazione presente nel contesto di Scutari, ma a una riflessione critica e condivisa sullo stato dell'arte da parte di tutti i partecipanti in un'ottica di cambiamento costruttivo. Si è partiti dall'analisi del contesto scutarino pensando a come migliorare la qualità dei servizi e delle condizioni dei minori, per poter ragionare sullo sviluppo di competenze professionali degli operatori dei servizi residenziali per minori, allo sviluppo e sperimentazione di un nuovo modello di comunità residenziale per minori supportata e monitorata dal medesimo gruppo di ricerca, alla diffusione di buone pratiche non solo a Scutari, ma in tutta l'Albania. Il modello di riferimento ha previsto alcune fasi che, utilizzando il modello della educational evaluation, possiamo riassumere in "valutare-restituire-riflettere-innovare-valutare" (Bondioli, Ferrari, 2004). La valutazione diventa un processo condiviso nel quale tutti gli attori hanno un ruolo attivo ed è un approccio di tipo ciclico

2 Sulla ricerca-azione si vedano, tra gli altri, Scurati e Zanniello (1993), Nigris (1998).

in cui si attribuisce molta importanza all'interpretazione dei dati come processo intersoggettivo. La riflessione sui dati raccolti viene condivisa tra ricercatori e tra i partecipanti per poter attivare il cambiamento e l'innovazione sia nelle pratiche professionali (attraverso la formazione), sia nei contesti (sviluppando nuove politiche).

I risultati raccolti sono diventati strumento attivo a disposizione del territorio, in particolare del Comune e dell'Università (ma anche delle organizzazioni locali e internazionali che lavorano in loco), punto di riferimento dal quale partire per pensare ed impostare interventi di potenziamento e miglioramento dei servizi residenziali³.

Obiettivi specifici di questa prima fase della ricerca sono stati:

- Raccogliere informazioni sull'organizzazione e la gestione dei servizi residenziali, pubblici e privati, che accolgono persone orfane a Scutari;
- Raccogliere informazioni sul rispetto dei diritti delle persone (minori e disabili) che vivono all'interno dei servizi sopra menzionati;
- Individuare i punti forti/positività/ buone prassi che i servizi residenziali mettono in pratica.
- Individuare le difficoltà/sfide che i servizi devono affrontare quotidianamente.

I dati sono stati raccolti con visite sul campo, questionari semi-strutturati e cinque focus group organizzati con assistenti sociali e psicologi, direttori dei servizi residenziali, educatori, personale di supporto e ONG/enti che collaborano con queste istituzioni. Le visite sul campo avevano lo scopo di incontrare il personale e presentare loro tutta la ricerca e i suoi obiettivi, e hanno permesso di dare una prima occhiata agli ambienti da un punto di vista edilizio ed educativo, oltre a osservare alcune pratiche. Il questionario ha raccolto informazioni sulla storia di ciascuna istituzione, sul personale coinvolto, le loro origini, esperienze e formazione continua, sulle relazioni con altre istituzioni, sui contesti e le attività quotidiane (routine) previste, nonché raccogliere informazioni sugli orfani. I cinque focus group hanno

3 A tal proposito, va sottolineato come spesso, purtroppo, negli interventi di cooperazione allo sviluppo non ci sia coordinamento e armonizzazione tra le diverse organizzazioni internazionali: anche per questo molti progetti sono poco sostenibili e non incidono profondamente sulle politiche e le pratiche.

coinvolto da 5 a 9 partecipanti e sono stati organizzati in un luogo considerato neutro e accogliente.

4. La cornice di riferimento: la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia

La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia ha accompagnato questo processo di riflessione, raccolta dati, disegno e realizzazione delle formazioni. Una cornice di questo tipo, infatti, ha supportato nei partecipanti la consapevolezza che il primo passo da compiere per uscire dall'istituzionalizzazione è di ripensare i servizi secondo il paradigma dell'educazione e non più della mera assistenza.

All'interno dei focus group si è utilizzato il quadro della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia (1989), firmata in Albania nel 1990 e ratificata nel 1992. L'obiettivo principale era di riflettere insieme sui diritti dei minori anziché sui loro bisogni e identificare quali competenze e risorse ciascuna istituzione (con i diversi professionisti che lavorano al suo interno) è in grado di attivare al fine di garantire questi diritti. Cambiare l'attenzione dai bisogni ai diritti non è una novità nella letteratura scientifica (United Nation, 2010; Dillon, 2010; D'Alessio, 2012), sia rispetto ai bambini orfani, sia rispetto alla disabilità, e molti paesi stanno investendo nella deistituzionalizzazione e nell'educazione inclusiva. Ma è una novità in un paese dove i servizi sociali sono culturalmente visti più in termini di assistenza e dipendenza che empowerment e inclusione. E i servizi residenziali per minori (e anche quelli per disabili) lavorano per soddisfare bisogni di base come l'alloggio, il cibo, la pulizia.

I temi affrontati nei focus group si sono concentrati sul diritto all'istruzione e all'educazione, sul alla vita sociale, al tempo libero e alla vita privata/affettiva, sul diritto all'uguaglianza, sul diritto ad esprimere desideri e opinioni, sul diritto ad essere informati, sul diritto all'inclusione nella vita della comunità, sul diritto alla partecipazione. Utilizzando frasi relative alla Convenzione, i focus group hanno raccolto impressioni, riflessioni e informazioni sui diritti dei minori in queste istituzioni e su quanto siano rispettati o anche solo presi in considerazione, proponendo diversi punti di vista e affrontando le difficoltà che vivono i servizi sociali. Questa riflessione collettiva sui diritti di bambini e bambine, ragazzi e ragazze ha permesso di identificare quali competenze e risorse ciascun servizio (attraverso i suoi di-

versi professionisti) è in grado di attivare o, al contrario, deve rafforzare per garantire questi diritti. Una riflessione che ha posto, dunque, le basi per prospettare un cambiamento a partire dalla valorizzazione di quanto già esistente e dalla consapevolezza di un bisogno formativo dei professionisti coinvolti per ripensare il proprio ruolo, le proprie competenze, gli strumenti a disposizione, le modalità di lavoro.

I risultati della ricerca, condivisi con i partecipanti e con la comunità di Scutari, hanno consentito di elaborare le successive fasi del progetto. Da una parte si è lavorato nella direzione dell'aggiornamento e della formazione continua di tutti i professionisti, pubblici e privati, del settore sociale attraverso la progettazione e realizzazione di una formazione formatori: sono stati selezionati 15 professionisti qualificati albanesi (psicologi e assistenti sociali) che hanno partecipato alla formazione composta da 7 moduli formativi (deontologia professionale, lavoro di gruppo e lavoro di rete, tecniche di valutazione psicosociale e test psicologici, esiti psicopatologici della deprivazione da istituzionalizzazione e ATG -Ambiente Terapeutico Globale, progettazione educativa, affettività, genere e sessualità), tenuta da docenti delle due Università coinvolte. Alcuni di questi 15 professionisti sono diventati i formatori di un corso rivolti ai professionisti delle comunità residenziali per minori e dei servizi sociali di Scutari: sono stati progettati 4 curricula per le 4 figure professionali prevedendo sia gruppi misti sia gruppi omogenei e rilasciando una certificazione finale. Questa prima formazione⁴ è stata monitorata e accompagnata da momenti osservativi, questionari e focus group per valutarne l'efficacia e analizzarne punti di forza e di debolezza. Dall'altra parte, è stata progettata partecipativamente la Comunità del futuro, un nuovo modello di comunità residenziale per minori che avrà un'équipe formata grazie ai corsi e visite sul campo in Italia⁵ e che verrà gestita dal Comune di Scutari.

La Convenzione sui diritti dell'infanzia ha permesso di ripensare i servizi residenziali per minori mettendo al centro le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi, con i loro diritti, bisogni, sogni, nelle loro singolarità e

4 Una ulteriore formazione era prevista da marzo 2020, ma a causa del Covid19 non è ancora stato possibile realizzarla.

5 I lavori di costruzione della nuova comunità residenziale sono stati rallentati a causa delle elezioni amministrative a Scutari nel 2019; anche la visita in Italia è ancora da realizzare.

unicità che richiedono rispetto dei tempi, dei desideri, accompagnamento educativo, progettualità a breve e lungo termine. Diritti che devono essere garantiti per consentire lo sviluppo globale della persona, la sua identità, la sua capacità di relazionarsi con gli altri, il senso di autoefficacia, l'autonomia.

Non da ultimo, si tratta di costruire a Scutari una comunità di pratica che, anche al di là della formazione e del progetto, rafforzi i legami tra professionisti e costruisca relazioni lavorative stabili, legate alle esperienze, a garanzia dello sviluppo di servizi in grado di rispondere alle molteplici sfide educative e psico-sociali. Una sfida per realizzare la deistituzionalizzazione, l'attuazione di nuovi modelli di comunità residenziali per minori e il rispetto dei diritti di bambine e bambini.

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P., Zullo F., Taurino A. (2012). La ricerca-intervento come processo formativo nelle comunità per minori: l'esperienza in un contesto residenziale per adolescenti. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 133-144.
- Bondioli A., Ferrari M. (2004) (eds.). *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Cabran M., Finelli M., Bradford B. (2016). *Mapping and Analysis of the Albania CP System (A participatory documenting of practices and perceptions)*. USA: Maestral International, L.L.C., Unicef, Terres des Hommes. In <https://childhub.org/en/system/tdf/library/attachments/mapping_and_analysis_of_the_cps_in_albania_eng.pdf?file=1&type=node&id=22203> (ultima consultazione: 18/03/2020)
- D'Alessio S. (2012). *Inclusive education in Italy* (Vol. 10). Springer Science & Business Media.
- Dhëmbo E. (2016). *Baseline Study to Map Child Protection Practices and Related Workforce Needs in Albania*. Shqipëri: Child Protection Hub. In <https://childhub.org/en/system/tdf/library/attachments/baseline_study_eng_0.pdf?file=1&type=node&id=21670> (ultima consultazione: 4/04/2020).
- Dillon S. (2010). The Missing Link. A Social Orphan Protocol to the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Administrative & Regulatory Law News*, 35, 7-9.
- Lai A. (2015). *Future Of Integrated Child Protection System In Albania*. Tiranë: Keshilli European. In <<https://rm.coe.int/1680681ebb>> (ultima consultazione: 12/12/2019).

- Kapo K. (2019). *To be raised in a family is an undeniable right for every child. Challenges of Children in Residential Centers. UNICEF Albania.* In <<https://www.unicef.org/albania/stories/be-raised-family-undeniable-right-every-child>> (ultima consultazione: 12/10/2019).
- Lumanaj B. (2014). Role of Local Government and Non-profit Organizations Toward Social Services For Families. Theoretical and Practical Approaches (North Albania Case). *European Journal of Social Science Education and Research*, 1(1), 323-331.
- Nigris E. (1998). Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 164-196). Milano: Bruno Mondadori.
- Pacetti E. (2008). Improving the quality of education in Palestine through e-learning and ICT: the bottom-up approach for a sustainable pedagogy. In M.C Matteucci, A. Omicini, E. Nardini, P. Gaffuri (Eds.), *Knowledge construction in e-learning context: CSCL, ODL, ICT and SNA in education.* CEUR WORKSHOP PROCEEDINGS, vol. 398: 81-87.
- Scurati C., Zaniello G. (Eds.) (1993). *Ricerca-azione.* Napoli: Tecnodid.
- Sloten v.B. (2017). *Transformimi i institucioneve të kujdesit rezidencial në shërbime me bazë komunitare në Bashkinë e Shkodrës (Transition of residential care institutions into community based services in the Municipality of Shkoder).* Tirana: Save the Children. In <<https://albania.savethechildren.net/sites/albania.savethechildren.net/files/library/Alternative%20Care%20study.pdf>> (ultima consultazione: 18/04/2020).
- Terziev V., Arabska E. (2016). Process of deinstitutionalization of children at risk in Bulgaria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 287-291.
- United Nations Human Rights. (1989). *Convention on the Rights of the Child.* In <<http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>> (ultima consultazione: 16/04/2020).
- United Nation (2010). *Guidelines for the Alternative Care of Children.* In <https://www.unicef.org/protection/alternative_care_Guidelines-English.pdf> (ultima consultazione: 18/04/2020).
- Wang F, Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.

IV.13

Il Reciprocal teaching per la comprensione del testo: una strategia didattica inclusiva per garantire il diritto all'istruzione degli allievi con disabilità intellettiva

Amalia Lavinia Rizzo

Ricercatrice - Università degli Studi Roma Tre
amalia.rizzo@uniroma3.it

Marianna Traversetti

Ricercatrice - Università degli Studi dell'Aquila
marianna.traversetti@univaq.it

1. La comprensione del testo come diritto di tutti gli allievi

Il miglioramento della comprensione del testo di allievi con disabilità intellettiva ha i propri presupposti teorici e valoriali nella prospettiva di garantire il diritto all'educazione e all'istruzione di tutti i soggetti in età evolutiva, anche con disabilità, così come dichiarato nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia* (ONU, 1989) e nella successiva *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006).

In questa direzione, ai fini della realizzazione di una didattica inclusiva in grado di rimuovere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli allievi (Unesco, 2017), è opportuno che scuola e università collaborino attivamente per garantire, così come espresso nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia*, «forme di insegnamento accessibili in funzione delle capacità di ognuno», mediante «metodi di insegnamento moderni» e l'impiego di linguaggi, modalità e mezzi di comunicazione appropriati «in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico» (ONU, 1989).

Nella prospettiva della Convenzione ONU del 1989, la comprensione del testo è un diritto connesso con il diritto alla libertà di opinione e di espressione e con il diritto di “cercare, ricevere e diffondere informazioni e idee attraverso ogni mezzo e senza riguardo a frontiere” (ONU, 1989, art. 19). La comprensione del testo è anche il presupposto per la partecipazione “al governo del proprio paese” (ivi, art. 21) e per prendere parte liberamente

alla vita culturale della comunità, godere delle arti e partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici (ivi, art. 27).

Tale visione è coerente con il concetto di *Reading literacy* definito come “comprendere, utilizzare e valutare testi, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società” (OECD, 2019, p. 8). In questo quadro, la comprensione della lingua italiana, in particolare della lingua scritta, “rappresenta un mezzo decisivo per l’esplorazione del mondo, l’organizzazione del pensiero e per la riflessione sull’esperienza e il sapere dell’umanità” (MIUR, 2018, p. 6). L’interazione con i testi e l’accesso pieno e non nominale al loro contenuto sono quindi essenziali per quell’esercizio di cittadinanza che rappresenta la base della convivenza civile e democratica.

2. Un’emergenza educativa nazionale: i bisogni degli allievi e le azioni didattiche delle scuole

In Italia, come si sa, un paese di *cattivi lettori* (ISTAT, 2018, 2019), la promozione della comprensione del testo per tutti gli allievi, anche con disabilità, è diventata una reale emergenza educativa (Cardarello & Pintus, 2019).

È noto che se si definisce lettore chi, senza considerare le esigenze di lavoro o di studio, legge almeno un libro all’anno, l’Italia è uno dei Paesi europei con la quota percentuale di lettori più scarsa e che, fin dal secolo scorso, presenta valori inferiori alla media europea (Livolsi, 1986)¹.

Nonostante qualche segnale di miglioramento nel 2017, la serie storica delle rilevazioni OCSE-PISA (OECD, 2019) conferma risultati sistematicamente più bassi rispetto alla media europea, con una notevole disomogeneità della situazione a livello territoriale. In particolare, le recenti indagini Invalsi (2019) mettono in luce la presenza di un problema di equità correlato alla forte differenza di risultato riscontrata tra le diverse regioni italiane e i diversi gradi scolastici. Le performance degli allievi, infatti,

1 L’Italia ha una quota di lettori tra le più basse in Europa: nel 2013 era del 43%, nel 2015 è scesa al 40.5% (ISTAT, 2017, p. 2).

tendono a peggiorare passando dalla prima classe censita (la seconda classe di scuola primaria), al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado e le regioni del Sud Italia hanno risultati sistematicamente peggiori della media nazionale.

Nell'ambito del processo di comprensione del testo, gli allievi possono manifestare le seguenti difficoltà: accedere alle informazioni, integrare il testo, fare inferenze, comprendere la consequenzialità degli eventi, utilizzare gli indici testuali e le strategie di recupero, riflettere sul testo, collegare ciò che già si conosce con quanto si deve acquisire. Tali difficoltà si accentuano negli allievi con bisogni educativi speciali che, nella scuola italiana sono molto numerosi. Infatti, gli allievi con disabilità sono 272.167, gli allievi con DSA 254.600 e gli allievi di cittadinanza non italiana, 826.000 (ISTAT, 2018, 2019).

Per facilitare il superamento di tali difficoltà, le scuole hanno bisogno soprattutto di aumentare il tempo dedicato ad insegnare a leggere (Invalsi & IEA PIRLS, 2016) e di approfondire il ruolo delle specifiche pratiche didattiche quali fattori decisivi e spesso sottostimati per il buon esito dello sviluppo delle competenze degli studenti (Cardarello & Pintus, 2019). Nella tabella seguente (tab. 1), i processi di comprensione che l'allievo è chiamato a realizzare sono posti in relazione alle azioni didattiche che la scuola dovrebbe mettere in atto, ma rispetto alle quali manifesta taluni ostacoli.

Se l'allievo è chiamato a	Allora la scuola è chiamata a
<ul style="list-style-type: none"> • Accedere alle informazioni. • Integrare le informazioni consecutive. • Rappresentare il contenuto in modo coerente e privo di informazioni irrilevanti. • Mettere in relazione il significato del testo con il proprio background e le proprie idee. • Fare inferenze connesse al significato delle parole e all'interpretazione dei rapporti tra gli elementi costitutivi delle frasi. • Conoscere e impiegare strategie di lettura e di controllo metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Insegnare strategie di comprensione (per il miglioramento delle componenti specifiche). • Promuovere l'esercizio e l'allenamento sulle strategie. • Favorire un approccio metacognitivo al compito (Yuill & Joscelyne, 1988; Lucangeli, Galderisi Cornoldi, 1995; Johnson-Glenberg, 2005). • Incrementare le competenze legate al linguaggio orale (Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010). • Valorizzare la lettura espressiva (Aarnoutse et al., 1998).

Tabella 1 Azioni didattiche da mettere in atto per facilitare il superamento delle difficoltà degli allievi in relazione alla comprensione del testo.

3. Il Reciprocal teaching per la promozione della comprensione del testo in classi eterogenee

L'Associazione SApIE (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione Informata da Evidenza)² si è posta il problema di come promuovere la comprensione del testo in una prospettiva inclusiva. Tenendo conto degli studi realizzati in un'ottica di *Evidence Based Education* (EBE), SApIE ha infatti indagato quale potesse essere considerato il miglior dispositivo didattico che, nella scuola primaria, potesse offrire le maggiori probabilità di portare tutti gli alunni – anche con disabilità, DSA, svantaggio socio-economico, linguistico e culturale – a sviluppare miglioramenti consistenti nella loro capacità di comprensione del testo e ha attivato, nel periodo 2017-2019, il progetto di ricerca Reading comprehension-Reciprocal teaching (RC-RT)³. La ricerca RC-RT, dunque, è nata con l'obiettivo di supportare le scuole nel miglioramento della comprensione del testo in una prospettiva inclusiva e ha individuato il Reciprocal teaching (Palinscar, Brown, 1986), quale metodo che, in oltre trent'anni di sperimentazioni, ha raccolto la maggiore quantità di evidenze scientifiche di efficacia. Un suo impiego sistematico ha un *Effect Size* pari a 0,74 (Hattie, 2015) e rispetto altri metodi di insegnamento delle abilità di lettura è risultato più efficace per il recupero delle informazioni, l'elaborazione delle inferenze e la sintesi dei contenuti. Il Reciprocal teaching, infatti, è nato appositamente per facilitare soggetti con difficoltà di comprensione del testo (Guthrie, *et al.*, 2004; Palinscar, Brown, 1984; Richards-Tutor, *et al.*, 2016; Solis, *et al.*, 2011; Suggate, 2016) e la sua efficacia è stata ampiamente dimostrata anche nell'ambito della *Special Education*

2 Si veda www.sapie.it.

3 Alla ricerca hanno partecipato le seguenti 8 università italiane. Il responsabile scientifico della ricerca è Antonio Calvani. Unità di Roma Tre: L. Chiappetta Cajola, A. L. Rizzo e M. Traversetti (coordinamento, disabilità intellettiva e DSA); Unità di Firenze: A. Calvani, L. Menichetti (impianto scientifico e progetto sperimentale); Unità della Basilicata: E. Lastrucci, A. Pascale, M. R. Pascale, S. Tortoriello; Unità della Calabria: A. Valenti, L. Montesano, P. Iazzolino, S. Sapia; Unità di Modena e Reggio Emilia: R. Cardarello, C. Bertolini, A. Pintus, A. Vezzani; Unità di Palermo: A. La Marca, F. Anello, L. Longo, E. Güllbay, V. Di Martino; Unità di Parma: D. Robasto, A. Giacomantonio, F. Degli Andrei, C. Graziani; Unità di Salerno: A. Marzano, R. Vegliante, S. Miranda, M. De Angelis, C. Torre, M. G. Santonicola, F. Attanasio, P. Carlucci.

(Alfassi *et al.*, 2009; Klingner, Vaughn, 1996; Lederer, 2000; Lundberg, Reichenberg, 2013; Mitchell, 2014).

Il Reciprocal teaching è una strategia didattica che insegna le tecniche di lettura messe «naturalmente» in atto dai «buoni lettori» e cioè: fare previsioni (*predicting*), chiarire parole o espressioni sconosciute (*claryfing*), generare domande coerenti con il testo (*questioning*) e fare una buona sintesi (*summarising*). Il Reciprocal teaching, quindi, può essere considerato una strategia multipla “che combina insieme quattro strategie singole da proporre in sequenza agli studenti [...] oppure un modello didattico poiché si presenta come un approccio sistematicamente organizzato per raggiungere precisi obiettivi di apprendimento nel modo più efficace, efficiente e motivante possibile” (Pellegrini, 2019, p. 78).

Tale modello didattico si fonda su un processo dialogico in quanto insegnanti e studenti leggono insieme un testo ragionando a voce alta su come applicare le tecniche specifiche. Le sue origini sono individuate in tre teorie dell'apprendimento tra loro irrelate (Seymour, Osana, 2003; Mitchell, 2014) e precisamente: la *Zona di sviluppo prossimale* (Vygotskij 1978), il *Prolectic teaching* (Wertsch, Stone, 1979) e l'*Expert scaffolding* (Bruner, 1983).

4. Il programma RC-RT nella prospettiva inclusiva: le fasi empiriche della ricerca

L'applicazione empirica della ricerca RC-RT ha consentito inizialmente di mettere a punto un programma didattico basato sul Reciprocal teaching da proporre a classi quarte di scuola primaria (materiale di formazione/lavoro per i docenti; materiale didattico per gli allievi; strumenti di valutazione pre e post) e, successivamente, di predisporre un programma di convalida sperimentale nel contesto italiano per verificare l'ipotesi che il programma RC-RT fosse efficace per innalzare i livelli di comprensione del testo sviluppando, in particolare, la capacità di rintracciare le informazioni più importanti e di saperle sintetizzare.

5. L'organizzazione didattica del programma RC-RT

La metodologia SApIE del programma prevede una forte strutturazione del lavoro degli insegnanti e del lavoro degli allievi di classi quarte di scuola primaria, per un totale di 25 ore di attività (circa 3 mesi di lavoro con lezioni bisettimanali). A tal fine, sono stati elaborati specifici quaderni operativi per gli allievi e per gli insegnanti. I quaderni per gli allievi sono costituiti da una serie di brani, in parte appositamente scritti, in parte riadattati da testi esistenti. Sono state realizzate tre tipologie di quaderni: per la classe, per gli allievi con DSA e per gli allievi con disabilità intellettiva media. Per ciascuna tipologia sono state redatte specifiche indicazioni metodologiche per gli insegnanti⁴, raccolte nel “Quaderno dell’insegnante”. I quaderni includono la procedura di lavoro che, a partire dall’attività di modellamento svolta dall’insegnante, mira a far assimilare i processi di pensiero tipici dei buoni lettori guidandoli nell’esercizio, nella memorizzazione e nel controllo delle quattro fasi classiche del Reciprocal teaching, a cui il programma RC-RT aggiunge la fase *guardare oltre il testo* con cui si mira a favorire processi inferenziali, in coerenza con il quadro teorico PISA sulla *Reading literacy*.

Il programma di lavoro per gli allievi a sviluppo tipico e con DSA⁵ prevede 34 brani ed è strutturato in 2 parti. Nella prima parte, si lavora sulla 4 fasi «classiche», nella seconda parte, si aggiunge la quinta fase inferenziale, *guardare oltre il testo*.

6. L'adattamento per gli allievi con disabilità intellettiva media

Per gli allievi con disabilità intellettiva media (APA, 2014), non in grado di partecipare alle attività usando i quaderni predisposti per la classe, è stato

4 La messa a punto definitiva dei quaderni è stata realizzata dalle unità di Firenze e di Roma.

5 Il quaderno per gli allievi con DSA ha la stessa struttura e lo stesso numero di brani del quaderno per la classe, ma presentano alcuni elementi di facilitazione impiegati nei testi sono stati i seguenti: segmentazione del testo in capoversi; sottolineatura di parole o espressioni chiave; uso del soggetto sempre espresso nelle frasi di raccordo; scrittura del testo non giustificato; scrittura del testo in grassetto; uso del carattere Open Dyslexic in dimensione 14; uso dell’interlinea 1,15

redatto un apposito quaderno, sono state offerte indicazioni specifiche sulle misure compensative e dispensative da adottare ed è stato previsto il coinvolgimento dell'insegnante di sostegno.

Il quaderno di lavoro per gli allievi con disabilità intellettiva media (Rizzo, Traversetti, 2019b) è stato costruito a partire da quello rivolto all'intera classe, ma si presenta individualizzato grazie all'impiego di alcune tecniche di facilitazione del compito (Mager, 1972; Gagné, 1974). Esso contiene un numero ridotto di testi (n. 16) che sono stati selezionati dal repertorio dei 34 proposti agli altri allievi della classe, riformulati e riadattati nel contenuto e nella forma linguistica (Rizzo, Traversetti, 2019b).

Le indicazioni sulle misure compensative e dispensative da adottare prevedevano la possibilità di:

- far leggere il testo all'allievo, o all'insegnante;
- guidare la riletture delle frasi da parte dell'allievo o da parte dell'insegnante;
- parcellizzare le domande;
- indicare la tecnica da utilizzare per elaborare la sintesi (cancellazione, generalizzazione, sintesi);
- trascrivere la sintesi da parte dell'insegnante e rileggerla insieme all'allievo a voce alta;
- fornire un tempo maggiorato rispetto alla classe per il completamento del lavoro didattico su ciascun testo del quaderno.

7. Obiettivi, metodologia, campione e strumenti di ricerca

Nell'ambito della ricerca SApIE RC-RT, si è ritenuto utile indagare se l'applicazione del *Reciprocal teaching* così adattato, in una classe eterogenea, potesse apportare un miglioramento nella comprensione del testo di allievi con disabilità intellettiva media. All'interno della ricerca generale si è quindi proposto uno studio pilota (Kim, 2011), a carattere quasi-sperimentale (Trincherò, 2002), secondo la metodologia del *purposive sampling* (Silvermann, 2009).

Il campione è stato composto da 51 classi (29 sperimentali e 22 di controllo), distribuite in 10 province su tutto il territorio nazionale, per un totale di 1.043 allievi (590 nel gruppo sperimentale e 453 allievi nel gruppo

di controllo). Il campione ha compreso gli allievi con bisogni educativi speciali di varia tipologia: disabilità non intellettiva, disturbi specifici di apprendimento (DSA), svantaggio (33 nelle classi sperimentali; 24 nelle classi di controllo). A questi, si aggiungono altri 11 allievi con disabilità intellettiva media (6 nelle classi sperimentali; 5 nelle classi di controllo) che hanno seguito il programma adattato e la cui tipologia è descritta nella tabella seguente (tab. 2).

Classi sperimentali	Classi di controllo
1. disabilità intellettiva media	1. disabilità intellettiva media
2. disabilità intellettiva media e disturbo del comportamento;	2. disabilità intellettiva media
3. disabilità intellettiva media e ritardo psicomotorio e del linguaggio, difficoltà negli apprendimenti scolastici, labilità attentiva, comportamento ipercinetico;	3. disabilità intellettiva media
4. disabilità intellettiva media e situazione socio-familiare difficile;	4. disabilità intellettiva media e disprassia, verbale e non verbale;
5. disabilità intellettiva media e mutismo selettivo, disturbo del linguaggio;	5. disabilità intellettiva media e sindrome di Down.
6. disabilità intellettiva media e sindrome di Down.	

Tabella 2. Tipologia di disabilità degli allievi che hanno svolto il programma RC-RT adattato

Lo studio pilota ha previsto anche la semplificazione delle prove di rilevazione predisposte per la classe: il *Summaring Test* (ST)⁶, la prova di vocabolario (proposta solo in fase di pre test), il questionario metacognitivo e la prova di riassunto (*Summary Qualitative Assessment/SQA*)⁷.

In relazione alla somministrazione delle prove in ingresso e in uscita, sono state indicate agli insegnanti anche le misure compensative e dispensative che si potevano impiegare sulla base della loro conoscenza dell'allievo.

Al termine del percorso, sono state previste anche delle interviste semi-strutturate telefoniche (Burke & Miller, 2001) rivolte alle insegnanti di sostegno delle classi sperimentali. Per ciascun allievo, gli insegnanti di tutte le classi hanno anche compilato una scheda strutturata con l'indicazione dei dati dell'allievo e le misure compensative/dispensative adottate. Alcuni mesi dopo la fine della sperimentazione, agli insegnanti delle classi speri-

⁶ Il punteggio massimo ottenibile con la prova ST ridotta e adattata è di 18 punti.

⁷ Per una descrizione degli strumenti si vedano Menichetti, 2018; Menichetti & Bertolini 2019; Rizzo & Traversetti, 2019a.

mentali è stato proposto un questionario di valutazione sulle criticità del programma e sulle possibili modifiche da apportare (*Questionnaire for Teachers in-depth/ QTeachIN-D*).

8. I risultati delle prove ST e SQA

I punteggi ottenuti dagli allievi con disabilità intellettiva media nelle prove adattate ST e SQA, in fase di pre-test (IN) e di post-test (OUT), sono indicati nella tabella seguente (n. 3).

Se l'allievo è chiamato a	Allora la scuola è chiamata a
<ul style="list-style-type: none"> • Accedere alle informazioni. • Integrare le informazioni consecutive. • Rappresentare il contenuto in modo coerente e privo di informazioni irrilevanti. • Mettere in relazione il significato del testo con il proprio background e le proprie idee. • Fare inferenze connesse al significato delle parole e all'interpretazione dei rapporti tra gli elementi costitutivi delle frasi. • Conoscere e impiegare strategie di lettura e di controllo metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Insegnare strategie di comprensione (per il miglioramento delle componenti specifiche). • Promuovere l'esercizio e l'allenamento sulle strategie. • Favorire un approccio metacognitivo al compito (Yuill & Joscelyne, 1988; Lucangeli, Galderisi Cornoldi, 1995; Johnson-Glenberg, 2005). • Incrementare le competenze legate al linguaggio orale (Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010). • Valorizzare la lettura espressiva (Aarnoutse et al., 1998).

Tabella 3 Risultati degli allievi con disabilità intellettiva media (classi sperimentali e classi di controllo)

Nelle classi sperimentali, 5 allievi su 6 hanno migliorato l'individuazione delle informazioni principali per scrivere il riassunto (prova SQA) e, 4 su 6, l'individuazione dei titoli dei gruppi di parole più adatti per riassumere il contenuto del testo (prova ST). Tale analisi dei risultati trova riscontro anche nella positività del valore di *Effect Size* (ES), secondo il quale l'effetto complessivo di efficacia dell'intervento RC-RT nelle classi sperimentali (misurato con il d di Cohen, tenendo conto di entrambe le prove) è di 0,40.

Invece, per gli allievi con disabilità intellettiva frequentanti le classi di controllo (tab. 7), le difficoltà iniziali nell'individuazione delle informazioni principali permangono anche in fase di post test: nella prova SQA non si rileva alcun progresso, nella ST migliora il punteggio di un solo allievo.

9. Il punto di vista degli insegnanti delle classi sperimentali: verso l'ottimizzazione del programma

Le osservazioni degli insegnanti delle classi sperimentali tratte dal questionario finale di approfondimento (QTeachIN-D) si sono rivelate preziose fonti di informazione in vista dell'elaborazione di un modello ottimizzato (Rizzo, Montesano & Traversetti, 2020) che permetta di applicare il programma RC-RT su più vasta scala, fornendo ulteriori indicazioni operative e metodologiche (tab. 8).

Nel complesso, gli insegnanti hanno considerato troppo ristretto il tempo di applicazione del programma, anche in considerazione degli altri impegni scolastici. Tra gli altri punti di criticità, si è segnalata soprattutto la difficoltà di far lavorare costantemente l'allievo con disabilità con i compagni di classe. In relazione al lavoro in coppia, l'indicazione più frequente è stata quella della rotazione a turno tra coppie indicate dall'insegnante (ogni 2 o 3 incontri).

10. Osservazioni conclusive

Tra i punti di forza messi in luce dall'analisi dei dati riferiti all'applicazione del *Reciprocal teaching* con gli allievi con disabilità intellettiva media emerge la possibilità di lavorare in modo più sistematico, sinergico e collaborativo, tra allievi e tra insegnante di classe e insegnante di sostegno, per lo sviluppo della comprensione del testo.

L'aver predisposto un materiale strutturato (Rizzo, Traversetti, 2019b), che consentisse di mantenere il focus dell'attività sulle diverse fasi e domande del Reciprocal teaching, ha infatti permesso di evitare dispersioni e di incrementare progressivamente la difficoltà dei testi su cui lavorare. Un ulteriore punto di forza è rappresentato dall'aver verificato l'utilità di una procedura metodologica di adattamento facilitato dei testi (sotto il profilo linguistico, organizzativo e grafico) che gli insegnanti di sostegno, in condivisione con gli insegnanti su posto comune, possono applicare sistematicamente, anche sulla base di altri testi di diversa tipologia (descrittivi, e informativo-espositivi), per conseguire l'obiettivo dello sviluppo della comprensione del testo, facendo lavorare l'allievo con disabilità sui medesimi testi utilizzati in classe dai compagni, a tutto vantaggio di una inclusione fattiva e reale, nonché di un metodo di lavoro utile anche allo studio dei testi (*ibidem*).

Del resto, tra i punti di criticità, come si è detto, vi è soprattutto la difficoltà di far lavorare costantemente l'allievo con disabilità con i compagni di classe, registrata in tutte le classi tranne una, e che appare conseguenza di un'organizzazione dell'attività didattica generalmente separata tra insegnante di sostegno e insegnante su posto comune e, quindi, della mancata organizzazione sistematica di lavori in coppia finalizzati ad apprendimenti curricolari. Pertanto, pur se il programma sperimentato ha rappresentato una prima risposta allo sviluppo di un modello didattico efficace anche in una classe eterogenea, SApIE fa propria la prospettiva di offrire ai docenti ulteriori indicazioni metodologico-didattiche per promuovere una maggiore collaborazione tra allievo con disabilità intellettiva e compagni di classe in tutte le fasi del Reciprocal teaching.

Riferimenti bibliografici

- Aarnoutse C., van den Bos K., Brand-Gruwel S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *Journal of Special Education*, 32, 115-126.
- Alfassi M., Weiss I., Lifshitz H. (2009). L'efficacia dell'insegnamento reci-proco nella promozione dell'alfabetizzazione della lettura di studenti con disabilità intellettive. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 291-305.
- APA-American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistic manual of mental disorders (5^a ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Bruner J. (1983). *Child's talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Burke L. A., Miller, M. K. (2001). *Phone interviewing as a means of data collection: Lessons learned and practical recommendations* [Online journal]. Forum: Qualitative Social Research, 2.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Cardarello R., Pintus A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie didattiche per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 47-75). Firenze: SApIE Scientifica.
- Clarke P.J., Snowling M.J., Truelove E., Hulme C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological science*, 21(8), 1106-1116.
- Gagné M. (1974). Task analysis. It's relation to content analysis. *Educational Psychologist*, 11(1), 119-118.

- Guthrie J. T., Wigfield A., Barbosa P., Perencevich K. C., Taboada A., Davis M. H., Scaffidi N. T., Tonks S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Hattie J. (2015). Teacher-ready research review. The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, 79-91.
- Invalsi (2019). *Rapporto nazionale. Rapporto prove INValSI*.
- Invalsi, IEA PIRLS (2016). *Indagine IEA 2016 PIRLS: Rapporto Nazionale*
- ISTAT (2018). *Anno 2017. PRODUZIONE E LETTURA DI LIBRI IN ITALIA*.
- ISTAT (2019). *RAPPORTO ANNUALE 2019. La situazione del Paese*.
- Johnson-Glenberg M.C. (2005). Formazione basata sul web di strategie metacognitive per la comprensione del testo: attenzione a chi non capisce bene. *Lettura e scrittura*, 18 (7-9), 755-786.
- Lucangeli D., Galderisi D., Cornoldi C. (1995). Specific and general transfer effects following metamemory training. *Learning Disabilities. Research & Practice*, 10, 11-21.
- Kim Y. (2011). The pilot study in qualitative inquiry: Identifying issues and learning lessons for culturally competent research. *Qualitative Social Work*, 10(2), 190-206.
- Klingner J. K., Vaughn S. (1996). Insegnamento reciproco di strategie di comprensione della lettura per studenti con difficoltà di apprendimento che usano l'inglese come seconda lingua. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Lederer J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-106.
- Lundberg I., Reichenberg M. (2013). Sviluppo della comprensione della lettura tra gli studenti con lievi disabilità intellettive: uno studio di intervento. *Rivista scandinava di ricerca educativa*, 57(1), 89-100.
- Menichetti, L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *ECPS Journal*, 18, 369-396.
- Menichetti L., Bertolini C. (2019). Prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 431-462). Firenze: Sapie Scientifica.
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidencebased teaching strategies (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*.
- OECD (2018). *Pisa 2018. Assessment and Analytical Framework, PISA*. Paris: OECD.
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dei bambini*.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.

- Palincsar A. S., Brown A. L., Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pellegrini M. (2019). L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 77-98). Firenze: SApIE Scientifica.
- Richards-Tutor C., Baker D. L., Gersten R., Baker S. K., Smith J. M. (2016). The effectiveness of reading interventions for English learners: A research synthesis. *Exceptional Children*, 82(2), 144-169.
- Rizzo A.L., Traversetti M. (2019a). La sperimentazione del Reciprocal teaching per gli allievi con bisogni educativi speciali: un focus sulla disabilità intellettiva media. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di). *Strategie didattiche per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 269-301). Firenze: Sapia Scientifica.
- Rizzo A.L., Traversetti M. (2019b). *Programma RC/RT, Adattamento per allievi con disabilità intellettiva media*. Documento SApIE 2019b.
- Silvermann D. (2009). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Solis M., Ciullo S., Vaughn S., Pyle N., Hassaram B., Leroux A. (2011). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 Years of Research. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 327-340.
- Suggate S. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77-96.
- Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Unesco (2017). *Educazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch J. V., Stone C. A. (1979). *A social interaction analysis of learning disabilities remediation. Paper presented at the International Conference of the Association for Children with Learning Disabilities*. San Francisco.
- WHO (2007). *Atlas: global resources for person with intellectual disabilities*. Geneva: WHO.
- Yuill N., Joscelyne T. (1988). Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders story understanding. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 152-158.

IV.14

I Centri Educativi Territoriali: possibilità e sfide in termini inclusivi

Moira Sannipoli

Ricercatore - Università degli Studi di Perugia

moira.sannipoli@unipg.it

1. La povertà educativa: oltre costrutti riduzionisti

La povertà educativa è stata recentemente definita da Save The Children attraverso specifiche dimensioni che si presentano come mancanti o comunque deprivate in determinati contesti, dentro particolari condizioni. La povertà educativa ha a che fare con delle limitazioni che riguardano l'apprendere per comprendere, per essere, per vivere assieme e per condurre una vita autonoma e attiva (Save The Children, 2017, p. 4).

Siamo di fronte ad un fenomeno complesso e pluridimensionale, che tocca simultaneamente aspetti socio-economici, politici e familiari e al tempo stesso direttrici psicologiche e relazionali, dando spesso vita a connessioni ricorsive e purtroppo altamente predittive. Gli indicatori che funzionano come evidenze del fenomeno riguardano la copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici, la presenza di classi a tempo pieno nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, la disponibilità del servizio mensa nelle principali istituzioni scolastiche, la certificazione di agibilità e abitabilità delle scuole, la loro connessione ad internet, la dispersione scolastica e la possibilità per i bambini di andare a teatro, aver visitato musei, mostre, monumenti o siti archeologici, di praticare uno sport in maniera continuativa, di usare internet e di leggere libri (Save The Children, 2014).

Il tema rimette al centro della riflessione pedagogica il bisogno da una parte di individuare nuove cornici di lettura ed interpretazione dell'infanzia, ma dall'altro anche nuove policy e azioni che possano, in maniera innovativa, restituire a tutta la comunità occasioni di crescita, responsabilizzazione e impegno.

In letteratura attualmente gli interventi per il contrasto alla povertà sono sintetizzabili in tre grandi categorie (Alivernini, Manganelli, Lucidi, 2017):

azioni rivolte ad una diretta riduzione attraverso un ampliamento delle risorse economiche, culturali ed educative per il territorio e le famiglie; azioni rivolte ad incrementare i fattori di promozione della resilienza di tipo compensativo (Fergus, Zimmerman, 2005); azioni di potenziamento dei fattori protettivi per attenuare il contrasto alla deprivazione (Steinmayr, Dinger, Spinath, 2012).

I provvedimenti messi in campo, se attivati singolarmente e non in maniera ecologica, tradiscono i limiti che questo concetto porta dentro di sé e permettono l'attivazione di percorsi che, in maniera opposta ma complementare, amplificano o potenziano lo svantaggio. Lo sbilanciamento delle prassi mette in evidenza punteggiature riduzioniste che tendono a leggere il fenomeno in maniera esclusiva o come condizione o solo come situazione.

Nel primo caso, in una sorta di caduta in un modello individuale, la povertà è stata letta come un "guasto" che chiede riparazione, una sorta di "ignoranza" che attende "conoscenza", una presunta "oppressione" che domanda liberazione (Prada, 2005), spesso socialmente e culturalmente determinata. In una logica riparatoria gli interventi che sono nati dentro questa cornice hanno avuto una caratterizzazione medicalizzante, riparatoria e normalizzante (Palmieri, 2001; Vecchiato, Barbero Vignola, Bezze, Canali, Geron, Innocenti, 2016; Gaspari, 2018). Nel secondo caso, il prevalere di un modello sociale riduce la povertà a contesto situazionale di svantaggio che si focalizza esclusivamente su un ampliamento dell'offerta culturale all'interno di una determinata comunità. Il potenziare i contesti "alla cieca", senza tener conto della dimensione narrativa, senza pensare se quelle azioni possano coinvolgere, nei tempi e nelle forme, chi ne abbia davvero bisogno, mette in evidenza la caduta in progettazioni falsamente condivise e contestualizzate, che sposano più le ambizioni di chi opera, che i bisogni e le competenze di chi dovrebbe accoglierne il senso.

Anche il costrutto della povertà educativa merita allora di essere letto e ripensato in termini nuovi, maggiormente coevolutivi, con chiavi interpretative più prettamente pedagogiche (Sannipoli, 2019). Dentro questa postura a fare la differenza è la possibilità di una regia educativa che sappia orchestrare visioni e azioni, una progettazione competente proprio perché consapevole di non sapere tutto e di doversi aprire ad uno spazio di conoscenza e azioni interrotte, che permettano ai soggetti coinvolti, grandi e piccoli, di completare nei modi e nelle forme in cui ciascuno è in grado di partecipare. Le proposte che assumono connotati coevolutivi sanno modu-

lare i sostegni, costruire cultura e far evolvere i contesti e al tempo stesso le persone che coinvolgono. In questa logica tutti elementi, che appaiono chiusi e rigidamente scritti, si aprono ad uno spazio di immaginazione e di costruzione che permettono a tutta la comunità di abilitarsi. Il rafforzamento di reti, la valorizzazione delle capacità degli attori e la promozione di competenze, possono di fatto trasformare i territori in laboratori di sperimentazione sul futuro, che assume con forza i connotati di «fatto culturale» (Appadurai, 2014).

2. Il progetto Edusostenibile e i Centri Educativi Territoriali

Il progetto “Edu sostenibile: la comunità nella sostenibilità educativa per l’infanzia” è stato finanziato nell’ambito dell’avviso Bando Prima Infanzia, promosso dalla Fondazione Con i Bambini all’interno del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, destinato al sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi per i più piccoli. L’intervento, che ha come soggetto capofila il Consorzio Abn, coinvolge tutta la Regione Umbria ed è stato implementato in otto zone sociali. La partnership è formata da soggetti privati, associazioni ed Enti pubblici; tra questi anche il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell’Università di Perugia.

Le finalità generali del progetto sono:

- potenziare le competenze genitoriali attraverso il Modello dei Centri Educativi Territoriali, basato sul welfare comunitario e sul protagonismo delle famiglie.
- accrescere la consapevolezza delle famiglie sull’importanza di un ambiente educativo stimolante per lo sviluppo dei bambini.
- facilitare l’accesso ai servizi delle famiglie in stato di vulnerabilità economica e sociale.
- promuovere la consapevolezza, nella comunità umbra sull’importanza della corresponsabilità nell’educazione dei bambini.

L’obiettivo specifico dell’intervento è quello di creare un “sistema integrato regionale” tra servizi socio-educativi e offerta culturale per l’infanzia,

tra governance e rete dei servizi territoriali, tra mondo universitario e mondo professionale, tra soggetti gestori di servizi educativi 0-6 (privati, pubblici) e buone pratiche di sostegno alla genitorialità, che favorisca la nascita e la manutenzione di Comunità Educanti e che generi un apprezzabile impatto sociale (Franchini, 2001; Cudini, Morganti, 2003; Rossi, Colombo, 2019).

I destinatari diretti del progetto sono bambini tra gli 0 e i 6 anni, i loro genitori e familiari di riferimento. Il loro coinvolgimento è avvenuto attraverso il contatto precoce con i professionisti dell'infanzia, attraverso le iniziative informative nei territori e una campagna informativa su larga scala (Nicoli, 2016; Zaninelli, 2019). Sono destinatari indiretti gli studenti e le studentesse universitari/e dei corsi di studio in Scienze Educazione, Consulenza Pedagogica, Scienze Formazione Primaria e Psicologia dell'Università degli Studi di Perugia, i professionisti che lavorano con l'infanzia (pediatri, ostetriche, educatori dell'infanzia, assistenti sociali, assistenti sanitari), i decisori politici regionali e l'intera comunità in termini di empowerment (Giuliodori, Malavasi, 2016; Di Masi, 2017). Nei corsi di studio indicati sono stati predisposti dei moduli formativi che permettano agli studenti, a partire dall'anno accademico 2020/2021, di confrontarsi in maniera interdisciplinare con il tema delle povertà educative, la loro identificazione, i possibili interventi.

Il progetto ha messo in campo una serie di attività con lo scopo di generare e rendere sostenibile le "comunità educanti" (Lo Presti, Luisi, Napoli, 2018; Pati, 2019; Luisi, 2020). Il primo grande cambiamento di prospettiva del progetto è quello di "passare da un sistema che offre dei servizi a un sistema in grado di proporre percorsi educativi, itinerari progettuali in cui le biografie dei bambini possano dispiegarsi nella loro pienezza e non sacrificarsi alle logiche e alle organizzazioni dei servizi in cui sono collocati. Parlare di percorsi educativi significa, quindi, valorizzare il fatto che le svolte, gli snodi, le difficoltà, che ogni bambino incontra nella sua vita, non sono solo eventi da contenere ma occasioni di vita da valorizzare" (Tuggia, 2014, p. 85).

La centralità del modello è quindi la circolarità dello scambio tra risorse educative del territorio e gli otto Centri Educativi Territoriali (CET) che sono stati attivati come esperienza centrale della sperimentazione.

I Centri Educativi Territoriali sono stati concepiti come i "luoghi" con cui si identificano le Comunità Educanti, non solo quindi come spazi fisici

ma “fluidi”, dinamici, di prossimità, costituiti da tutti gli attori che in un singolo territorio accettano la presa in carico di azioni corresponsabili nei processi educativi dei cittadini più giovani (Barone, 2019; Antonietti, Pintus, 2019). Sono spazi vivi, di tutti, capaci di rimodellarsi in maniera continua in base ai bisogni e alle dimensioni di possibilità espressi dalle famiglie di un territorio, diventando una sorta di “organizzatori di mediatori” (Canevaro, 1986).

Nei CET sono state proposte tre tipologie di attività: laboratori per permettere alle famiglie e ai bambini di sperimentare ed apprendere dal fare insieme (Milani, 2018); focus group per permettere alle famiglie e ai professionisti di socializzare e significare rappresentazioni, atteggiamenti, fragilità, possibili azioni (Bornatici, 2018); attività di prossimità per promuovere senso di appartenenza e condivisione di risorse formali ed informali presenti (Milan, 2012; Gallerani, 2015).

Il processo di costruzione delle comunità educanti è stato caratterizzato da alcune azioni comuni a tutti i territori, che hanno rappresentato il tentativo di non arrivare con uno schema chiuso e definito, ma di tracciare un *modus operandi* che permettesse di sperimentare la partecipazione, la co-progettazione e la sostenibilità.

La partecipazione è diventata il fulcro delle azioni educative intesa non solo come adesione, intervento, presenza, complicità ma anche come senso di appartenenza. “Partecipazione, sta per: prendere parte a... In psicopedagogia si usa questo termine, in primo luogo per indicare l’implicazione emotivo-affettiva di un individuo ad una certa situazione (così si parla di partecipazione emotiva, quando un individuo condivide un dolore o una gioia altrui; o quando una certa esperienza esistenziale colpisce in modo consistente la psiche di un individuo; ecc.); in secondo luogo per indicare il rapporto positivo esistente tra un individuo e il suo gruppo di appartenenza (così si parla di partecipazione sociale quando un individuo vuole e sa collaborare con gli altri membri del suo gruppo; o di partecipazione politica, ritualistica e così via)” (Bertolini, 1996, p. 408).

La co-progettazione è iniziata con la sensibilizzazione rivolta a tutta la popolazione, in termini di condivisione comunitaria della responsabilità educativa (Notti, Petolicchio, 2017; Brunod, Pizzardi, Moschetti, 2016). A questa è seguita una mappatura di tutte le risorse (sociali, sanitarie, culturali, associative, comprese le singole famiglie già consapevoli) che hanno svolto un ruolo educativo in quello specifico territorio. Il patrimonio

umano, culturale e sociale di quel contesto è diventato il centro della “co-progettazione” delle attività dei CET: un fare e un pensare aperto fondato sulla multidisciplinarietà, sull’ascolto, sul confronto, sulla consapevolezza crescente ed emergente (De Ambrogio, Guidetti, 2016).

La possibilità di mettere in campo azioni che non durino lo spazio e il tempo di un progetto, rappresentano l’intenzione pedagogica di provare a costruire culture e pratiche inclusive che superino la logica emergenziale e assumano il carattere della sostenibilità (Riva, 2018). Il valore educativo corrisponde “ai bisogni individuali e collettivi legati nel loro insieme a quel “bene comune” che pone gli esseri umani in tensione reciproca e che ognuno ricerca attraverso le opportunità offerte dalla società, collaborando alla costruzione di un progetto condiviso” (Falaschi, 2017, p. 115). Il senso di responsabilità che lega insieme gli attori in un orizzonte sostenibile è rappresentato dalla possibilità di costruire “Patti di collaborazione” che ne sanciscano formalmente la continuità formale all’interno di un quadro di collaborazione pubblico privato e al tempo stesso un impegno etico personale, di assunzione della cura come proprio imperativo di azione. La dimensione temporale del presente si carica di una dimensione progettuale che non ha cuore solo le fragilità di oggi, ma sente il valore dell’attenzione verso il domani proprio ed altrui. Un intervento sostenibile “si basa sull’equilibrio, significa sviluppo di sentimenti di solidarietà verso gli altri e le generazioni future, permettendo a tutti di pensare il futuro, di progettarlo e non in modo egoistico (superando quella cultura centrata su di sé, sulle gratificazioni personali e narcisistiche immediate, oggi diffuse a tutti i livelli)” (Albarea, 2012, p. 16).

3. La comunità come sfondo inclusivo

L’esperienza dei Centri Educativi Territoriali ha al suo interno un potenziale inclusivo molto significativo. In primo luogo l’idea che ciascun attore della comunità possa fungere da possibile sostegno per qualcuno, modifica profondamente l’immaginario dello svantaggio che demarca in maniera più o meno implicita “sani” e “malati”, ricchi e poveri. Il momento sociale attuale, più che in altri tempi, sbiadisce i confini perché facilita l’esperienza intima diffusa della fragilità, della debolezza, della mancanza, specie in termini di genitorialità (Contini, Demozzi, 2016): nessuno ne è esente. Al tempo

stesso la possibilità di scoprirsi competente, anche solo del proprio bambino o della propria sfida personale, facilita il confronto, la messa in discussione, il desiderio di accomodare ciò che al momento non convince o non soddisfa, non permette di scoprirsi resilienti e capaci.

In secondo luogo il mettere in rete l'esistente, anche in termini di risorse e servizi, riesce a colmare uno dei limiti del nostro sistema educativo: la mancanza di conoscenza delle opportunità presenti nel proprio contesto e l'assenza di un connettivo tra la molteplicità delle proposte.

La rete attivata non ha portato frutti immediati solo per i destinatari diretti: l'attivarsi di legami tra professionisti ha permesso la costruzione di un'alleanza tra ambiti spesso poco dialoganti, soprattutto nei primi anni di vita. È così che il mondo della pediatria ha conosciuto e apprezzato l'universo dei servizi educativi per la prima infanzia e al tempo stesso questi ultimi hanno finalmente trovato occasioni per confrontarsi con i servizi socio-sanitari, anche per attivare fin da subito interventi di supporto ove necessario. La fermezza e la delicatezza di questa nuova rete diventa fondamentale per alimentare nuove modi di stare in relazione tra professionisti, maggiormente narrativi e personalizzati. Scrive Canevaro: "Abbiamo fatto diversi errori. Gli errori più stupidi sono stati quelli di non pensare che bisognava creare l'alleanza con la tecnica e con la solidarietà. Bisognava mettere insieme le tecniche e 'sporcarle', ovvero farle uscire da una situazione protetta in cui potevano credere di avere una loro neutralità; 'bisognava metterle in situazione'. Sarebbe stata la scoperta la scoperta della coevoluzione, che risponde alla logica della dinamica interattiva. Vuol dire non aver paura di sporcarsi reciprocamente: è fecondo" (2019, p. 318).

La domanda da cui parte e a cui ritorna anche l'impegno della ricerca non è di sovra-determinare una società inclusiva, ma di permettere che si dispieghi, senza privilegi, senza esclusività e senza esclusione. Le occasioni di espressione sono allora strumenti privilegiati di edificazione. "Un famoso proverbio africano dice che finché i leoni non avranno i loro propri storici, le storie di caccia continueranno a glorificare il cacciatore. Possiamo tradurlo in questo modo: finché le persone [...] non avranno un pieno diritto alla parola, le storie [...] continueranno a glorificare l'empatia e l'impegno dei loro concittadini. È quindi restituendo loro il diritto alla parola che la società cambierà approccio per diventare veramente inclusiva" (Gardou, 2015, p. 53).

È compito anche della ricerca di essere riflessiva e critica per realizzare

possibilità positive di esistenza comune. Le politiche inclusive hanno oggi più che mai bisogno di sporcarsi con le pratiche, prenderle in termini personali anche se non lo sono, assumersene la responsabilità. Quando si è toccati dallo sguardo dell'altro, il dover essere diventa un "mi riguarda" che sposta il soggetto dell'azione da una terzietà anonima ad un io maturo e consapevole, che non trova scuse ma il coraggio di mostrarsi nella propria identità, con la volontà di mettere a disposizione forze e debolezze. E di questo oggi le progettazioni hanno bisogno per essere inclusive: ricostruire immaginari solidali che possano saldare il fare e permettere che semini nelle intenzioni e nei desideri il pensiero per l'altro, chiunque sia.

Riferimenti bibliografici

- Albarea R. (2011). Sostenibilità narrativa e dinamiche relazionali nei processi formativi. Un terreno di costruzione di significati condivisi. *Orientamenti pedagogici*, 58(1), 9-22.
- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(15), 21-52.
- Antonietti M., Pintus A. (2019). Per un'educazione "oltre la soglia" nella prima infanzia: premesse teoriche, prospettive e auspici. *Formazione, lavoro, persona*, 29, 39-46.
- Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Barone P. (2019). Spazi che generano flussi: ripensare i luoghi educativi del lavoro con gli adolescenti. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 231-244.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bornatici S. (2018). Povertà invisibili: il ruolo dell'educazione tra famiglia e scuola. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 527-538.
- Brunod M., Pizzardi E., Moschetti M. (2016). *La coprogettazione sociale: Esperienze, metodologie e riferimenti normativi*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (1986). Introduzione. In P. Zanelli, *Uno sfondo per integrare*. Bologna: Cappelli.
- Canevaro A. (2019). La pedagogia inclusiva. L'integrazione o è reciproca o non è. In S. Besio, R. Caldin R. (Eds.), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.

- Contini M., Demozzi S. (Eds.) (2016). *Corpi bambini. Sprechi di infanzie: Sprechi di infanzie*. Milano: FrancoAngeli.
- Cudini S., Morganti, M. (2003). *Scuola e territorio: come attivare e promuovere progetti con le comunità locali*. Milano: FrancoAngeli.
- De Ambrogio U., Guidetti C. (2016). *La coprogettazione: la partnership tra pubblico e terzo settore*. Roma: Carocci Faber.
- Di Masi D. (2017). Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12 (2), 41-57.
- Falasci E. (2017). Il benessere come bene comune. Una forte coscienza filosofica e un fondato impegno pedagogico. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 20(1), 95-118.
- Fergus S., Zimmerman M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Franchini R. (2001). *Costruire la comunità-che-cura: pedagogia e didattica nei servizi di aiuto alla persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallerani M. (2015). *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista: un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*. Milano: FrancoAngeli.
- Gardou C., *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Education.
- Gaspari P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 6(2), 27-42.
- Giuliodori C., Malavasi P. (eds.) (2016). *Ecologia integrale. Laudato sì. Formazione, ricerca, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lo Presti V., Luisi D., Napoli S. (2018). Scuola, comunità, innovazione sociale. In A. De Rossi (eds), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli.
- Luisi D. (2020). Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo. *Formazione & Insegnamento*. 18(1), 145-154.
- Milan G. (2012). L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione?. *Stadium Educationis-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (1), 73-93.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie: ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Nicoli D. (2016). *La scuola viva: Principi e metodo per una nuova comunità educativa*. Trento: Erickson.
- Notti A. M., Petolicchio A. (2017). Dalla progettazione lineare alla co-progetta-

- zione condivisa: l'esperienza in un liceo della provincia di Salerno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(15), 171-184.
- Palmieri C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Prada G. (2005). Metodologicamente parlando, diagnosi ed educazione... In C. Palmieri, G. Prada (eds.), *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Riva M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 16(1), 33-50.
- Rossi P., Colombo M. (2019). Non sarà un'avventura? L'innovazione delle partnership pubblico-privato e la co-progettazione dei servizi di welfare sociale. *Stato e mercato*, 39(3), 411-447.
- Sannipoli M. (2019). Le povertà educative tra condizioni e situazioni: verso una possibile lettura coevolutiva. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Save the Children (2014). *La Lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia* (<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>)
- Save the Children (2017). *Futuro in partenza. L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia* (<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf>).
- Steinmayr R., Dinger F. C., Spinath B. (2012). Motivation as a mediator of social disparities in academic achievement. *European Journal of Personality*, 26(3), 335-349.
- Tuggia M. (2014). Alle comunità educative bastano tre mura. Cinque prospettive di cambiamento per le comunità educative con minori. *Animazione Sociale*, 285, 82-91.
- Vecchiato T., Barbero Vignola G., Bezze M., Canali C., Geron D., Innocenti E. (2016). Povertà educativa: il problema e i suoi volti. *Studi Zancan*, 3, 5-22.
- Zaninelli F. L. (2019). Famiglie, bambini e insegnanti: verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 14 (1), 35-51.

IV.15
Ricominciare dalla scuola.
Un percorso in contrasto alla povertà educativa,
grazie alla contaminazione metodologica Pizzigoni

Franca Zuccoli

Professore Associato - Università di Milano-Bicocca
franca.zuccoli@unimib.it

Nella società attuale moltissime sono le situazioni, anche in ambito educativo, che mostrano l'acuirsi del divario tra gruppi economici e sociali. Una è quella che propone un approfondimento della soglia di separazione tra i bambini che possono procedere verso un futuro ricco di possibilità e quelli per i quali la soglia delle opportunità sembra naturalmente restringersi, con una correlazione allarmante tra difficili condizioni socio-economiche e insuccessi scolastici (Iavarone, Girardi, 2018, p.25), che purtroppo spesso si tramutano in un elevato tasso dispersione scolastica (Pandolfi, 2017)¹. Proprio in questo ambito si colloca un fenomeno definito come *white flight*, che questo contributo prova ad analizzare, legandosi a un inizio di ricerca-azione-formazione (Charlier, 2005; Prud'homme, Dolbec, Guay, 2011) pensata per cercare di incidere positivamente sugli esiti discriminatori appena menzionati, spesso percepiti come inevitabili. Il fenomeno connesso alla connotazione di alcune scuole sul territorio cittadino, nello specifico solitamente periferico, riconoscibili come quelle da cui è meglio allontanarsi per la presenza di un alto tasso di alunni stranieri neo-arrivati, è un dato ormai conosciuto da molti anni, evidenziato proprio con la definizione di *white flight* (Blakeslee, 1978-79; Frey W.H. 1979; Jayapal, 1987; Logan, Zhang, Oakley, 2017; Zhang, 2008). Con queste parole si intende l'abban-

1 Questa realtà risulta confermata e aggravata dalla pandemia che in questi mesi ha coinvolto tutto il mondo, come mostra il rapporto pubblicato il 10 maggio 2020, da Save the Children, dedicato nello specifico alla situazione italiana: *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/publicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>.

dono di quelle scuole da parte dei bambini figli di residenti da più generazioni in quelle zone, solitamente appartenenti a un ceto sociale abbiente, alla ricerca di altre strutture scolastiche, per la maggioranza paritarie o private, che possano garantire un altro tipo di gruppo sociale e di frequentazione. Nello specifico va sottolineato come la possibilità di individuazione della scuola da parte dei genitori sia una modalità operativa fortemente basata sulla classe sociale di appartenenza. Sono, infatti, in particolare le famiglie delle classi medio alte, più acculturate, che operano scelte mirate (Van Zanten, Obin, 2010) spostandosi volontariamente dal proprio bacino di utenza verso scuole reputate di maggiore qualità educativa, mentre le classi più povere e i neoarrivati divengono “selettori passivi”, così definiti da alcuni studi (Haylett, 2003; Oberti, 2007), perché fruitori in prima battuta delle scelte legate alla vicinanza al luogo di residenza. In taluni casi anche queste famiglie, iniziando a conoscere il giudizio valoriale negativo relativo alla scuola frequentata, appena migliorano le loro condizioni economiche e lavorative, provano a intraprendere un percorso di maggiore scelta, opponendosi a quello che viene percepito come un obbligo riservato ai più svantaggiati. Numerosi, infatti, sono i fattori che incidono sulla scelta di una scuola diversa rispetto a quella legata alla propria residenza, evidenziati nella ricerca di Cordini, Parma e Ranci (2019, p. 3225), tra questi: l’incidenza della scelta religiosa rispetto alle scuole private, la percezione che la scuola statale sia di qualità inferiore, la paura di un’eterogeneità urbana e culturale reputata socialmente “inferiore” alla propria, la ricerca di un’identificazione sociale in senso migliorativo, l’affermazione della propria posizione sociale, la speranza di un’evoluzione positiva per i figli, per i quali la scuola viene a essere vista come un trampolino di lancio in senso culturale ed economico.

Diverse ricerche internazionali hanno teorizzato questo evento, talvolta confermandolo (Fairlie, Resch, 2000; Araújo, 2016), talaltra criticando questa percezione, leggendolo in tutti i casi, anche senza una condivisione completa relativa alle cause scatenanti il processo di abbandono della scuola, come un percorso di svalorizzazione, che rischia di permeare la credibilità stessa dell’istituzione scolastica, togliendole così la forza e la garanzia di essere un presidio del territorio, riconosciuto dai membri della società circostante. Molti sono gli elementi che caratterizzano questo cammino negativo, inizialmente solo accennato, col passare del tempo, a fronte dell’assenza di strategie educative e comunicative, che provino a invertire la rotta, sempre

più evidente. Talvolta questa involuzione è soggetta addirittura a un'accelerazione improvvisa, che codifica la nomea della scuola con un alone che permane e ristagna per un lungo periodo e che è successivamente difficilmente scalfibile. Il percorso realizzato da queste istituzioni scolastiche che vengono connotate negativamente, molto spesso è caratterizzato da alcuni elementi chiaramente individuabili come: la richiesta dei genitori più attivi, colti e ricchi di cambiamento del plesso scolastico con migrazione verso le scuole private della zona o altri plessi, la conseguente liberazione di posti che favoriscono l'inserimento di bambini durante tutto l'anno, l'altissima presenza di bambini neoarrivati o di prima generazione, la frequenza sporadica degli alunni e a volte il loro abbandono, la demotivazione dei docenti testimoniata da un costante *turn over* di insegnanti², la poca partecipazione dei genitori rimasti alla vita scolastica, la mancanza di dirigenti stabili, che si traduce in reggenze annuali. Questi segnali si concretizzano nel corso degli anni nell'abbassamento dei livelli di preparazione degli alunni delle scuole in questione in termini di riuscita nelle verifiche nazionali e nei successivi ordini scolastici, confermando per ciascuno di loro la "premonizione" iniziale, e disegnando così un orizzonte limitato relativamente alle possibilità di carriera scolastica e professionale per il futuro di questi bambini.

A fronte di questi gravi problemi alcune ricerche internazionali offrono le loro riflessioni, formulando alcune proposte. In America, ad esempio, una delle soluzioni individuate è quella di accrescere la *school choice* da parte dei genitori, incrementando in particolare lo sviluppo di scuole private denominate *Charter schools* (Renzulli, Evans, 2005) che divengono così il nuovo faro educativo, attirando finanziamenti pubblici e donazioni private, avendo dalla loro una maggior libertà di procedure, di autonomia e di minori certificazioni richieste per aprirle, rispetto alle scuole strettamente pubbliche, con una serie di variabili legate ai singoli stati. Il processo di insegnamento-apprendimento diviene così un aspetto assunto direttamente

- 2 Molto spesso i posti in queste scuole, a ogni avvio di anno, rimangono liberi, i docenti che le scelgono sono per questo i supplenti temporanei, collocati in fondo alle graduatorie. Pochi sono gli insegnanti che rimangono nel tempo, in questo modo è difficile costruire una cultura comunitaria e identitaria specifica della scuola, affrontando con coerenza i problemi e trovando soluzioni percorribili. I progressi ottenuti rischiano di perdersi anno dopo anno, dovendo ogni volta ricostruire un nuovo percorso di credibilità, anche nella relazione con le famiglie.

dai privati. Le stesse *Charter schools* si possono a loro volta dividere in: quelle dipendenti maggiormente dal sistema scolastico pubblico, quelle più indipendenti, quelle nate a partire dalla trasformazione di una scuola pubblica, in tutti i casi la supervisione effettuata nei loro confronti è davvero ridotta, come mostrano diversi articoli (Knopp, 2008). Per alcuni i risultati degli apprendimenti dei loro studenti sono decisamente migliori di quelli delle scuole pubbliche, incrementando così la loro scelta, mentre per altri questi dati rimangono fortemente discutibili poiché sono volti a favorire un incremento ingiustificato dell'avvento delle soluzioni private (Knopp, 2008).

Dagli studi menzionati si possono cogliere due ipotesi che nascono dall'operare una scelta: la prima possibilità mira al depotenziamento della scuola pubblica, non sostenuta, a favore di un'avanzata incontrollata di nuovi soggetti con pochi controlli, che riescono a capovolgere le situazioni; la seconda punta su progettualità innovative e investimenti mantenendosi all'interno dell'ambito pubblico, scommettendo sui possibili cambiamenti. In tutti i due casi si cerca di invertire un cammino, che se lasciato proseguire in modo indisturbato, può portare, nel lungo periodo, verso la chiusura stessa dell'istituzione scolastica, togliendo dal quartiere un presidio culturale e civile. Da tempo alcune amministrazioni illuminate, anche in Italia, si pongono questo problema e provano a modificare le strategie di formazione dei bacini d'utenza o a intervenire concretamente, favorendo le possibili innovazioni e sperimentazioni.

1. Una ricerca che nasce sul campo

Questo contributo, nell'ambito della tendenza illustrata nel precedente paragrafo, vuole approfondire uno specifico caso studio, ancora agli inizi della sua sperimentazione, relativo alla scuola primaria Giovanni Lombardo Radice, sita in via Paravia 38 a Milano, appartenente all'Istituto Comprensivo San Giuseppe Calasanzio. Come confermato da alcune ricerche che hanno studiato il contesto milanese (Cordini, Parma, Ranci, 2019), il fenomeno legato al *white flight* sta caratterizzando alcune zone periferiche di questa città, anche se è stato percepito e posto a tema più tardi rispetto ad altri contesti internazionali. La scuola pubblica lasciata da sola non riesce a contrastare il movimento di depotenziamento della singola istituzione, che con la sua portata appare quasi come ineludibile (Pacchi, Ranci, 2017). Nello

specifico il quartiere (municipio 7, quartiere San Siro) in cui questa scuola è collocata presenta una differenziazione marcata tra vie molto vicine, alcune con villette e complessi residenziali di ceti estremamente agiati, mentre altre che vedono la sola presenza di case di edilizia popolare, in qualche caso occupate. Queste residenze hanno visto un cambio negli ultimi vent'anni, tra locatari legati a un'immigrazione di specifiche zone del sud italiano, ormai ben inseriti nel contesto, anzi integrati in modo significativo nel tessuto urbano e visti a pieno titolo come partecipanti alla vita del quartiere, e nuovi locatari neoarrivati in Italia o di prima e seconda generazione, nello specifico di origine araba o dell'Est Europa. Il percepito di molti abitanti è quello che si sia interrotta una convivenza nella zona, costruita, forse solo all'apparenza, in modo più equilibrato in termini di presenza di gruppi sociali integrati. Gli effetti di questa diseguaglianza, oggi estremamente evidente sono studiati attualmente, in ritardo rispetto alle ricerche di altre parti d'Europa (Santangelo et al., 2018). Tra le scuole presenti sul territorio la scuola primaria Giovanni Lombardo Radice è risultata essere quella in cui più velocemente si è compiuta la trasformazione e la migrazione degli iscritti di nazionalità italiana da più generazioni. Ad accompagnare questa trasformazione si è unita una campagna stampa, che ha fatto della scuola il "caso" mediatico di cui parlare, classificandolo in modo deterministico, ed evidenziando volutamente solo il degrado e l'abbandono della scuola da parte di dirigenti e docenti. Si riportano, solo come esempio, alcuni dei titoli degli articoli pubblicati da numerose testate, inizialmente proposti come dimostrazione di una reale attenzione al 'problema' successivamente come stigmatizzazione del fatto: "Il caso dell'elementare multietnica in zona San Siro. Troppi stranieri. Il ministro blocca la "classe ghetto" di via Paravia" (Corriere della Sera, 5 settembre 2011), "Il caso. Via Paravia, no alla classe ghetto, nuovo stop alla scuola multietnica" (Repubblica, maggio 2012), "Milano, la scuola pubblica che fu italiana: su 131 iscritti 125 sono stranieri" (Il primato nazionale, 2017), "Milano, italiani in via d'estinzione a San Siro" (Voxnews info, 2019) Per ripercorrere rapidamente la storia di questa scuola va ricordato come nel 2011 a fronte dell'alta presenza di alunni stranieri il Ministero avesse bloccato l'avvio di una nuova classe prima, dirottando i bambini del bacino d'utenza verso altre scuole del quartiere, mentre, nel 2012, il sindaco Pisapia si fosse battuto per la riapertura di una prima, suscitando con questo atto molte critiche. Nel 2019 la dirigente reggente Anna Maria Borando, interrogandosi su come fosse possibile

migliorare la situazione di questa scuola, ormai salita agli onori della cronaca solo per essere il caso emblematico, scommettendo sulla possibilità di cambiamento, ha pensato in accordo con i docenti di sviluppare un progetto di trasformazione che modificasse in modo significativo la nomea della scuola, invertendo la rotta di una connotazione ormai data per assodata. La volontà, partita dalla dirigente della scuola, supportata dal collegio dei docenti e dal consiglio di circolo è stata quella di ri-connotare la scuola. Una prima azione è stata quella di osservare e analizzare quali sperimentazioni e applicazioni di innovazioni educative e/o metodi pedagogici fossero presenti sul territorio e potessero venire in soccorso al progetto di “riqualificazione”. Questa indagine può essere correlata a quella di molte realtà scolastiche, si guardi con questo alla situazione delle piccole scuole che lottando per rimanere aperte a dispetto dei numeri iniziano processi di trasformazione, condivisi e ben comunicati che consentono loro di aumentare le iscrizioni e di ancorarsi saldamente ai propri territori (Cannella, Garzia, Mangione, Repetto, 2020). Tra le varie possibilità esaminate e prese in considerazione dalla preside Borando e dal Collegio dei docenti, il metodo Pizzigoni, applicato nelle scuole primarie dell’Istituto Comprensivo Rinnovata Pizzigoni di Milano, è stato reputato quello che poteva essere usato in modo significativo all’interno del loro progetto di rinnovamento.

2. La contaminazione metodologica a metodo Pizzigoni: il perché di una scelta

Gli incontri realizzati inizialmente con le preside Annamaria Borando, Maria Cristina Bonaldi per la scuola di via Paravia, l’associazione Opera Pizzigoni³, le preside Giovanna Mezzatesta e Anna Teresa Ferri⁴ dell’Istituto comprensivo Rinnovata Pizzigoni hanno posto le basi per una prima riflessione legata alle potenzialità del metodo e alle possibili applicazioni all’interno del nuovo contesto. Insieme si è individuato cosa fosse funzionale alla scuola di via Paravia, iniziando a costruire un percorso condiviso tra alcuni

3 Chi scrive è Presidente dell’Opera Pizzigoni dal 2014.

4 Nelle due scuole si sono avvicendate nuove preside che hanno condiviso completamente il progetto.

docenti delle due scuole, verificando una reale fattibilità. Si è trattato non di un metodo, imposto dall'alto, ma di una ricerca-azione-formazione (Asquini, 2018) costruita passo dopo passo con gli insegnanti coinvolti. Il progetto, dopo una serie di contatti e la presentazione del metodo alla totalità dei docenti dell'intero Istituto Comprensivo, ha ottenuto una approvazione formale del collegio docenti e del consiglio di circolo, scegliendo di muoversi nella direzione non di un'applicazione deterministica del metodo Pizzigoni, ma piuttosto di una contaminazione metodologica, che valorizzasse i passaggi ritenuti più coerenti per la nuova scuola coinvolta. La formula della contaminazione metodologica adottata in precedenza per l'estensione del metodo Montessori, in via sperimentale, anche alla secondaria di primo grado era stata suggerita come la più libera dalla dirigente Milena Piscozzo. Proprio il suo Istituto Comprensivo Massa, con la supervisione di Opera nazionale Montessori, con l'apporto dell'Università di Milano Bicocca aveva realizzato grazie a questa modalità un percorso sperimentale, garantito da tutte le potenzialità proprie dell'autonomia. Questi passaggi così significativi sono stati documentati nel testo *Scuola pubblica e approccio Montessori Quali possibili contaminazioni? Un'esperienza italiana* (Nigris, Piscozzo, 2018), che ha tracciato una via percorribile per molte sperimentazioni.

Nello specifico il pensiero pedagogico di Giuseppina Pizzigoni (1922, 1931, 1956) e la sua realizzazione pratica nella scuola da lei ideata, la Rinovata, è risultato, in questa modalità potremmo chiamare ibrida, funzionale alla realtà di via Paravia, nello specifico per alcuni punti qui evidenziati:

- l'accentuazione dell'esperienza concreta, con una diminuzione degli insegnamenti solo astratti e orali;
- la messa in pratica di una didattica attiva e sperimentale, in cui il percorso individuale del singolo bambino fosse costantemente a contatto con la corralità della collettività della classe;
- l'importanza della natura e dell'orto, come punto focale di tutti gli insegnamenti;
- l'attenzione al giardino e all'orto e la permanenza all'esterno dei bambini per realizzare molti percorsi didattici;
- la presenza di un esperto di agraria per seguire il percorso di apprendimento scientifico dei bambini e il lavoro nell'orto;

- l'attenzione agli spazi e ai materiali, curati sia da un punto di vista estetico, sia sotto il profilo dei possibili apprendimenti realizzabili.

Fin dalle sue prime sperimentazioni la pedagoga ai primi del Novecento si era confrontata con una zona periferica di Milano, trovando nell'uso dell'agricoltura, degli animali, della presenza di molti esperti all'interno della scuola, come di un'uscita costante dei bambini nel quartiere, nella città e al di fuori di questa, per renderli visibili, presenti e partecipi di una reale cittadinanza attiva (Rossi Cassottana, 1988, 2004). Molti di questi punti cardine del metodo Pizzigoni sono stati inseriti positivamente nelle progettazioni dei docenti, supportati dalla presenza di studenti tirocinanti di Scienze della Formazione, dell'Università di Milano-Bicocca. Un aspetto di fondamentale importanza in questo progetto ancora ai suoi esordi è stato l'appoggio mostrato dall'amministrazione comunale che grazie ai suoi referenti per il settore educazione, ha messo in campo tutte le strategie possibili volte a migliorare gli spazi interni ed esterni della scuola, progettando gli spazi, oltre che presentandosi al fianco dei docenti e dei dirigenti, insieme ad Opera Pizzigoni, per incontrare e confrontarsi con i genitori. Molti i passaggi compiuti durante questo anno, che hanno portato a riuscire a creare una nuova classe prima per il prossimo anno.

3. In conclusione, alcune riflessioni

Questo ultimo breve paragrafo non vuole porsi come una vera conclusione, ma come una prima riflessione, dopo solo alcuni mesi di sperimentazione, anche perché l'improvviso arrivo della pandemia ha interrotto bruscamente l'anno scolastico e il percorso che si stava realizzando. Si sono dovute bloccare proprio quelle esperienze concrete che ogni bambino stava compiendo all'interno dell'orto, l'essere presenti allo spuntare da terra delle piantine e la condivisione collettiva delle azioni e dei pensieri dell'intera classe. Tutto è stato "congelato" soprattutto per questi bambini. I giorni che gli alunni di questa scuola, come di molte scuole dei quartieri più disagiati, stanno trascorrendo chiusi nelle loro case, mostrano l'emersione di un ulteriore nuovo disagio che ci deve interrogare. Si tratta dell'approfondimento ancora maggiore del divario tra i vari ceti sociali, in cui proprio questi bambini rischiano di pagare un forte prezzo. Docenti di classe e tirocinanti hanno ve-

rificato l'estrema difficoltà di questi alunni a partecipare alle lezioni proposte in modalità digitale. Le attività sono state allora modificate, presentate con le modalità più consone a coinvolgere ognuno, per non perdere mai nessuno, ma continuare il contatto e mostrare la presenza. Attualmente di questa esperienza è importante sottolineare un passaggio essenziale: come proprio in queste scuole in cui il rischio di chiusura è sempre presente, potenziare: i finanziamenti, le attenzioni, le scelte metodologiche esplicite, collegate strettamente alle necessità di questi bambini, può essere un primo passo significativo. L'interesse verso la riconoscibilità di un'esperienza pedagogica e la sua comunicabilità, la creazione di un'identità specifica diviene un fatto significativo, di certo non una soluzione, ma almeno la presa in carico di una situazione e il tentativo reale di essere presenti e impegnati sul campo.

Riferimenti bibliografici

- Araújo M. (2016). A very 'prudent integration': white flight, school segregation and the depoliticization of (anti-)racism. *Race Ethnicity and Education*, 19, 2, 300-323, DOI: 10.1080/13613324.2014.969225
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Blakeslee J. (1978-79). "White flight" to the suburbs: a demographic approach. *Focus, Institute for Research on Poverty Newsletter*, 3, 2, 1-4.
- Cannella G., Garzia M., Mangione G.R.J., Repetto M. (eds.) (2020). Verso la sostenibilità didattica nelle piccole scuole: Interventi per la Formazione, la valorizzazione professionale e lo scaling up dell'innovazione. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 1s.
- Charlier B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI (2), 259-272.
- Cordini M., Parma A., Ranci C. (2019). 'White flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility. School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15), 3216-3233, DOI: 10.1177/0042098019836661
- Fairlie R.W., Resch A.M. (2000). Is There "White Flight" into Private Schools? Evidence from the National Longitudinal Survey. JCPR WorkingPaper 211. Joint Center for Poverty Research. Spencer Foundation, Eric Chicago, 11, 3-36.
- Frey W.H. (1979). Central City White Flight: Racial and Nonracial Causes. *American Sociological Review*, 44(3), 425-48.

- Haylett C. (2003). Culture, class and urban policy: Reconsidering equality. *Antipode*, 35(1), 55-73.
- Iavarone M.L., Girardi F. (2018). Povertà educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale. *Rivista di Studi e Ricerche sulla criminalità organizzata*, 4 (3), 23-44.
- Jayapal S. (1987). School Desegregation and White Flight: The Unconstitutionality of Integration Maintenance Plans. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 16, 389-409.
- Knopp S. (2008). Charter schools and the attack on public education. *ISR Issue* 62, November–December, <http://www.isreview.org/issues/62/feat-charterschools.shtml#top>
- Logan J.R., Zhang W., Oakley D. (2017). Court Orders, White Flight, and School District Segregation, 1970-2010. *Social Forces*, 95(3), 1049-1075. <https://doi.org/10.1093/sf/sow104>
- Nicoli P.F. (1947). *Storia della Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale. Fatti e documenti*. Milano: Ufficio di propaganda dell'Opera.
- Nigris E., Piscozzo M. (eds.) (2018). *Scuola pubblica e approccio Montessori Quali possibili contaminazioni? Un'esperienza italiana*. Parma: Junior Spaggiari.
- Oberti M (2007). Social and school differentiation in urban space: Inequalities and local configurations. *Environment and Planning*, 39, 208-227.
- Pacchi C., Ranci C. (eds.) (2017). *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Pandolfi L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Povertà e povertà educativa: quale ruolo per l'educazione degli adulti? Lifelong, Lifewide Learning*, 13 (30), 52-64.
- Pizzigoni G. (1922). *Linee Fondamentali e Programmi della Scuola Elementare Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*. Milano: Paravia & C.
- Pizzigoni G. (1931). *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*. Brescia: La Scuola.
- Pizzigoni G. (1956). *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*. Brescia: La Scuola.
- Prud'homme L., Dolbec A., Guay M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/100-7733ar>
- Renzulli L. A., Evans L. (2005). School Choice, Charter Schools, and White Flight. *Social Problems*, 52(3), 398-418.
- Romanini L. (1958). *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare autosufficiente*. Brescia: La Scuola.
- Rossi Cassottana O. (1988). *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo la "teorizzazione nascosta"*. Brescia: La Scuola.

- Rossi Cassottana O. (2004). *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano : tradizione e attualità per la scuola primaria*. Brescia: La Scuola.
- Santangelo F., Gasperoni G. (2018). Interstizi Scolastici: la prossimità residenza-scuola fra gli alunni di origine immigrata a Bologna. *Sociologia Urbane e Rurale*, 117, 98-116.
- Van Zanten A., Obin J.P. (2010²). *La Carte Scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Zhang C.H. (2008). White Flight in the Context of Education: Evidence from South Carolina. *Journal of Geography*, 107 (6), 236-245.

Panel 5
I minori tra nuovi e vecchi media

Introduzione

Michele Baldassarre
Francesca Pedone

Interventi

Karin Bagnato
Manuela Fabbri
Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone
Simona Perfetti

Vecchi e nuovi media tra pluralismo e frammentazione. Prospettive educative

Michele Baldassarre

Professore Associato - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
michele.baldassarre@uniba.it

1. Dai vecchi ai nuovi media. Un passaggio storico e sociale

Riflettere sul ruolo giocato dai media nella vita dei minori implica innanzi tutto definire lo spazio semantico delineato dal termine “media” e tracciarne il percorso di sviluppo nel tempo, affinché si possa comprendere meglio il modo in cui è cambiato il ruolo che questi strumenti hanno avuto all’interno della società.

Con “media” si intende il complesso di mezzi di comunicazione adoperati per la circolazione delle informazioni, dai giornali stampati ai dispositivi digitali di tipo personale come lo *smartphone*. I due strumenti appena citati si trovano ai due poli opposti di un *continuum* che traccia la storia della comunicazione delle nostre società e che ne ha influenzato profondamente le modalità di accesso alla conoscenza e i processi di socializzazione. Si potrebbe riassumere tale percorso di sviluppo come un passaggio dai vecchi a nuovi media, dall’analogico al digitale, dal *broadcasting* all’interattività.

Intendiamo con l’espressione “vecchi media” tutti quei mezzi di comunicazione di tipo analogico che hanno segnato la storia della cultura detta “di massa”, contraddistinta dalla presenza di pochi mezzi che si rivolgevano a una platea di destinatari potenzialmente molto ampia. I contenuti trasmessi da questi strumenti erano inizialmente controllati da un servizio pubblico che si poneva l’obiettivo di informare, intrattenere ed educare. Negli anni ’80 del secolo scorso si è verificato un ampio processo di commercializzazione che ha condotto a un rapido ampliamento della platea cui tali mezzi si rivolgevano con una conseguente moltiplicazione delle fonti di informazione e dei messaggi prodotti. Questo fenomeno si accompagna, dunque, a un depotenziamento delle classiche agenzie di socializzazione come la scuola, la famiglia, la Chiesa e i partiti politici che producevano

messaggi volti a costruire consenso, conoscenza e senso di appartenenza. Esse vengono affiancate da un'informazione meno connotata culturalmente e politicamente, dunque più neutra, maggiormente rivolta al sensazionalismo, quindi caratterizzata da messaggi dalla vita più breve. Questo cambiamento ha influenzato in modo importante la società a livello di credenze e opinioni:

quella condizione di staticità che [...] aveva determinato la permanenza di comportamenti [...] stabili nel tempo, ora viene sostituita da una condizione di perenne mutamento che produce volatilità, che accorcia la vita di tutti quegli apparati simbolici che avevano diretto e influenzato per anni la vita della comunità (Mancini, 2012).

In questa fase prende avvio un cambiamento che porterà al tramonto della comunicazione di massa a favore di forme di comunicazione destinate a specifici segmenti della società.

Il processo di innovazione tecnologica conduce all'avvento della digitalizzazione che riguarda inizialmente la televisione, con la distribuzione sul mercato della TV satellitare. Questo passaggio determina il definitivo decadimento del servizio pubblico radiotelevisivo che aveva il ruolo di regolamentare i contenuti trasmessi seguendo un principio di universalità delle trasmissioni che dovevano avere il compito di promuovere una maturazione culturale della comunità nazionale, favorendo, almeno nei principi, il pluralismo delle idee.

L'avvento di Internet accelera i processi sin qui accennati: si assiste a un ulteriore aumento delle fonti e delle informazioni circolanti. Le meccaniche di funzionamento della comunicazione di massa cedono definitivamente il passo a forme di comunicazione differenti non solo sul piano della quantità ma anche su quello qualitativo, andando a sostituire, sostanzialmente, la logica del *broadcasting* (un emittente a molti destinatari "muti") con una logica dell'interattività bidirezionale uno-a-uno in cui il destinatario può rispondere all'emittente e sceglierne i contenuti. Questo fenomeno si accompagna, tuttavia, a un altro: il *digital divide* ridisegna la geografia mondiale dividendola in ricchi e poveri, in chi è connesso e chi no.

La diffusione sempre più capillare di Internet tra la popolazione modifica drasticamente lo scenario dei "vecchi media". Il primo mezzo a subirne le conseguenze è la stampa. Questo fenomeno, oltre a ridefinire lo scenario economico e produttivo di questo mercato, ha delle ricadute anche a livello

sociale e, in ultima analisi, a livello individuale, modificando profondamente le prassi comunicative e di accesso alle informazioni, dunque alla conoscenza. Lo stesso funzionamento cognitivo dei giovani assume una conformazione di natura differente laddove si verifica una connettività pervasiva e continuativa. Una prima caratteristica che differenzia le nuove generazioni, che sono nate in un mondo già permeato dalle tecnologie digitali, dalle precedenti, che si sono formate attraverso mezzi analogici, è il *multi-tasking*, ossia la capacità di ricevere contemporaneamente stimoli diversi, percepiti attraverso differenti canali sensoriali senza subire un sovraccarico cognitivo. Le generazioni precedenti, invece, hanno uno stile cognitivo contraddistinto da un'attenzione focalizzata su una singola attività. L'acquisizione di conoscenza ne risulta meno lineare ma più reticolare, ricostruita a posteriori (Ambrosiano, 2016). Questa differenza si è determinata in modo particolare a partire dalla peculiare modalità in cui i contenuti vengono organizzati su Internet. Il testo di un libro o un giornale stampato presenta i contenuti in modo lineare, da sinistra verso destra, dall'alto verso il basso. Quando, invece, si accede a un contenuto attraverso Internet, capita sovente che esso venga presentato in modo maggiormente frammentato all'interno di diversi collegamenti ipertestuali e attraverso diversi formati (spesso un testo viene accompagnato da video e immagini). Questo implica che chi accede a questo tipo di contenuti deve ricostruire a posteriori l'intera conoscenza da essi veicolata.

Oltre a cambiare l'*asset* cognitivo dei fruitori più giovani e le loro abitudini nell'accesso alle informazioni, la massiva diffusione della rete ha anche comportato un'enorme moltiplicazione delle fonti di informazione. Un aspetto che porta con sé conseguenze di diversa natura. Se questo fenomeno, per un certo verso, comporta una diffusione della conoscenza maggiormente orizzontale e differenziata, permettendo, di fatto, agli utenti di scegliere e di confrontare fonti differenti, è anche necessario, tuttavia, essere in grado di "navigare" consapevolmente all'interno di un'offerta così vasta, sapendo discernere la veridicità di fonti attendibili da quelle che vengono comunemente chiamate "*fake news*".

A livello sociale si assiste alla nascita delle cosiddette "comunità virtuali", ossia gruppi di persone aggregate sulla base di specifici interessi comuni che condividono opinioni, senza mai, o quasi, incontrarsi di persona. Queste comunità sono contraddistinte dalla ricerca di conferme e approvazione da parte degli altri componenti. Per la loro natura di essere composte da mem-

bri che condividono un certo interesse specifico, le comunità virtuali vanno a modificare le dinamiche sociali di condivisione pluralistica che contraddistinguevano la sfera sociale ai tempi dei vecchi media, in cui avveniva uno scambio di opinioni, anche contrastanti tra loro, che andava a definire un sistema simbolico condiviso a livello nazionale (Anderson, 1983). Le comunità virtuali intensificano “una tendenza al rafforzamento delle opinioni già esistenti, rischiando così di incrementare la polarizzazione della vita sociale e politica” (Mancini, 2012). Questo fenomeno viene definito come un processo di frammentazione che, sebbene porti con sé il rischio di una radicalizzazione di posizioni personali, consente anche un maggior pluralismo delle idee.

2. Processi comunicativi sul web

Oggi ragazzi e adulti ricorrono continuamente alla rete come fonte di informazione, in modo pervasivo e per una molteplicità di domini e contesti di conoscenza. Questo fenomeno mette in luce un aspetto centrale dell'uso delle ICT che riguarda tutti gli utenti senza alcuna distinzione ma che si rende maggiormente cruciale per i minori: la consapevolezza digitale.

La diffusione dei *mobile devices* (*smartphone, tablet*) e del *social network*, insieme alla disponibilità ubiqua di connessione, rende sempre più facile l'attività di produzione di contenuti digitali e la loro pubblicazione online. Questo espone maggiormente i soggetti a un uso poco consapevole e spesso scorretto dei media. Di qui l'importanza sempre più rilevante di insegnarne un uso responsabile e la progressiva declinazione della ME [*Media Education*] in termini di educazione alla cittadinanza (Rivoltella, n.d.).

Per comprendere il significato di “consapevolezza digitale”, generalmente chiamata *e-awareness*, è bene chiarire alcuni concetti che ne sono alla base.

- *Technological Literacy*: letteralmente “alfabetizzazione tecnologica”, implica la capacità di utilizzare gli strumenti (*hardware* e *software*) tecnologici;
- *Information Literacy*: letteralmente “alfabetizzazione alle informazioni”, implica la capacità di organizzare e comunicare informazioni, nonché di saperle identificare, valutare e utilizzare. L'*Information Literacy* è re-

- quisito abilitante per la partecipazione alla società dell'informazione;
- *Media Literacy*: letteralmente “alfabetizzazione all'uso dei media”, implica la competenza nell'uso di diversi media, sapendosi orientare al loro interno. La Commissione Europea definisce la *media literacy* come “la capacità di accedere ai media, di comprenderne e valutarne i diversi aspetti a cominciare dai loro contenuti, di creare comunicazione in una varietà di contesti” (Commissione della Comunità Europea, 2007).
 - *Digital Presence*: letteralmente “presenza digitale”, implica la competenza nella gestione di una propria identità virtuale;
 - *E-awareness*: letteralmente “consapevolezza digitale”, implica la consapevolezza che un utente dovrebbe sviluppare durante la navigazione sul web in merito alle informazioni che coglie e a quelle che produce, nonché all'immagine di sé che costruisce e di cui lascia tracce anche nei *social*.

La consapevolezza digitale ha una serie di implicazioni per l'utente, tra cui la capacità di gestire la propria reputazione in rete, la propria identità digitale, la responsabilità nella produzione di contenuti e la competenza nel decodificare quelli prodotti da altri. Questi fattori concorrono a descrivere la competenza digitale che “consiste nel saper analizzare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare, selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza” (Tamborra, & Baldassarre, 2014, p. 724).

Quanto sin qui evidenziato, richiama particolare attenzione sulla produzione e sulla fruizione dei contenuti in rete.

2.1 Produzione dei contenuti

Per comprendere pienamente il fenomeno della produzione dei contenuti digitali, è necessario premettere in che modo si siano evolute, nel tempo, le modalità di interazione online.

Inizialmente il web è stato pensato e, conseguentemente, strutturato per permettere l'accesso a contenuti di tipo ipertestuale. Gli utenti del “web 1.0” potevano consultare i contenuti presenti nei siti internet in modo uni-

direzionale, senza, cioè, che vi fosse la possibilità di stabilire una forma di interazione tra produttori e fruitori. I siti internet erano definiti “statici” e gli utenti avevano un ruolo passivo.

Con l'avvento del web 2.0 l'interazione tra gli utenti è diventata un aspetto centrale soprattutto con la diffusione di ambienti online come i *social network*, i *blog* e il *podcast*; ossia siti web strutturati per permettere agli utenti di entrare in relazione e il cui obiettivo principale è la condivisione di contenuti personali. Gli strumenti del web 2.0 aggiungono alla possibilità di fruire di contenuti, tipica del web 1.0, quella di condividerli. Gli strumenti per l'accesso alla rete prendono il nome di “*social media*”, ossia media che consentono la condivisione e la partecipazione a reti sociali virtuali.

Nel tempo, le implicazioni delle possibilità di produzione e condivisione orizzontale di contenuti hanno condotto allo sviluppo di sistemi di analisi dei dati prodotti nel web per scopi di marketing mirato. Nasce, così, il web 3.0 definito anche “web semantico”, caratterizzato da una profonda interconnessione dei contenuti attraverso la costruzione di *database* in grado di effettuare ricerche approfondite grazie anche all'intelligenza artificiale adoperata per individuare relazioni tra i dati in grado di offrire risultati di ricerca che incontrino le necessità e i gusti degli utenti grazie alla loro “profilazione”, ossia lo studio del loro comportamento in rete (Treccani, 2013).

L'evoluzione delle architetture del web, è avvenuta in modo parallelo al livello di penetrazione nella società di strumenti utili ad accedervi, dai computer, i personal computer, agli *smartphone*. Questi due aspetti, insieme, hanno generato un vero e proprio processo di “democratizzazione” all'interno del web per quanto pertiene la produzione dei contenuti attraverso, prevalentemente, i *social media*.

Il processo di democratizzazione porta con sé luci e ombre del fenomeno dell'interazione online. Se, infatti, produrre e condividere contenuti sia divenuto un diritto quasi scontato, bisogna, tuttavia, considerare le responsabilità che questa possibilità comporta.

2.2 Processi di fruizione

Quando si considera la fruizione dei contenuti, l'attenzione è da porsi principalmente sulla verifica della veridicità delle informazioni apprese.

L'interazione nel web richiede certamente la conoscenza di diverse tec-

niche e strumenti; “come cercare fonti valide, in che modo valutare la veridicità di un’immagine, quali parole utilizzare e come rapportarsi agli altri osservando la *netiquette*” (Averame, 2018, p. 17). La rete, inoltre, offre “la possibilità di acquisire conoscenze e informazioni in maniera non lineare (al contrario di quanto avviene leggendo un libro o un articolo di giornale), non sequenziale, utilizzando differenti media (testi, video, audio, immagini)” (ivi, pp. 17-18).

Queste capacità legate alla navigazione in rete, risultano cruciali in un ambiente virtuale sempre più popolato da fonti di informazioni che mirano a influenzare le scelte dei fruitori in una molteplicità di ambiti della loro vita: dall’acquisto di nuovi prodotti, a scelte di natura politica. In questo senso risulta lampante che l’internauta debba essere in grado di discernere l’autenticità delle informazioni dalle operazioni marketing o dalla manipolazione.

Si pensi, in questo senso, al ruolo e alla notorietà che stanno acquisendo i cosiddetti “*influencers*”. Si tratta di una figura che si è affermata all’interno dei *social network* e identifica utenti che sono seguiti da moltissime, nell’ordine di migliaia, persone – *followers* – e le cui opinioni sono considerate da questi ultimi autorevoli e credibili. Gli *influencers*, in virtù nei numerosi fan e *followers*, sono considerati come persone in grado di influenzare le opinioni di molti, rispetto a certi ambiti di cui sono esperti oppure appassionati. Su questi presupposti molte aziende hanno considerato il loro potenziale di influenza anche nelle scelte d’acquisto. Nasce, in questo modo, il così detto “*influencer marketing*”, “una forma di marketing che si basa sull’identificazione di personaggi riconosciuti dagli utenti a cui la campagna è destinata, lasciando alle loro parole, opinioni e modalità di comunicare con i propri fan il compito di parlare di un prodotto o un servizio, a differenza del tradizionale uso di personaggi famosi che si fa in pubblicità” (ivi, p. 38). Il principio su cui si fonda questa forma di marketing è quello del passaparola partendo dal presupposto che un consiglio o un’opinione espressa da una persona considerata simile e vicina al proprio status possa avere una maggiore influenza rispetto a quanto possa esserlo se proveniente da un personaggio famoso che, per quanto possa suscitare interesse, viene comunque percepito come appartenente a un modo distante dal proprio. Il principio del passaparola mira alla diffusione delle informazioni in modo “virale”, al punto che si parla di “*viral marketing*” che si basa su meccanismi di diffusione delle notizie del tutto simili a quelli delle *fake news*.

Si tratta pertanto di sensibilizzare ed educare i giovani a saper valutare e decodificare i messaggi trasmessi in rete, a verificarne la veridicità e la fonte, nonché, lo scopo alla base della pubblicazione di quel contenuto, imparando a saper distinguere la passione e lo scambio di opinioni dal puro marketing e, invece, fruire di contenuti pubblicitari con la giusta consapevolezza e volontà di farlo.

3. Media e minori: prospettive educative

In geopolitica, il passaggio dai vecchi ai nuovi media segna l'avvio di un processo di "deregolamentazione", in cui, cioè, i contenuti pubblicati cominciano a sfuggire alle forme di controllo che regolamentavano classicamente i media analogici (Mancini, 2012). «Con l'ingresso nella Rete, il contenuto assume gradi di "autonomia" molto elevati» (AGCOM, 2018, p. 5). Un'autonomia che non riguarda solo la circolazione dei messaggi trasmessi e fruiti, ma anche, in senso più ampio, l'accesso alla rete da parte dei minori che possiedono generalmente un'ampia dotazione tecnologica personale.

Nei primi anni duemila, una parte della comunità scientifica ha adottato l'espressione introdotta da Prensky di "nativi digitali" (2001) per identificare e definire le generazioni più giovani che si sono trovate sin dalla nascita a vivere in un ambiente permeato dalle tecnologie digitali, influenzandone le abitudini, lo sviluppo cognitivo e inducendo una certa "fluidità" nella navigazione all'interno del digitale. Questa definizione, tuttavia, ha alimentato l'erronea idea che i giovani fossero automaticamente competenti nell'uso di questi strumenti di comunicazione. Infatti, è bene saper distinguere una facilità nell'acquisire certe abilità, dall'essere competenti e consapevoli di ciò che si fa. La *e-awareness*, citata nel paragrafo precedente, si sviluppa attraverso azioni educative ed esperienze specifiche; non è un tratto innato delle nuove generazioni (Helsper, Eynon, 2009). I minori che si avvicinano alla rete, dunque, devono essere tutelati ed educati.

La tutela dei minori, a livello normativo, risulta essere ancora legata alla logica del *broadcasting* di tipo analogico, quando, invece, la diffusione capillare della rete, con i suoi contenuti trasmessi in modo quasi personalizzato, rende necessari interventi di tipo contestuale e preventivo. Recentemente, inoltre, l'Unione Europea ha espresso l'idea, attraverso di-

versi documenti, di stabilire un approccio, più che di tipo giuridico, maggiormente volto alla cooperazione tra gli enti di socializzazione (AGCOM, 2018).

Si riscontra, pertanto, la tendenza a voler affidare alle principali agenzie di socializzazione, la famiglia e la scuola, il compito di educare i minori a navigare in modo sicuro tra le risorse in rete, a sviluppare, in altre parole, la competenza digitale che implica autonomia e consapevolezza. Per il mondo della scuola si sostanzia, dunque, la necessità di avviare percorsi di *media education*, ossia attività educative e didattiche finalizzate a permettere ai giovani di sviluppare una comprensione critica dei media, dei contenuti da essi veicolati e delle tecniche da impiegare per produrle a loro volta. In questo senso diventa necessario sviluppare azioni educative che possano orientare i minori nell'utilizzo delle tecnologie. Orientamento che deve inevitabilmente prendere atto del fatto che la conoscenza veicolata dai *new media* è diffusa e socialmente situata, prodotta da un'intelligenza collettiva e distribuita. Le tecnologie, dunque, si configurano come mezzi di produzione culturale i cui contenuti vengono indirizzati da un'attenta azione educativa che miri a sollecitare la creazione e la negoziazione di significati (Baldassarre, Tamborra, 2020, p. 2015).

Riferimenti bibliografici

- AGCOM (2018). *Libro Bianco Media e Minori 2.0*. <<https://www.agcom.it/libro-bianco-media-e-minori>> (ultima consultazione: 29-05-2020).
- Ambrosiano L. (2016). *Nell'era di internet, come cambia il modo di pensare dei cosiddetti 'nativi digitali'*. [relazione in seminario] <<https://www.greypanthers.it/ideas/nativi-digitali/>> (ultima consultazione: 29-05-2020).
- Anderson B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso (trad. it. *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*. Roma: Manifestolibri).
- Averame M.C. (2018). *Riconoscere le fake news in classe. Percorsi per una comunicazione consapevole in rete*. Milano: Pearson.
- Baldassarre M., Tamborra V. (2020). Educare con i media, educare ai media. Una riflessione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento mediale. In *Formazione, Lavoro, Persona, V. 30: Marzo 2020 – Pedagogia della scuola o pedagogia delle scuole? Sollecitazioni per un dibattito rinnovato* (pp. 2013-234). <<https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/458/425>> (ultima consultazione: 29-05-2020).

- Commissione della Comunità Europea (2007). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni. Un approccio europeo all'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale*. <[http://www.senato.it/web/docuorc2004.nsf/4d9255edaa0d94f8-c12576ab0041cf0a/9c16e75dd3e5ac77c12573be003ba274/\\$FILE/COM-2007_0833_IT.pdf](http://www.senato.it/web/docuorc2004.nsf/4d9255edaa0d94f8-c12576ab0041cf0a/9c16e75dd3e5ac77c12573be003ba274/$FILE/COM-2007_0833_IT.pdf)> (ultima consultazione: 29-05-2020).
- Helsper E., Eynon R. (2009). Digital natives: Where is the evidence?. In *British Educational Research Journal*, 36, 3 (pp. 502-520).
- Mancini P. (2012). L'evoluzione della comunicazione: vecchi e nuovi media. In *Atlante Geopolitico 2012*. <http://www.treccani.it/enciclopedia/l-evoluzione-della-comunicazione-vecchi-e-nuovi-media_%28Atlante-Geopolitico%29/> (ultima consultazione: 29-05-2020).
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In *On the Horizon*, 9, 5, I. Bradfords: MCB University Press Ltd.
- Rivoltella P.C. (n.d.). *Media literacy*. <<https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-didattico/8-la-comunicazione-e-le-relazioni-didattiche/media-literacy/>> (Ultima consultazione: 29-05-2020).
- Tamborra V., Baldassarre M. (2014). Indagine sugli atteggiamenti e comportamenti nei confronti della scuola digitale da parte dei docenti. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 723-731). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Treccani (2013). *Web semantico*. <[http://www.treccani.it/enciclopedia/web-semantic_o_\(Lessico-del-XXI-Secolo\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/web-semantic_o_(Lessico-del-XXI-Secolo)/)> ((Ultima consultazione: 29-05-2020).

I minori tra nuovi e vecchi media

Francesca Pedone

Professore Associato - Università di Palermo

francesca.pedone@unipa.it

A partire dalla seconda metà del '900 il rapporto tra infanzia, media ed educazione, è diventato sempre più attuale ed è stato ampiamente affrontato dalla ricerca in campo educativo, che ha ribadito la necessità di non lasciare l'infanzia da sola di fronte alla capillare diffusione degli strumenti di informazione e di comunicazione.

La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹ è un riferimento normativo imprescindibile che ha portato a definitivo compimento una preziosa rivoluzione culturale e giuridica: la trasformazione del minore da semplice oggetto di protezione nei rapporti giuridici familiari a soggetto titolare di diritti fondamentali, trovando finalmente consacrazione il principio che il superiore interesse del bambino deve orientare ogni intervento sull'Infanzia². Con il suo linguaggio universale e il suo ampio supporto internazionale la Convenzione Onu offre una visione stimolante per la ricerca che si occupa di promuovere e migliorare il benessere delle nuove generazioni.

- 1 È il trattato sui diritti umani maggiormente ratificato al mondo: approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, è stata ratificata dall'Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176, e depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991. La traduzione italiana è quella pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'11 giugno 1991.
- 2 UNICEF (2014) nel documento stilato per la ricorrenza del 25° anno dall'approvazione della Convenzione, ha concluso che il suo più grande contributo sia stato quello di trasformare la percezione che gli adulti hanno dei bambini. Mentre in precedenza i bambini tendevano a essere visti come oggetti passivi di carità, la Convenzione li ha identificati come titolari indipendenti di diritti. Gli Stati parte non hanno più solo la possibilità di perseguire politiche e pratiche in favore i bambini, ma devono farlo come obbligo di legge.

Il tema della nostra sessione “*I minori tra nuovi e vecchi media*” trova nell’articolo 17 della Convenzione un riferimento fondamentale, poiché esso sollecita l’impegno degli Stati membri a garantire l’accesso a bambini e ragazzi ad una informazione sicura, rispettosa del loro essere bambini, e che promuova il loro benessere sociale, spirituale e morale.

I media digitali sono oramai diventati un elemento sempre più diffuso nella vita quotidiana dei bambini di tutto il mondo; nel bene e nel male le nuove tecnologie stanno rimodellando la vita dei minori. Sempre più bambini e ragazzi vanno online per imparare, partecipare, giocare e socializzare. Loro, le loro famiglie e le comunità fanno, da oltre un decennio, sempre più affidamento sulle tecnologie e sui media come “infrastruttura” (Star & Bowker, 2006) della vita quotidiana. Quasi ogni aspetto della vita dei minori ha una dimensione online, sia attraverso il loro impegno diretto con le TIC sia attraverso la gestione istituzionale di contenuti o servizi che ne influenzano le condizioni di vita. In questo modo diventa sempre più complesso tracciare il confine tra offline e online, ed è per questo che è necessario esaminare in che modo questo ambiente in evoluzione influisca sul benessere e sullo sviluppo dei bambini e dei loro diritti.

1. La vita dei bambini nell’era digitale: tra rischi ed opportunità

Il dibattito attuale in molte parti del mondo su minori e media tende a concentrarsi prevalentemente sui rischi associati all’uso dei media digitali da parte dei bambini. Tale dibattito si traduce in un approccio fortemente orientato alla protezione dell’uso della tecnologia da parte dei bambini. Esistono, in effetti, rischi reali e potenzialmente gravi associati all’uso dei media digitali da parte dei bambini, in particolare per coloro che sono più emarginati o vulnerabili (Livingstone e Helsper, 2010). Tuttavia, un’attenzione limitata ai rischi e alla sicurezza può avere un impatto negativo sul diritto alla partecipazione dei minori e compromettere la loro capacità di accedere ai vantaggi dei media digitali. Per questa ragione è necessario un approccio non antiquato o repressivo, ma che sia in grado di promuovere il diritto dei bambini alla protezione dai danni e, contemporaneamente, di potenziarli per massimizzare i benefici della connettività per la loro istruzione, salute, connessione sociale, partecipazione economica, impegno civico e così via, sia come singoli, sia come membri appartenenti alla loro comunità (Thiene, 2017).

Sempre più minori si affidano a strumenti, piattaforme e servizi digitali per apprendere, impegnarsi, partecipare, giocare, innovare, lavorare o socializzare.

Esistono già innumerevoli esempi di come – se sfruttati in modo appropriato – gli strumenti digitali possano aiutare a promuovere lo sviluppo umano, colmando le lacune nell’accesso alle informazioni, accelerando l’erogazione dei servizi, supportando e potenziando i risultati educativi e creando nuove opportunità. Il potere dei media di oltrepassare i confini e i fusi orari, unire le persone un tempo distanti e favorire la connessione sociale, ha fornito i mezzi ai bambini e ai giovani di oggi per partecipare a una società globale secondo modalità che prima non si riusciva nemmeno ad immaginare.

Purtroppo, ci sono anche rischi nuovi o in evoluzione: esposizione alla violenza; accesso a contenuti, beni e servizi inappropriati; eccessivo utilizzo; questioni di protezione dei dati e privacy.

Particolarmente insidiati e a rischio, a fronte di “luoghi” potenzialmente frequentati da moltitudini di persone sconosciute, sono il diritto all’identità personale e il diritto alla riservatezza e al rispetto della vita privata, proclamati nella Convenzione di New York sui diritti del fanciullo agli artt. 8 e 16. Molti, purtroppo, negli ultimi tempi gli episodi di gravissima violazione della reputazione e della sicurezza dei minori, amplificati e resi ancora più crudeli dal vento digitale. I casi di sexting, di grooming sono all’ordine del giorno ed il fenomeno del cyberbullismo è in crescita ed è fonte di preoccupazione, come rilevato anche il Comitato³ sui Diritti dell’Infanzia⁴.

L’incontenibile aggressività delle vicende di cronaca rivela non solo l’ur-

3 Il Comitato sui diritti dell’infanzia è stato istituito dalla Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (art. 43) ed è composto da diciotto esperti indipendenti, che hanno il compito di esaminare i progressi compiuti dagli Stati parte nell’attuazione degli obblighi contratti con la ratifica della Convenzione.

4 In seguito all’esame congiunto del quinto e sesto Rapporto presentato dal Governo (gennaio-febbraio 2019), sono state rivolte all’Italia delle “Osservazioni conclusive”, che tengono conto dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals*) e dei relativi 169 traguardi che compongono l’Agenda 2030, approvata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2015. In particolare si segnalano nell’ambito dei Diritti civili e libertà (articoli 7, 8 e 13-17 della Convenzione), tra le principali aree di “preoccupazione” il fenomeno del bullismo e del cyberbullismo, che si verifica principalmente nell’ambiente scolastico.

genza di una riflessione scientifica, culturale e sociale, ma il profilarsi di una irrinunciabile sfida educativa, animata dalla ferma volontà di preservare la dignità e la riservatezza dei fanciulli. Si sottolinea il ruolo dell'educazione e della scuola, non solo perché riesce a sfruttare i media sul piano didattico, ma anche perché può promuovere le competenze medialità necessarie per sviluppare un pensiero critico e incoraggiare un uso positivo dei media, che è oggi fondamentale per lo sviluppo della personalità dei bambini e degli adolescenti (Cappuccio, 2014).

Garantire che tutti i bambini siano al sicuro online richiede approcci che promuovano l'alfabetizzazione digitale, la resilienza e la cyber-saggezza. È solo in collaborazione che possiamo raggiungere un consenso su come creare un mondo digitale aperto, in cui sia garantita equità di accesso, sicurezza per tutti, identità e privacy, partecipazione e impegno civico.

2. I diritti dei bambini nell'era digitale: spunti per la ricerca educativa

Mentre la vita quotidiana dei bambini diventa sempre più pesantemente pervasa dai nuovi media ci si interroga se "l'era digitale" stia migliorando o meno i loro diritti⁵, con le attuali controversie incentrate sul diritto dei minori alla privacy online come offline, all'informazione e alla libertà di espressione e alla protezione da minacce variamente filtrate o amplificate dal Web. Di seguito presentiamo alcune sollecitazioni per la ricerca in campo educativo sui diritti dei minori, che si legano a tre sfide tra loro interconnesse: la relazione universalità-contestualizzazione dei diritti, il ruolo che hanno i media nella determinazione dei diritti dei minori, l'equilibrio tra rischio e opportunità per consentire la partecipazione dei bambini.

Se nel XX secolo lo studio dei rischi e delle opportunità dei media verteva prevalentemente sui potenziali danni legati all'esposizione a contenuti mediatici aggressivi, sessuali e commerciali (Livingstone, 2016), nel XXI

5 Si pensi anche al tristemente attuale dibattito, in tempi di pandemia da Covid19, sul valore della didattica a distanza che se da una parte sta consentendo a milioni di studenti di rimanere "connessi" con la comunità scolastica di appartenenza, di coltivare saperi e relazioni, dall'altra rischia di amplificare le disuguaglianze, lasciando ai margini moltissimi altri studenti che vivono in contesti di povertà educativa o in situazione di disabilità.

secolo con l'avvento dei media digitali, collegati in rete e sui social, la ricerca sui diritti dei minori e media ha abbracciato prospettive disciplinari differenti e sollevato molteplici interrogativi legati ai diritti che, nel mondo anglosassone, vengono sintetizzati con le 3P (Livingstone e O'Neill, 2014): *provision*, *protection* e *participation*, cioè il diritto ad avere la disponibilità di fruizione dei media e di accesso alle informazioni, il diritto di protezione dai rischi che possono derivare dagli stessi e, infine, il diritto di partecipazione attiva, in riferimento all'aspetto più *social* dei nuovi media. In questa direzione la ricerca dovrebbe orientarsi sui diversi fattori individuali e contestuali che influiscono sugli usi, sui significati e sulle conseguenze dei media che possono apparire in contrasto con lo spirito universalistico della Convenzione. Su questo punto la ricerca, contestualizzata e interdisciplinare, deve interrogarsi su quali siano le condizioni che danno origine ai bisogni dei bambini, quale la gamma di rischi specifici in cui possono imbattersi, quale il significato e le opportunità particolari che determinano la loro attiva partecipazione. Se da una parte i media hanno il potenziale per aprire nuove possibilità, per aumentare la consapevolezza dei bambini sui loro diritti e promuovere le loro opinioni e far sentire la loro voce; dall'altra, tuttavia, la comunità globale è molto lontana dal riconoscere e realizzare il potenziale dei media digitali a sostegno dei diritti dei minori.

Solo per fare un esempio tra i tanti, per i bambini in molte parti del mondo, un accesso ai media digitali costante e di qualità rimane una sfida: non possono accedere alle risorse online nella loro madrelingua, e laddove ciò sia possibile, prevalentemente si tratta di un accesso limitato alle informazioni e all'intrattenimento non adeguati alla loro età. La ricerca europea mostra che opportunità e rischi online sono correlati positivamente (Livingstone & Helsper, 2010); se in alcuni contesti l'esposizione ad alcuni rischi può essere il mezzo per sviluppare opportunità in termini di acquisizione di competenze digitali e di apprendimento, esplorazione e partecipazione online, in altri contesti è possibile che tali rischi siano troppo grandi, poiché spesso mancano le "reti di sicurezza" date da contesti educativi significativi in famiglia a scuola e nell'extra scuola. Ecco la prima sfida: come può l'educazione colmare il divario tra l'universalità dei diritti e la specificità dei contesti?

La ricerca si interroga su come i diritti dei minori, che sempre dipendono dal contesto, siano plasmati anche dal contesto digitale costituito da piattaforme digitali (giochi, app, social network) che, configurandosi come "intermediari digitali" (Dal Yong, 2015), accumulano dati dei minori, ne

ridefiniscono l'identità, la privacy, la socialità e influenzano le attività quotidiane, l'economia e la cultura. Tali piattaforme, come è facilmente intuibile, non sono neutrali, ma sono create e gestite da privati o da enti governativi o non governativi e riflettono le priorità e le aspirazioni delle istituzioni e degli adulti che le hanno messe a punto. Su queste piattaforme vengono rilevate le informazioni sui minori e le loro abitudini che sono poi utilizzate per generare modelli di conoscenza a fini documentali o di profitto, modellando di fatto profondamente il significato dei diritti dei minori nell'era digitale. Per diffondere un discorso etico alternativo sui diritti dei bambini nell'era digitale, Swist e Collin (2017) si rifanno al capability approach di Sen (2005) che genera una concezione di *agency*⁶ come elemento che emerge dalla natura localizzata e interdipendente delle interazioni umane (online e offline). Il capability approach ha introdotto una comprensione multidimensionale dello sviluppo umano, sfidando la prevalente attenzione alla crescita economica che domina le politiche dei vari Paesi. Secondo Sen (2005), questo approccio non è in conflitto con i diritti umani; anzi, il concetto di "capability" (cioè l'opportunità di ottenere preziose combinazioni di funzionamenti umani, cosa una persona è in grado di fare o essere), può essere molto utile per comprendere gli aspetti peculiari della libertà e dei diritti umani. Tale approccio consente di ripensare i diritti dei minori perché si concentra sulla loro *agency* per espandere le loro capacità, ossia le loro opportunità di raggiungere i modi di essere (aspirazioni) e di fare (realizzazioni) a cui danno valore in relazione agli altri. L'influenza delle interrelazioni è la chiave per il capability approach proprio perché i contesti influenzano in modo significativo le nostre capacità, il nostro libero arbitrio e la nostra libertà di perseguire modi di fare e di essere. Porre al centro della riflessione educativa lo sviluppo delle capacità personali induce ad assumere una visione multiprospettica, che accoglie al suo interno anche le dimensioni sociali, relazionali, partecipative e progettuali. Attraverso la lente del capability approach i diritti dei minori sono considerati in termini della loro interdipendenza con le persone e i luoghi della società. La tecnologia svolge un ruolo molto importante nell'espansione delle capacità

6 In questa prospettiva il concetto di *agency* è inteso come la libertà di raggiungere traguardi giudicati auspicabili e fa riferimento al ruolo dell'iniziativa individuale nella conduzione di una vita desiderabile e "fiorente", includendo al suo interno i concetti di empowerment e di autonomia (Sen, 1992)

umane, e ci consente di esaminare come le piattaforme possano accrescere e/o limitare le capacità dei bambini e di riconoscere e aggiornare la loro libertà di raggiungere il libero arbitrio e il benessere. La ricerca in questa direzione potrebbe ulteriormente contribuire per un ripensamento e una riprogettazione delle piattaforme principalmente *con* i minori e non solo *per* i minori, per imparare a comprendere i nuovi media attraverso i loro occhi. Si pone quindi la seconda sfida: in che modo la ricerca assumendo una modalità riflessiva può aiutare a problematizzare pratiche lineari “dall’alto verso il basso” che possono avere priorità aziendali, economiche o politiche e contribuire all’identificazione di pratiche distribuite “dal basso verso l’alto” volte a promuovere i diritti e il benessere dei minori?

In questa stessa direzione siamo convinti dell’importanza di indagare il tema dei diritti attraverso le voci dei diretti interessati (Costa et al, 2017): i minori dovrebbero essere stimolati a riflettere sui loro diritti nell’era digitale e ad identificare le varie opportunità e sfide che modellano la loro capacità di usare i media digitali per comprendere e far valere i loro diritti. Sebbene la Convenzione Onu del 1989 qualifichi i diritti di partecipazione dei minori in base alla loro capacità (o maturità) di esprimersi, insiste anche sul fatto che le decisioni che incidono sui minori siano prese nel loro migliore interesse. La ricerca (Third e Collin, 2016) ha già dimostrato che un ampio accesso ai media digitali da parte dei bambini non implica in loro un aumento della consapevolezza dei loro diritti. I media digitali sono diventati prerequisiti per soddisfare altri diritti: l’accesso ai media è un diritto fondamentale e la mancanza di tale accesso è spesso il problema più grande per i bambini. I media sono i mezzi attraverso i quali i minori esercitano il diritto all’informazione, all’istruzione e alla partecipazione; quindi sono una via per il benessere. L’alfabetizzazione è fondamentale per l’accesso, la comprensione e la partecipazione ai media digitali e, quindi, per l’esercizio dei diritti nell’era digitale. Far sentire la voce dei minori è un mezzo irrinunciabile per contribuire alla politica e alle pratiche che rappresentano e soddisfano i loro interessi. È importante imparare a capire i media digitali attraverso gli occhi dei minori se vogliamo sviluppare modi credibili ed efficaci per i bambini di sfruttare tali strumenti al servizio dei loro diritti. Infine la terza sfida: in che modo la ricerca educativa può offrire ai minori l’opportunità di riflettere su come i media digitali potrebbero avere un impatto positivo sui loro diritti?

3. Considerazioni conclusive

Le politiche sociali, di istruzione e giovanili dell'Unione, dalla Risoluzione del Parlamento europeo del 20 novembre 2012 sulla tutela dei minori nel mondo digitale, indicano come prioritario sia il compito educativo della Scuola, imprescindibile per la realizzazione di un ambiente mediatico fondato sui principi di dignità umana, sicurezza e rispetto della vita privata, sia la connessa formazione continua degli insegnanti.

Attraverso l'adozione di una prospettiva mediaeducativa (Cappello, 2009), il rapporto tra diritti dei minori e media non viene più visto solo nei suoi aspetti critici ed emergenziali, ma assume una connotazione di ricerca più approfondita, interlocutoria e multidimensionale.

In questa direzione lo spirito che anima i contributi di questo panel vuole essere non solo finalizzato alla comprensione di un fenomeno, ma si propone da una parte di indicare le vie perseguibili in ottemperanza alle normative ispirate ad un progetto di promozione e valorizzazione della dignità e della qualità della vita umana e, dall'altra, di recuperare il significato dell'educazione come tensione etica, come responsabilità individuale e collettiva, come attiva promotrice di un assetto sociale inclusivo, in grado di stimolare e valorizzare relazioni interpersonali positive e arricchenti, anche grazie ai media.

Riferimenti bibliografici

- Cappello G. (2009). *Nascosti nella luce. Media, minori ee Media Education: Media, minori ee Media Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappuccio G. (2014). *Cartoons di qualità nella prima infanzia. I bambini e la media education*. Roma: Aracne.
- Costa C., Sousa C., Rogado J., Henriques S. (2017). Playing digital security: youth voices on their digital rights. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 7(3), 11-25.
- Dal Yong J. (2015), *Digital Platforms, Imperialism and Political Culture*. London: Routledge.
- Livingstone S. (2016). Reframing media effects in terms of children's rights in the digital age. *Journal of children and media*, 10(1), 4-12.
- Livingstone S., Helsper E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers'

- use of the Internet: The role of online skills and family context. *New Media & Society*, 12(2), 309-329.
- Livingstone S., O'Neill B. (2014). Children's rights online: Challenges, dilemmas and emerging directions. In *Minding minors wandering the web: Regulating online child safety* (pp. 19-38). TMC Asser Press, The Hague.
- Sen A (1992) Inequality Re-Examined. Oxford: Clarendon Press.
- Sen A (2005) Human rights and capabilities. *Journal of Human Development* 6(2), 151-166.
- Star L., Bowker G. (2006). How to infrastructure. In L. Lievrouw, S. Livingstone (Eds.), *The Handbook of New Media (Updated Student Edition)* (pp. 230-245). London: Sage.
- Swist T., Collin P. (2017) Platforms, data and children's rights: introducing a 'networked capability approach'. *New Media & Society* 19(5), 671-685.
- Thiene A. (2017). I diritti della personalità dei minori nello spazio virtuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 9(13), 26-39.
- Third A., Collin P. (2016). Rethinking (children's and young people's) citizenship through dialogues on digital practice. In A. McCosker, S. Vivienne and A. Johns (Eds.) *Negotiating Digital Citizenship: Control, Contest and Culture* (pp. 41-60). London, New York: Rowman & Littlefield.

V.1

Dipendenza da smartphone: il ruolo della prevenzione

Karin Bagnato

Ricercatrice - Università di Messina

kbagnato@unime.it

1. La dipendenza da smartphone

Con l'espressione *dipendenza da smartphone* si indica quella particolare condizione in cui il traffico telefonico quotidiano di un soggetto - formato da chiamate e sms in entrata e in uscita - è sovrabbondante, quando si realizzano lunghe conversazioni con poche persone oppure quando si esagera nell'uso di altre funzioni presenti sul cellulare (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca, Rubio, 2016). In altre parole, il dipendente da smartphone è colui che ha una vera e propria idea fissa nei confronti del dispositivo, dal quale non si separa mai.

Questo bisogno incontenibile può essere caratterizzato da diversi livelli di *pericolosità* che si esplicano mediante l'emissione di comportamenti controllabili o incontrollabili. A prescindere, però, dall'entità della dipendenza è possibile individuare alcuni sintomi, di solito, sempre presenti (Leung, Wei, 1999; Chóliz, 2010; Aoki, Downes, 2003; Donner, 2007):

- desiderio incontrollabile di monitorare il device a brevi intervalli di tempo;
- tendenza a tenere sempre il telefonino in mano;
- propensione a trascurare gli altri nel corso di una conversazione;
- preoccupazione di smarrire informazioni;
- emissione di condotte compulsive;
- comparsa di episodi di inquietudine quando il cellulare è scarico o non è connesso.

Da non dimenticare che un uso scorretto del dispositivo potrebbe scoraggiare le relazioni interpersonali e rendere i soggetti più solitari e meno

predisposti a cercare momenti di socializzazione, perché percepiti come elemento di disturbo nell'utilizzo del device.

Ciò accadrebbe perché, paradossalmente, l'uso eccessivo e scorretto del telefonino riuscirebbe ad assolvere ad alcune funzioni (Frabboni, 2007):

- 1) regolare la distanza nelle relazioni: mediante il cellulare ci si può avvicinare o allontanare dagli altri quando si vuole, ci si può proteggere dai rischi dell'impatto emotivo diretto, trovare una risposta alle proprie insicurezze relazionali, ecc.;
- 2) rappresentare un mezzo per gestire la solitudine: il dispositivo diviene, infatti, il simbolo della presenza continua e costante dell'Altro che si connota come un'entità sempre a portata di mano;
- 3) rappresentare un mezzo per tenere sotto controllo la realtà: con le sue innumerevoli applicazioni e possibilità tecniche, il device dà al soggetto la percezione di poter controllare tutto ciò che lo circonda.

Si tratta di funzioni che rispondono a molteplici e differenti bisogni sociali e psicologici dell'individuo e che mettono in evidenza come l'uso del telefonino avvenga lungo un continuum (elemento risorsa *vs* fattore di rischio) in modo simile a molti altri strumenti tecnologici e digitali. Ovvero, il cellulare può configurarsi come un dispositivo di palese vantaggio in vista di determinati fini o trasformarsi in uno strumento dannoso perché alcune sue specifiche peculiarità finiscono per renderlo essenziale nella quotidianità di ciascun individuo.

Gli studi e le ricerche sulla dipendenza da smartphone (Yildirim, Correia, 2015; Biving, Mathew, Thulasi, Philip, 2013; Deb, 2014; Kruger, Jakob, 2016) sottolineano come essa stia diventando sempre più frequente e stia assumendo differenti e specifiche forme di manifestazione, quali nomofobia, ringxiety, vibranxiety, vamping, ecc. In tali forme di dipendenza, la possibile mancanza di copertura di rete telefonica o il timore di avere il device fuori uso (nomofobia), la sensazione di avvertire continuamente push inesistenti provenienti dal proprio telefonino (ringxiety o vibranxiety) e l'esigenza di utilizzare lo smartphone anche di notte (vamping), portano i soggetti a manifestare un senso di malessere generalizzato caratterizzato da alti livelli di ansia, vertigini, tremori, difficoltà a respirare, nausea, sudorazione, tachicardia, fino a veri e propri attacchi di panico contraddistinti da sentimenti di apprensione, paura e terrore. Tra gli effetti a lungo termine,

invece, si riscontrano tendenza all'isolamento, paura del rifiuto da parte del gruppo, chiusura in se stessi e timore di esporsi in pubblico.

Le ricerche a livello internazionale hanno focalizzato la loro attenzione sia sulle conseguenze correlate all'utilizzo compulsivo del cellulare sia sulle variabili che ne incoraggiano l'uso sproporzionato.

In relazione al primo aspetto, alcuni studi (Bianchi, Phillips, 2005; Ofstedal, Wilen, Sandström, Mild, 2000; Billieux, 2012; Takao, Takahashi, Kitamura, 2009; Ceberio, 2017) hanno individuato la presenza di assidui mal di testa, sensazione di calore alle orecchie, spossatezza, malessere generalizzato, riduzione dei livelli di concentrazione, disturbi del sonno e problemi di udito. La presenza di tali problematiche, naturalmente, non pregiudica solo il benessere fisico del soggetto, ma ha anche conseguenze negative sulla dimensione psicologica e sulle prestazioni accademiche e/o lavorative. Ciò perché il malessere fisico determina nel soggetto stress e tensioni che, a loro volta, inibiscono le sue capacità e concorrono a sottrargli forza, lucidità e capacità decisionale nello studio, nel lavoro e nella quotidianità.

Per ciò che riguarda, invece, le variabili che favoriscono un uso abituale e ripetuto del dispositivo sembrerebbero giocare un ruolo cruciale l'introversione, l'isolamento, la monotonia, l'attrazione verso la tecnologia, lo stress, l'ansia, la depressione, la bassa autostima e le difficoltà nelle relazioni interpersonali (Bian, Leung, 2014; Chiu, 2014; Choi, Kim, Choi, Ahn, Choi, Song, Kim, Youn, 2015; Hong, Chiu, Huang, 2012; Billieux, Van de Linden, Rochat, 2008; Caplan, 2002; Kim, Ryu, Chon, Yeun, Choi, Seo, Nam, 2006). Tutti questi elementi sembrerebbero rappresentare dei veri e propri fattori di rischio che precorrono, indicano, facilitano e inducono la dipendenza da smartphone.

Tali fattori raffigurerebbero quelle situazioni che, quando presenti, accrescerebbero l'eventualità di andare incontro ad un utilizzo problematico del device. Ovviamente, questi non sono da interpretare come elementi causali, bensì come indicatori di probabilità che potrebbero correlarsi ad un uso scorretto del telefonino: ovvero, la loro assenza non elude la manifestazione della problematica, ma la loro presenza o compresenza incrementa considerevolmente il rischio di andare incontro alla stessa.

2. Dipendenza da smartphone e prevenzione

Dinanzi a queste problematiche, la pedagogia non può restare a guardare, ma deve dare vita a percorsi di prevenzione volti a diminuire le probabilità che ciò si ripeta in futuro. Tali azioni dovrebbero porsi come obiettivo di aumentare il benessere del soggetto e di fornirgli quegli strumenti utili per fronteggiare i compiti evolutivi, i cambiamenti esistenziali e le difficoltà che incontrerà nel corso della propria vita; contrastare i comportamenti a rischio e rafforzare l'autonomia e l'assunzione di responsabilità.

In relazione alla dipendenza da smartphone, per raggiungere tali obiettivi sarebbe auspicabile lavorare contemporaneamente su due fronti: quello della media education (ME) e quello delle *life skills*.

La *media education* fa riferimento a quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che è nato come momento di riflessione e proposta di strategie operative in ordine ai media, intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo (Rivoltella, 2001). In particolare, la ME nasce e si sviluppa con l'intento di fornire ai ragazzi tutti quegli strumenti idonei a comprendere meglio le dinamiche e i messaggi offerti dai media e a rielaborarli autonomamente e in modo critico.

Con l'avvento delle nuove tecnologie digitali (computer, cellulare, tablet, ecc.) la ME ha dovuto rivedere e ampliare le proprie prospettive di riferimento al fine di effettuare considerazioni teoriche e pratiche sulle stesse. Ciò si è reso necessario perché, oggi più che mai, i media, ma soprattutto i new media interpellano l'educazione in almeno tre sensi (Rivoltella, 2001):

1. alfabetico: sono i principali attori dell'interazione sociale e della divulgazione culturale, di conseguenza, il sistema formativo deve prendere in considerazione i loro molteplici linguaggi e cercare di capire come fare a preparare soggetti capaci di comprendere e partecipare attivamente alla cultura digitale che li circonda;
2. metodologico: si propongono come un nuovo *spazio* culturale, di conseguenza, il sistema formativo deve offrire modalità d'insegnamento-apprendimento nuove, utili ed efficaci;
3. critico: essendo i media anche cultura, il sistema formativo deve creare le condizioni affinché i soggetti capiscano come relazionarsi con essi in modo responsabile e critico.

La ME non si configura, quindi, solo come una strategia *difensiva* che salvaguarda i soggetti dagli effetti negativi degli strumenti tecnologici e digitali, ma soprattutto come una strategia di “attacco” che fornisce agli individui quelle competenze e abilità necessarie per interpretare i new media in modo critico, per sapersi confrontare con essi e per dare vita a nuove forme di espressione e di comunicazione. Da questo punto di vista, oltre ad una connotazione educativa, la ME ne viene ad assumere anche una politica che si rivolge direttamente alla costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile.

In questa direzione, quindi, assume sempre più importanza l’implementazione di percorsi di alfabetizzazione alle nuove tecnologie digitali (Cambi, 2010; Felini, Trincherò, 2015; Buckingham, 2006) che precorrano l’uso delle stesse e si pongano come obiettivo di:

- arrivare alla comprensione di come *operano*, delle loro logiche di funzionamento, delle loro categorie e delle tecniche usate per costruire i messaggi;
- designare ciò che può accadere quando si è incapaci di leggere criticamente ciò che ci circonda;
- evidenziare le potenzialità e i limiti delle tecnologie digitali.

Ciò si rende necessario perché non basta essere nativi digitali per essere anche consapevoli digitali: ovvero, i nativi digitali nascono e crescono in un ambiente sempre più tecnologicamente e digitalmente evoluto, ma questo non significa che abbiano una conoscenza critica delle nuove tecnologie e che sappiano utilizzarle in modo responsabile e consapevole.

Da questo punto di vista, la ME si rivela molto utile perché permette di mettere in campo tutta una serie di processi funzionali a promuovere nei giovani consapevolezza, conoscenza, abilità e competenze medialità che si traducono nell’opportunità di accostarsi, esaminare, valutare, ponderare e partecipare alla realtà tecnologica e digitale che li circonda.

A questo proposito, i percorsi di alfabetizzazione ai new media dovrebbero favorire nei giovani l’acquisizione di cinque aree di competenza mediale (Ceretti, Felini, Giannatelli, 2013) necessarie per farli diventare, di volta in volta, lettori, scrittori, critici, fruitori e cittadini di un’esperienza che, inevitabilmente, coinvolge anche la dimensione cognitiva, morale, sociale, affettiva, etica, ecc.

Per realizzare tali percorsi è anche di fondamentale importanza favorire momenti metacognitivi che abbiano come obiettivo quello di stimolare riflessioni sull'uso della tecnologia. A ciò si aggiunge anche la necessità di programmare attività differenti in cui si alternino momenti di apprendimento, di riflessione (cioè, di sistematizzazione dei concetti appresi) e di tipo laboratoriale.

Se la finalità dei percorsi di alfabetizzazione alle nuove tecnologie digitali è quella di favorire nel soggetto l'autonomia critica e la competenza mediale, va da sé che bisogna pensare a tali azioni come ad un qualcosa che si realizza in un lungo periodo poiché la competenza richiederà sempre un continuo aggiornamento e l'autonomia critica richiederà sempre un incessante esercizio.

Per ciò che concerne le azioni basate sulle life skill, (letteralmente: abilità di vita), si indicano tutte quelle competenze e abilità che consentono agli individui di commisurarsi con i bisogni e i mutamenti della vita quotidiana (WHO, 1993a). Nello specifico, si fa riferimento sia a capacità necessarie all'individuo per operare efficacemente nella società in modo attivo e costruttivo, sia ad abilità personali e sociali richieste ai soggetti per rapportarsi con fiducia e in modo competente con se stessi, con i coetanei e con la comunità in genere.

Alla base del modello delle *life skills* c'è il presupposto che l'emissione di comportamenti disfunzionali è una conseguenza del mancato apprendimento di esse; di conseguenza, la promozione di queste abilità si rivela indispensabile in ambito preventivo (WHO, 1993a, 1993b, 1996). Infatti, numerosi studi e ricerche (WHO, 1993a; Mangrulkar, Vince-Whitman, Posner, 2001; De Santi, Guerra, Morosini, 2008) hanno dimostrato che gli approcci basati sul potenziamento delle abilità di vita risultano essere tra i modelli formativi più innovativi ed efficaci per contrastare i comportamenti a rischio e migliorare il benessere bio-psico-sociale dell'individuo.

La *Pan American Health Organization* e l'Organizzazione Mondiale della Sanità hanno segmentato le *life skills* in tre gruppi di abilità-base: cognitive (imparare a sapere), personali (imparare ad essere) e sociali (imparare a vivere insieme). Tale ripartizione, però, non comporta inevitabilmente che queste debbano essere prese in considerazione individualmente, anzi devono avere una funzione complementare e trasversale a tutte le aree di adattamento psicologico, sociale ed emotivo dei soggetti.

Nonostante non esista una lista specifica e definitiva delle abilità di vita, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (1993a) ha ritenuto utile circoscri-

vere un nucleo fondamentale di abilità, per l'esattezza 10, riconducibili tanto alla dimensione cognitiva quanto a quella dell'intelligenza emotiva. Le 10 *life skills* indicate sono: 1) decision making, 2) problem solving, 3) creatività, 4) spirito critico, 5) comunicazione efficace, 6) abilità per le relazioni interpersonali, 7) autocoscienza o consapevolezza, 8) empatia, 9) gestione delle emozioni e 10) gestione dello stress.

Da questo semplice elenco si può desumere che le abilità di vita dovrebbero far parte del repertorio di competenze psicosociali di tutti i giovani poiché si rivelano funzionali sia per sviluppare e potenziare l'autonomia e l'assunzione di responsabilità, sia per fronteggiare le difficoltà legate ai cambiamenti che intervengono nel corso della vita e della crescita. Inoltre, permettono di contrastare i vari fattori di rischio che potrebbero spingere verso la manifestazione di differenti comportamenti disfunzionali, quali le dipendenze *da sostanza* e quelle *senza sostanza*.

Ed è proprio in questo senso che gli interventi preventivi basati sulle *life skills* mirano a produrre cambiamenti a livello comportamentale, sviluppando nei soggetti strategie di coping adeguate che permettono di affrontare le influenze sociali e di mettere in atto comportamenti salutari. Ovvero, l'educazione alle abilità di vita si rivela nodale per la promozione della salute e del benessere dei giovani. Ciò perché formare soggetti che abbiano valide competenze non significa solo focalizzarsi sulla dimensione prettamente scolastica, ma significa anche dare importanza ad altri aspetti, come il sapersi integrare adeguatamente nelle varie situazioni sociali, il saper attuare comportamenti prosociali, il sapersi comportare in modo responsabile, il saper leggere la realtà e la cultura che ci circonda in modo critico e consapevole, il saper decifrare vari e differenti linguaggi, ecc.

Infine, per raggiungere tali obiettivi, i percorsi che promuovono l'acquisizione delle abilità di vita dovrebbero sia svolgere un'azione formativa integrata tra area dell'apprendimento, sociale ed affettiva sia attivare processi di empowerment funzionali a rendere i soggetti capaci di porsi degli obiettivi e di elaborare strategie funzionali al loro raggiungimento, utilizzando le proprie risorse interne.

Solo, dunque, attuando percorsi di alfabetizzazione alle nuove tecnologie digitali e di educazione alle *like skills*, sarà possibile formare giovani socialmente competenti: ovvero, soggetti in possesso di quel repertorio di abilità e competenze necessarie per instaurare relazioni *reali* e adeguate con gli altri e con l'ambiente circostante.

Ma, dove dovrebbero attuarsi tali percorsi?

Sicuramente la scuola rappresenta il luogo privilegiato per l'attuazione di tali azioni educative perché essa permette di agganciare un'ampia popolazione di soggetti e di valutare gli effetti di tali percorsi a breve e a lungo termine.

Inoltre, non dimentichiamo che la scuola riveste un ruolo chiave nel processo di crescita degli individui poiché cerca di promuovere lo sviluppo globale della personalità di tutti i suoi utenti. Finalità principale della scuola è, infatti, anche quella di educare gli studenti ad essere aperti alla conoscenza, responsabili, socialmente ben adattati e cittadini partecipi.

In particolare, l'implementazione di percorsi educativi basati sulla ME e sulle *life skills* a scuola permetterebbe di sviluppare tutte quelle competenze e abilità indispensabili sia per rispondere efficacemente alle richieste e alle sfide della quotidianità sia per *orientarsi* con competenza ed efficacia, per proteggersi e potenziare le proprie competenze a livello individuale e sociale, rafforzando così l'assunzione di responsabilità.

Naturalmente, la ME e l'educazione alle abilità di vita non dovrebbero essere pensate come qualcosa a sé stante, ma come *sentieri* di formazione funzionalmente integrati nel processo didattico. Ciò perché esse costituiscono il diritto/dovere degli allievi di prendere coscienza e di farsi carico delle responsabilità che riguardano il proprio *stare-bene*. Oggi, pensare a questi tipi di percorsi da realizzare in ambito scolastico può rappresentare la strada più adeguata ed opportuna da percorrere per la salvaguardia dei nostri giovani.

Riferimenti bibliografici

- Aoki K., Downes E. (2003). An analysis of young people's use of and attitudes towards cell phones. *Telematics and Informatics*, 20, 349-364.
- Bian M., Leung L. (2014). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61-79.
- Bianchi A., Phillips J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *CyberPsychology and Behaviour*, 8(1), 39-51.
- Billieux J. (2012). Problematic use of the mobile phone: a literature review and a pathways model. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 299-307.
- Billieux J., Van de Linden M., Rochat L. (2008). The role of impulsivity in actual

- and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, 22(9), 1195-1210.
- Biving J. B., Mathew P., Thulasi P. C., Philip J. (2013). Nomophobia - Do we really need to worry about? *Review of Progress*, 1, 1-5.
- Buckingham D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2010). *Media education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*. Pisa: ETS.
- Caplan S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553-575.
- Ceberio M. R. (2017). Ecuación de resistencia al cambio. Aplicación de la escala de análisis de la resistencia al cambio como herramienta terapéutica. *Ciencias Psicológicas*, 11(1): 101-117.
- Ceretti F., Felini D., Giannatelli R. (eds.) (2013). *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Chiu S. I. (2014). The relationship between life stress and smartphone addiction on Taiwanese university student: a mediation model of learning self-efficacy and social self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 34, 49-57.
- Choi S. W., Kim D. J., Choi J. S., Ahn H., Choi E. J., Song W. Y., Kim S., Youn H. (2015). Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and internet addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 308-314.
- Chóliz M. (2010). Mobile phone addiction: a point of issue. *Society for the Study of Addiction*, 105(2), 373-374.
- De Santi A., Guarino A. (2008). Life skills. In A. De Santi, R. Guerra, P. Morosini (eds), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni* (pp. 25-28). Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- De Santi A., Guerra R., Morosini P. (eds.) (2008). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- Deb A. (2014). Phantom vibration and phantom ringing among mobile phone users: a systematic review of literature, 7, 231-239.
- De-Sola Gutiérrez J., Rodríguez de Fonseca F., Rubio G. (2016). Cell-phone addiction: a review. *Frontiers in Psychiatry*, 7, 1-15.
- Donner J. (2007). The rules of beeping: exchanging messages via intentional-misused calls on mobile phones. *Journal of Computer-mediated Communication*, 13(1), 1-22.
- Felini D., Trincherò R. (2015). *Progettare la media education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.

- Frabboni B. (2007). *L'SMS: una tribù comunicativa*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Hong F. Y., Chiu S. I., Huang D. H. (2012). A model of the relationship between psychological characteristics, mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2152-2159.
- Kim K., Ryu E., Chon M. Y., Yeun E. J., Choi S. Y., Seo J. S., Nam B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire Survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 185-192.
- Kruger D. J., Jaikob D. (2016). High ringxiety: attachment anxiety predicts experiences of phantom cell phone ringing. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(1), 56-59.
- Leung L., Wei R. (1999). Who are the mobile phone have nots? *New media & Society*, 1, 209-226.
- Mangrulkar L., Vince-Whitman C., Posner M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development* Washington DC: Pan American Health Organization.
- Oftedal G., Wilen J., Sandström M., Mild K. H. (2000). Symptoms experienced in connection with mobile phone use. *Occupational medicine*, 50(4), 237-245.
- Rivoltella P. C. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Takao M., Takahashi S., Kitamura M. (2009). Addictive personality and problematic mobile phone use. *CyberPsychology & Behavior*, 12(5), 501-507.
- World Health Organization (1993a). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO/MNH/PSF/93. A. Rev.1 WHO.
- World Health Organization (1993b). *Training workshop for the development and implementation of life skills education*. Geneva: WHO/MNH/PSF/93.7B, Rev.1 WHO.
- World Health Organization (1996). *Life skills education: planning for research*. Geneva: WHO/MNH/PSF/96.2 Rev.1. WHO.
- Yildirim C., Correia A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.

V.2

Adolescenti e ambienti digitali tra protezione e promozione del benessere fisico, psicologico, sociale

Manuela Fabbri

Professoressa Associata - Università di Bologna
m.fabbri@unibo.it

1. Ambienti digitali e adolescenti: quale approccio pedagogico?

Nell'attuale società della conoscenza i media digitali sembrano incidere in maniera sempre più rilevante e pervasiva sui nostri processi cognitivi, sociali, culturali, economici, politici all'interno dei diversi contesti dell'esperienza umana: con i modelli e i valori che veicolano, diventano, spesso inconsapevolmente, parte integrante dei nostri processi di costruzione delle conoscenze, orientando i nostri consumi, i nostri gusti, le nostre scelte, in definitiva, i nostri comportamenti, mutando le tradizionali modalità di comunicare, di relazionarci e di esperire il mondo, di conoscere attraverso l'esperienza diretta, di rapportarci con il prossimo, con l'ambiente vicino e con immagini e scenari di realtà a noi lontane.

Gli ambienti virtuali sono crossmedialmente presenti in maniera così immanente e convergente nei nostri contesti di vita da divenirne parte integrante, mondi online interconnessi con quelli offline, vere e proprie dimensioni dell'esistenza (Rivoltella, 2018). Questa interdipendenza tra ambienti virtuali e reali e la conseguente possibilità di percorrerli senza soluzione di continuità, contribuisce a creare un ecosistema educativo (Postman, 1978) in cui si intrecciano spazi didattici fisico-virtuali e media differenti all'interno di una prospettiva multimodale (Kress, 2004), permettendo – in potenza – alle persone di appropriarsi di ulteriore spazio/tempo educativo, in una dimensione esistenziale e di apprendimento permanente, diffusa e profonda (Alberici, 2005, 2008; Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012; Dozza, Ulivieri, 2016; Loiodice, 2017, 2019).

Diversi sono gli approcci pedagogici ai media, tuttora compresenti nello scenario contemporaneo delle teorie e delle esperienze operative relative al

focus minori e media – da quelli difensivo-protezionistici a quelli cognitivisti a quelli più attuali basati sul sociocostruttivismo e sul concetto di socializzazione ai media – che negli ultimi cinquant’anni si sono susseguiti meticcendosi tra loro e delineando la struttura dell’attuale pedagogia critica mediale; allo stesso tempo molteplici sono i provvedimenti legislativi e le Raccomandazioni degli organi dell’Unione Europea (European Commission; 2010; Carretero, Vourikari, Punie, 2017; Redecker, Punie, 2017; Council of Europe, 2018a; 2018b) così come i documenti strategici con respiro internazionale (United Nations, 1989; United Nations, 2015; OECD PISA, 2018; Unesco, 2018) che considerano l’educazione alle competenze digitali obiettivo essenziale sia per orientare le azioni dei sistemi educativi, sia in quanto dimensione formativa irrinunciabile per il cittadino della learning society: egli ha la possibilità, una volta acquisite le conoscenze, le abilità e le competenze critiche specifiche, di conoscere, comunicare, partecipare, esperire in prima persona ed attivamente la vita sociale, politica, economica della propria comunità anche attraverso i media digitali, allargando le possibilità di scelta ed il proprio raggio di influenza sociale e decisionale nei diversi ambiti della vita.

I nuovi media ci forniscono possibilità inedite e suggestive che comportano l’assunzione di forti responsabilità individuali e sociali. In questa direzione lanciano ad ogni cittadino una sfida in prospettiva di empowerment, verso la consapevolezza della necessità di un impegno politico consapevole e critico verso gli altri e verso il mondo. Come ricorda McLuhan, “l’elettricità ha ridotto il globo a poco più che un villaggio e, riunendo con repentina implosione tutte le funzioni sociali e politiche, ha intensificato in misura straordinaria la consapevolezza della responsabilità umana” (1995, p. 11).

Tutto ciò, se da un lato comporta nuove opportunità formative e professionali, in termini di accesso più completo e in tempo reale alle informazioni, di aumento delle possibilità di comunicazione tramite gli strumenti digitali, di partecipazione attiva – verso una vera e propria cittadinanza universale partecipata (Mortari, 2008) – al dibattito politico-culturale su scala mondiale in un’ottica di empowerment individuale, sociale e politico (Fabbri, 2005); d’altro lato porta con sé il rischio di pericolose derive distopiche, estranianti ed escludenti sia a livello individuale (ad esempio, l’incapacità di districarsi all’interno del mare delle informazioni e di leggerle con occhio autonomo e critico) sia a livello sociale (ad esempio, il

determinarsi di un profondo Digital Divide fra chi accede e chi non accede ai nuovi media).

La necessità di educare ad una cittadinanza che sia anche digitale appare maggiormente calzante e significativa se si considera la fascia adolescenziale, fase peculiare della vita in cui le due dimensioni esperienziali online e offline si (con)fondono diventando un *onlife* (Florida, 2014) ibrido e multifaccettato, che apre a nuovi orizzonti di senso da studiare e inedite occasioni di ri-significazione della propria identità individuale e sociale nonché di qualificazione della formazione culturale e professionale dei nostri ragazzi sia in chiave individuale-riflessiva, sia in chiave sociale-partecipativa che la pedagogia non può non indagare.

2. Identikit dell'adolescente onlife

Nel nostro Paese negli ultimi tre mesi dello scorso anno il 92% dei ragazzi appartenenti alla fascia 15-19 anni ha utilizzato Internet e la quasi totalità delle famiglie (95%) con almeno un minorenne dispone di un collegamento a banda larga (Istat, 2019).

Lo smartphone, regalato mediamente all'età di 11 anni e mezzo, viene utilizzato dagli adolescenti come strumento privilegiato di accesso alla rete: il 97% degli adolescenti italiani tra gli 11 e i 17 anni possiede uno smartphone e accede alla rete tramite esso e, solo in secondo luogo, tramite il pc fisso (91%) e il tablet (76%). Il 42% degli intervistati dichiara di connettersi prevalentemente durante la fascia pomeridiana – fascia oraria che si è negli ultimi due mesi certamente estesa, in tempi di didattica a distanza, anche alla mattina – mentre il 47% risulta essere *always-on*, fenomeno questo incentivato dalla trasportabilità dei nuovi device tecnologici. Relativamente all'uso dei social, l'87% dei ragazzi è possessore di almeno un profilo, – la media è di 5,4 profili per ragazzo – mentre i social network maggiormente utilizzati sono *Whatsapp* (72%), *Instagram* (54%) e *Youtube* (52%) (IPSOS, 2017).

L'attività online degli adolescenti si denota in quanto ricca e multifaccettata soprattutto in considerazione delle dimensioni della socializzazione e della partecipazione, bisogni peculiari della specifica fase generazionale assieme al desiderio di autonomia nei confronti della propria realtà familiare. Gli adolescenti *switchano* inoltre tra i diversi ambienti digitali, oltre che per

interagire con gli altri, anche per informarsi, fruendo di contenuti digitali ma anche producendoli, rigenerandoli e condividendoli (Jenkins, 2013).

Con riferimento alle aree di competenza digitale contenute all'interno del *Quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini* (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017), framework che intende guidare gli Stati membri dell'Unione europea nella pianificazione e nell'implementazione di iniziative ed attività nel miglioramento delle competenze digitali dei cittadini, la maggioranza degli adolescenti italiani presenta elevate competenze digitali soprattutto nell'ambito della comunicazione e della collaborazione (interagire e condividere materiali, impegnarsi nella cittadinanza digitale, collaborare attraverso le tecnologie digitali) con una percentuale dell'86%; in materia di problem solving (risoluzione di problemi tecnici, aggiornamento delle proprie e altrui competenze) e di creazione e manipolazione di contenuti digitali (sviluppo, integrazione e rielaborazione di contenuti digitali) con una percentuale di 62%, mentre sembrano maggiormente carenti (59%) nella gestione della propria identità digitale e nella dimensione dell'informazione e del trattamento dei dati (ricercare e filtrare le informazioni, valutare e gestire dati, informazioni e contenuti digitali) (Istat, 2019).

I risultati della ricerca di Agcom confermano il trend e sottolineano possibili derive problematiche insite nell'uso delle strumentazioni tecnologiche da parte dei nostri teenager: la presenza di Internet nella vita quotidiana dei minori tra i 13 e i 17 anni è un dato strutturale, ma non sempre gli adolescenti sembrano essere in grado di preservare i propri *device* sia a livello di protezione dei propri dati sensibili, sia a livello di un uso critico, responsabile, etico della rete e delle sue applicazioni, sia a livello di protezione del proprio benessere psicofisico e della propria identità reale e virtuale (Masccheroni, Ólafsson, 2018). Fenomeni quali cyberbullismo, *hate speech*, *revenge porn*, *online grooming* possono colpire l'adolescente andando a minare l'identità in costruzione e l'incolumità individuale e sociale, mentre l'eccessiva preoccupazione nei confronti della propria *web reputation* può scaturire in un'ansia sociale difficile da gestire senza l'aiuto di una figura educativa competente.

Continuano parimenti a persistere diseguaglianze e squilibri di potere influenzati dall'estrazione sociale, economica, geografica, culturale, fattori questi che disconfermano il diritto alla democratizzazione della conoscenza riconosciuto e portato avanti dalle politiche nazionali ed internazionali. La rete e gli spazi digitali possono portare con sé elementi di problematicità le-

gati sia alle strumentazioni, sia all'uso che se ne fa: con uno sguardo all'attuale situazione vissuta dai nostri adolescenti a causa dell'emergenza Covid-19 e alla conseguente necessità di frequentare la scuola esclusivamente attraverso la modalità a distanza, possiamo riferirci in primo luogo al differente livello di accesso al sapere causato sia dal divario relativo alle competenze tecniche e critiche nell'uso delle strumentazioni, sia dalla non uniformità di accesso alle risorse tecnologiche all'interno del nostro Paese, dovuta, per le famiglie con minori (5%), principalmente a problematiche di tipo economico legate all'alto costo dei collegamenti o degli strumenti necessari.

È di conseguenza indispensabile per le nuove generazioni potenziare il proprio senso critico, in particolare nella selezione delle informazioni e nella gestione dei dati, acquisendo competenze relative alla capacità di proteggere la propria identità digitale, ovvero di tutelare la propria e l'altrui sicurezza e privacy, agendo con criticità ed eticità nel momento in cui si decide di pubblicare materiale personale o di condividere contenuti online e, insieme, verificando l'attendibilità delle informazioni veicolate discriminando le notizie diffuse ricollegabili a fonti accreditate dalle *fake news*.

Risulta altresì essenziale per gli adolescenti sviluppare consapevolezza e responsabilità nei propri e negli altrui confronti nell'uso delle tecnologie nel momento in cui si appropriano degli ambienti digitali per soddisfare bisogni peculiari della loro età, quali la socializzazione con i coetanei e la costruzione e l'affermazione della propria identità personale.

3. Abitare gli ambienti digitali tra protezione e promozione del benessere

L'attenzione pedagogica nei confronti del rapporto tra minori e media nonché delle potenzialità insite negli ambienti digitali di trasformarsi in strumenti di democrazia, ponti verso altri mondi e punti di vista, spazi di negoziazione, di co-costruzione della conoscenza, di sperimentazione di sé in ambienti simulati, non può prescindere dalla considerazione del significato che gli adolescenti vi attribuiscono: la loro socializzazione si concretizza anche attraverso l'insieme di interazioni sviluppate negli ambienti digitali, considerati in quanto spazi di relazione, aggregazione, partecipazione strettamente interconnessi a quelli reali “[...] perché i ragazzi non sono dipendenti dai social media: sono dipendenti l'uno dall'altro” (boyd, 2018, p. 16). Per boyd gli adolescenti abitano quotidianamente gli ambienti digitali,

acquisendo competenze medium specifiche sfruttando di volta in volta le peculiari *affordance* dei diversi social mettendo in atto pratiche culturali partecipate e contestualizzate, non per fuggire dalla realtà, ma, al contrario, per immergersi nella propria realtà affettiva, individuale e sociale necessariamente contraddistinta dalla dimensione dell'*onlife* (Floridi, 2014).

Gli spazi virtuali per gli adolescenti assolverebbero pressoché le medesime funzioni di quelli reali, pubblici, *estensioni* delle pratiche sociali abitualmente svolte anche in presenza e, al tempo stesso, *anticipatori* dell'esperienza sociale partecipata all'interno della comunità reale abitata ed agita prevalentemente dagli adulti.

La recente indagine sul rapporto tra adolescenti (14-19 anni) e partecipazione civica online (Save the Children, 2020) conferma tale tendenza all'interno del nostro Paese: il 67% degli intervistati dichiara di utilizzare i social per informarsi e impegnarsi socialmente, civilmente e politicamente, privilegiando tematiche quali la salvaguardia dell'ambiente, la lotta contro le discriminazioni, il bullismo e gli stereotipi, l'immigrazione, i problemi inerenti tematiche scolastiche e i diritti dei minori. Nella maggioranza degli intervistati le potenzialità di espressione personale e sociale della rete confluiscono e si fondono con azioni dirette di cittadinanza attiva e partecipativa, si pensi alle manifestazioni per lo sviluppo sostenibile e contro il cambiamento climatico nell'estate 2018 proposte dall'attivista svedese allora sedicenne Greta Thunberg, convogliate, nell'autunno-inverno 2019, nella manifestazione *Fridays For Future*, che continua, in tempi di Covid-19, attraverso la progettazione del *#DigitalStrike per il Clima*.

Per boyd gli adolescenti utilizzerebbero i *public* in rete – termine che comprende in sé sia lo spazio virtuale creato dallo strumento digitale, sia la comunità *immaginata* emergente dall'incontro tra le persone, la tecnologia e le modalità di abitare la rete – per soddisfare il bisogno di incontrarsi, di comunicare, di chiacchierare, di trascorrere parte del tempo libero con i coetanei, cercando il proprio posto nella società attraverso la partecipazione attiva ad una comunità virtuale allargata, diffusa. In questa prospettiva, gli ambienti digitali rappresenterebbero per gli adolescenti strumenti privilegiati per dare un senso e per costruire la propria identità ed il proprio mondo sociale, rappresentando un'ulteriore modalità quotidiana per sperimentarsi nel rapporto con l'altro, esplorando in questo modo anche i processi di creazione dell'identità coinvolti nella presentazione di se stessi su una scena pubblica reale e virtuale (Caronia, Caron, 2004).

Ed è proprio in questi spazi relazionali e di partecipazione attiva in rete che il concetto di “cittadinanza”, inteso come

la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell’evoluzione a livello globale e della sostenibilità (Council of Europe (2018b, C189/10)

si incontra con il digitale: con il termine “cittadinanza digitale” intendiamo il diritto/dovere di ogni cittadino di accedere e di appropriarsi, con competenza e criticità, ai nuovi ambienti digitali, personalizzandoli in vista della soddisfazione dei propri bisogni identitari, sociali, politici, abitandoli con responsabilità, eticità, e contribuendo attivamente a renderli il più possibile ambienti inclusivi, sicuri e partecipativi per se stesso e per gli altri da sé (Fabbri, 2019).

Rivoltella considera la cittadinanza digitale, più che una seconda cittadinanza, una delle dimensioni dell’essere cittadini della *Mediapolis*¹: “i media digitali non costituiscono una seconda realtà, ma “migrano” dentro le nostre vite così da ridefinire il nostro modo di comunicare e di entrare in relazione con gli altri e con le istituzioni, anche digitalmente” (2013, p. 217).

Educare gli adolescenti alla cittadinanza digitale, all’interno della nostra società contemporanea contraddistinta da tratti di complessità e transitorietà, significa *in primis* fornire ai ragazzi gli strumenti orientativi ed, insieme, il senso critico per navigare gli ambienti digitali con eticità e consapevolezza, assicurando, da una parte, e promuovendo, dall’altra, il loro benessere fisico, psicologico e sociale, garantendo agli adolescenti la partecipazione informata, riflessiva e critica in quanto costruttori attivi del proprio processo di apprendimento e, più in generale, del proprio progetto di vita sociale e politico nella prospettiva del lifelong learning.

Compito dell’educazione è quello di costruire ambienti digitali sostenibili e promotori di benessere, ricchi di stimoli educativi attraverso i quali i ragazzi possano esperire ed esplorare nuove possibilità di conoscere, di comunicare, di essere, di agire, di immaginare, dando piena espressione alla propria individualità.

1 Sul concetto di *Mediapolis* cfr. Silvestone (2009).

È altresì responsabilità dell'educazione porsi come ulteriore finalità lo sviluppo da parte di tutti gli adolescenti di quelle competenze trasversali legate alla dimensione educativa della partecipazione e della cittadinanza attiva, consapevole e democratica, volte alla produzione e alla diffusione di cultura.

I media digitali, inseriti all'interno di una precisa progettazione educativa e didattica, possono diventare strumenti abilitanti ed emancipativi, contribuendo allo sviluppo di nuovi, più efficaci e democratici modelli educativi – integrati e/o alternativi rispetto a quelli tecnici insiti negli strumenti digitali – da proporre ai ragazzi nei diversi contesti scolastici ed extrascolastici. Si intende promuovere, in questo modo, la valorizzazione dell'adolescente, protagonista progressivamente sempre più autonomo e responsabile delle proprie scelte formative, sociali, esistenziali, attraverso l'acquisizione di quelle strategie e di quegli strumenti funzionali alla costruzione delle proprie competenze di cittadinanza, abitando – anche – gli ambienti digitali in un'ottica di agency e di empowerment individuale e sociale.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2005). Centralità del soggetto: diritto di cittadinanza. *LLL-Focus on Lifelong Lifewide Learning, Rivista Internazionale di EDAFORUM*, 1(2). In <<http://rivista.edaforum.it/numero2/mon-alberici2.htm>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife/Longwide Learning: per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Boyd d. (2018). *It's Complicated. La vita sociale degli adolescenti sul web*. Roma: Castelvecchi.
- Caronia L., Caron A. H. (2004). Constructing a Specific Culture: Young People's Use of the Mobile Phone as a Social Performance. *Convergence. The International Journal of Research into New Media Technologies*. 10(2), 28-61. In <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/135485650401000204>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Carretero S., Vourikari R., Punie Y. (2017). *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens With eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In <[689](http://publicati-</p></div><div data-bbox=)

- ons.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1-pdf_(online).pdf> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Council of Europe (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. In <<https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Council of Europe (2018b). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:-OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Dozza L., Ulivieri S. (eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- European Commission (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=en>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Fabbri M. (2005). *Empowerment e nuove tecnologie. Telematica e problematiche della devianza e delle dipendenze*. Bergamo: Junior.
- Fabbri M. (2009). Empowerment e nuove tecnologie. Nuove sfide per la prevenzione e la riabilitazione della dipendenza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(2): 1028-1044. In <<https://rpd.unibo.it/article/view/1698/1069>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Fabbri M. (2019). Digital citizenship skills as an essential factor in Lifelong-Lifewide-Lifedeeep Education. *Pedagogia Oggi*, 17(2):, 285-299. In <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3667/3384>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Floridi L. (2014). *The Fourth Revolution. How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Ipsos (2017). *Il consenso in ambiente digitale: percezione e consapevolezza. Safer Internet Day 2017*. Milano: Ipsos.
- Istat (2019). *Cittadini e ICT*. In <<https://www.istat.it/it/files//2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Jenkins H. (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: New York University Press.
- Kress G. (2004). *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Bari: Progedit.
- Loiodice I. (2017). Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto. *MeTis*, 7(1): 5-10. In <<http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/971-2017-07-10-10-27-50.html>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.

- Mascheroni G., Ólafsson K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I risultati di EU Kids Online 2017*. EU Kids Online e Os-sCom. In <<http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/reports/Executivesummary-Italy-june-2018.pdf>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- McLuhan M. (1995). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- OECD PISA (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework*. In <<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Postman N. (1978). *Ecologia dei media*. Roma: Armando.
- Redecker C., Punie Y. (2017). *DigCompEdu. Proposal for a European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Rivoltella P. C. (2013). Educare (al)la cittadinanza digitale. *Rivista di Scienze dell' Educazione*. 51(2): 214-224. In <https://rivista.pfse-auxilium.org/it/riv_abstract.cfm?PUBRIVISTA_ID=1296&tab=8> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Rivoltella P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P. C. (2018). Quale presenza ecclesiale nell'attuale contesto comunicativo. In *Conferenza Episcopale Italiana, 71ª Assemblea generale* (pp. 1-12). Roma, 21-24 maggio.
- Save the Children (2020). *Dai like alle piazze: giovani e partecipazione civica onlife*. In <<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/dai-alle-piazze-giovani-e-partecipazione-civica-onlife.pdf>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- Silverstone R. (2009). *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Unesco (2018). *Global Citizenship Education. Taking it local*. Paris: UNESCO. In <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. In <<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>> (ultima consultazione: 30/05/2020).
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>> (ultima consultazione: 30/05/2020).

V.3

L'infanzia tecnologica.

Un modello di intervento educativo per la fruizione dei media digitali nella fascia 0-6 anni¹

Pierpaolo Limone

*Professore ordinario di Pedagogia - Rettore dell'Università degli Studi di Foggia
p.limone@unifg.it*

Maria Grazia Simone

*Professore Associato di Pedagogia - Università degli Studi eCampus (Novedrate)
mariagrazia.simone@uniecampus.it*

1. Il problema e le domande di ricerca

I bambini al di sotto dei tre anni possiedono una esperienza sempre più diretta e assidua dei *media* digitali, della rete e della tecnologia *touch screen* (*smartphone, tablet, ecc.*).

Lo studio del rapporto tra i piccolissimi e le tecnologie digitali, in prospettiva pedagogica, è un tema di indagine recentissimo, non ancora sufficientemente esplorato in sede scientifica (Chaudron, 2015; Haddon, Holloway et alii, 2018).

L'interesse prevalente appare rivolto ad approfondire stili e modalità di fruizione tipiche delle fasce d'età successive (Ólafsson, Livingstone et alii, 2014). Si registra una esiguità di studi condotti sulla scuola dell'infanzia, meno ancora sulle pratiche di consumo domestico (Holloway et alii., 2013; Plowman et alii 2012), con una attenzione prevalente sulla dimensione del rischio *on line*.

Già quasi vent'anni fa S. Livingstone (2003) denunciava un *gap* della ricerca sul rapporto tra la prima infanzia e i *media* digitali, attribuendolo

1 Il contributo è stato progettato congiuntamente dai due autori. Pierpaolo Limone ha scritto i paragrafi 1 e 2, Maria Grazia Simone i paragrafi 3 e 4.

alla volontà degli studiosi di coltivare interessi investigativi settoriali, più che dar vita ad un impegno condiviso e interdisciplinare.

La carenza di studi incentrati su piccolissimi testimonia, tra gli altri aspetti, la difficoltà pratica del loro coinvolgimento in interviste, rilevazioni, sondaggi, ecc.: ne derivano procedure di indagine prevalentemente esplorative. Vanno considerate anche delle resistenze dal punto di vista etico (Livingstone et alii, 2008), oltre che metodologico: è giusto intervistare bambini così piccoli? con quali strumenti? come raggiungere chi ancora non frequenta la scuola dell'infanzia?

Mentre ci si attarda tra gli interrogativi, i più piccoli sono divenuti un considerevole e affezionato segmento di consumatori di tecnologie digitali, avendo la possibilità di collegarsi ad internet attraverso una varietà di dispositivi (*tablet, smartphone, computer, device touchscreen*, ecc.) e nei momenti più vari della loro giornata.

Cresce, per questo, uno specifico mercato di migliaia di *app* pensate appositamente per la prima infanzia. Questa tendenza è più evidente nei paesi "ad alto utilizzo" e rappresenta un dato inatteso da ricercatori e responsabili politici.

Se, nella fase attuale, si comincia a sapere qualcosa di più circa il rapporto tra i piccolissimi e la rete (Suoninen, 2013), si fa sempre più opportuno, per gli educatori familiari e scolastici, conoscere i perché legati alla fruizione, individuare i comportamenti, condividere criteri interpretativi e strategie di intervento.

Le domande di ricerca, che il contributo intende soddisfare, sono essenzialmente due: si possono accompagnare i più piccoli, in famiglia e nella scuola dell'infanzia, in una fruizione dei dispositivi digitali che sia vantaggiosa per il loro particolare momento evolutivo? Se sì, come?

Le tecnologie digitali sono già presenti negli ambienti di vita del bambino e, proprio come loro, sono caratterizzate da uno sviluppo molto rapido. Il compito di chi fa ricerca e di chi educa non può prescindere dal conoscere gli stili di fruizione, le esperienze, gli apprendimenti, le manovre esplorative del mondo che i bambini molto piccoli compiono con l'ausilio della tecnologia digitale considerando anche che, a volte, essi possono trovarsi a pochi clic di distanza da contenuti e immagini non adatte alla loro età.

L'intento del lavoro, evidentemente, non è quello di fornire risposte esauritive, criteri sempre validi e facili generalizzazioni, né di schierarsi a favore della fazione tecnofila o di quella tecnofoba riguardo al rapporto tra infanzia e *media* digitali. Appare più opportuno dedicarsi a delineare piste condivise

di lavoro educativo nei contesti di vita dei più piccoli e motivi per sollecitare ulteriori, future indagini in quest'ambito, nella consapevolezza che sia utile spostare l'agenda della ricerca “da come i bambini interagiscono con internet in quanto strumento, al modo in cui essi interagiscono nel mondo mediato da internet” (Livingstone, Mascheroni et alii, 2018).

2. Systematic Review e progetti di ricerca internazionali

Pur in presenza di immaturità nel linguaggio, nelle capacità di scrittura e di lettura, nella coordinazione oculo-manuale, grazie allo schermo tattile e alla tecnologia *swipe* i bambini, anche al di sotto dei tre anni, possono oggi compiere delle esperienze significative, impensabili in passato alla loro età, ben prima di riuscire a camminare o parlare.

I *media* digitali e la rete, per la cosiddetta “infanzia tecnologica” (Limone, 2010; 2019), rappresentano un grande riserva esperienziale e ludica in cui compiere le più svariate attività: giocare *on line*, fruire di video su *YouTube* e piattaforme simili (Burroughs, 2017; Buzzi, 2012) mentre, raggiunta l'età scolare, al gioco si affianca la ricerca di informazioni, l'esecuzione di compiti scolastici, la socializzazione tra pari (Childwise, 2012).

Abbiamo voluto approfondire lo stato dell'arte mediante l'approccio noto come *Systematic Review*, strategia investigativa nata inizialmente in ambito medico e utilizzata per attuare, all'interno della letteratura scientifica internazionale di settore, una revisione esaustiva delle ricerche più pertinenti al nostro oggetto di indagine, i cui risultati possono presentare buoni livelli di generalizzabilità.

L'identificazione degli studi svolti e l'individuazione delle sorgenti di dati è avvenuta attraverso lo sfoglio di *database* di ricerca pedagogica e tramite l'*hand searching* di articoli di riviste scientifiche consultabili in rete.

In questa maniera è stato possibile selezionare tre ampi e recenti progetti di ricerca internazionali:

- *Toddlers and Tablets*;
- *EU Kids Online*²;

2 Il progetto approfondisce la conoscenza delle opportunità, dei rischi e della sicurezza *on line* dei bambini europei a partire dall'età scolare e fino ai 16 anni. Non si interessa,

– *Young Children (0-8) and Digital Technology.*

L'individuazione di queste iniziative progettuali è avvenuta mediante una attenta selezione che si è affidata ai seguenti indicatori:

- carattere internazionale della partnership;
- presenza di studiosi provenienti dal mondo accademico;
- interdisciplinarietà delle *équipe* di ricerca;
- ampiezza numerica del campione;
- *impact factor* delle pubblicazioni scientifiche realizzate;
- visibilità *on line* dei prodotti e del sito ufficiale della ricerca.

Per ragioni di spazio non parleremo, qui, dei singoli progetti e dei loro esiti, a cui si rimanda consultando la consistente documentazione presente *on line* per ciascuno di essi.

Ai fini dei discorsi che andiamo sviluppando in questo lavoro, presenteremo, in maniera sintetica, quelli che, secondo la nostra prospettiva, sono i più interessanti risultati emersi dai queste iniziative progettuali, leggendoli alla luce della più recente letteratura scientifica internazionale sul tema.

- Caratteristiche della fruizione infantile

I più piccoli crescono in ambienti domestici e scolastici “*digitally fluent*” (Palaiologou, 2016) ma ciò non li rende automaticamente dipendenti dalla tecnologia e dalla rete. La fruizione appare modellata dalle abitudini familiari, dai comportamenti e dalle opinioni dei genitori che vengono costantemente osservati dai figli nelle loro pratiche mediali e, di ciò, i grandi appaiono spesso inconsapevoli. Il consumo di tecnologia, da parte del bambino, è prevalentemente individuale, con una netta preferenza per il *tablet*. Appare significativo il fatto che le attività digitali, nella maggior parte dei casi, non sostituiscono gli interessi preesistenti ma si integrano a questi ul-

peranto, direttamente dei bambini più piccoli. Ciononostante, è apparso opportuno considerarlo per la sua significatività e per la ricchezza delle prospettive di analisi, anche circa il segmento 0-6 anni, confermata nel recentissimo report (Smahel, Machackova et alii, 2020).

timi. Molti degli studi presi in considerazione si sono concentrati sul binomio opportunità/rischi collegati alla fruizione dei media digitali e della rete, forse, a volte, trascurando altri aspetti degni di attenzione. È emerso che i bambini presentano scarsa consapevolezza dei pericoli connessi all'*on line* e, qualche volta, nonostante la supervisione dei grandi e la presenza di filtri di protezione, è capitato loro di imbattersi accidentalmente in contenuti non adatti alla loro età. I più piccoli appaiono più vulnerabili e possono persino “sentirsi angosciati” quando perdono in una sessione ludica *on line*, quando vengono socialmente esclusi dai giochi da parte degli amici oppure, se un po' più grandi, quando qualche familiare utilizza impropriamente i loro profili *social* (Holloway et al., 2013).

- Il punto di vista dei genitori

I genitori hanno un giudizio tendenzialmente positivo rispetto alle tecnologie digitali ma lamentano qualche problema nella loro gestione all'interno della quotidianità familiare.

Madri e padri sono consapevoli di alcuni benefici apportati dai dispositivi digitali che utilizzano i loro figli, individuano persino alcune forme di vantaggio ma li sottostimano, forse pregiudizialmente, accordando maggiore consenso a pratiche culturali tradizionali, tipiche dell'interazione faccia a faccia (Plowman, Stevenson et alii, 2012).

Molti genitori dei bambini più piccoli spesso ricorrono alla tecnologia *touchscreen* allo scopo di “tenerli occupati” mentre loro sono impegnati in altro (Stephen et alii, 2013), cosa che non fanno con i figli più grandi (Haddon, Holloway, 2018). Questi genitori non si impensieriscono per eventuali contenuti e contatti inappropriati in cui possono incappare i piccoli perché affermano di stare loro vicino fisicamente mentre navigano. Paradossalmente, però, sono apparsi piuttosto disinformati rispetto alle effettive attività digitali espletate abitualmente dai figli.

Madri e padri ritengono che il problema del rischio *on line* si possa affrontare...quando i bambini saranno più grandi e si dichiarano molto preoccupati per un potenziale abuso e per i problemi di salute associati (Livingstone et alii, 2015). Per questo, tendono ad esercitare una mediazione parentale di carattere restrittivo e si dicono ben disposti a ricevere consigli e indicazioni dalla scuola.

3. Verso una criteriologia educativa: il modello CAMF

Per soddisfare le domande di ricerca formulate all'inizio del contributo, di seguito si propone una prima criteriologia di intervento che, nei diversi comparti educativi e nei differenti spazi di vita, potrebbe aiutare gli educatori nel compito di accompagnare i bambini, fin dalle prime fasi del loro sviluppo, a stabilire un rapporto proficuo con le tecnologie digitali.

- **Canoni**

In un ambito di ricerca così attuale e complesso come quello dell'educazione mediale per i più piccoli, è evidente la necessità di istituire oggettivi canoni di conoscenza dei fenomeni, per gli educatori, e precisi canoni per orientare il comportamento dei più piccoli.

In questo ultimo senso, non si può prescindere dal fornire a questi ultimi regole di fruizione chiare e non negoziabili, da utilizzare in ogni spazio di vita (casa, scuola, casa dei nonni, ecc.).

Per favorire l'accettazione della regola da parte dei bambini, può essere utile la sua co-creazione e condivisione assieme ad altri soggetti, vicini al nucleo familiare (zii, amici, vicini di casa, ecc.), che abbiano figli coetanei. La presenza e il rispetto delle regole di fruizione mediale garantiscono una strutturazione ordinata della giornata e consentono di non trascurare altre attività, possibili nel tempo libero, prevenendo anche l'eventuale "abbuffata" quotidiana di tecnologia digitale.

Il problema, infatti, non risiede nell'utilizzo *tout court* di quest'ultima da parte dei piccolissimi ma, evidentemente, nell'abuso. Come è stato dimostrato, infatti, un eccesso di stimolazioni ricevuto dai nuovi media digitali nei primissimi anni di vita potrebbe essere penalizzante perché si accompagnerebbe persino ad una diminuzione delle capacità relazionali (Small, Vorgan, 2008).

Soltanto la predisposizione di precise linee metodologiche di educazione mediale, condivise tra gli educatori scolastici, familiari e operanti nel tempo libero, può generare vantaggiose opportunità di fruizione e di apprendimento tramite i media digitali per garantire alle nuove generazioni lo sviluppo delle abilità di alfabetizzazione digitale, la capacità di costruire

relazioni interpersonali, la promozione della creatività, lo sviluppo di competenze sociali.

- Alleanze

Il compito dell'educazione mediale chiede di essere sostenuto e condiviso dalla famiglia e dalla scuola in un rapporto di virtuosa collaborazione tra di esse, e tra i vari ambienti di vita in cui il bambino cresce, generando reciproco riconoscimento e diretto coinvolgimento in un quadro di ampia corresponsabilità educativa.

Il rapporto scuola-famiglia è complesso, in continua trasformazione e a volte denso di criticità...però imprescindibile.

L'educazione al consumo della tecnologia digitale nella prima infanzia può essere l'occasione per istituire nuove forme di dialogo tra le due più importanti agenzie educative.

A partire dal confronto, e dalla intesa che da esso scaturisce, è possibile, per la scuola e per la famiglia, scoprirsi come spazi educativi interconnessi, capaci di collaborare per un progetto educativo condiviso.

L'alleanza tra scuola e famiglia, per avere senso e fecondità, non si esaurisce in se stessa: si riverbera su tutta la comunità locale, innescando significativi processi di trasformazione, di riadattamento, di riequilibrio relazionale (Pati, 2019). Riuscire a fare gruppo, in ogni ambiente di vita, rappresenta sempre un valore aggiunto. Per regolare il rapporto tra infanzia e nuove tecnologie il compito da assumere è quello di strutturare, intorno al soggetto in via di sviluppo, un comune terreno educativo che lo accompagni, senza allarmismi e pregiudizi, lungo i percorsi della fruizione mediale in chiave di dialogo e ampia collaborazione tra coloro che hanno il compito di educare (Simone, 2008). La corresponsabilità crea occasioni di riflessione e di progettualità per affrontare, in prospettiva sistemica, importanti temi e comuni problemi dell'educazione tecnologica delle nuove generazioni.

- Mediazione

I bambini nella prima infanzia non possiedono ancora un proprio punto di vista sulla tecnologia.

La mediazione dei genitori è pertanto il principale dispositivo per favorire un incontro proficuo con le tecnologie digitali.

Mediare, in prospettiva pedagogica, vuol dire attivare un processo dinamico, generare uno spazio transattivo, una condizione in cui le parti in causa, nel rispetto delle loro diverse e rispettive posizioni, si scoprono disponibili ad incontrarsi, ad accogliersi, a riconoscersi per poi orientarsi a divenire un Noi (Simone, 2020).

È sempre raccomandabile che gli educatori, a scuola o in famiglia, siano costantemente presenti quando il bambino naviga e non si concedano di vedere, nel dispositivo digitale, una seconda *baby sitter* a buon mercato, dopo la televisione, così come è emerso da alcune ricerche, prima considerate.

Il bambino apprende a stare al mondo anche mediante l'imitazione del comportamento dell'adulto (Paparella, 2005); ne deriva una inevitabile azione di modellizzazione della condotta che quest'ultimo esercita, talvolta inconsapevolmente, anche rispetto alle pratiche di fruizione della rete e dei dispositivi digitali. È stato dimostrato che le abitudini mediali dei genitori influenzano significativamente l'esposizione ai *media* da parte dei loro figli e la loro opinione su quale sia il limite temporale giornaliero più appropriato. (Rek, Kovacic, 2019).

Strategie di mediazione efficace richiedono adulti coerenti nel loro agire, validi e positivi modelli di comportamento in ambito di fruizione mediale come in tutte le altre situazioni di vita. Si tratta di assicurare una presenza costante e partecipe, un interesse vivo e concreto per le attività che i bambini svolgono *on line*. Nel caso dei cartoni animati, ad esempio, forse non tutti i genitori sanno che è decisamente sconsigliato esporre coloro che sono al di sotto dei 3, 4 anni ad una osservazione passiva, specialmente se sullo schermo si susseguono incessantemente immagini, con trame a volte incomprensibili, perché il bambino ha bisogno di capire e di controllare emotivamente i messaggi che riceve. Ritmo veloce, impossibilità di comprendere e di gestire un simile stimolo complesso e assenza di rielaborazione simbolica attraverso il dialogo con l'adulto sono fattori negativi (Bonaiuti, Calvani et alii, 2017) e predisponenti situazioni di disagio. Così come ricorrere al meccanismo premio/punizione, invocare la restrizione e schierarsi a favore della proibizione totale non risultano interventi proficui per regolare l'utilizzo della tecnologia digitale; anzi, ne alimentano la curiosità e la desiderabilità.

Oltre le strategie di mediazione genitoriale di tipo attivo, restrittivo e orientate alla co-visione, la ricerca futura può impegnarsi nella progettazione di forme partecipative di mediazione in cui genitori e bambini interagiscono insieme con e attraverso i *media* digitali (Schofield Clark, 2001).

- Formazione

I più piccoli “fanno sul serio” con la tecnologia, nel senso che sviluppano importanti occasioni di apprendimento e compiono delle significative esperienze *on line*, oltre che trascorrere del tempo ludico con i dispositivi digitali. La scuola dell’infanzia, più della scuola primaria, ne deve prendere sempre più atto riconoscendo la validità delle attività digitali compiute dai più piccoli e può farlo soltanto formando gli insegnanti.

La didattica oggi si dedica a considerare i diversi linguaggi, compresi quelli digitali, come una specie di “tastiera cognitiva” da rendere accessibile e praticabile per tutti gli studenti (Rivoltella, 2012), evidentemente anche ai più piccoli.

Tutto ciò richiede che, nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria, la tecnologia vada introdotta con consapevolezza, mediante una attenta progettazione, alla luce di obiettivi didattici ben definiti sul piano esperienziale, ludico, informativo e cognitivo per rendere gli insegnanti degli interlocutori competenti e attivi anche su questo tema.

L’offerta di opportune occasioni di formazione rivolte alla famiglia e alle altre realtà educative del territorio può rendere la scuola il giusto centro propulsore per creare coscienza delle potenzialità, delle opportunità e delle eventuali utilizzazioni inappropriate della tecnologia digitale da parte dei più piccoli, con una particolare attenzione alle situazioni di disagio sociale (Livingstone, Görzig, Ólafsson, 2011), dove maggiori possono essere le criticità.

4. Verso il riconoscimento della competenza mediale negli 0-6

È ormai noto che, in ogni età dello sviluppo, la tecnologia digitale risponde a specifici bisogni e svolge precise funzioni (intrattenimento, informazione, apprendimento, socializzazione...e molto altro) nell’infanzia e nella preadolescenza (Tisseron, 2016); meno si sa circa il rapporto tra i più piccoli, questi nuovi dispositivi e le ricadute sulla sfera cognitiva, emotiva, relazionale, ecc. Sta di fatto che, per molti di loro, lo schermo digitale è un assiduo compagno di giochi e rappresenta anche un oggetto magico.

L’aumento del numero di bambini in età prescolare che utilizza la tecnologia digitale richiede una più efficace comprensione delle modalità at-

traverso le quali quest'ultima media il loro incontro con la realtà, una attenzione educativa sistematica negli spazi di vita e sulle pratiche effettive svolte dai bambini, nonché una riflessione sulle competenze loro necessarie per interagire nel vasto mondo dei *media* digitali.

Sarebbe troppo facile e riduttivo attribuire alla tecnologia il peso di aver eroso la possibilità, per l'infanzia, di giocare in maniera tradizionale senza prendere in considerazione i molteplici cambiamenti sociali, culturali, economici, antropologici che hanno progressivamente modificato il tempo di gioco delle nuove generazioni.

La considerazione delle dimensioni del rischio e della sicurezza durante la fruizione rappresenta certamente tema importantissimo e imprescindibile, che già alimenta molti progetti di ricerca e altrettanti interessi investigativi degli studiosi. A questi aspetti, tuttavia, sarebbe opportuno affiancare la riflessione circa la natura delle conoscenze, delle abilità e delle competenze digitali che il bambino piccolo sviluppa nel segmento *pre-school* in quanto significative opportunità ludiche e di apprendimento, ben oltre la semplice dimensione del solo intrattenimento.

Sempre più spesso, per garantire il benessere socio-emotivo dei piccolissimi, si ricorre a espressioni come “proteggere” e “responsabilizzare” (Holloway, Green, Livingstone, 2013). Non serve però rimanere arroccati sul fronte della prevenzione e intenderla soltanto in chiave difensiva. A queste dimensioni sarebbe importante affiancare anche il riconoscimento della validità, nella fascia d'età prescolare, di talune esperienze e di altrettanti apprendimenti maturati grazie ai *media* digitali, in grado di predisporre vantaggiosamente i più piccoli a traguardare convenientemente le successive tappe dello sviluppo umano.

Riferimenti bibliografici

- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivanet G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Burroughs B. (2017). YouTube Kids: The App Economy and Mobile Parenting. *Social Media+Society*, 3, 1.
- Buzzi M. (2011). What Are Your Children Watching on YouTube? In Cipolla-Ficarra F., Veltman K., Verber D., Kammüller F. (Eds). *Advances in New Technologies, Interactive Interfaces and Communicability*. Berlin: Springer.

- Chaudron S. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Publications Office of the European Union.
- Childwise (2012). *The Monitor Pre-school Report 2012: Key behaviour patterns among 0 to 4 year olds*. Norwich, England: Childwise.
- Holloway D., Haddon L., Green L. et alii (2018). The parent-child-app learning assemblage: Scaffolding early childhood learning through app use in the family home. In N. Kucirkova et alii (Eds.), *The Routledge International Handbook of Playing and Learning with Technology in Early Childhood*. Abingdon, UK: Routledge.
- Holloway D., Livingstone S., Green L. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use, EU Kids Online, LSE*. London: EU Kids Online.
- Limone P. (2010). Lo studio della cultura mediale infantile e il dibattito sulla mutata concezione dell'infanzia. In S. Colazzo (ed.), *Il Sapere Pedagogico*. Roma: Armando.
- Limone P. (2019). La realtà ludica dell'infanzia tecnologica. In M. G. Simone (ed.), *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*. Bari: Progedit.
- Livingstone S. (2003). Children's use of the internet: Reflections on the emerging research agenda. *New Media & Society*, 5(2), 147-66.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. EU Kids Online, London, UK: London School of Economics and Political Science.
- Livingstone S., Haddon L. (2008). Risky experiences for children online: Charting European research on children and the Internet. *Children & Society*, 22(4), 314-323.
- Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. London, UK: EU Kids Online.
- Ólafsson K., Livingstone S., Haddon L. (2014). *Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base*. LSE, London: EU Kids Online.
- Plowman L., Stephen C., Stevenson O., McPake J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59, 1, 30-37.
- Palaiologou I. (2014). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 1-20.
- Paparella N. (2015). *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*. Roma: Armando.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.

- Plowman L., Stevenson O., Stephen C., McPake J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59(1), 30–37.
- Rek M., Kovacic A. (2019). Media and Preschool Children: The Role of Parents as Role Models and Educators. *Medijske Studije*, 18, 27-42.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schofield Clark Lynn (2011). Parental Mediation Theory for the Digital Age. *Communication Theory*, 21, 4, 323-343.
- Simone M. G. (2020). Mediazione. In F. Boichicchio, A. Traverso (eds.), *Didattica interculturale*. Lecce: Libellula.
- Simone M. G. (2008). Infanzia e gioco digitale. Problemi e prospettive. *Studi e Ricerche*, 15.
- Smahel D., MacHackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Olafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. (2020). *EU Kids Online 2020: survey results from 19 countries*. London, Uk: London School of Economics and Political Science.
- Small G., Vorgan G. (2008). *iBrain: surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: Harper-Collins.
- Stephen C., Stevenson O., Adey C. (2013). Young children engaging with technologies at home: the influence of family context. *Journal of Early Childhood Research*, 11 (2), 149-164.
- Suoninen A. (ed.)(2014). *Children's Media Barometer 2013. Media Uses of 0–8 year-old Children and Changes in Media Uses Since 2010*. Helsinki: Finnish Society on Media Education.
- Tisseron S. (2016). *3-6-9-12. Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, tr. it.. Brescia: La Scuola.

V.4
Giovani e affetti.
L'educazione come luogo del possibile

Simona Perfetti

Professore Associato - Università della Calabria
simona.perfetti@unical.it

1. Educazione ed emozioni. Riflessioni introduttive

Goleman in *Emotional Intelligence* (1997) sosteneva che l'educazione alle emozioni conduce la persona all'empatia che rappresenta quella dimensione, fatta di autocontrollo e compassione, da cui sboccia l'altruismo. L'empatia così intesa potrà guidare la persona a comprendere la realtà circostante nel suo insieme realizzando una correlazione tra l'apprendimento cognitivo e quello sociale e sistemico (Goleman, Senge, 2016). Sicuramente il valore educativo dell'empatia nell'ambito della riflessione pedagogica si è andato affermando nel tempo (Azzolini, 1998; Bertolini, 1958; Contini, 1980; Kanizsa, 1988; Lumbelli, 1974) fino ad assumere, nella contemporaneità, abiti più complessi volti ad alimentare personalità in grado di resistere alla discriminazione e alla violenza. Scrive Contini (2009): «Ora che la follia economico-finanziaria dell'avidità senza limiti ha visto scoppiare la sua "bolla" a livello globale portando povertà e prospettando scenari drammatici di crisi e disoccupazione».

Lungo tale direttiva appare chiaro come la necessità di un'educazione alla vita emotiva nel contesto dell'attuale universo giovanile sia un'operazione educativa non priva di problematiche poiché, al di là delle definizioni dei giovani¹ a seconda del periodo storico di appartenenza degli ultimi vent'anni, un tratto comune sembra essere una forte fragilità contraddistinta da: una grande attenzione al presente e all'emozione del qui ed ora, l'atti-

1 Gli studi scientifici sull'argomento definiscono come Generazione Y i nati negli anni Ottanta, Generazione X i nati tra gli Settanta e gli anni Ottanta e Generazione Z i nati tra il 1997 e gli anni dalla metà del 2000 in poi.

tudine a rinviare le scelte a causa di una scarsa capacità di progettare, la frammentazione dell'identità personale (Bauman, 2003), il bisogno di vivere le pratiche quotidiane in un accoppiamento quasi strutturale con i media. L'universo emotivo dei giovani, nel senso più ampio del termine, sembra essere caratterizzato da una grande difficoltà a inquadrare le scelte di vita in un arco temporale a lungo termine poiché, la maggior parte di loro, preferisce ritardare le scelte definitive rimandando, così, l'ingresso nella vita adulta (Secondulfo, 2005). Sempre più spesso i giovani sperimentano il desiderio di onnipotenza per strada, negli stadi, nella vita online, "esercitandosi" a vincere a tutti i costi le sfide in un mondo dove tutto sembra possibile e dove, soprattutto nella vita online, l'assenza dei corpi può anche spingere verso forme di incapacità nel relazionarsi con le emozioni altrui (Pasta, 2018). I giovani, inoltre, per avere una formazione culturale di base non guardano più alla scuola e all'Università ma ai media in generale, alle associazioni giovanili, al mondo dello spettacolo: «La sistematicità è stata sostituita dall'occasionalità, la razionalità dall'emotività, il senso critico dal consenso di gruppo, la tradizione dalla moda».

Nell'attuale società connessa (Boccia Artieri, 2012), nomade (Mafessoli, 1997) e liquida (Bauman, 1999) la famiglia intesa come principale agenzia educativa non è più "normativa" come in passato ma si pone sempre più come "affettiva" (Pietropolli Charmet, 2008). Nel primo caso erano ben presenti i ruoli a cui bisognava attenersi e da cui scaturivano precise relazioni tra gli individui, con una forte predominanza della figura paterna e del maschile. La famiglia affettiva, invece, è un luogo di cura e di affetti, offre sicurezza e ampia libertà ai figli con una tendenza alla negoziabilità che può anche condurre ad una sorta di pariteticità dei ruoli tra genitori e figli (Stramaglia, 2009). Studi scientifici sull'argomento parlano da una parte di crisi e scomparsa del padre (Pietropolli Charmet, 2008; Recalcati, 2011) e del fatto che i genitori è come se avessero scelto di essere amici dei figli a discapito della responsabilità del porre loro dei limiti, dall'altra di padri che "amano troppo" e che nel momento in cui diventa necessario staccarsi dal figlio rimangono, invece, attaccati in maniera invadente al loro bambino (Berto, Scalari, 2009).

Alla luce di queste considerazioni la proposta educativa che guiderà queste pagine riguarderà la necessità, da parte di chi si occupa di educazione e di formazione, di assumersi il compito di orientare la formazione dei giovani nel relazionarsi con l'altro, nell'abitare in un mondo sempre più digitale,

nel costruire sulla base della collaborazione e della condivisione, un'idea di cittadinanza adatta alle sollecitazioni culturali dell'oggi. La pedagogia, intesa come sapere che fa riferimento sia alla formazione della persona, sia ai modi in cui le dinamiche della società formano il soggetto, è radicalmente implicata nei movimenti tra le generazioni poiché l'educazione ha sempre a che fare: «Con quel complesso di pratiche educative, emozioni, rappresentazioni, apprendimenti, abilità, conoscenze e competenze, materialità che passano tra una generazione e l'altra».

L'educazione alle emozioni, ponendosi come quell'azione in grado di promuovere il benessere individuale e sociale, potrebbe trovare uno spazio significativo nell'ambito dei piani d'istruzione e di formazione (Digennaro, 2018).

Ora, parlare di educazione e apprendimento chiama in causa il sistema scolastico che rappresenta, da sempre, quella dimensione in grado di privilegiare l'inserimento sociale, la partecipazione, il dialogo ponendosi, per i giovani, come banco di prova per la costruzione del sé e di quel bagaglio di esperienze e valori che dovrà fungere da bussola orientativa per muoversi nella realtà circostante.

Partendo da queste premesse la Commissione Europea (CE) e un numero crescente di paesi, nel tempo, hanno cominciato a recepire questa esigenza e a tradurla nelle rispettive politiche educative.

Per quanto concerne la situazione generale in Europa, tra le tappe significative è utile ricordare il riconoscimento della Media Literacy nella *Direttiva sui servizi dei media audiovisivi europei* (art. 37) che rappresenta l'effetto di un processo durante il quale organizzazioni come l'UNESCO e la Commissione Europea (CE) hanno lavorato nella direzione di una legittimazione del ruolo della *media education* nell'agenda politica. Il 2 e il 3 dicembre 2010 trecento esperti di oltre trenta Paesi europei ed extraeuropei si sono riuniti a Bruxelles per partecipare alla conferenza internazionale *Media Literacy for All*. La Commissione Europea definisce ufficialmente la Media Literacy come:

La capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente i diversi aspetti dei media a cominciare dai loro contenuti, di creare comunicazione in una varietà di contesti. La Media Literacy riguarda tutti i media, compresi la televisione e il cinema, la radio e la musica regi-

strata, la carta stampata, Internet e le altre nuove tecnologie digitali impiegate nella comunicazione².

2. I giovani e la dimensione affettiva. L'empatia come luogo dell'educazione

Morin ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* afferma che essere umani voglia dire comprendere tutta una serie di dimensioni dell'esistere: la relazione profonda che la persona intrattiene con il mondo naturale, il valore delle differenze, il confronto con le incertezze che attraversano i vissuti; tale comprensione è in grado di sviluppare la capacità di abbracciare l'aspetto poetico della vita, cioè aiutare l'individuo a diventare consapevole della complessità e della bellezza del reale. Tra i saperi necessari in grado di alimentare una nuova forma di conoscenza che ponga le basi per l'educazione del futuro Morin parla di: *Insegnare la condizione umana, Affrontare le incertezze, Insegnare la comprensione*. Per quanto concerne il primo sapere l'Autore, soffermandosi sulla necessità di andare oltre il limite educativo attuale, afferma la necessità di una educazione teleologicamente tesa verso la conoscenza della natura complessa della propria identità e di quella che si ha in comune con gli altri esseri umani. L'apprendimento di questo sapere può incoraggiare l'educazione ad *affrontare le incertezze*, ovvero predisporre ad accogliere l'inatteso per affrontare i rischi che la vita comporta. Tutto questo potrà spingere le giovani generazioni ad afferrare il senso ultimo del valore delle reciproche incomprensioni mettendo a fuoco le radici dei razzismi, delle xenofobie e di qualsiasi forma di disprezzo verso il genere umano. Tale bagaglio umano potrà realizzarsi partendo dalla presa di coscienza dell'intrinseca fragilità della persona al fine di acquisire una maggiore consapevolezza di se stessi, della problematicità, finitudine e incertezza cui si va incontro percorrendo il delicato viaggio dell'esistenza. Da una tale consapevolezza profonda ne discenderà la possibilità di ridestarsi da: «Quel nichilismo morbido, da quel pericolo di anestetizzazione che sta colpendo in particolare la vita collettiva e sta alimentando nuove insensibilità rispetto alla cura del mondo».

Sempre Morin a tale proposito parla della necessità di una *reliance*, di

2 (www.eurispes.eu, consultato: 21/11/2019).

una dimensione emotiva che individua tutto quello che può rendere solidali, che può unire:

Relianza con un altro, relianza con una comunità, relianza con una società e, al limite, relianza con la specie umana. Così c'è una fonte individuale dell'etica che si trova nel principio di inclusione, che iscrive l'individuo in una comunità (Noi), che lo porta all'amicizia e all'amore, che conduce all'altruismo e che ha valore di relianza (Morin, 2005, p. 6).

Bellingreri (2013) si sofferma, per quanto riguarda uno sviluppo sano della personalità, sull'importanza di una forma di "empatia matura", cioè quella forma empatica che si concretizza quando si ha il desiderio di partecipare alla realtà dell'altro, percependolo in tutta la sua *differenza*. L'empatia matura si acquisisce nel tempo in quanto richiede uno sviluppo completo di alcune delle dimensioni psichiche della persona, tra queste: una *maturazione intellettuale*, una *prosociale* in grado, cioè, di condurre verso un comportamento etico e stabile, e una *maturità relazionale e comunicativa*. Una tale maturità empatica, secondo l'Autore, per declinarsi in prassi educativa, dovrà poi tenere conto di alcuni elementi: il *controllo della gestione* della relazione tra chi educa e l'educando che dovrà essere moderata dal principio dell'autonomia educativa, *il valore dell'amorevolezza* nella relazione educativa, e il fattore dell'*autenticità*.

Ora, calare queste riflessioni nell'attuale sistema sociale, solleva una serie di questioni educative aperte poiché, come afferma La Marca (2011), il contesto sociale attuale non è in grado di orientare i giovani verso la costruzione di una dimensione empatica "matura". Nell'odierna società connessa i giovani si trovano a vivere il doppio ambiente, online e offline, come situazione stabile e normalizzata della loro esistenza. La gestione delle relazioni amicali, sentimentali, del lavoro, dell'apprendimento, dell'informazione viene sviluppata attraverso una sorta di "dimensione di occasioni di interconnessione" che mette in relazione la vita quotidiana con una rete di relazioni sociali sempre potenzialmente disponibile. La distinzione tra vita online e vita offline viene a cadere e non perché il giovane viva una doppia vita o una multivita ma perché la normalizzazione di questo tipo di realtà spinge, come presupposto basilare, verso un coordinamento spaziale e temporale dell'ambiente circostante complesso in cui le esperienze immateriali danno forma a quelle materiali e viceversa. Boccia Artieri (2012) sintetizza

questa dinamica affermando che prima si creano connessioni, poi si progetta ed eventualmente si filtra; questo perché i social network in particolare definiscono un mondo che evidenzia un modo di vivere le pratiche quotidiane come uno stato di perenne potenzialità che potrà realizzarsi di volta in volta con modalità diverse. La maggior parte dei giovani vive costantemente connesso fino a percepire la connessione come uno stato naturale della propria vita e tale naturalezza crea anche presupposti mentali diversi che attivano i meccanismi riflessivi del vivere sociale. Il confronto quotidiano con “l’aggiornamento di stato” di un social network, rispondere alla domanda “a cosa stai pensando?” e renderla pubblica, si pone come l’esplicitarsi dell’auto-riflessività, uno stimolo per confrontarsi con sé stessi e con gli altri. Ma c’è di più perché secondo Boccia Artieri la riflessività diventa “connessa” perché la consuetudine di produrre contenuti in pubblico che riguardano anche sentimenti, emozioni, affetti in generale, modifica le dinamiche della struttura riflessiva. Ora, alla naturalità di ingresso da parte dei giovani nel mondo dei social network non corrisponde una gestione emotiva o affettiva delle pratiche online. Legare il concetto di empatia alle dinamiche che muovono oggi le attività quotidiane delle giovani generazioni si pone come un’urgenza pedagogica complessa poiché la nozione stessa di empatia si è problematizzata. Norbert Elias (1988) affermava che le emozioni e le modalità che la persona ha di manifestarle sono legate alle situazioni sociali in cui si formano; ecco perché società diverse generano culture emozionali diverse e ogni contesto sociale ha le sue regole emozionali. In tale direzione nella società contemporanea caratterizzata dalla digitalizzazione e dalla smaterializzazione della dimensione affettiva, indagare se e in quali termini la dimensione empatica possa diventare una sorta di bussola orientativa in grado di alimentare comportamenti etico-valoriali che orientino i giovani a promuovere un’autentica conoscenza di sé e degli altri, diventa un impegno educativo urgente. Da un punto di vista emotivo i giovani vivono una sorta di dilemma, da una parte sono consapevoli del fatto che dalle scelte che faranno nel presente dipenderà la loro vita futura ma, vivendo in un perenne stato emotivo fatto di incertezze, spesso si lasciano travolgere da mode che, influenzando le loro scelte, fanno scattare la molla dell’emarginazione rispetto a chi non segue quella moda e non è inserito nel gruppo dei pari (La Marca, 2011). Sicuramente tra le caratteristiche della giovinezza ci sono quelle di ricercare conferme e consenso sociale, vivere il bisogno di appartenenza ad un gruppo come parte integrante

del quotidiano, provare paura e insicurezza su un eventuale impegno da assumersi per affrontare alcune situazioni. Quello che cambia oggi, in questa cornice pedagogica generale, è il rapporto che i giovani hanno con i valori che ne dirigono le scelte.

In una società 'eticamente neutra', vale a dire che non fa scelte etiche né le incoraggia, i giovani non sono aiutati a prendere decisioni impegnative. In molti casi non sono aiutati, più che scelte orientate da qualche valore o ideale, da prospettive esistenziali e di significato, si constata nei giovani uno "scegliere per scegliere", dettato prevalentemente da spinte emozionali derivanti da interessi del momento o dall'adeguamento a standard esteriori che fungono da modelli, senza i quali ci si sente troppo diversi dagli altri: una sorta di conformismo al gruppo che induce comportamenti gregari e poco personalizzati (La Marca, 2011, p.89).

I giovani, dunque, manifestano una serie di fragilità dalle quali, forse, è necessario partire per riscoprire l'empatia come regolatore chiave dei processi formativi. È necessario imparare a valorizzare la condizione di fragilità e instabilità dell'essere umani perché tale valorizzazione potrà spingere la persona a sentire e vivere "insieme" tale condizione. La scoperta della fragilità come condizione comune potrà, così, orientare nel rivedere la propria identità indirizzandola verso i principi della solidarietà, della responsabilità, della collaborazione, praticando una nuova umanità che permetterà di intrecciare l'etica universale con quella individuale.

Pedagogicamente si tratta, allora, di educare a una "riforma della vita", a una riprogettata "arte di vivere" che permetta di ripensare la vita all'interno del mondo, di riappropriarsi della propria dignità in quanto esseri umani (Dato, 2015, p. 132).

In tale direzione la pedagogia potrebbe riordinare e trasformare in paradigma di riferimento le occasioni di riflessione che le si sono presentate nel corso del tempo come quelle provenienti dai saperi critici, dai movimenti sociali e politici, al fine di ridefinire il proprio ruolo, cioè guidare i giovani verso valori comuni condivisi quali, la dimensione comunitaria e intersoggettiva dell'essere umani, la condivisione, il pensiero critico, la riflessività.

Il sapere pedagogico, in questo particolare momento storico precario e

disorientante, sta attraversando una dimensione importante che è quella della presa in carico del bisogno di comprendersi come esseri umani. I giovani necessitano di essere guidati, accolti nelle loro fragilità proprio perché la crisi dei modelli tradizionali autoritari li ha spinti verso la necessità di ristrutturarsi, di ridefinirsi per realizzare una realtà diversa. Tornando all'idea bellingeriana di "empatia matura", avere contezza delle proprie emozioni vuole anche dire orientare gli altri nel comprendere le proprie attraverso azioni educative. In tale direzione, ad esempio, gli emotional role-play possono essere considerati strategie educative in grado di lavorare sulla dimensione empatica. La letteratura scientifica sugli emotional role-play (Hoffman, 2009) sembra affermare la validità di tale strategia educativa nel valorizzare la capacità di comprendere le emozioni dell'altro perché la realizzazione di uno spazio delimitato in cui poter esperire vari tipi di emozioni in forma socializzata può porsi come un mezzo attraverso cui realizzare quelle abilità sociali necessarie per la vita quotidiana:

Se sapientemente integrato all'interno delle pratiche didattiche, il role-play può anche fornire spunti per lo sviluppo di altre competenze come quella di analisi, di previsione, di confronto e di sintesi. È anche un terreno fertile in cui sperimentare e riflettere sulle diverse culture emotive e in cui aprire un confronto e un dibattito sulle diverse forme di percezione e di espressione delle emozioni (Digennaro, 2018, p. 20).

Organizzare azioni educative come il role-play vuole anche dire insegnare il valore della fragilità ai giovani, far loro comprendere che la possibilità di cadere errore o in conflitto con l'altro non deve per forza generare rabbia o violenza:

Dunque incoraggiamo l'empatia, e quando confliggono, insegniamo loro che anche il conflitto può essere un'esperienza positiva, se affrontato fuori dagli schemi della violenza e della competitività, se l'intento è di proporre e difendere un bisogno, un desiderio, un progetto e se per questo si è disponibili ad ascoltare le ragioni altrui e a negoziare le soluzioni, senza sottomettersi alla volontà dell'altro e senza voler distruggere l'altro (Contini, 2012, p. 15).

Da tali riflessioni sia teoriche, sia applicative sull'educazione emotiva emerge un nuovo impegno per la pedagogia che dovrà prendersi cura anche

di quelle pratiche in grado di sviluppare una prassi di partecipazione ad una società inclusiva rinviando a dei modelli educativi in grado di preparare i giovani ad abitare in un mondo che sia per tutti luogo di comunità, in cui vivere il concetto di differenza come opportunità per realizzare una relazione autentica con l'altro. Tutto questo si traduce nei termini di un progetto pedagogico in grado di costruire una società inclusiva capace di assicurare a tutti la possibilità di contribuire alla vita sociale grazie al manifestarsi delle proprie e delle altrui potenzialità.

Una società inclusiva, dunque, è il frutto di una gioventù consapevole del proprio ruolo nel mondo, una gioventù che sia in grado di realizzare una democrazia partecipativa alimentata da principi comuni quali il riconoscimento dei diritti della persona, il rispetto delle differenze, la realizzazione di spazi e luoghi per l'incontro, la cura e la presa in carico dei bisogni di tutti (Quatera, 2017).

Queste riflessioni riportano il discorso sul senso ultimo dell'educazione, cioè quello di puntare sulla formazione di giovani che potranno investire sulla costruzione comune di un modo solidale e democratico fondato sui principi di eguaglianza, giustizia e valorizzazione delle differenze.

La prospettiva educativa di un'empatia così intesa potrà spingere chi si occupa di educazione a orientare i giovani verso l'idea di una sola umanità e del rispetto della dignità della persona al di là delle diversità di ognuno. In altri termini è necessario scommettere su una pedagogia della condivisione (Quatera, 2017), impegnata nell'esaltare la solidarietà e l'impegno che ogni giovane può dare al gruppo di cui fa parte, che sia il gruppo dei pari, l'aula scolastica o un gruppo familiare, al fine di incoraggiare una maggiore autostima e permettere la crescita di abilità relazionali e sociali collettive.

Scrive Quatera (2017):

In un mondo globale che sta cambiando radicalmente nei suoi valori di riferimento, la pedagogia della condivisione individua così la necessità di scegliere con una certa urgenza, ai fini di una vera promozione integrale della persona, fra la logica del profitto come criterio ultimo dell'agire e la logica della condivisione e della responsabilità collettiva, che è orientata verso uno sviluppo equo e sostenibile per il bene comune di tutti. Nella pedagogia della condivisione risulta così centrale quell'intelligenza del cuore che include l'abilità di percepire e interpretare gli stati d'animo, le motivazioni, le intenzioni e i sentimenti altrui. Com-

prendere gli altri, le loro esigenze, i loro desideri, le loro paure, creando così situazioni sociali positive che agevolano la didattica (p. 375).

Riferimenti bibliografici

- Azzolini D. (1998). *La parola e l'ascolto*. Torino: Il Segnalibro.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Bauman Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellingreri A. (2013). Il metodo educativo centrato sull'empatia. *Studium Educationis*, XIV, 2, 7-17.
- Berto F., Scalfari P. (2009). *Padri che amano troppo. Adolescenti vittime di attrazioni Fatali*. Molfetta: La Meridiana.
- Bertolini P. (1958). *Pedagogia e fenomenologia*. Bologna: Malpiero.
- Boccia Artieri G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini M. G. (1980). *Educazione e comunicazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M. G. (2009). Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2, 1-17.
- Dato D. (2015). Emozioni e preoccupazione empatica. Una via pedagogica per imparare a prestare attenzione al mondo. *Pedagogia oggi*, 2, 239-251.
- Dato D. (2017). Altruismo e altruità. Appunti pedagogici sul bene comune. *MeTis*, 7 (2), 127-140 e 131.
- Digennaro S. (2018). Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 22, 52, 13-23.
- Elias N. (1988). *Il processo di civilizzazione*. Bologna: il Mulino.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Audio Renaissance.
- Goleman D. Senge, P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano: Rizzoli Etas.
- Hoffman D.M. (2009). Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the United States». *Review of Educational Research*, 79, 533-556.
- Kanizsa S. (1988). *L'ascolto del malato*. Guerini: Milano.
- La Marca, A. (2011). La "Generazione Y": giovani indecisi che sognano trionfi e vivono tra reale e virtuale. *Studium Educationis*, XII, 3, 73-87.
- Lumbelli L. (1974). *Pedagogia della comunicazione verbale*. FrancoAngeli: Milano.
- Maffesoli M. (1997). *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques*. Paris: Le Livre de Poche.
- Morin E. (2005). *Il metodo 6. L'etica*. Milano: Raffaello Cortina.

- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana.
- Pietropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Quatera I. (2017). Inclusionione come strategia per il bene comune. *MeTis*, 7, 2, 366-381.
- Recalcati M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità in epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva M. G. (2009). Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2, 1-17.
- Riva M.G. (2012). Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica. *Education Sciences & Society, Giovani quale futuro*, 3, 1, 36-58.
- Secondulfo D. (2005). *La bella età. Giovani e valori nel nord-est di un'Italia che cambia. Socio-politica in Europa*. Milano: FrancoAngeli.

Panel 6
Progettazione e valutazione nei servizi educativi

Introduzione

Giovanni Moretti, Antonella Nuzzaci

Interventi

Davide Capperucci

Silvia Fioretti, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar

Giovanni Moretti, Bianca Briceag

Luisa Pandolfi

Andrea Traverso

Progettazione e valutazione nei servizi educativi¹

Giovanni Moretti

Professore Ordinario - Università Roma Tre
giovanni.moretti@uniroma3.it

Antonella Nuzzaci

Professore Associato - Università degli Studi dell'Aquila
antonella.nuzzaci@univaq.it

1. Introduzione

Negli ultimi anni la progettazione e la valutazione sono divenute dimensioni sempre più importanti per i servizi educativi, in quanto fattori chiave nei processi di cura, educazione e istruzione. Le due dimensioni, inoltre, hanno assunto una notevole rilevanza nelle iniziative di formazione iniziale e in servizio degli operatori, educatori e insegnanti impegnati nei servizi educativi e di istruzione. Intese come elementi vitali necessarie al funzionamento dei sistemi educativi, scolastici ed extrascolastici, tali dimensioni si sono progressivamente imposte all'attenzione sia degli esperti, sia della opinione pubblica, anche grazie agli studi sulla qualità dei servizi e sull'equità della formazione.

Sebbene la qualità dei servizi educativi e l'equità dell'istruzione siano interpretate dalla letteratura in una varietà di modi (Benadusi & Bottani, 2006), appare fondamentale chiarire come esse debbano essere considerate nel loro insieme e nelle loro componenti e caratteristiche fondanti, soprattutto in relazione alla accessibilità e organizzazione dei servizi e in riferimento al piano dei comportamenti dei professionisti dell'educativo e delle loro capacità di intervento, che si traducono in un corredo di competenze

1 Il contributo è stato progettato e condiviso da entrambi gli autori. Per quanto riguarda la scrittura dei singoli paragrafi: il paragrafo 2 è stato scritto da G. Moretti, il paragrafo 3 è stato scritto da A. Nuzzaci.

metodologiche di natura diversa (comunicative, relazionali, progettuali, valutative, ecc.).

Nello specifico, poi, è dimostrato come l'attenzione per la qualità dei servizi educativi, in riferimento alla qualità della progettazione e della valutazione, crei notevoli vantaggi per le istituzioni, in termini di risultato e soprattutto si caratterizzi come inclusiva e rispettosa della persona (Di Carlo & Sidoti, 2019; Lazzari & Vandebroek, 2013). A tale riguardo la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, approvata dalle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e successivamente ratificata dagli Stati membri dell'Unione Europea, rappresenta un documento fondamentale per tutti coloro che sono impegnati nella progettazione e nella valutazione dei servizi educativi specie se rivolti a minori. La Convenzione, infatti, è l'esito di un lungo e difficoltoso percorso, che ha condotto molte nazioni a considerare le bambine e i bambini soggetti titolari di diritti. Questo implica che l'offerta educativa di ogni servizio deve essere progettata, organizzata, monitorata e valutata nel pieno rispetto di una pluralità di regole e principi che, in quanto tali, non sono né negoziabili, né derogabili. In particolare, ne consegue che l'offerta educativa di ogni servizio non può essere generica o rigidamente predefinita, ma deve tenere conto prioritariamente della situazione concreta in cui si trova il minore e delle sue esigenze personali, in ossequio al rispetto della dignità della persona, al diritto alla protezione, alla cura, all'educazione e all'istruzione.

Quanto indicato nella Convenzione Internazionale, dunque, concorre a definire sia in ambito nazionale, sia internazionale, un orizzonte comune per la costruzione di un sistema integrato di servizi educativi di qualità e a garantirne l'accesso superando eventuali ostacoli di varia natura.

In Italia un esempio emblematico a tale riguardo è quello del Decreto Ministeriale n. 65 del 13 aprile 2017, che istituisce il Sistema integrato dei servizi di educazione e istruzione per bambini da zero a sei anni e che riconosce ai servizi la capacità di contrastare la povertà educativa e di favorire l'inclusione sociale, a condizione che i servizi stessi siano di qualità, così come indicato nel *Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (ECEC, Lazzari, 2014).

L'obiettivo della qualità dei servizi non può essere raggiunto con il buon senso e neppure mediante la riproposizione acritica delle cosiddette "buone pratiche". La qualità dei servizi educativi richiede invece innovazione continua e va perseguita deliberatamente, attraverso una sistematica attività di

accompagnamento, che preveda processi di monitoraggio e azioni di verifica della qualità che siano saldamente integrati con l'azione progettuale e coerenti con le sue finalità.

In questo orizzonte assume particolare rilevanza sociale la ricerca educativa sulla progettazione e valutazione dei servizi educativi, le cui evidenze scientifiche, basate sulla rilevazione empirica di osservazioni quantitative e qualitative affidabili, rappresentano una risorsa indispensabile per assumere decisioni.

A fronte dei rapidi cambiamenti sociali in corso è oggi fondamentale riuscire a riprogettare e qualificare i servizi educativi offerti tenendo anche conto della necessità di riconoscere i nuovi diritti emergenti e di elaborare i "diritti rinnovati" (Rodotà, 2012), molti dei quali sono legati ai processi di globalizzazione e allo sviluppo delle tecnologie digitali e informatiche (ad esempio: il diritto dell'individuo alla privacy, alla identità digitale rispettosa della persona, il diritto all'oblio, il diritto di essere informato circa la protezione e l'utilizzo dei dati che riguardano il singolo minore) (Rodotà, 1997, 2005, 2012).

Per tali ragioni il supporto alla ricerca sulla progettazione e sulla valutazione nei servizi educativi, oltre che allo sviluppo e all'innovazione, diventano obiettivi centrali dei processi di miglioramento e di qualificazione dei servizi. Il problema rimane allora quello di riuscire a rendere attuabili gli ideali di una educazione e di una istruzione di base qualitativamente apprezzabili e di fare in modo che ogni singolo progetto sia sottoposto a valutazione (Leone, Prezza, 1999; Cerri, 2004; Lipari, 2009). In particolare, è anche quello di comprendere se i servizi educativi siano o meno appropriati in età precoce, a livello prescolastico, di scuola dell'infanzia e primaria. Questo genere di ricerca è attualmente oggetto di ampio interesse da parte della comunità scientifica, la quale si è prevalentemente incentrata sull'importanza di predisporre forme di progettazione innovative atte a promuovere pratiche educative e didattiche efficaci che aiutino, spieghino e potenzialmente influenzino i processi educativi e di insegnamento-apprendimento in contesto, informando adeguatamente i decisori politici con l'intento di dare luogo a cambiamenti culturali, organizzativi e strutturali.

La ricerca sulla progettazione e sulla valutazione nei contesti educativi coglie diversi aspetti della qualità dei servizi educativi, ampiamente discussi in letteratura, riconducendoli ai molteplici obiettivi del *design educativo* e dell'*assessment*, al fine di comprendere come predisporre condizioni didat-

tiche favorevoli e praticabili per risolvere problemi specifici (Anderson & Shattuck, 2012), oltre che proposte educative di qualità. Per tale ragione alcuni autori sottolineano come le ricerche nel campo della progettazione e della valutazione siano particolarmente fruttuose e stimolanti per i ricercatori (Herrington *et al.*, 2007; Akkerman, Bronkhorst, Zitter, 2013), le cui prospettive, approcci e metodi differiscono gli uni dagli altri (Engeström, 2011; Barab, Squire, 2004). Tali aree di studio ruotano intorno all'*educational design research*, che, con espressioni differenti, focalizza l'attenzione, su diversi aspetti della progettazione e della valutazione, così come riflette su altri generi di funzioni e competenze metodologico-didattiche. Come funzioni orientate all'intervento e ai processi educativi, che utilizzano una varietà di metodologie, strumenti e tecniche per esaminare scientificamente lo sviluppo e l'implementazione di soluzioni adeguate in risposta a problemi emergenti, la progettazione e la valutazione forniscono la cornice interpretativa atta ad elaborare interventi efficaci in contesto e valutarne gli effetti, sul piano dei prodotti, dei processi, dei programmi e delle politiche educative.

La crescente attenzione della ricerca per la progettazione e la valutazione è ampiamente dimostrata dall'interesse che per essa hanno riviste e gruppi di ricerca educativa italiani e stranieri, come è il caso del panel "Progettazione e valutazione nei servizi educativi", che si è tenuto a Palermo, il 24-25 ottobre 2019, in occasione del Convegno Nazionale SIPED *30 anni dopo la convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* dove tali problematiche sono state ampiamente affrontate da molteplici punti di vista da colleghi come, Davide Capperucci, Cristiano Corsini e Ira Vannini, Fioretti Silvia, Patrizia Sposetti e Giordana Szpunar, Giovanni Moretti e Bianca Briceag, Luisa Pandolfi, Andrea Traverso.

2. La progettazione nei servizi educativi

Progettazione e valutazione come abbiamo sin qui detto sono elementi tra loro integrati che se ben bilanciati consentono di qualificare i servizi educativi, nella prospettiva di adattare l'offerta formativa e di aiuto, sia alle esigenze della popolazione interessata sia del territorio. Detto ciò, mantenendo sempre un contesto interpretativo che acquisisce la progettazione e la valutazione in una dimensione olistica e sistemica, può essere utile analizzare i

contributi presentati nel panel con l'obiettivo di approfondire se e in che modo ciascuno di essi affronta direttamente o indirettamente la dimensione della progettazione. In particolare, si ritiene utile individuare nei vari contributi i tratti ricorrenti e caratterizzanti della progettazione cui si fa riferimento, i suoi legami con i diritti delle persone, le implicazioni con la dimensione della valutazione e più in generale con la qualità dei servizi educativi. È inoltre interessante rilevare se e in che modo la progettazione diventa oggetto specifico di ricerca educativa, tenendo conto che nel complesso i contributi presentati hanno fatto riferimento a indagini concluse, in corso o ancora da sviluppare sul campo.

Tutti i contributi prendono in considerazione la dimensione della progettazione, alcuni la assumono come focus centrale della propria argomentazione, altri invece la esaminano come aspetto corollario rispetto a quello ritenuto principale. Nel complesso prevale la progettazione didattica (Semeraro, 2009; Vannini, 2009), ovvero una attenzione specifica alla progettazione o micro-progettazione delle condizioni che possono innalzare la qualità dei processi di apprendimento, di sviluppo delle competenze (Castoldi, 2011; Trincherò, 2012) e delle soft skills.

I principali tratti ricorrenti, caratterizzanti la progettazione a cui si fa riferimento nelle sei presentazioni del panel, sono i seguenti: la finalizzazione, la contestualizzazione, la condivisione, l'individualizzazione o personalizzazione, la riprogettazione.

La progettazione, anche quando è riferita all'ambito più ampio dei servizi educativi o di istruzione, il più delle volte è esplicitamente *finalizzata* ad aspetti specifici, come la costruzione di strumenti di rilevazione o la messa a punto di particolari metodologie e strategie di intervento volti a qualificare i processi e i risultati tangibili dei servizi educativi. L'obiettivo che diffusamente ci si pone è quello di attivare progressivamente processi partecipativi in grado di coinvolgere gli operatori nell'utilizzo di strumenti e strategie, nella comprensione dei criteri di osservazione e degli indicatori della qualità, in modo tale da apprezzarne le potenzialità, le ragioni e la versatilità di impiego, non tanto in astratto, ma in relazione alle specifiche esigenze manifestate nell'ambito del proprio ambito lavorativo. Ecco dunque il solido legame che la finalizzazione stabilisce con la seconda caratteristica rilevata: la *contestualizzazione della progettazione*. L'azione progettuale non pare potersi configurare come applicazione meccanica di una predeterminata modellistica normativa, alla quale la dura realtà si dovrebbe adattare,

ma dovrebbe svolgersi in modo intenzionale e consapevole in modo da proporsi come percorso pubblico inclusivo dei differenti punti di vista, sostenibile e praticabile in un determinato contesto. Del contesto si prendono a riferimento i soggetti istituzionali e le figure professionali che si ritiene debbano cooperare per mobilitare tutte le risorse disponibili al fine di raggiungere gli obiettivi stabiliti. Un aspetto importante è la progettazione di attività in cui occorre qualificare le “transizioni” tra contesti educativi supportando la continuità educativa e didattica (Restiglian, 2012; Bondioli, Savio, 2018; Zonca, Colombini, 2019).

La *condivisione*, coerentemente con quanto sin qui argomentato, emerge come ulteriore tratto della progettazione, che ne enfatizza la dimensione sociale e partecipata. La progettazione non si può esaurire nella sua rispondenza formale, ma deve farsi “mondana”, ovvero dovrebbe misurarsi prendendo a riferimento i contesti reali di intervento, ipotizzandone i cambiamenti auspicabili e quelli possibili stante i vincoli rilevati e le risorse effettive disponibili.

In Italia l’idea di qualità dei servizi educativi e di istruzione è di massima formulata tenendo conto del dettato Costituzionale ed anche dei principi stabiliti e fatti propri dai singoli Paesi sulla base della adesione e ratifica di convenzioni e linee di indirizzo di ambito europeo e internazionale, quali ad esempio la Convenzione Internazionale sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza.

Il lavoro maggiore è quello di evitare progettazioni orientate principalmente a produrre documenti scritti, da protocollare e da esibire all’occorrenza, ma di garantire percorsi progettuali partecipati e condivisi, in grado di indicare a tutti i soggetti coinvolti, sia la direzione del cambiamento, sia i principi ed i valori irrinunciabili connessi al cambiamento desiderato. In questo senso si evince uno sforzo tipico della contemporaneità nel voler essere inclusivi non solo nella realizzazione dei servizi educativi, ma anche nei processi partecipativi che li animano, valorizzando tutti i punti di vista espressi sia dalle istituzioni che partecipano alle reti di gestione e organizzazione delle filiere dei servizi, sia delle figure professionali ed esperte, che contribuiscono a determinare le decisioni operative e le applicazioni nelle differenti fattispecie.

Gli ulteriori due tratti ricorrenti, caratterizzanti la progettazione a cui si fa riferimento nelle sei presentazioni del panel, ovvero l’individualizzazione/personalizzazione e la riprogettazione, consentono di focalizzare un

aspetto cruciale: la progettazione educativa non deve limitarsi a fornire risposte a dei bisogni, ma deve anche introdurre delle modificazioni concrete e materiali nelle condizioni in cui si opera (Palma, 2016) e nelle persone coinvolte. Il legame tra progettazione e attenzione ai diritti delle persone è evidente soprattutto nel continuo *riferimento agli aspetti della individualizzazione e personalizzazione*, che da tratto caratteristico della progettazione si trasforma nella esigenza di attivare processi di apprendimento e di trasformazione orientati alla persona, che si vuole riconoscere in tutti i suoi aspetti, cognitivi, affettivi, emotivi e relazionali. Nelle sei presentazioni del panel si coglie la consapevolezza che per fare qualità nei servizi alle famiglie e alle persone, soprattutto laddove ci si rivolge ai minori, occorre procedere con approcci *bottom-up*, dal basso verso l'alto, valorizzando i punti di vista dei soggetti coinvolti e rispettando la loro dignità, nella prospettiva di favorirne la motivazione ad apprendere ed il coinvolgimento attivo (ad esempio attraverso pratiche di *peer tutoring*, *engagement*, assunzione di responsabilità). Le implicazioni tra progettazione e valutazione sono evidenti in tutti i contributi e il concetto più utilizzato per definire il punto di snodo tra le due dimensioni è quello di "*riprogettazione*". I contributi presentati, pur trattando di contesti educativi differenti per mission, utenza e organizzazione – scuole di vari ordini e gradi (Capperucci; Corsini e Vannini), scuole dell'infanzia, asili nidi (Moretti e Briceag), Servizi residenziali per minori (Pandolfi), Università (Fioretti, Sposetti e Szpunar), Comunità educative di accoglienza (Traverso) –, convergono nell'identificare la progettazione non tanto come fase iniziale e in sé conclusa di una azione a svolgimento lineare e circoscritta nel tempo, ma come dispositivo dinamico e generativo. Dinamico in quanto la progettazione dovrebbe presupporre, sempre, l'accesso ad una solida memoria di conoscenze e ad una variegata raccolta di esperienze pregresse e di evidenze scientifiche; generativo in quanto gli obiettivi individuati e le azioni intraprese in relazione alla progettazione vanno considerati dentro un orizzonte di significato che assume come focus la qualità e il miglioramento continuo dei servizi offerti. Tutto ciò comporta la necessità di mantenere sempre vivo un ciclo dinamico nel quale la riprogettazione diventa sul piano concettuale l'elemento di continuità e di discontinuità che consente di convogliare gli esiti rilevati e i differenti punti di vista in un rinnovato sforzo e impegno di cambiamento positivo.

Non solo, la riprogettazione, con tutto ciò che essa comporta in termini

di riflessione da parte dei membri del gruppo di lavoro, degli operatori impegnati nei servizi e delle varie istituzioni che collaborano in rete (Università, Scuole,USR), diventa un processo generativo di nuove idee, di formulazione di ulteriori ipotesi interpretative e soprattutto di realizzazione di positive esperienze di formazione in servizio e di sviluppo professionale. Quest'ultima considerazione ci illumina su uno dei modi più ricorrenti che possiamo rilevare prendendo in esame i contributi del panel, che tutti interpretano la riprogettazione come oggetto specifico della ricerca educativa nella prospettiva della Formazione. Da qui la constatazione della diffusa adozione di un modello di Ricerca/Formazione o di Ricerca/azione (Scurati & Zanniello, 1993; Baldacci, 2012; Moretti, 2014; Asquini, 2018) da parte di cinque contributi su sei (il sesto contributo adotta un approccio empirico di tipo esplorativo). Si tratta di approcci di ricerca che riconoscono alla riflessione, al confronto e alla condivisione tra operatori ed esperti, direttamente coinvolti in un determinato contesto educativo, la possibilità di maturare nuove conoscenze, di qualificare le loro culture e pratiche professionali e di concorrere a rendere sempre più esplicite le molte dimensioni dell'agire professionale che spesso sfuggono all'attenzione dell'agire tradizionale, del fare tanto per fare, dell'intervento individuale e isolato.

3. La valutazione nei servizi educativi

I servizi educativi svolgono un ruolo importante nello sviluppo culturale e sociale di un paese e la misurazione della loro qualità è stata da sempre legata ai processi valutativi e auto-valutativi (Nuzzaci, CRESST, 2012; Pandolfi, 2012). Interpretata come strumento indispensabile per migliorare tutto ciò che avviene al loro interno a tutti i livelli, la valutazione costituisce l'altra faccia della medaglia della progettazione. Nel tempo, diversi metodi, strumenti e tecniche di valutazione sono stati impiegati per misurare singole dimensioni e componenti di tali servizi, soprattutto dal punto di vista dell'efficacia e dell'efficienza dei programmi, processi e prodotti, oltre che delle competenze irrinunciabili degli attori interessati. Ciò ha comportato che la loro valutazione si sia basata principalmente sul modo in cui un servizio viene fornito (qualità funzionale) e sui suoi risultati (qualità tecnica) (Grönroos, 1993), nonché sulle risorse e competenze in esso presenti, intendendo: per *qualità tecnica*, ciò che viene offerto dall'istituzione educativa (organiz-

zazione o struttura) come risultato delle sue prestazioni e delle sue risorse tecniche e materiali (il contesto, l'ambiente, le strutture fisiche, i materiali utilizzati, ecc.); per *qualità funzionale*, tutto ciò che risiede nel modo in cui il servizio viene svolto in riferimento all'accessibilità, all'accoglienza, alla cura, alla competenza, alla professionalità, alla credibilità, alla disponibilità del personale, alla precisione, alla comunicazione efficiente, alla sicurezza, all'affidabilità e così via. Strettamente interconnessa al concetto di "qualità multifunzionale", la valutazione si presenta come un costrutto centrale per comprendere il senso di quanto prodotto dai servizi educativi in rapporto a precisi obiettivi formativi e culturali, consentendo l'espressione di un giudizio qualitativo "informativo/informato" che, seppur provvisorio, è fondato principalmente su un confronto tra ciò che si osserva e ciò che si spera avvenga nella realtà, allo scopo di alimentare un processo di conoscenza virtuoso di quanto si produce in contesto, ottenendo informazioni destinate a permettere l'emissione di feedback significativi e appropriati che inducano al miglioramento continuo.

Valutazione, qualità e progettazione, come bene mostrano i contributi del panel, sono concetti tra loro interdipendenti, che servono a svelare ciò che si produce all'interno dei servizi educativi e la capacità di educatori e insegnanti di essere sempre in grado di affrontare e risolvere problemi formativi complessi, di implementare le loro pratiche professionali (Mashburn *et al.*, 2010) e le forme di gestione (Domenici, Moretti, 2011) didattica e non, di offrire proposte culturali corrispondenti alle caratteristiche e ai bisogni dei destinatari delle azioni formative, interagendo proficuamente con loro, creandogli opportunità di apprendimento favorevoli e condizioni di crescita adeguate. In questa chiave interpretativa vanno esaminati i contributi del panel, al fine di comprendere come e in quale misura ciascuno di essi abbia affrontato la questione della valutazione e da quali punti di vista lo abbia fatto. Tali contributi, sebbene eterogenei in termini di destinatari, contesti, organizzazione e scopi, hanno guardato ai diversi piani della valutazione: funzioni (valutazione diagnostica, formativa e sommativa, oltre che regolativa e autoregolativa), componenti metodologiche (chi, cosa, come, quando, perché), strumenti (rubriche, checklist ecc.), modalità realizzative (pratiche) e oggetto di studio ed evidenze. Ciò al fine di rendere il processo valutativo "credibile e trasparente" (Giovannini, 2014). Strumento atto ad attribuire valore alla ricerca stessa, la valutazione è stata anche impiegata a comprovarne la validità e l'attendibilità (Traverso) e a dare significato scien-

tifico all'azione formativa (Capperucci; Moretti e Briceag; Vannini e Corsini). I modelli di ricerca di scopo (Ricerca/Azione, Ricerca/Formazione ecc.) accomunano gli studi del panel, che vedono adottare approcci incentrati sul rapporto tra “valutazione”, “riflessione” e “azione” e su un confronto costante tra ricercatori e operatori (Nuzzaci, 2018) direttamente coinvolti nei processi educativi, i quali, per il loro carattere dinamico e continuo, richiedono riflessioni critiche e revisioni da parte di coloro che si occupano di qualità “dei e nei” servizi per riuscire a costruire uno spazio professionale d'azione condiviso, che intende la valutazione come parte integrante di un lavoro collettivo espresso da una certa comunità, che è in grado, in maniera corresponsabile, di progettare e programmare efficientemente.

Sebbene, dunque, il panel non abbia esaurito tutte le complesse problematiche che ruotano intorno alla valutazione e all'assessment, esso non ha potuto prescindere dall'idea di “sistema di valutazione integrato” (Benedetti, Gariboldi, Maselli, 2018), volto a comprendere caratteristiche e componenti relative al funzionamento di un servizio educativo (Pandolfi; Vannini e Corsini), sul piano della partecipazione, dell'interazione, delle condizioni favorevoli all'apprendimento, della qualificazione e della professionalizzazione del personale, in termini di assunzione di competenze metodologiche specifiche, come, ad esempio, quelle legate alle strategie di scrittura professionale di educatori in servizio (Fioretti, Sposetti e Szpunar), anche a partire da una loro auto-percezione e da una attivazione di processi di auto-valutazione dei percorsi formativi, che vedono nel rapporto teoria-pratica la loro concretizzazione. Tali generi di competenze non possono che poggiarsi su una formazione solida, che contempra, nel corredo professionale di educatori e insegnanti, capacità valutative adeguate, che agiscano anche in rapporto ad altri repertori consolidati di abilità (comunicative, relazionali, osservative, di pianificazione ecc.), di conoscenze (concettuali, procedurali, strategiche) e di competenze chiave, come quella di apprendere ad apprendere legata all'esercizio attivo della cittadinanza (Capperucci), per dare luogo a pratiche “consapevoli, intenzionali e produttive”. La valutazione non appare qui come dispositivo a sé stante, ma si afferma come strumento integrato del progettare, capace di sostenere l'azione in contesto. Ciò è particolarmente evidente in quelle ricerche impiegate su percorsi e strumenti di auto-valutazione e di valutazione esterna, come quella sui servizi residenziali per minori nella regione sarda (Pandolfi), che pone l'attenzione sull'importanza di documentare gli esiti di efficacia del lavoro e delle pra-

tiche educative rispetto a precisi indicatori e criteri di qualità e all'utilizzo di strumenti auto-valutativi della qualità partecipativa orientanti l'azione per promuovere consapevolezza e responsabilità degli attori. Si tratta di quelle stesse pratiche in cui il processo documentale e documentario (Catarsi, 2009), come nel caso della progettazione dei servizi educativi residenziali per minori (Traverso), serve a cogliere i processi di allineamento tra valutazione e progettazione, facendo emergere come la definizione della proposta culturale presupponga il rispetto delle caratteristiche dei soggetti attraverso l'attivazione di percorsi di progettazione individualizzati e personalizzati e l'uso di strumenti "operativi concreti" immediatamente impiegabili in situazione, richiedenti spazi di riprogettazione e valutazione che contemplano effetti di natura diversa (sul piano cognitivo, affettivo-relazionale ed emotivo) e di partecipazione attiva motivanti il soggetto verso il processo formativo. Il quadro di sfondo dei contributi ha posto al centro la questione dell'equità e della qualità nei servizi educativi e nelle istituzioni educative, intendendoli come comunità volte a tutelare e a rispettare i diritti dei bambini/e, in quanto soggetti di diritto (attivi e consapevoli), come previsto dalla "Carta internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" (ONU, 20 novembre 1989). Il che implica che tali contesti si trasformino in luoghi collaborativi atti a garantire la partecipazione di tutti gli attori interessati, affinché questi possano prendere parte attivamente anche ai processi valutativi nella piena condivisione di approcci e strumenti (Vannini e Corsini) nell'intento di perseguire pratiche didattiche responsabili, rendendo esplicita la logica educativa sottesa, che va dall'analisi delle esigenze dei destinatari a quella degli obiettivi di apprendimento, e sviluppando così un sistema regolatore capace di condurre verso la soddisfazione di requisiti e risultati. Tutto ciò senza perdere mai di vista la qualità dei processi educativi che deve essere sempre accompagnata dall'uso appropriato di precisi specifici tipi di feedback, diretti ad assicurare forme di programmazione e pianificazione desiderabili e a supportare una micro-progettazione efficace in contesto, chiaramente rispondente ad una logica di valutazione formativa (Moretti e Briceag). Pure l'incidenza e la forza dei sentimenti degli attori possono essere identificate attraverso misure di qualità del servizio, che possono fungere da strumenti idonei a rimuovere gli ostacoli che intervengono nel processo educativo e a rendere sempre più coerente il rapporto teoria e pratica, obiettivi e azioni, intenzionalità e realtà, in un gioco combinato di intrecci di necessità, desideri, relazioni ecc., che influenzano sia la perce-

zione di adeguatezza di precise funzioni e compiti istituzionali e di modalità di costruzione e sviluppo delle competenze in contesti professionali, sia l'auto-percezione della gestione dei percorsi educativi ecc., monitorando i livelli di acquisizione e fornendo supporti adeguati al loro accrescimento. Contrariamente a quella letteratura sulla valutazione che punta a rilevare la mera soddisfazione del destinatario riguardante il servizio prestato, che, nel caso delle istituzioni dei minori, coincide spesso con i destinatari indiretti (cioè le famiglie) anziché con quelli diretti (bambini e ragazzi), quella che contempla l'adozione di precise tecniche e metodi, richiedendo agli stakeholder interessati (insegnanti, educatori, famiglie, bambini, enti territoriali ecc.) di comprendere a fondo l'importanza delle azioni valutative (monitorare, verificare ecc.) che si realizzano nei contesti, è in grado di accrescere realmente i sistemi di regolazione didattica e di valutazione interna, facendo così emergere la qualità o meno degli interventi attuati e la capacità dei sistemi educativi di progredire e innovarsi continuamente. L'enfasi viene posta oggi su approcci e strumenti valutativi integrati e "alternativi", come il caso dell'*authentic assessment* (Hart, 1994), centrati prevalentemente sui destinatari dell'azione educativa e sui loro bisogni, che spingono gli operatori a guidare, soprattutto attraverso la valutazione diagnostica e formativa, i soggetti verso il raggiungimento di risultati di apprendimento previsti (Wiggins, 1993), riferendosi prevalentemente alle esperienze qualitativamente apprezzabili che si producono all'interno dei servizi educativi e in raccordo tra essi, in quali devono porsi in una logica di coerenza, continuità e contiguità di azione (Bondioli, Savio, 2018; Bobbio, Savio, 2019). Laddove allora la valutazione assume forme di monitoraggio di azioni specifiche, come nel caso delle relazioni tutoriali, che si definiscono all'interno di percorsi di apprendimento e di contesti di sviluppo di competenze in specifiche realtà territoriali nella prospettiva di promuovere la continuità educativa nel Sistema Integrato zero-sei anni, la valorizzazione di strumenti *ad hoc* delle attività induce a riflettere sia sulle modalità di progettazione di percorsi educativi di qualità sia sulla condivisione di alcune strategie educative, organizzative e valutative finalizzate a qualificare l'offerta formativa (Moretti e Briceag). In conformità con l'evoluzione dei cambiamenti che si producono nella società e con l'emergere di nuovi bisogni da parte della popolazione, la valutazione rappresenta una grande sfida per educatori, insegnanti e formatori, volti a comprendere gli effetti delle loro azioni, anche nel rispetto di standard (Pandolfi), obiettivi e di quanto perseguito (Cap-

perucci) (Di Dominico, Bonnici, 1996), e comporta da parte loro l'assunzione di precise responsabilità nei confronti di chi fruisce di tali servizi. Valutazione e assessment, ponendo al centro una cultura valutativa co-costruita e corresponsabile, possono dirsi, in sostanza, "misure" di una qualità progettuale condivisa, riconducibili al livello quantitativo e qualitativo delle componenti e delle dimensioni dei servizi educativi e al loro grado di coerenza interna al sistema, puntando alla regolazione delle condizioni degli elementi interagenti nel sistema complessivo della qualificazione dell'offerta formativa e dell'azione didattica (Nuzzaci, 2012), nel desiderio di andare incontro alle esigenze della popolazione di riferimento.

4. Alcune considerazioni conclusive

I contributi presentati nel panel hanno sottolineato la stretta relazione tra progettazione e valutazione e hanno illustrato il valore che esse assumono all'interno della definizione della qualità dei servizi educativi, associata ad elementi di natura diversa, non ultimi quelli sociali e comportamentali. Dal panel è emerso che l'uso integrato di adeguati strumenti di progettazione e valutazione aiuta a cogliere e a rispondere sempre meglio alle mutevoli situazioni che investono i servizi educativi e a riflettere in modo sempre più accurato sulle priorità e sulle esigenze emergenti e in transizione. Sulla base di quanto sopra esposto è possibile dunque affermare che, sebbene molti passi avanti siano stati compiuti in merito all'adozione di modelli di analisi della qualità dei servizi educativi e delle sue diverse dimensioni e contesti, la complessità delle problematiche trattate richiede ulteriori sforzi per coglierne le implicazioni più profonde. L'estensione e la portata dei contributi esposti nel panel riguardano principalmente la natura delle domande poste dai ricercatori (strutture e disegni di ricerca), che vedono nella progettazione e nella valutazione due dimensioni chiave che concorrono a determinare la qualità dei servizi educativi. Gli esiti di tali indagini testimoniano l'uso di strategie di ricerca dirette a produrre cambiamenti strutturali nella cultura dei servizi educativi, che attengono prevalentemente ad un migliore impegno e a una maggiore consapevolezza professionale da parte degli operatori.

In sintesi, le pratiche di progettazione e di valutazione sono dunque volte principalmente a soddisfare le esigenze specifiche e mutevoli dei destinatari

dell'azione educativa nel corso del tempo, definendo, di volta in volta, interventi mirati, passando in rassegna le componenti del processo educativo e didattico e introducendo domande di ricerca comuni per le quali devono individuarsi soluzioni appropriate. In questa direzione è però chiaro come la progettazione e la valutazione debbano affidarsi a razionalità teoriche ed evidenze empiriche per supportare l'adeguatezza dei loro modelli e garantirne la spendibilità in contesto. Il panel, pur ospitando al suo interno ricerche, in corso o concluse, assai differenziate in termini di destinatari, condizioni e contesti, ha contribuito a focalizzare l'attenzione su oggetti, pratiche, funzioni e valori della progettazione e della valutazione dei servizi educativi, mettendo in evidenza la capacità precipua della ricerca di qualificare e innovare le pratiche educative.

Riferimenti bibliografici

- Akkerman S. F., Bronkhorst L. H., Zitter I. (2013). The complexity of educational design research. *Quality & Quantity*, 47(1), 421-439.
- Anderson T., Shattuck J. (2012). Design-based research: a decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal Of Educational, Cultural And Psychological Studies*, 6, 97-106.
- Barab S., Squire K. (2004). Design-based research: putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Benadusi L., Bottani N. (eds.) (2006). *Uguaglianza ed equità nella scuola*. Milano: Erickson.
- Benedetti S., Gariboldi A., Maselli M. (eds.). *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia-Romagna*. Bergamo: ZeroSeiUp.
- Bobbio A., Savio D. (2019). *Bambini, servizi, famiglie. Verso un sistema integrato 0-6*. Milano: Mondadori.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bondioli A., Ferrari M. (eds.) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

- Catarsi E. (2009). La documentazione nell'asilo nido e nei servizi educativi per l'infanzia. In Comune di Firenze – Assessorato alla Pubblica Istruzione, *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia. Documentazione* (pp. 12-21). Bergamo: Junior.
- Latorre-Medina M. J., Blanco-Encomienda F. J. (2013). Strategic management as key to improve the quality of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 81, 270-274.
- Cerri R. (ed.) (2004). *Valutare i progetti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Didomenico E., Bonnici J. (1996). Assessing service quality within the educational environment. *Education*, 116(3), 353-359.
- Domenici G., Moretti G. (2011). *Leadership educative e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Milano: Franco-Angeli.
- Engeström Y. (2011a). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Giovannini M. L. (2014). Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 9(5), 101-126.
- Grönroos C. (1993). Toward a third phase in service quality research: challenges and future directions. *Advances in Services Marketing Management*, 2(1), 49-64.
- Hart D. (1994). *Authentic assessment. A handbook for educators*. Menlo Park (CA): Addison-Wesley.
- Herrington J. A., McKenney S., Reeves T. C., Oliver R. (2007). Design-based research and doctoral students: guidelines for preparing a dissertation proposal. In C. Montgomerie, J. Seale (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2007: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 4089-4097). Chesapeake, VA: AACE.
- Lazzari A. (ed.) (2014). *Un quadro europeo per la qualità dei Servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lazzari A., Vandenbroeck M. (2013). *Accessibility of ECEC for children from ethnic minority and low-income families*, from <https://bit.ly/2wyCkJB>.
- Leone L., Prezza M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lipari D. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Mashburn A. J., Pianta R. C., Hamre B. K., Downer J. T., Barbarin O. A., Bryant D., Burchinal M., Early D. M., Howes C. (2008). Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.

- Moretti G. (2014). Ricerca-azione. In D. Lipari, S. Pastore (eds.), *Nuove parole della formazione* (pp. 203-210). Roma: Palinsesto.
- Nuzzaci A. (2018). La ricerca-azione nel rapporto tra teoria e pratica: praticare la teoria o teorizzare la pratica? – Action research in the relationship between theory and practice: practicing theory or theorizing practice. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 137-175.
- Nuzzaci, A. & National Center for Research on Evaluation Standards and Student Testing (CRESST) (2012). *Valutazione e qualità dei servizi extrascolastici - Evaluation and quality of afterschool*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia
- Nuzzaci A. (2012). Ricerca educativa e didattica generale nel dominio del sistema d'azione. In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per gli insegnanti* (pp. 369-406). Brescia: La Scuola.
- Palma M. (2016). *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Pandolfi L. (2012). *Valutare servizi educativi. Un'introduzione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Restiglian E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Rodotà S. (1997). *Tecnopolitica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Rodotà S. (2005). Persona, libertà, tecnologia-note per una discussione. *Diritto & Questioni Pubbliche*, 5, 25-29.
- Rodotà S. (2012). *Il diritto di avere diritti*. Roma-Bari: Laterza.
- Scurati C., Zanniello C. (eds.) (1993). *La Ricerca Azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- Semeraro R. (2009). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Padova: Domenighini.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per*. Milano: Franco Angeli.
- Vannini I. (2009). *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Zonca P., Colombini S. (2019). *Come progettare al nido. Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3*. Milano: Mondadori Università.
- Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

VI.1

Sviluppare e valutare l'apprendere ad apprendere a scuola: follow-up di un percorso di ricerca-formazione

Davide Capperucci

Professore Associato - Università di Firenze
davide.capperucci@unifi.it

1. Introduzione

Il presente contributo prende in esame i risultati emersi dalle azioni di follow-up condotte a conclusione di un percorso di ricerca-formazione sulla competenza dell'apprendere ad apprendere realizzato con un campione di scuole del primo ciclo della provincia di Arezzo.

2. Il quadro teorico di riferimento per definire e valutare l'apprendere ad apprendere

Uno degli obiettivi prioritari del percorso di ricerca-formazione cui si riferiscono le attività di follow-up illustrate nelle pagine successive, è stato quello di elaborare una definizione condivisa del costrutto dell'apprendere ad apprendere almeno tra i docenti partecipanti alla ricerca. A tale scopo è stato considerato sia l'apporto fornito dall'approccio cognitivista che da quello socio-costruttivista allo sviluppo delle competenze (Stringher, 2006). Del primo è stato preso in esame il ruolo ricoperto dalla meta-riflessione nella costruzione della competenza dell'apprendere ad apprendere; del secondo quanto le variabili socio-culturali e relazionali incidono sulla realizzazione di processi di indagine in contesti reali, autentici, situati (McCormick, 2006). La definizione dell'apprendere ad apprendere contenuta nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente ha preso in considerazione entrambi i modelli (European Union, 2006).

Come sostengono alcuni autori (Deakin Crick, 2008; Hautamäki *et alii*, 2002), l'apprendere ad apprendere può essere considerata la “madre di tutte le competenze”, poiché costituisce il punto d'incontro di molteplici abilità di autoregolazione – sia cognitiva che affettiva – funzionali all'assunzione di un compito e alla sua risoluzione. Dette abilità aiutano il soggetto a comprendere come apprendere in maniera efficace, come utilizzare in maniera funzionale le conoscenze apprese affinché queste possano essere adattate ad altri contesti euristici, come selezionare gli strumenti da impiegare, come intervenire sui problemi da risolvere, come riconoscere i punti di forza e di debolezza del proprio apprendimento.

Definito il costrutto della competenza dell'apprendere ad apprendere si è passati a considerare la teoria valutativa a cui riferirsi per la costruzione degli strumenti. In questo caso si è optato per la teoria dell'*authentic assessment*, elaborata presso l'Università di Harvard a partire dagli anni Settanta del secolo scorso (McClelland, 1994). Come affermano i sostenitori dell'approccio autentico alla valutazione, quest'ultima non può limitarsi solo a rilevare l'acquisizione di conoscenze, ma deve fornire informazioni anche su come l'alunno è in grado di applicarle in situazioni problematiche reali. Per fare questo servono strumenti e compiti *performance-based*, in grado di superare la rigidità dei test cognitivi o di conoscenza. Occorre che la valutazione si fondi sulla raccolta di evidenze, rese manifeste dall'esecuzione di una *performance* situata, e non tanto sul valore predittivo dei risultati ad un test. La valutazione, pertanto, oltre a rilevare l'apprendimento maturato dall'alunno, deve raccogliere anche informazioni sui processi che lo hanno generato, così da rendere manifeste le strategie personali messe in atto dall'alunno nei processi di costruzione dell'apprendimento (Blum, Arter, 1996). L'*authentic assessment* non assegna alla valutazione nessun valore predittivo o proiettivo, ma osserva e valuta l'azione prodotta in situazione per quello che è, dà importanza a come il soggetto gestisce il feedback generato dalla situazione-problema per formulare nuove ipotesi di intervento, sperimentare strade alternative, autovalutare l'efficacia delle proprie azioni.

A partire da questi presupposti teorici, a livello operativo si è proceduto all'individuazione di strumenti capaci di descrivere la qualità dei comportamenti cognitivi e esecutivi che un alunno è in grado di agire. Da qui la scelta di ricorrere alle rubriche e ai compiti autentici (Goodrich, 1996).

Le rubriche possono essere considerate strumenti validi per la valutazione delle competenze, poiché, oltre ad individuare le dimensioni caratte-

rizzanti la *performance* da valutare, sono in grado di descrivere qualitativamente le diverse gradazioni con cui detta *performance* viene messa in atto dall'alunno, rendendo "evidente", *visible*, direbbe Hattie (2012), il grado di padronanza (*proficiency*) con cui il bambino/ragazzo è in grado esprimere quel determinato comportamento nell'esecuzione di un compito. Per poter rilevare empiricamente i livelli con cui un alunno è in grado di realizzare una prestazione, occorre tuttavia prevedere situazioni reali o simulate in cui sussistono le condizioni per operare concretamente in funzione della risoluzione di problemi significativi (sia operativi che intellettuali). In questo caso è utile fare ricorso ai compiti autentici (*authentic tasks*) (Tessaro, 2014). Un compito autentico richiede la mobilitazione di conoscenze dichiarative e procerali, abilità esecutive e di ragionamento, capacità metariflessive e di *knowledge management* che l'alunno può aver acquisito a scuola o in altri contesti educativi e che gli servono prima ad inquadrare il problema e poi a risolverlo in maniera efficace (Trincherò, 2012). Un'esperienza autentica diventa significativa per il soggetto se questa lascia "una traccia", "un solco" nella sua memoria apprenditiva, tale da poter essere rievocata per la risoluzione di nuove situazioni-problema facendo tesoro delle strategie impiegate in precedenza (Bennett, Jenkins, Persky, Weiss, 2003).

Le rubriche valutative e i compiti autentici sono stati gli strumenti su cui si è concentrato il lavoro dei docenti coinvolti nel percorso di ricerca-formazione descritto nelle pagine successive.

3. Il percorso di ricerca-formazione legato al Modello KC-ARCA: gli obiettivi, il disegno di ricerca, i risultati

Il percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018; Benvenuto, 2015) in questione ha coinvolto 7 istituti scolastici della provincia di Arezzo. Alla ricerca, condotta nell'a.s. 2017/2018, hanno preso parte 52 insegnanti (29 di scuola primaria e 23 di scuola secondaria di primo grado), 3 ricercatori dell'Università di Firenze e 1 rappresentante dell'USR Toscana. La domanda di ricerca che insegnanti e ricercatori hanno formulato assieme è stata la seguente: "come sviluppare un modello metodologico in grado di supportare gli insegnanti nella valutazione dell'apprendere ad apprendere in modo tale da rilevarne la maturazione nel passaggio da un ordine di scuola all'altro?".

A partire da questa domanda sono stati individuati due obiettivi prioritari:

- scegliere e/o costruire strumenti di valutazione della competenza dell'apprendere ad apprendere con un grado di validità e affidabilità riconosciuti almeno all'interno delle scuole del campione;
- contribuire allo sviluppo professionale degli insegnanti in merito alla valutazione delle competenze, con riferimento soprattutto all'apprendere ad apprendere.

La ricerca è stata poi realizzata attraverso le seguenti fasi:

- costituzione del gruppo di ricerca-formazione: composto da 7 docenti-referenti (1 per istituto), 3 ricercatori universitari e 1 rappresentante dell'USR Toscana;
- definizione del costrutto della competenza dell'apprendere ad apprendere e degli indicatori che la caratterizzano²;
- definizione del disegno di ricerca: condivisione della metodologia di ricerca e degli strumenti da impiegare (rubriche e compiti autentici);
- costituzione di 5 gruppi di lavoro: composti da docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado che, lavorando in continuità, hanno contribuito alla costruzione di rubriche e compiti autentici sulla competenza dell'apprendere ad apprendere;
- revisione degli strumenti progettati attraverso processi di triangolazione tra pari;
- socializzazione e diffusione degli strumenti valutativi progettati all'interno degli istituti partecipanti al percorso di ricerca-formazione;
- valutazione ex-post del percorso di ricerca-formazione rispetto ai processi attivati, ai prodotti realizzati e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

Per verificare l'affidabilità degli strumenti elaborati (rubriche e compiti autentici) (Wiggins, 1993) sono stati costituiti 6 gruppi di *peer review* con il compito di revisionare i lavori prodotti, favorendo così la triangolazione

- 2 Gli insegnanti e i ricercatori coinvolti nel percorso di ricerca-formazione hanno articolato la competenza dell'apprendere ad apprendere in appositi indicatori, più agevoli da analizzare e da valutare attraverso la costruzione di rubriche e compiti autentici, riconducibili alla capacità di: 1. autovalutazione; 2. individuazione e scelta delle informazioni; 3. utilizzo delle informazioni; 4. acquisizione di un metodo di studio; 5. organizzazione del lavoro scolastico.

dei punti di vista tra insegnanti e ricercatori (Sluijsmans, Brand-Gruwel, van Merriënboer, Martens, 2004). Il processo di revisione tra pari è stato articolato in due livelli. Il primo ha visto la costituzione di 5 gruppi di *peer-reviewer*, composti mediamente da 8 docenti ciascuno estratti casualmente, con il compito di revisionare in maniera incrociata le rubriche e i compiti elaborati da altri gruppi di lavoro, evidenziando, attraverso un apposito *format*, tutte le criticità e le modifiche da apportare. Il secondo livello del processo di triangolazione ha coinciso con la costituzione di un unico gruppo di *reviewer*, composto da 10 membri, di cui solo la metà aveva preso parte ad uno dei 5 gruppi di revisione di primo livello.

4. Follow-up del percorso di ricerca-formazione

A giugno 2018, conclusosi il percorso di ricerca-formazione illustrato in precedenza, ai 52 docenti che vi avevano preso parte è stato somministrato un questionario di valutazione *ex-post* (*Ex-p-Quest*) per rilevare il grado di soddisfazione in merito a tre aspetti: i processi attivati grazie alla R-F, i prodotti realizzati e lo sviluppo professionale percepito. A distanza di 18 mesi, a dicembre 2019, il questionario è stato somministrato nuovamente, questa volta come strumento di follow-up (*F-up-Quest*), con lo scopo di rilevare l'impatto a distanza del percorso di ricerca-formazione sulle pratiche valutative degli insegnanti. Il questionario è stato riproposto quasi nella versione integrale, dalla quale sono stati eliminati alcuni item non più rilevanti ai fini del follow-up. I rispondenti sono risultati 50, con una differenza statisticamente non significativa rispetto a quelli della prima somministrazione. Nella Tab. 1 sono riportati i valori percentuali riferiti alle due somministrazioni.

	<i>Ex-p-Quest</i> (giugno 2018)	<i>F-up-Quest</i> (dicembre 2019)
Area 1: Processi attivati	%	%
1.1 Sviluppo di una maggiore propensione all'innovazione e alla ricerca didattica	73,1	76,7
1.2 Maturazione di un atteggiamento critico-riflessivo verso la valutazione delle competenze	75,2	75,9

Panel 6

	<i>Ex-p-Quest</i> (giugno 2018)	<i>F-up-Quest</i> (dicembre 2019)
1.3 Consapevolezza delle variabili legate ai processi valutativi in ambito scolastico	76,9	77,6
1.4 Attenzione allo sviluppo e alla promozione della competenza dell'apprendere ad apprendere nella didattica ordinaria	85,7	88,8
1.5 Apertura al confronto e alla collaborazione con i colleghi	84,5	79,2
1.6 Assunzione di una postura di ricerca rispetto alle questioni valutative	76,5	87,7
1.7 Disponibilità a migliorare gli strumenti di valutazione impiegati anche attraverso processi di peer review	78,8	80,6
1.8 Disponibilità alla condivisione con i colleghi di pratiche e di strumenti legati alla valutazione delle competenze	81,9	73,1
1.9 Attitudine a documentare i processi valutativi messi in atto	69,7	66,7
1.10 Motivazione a proseguire la formazione in servizio attorno ai temi della valutazione delle competenze, mediante la partecipazione a gruppi di lavoro/ricerca e l'autoformazione	88,8	n.r.
1.11 Carico di lavoro legato alla partecipazione al percorso di ricerca-formazione	88,4	n.r.
1.12 Carico di lavoro connesso alla progettazione e costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze	87,4	89,5
1.13 Scollamento tra i tempi della ricerca e i tempi della didattica in classe	78,8	n.r.
Area 2: Prodotti realizzati		
2.1 Grado di soddisfazione rispetto alle rubriche di valutazione prodotte dai gruppi di lavoro	76,5	77,7
2.2 Grado di soddisfazione rispetto ai compiti autentici prodotti dai gruppi di lavoro	78,8	85,3
2.3 Grado di soddisfazione rispetto al lavoro svolto dai gruppi di revisione tra pari	79,2	n.r.
2.4 Coerenza tra le rubriche di valutazione e i compiti autentici progettati	73,3	75,6
2.5 Impiego degli strumenti elaborati nella didattica ordinaria	84,3	87,9
2.6 Attendibilità degli strumenti progettati nel rilevare diversi livelli di padronanza riferiti alla competenza dell'apprendere ad apprendere	78,2	79,0
2.7 Adattabilità degli strumenti elaborati alle differenti caratteristiche degli alunni e delle classi	68,5	66,4

	<i>Ex-p-Quest (giugno 2018)</i>	<i>F-up-Quest (dicembre 2019)</i>
2.8 Capacità degli strumenti elaborati di rilevare differenti stili e modalità di apprendimento	69,8	64,1
2.9 Utilizzo degli strumenti progettati a supporto della valutazione formativa	87,2	88,5
2.10 Utilizzo degli strumenti impiegati ai fini della certificazione delle competenze degli alunni	93,7	96,9
2.11 Usabilità nel tempo degli strumenti progettati	74,4	70,2
2.12 Impiego diffuso a livello di istituto degli strumenti progettati	68,9	56,8
2.13 Sostenibilità delle rubriche di valutazione e dei compiti autentici progettati rispetto al funzionamento ordinario della didattica	68,3	65,4
2.14 Condivisione con le famiglie degli alunni delle funzioni e degli strumenti per la valutazione delle competenze	68,1	72,6
Area 3: Sviluppo professionale degli insegnanti		
3.1 Conoscenza più approfondita della normativa nazionale e dei documenti europei sulle competenze chiave di cittadinanza	96,7	97,1
3.2 Conoscenza più approfondita della normativa nazionale e dei documenti europei sulla competenza dell'apprendere ad apprendere	98,3	97,9
3.3 Conoscenza più approfondita della normativa nazionale sulla valutazione e certificazione delle competenze	97,5	98,8
3.4 Conoscenza di diverse tipologie di strumenti di valutazione	95,3	97,0
3.5 Scelta degli strumenti di valutazione in base alla loro validità e attendibilità	80,5	83,1
3.6 Abilità nella costruzione di rubriche di valutazione	79,8	81,2
3.7 Abilità nell'individuazione di indicatori e descrittori di padronanza	78,1	80,2
3.8 Abilità nella descrizione dei livelli di padronanza delle competenze	79,2	82,8
3.9 Definizione di criteri comuni di valutazione degli apprendimenti e delle competenze degli alunni	78,2	80,7
3.10 Uso di differenti strumenti di valutazione	88,9	89,6

	<i>Ex-p-Quest</i> (giugno 2018)	<i>F-up-Quest</i> (dicembre 2019)
3.11 Uso della certificazione delle competenze in chiave formativa e non burocratica	85,6	90,5
3.12 Trasparenza nella comunicazione degli esiti della valutazione agli alunni e alle famiglie	71,3	80,7
3.13 Abilità nella costruzione e nell'impiego di compiti autentici	84,6	88,1
3.14 Uso integrato e funzionale di prove tradizionali e compiti autentici	82,1	84,3
3.15 Impiego di strumenti osservativi per la rilevazione delle competenze	78,7	81,1

Tab. 1: Valori percentuali delle risposte al questionario di valutazione ex-post e al questionario di follow-up

Confrontando le risposte dell'*Ex-p-Quest* con quelle del *F-up-Quest* è possibile individuare alcuni punti di forza e di debolezza sull'incidenza che il percorso di ricerca-formazione ha avuto nel tempo sulle pratiche e sullo sviluppo professionale degli insegnanti.

Dalle risposte riferite all'Area 1 dei "Processi", ad esempio, si riscontra un incremento piuttosto diffuso di quella che potremmo definire la "cultura della valutazione" negli insegnanti partecipanti alla ricerca. Ciò è riscontrabile dalle risposte al *F-up-Quest*, dalla 1.1 alla 1.7, per le quali si registrano valori superiori alla somministrazione dell'*Ex-p-Quest*. A distanza di tempo gli insegnanti dimostrano infatti di aver mantenuto e ulteriormente sviluppato un atteggiamento critico, riflessivo, rigoroso verso la valutazione delle competenze, rispetto alla quale si cimentano con maggiore consapevolezza e responsabilità. La condivisione con i colleghi di buone pratiche legate alla valutazione delle competenze rimane ancora un punto di criticità, come indicato dalle risposte agli item 1.5, 1.8, 1.9, i cui valori risultano essere in diminuzione tra la prima e la seconda somministrazione. In questi casi, la difficoltà a collaborare con i colleghi sembra dipendere non tanto dalla mancanza di disponibilità, quanto dalla carenza di momenti di condivisione/revisione degli strumenti valutativi prodotti e dall'inadeguatezza degli organi collegiali nel far fronte a questo genere di necessità. Un ulteriore punto di debolezza è rappresentato dal "carico di lavoro connesso alla progettazione e costruzione di strumenti per la valutazione delle competenze"

(§1.11), che segna un incremento, sempre in negativo, dall'87,5% all'89,5%.

Per quanto riguarda l'Area 2, relativa alla validità, affidabilità e spendibilità dei “Prodotti realizzati”, emerge come i docenti abbiano continuato anche a distanza di tempo ad utilizzare nella didattica gli strumenti di valutazione elaborati grazie al percorso di ricerca-formazione. A riguardo, dalla somministrazione dell'*Ex-p-Quest* a quella del *F-up-Quest*, la soddisfazione dei docenti risulta essere aumentata come indicato dalle risposte agli item 2.1, 2.2, 2.5, 2.9. Questo vale sia per le rubriche valutative che per i compiti autentici (§2.5). L'acquisizione di una maggiore padronanza nell'utilizzo di detti strumenti sembra alimentare nei docenti una maggiore sicurezza rispetto alla rilevazione delle competenze, soprattutto nella prospettiva di un uso formativo delle rubriche e dei compiti autentici (§2.9) e della certificazione delle competenze (§2.6, 2.10). In contrasto con quanto appena detto risultano essere i valori riferiti agli item 2.7 e 2.8, secondo i quali i docenti incontrano difficoltà ad impiegare le rubriche e i compiti autentici per intercettare “differenti caratteristiche degli alunni e delle classi” (§2.7) e “differenti stili e modalità di apprendimento” (§2.8). Dette difficoltà sono di maggiore entità nella somministrazione dell'*Ex-p-Quest* del 2019. Come era già emerso nell'*Ex-p-Quest*, occorre lavorare ancora molto affinché detti strumenti vengano utilizzati in maniera diffusa da tutto il corpo docente: la loro complessità li rende difficili da impiegare soprattutto da parte di coloro che, non avendo avuto una formazione specifica a riguardo, sono maggiormente orientati a riproporre prove tradizionali funzionali soprattutto alla valutazione di conoscenze e abilità disciplinari (§2.11, 2.12). La “condivisione con le famiglie degli alunni delle funzioni e degli strumenti per la valutazione delle competenze” sembra per contro essersi consolidata nel corso del tempo a beneficio della trasparenza dei processi valutativi e degli esiti di apprendimento degli alunni (§2.14).

Per ciò che attiene lo “sviluppo professionale degli insegnanti” si registra un andamento generalmente positivo, come dimostrano i valori percentuali delle risposte dell'Area 3. Si ravvisa un incremento diffuso sia sul fronte delle conoscenze che su quello delle competenze connesse alla valutazione. Nel primo caso i docenti affermano di possedere maggiori conoscenze “della normativa nazionale e dei documenti europei sulle competenze chiave di cittadinanza” (§3.1), “sulla competenza dell'apprendere ad apprendere” (§3.2), “sulla valutazione e certificazione delle competenze” (§3.3), sugli

“strumenti di valutazione” (§3.4). Nel secondo caso i docenti si percepiscono più competenti rispetto alla “scelta degli strumenti di valutazione” (§3.5), alla “costruzione di rubriche di valutazione” (§3.6), all’esercizio di competenze tecniche come “l’individuazione di indicatori e descrittori di padronanza” (§3.7), “la descrizione dei livelli di padronanza” (§3.8), la “definizione di criteri comuni di valutazione degli apprendimenti e delle competenze degli alunni” (§3.9). Sul piano della pratiche valutative questo si è tradotto nell’uso “di differenti strumenti di valutazione” (§3.10), “della certificazione delle competenze in chiave formativa e non burocratica” (§3.11), nell’adozione di modalità trasparenti di “comunicazione degli esiti della valutazione agli alunni e alle famiglie” (§3.12), “nella costruzione e nell’impiego di compiti autentici” (§3.13) e in un “uso integrato e funzionale di prove tradizionali, compiti autentici e strumenti osservativi” (§3.14, 3.15).

5. Conclusioni

Come riportato nei paragrafi precedenti, il modello KC-ARCA e le azioni di follow-up ad esso collegate hanno fornito dati positivi sulla possibilità di incrementare le competenze docimologiche degli insegnanti a partire dal loro coinvolgimento in percorsi di ricerca-formazione sulla valutazione delle competenze, anche quando questa è riferita ad un costrutto estremamente complesso come l’apprendere ad apprendere.

Riferimenti bibliografici

- Amalathas E. (2007). *Learning to Learn in Further Education: A literature review of effective practice in England and abroad*. London (UK): The Campaign for Learning.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bennett R.E., Jenkins F., Persky H., Weiss A. (2003). Assessing complex problem-solving performances. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10, 347-365.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Blum R.E., Arter J.A. (eds.) (1996). *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

- Danielson C., Hansen P. (1999). *A collection of performance tasks and rubrics*. Larchmont (NY): Eye On Education.
- Deakin Crick R.E. (2007). Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, 18, 135-153.
- European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC), <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>>, (ultima consultazione: 08/03/2020).
- Goodrich H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54, 14-17.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London and New York: Routledge.
- Hautamäki J. et alii (2002). *Assessing learning-to-learn: a framework*. Centre for Educational Assessment. Helsinki: Helsinki University/National Board of Education.
- McClelland D.C. (1994). The knowledge testing-educational complex strikes back. *American Psychologist*, 49, 66-69.
- McCormick R. (2006). Learning to Learn: Learning, Teachers and Schools. In U. Fredriksson, B. Hoskins (eds.), *Learning to Learn Network Meeting Report* (pp. 38-42). Report from the Second Meeting of the Network.
- Sluijsmans D.M., Brand-Gruwel S., van Merriënboer J.J., Martens, R.L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 59-78.
- Stringher C. (2006). Learning competence: an Italian exploratory research in elementary schools. In European Union, *Learning to learn network meeting Report from the second meeting of the network*. Ispra: CRELL/JRC.
- Tessaro F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazine & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12, 77-88.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

VI.2

Lo sviluppo delle competenze professionali delle educatrici e degli educatori

Silvia Fioretti

*Ricercatrice - Università di Urbino Carlo Bo
silvia.fioretti@uniurb.it*

Patrizia Sposetti

*Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma
patrizia.sposetti@uniroma1.it*

Giordana Szpunar

*Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma
giordana.szpunar@uniroma1.it*

1. Introduzione

L'articolo intende discutere la formazione delle competenze professionali delle educatrici e degli educatori e presentare i primi risultati di una ricerca volta ad esplorare la percezione degli educatori in servizio in merito alle competenze professionali e di scrittura possedute.

La costruzione delle competenze dell'educatore rappresenta una finalità intrinseca del percorso di studi e di formazione dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione. Tali competenze si appoggiano su di una base solida di conoscenze (concettuali, procedurali, strategiche) e si intrecciano con il contesto delle pratiche dei servizi educativi esperite tramite il tirocinio.

Le competenze professionali dell'educatore, acquisite nei percorsi accademici di studio e di formazione, hanno poi la possibilità di svilupparsi nei contesti lavorativi, all'interno di pratiche deontologiche socialmente rilevanti e percepite come significative. Le scelte e le decisioni assunte nei contesti operativi si esplicitano attraverso forme di attività sempre più valide, per mezzo di interventi sempre più coerenti, attraverso l'uso di strumenti e sistemi di collaborazione fra pari sempre maggiormente pertinenti. In tale contesti lo sviluppo delle competenze professionali e delle strategie di scrit-

tura può estendersi secondo modalità teoriche e pratiche sempre più consapevoli, intenzionali e produttive (Bourdieu, 1972).

In questa sede sono presentati i primi risultati di una ricerca relativa alla percezione di importanza e di consapevolezza delle modalità di acquisizione e sviluppo delle competenze e delle strategie di scrittura in contesti professionali. L'indagine esplorativa di cui si forniscono i primi dati ha coinvolto un gruppo di educatori delle Marche e rappresenta una prima esplorazione di una ricerca più ampia che coinvolge sulle stesse tematiche gli studenti dei corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università degli Studi Carlo Bo di Urbino e di 'Sapienza' Università di Roma (Sposetti, Szpunar, Fioretti, 2020).

2. Le competenze professionali fra teoria e pratica

La formazione delle educatrici e degli educatori è destinata ad influenzare in modo significativo la crescita professionale successiva e, in questo ambito, svolge un ruolo strategico la preparazione universitaria iniziale. Il progetto di ricerca intende affrontare la questione della formazione delle competenze professionali degli educatori e delle educatrici, investigare il 'nodo' problematico relativo agli apporti teorici e pratici utili alla formazione di un approccio deontologicamente esperto e intende indagare le competenze connesse alla scrittura professionale.

Il nesso teoria/prassi risulta essere altamente problematico e si articola in diverse interpretazioni in merito alla formazione e allo sviluppo delle competenze (Eraut, 1994). Per il 'senso comune' la teoria appartiene all'astrazione, alla deduzione, può essere trasposta nella pratica attraverso le indicazioni che fornisce per la gestione delle esperienze. Al contrario, la prassi riguarda l'effimero, il contingente, l'incerto e gli spazi riservati all'induzione. Questo nodo problematico rappresenta una questione fondamentale e centrale rispetto all'efficacia dell'intervento pedagogico e didattico (Fioretti, 2016).

Nei contesti formativi troviamo diverse forme integrate di coinvolgimento di aspetti squisitamente teorici e di coinvolgimenti operativi. I dispositivi di alternanza fra apprendimento ed esperienze (tirocinio, stage, orientamento, ...) attuati nei diversi contesti formativi possono essere descritti, in prima approssimazione, come percorsi che cercano di integrare

due modalità di apprendimento interdipendenti. La prima modalità prevede di utilizzare le conoscenze nell'esperienza, generando così un processo di apprendimento orientato alla strutturazione dell'azione in un contesto specifico. La seconda modalità individua nell'esperienza la possibilità di apprendere delle conoscenze ricavate dall'azione e di modificare il potenziale delle stesse conoscenze attraverso il ritorno all'azione. Le due modalità integrate (dalle conoscenze all'azione e dall'azione alle conoscenze) dovrebbero condurre a mettere le conoscenze in attività e a trasformare le attività in conoscenze. La situazione non è però così simmetrica e lineare. Non troviamo una relazione deduttiva semplice fra le conoscenze già acquisite e quelle in via di acquisizione. Possedere delle conoscenze relative ad un ambito non fornisce garanzie rispetto alla possibilità di risolvere problemi in quell'ambito. Neppure dal punto di vista induttivo la relazione può dirsi risolta. Non risulta sufficiente collocare esattamente il contesto, o l'ambito, per raggiungere la soluzione del problema o il risultato prefissato.

La questione della relazione fra teoria e pratica sembra articolarsi in modo ancora più complesso quando ci riferiamo alla formazione e allo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti competenti.

La formazione delle competenze sembra essere al centro di una costruzione sociale e intenzionale, di cui si può cogliere il significato attraverso l'individuazione dei contesti in cui si realizza e per mezzo del riconoscimento delle modalità del suo sviluppo, ad opera di un soggetto agente. Questa centralità viene suddivisa da delle pratiche che intendono agire, trasformare e mobilitare le principali componenti identitarie: le conoscenze (il sapere); le abilità (il saper fare) e la competenza propriamente detta (il saper pensare).

Le *conoscenze* si acquisiscono e si sviluppano all'interno di istituzioni o percorsi sistematici. Rappresentano degli enunciati oggettivati e universali, in quanto possono essere trasmessi e insegnati direttamente, possono essere cumulati, e possono essere distinti da coloro che li esprimono e da coloro che se ne appropriano.

Le *abilità* si sviluppano socialmente, hanno bisogno di un sistema di formazione, intrattenimento, allenamento, esercizio e di apprendistato che coinvolga e trasformi le caratteristiche individuali del soggetto che agisce in questo sistema. Le abilità sono riconducibili a un comportamento, a una pratica, a un'azione o a un insieme di azioni legate all'agente che le concretizza attraverso la messa in atto e si configurano per i diversi livelli conquistati (iniziale, intermedio, finale).

Le *competenze* si sviluppano attraverso la mobilitazione o l'orchestrazione delle conoscenze e delle abilità. È possibile inferire la loro presenza a partire dalle azioni, dai comportamenti, dalle operazioni che si decide di mobilitare, quindi dalla loro esecuzione (Le Boterf, 2001).

Nel paradigma cognitivista il concetto di competenza viene identificato come un concetto dinamico e complesso che emerge da un individuo che agisce attivamente e intenzionalmente in un contesto. Il contesto fisico, culturale e sociale non viene interpretato come un insieme di variabili indipendenti dall'individuo ma sono parte integrante del suo comportamento e del suo pensiero. Le competenze si originano e si sviluppano dalla interazione intenzionale di un individuo in un contesto e variano al variare delle situazioni (Lave, 1988). In altri termini, la competenza è la capacità posseduta da un soggetto agente di gestire il suo potenziale di conoscenze e di abilità in situazione

Il contesto educativo in cui apprendono e operano gli educatori è estremamente complesso e ricco di situazioni problematiche. Una situazione educativa ha una moltitudine di variabili che non consentono di definire a priori gli elementi dell'interazione, cioè come la competenza sarà tradotta in esecuzione. L'azione del soggetto in situazione richiede la fusione della competenza con l'esecuzione per la soluzione del problema incontrato. Questa necessaria fusione sembra prendere la forma di un'attività di ragionamento, di un'astrazione anche implicita e non direttamente consapevole quando, agendo nei contesti e nell'urgenza delle pratiche, si presentano problemi da risolvere.

Come possono coesistere in una stessa persona la competenza e l'esecuzione, la componente conoscitiva e la componente operativa?

Per Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) la coesistenza è resa possibile dalla teorizzazione (o oggettivazione) dell'azione. In altre parole, dal tentativo di mostrare come l'attività umana sia organizzata, efficace, riproducibile e analizzabile. Per questi autori ci sono due forme di conoscenze, che corrispondono a due modalità di teorizzazione, strettamente legate fra loro.

Abbiamo una prima forma '*predicativa*' della conoscenza. Si esprime attraverso enunciati e permette la nascita dei saperi. Questa prima forma corrisponde ad un registro epistemico. Si individuano, dato un dominio, gli oggetti, le proprietà e le relazioni che caratterizzano la conoscenza.

Abbiamo poi una seconda forma, una modalità '*operatoria*' della conoscenza. Corrisponde ad un registro pragmatico, intende orientare e guidare

l'azione. Questa forma pragmatica rivela tutta la sua utilità quando si tratta di valutare la situazione per prendere delle decisioni e agire.

La componente teorica, legata alla teorizzazione, è presente in entrambi i registri. Lo sviluppo conoscitivo del soggetto non può essere connesso alla progressiva acquisizione delle conoscenze. È, innanzitutto, un elemento rilevatore della capacità di inibire delle reazioni (o delle conoscenze contraddittorie) alla risoluzione dei problemi posti dalla configurazione assunta dal contesto in un dato momento.

Inibire le risposte abituali non è sempre sufficiente, potrebbe essere necessario decostruirle perché costituiscono un ostacolo insormontabile a tutti i nuovi apprendimenti. Si possono costruire risposte nuove le quali, una volta stabilizzate e configurate in un *habitus* operativo (Dewey, 1938; Bourdieu, 1972), prendano il loro posto nel repertorio delle risposte disponibili. Flessibilità e dinamicità sembrano caratterizzare l'attività conoscitiva ed esecutiva degli educatori che si trovano a confrontarsi con la complessità delle situazioni. Questa modalità, appresa nei contesti formativi e professionali, ci consente di individuare il profilo di un educatore che agisce nella pratica e guida responsabilmente la propria formazione. In questo senso, l'educatore è un operatore pratico capace di organizzare le attività e, allo stesso tempo, in grado di adattare, di regolare, di valutare la sua azione di fronte alle situazioni sempre in mutamento e in evoluzione.

Questa modalità di regolazione è essenziale in una prospettiva di formazione e sviluppo delle competenze professionali in quanto comprende due forme principali.

La prima, durante le attività, nei contesti, consente di aggiustare, modificare, intervenire sulle proprie scelte, decisioni e azioni. Possiamo immaginarla come una sorta di 'regolazione' della tattica di gioco, costituisce un elemento chiave del dispositivo per assicurare un adeguamento permanente fra il sistema dei vincoli e delle risorse a disposizione.

La seconda, a posteriori, è volta a stabilire un bilancio di ciò che è accaduto e a osservarne le conseguenze.

In questa prospettiva un educatore, teorico e pratico allo stesso tempo, può analizzare e regolare la sua esecuzione riformulando il suo progetto di azione (Schön, 2006; Salerni, Szpunar, 2019). Assumere una prospettiva flessibile, un *habitus* in divenire, diventare così agente del proprio processo di formazione, consente all'educatore di stabilire una regolazione fra la sua esecuzione e i momenti di riflessione e analisi sulla stessa. Si avrebbe la pos-

sibilità di gestire le trasformazioni e di sviluppare le capacità di osservazione e di analisi delle situazioni.

Per acquisire questa possibilità di ‘regolazione’ e autoregolazione occorre tempo, esercizio in attività, esperienze e riflessione. Questa regolazione strategica dell’*habitus* corrisponde alla messa in atto, alla progettazione coordinata degli interventi, alla modifica intenzionale delle azioni programmate, all’aggiustamento dei comportamenti e delle reazioni anche emotive, alla gestione cosciente dei processi cognitivi impegnati nell’esecuzione.

Un educatore competente deve disporre, quindi, sia di un insieme di risorse cognitive (conoscenze, abilità competenze operatorie, informazioni, regole, esperienze pregresse, ...) sia di risorse pragmatiche (capacità di selezione, di coordinamento, di attivazione, di realizzazione nei contesti, ...). Le Boterf (2001) definisce queste caratteristiche come ‘mobilitazione delle risorse’, si tratta di un apprendere realizzato nella e attraverso l’attività in relazione con i suoi modelli. L’educatore è, quindi, un soggetto attivo, costruisce le sue nuove conoscenze o competenze appoggiandosi su quelle già in azione. La comprensione delle caratteristiche e delle variabili del contesto è elaborata a partire dalle rappresentazioni che già possiede e che può aver acquisito nei percorsi formativi anche accademici.

La verbalizzazione delle esperienze e le diverse forme di scrittura messe in atto giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo della capacità dell’educatore di teorizzare e oggettivare, di ristrutturare le informazioni in riferimento alle concezioni e alle rappresentazioni che possiede.

Questi processi di oggettivazione, attuati attraverso forme di scrittura anche professionale, sono profondamente individuali ma, allo stesso tempo, possono favorire o ostacolare la coesione di pratiche o di relazioni all’interno di un gruppo di studio o di lavoro (Cros, 1987; Sposetti, 2017).

3. La ricerca

Quali competenze professionali possono essere considerate utili per le educatrici e gli educatori?

Nello sviluppo delle competenze professionali e delle strategie di scrittura, quale rapporto sostenere fra ‘teoria e pratica’? I percorsi accademici e le attività di formazione in servizio consentono lo sviluppo e l’integrazione delle componenti ‘predicative’ e ‘operatorie’?

In questa prospettiva di riflessione critica si colloca una ricerca volta ad indagare le modalità di formazione e sviluppo delle competenze professionali e, in particolare, le competenze di scrittura. Gli *obiettivi* che l'indagine, condotta in collaborazione da "Sapienza" Università di Roma e l'Università di Urbino, intende realizzare sono:

Effettuare una ricognizione critica dello stato dell'arte in merito al dibattito, nazionale e internazionale, sulle competenze professionali;

Individuare gli elementi essenziali di un modello di formazione e di sviluppo delle competenze e delle strategie di scrittura;

Attivare una ricerca esplorativa, rivolta a studenti del terzo anno dei corsi di Scienze dell'educazione, allo scopo di indagare la percezione dell'importanza, della diffusione di consapevolezza e delle modalità di acquisizione delle competenze professionali e di scrittura.

Avviare una ricerca esplorativa, rivolta ad educatori in servizio in vari contesti educativi, per indagare la percezione dell'importanza, della diffusione di consapevolezza e delle modalità di acquisizione e sviluppo delle competenze professionali e di scrittura.

Promuovere, nei contesti accademici e formativi, percorsi intitolati alla formazione integrata e flessibile di competenze professionali e di scrittura.

4. L'indagine esplorativa rivolta agli studenti

Nell'a.a. 2018/19 è stata avviata un'indagine esplorativa che ha coinvolto 42 studentesse e studenti in uscita dal corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione delle università Sapienza di Roma (22 studenti) e Carlo Bo di Urbino (20 studenti). È stato somministrato un questionario aperto (Fig. 1) ed è stato chiesto loro di riflettere sul rapporto tra formazione universitaria e lavoro in termini di competenze e sulle pratiche di scrittura come parte di tali competenze. Le prime considerazioni sugli esiti dell'indagine sono state fornite in Sposetti P., Szpunar G. e Fioretti S. (2020).

	Questionario Studenti (QS)	Questionario per educatori in servizio (QES)
Anagrafica	Sesso; Età	Sesso; Età
Percorso universitario e formativo	Iscrizione, CFU, media voto, svolgimento tirocinio, altre lauree, esperienze lavorative	Titolo di studio, altre lauree, altri titoli, ambito di servizio.
Le competenze professionali	Secondo te quali sono le competenze professionali più importanti che un educatore o un'educatrice dovrebbe possedere? Quali sono state le esperienze più formative per la futura professione sia all'università sia in situazioni di lavoro o tirocinio?	Secondo te quali sono le competenze professionali più importanti che un educatore o un'educatrice dovrebbe possedere? Quali sono state le esperienze più formative per la tua professione sia durante la formazione sia in situazioni di lavoro?
La valutazione del percorso universitario e di formazione e il raccordo fra teoria e pratica	<p>Il percorso di formazione ha un inizio ma non ha una fine e la pratica professionale è una fonte continua di apprendimento. A questo punto del tuo percorso universitario ti senti pronto per fare l'educatore? Perché?</p> <p>Ritieni che le conoscenze teoriche acquisite nell'ambito dei corsi universitari si integrino con i percorsi di laboratorio e di tirocinio che hai frequentato? In quale modo?</p> <p>Ti chiediamo di fare un bilancio del tuo percorso di formazione all'università evidenziando quelli che, a tuo parere, sono i punti di forza e di possibile criticità. Nel farlo considera che il percorso di formazione non si esaurisce nella formazione accademica.</p>	<p>Il percorso di formazione ha un inizio ma non ha una fine e la pratica professionale è una fonte continua di apprendimento. A questo punto del tuo percorso professionale senti di avere delle lacune? Quali?</p> <p>Ritieni che le conoscenze teoriche acquisite nell'ambito di percorsi di formazione siano utili per la tua attività professionale? In quale modo? Perché?</p> <p>Ritieni che le esperienze acquisite nell'ambito della pratica professionale siano utili per la tua attività professionale? In quale modo? Perché?</p> <p>Ti chiediamo di fare un bilancio del tuo percorso di formazione e di esperienza professionale evidenziando quelli che, a tuo parere, sono i punti di forza e di possibile criticità. Nel farlo considera che la professionalità rappresenta un esito di un itinerario articolato e complesso, frutto di diverse interazioni.</p>

	Questionario Studenti (QS)	Questionario per educatori in servizio (QES)
Anagrafica	Sesso; Età	Sesso; Età
La scrittura in generale e la scrittura professionale	<p>Secondo te per un educatore o un'educatrice quanto è importante la scrittura? E perché? In quali occasioni?</p> <p>Ti chiediamo di rispondere alle seguenti domande sulla scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ti senti gratificato quando scrivi? - Se dovessi fare un bilancio complessivo delle tue esperienze di scrittura all'Università diresti che hai avuto problemi? - Nella stesura di un testo universitario conoscere il lessico tecnico-specialistico della Pedagogia quanto è importante per te? - Nella stesura di un qualsiasi testo conoscere ortografia e sintassi quanto è importante per te? 	<p>Secondo te per un educatore o un'educatrice quanto è importante la scrittura? E perché? In quali occasioni?</p> <p>Ti chiediamo di rispondere alle seguenti domande sulla scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ti senti gratificato quando scrivi? - Se dovessi fare un bilancio complessivo delle tue esperienze di scrittura diresti che hai avuto problemi? - Nella stesura di un testo professionale conoscere il lessico tecnico-specialistico della Pedagogia quanto è importante per te? - Nella stesura di un qualsiasi testo conoscere ortografia e sintassi quanto è importante per te?
Scrivere all'università e nei contesti professionali	<p>La tua capacità di scrittura dalla fine delle scuole superiori all'università è migliorata o peggiorata? Perché?</p> <p>Nello scrivere le relazioni di tirocinio, hai avuto problemi? (motivare)</p> <p>Secondo te l'università dovrebbe fare qualcosa per supportare gli studenti nell'acquisizione di abilità di scrittura?</p>	<p>La tua capacità di scrittura dalla fine del tuo percorso formativo è migliorata o peggiorata? Perché?</p> <p>Nello scrivere documenti o relazioni di tipo professionale, hai avuto problemi?</p> <p>Desideri fare qualcosa per migliorare la tua abilità di scrittura?</p>
Scrivere per lavoro	Ti è mai capitato di scrivere per lavoro? In quali occasioni?	Ti è mai capitato di scrivere per lavoro? In quali occasioni?
Richiesta di suggerimenti	Se hai altre osservazioni puoi aggiungerle qui.	Se hai altre osservazioni puoi aggiungerle qui.

Fig. 1. Il questionario per studenti e per educatori in servizio

5. L'indagine esplorativa rivolta agli educatori

Allo scopo di approfondire le eventuali differenze nella percezione relativa alle competenze professionali possedute e per indagare l'azione delle convinzioni di 'senso comune' sulle modalità di acquisizione teorica e pratica

delle stesse, è stata avviata un'indagine esplorativa indirizzata alle educatrici e agli educatori in servizio. L'indagine, condotta nel mese di settembre del 2019, ha coinvolto 27 soggetti impegnati in diversi servizi educativi delle Marche. In particolare, 14 educatrici e educatori operanti in comunità per minori, 10 educatrici in nido d'infanzia, 3 educatrici in cooperative sociali dedite ai servizi educativi dei musei e al turismo scolastico. A questo gruppo di educatrici e educatori in servizio è stato somministrato il QES (Fig. 1); nei paragrafi successivi presentiamo una prima analisi delle risposte relative alle quattro aree delle: competenze professionali; esperienze significative; esigenze di formazione; esperienze nella pratica per la pratica.

Analisi delle risposte



Grafico n. 1. Le competenze

L'analisi delle risposte relative alle competenze percepite come più importanti nelle professioni educative evidenzia la traduzione, pressoché totale, del termine "competenza", contenuto nella domanda, con il termine "capacità" utilizzato nelle risposte.



Grafico n. 2. Esperienze significative

Nel caso delle esperienze ritenute più significative per la crescita professionale, le risposte si orientano su esperienze attuate nei contesti lavorativi e attraverso il confronto con i colleghi riconosciuti come esperti (supervisor e coordinatori).

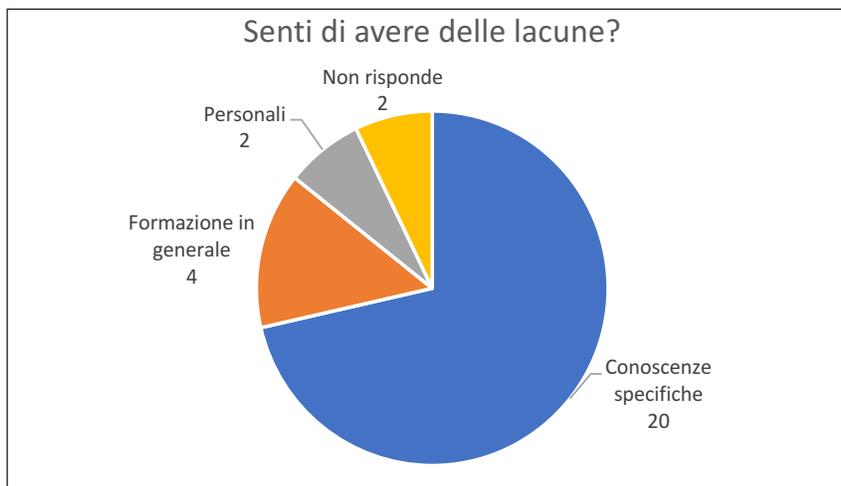


Grafico n. 3. Esigenze di formazione

La percezione delle lacune, o esigenze di formazione, è relativa alle conoscenze specifiche dell'ambito operativo e, la maggioranza degli educatori, ritiene di poterle colmare con percorsi formativi specifici, a carattere operativo, pratico e esemplificativo.

Ben 24 educatori hanno ritenuto utili le conoscenze teoriche acquisite nell'ambito dei percorsi di formazione per l'attività professionale. In modo particolare per la possibilità di applicare le conoscenze in generale, per riflettere, per individuare modelli da estrapolare, per integrare e contestualizzare le conoscenze teoriche nella situazione problematica reale. Soltanto 4 individuano le conoscenze teoriche acquisite nei percorsi formativi come non utili perché troppo generali, non efficaci o non adeguate.



Grafico n. 4. Esperienze nella pratica per la pratica

Diciannove rispondenti trovano utili le esperienze acquisite nei contesti professionali perché: si apprende dall'esperienza; nella pratica i problemi si presentano con ciclicità; la pratica e l'esperienza hanno un valore irrinunciabile e insostituibile. In particolare, gli aspetti di relazionalità e la possibilità di riflettere criticamente e culturalmente sui propri errori sembrano offrire, nella percezione delle educatrici e degli educatori coinvolti, buone prospettive di formazione.

Riflessioni conclusive

La questione dello sviluppo delle competenze professionali è complessa e particolarmente articolata. Le risposte fornite appaiono scarsamente argomentate e sembra emergere una forte prevalenza della separazione fra acquisizioni teoriche e pratiche connessa ad una concezione di 'senso comune'.

Emerge una scarsa consapevolezza degli aspetti costitutivi il costrutto di competenza professionale. Sembrano totalmente assenti le possibilità di riflettere durante l'azione, nei contesti professionali, nelle forme 'predicative' e 'operatorie'. Si può notare una sostanziale fiducia nel proprio *habitus* professionale, costruito sulle esperienze. La possibilità di interrogarsi sulle proprie modalità di intervento è legata alla risoluzione di problemi e difficoltà, soprattutto di interazione con gli educandi e di relazione con i colleghi.

Si intravede una interpretazione diversificata delle modalità di acquisizione e sviluppo delle competenze professionali. Le competenze relazionali (empatiche, emotive), riflessive, critiche, osservative e di ascolto sembrano appoggiarsi su caratteristiche individuali e personali e risultano acquisibili o modificabili attraverso il confronto con colleghi, soprattutto supervisor e coordinatori, su esperienze analoghe.

Le competenze pedagogiche e psicologiche, metodologiche e progettuali sembrano avere una base maggiormente cognitiva di tipo teorico, acquisibile con percorsi di formazione.

Questi primi esiti dovranno essere incrementati con indagini rivolte ad un campione più ampio e integrate da altri strumenti quali, ad esempio, *focus group* o interviste individuali per meglio indagare gli aspetti di particolare interesse.

Riferimenti bibliografici

- Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Groz.
- Cros F. (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris.: L'Harmattan.
- Dewey J. (1938). *Esperienze e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1967.
- Eraut M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. New York: Routledge Falmer.

- Fioretti S. (2016). La formazione delle competenze. In Baldacci M. Colicchi E., *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 201-220). Roma: Carocci.
- Lave J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf G. (2001). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Salerni A., Szpunar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Bergamo: Junior.
- Schön D. (1987). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli (2006).
- Sposetti P. (2017). *Le scritture professionali in educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Sposetti P., Szpunar G., Fioretti S. (2020). Strategie di scrittura e competenze professionali delle educatrici e degli educatori. Quale consapevolezza al termine del percorso formativo universitario. In AA.VV., *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Tomo I, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26-27 settembre 2019 (pp. 53-62). Lecce: Pensa MultiMedia.

VI.3

Progettazione educativa e dispositivi per valorizzare la continuità nel Sistema integrato di educazione e di istruzione da 0 a 6 anni¹

Giovanni Moretti

*Professore Ordinario - Università degli Studi Roma Tre
giovanni.moretti@uniroma3.it*

Bianca Briceag

*Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre
bianca.briceag@uniroma3.it*

1. Introduzione

In Italia la riflessione sui servizi educativi rivolti ai bambini in età prescolare è stata sollecitata e fortemente riorientata con l'approvazione del Decreto Legislativo n. 65, del 13 aprile 2017, che ha istituito il Sistema integrato dei servizi di educazione e istruzione per bambini da 0 a 6 anni. Il Sistema integrato a cui si fa riferimento non implica un semplice adeguamento dei servizi educativi esistenti, ma rappresenta una novità assoluta che riconosce il ruolo strategico degli interventi in età prescolare. Lo si comprende in particolare leggendo l'art. 1, del D.Lgs. 65/2017, intitolato "principi e finalità" in cui si afferma che «Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai 6 anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche etniche e culturali». Ciò significa che i Servizi per la prima infanzia, vanno ripensati, riprogettati e riqualificati "nel primario interesse del bambino", per favorire il pieno sviluppo delle sue potenzialità, per contrastare la povertà educativa, e solo in subordine per offrire una risposta alle famiglie che per esigenze lavorative non possono dedicare tempo ai figli.

1 Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, G. Moretti ha scritto i paragrafi n. 1 e n. 4; B. Briceag ha scritto i paragrafi n. 2 e n. 3.

Il diritto delle bambine e dei bambini di disporre di un Sistema integrato di servizi di qualità, coerentemente con quanto stabilito dal D.lgs. 65/2017, richiede dunque un impegno sinergico da parte dello Stato, delle Regioni, degli Enti Locali e dei gestori privati nel riprogettare e riqualificare l'offerta educativa, e prevede il coinvolgimento delle Università nella formazione iniziale dei futuri educatori dei nidi e nel supporto allo sviluppo professionale degli operatori in servizio.

È importante che tutti i soggetti coinvolti collaborino per valorizzare le esperienze positive sin qui realizzate in linea con le Raccomandazioni della Commissione Europea (2018). Una esperienza importante, da assumere come strategica nella prospettiva della costruzione del Sistema integrato 0-6 anni, è costituita dalle Sezioni Primavera (SP), che in questi anni hanno permesso di sperimentare pratiche professionali volte a integrare e coordinare le pratiche educative dei nidi con quelle delle scuole dell'infanzia (Bondioli, Savio, 2012).

Nella prospettiva di organizzare i servizi educativi per l'infanzia in modo unitario, promuovendo la continuità, il D.Lgs. 65/2017, invita i ricercatori e gli esperti di ambito educativo a riflettere con molta attenzione sulle modalità con cui progettare i servizi rivolti ai bambini di età compresa tra 0 e 6 anni.

Negli ultimi anni la Commissione Europea ha condotto numerose iniziative politiche e predisposto documenti volti a incentivare lo sviluppo della qualità e a favorire la continuità nell'ambito dell'educazione e cura nella prima infanzia (ad esempio: il Quality Framework for Early Childhood Education and Care - ECEC [trad. it. Lazzari, 2014]). Gli esiti della ricerca di settore svolta in ambito nazionale e internazionale convergono nell'individuare alcune strategie organizzative e valutative di cui è possibile avvalersi per progettare percorsi di qualità, finalizzati e rispondenti ai bisogni formativi della prima infanzia (Peyton et al. 2001; Moss, Dahlberg, 2008; Catarsi, 2010; Silva, Sharmahd, Calafati, 2018; Zonca, Colombini, 2019) e a promuovere la continuità educativa nel passaggio dal Nido e dalle Sezioni Primavera alla Scuola dell'infanzia (Penn, 2011; Grange, 2011; Restiglian, 2012; Bondioli, Savio, 2012, 2018; Zaninelli, 2018, Falcinelli, Raspa, 2018).

In particolare, tra gli approcci di indagine più promettenti, si segnala la Ricerca-Formazione (Magnoler, 2012; Asquini, 2018), per le sue specifiche caratteristiche di strategia partecipativa in grado di bilanciare l'esigenza di

qualificare la progettazione e la conduzione di attività situate con la riflessione sulle pratiche, nella prospettiva dello sviluppo professionale in servizio.

2. Obiettivi e articolazione del percorso di Ricerca-Formazione

Il contributo presenta gli esiti di un percorso di Ricerca-Formazione (R-F) realizzato nell'anno accademico 2018/19 nell'ambito delle attività svolte dal *Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti* del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Il percorso di R-F è stato rivolto a educatori e insegnanti coinvolti attivamente nei Servizi educativi presenti sul territorio della regione Lazio. In particolare, l'attenzione è stata rivolta alle Sezioni Primavera (SP), che accolgono bambini da 24 a 36 mesi di età e che favoriscono la continuità del percorso educativo 0-6 anni (art. 2, comma 3b del D.Lgs. 65/2017) con l'intenzione di favorire la continuità educativa (art.1, L. 296/2006).

I principali obiettivi del percorso di R-F sono stati:

- accrescere le conoscenze e le competenze dei professionisti che lavorano nei Servizi per l'infanzia da 0 a 6 anni sui temi della progettazione e dei dispositivi utili per favorire la continuità educativa e didattica;
- verificare la sostenibilità e l'efficacia dell'introduzione nelle SP, mediante attività di micro-progettazione, di specifici dispositivi educativi, quali il *tutoring tra pari*, la *lettura condivisa* e le *attività di simulazione*, per favorire la continuità educativa e didattica tra le SP e la Scuola dell'infanzia e qualificare i processi di apprendimento e di crescita dei bambini.

La R-F, in accordo con l'Ufficio II dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per il Lazio, è stata rivolta al personale educativo e alle insegnanti della scuola dell'infanzia che operano nelle SP e collaborano con esse. I partecipanti sono stati coinvolti in un percorso di ricerca, formazione e sviluppo professionale in *modalità blended* della durata di 18 ore. I 4 incontri in presenza si sono svolti, uno al mese, nel periodo gennaio-maggio 2019 e ciascuno ha avuto una durata di 3 ore. Le attività a distanza (circa 6 ore), hanno riguardato momenti di confronto sulla progettazione e valutazione

educativa; studio di alcuni materiali di approfondimento delle tematiche relative all'educazione e cura nella prima infanzia; condivisione e supporto degli strumenti di osservazione in sezione.

Gli educatori e gli insegnanti partecipanti al percorso di R-F (in totale 24) ricoprivano ruoli chiave negli Istituti Educativi: 11 erano educatori nelle SP, 6 erano insegnanti della Scuola dell'infanzia a cui le SP sono aggregate e 8 ricoprivano anche incarichi di coordinamento educativo. Dal punto di vista del titolo di studio gli operatori dei Servizi per l'infanzia si distribuiscono equamente tra diplomati e laureati in ambito educativo o psicologico, con un'intensa partecipazione a corsi di formazione. Gli educatori e gli insegnanti operano su 4 delle 5 province della regione Lazio (Frascati, Latina, Roma e Viterbo) all'interno degli Istituti statali, Istituti paritari e Istituti in convenzione con il comune di riferimento (Graf. 1).

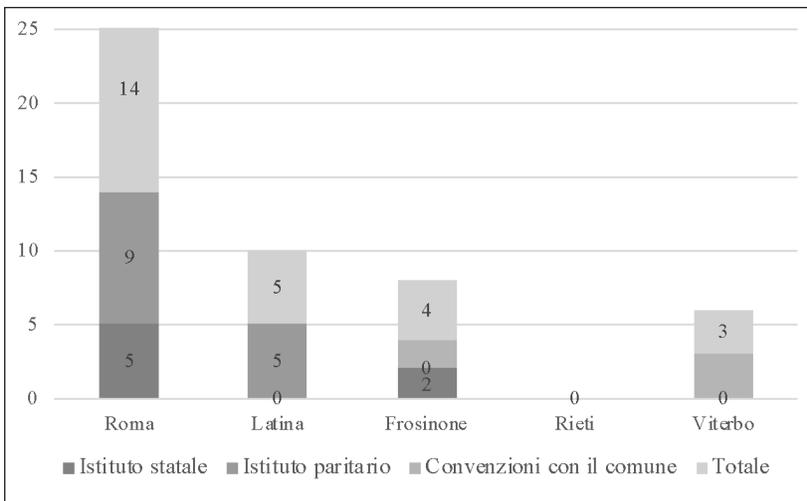


Grafico 1. Distribuzione territoriale dei partecipanti al percorso di R-F (valori assoluti)

Nei 4 incontri in presenza sono stati approfonditi alcuni temi relativi alla organizzazione, osservazione e valutazione delle attività educative, nell'ambito del Sistema integrato dei servizi 0-6 anni, e sono stati presentati specifici dispositivi volti a valorizzare la continuità educativa nei servizi per l'infanzia. Tra i principali dispositivi educativi che possono favorire la continuità educativa tra i bambini della fascia 0-3 anni e 3-6 anni sono stati individuati il *tutoring tra pari*, la *lettura condivisa* e l'*attività di simulazione*.

Con l'espressione «dispositivo educativo» si fa riferimento a “strumenti” e “tecnologie” che per le loro caratteristiche consentono di mobilitare risorse e attivare processi intenzionali volti a modificare lo stato delle cose in vista del raggiungimento di un dato obiettivo (Agamben, 2005; Moretti, Giuliani, 2016; Giuliani, 2019). In particolare il riferimento al concetto di dispositivo è assunto nella prospettiva di ritenere sempre necessario «considerare gli attori coinvolti nel processo interattivo, l'intenzionalità, gli obiettivi e le pratiche da attuare» (Moretti, Giuliani, Morini, 2019, p. 2).

Il primo incontro (gennaio 2019) è stato avviato con una sessione in plenaria alla quale sono stati invitati tutti i coordinatori delle SP della regione Lazio in accordo con l'USR. Le 73 SP riconosciute dall'USR sono distribuite su tutto il territorio del Lazio, con una presenza maggiore nella provincia di Roma dove sono più numerose le SP aggregate agli Istituti paritari (Graf. 2).

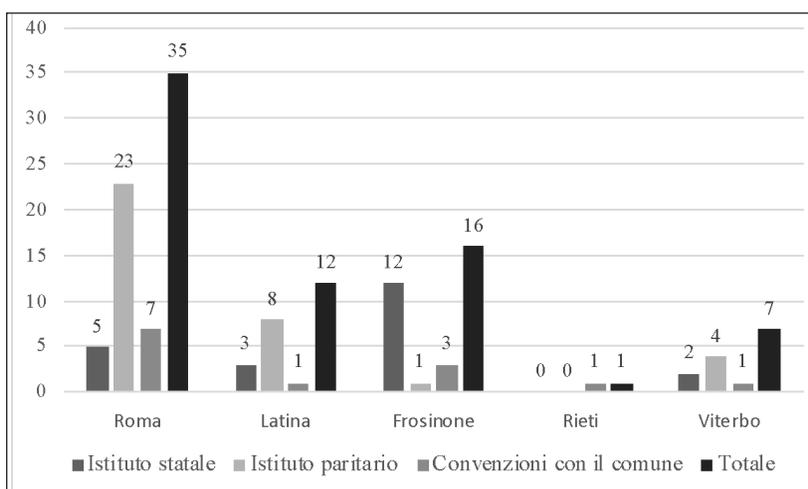


Grafico 2. Distribuzione delle SP sul territorio della regione Lazio nell'a.s. 2017/18 (valori assoluti)

Il primo incontro è stato avviato con la presentazione del Gruppo di Ricerca dell'Università Roma Tre ai coordinatori educativi, con l'illustrazione della metodologia della R-F, l'esplicitazione degli argomenti di approfondimento e delle modalità di lavoro. Nella seconda parte si è lavorato su uno strumento di autovalutazione dei servizi per l'infanzia, *Indicazioni Globali per l'Autovalutazione dei Servizi Educativi per l'Infanzia* (IGA) (ACEI,

2011). Si è ritenuto opportuno avvalersi di questo strumento poiché consente di avviare una riflessione sulle macro-aree di sistema e sulle pratiche educative e offre la possibilità di un confronto critico costruttivo tra educatori e insegnanti sulla qualità percepita dei contesti educativi di appartenenza. A conclusione del primo incontro, al quale hanno partecipato 40 rappresentanti delle SP, hanno manifestato la volontà di confermare l'adesione volontaria al percorso di Ricerca-Formazione 30 coordinatori educativi.

Le modalità di svolgimento dei successivi incontri di micro-progettazione hanno seguito la stessa articolazione del primo:

- una sessione in plenaria in cui sono stati presentati i dispositivi educativi scelti (*il tutoring tra pari, la lettura condivisa e l'attività di simulazione*) e sono stati condivisi gli strumenti di osservazione ritenuti coerenti con gli obiettivi di ciascun dispositivo educativo;
- una sessione in piccolo gruppo (tenendo sempre in considerazione la presenza equilibrata in ogni gruppo di educatori e insegnanti) in cui i partecipanti hanno sviluppato le attività e arricchito gli strumenti in base alla conoscenza del contesto educativo di appartenenza.

Ogni incontro in presenza è stato preceduto da un'attività di confronto tra il Gruppo di ricerca e i partecipanti al percorso di R-F volta a focalizzare i punti di forza e di criticità di ogni dispositivo utilizzato nelle SP. Le attività di micro-progettazione svolte dagli operatori sono state supervisionate dagli esperti del Gruppo di ricerca, che hanno restituito feedback personalizzati, verbali e scritti, a ciascuno dei partecipanti.

3. Il «tutoring tra pari» nei Servizi per l'infanzia

Nel secondo incontro del percorso di R-F è stato introdotto mediante un approccio dialogico e problematico il dispositivo educativo *tutoring tra pari* (Topping, 1988; Rossini, 2016; Gottfried, Garcia, Yon Kim, 2019), ritenuto uno strumento efficace per promuovere la continuità educativa tra SP e Scuola dell'infanzia in quanto consente sia agli educatori/insegnanti sia ai bambini di incontrarsi, co-progettare, svolgere attività e stabilire interazioni verbali significative con gli altri attori che operano nei Servizi educativi.

L'utilizzo di dispositivi che prevedono il coinvolgimento attivo dei bambini delle SP e della Scuola dell'infanzia potrebbe essere la risposta efficace per conciliare le esigenze relative a come rendere operativa la continuità 0-6 anni.

Le ricerche nazionali e internazionali hanno dimostrato come il *tutoring tra pari* incoraggi l'apprendimento significativo attraverso attività collaborative tra coppie di bambini (Thurston, Topping, 2007; Collings, Swanson, Watkins, 2014). Il tutoring indica una relazione educativa che si instaura tra un bambino in formazione e un bambino più esperto, ad un soggetto viene assegnata la funzione di *tutor* e all'altro quella di *tutee*. I fini principali del *tutoring* riguardano lo sviluppo delle potenzialità e delle competenze dei bambini; l'agevolazione del processo di apprendimento e l'incremento dei processi di autonomia.

Per garantire l'efficacia dell'attività di micro-progettazione, che ha previsto l'utilizzo del *tutoring tra pari*, è stata dedicata attenzione alla formazione di piccoli gruppi eterogenei (educatori delle SP e insegnanti della Scuola dell'infanzia). Tale scelta ha consentito di adattare le attività progettate alle caratteristiche delle diverse sezioni, contribuendo a favorire la partecipazione sia dei bambini delle SP sia della Scuola dell'infanzia. La Tab. 1 illustra la micro-progettazione predisposta da un gruppo di lavoro sull'applicazione del tutoring tra pari alla *routine dei pasti*.

FASE 1 <i>Explicitazione attività</i>	- L'educatore chiarisce che <i>tutor e tutee</i> dovranno fare esperienza insieme durante il pasto. - L'educatore fornisce le indicazioni per spostarsi verso la mensa: il <i>tutor</i> affiancherà il <i>tutee</i> negli spostamenti e insieme si occuperanno dell'apparecchiamento a mensa.
FASE 2 <i>Lo spostamento</i>	- Il <i>tutor</i> si occupa di accogliere il <i>tutee</i> nella propria sezione. - Il <i>tutor</i> ricorda al <i>tutee</i> l'attività che svolgeranno insieme e si preparano per spostarsi verso la mensa (es. riordino aula, eventuale cambio abbigliamento).
FASE 3 <i>L'apparecchiamento</i>	- <i>Tutor e tutee</i> svolgono insieme attività per l'apparecchiamento (es. riempire brocche acqua, disporre piatti, posate, tovaglioli e bicchieri).
FASE 4 <i>Il pasto</i>	- <i>Tutor e tutee</i> fanno esperienza insieme del pasto (es. strategie utilizzo posate, posizionamento piatto, modalità di assunzione del cibo, gestione di eventuale inappetenza).
FASE 5 <i>La pulizia</i>	- <i>Tutor e tutee</i> , durante o al termine del pasto, attivano strategie connesse alla pulizia (es. utilizzo bavaglino o tovaglioli, gestione eventuale criticità per aver sporcato i vestiti).

Tabella 1. Esempio di una micro-progettazione relativa alla routine pasti

Nel corso della micro-progettazione si è ritenuto opportuno porre attenzione alla formazione delle coppie *tutor-tutee* in modo che entrambi i bambini potessero beneficiare della relazione tutoriale in termini di apprendimento e sviluppo delle competenze. Affinché l'azione di *tutoring tra pari* potesse risultare efficace con bambini di età inferiore ai 5 anni sono stati concordati tempi specifici e individuati spazi adeguati al fine di facilitare l'impegno della coppia *tutor-tutee* nelle attività educative progettate.

I gruppi di lavoro costituiti dal personale educativo dei Servizi per l'infanzia hanno predisposto anche strumenti di osservazione delle attività svolte dai bambini. Le griglie di osservazione costruite dai partecipanti alla R-F sono state supervisionate e integrate dal Gruppo di ricerca. Nella Tab. 2 si illustra una parte della griglia relativa alla seconda fase dell'attività di tutoring tra pari.

Fase 2 – Lo spostamento				
Il bambino-tutor:	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
A. Chiama il bambino-tutee e lo invita ad andare insieme verso la mensa				
B. Si rivolge all'educatrice per chiedere cosa deve fare				
C. Cerca gli altri bambini-tutor per andare insieme				
D. Note				
Il bambino-tutee:	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
A. Segue il bambino-tutor verso la mensa				
B. Si rivolge alla educatrice per essere accompagnato alla mensa				
C. Cerca altri compagni per andare insieme alla mensa				
D. Note				

Tabella 2. Esempio griglia di osservazione relativa alla routine pasti

La griglia di osservazione ha avuto come obiettivo la rilevazione dei comportamenti assunti e manifestati dai bambini *tutor* e *tutee* durante lo svolgimento delle attività educative. Nel percorso di R-F è stato scelto lo strumento dell'*osservazione partecipante* in quanto consente all'osservatore, agli educatori e agli insegnanti, di partecipare attivamente alle attività «vivendo dall'interno la situazione di ricerca» (Lucisano, Salerno, 2002, p. 176). I comportamenti descritti nella griglia di osservazione sono stati registrati facendo riferimento ad una scala Likert a 4 punti. Risultando tal-

volta difficile individuare in anticipo tutte le situazioni da osservare, per ogni descrittore è stato previsto uno spazio per annotare eventuali dati inattesi sui cui poter riflettere (vedi Tab. 2, riga D. Note).

La condivisione della micro-progettazione e la predisposizione delle griglie con modalità collaborative (sia tra educatori e insegnanti, sia tra educatori/insegnanti e Gruppo di ricerca), ha consentito di utilizzare il dispositivo tutoring tra pari nelle sezioni, nei tempi e nei modi concordati. Aver condiviso e problematizzato in modo dialogico e interattivo strategie educative, organizzative e valutative con i partecipanti alla R-F è stato utile per accrescere le conoscenze e competenze di educatori e insegnanti su come qualificare l'offerta formativa rivolta ai bambini tra 0-6 anni.

Nell'ultimo incontro del percorso di R-F è stata indagata la sostenibilità e l'efficacia dell'introduzione del dispositivo *tutoring tra pari* come elemento di continuità tra SP e Scuola dell'infanzia. Ai partecipanti presenti è stato somministrato un questionario mediante il quale è stato chiesto di esprimere le proprie considerazioni in merito alle varie fasi che hanno visto l'introduzione dei dispositivi scelti. I dati emersi confermano l'importanza di continuare a riflettere sulle modalità di progettazione di percorsi educativi di qualità rivolti ai bambini da 0 e 6 anni. Infatti, l'introduzione di un dispositivo come il *tutoring tra pari* è stata ritenuta efficace dalla maggior parte dei partecipanti (Tab. 3).

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Progettazione condivisa con i colleghi	8	8	0	0
Introduzione del dispositivo in sezione	10	4	2	0
Monitoraggio e osservazione delle attività	11	5	0	0
Elaborazione e analisi dei dati raccolti	8	6	2	0
Valutazione e riflessione ai fini della riprogettazione	8	6	2	0

Tabella 3. Percezione sulla sostenibilità del dispositivo tutoring tra pari (dati assoluti)

Il gruppo di ricerca ha ritenuto opportuno indagare le ragioni che hanno spinto due partecipanti a ritenere «poco» sostenibile l'introduzione del dispositivo *tutoring tra pari* e «poco» efficace il suo utilizzo per favorire la con-

tinuità educativa da 0 a 6 anni. L'approfondimento è risultato necessario visto che il *tutoring* è stato l'unico dispositivo ad aver ricevuto, seppur limitatamente a due casi, una valutazione critica. Dall'analisi dei materiali è emerso che le educatrici sono state assenti all'incontro in presenza in cui il dispositivo *tutoring tra pari* è stato illustrato, discusso e contestualizzato nella prospettiva della continuità 0-6 anni.

4. Riflessioni conclusive e prospettive future

La conduzione del percorso di R-F nei servizi educativi per l'infanzia della Regione Lazio ha consentito di raggiungere gli obiettivi conoscitivi che ci si era proposti. Il conseguimento del primo obiettivo, quello di accrescere le conoscenze e di sviluppare le competenze dei professionisti che lavorano nei Servizi per l'infanzia in merito alla progettazione educativa e ai dispositivi utili per promuovere la continuità educativa, ha confermato le potenzialità dell'attività di co-progettazione e la generatività della R-F. Il coinvolgimento diretto delle educatrici delle SP e delle insegnanti di scuola dell'infanzia ha permesso di rilevare che la co-progettazione, se attuata mediante il confronto, la condivisione e la supervisione da parte di esperti, può essere una efficace strategia per arricchire le conoscenze e estendere le capacità professionali.

Le evidenze raccolte, inoltre, confermano la valenza positiva dell'utilizzo della R-F come approccio partecipativo, in grado sia di qualificare la progettazione e la conduzione delle attività svolte, sia di motivare il confronto nel Gruppo di lavoro e supportare la riflessione sulle pratiche garantendo lo sviluppo professionale in servizio (Magnoler, 2012; Asquini, 2018).

È stato raggiunto anche il secondo obiettivo, quello di verificare la sostenibilità e l'efficacia dell'introduzione nelle SP di specifici dispositivi educativi (Agamben, 2005; Moretti, Giuliani, Morini, 2019), mediante la realizzazione di una micro-progettazione, finalizzata a promuovere e qualificare la continuità educativa e didattica tra SP e scuola dell'infanzia (Penn, 2011; Grange, 2011; Bondioli, Savio, 2012, 2018; Falcinelli, Raspa, 2018). In particolare la collaborazione tra educatori e insegnanti ha contribuito a personalizzare e adattare al contesto il dispositivo "*tutorato tra pari*" (Thurston, Topping, 2007; Gottfried, Garcia, Yon Kim, 2019), il cui impiego ha incentivato l'autonomia personale, stimolato le interazioni verbali signifi-

cative tra coetanei e favorito la partecipazione attiva dei bambini alle attività collaborative proposte rispettando i tempi stabiliti e esplorando in modo attivo gli spazi indicati. Lo sviluppo condiviso di strumenti di osservazione e valutazione delle attività educative che ha caratterizzato la micro-progettazione con applicazione del tutoring alla “*routine dei pasti*”, ha aiutato gli educatori e gli insegnanti a maturare maggiore consapevolezza circa la necessità di integrare tra loro in modo coerente la dimensione progettuale e quella valutativa, anche al fine di favorire processi positivi di ri-progettazione delle attività svolte (Restiglian, 2012; Zonca, Colombini, 2019).

Nella prospettiva della costruzione di un Sistema integrato di educazione e istruzione di qualità da 0 a 6 anni, l'indagine conferma il ruolo importante svolto dalle Sezioni Primavera (Bondioli & Savio, 2012) nel porsi come snodo strategico tra sottosistemi sempre più sollecitati a favorire l'integrazione reciproca e a promuovere la continuità educativa e didattica rendendola operativa mediante l'utilizzo di dispositivi educativi quali il *tutoring tra pari*. L'iniziativa di R-F svolta suggerisce di continuare a supportare gli educatori e gli insegnanti nell'arduo compito di attivare processi di continuità e integrazione nel Sistema dei servizi educativi 0-6, consolidando e sviluppando le reti di collaborazione tra Istituzioni educative, Enti locali, Università e Uffici Scolastici Regionali.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia: temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bondioli A., Savio D. (eds.) (2012). *Educare nelle sezioni primavera. Un'esperienza di formazione*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Catarsi E. (ed.) (2010). *Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Collings R., Swanson V., Watkins R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927-942.
- Commissione Europea (2014). Proposal of key principles of a Quality Framework

- for Early Childhood Education and Care (cura e trad. it. di A. Lazzari, 2016, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave*, Bergamo, Zeroseiup).
- Commissione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0023.02/-DOC_1&format=PDF.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.
- Falcinelli F., Raspa V. (eds.) (2018). *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Giuliani A. (2019). *La leadership diffusa degli studenti. Utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.
- Gottfried M., Garcia E., Yon Kim H. (2019). Peer tutoring instructional practice and kindergartners' achievement and socioemotional development. *Educational Studies*, 45(5), 593-612.
- Grange Sergi T. (2011). Accoglienza ed equità come cifre della continuità educativa. In A. Bobbio e T. Grange Sergi (eds.), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: Editrice La Scuola, pp.173-187.
- Legge 27 dicembre 2006, n. 296. Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (Legge finanziaria 2007).
- Lucisano P., Salerno A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moretti G., Giuliani A. (2016). The function of the instructional tools on Students' Distributed Leadership development: an exploratory research in Italian academic context. *EDULEARN16 Proceedings*, 6187-6195.
- Moretti G., Giuliani A., Morini A.L. (2019). Professional development and Instructional design in Italian Early Childhood Education. In *2nd International Conference on Teaching, Learning and Education*. 15-17 Novembre 2019, Rotterdam, Netherlands.
- Moss P., Dahlberg G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 3-12.
- Penn H. (2011). *Quality in Early Childhood Services-An International Perspective: An International Perspective*. UK: McGraw-Hill Education.
- Peyton V., Jacobs A., O'Brien M., Roy C. (2001). Reasons for choosing childcare: Associations with family factors, quality, and satisfaction. *Early childhood research quarterly*, 16(2), 191-208.
- Restiglian E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.

- Rossini V. (2016). Apprendimento cooperativo e gestione del gruppo-sezione. Una ricerca-azione in alcune scuole dell'infanzia di Bari. (A. Bobbio and A. Traverso eds), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche* (pp. 127-144). Pisa: ETS.
- Silva C., Sharmahd N., Calafati C. (eds.) (2018). *La qualità pedagogica nei servizi educative per la prima infanzia. Un percorso di ricerca-azione nei servizi gestiti dal Consorzio CO&SO*. Milano: FrancoAngeli.
- Thurston A., Topping K. J. (2007). Peer tutoring in schools: cognitive models and organizational typography. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 356-372.
- Topping K. J. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-Operative Learning*. Cambridge: Brookline Books.
- Zaninelli F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero-sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Azzano S. Paolo: Edizioni Junior.
- Zonca P., Colombini S. (2019). *Come progettare al nido. Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3*. Milano: Mondadori Università.

VI.4

Percorsi e strumenti di auto-valutazione e valutazione esterna della qualità dei servizi educativi residenziali per minori: esiti e sviluppi di una ricerca in Sardegna.

Luisa Pandolfi

*Ricercatrice - Università degli Studi di Sassari
lupandolfi@uniss.it*

1. I diritti dei minori che vivono fuori dalla propria famiglia di origine

L'articolo 20 della Convenzione Onu afferma che i minori temporaneamente privi del proprio ambiente familiare oppure che, nel loro preminente e superiore interesse, non possano continuare a vivere in tale ambiente, in quanto non funzionale o pericoloso per il loro percorso di crescita e di sviluppo, hanno diritto ad una protezione e tutela particolare da parte dello Stato. A livello europeo, nel 2005 il Comitato dei Ministri ha emanato una Raccomandazione specifica (Rec/2005) inerente i diritti fondamentali dei minori che vivono nei servizi educativi residenziali, tra cui: diritto di mantenere contatti regolari con la famiglia di origine; diritto di sviluppo armonico della personalità; diritto alla salute e all'istruzione; diritto di partecipare ai processi decisionali che li riguardano. Tale raccomandazione europea delinea anche alcuni importanti requisiti di qualità in merito alle attività di progettazione e valutazione degli interventi educativi, tra cui: la progettazione individualizzata e la valutazione in itinere degli interventi da parte dell'équipe; la partecipazione dei bambini e dei ragazzi ai processi decisionali che li riguardano; la stabilità dell'accoglienza e dei riferimenti affettivi. Nella stessa direzione, il documento *Quality4Children* (2010), tradotto in 27 lingue, identifica alcuni standard di qualità suddivisi nelle seguenti tre aree: processo decisionale e di ammissione; processo di accoglienza e processo di dimissione.

Nel nostro Paese tali disposizioni hanno trovato riconoscimento nella Legge n. 149 del 2001, che, da un lato, garantisce il diritto dei minori alla propria famiglia, assegnando alle regioni e agli enti locali il compito di sostenere i nuclei familiari vulnerabili e, dall'altro, ne prevede l'allontana-

mento, in termini di protezione, qualora, nonostante gli interventi di supporto forniti, persistano gravi difficoltà all'interno del contesto familiare di origine. Tale normativa ha, inoltre, sancito il principio di de-istituzionalizzazione stabilendo la chiusura, entro il 31 dicembre 2006, degli istituti mediante l'affidamento dei bambini e dei ragazzi ad una famiglia e, nelle situazioni in cui ciò non fosse possibile, ad una comunità per minori basata su un'organizzazione di tipo familiare. La legge citata precisa, altresì, che le Regioni, nell'ambito delle proprie competenze, devono definire gli standard qualitativi minimi dei servizi educativi residenziali per minori.

Nel 2018, sono state approvate le 'Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni' (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Istituto degli Innocenti) che si propongono di tracciare degli elementi di uniformità, in un quadro normativo regionale differenziato, rispetto a principi, criteri e metodi. A tal proposito, vengono fornite alcune indicazioni operative che evidenziano la necessità di utilizzare indicatori qualitativi e quantitativi per la valutazione dell'efficacia degli interventi, condivisi tra i diversi soggetti coinvolti nel sistema di protezione e accoglienza, anche mediante il coinvolgimento diretto dei minori.

La qualità degli interventi educativi all'interno del sistema di accoglienza residenziale è di cruciale rilevanza per la ricerca pedagogica, anche in considerazione dei numeri significativi dei minori accolti, come mostrano i dati più recenti raccolti dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in collaborazione con le Regioni e le Province, che si riferiscono all'anno 2017. Infatti, alla data di fine 2017, i bambini e gli adolescenti ospiti all'interno dei servizi residenziali per minorenni in Italia Itano, al netto degli stranieri non accompagnati, pari a 12.892.

Nel panorama scientifico vari autori (Canali, Vecchiato, Whittaker, 2008; James, 2015; Boel-Studt, Huefner, Bender, Huang, Abell, 2018), sottolineano l'importanza di documentare, rilevare e valutare evidenze empiriche del lavoro educativo residenziale, anche nell'ottica di generare miglioramento ed innovazione delle pratiche. In tal senso, promuovere i diritti dei minori in comunità significa anche ragionare sui fattori protettivi e di rischio, sui modelli e sulle pratiche organizzative ed educative che contribuiscono a promuovere (o al contrario ad ostacolare) esiti di vita positivi dei bambini e dei ragazzi accolti. In tale direzione, la revisione sistematica della letteratura internazionale (Tessier, O'Higgins, Flynn, 2018; O'Higgins, Sebba, Luke, 2015) identifica alcune dimensioni significative, fattori

protettivi e buone prassi professionali strettamente correlati con la qualità e l'efficacia educativa dei contesti di accoglienza, come ad esempio: la stabilità e la qualità dell'accoglienza, la formazione e le competenze professionali delle figure educative; il benessere psicologico e fisico; la presenza di risorse/potenzialità di sviluppo individuali; il successo scolastico; la costruzione di relazioni significative; il coinvolgimento della famiglia nel percorso educativo del minore. Ma cosa si intende per qualità dell'accoglienza? Si tratta di un concetto multidimensionale che chiama in gioco diversi aspetti di tipo contestuale, organizzativo, metodologico e relazionale. La ricerca 'Valutare per migliorare la qualità delle comunità per minori', avviata nel 2016 e tuttora in corso di realizzazione nell'ambito di un Protocollo di Intesa tra l'Università degli Studi di Sassari e il Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità (Ministero della Giustizia) – Centro Giustizia Minorile per la Sardegna, si propone di individuare alcune aree e requisiti di qualità in cui si declinano le pratiche educative e professionali all'interno delle comunità per minori, mediante la costruzione partecipata di percorsi di auto-valutazione e valutazione esterna, nella prospettiva del miglioramento dei servizi.

2. La prima fase della ricerca: costruzione e validazione dello strumento di autovalutazione C.A.M.

Gli obiettivi principali della prima fase della ricerca, che si è conclusa nel mese di dicembre 2017, erano, da un lato, quello di sviluppare e favorire la cultura della valutazione nell'ambito dei servizi di accoglienza educativa residenziale per minori e, dall'altro, quello di costruire in modo partecipato uno strumento di auto-valutazione delle principali dimensioni della qualità sottostanti al lavoro educativo in comunità, individuando aree, requisiti ed indicatori di qualità. Sono stati coinvolti 49 partecipanti (il coordinatore e uno/due educatori di 15 comunità per minori convenzionate con il Centro Giustizia Minorile per la Sardegna; 6 funzionari di diversi servizi per la giustizia minorile e 4 operatori di servizi specialistici per minori della A.S.L. n. 8 di Cagliari). I dati sono stati raccolti e documentati durante l'intero processo attraverso l'utilizzo di una pluralità di strumenti (brainstorming, confronto e scambio tra i partecipanti, narrazione dell'esperienza professionale per esplicitare il sapere pratico, scrittura e rielaborazione dei con-

cetti, focus group, audio registrazione delle situazioni conversazionali e analisi del contenuto, diario di bordo). Gli esiti via via prodotti dal lavoro congiunto sono stati costantemente restituiti ai partecipanti, con la duplice finalità di ricevere utili feed-back e, al contempo, di ricostruire il senso del percorso.

Il risultato del percorso di Ricerca Azione/Formazione è stata la costruzione dello strumento di autovalutazione della qualità delle comunità per minori, denominato C.A.M., acronimo di Contesto, Accompagnamento e Miglioramento, che rappresentano le tre sezioni principali in cui si articola. La prima sezione, il Contesto, permette alle comunità per minori di esaminare gli aspetti relativi alle modalità organizzative e gestionali, sia interne che nel rapporto con il territorio e l'esterno; ai modelli e principi di riferimento; al personale ed alla cura degli spazi. La seconda sezione, l'Accompagnamento, si concentra sulla realizzazione operativa del lavoro educativo all'interno della comunità, prendendo in esame la dimensione della cura e della progettazione delle diverse fasi del percorso educativo del minore, con uno sguardo rivolto anche ai suoi riferimenti familiari. Di seguito, si riporta il framework generale del C.A.M., con le aree in cui si declinano le sezioni e i relativi requisiti di qualità, intesi come principi che orientano la riflessione intorno ai punti considerati centrali ed indispensabili per garantire la dimensione della qualità e delle metodologie operative e professionali.

SEZIONE CONTESTO	
AREE	REQUISITI DI QUALITÀ
Mission ed organizzazione	La comunità ha definito ed esplicitato in modo chiaro e comprensibile la propria mission e le proprie modalità organizzative ed operative, incentivando una gestione democratica, flessibile e partecipativa.
Gestione degli spazi	La comunità garantisce spazi accoglienti e familiari e cura gli ambienti interni e esterni, consentendo ai minori ospiti la personalizzazione degli spazi.
Risorse professionali	La comunità suddivide in modo chiaro e funzionale i ruoli e responsabilità tra i diversi operatori, garantendo la qualificazione e la valorizzazione delle risorse professionali, promuovendo la formazione, la supervisione e la stabilità dell'équipe educativa.

SEZIONE CONTESTO	
AREE	REQUISITI DI QUALITÀ
Lavoro di rete	La comunità svolge un ruolo propositivo nella promozione di una progettazione condivisa e di un rapporto collaborativo con gli altri servizi, garantendo l'integrazione nel territorio e condizioni di accessibilità.
Modello educativo di riferimento	La comunità si ispira ad un modello educativo condiviso basato su un'organizzazione di tipo familiare che promuove la cura, la relazione educativa, la responsabilizzazione, la dilatazione del campo di esperienze e la centralità del minore.

Tabella 1. Linee Guida C.A.M. – Sezione Contesto

SEZIONE ACCOMPAGNAMENTO	
AREE	REQUISITI DI QUALITÀ'
Inserimento e accoglienza	La comunità cura la preparazione di un nuovo inserimento, pianificando in modo adeguato le diverse fasi e garantendo una buona accoglienza.
Osservazione	La comunità pianifica in modo adeguato la fase di osservazione, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti e curando gli aspetti metodologici.
Partecipazione del minore	La comunità garantisce, in modo adeguato all'età ed alla situazione, la partecipazione del minore a tutte le fasi del percorso comunitario e a tutti gli aspetti organizzativi della vita quotidiana.
Progettazione	La comunità garantisce l'elaborazione di Progetti Educativi Individualizzati (P.E.I.) strutturati in modo adeguato e condivisi con il minore, la sua famiglia e gli altri servizi coinvolti.
Valutazione	La comunità garantisce forme di valutazione strutturata, partecipata ed in itinere dell'andamento dei Progetti Educativi Individualizzati.
Lavoro con le famiglie	La comunità assicura il coinvolgimento delle famiglie nel percorso educativo del minore e promuove interventi di supporto, in accordo con i servizi territoriali.
L'uscita	La comunità garantisce una preparazione adeguata e graduale della fase di dimissione, incentivando la collaborazione con gli altri servizi ed il coinvolgimento attivo del minore e dei suoi familiari.

Tabella 2. Linee Guida C.A.M. – Sezione Accompagnamento

Ciascun requisito di qualità si declina, a sua volta, operativamente in indicatori che ne consentono la concreta rilevazione, permettendo, inoltre, ai servizi di confrontare la propria situazione con parametri/valori di riferimento esterni e comuni. Nel “quaderno operativo” dello strumento, alla fine di ciascuna delle due aree, è collocata una rubrica di valutazione, ossia una scala valutativa graduata che descrive diversi livelli di qualità, in modo ordinale dal livello meno elevato a quello più elevato. La rubrica può essere considerata uno strumento di valutazione formativa, in quanto promuove la riflessione sul proprio operato rispetto ai requisiti di qualità ed indicatori proposti, favorendo la comprensione dei punti di forza e di debolezza¹.

Agli operatori è stato chiesto di individuare e motivare, per ciascuna area delle due sezioni (Contesto e Accompagnamento), il livello che meglio descrive la situazione tra i sei previsti dalla scala di valutazione, specificando anche i principali punti di forza e specificità della comunità nonché le criticità e gli aspetti da migliorare.

Nella terza sezione dello strumento relativa al Miglioramento è presente una tabella riassuntiva in cui riportare e riepilogare gli elementi positivi e negativi prioritari individuati per entrambe le sezioni, con la richiesta di selezionare tra questi le tre criticità considerate più importanti e meritevoli di attenzione su cui individuare obiettivi di miglioramento fattibili e verificabili in un arco di tempo definito dalla comunità stessa, insieme ad una prima traccia di strategia per conseguirli. Infine, è previsto uno spazio in

1 Nella rubrica di valutazione sono previsti 6 livelli di qualità espressi mediante lettere dell'alfabeto a cui è stato associato un significato/messaggio simbolico di sviluppo pedagogico:

- A (Avvio, nei casi in cui il livello raggiunto rappresenta un punto di partenza minimo, per successivi miglioramenti);
- B (Base, in cui il livello raggiunto è sufficiente, ma sono presenti alcune criticità su cui focalizzare l'attenzione per il miglioramento);
- C (in Cammino, verso il graduale raggiungimento di livelli di qualità più elevati rispetto ai precedenti);
- D (Definito, in quanto sono state messe in campo le azioni necessarie per raggiungere un livello ritenuto buono/positivo per quella determinata area);
- E (Empowerment, nella direzione del potenziamento di azioni che garantiscono un livello di qualità diffusa);
- F (Funzionale, si riferisce alle situazioni in cui sono raggiunti livelli di funzionalità elevati ed ottimali).

cui descrivere e documentare almeno una buona pratica ritenuta particolarmente significativa.

La successiva fase di validazione dello strumento co-costruito insieme agli operatori aveva la finalità di testarne sul campo l'attendibilità e l'efficacia mediante un utilizzo concreto da parte dei servizi. Le comunità per minori che hanno partecipato a questa fase di validazione sono state 21, che comprendono sia le 15 che hanno partecipato al percorso di ricerca-azione e, dunque, alla costruzione partecipata delle linee guida, mentre le restanti 6 non hanno partecipato al percorso di ricerca-azione, ma si sono rese disponibili alla sperimentazione dello strumento, fornendo la possibilità di ricevere feed-back utili anche da uno "sguardo terzo". I dati raccolti dai report di autovalutazione compilati dagli operatori hanno restituito uno scenario interessante, in cui sono emerse sia indicazioni per la rimodulazione di alcune parti dello strumento, sia le riflessioni inerenti le aree di qualità considerate maggiormente critiche e, quindi, percepite dai professionisti come prioritarie per l'implementazione di strategie e piani di miglioramento, come ad esempio, la necessità di ampliare e potenziare il lavoro di rete; l'importanza di garantire una formazione continua degli operatori maggiormente in linea con i bisogni formativi espressi; la necessità di rendere maggiormente efficaci gli interventi di supporto alle famiglie; il bisogno di condividere e rafforzare le competenze valutative e progettuali degli educatori (Pandolfi, 2019a; Pandolfi, 2019b).

3. La fase di valutazione esterna

La fase di valutazione esterna, attualmente in corso di svolgimento, completa il percorso di ricerca, rinforzando ed arricchendo quanto emerso dall'auto-valutazione. Infatti, come afferma Castoldi (2013), la combinazione di queste due forme di valutazione può produrre benefici all'interno dei servizi educativi, in quanto il dialogo continuo tra il processo di autovalutazione e quello di valutazione esterna, così come il rapporto tra valutato e valutatore, è facilitato dalla presenza di una base comune di confronto. La valutazione esterna coinvolge tutte le comunità che hanno partecipato alla precedente fase di autovalutazione e prende le mosse dagli esiti dei percorsi di autovalutazione compiuti da ciascun servizio, ripercorrendone le diverse dimensioni ed aree e prestando particolare attenzione alle criticità eviden-

ziate e ai piani di miglioramento ipotizzati. Rispetto a quest'ultimo punto, la valutazione esterna consentirà di definire con maggiore precisione gli obiettivi di miglioramento, i relativi tempi e le strategie per il loro raggiungimento. La valutazione esterna prevede la visita di un giorno, da parte del team di ricerca, in ciascuna comunità del campione e si articola in un *focus group* con l'*équipe* educativa e un'intervista con i coordinatori e/o responsabili della struttura; un *focus group* con i minori ospiti; una visita agli spazi interni ed esterni della struttura e un'analisi documentale dei P.E.I., regolamenti ed altri materiali utili.

Dalle prime visite di valutazione esterna è emersa l'importanza di ascoltare la voce ed il punto di vista di tutti gli attori coinvolti in merito alla qualità del servizio, al fine di mettere a confronto l'esito dell'auto-valutazione svolta dall'*équipe* della comunità con l'esito del percorso di valutazione esterna svolto dal team di ricerca e le relative motivazioni. Questo consente di ragionare con uno sguardo più ampio sulle aree di priorità indicate dalla comunità nel piano di miglioramento, con la possibilità di condividere interamente o parzialmente una o più priorità individuate dalle comunità, eventualmente suggerendo di reconsiderarle e/o modificarle, nel caso non fossero condivise, anche attraverso la proposta di una nuova area in cui concentrare l'attenzione.

Parallelamente alla valutazione esterna, il gruppo di ricerca ha cercato di rispondere ai bisogni formativi espressi dagli operatori, in particolar modo relativamente alle aree tematiche in cui si concentrano i maggiori nodi critici rilevati nel percorso di autovalutazione, ossia le modalità di lavoro di rete ed interprofessionali; i modelli di lavoro con le famiglie e l'impianto progettuale e valutativo, nell'ottica di uno scambio proficuo e formativo tra ricerca e pratica professionale.

Conclusioni e sviluppi

La costruzione partecipata con i professionisti educativi di uno strumento di auto-valutazione e la sua relativa validazione sul campo sono state occasioni di formazione per gli stessi soggetti coinvolti nella ricerca, consentendo loro di esplicitare le molteplici dimensioni che danno forma e contenuto al lavoro educativo in comunità, le buone prassi sperimentate, così come i problemi e le difficoltà presenti. La prospettiva che ha guidato il percorso

di indagine è sempre stata quella dello sviluppo e del miglioramento e mai quella del giudizio o del controllo. Allo stesso modo, la definizione da parte delle *équipe* educative dei piani di miglioramento si è configurata come un importante esercizio di auto-riflessione da parte degli educatori, soprattutto nel momento in cui sono stati chiamati a confrontarsi con tempi, obiettivi e strategie concrete da mettere in campo per attivare processi di miglioramento. La validazione dello strumento da parte dei servizi ha permesso, altresì, di identificare le aree e gli indicatori che necessitano di essere rimodulati per un suo utilizzo maggiormente efficace e fruibile.

La valutazione esterna si sta rivelando quale tappa necessaria e complementare all'autovalutazione e ci restituisce l'importanza di un'analisi qualitativa che sappia rilevare le opinioni degli operatori, ma anche dei ragazzi/e che vivono in comunità, i quali sanno restituire la complessità e le molteplici sfaccettature di una quotidianità fatta di relazioni, crescita, cambiamento, obiettivi e speranze per il futuro. In particolare, il loro diritto di partecipazione attiva in tutte le questioni che li riguardano è stabilito anche dalla Convenzione Onu, quale principio fondamentale e, in tal senso, anche la ricerca educativa può contribuire a creare spazi di ascolto, in qualità di interlocutori privilegiati per capire cosa funziona e cosa invece necessita di essere modificato e migliorato nel sistema dell'accoglienza residenziale. Compito della ricerca educativa è anche quello di diffondere conoscenze sistematiche ed affidabili in campi, come quello educativo extrascolastico, ancora poco esplorati ed in cui la raccolta di evidenze empiriche necessita di essere ampliata e condivisa, integrando fonti e criteri plurimi di indagine e di analisi e valorizzando e promuovendo anche le pratiche riflessive dei professionisti, mediante un approccio problematico, dinamico, pluridimensionale e contestualizzato.

Riferimenti bibliografici

- Boel-Studt S., Huefner J.C., Bender K., Huang H., Abell N. (2018). Developing Quality Standards and Performance Measures for Residential Group Care: Translating Theory to Practice. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35, 260-281.
- Canali C., Vecchiato T., Whittaker J.K. (eds.) (2008). *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*. Padova: Fondazione Emanuela Zancan.

- Castoldi M. (2013). Valutare. In Bertagna G., Triani P. (ed), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 417- 430). Brescia: La Scuola.
- Council of Europe - Committee of Ministers (2005). *Recommendation Rec(2005)5 on the rights of children living in residential institutions*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Istituto degli Innocenti (2017). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Istituto degli Innocenti (2020). *Bambini e ragazzi in affidamento familiare e nei servizi residenziali per minorenni. Esiti della rilevazione coordinata dei dati in possesso delle Regioni e Province autonome. Anno 2017*.
- Legge 28 marzo 2001, n.149. *Diritto del minore alla propria famiglia*.
- James S. (2015). Attitudes, Perceptions, and Utilization of Evidence-Based Practices in Residential Care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 2, 144-166.
- O'Higgins A., Sebba J., Luke N. (2015). *What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review*. Rees Centre for Research in Fostering and Education: University of Oxford.
- ONU (1989). *Convention on the Rights of the Child – CRC*.
- Pandolfi L. (2019). Le linee guida di autovalutazione C.A.M.: contenuti e aspetti metodologici. In Mastropasqua I., Pandolfi L., Palomba F. (ed.), *Le comunità educative nella giustizia penale minorile* (pp. 147-166). Roma: Gangemi.
- Pandolfi L. (2019). Percorsi di valutazione ed innovazione nelle comunità per minori: esiti e sviluppi di una ricerca empirica. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1,, 61-76.
- Quality4Children Standards (2010). *Standard di qualità nell'accoglienza dei bambini*.
- Tessier N.G., O'Higgins A., Flynn R.J. (2018). Neglect, educational success, and young people in out-of-home care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Child Abuse & Neglect*, 75, 115-129.

VI.5

Diritti e progettazione nei servizi educativi residenziali per minori. Una ricerca nelle Comunità Educative di Accoglienza della Liguria.

Andrea Traverso

Professore Associato - Università degli studi di Genova
a.traverso@unige.it

1. Diritto all'accoglienza e intervento educativo nelle C.E.A.

L'ingresso di un minore o una minore in una comunità educativa di accoglienza a carattere residenziale (da ora in avanti C.E.A.) è un passaggio delicato che richiede una presa in carico educativa che vada oltre le dimensioni istituzionali. I principi tutelati dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child*, 1989) devono trovare attuazione nelle pratiche di gestione ed intervento dei servizi e nel raccordo tra essi, così come gli studi sulle reti lo definiscono e certificano (Folgheraiter, 2011; Franzoni, Anconelli, 2014; Salvini, 2017).

Per sostenere i percorsi di accoglienza, in Italia, sono state recentemente pubblicate (anche se non tutte le regioni le hanno ancora recepite, diffuse e condivise) le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni* (Istituto degli Innocenti, 2017)¹, documento strategico che delinea uno sfondo chiaro, e opportunamente articolato in Raccomandazioni a Azioni/indicazioni operative, utile per i Servizi territoriali e per gli operatori del Terzo settore. Non si tratta di un documento procedurale che tende all'uniformità e alla standardizzazione degli interventi ma si configura come un testo-scenario entro il quale agire con principi, ispirazioni ed azioni comuni, partendo dalla considerazione che:

1 La pubblicazione è realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nell'ambito delle attività previste dall'accordo di collaborazione con il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, ai sensi dell'art. 15 comma 1 della legge 241/1990 per lo svolgimento delle funzioni del Servizio di cui all'art. 8 della legge 285/97.

Tra i diritti dei bambini un posto importante è assunto dal diritto di ogni bambino di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia [...]. Solo in casi particolari, quando la famiglia del bambino non risulti in grado, anche con specifici e mirati sostegni esterni, ad assicurare un'adeguata crescita sociale e culturale del bambino, o rinunci temporaneamente alla sua cura, è prevista la predisposizione di un percorso di accoglienza etero-familiare (Istituto degli Innocenti, 2017, p. 8).

Le C.E.A., per un periodo della vita di un minore, rappresentano l'occasione per condividere una parte di speranza e per essere accompagnati da adulti capaci di garantire affidabilità e comprensione, anche se spesso l'inserimento non scaturisce da una libera scelta (Belotti, Milani, Ius, Satta, Serbati, 2012; Dettori, Manca, Pandolfi, 2013; Bastianoni, Baiamonte, 2014).

La dimensione familiare delle C.E.A. (Fusi, 2010) è garantita non soltanto dalla presenza di adulti e minori - e dal sistema di relazione e comunicazione che la definisce nella sua complessità - quanto dalla profondità dell'esercizio professionale. Gli educatori e le educatrici che scelgono di lavorare in una comunità residenziale possiedono, o stanno progressivamente sviluppando, competenze specifiche, utili in questa esperienza educativa di convivenza ed immersività (Tibollo, 2015). Le *Linee di indirizzo* (2017, p. 9) definiscono ulteriormente il profilo professionale, riconoscendogli:

- competenze tecnico-professionali e comunicative (ascoltare e raccogliere tutti i punti di vista, avere un atteggiamento non giudicante;
- capacità di condividere le informazioni tra professionisti diversi, con i bambini accolti e la loro famiglia;
- adeguate risorse e supporti organizzativi, tali da consentire il lavoro in *équipe* multidisciplinare e la messa in campo di interventi appropriati rispetto ai bisogni.

Gli educatori professionali socio-pedagogici che lavorano all'interno delle C.E.A. agiscono però all'interno di un sistema di accoglienza ben più ampio, che deve confrontarsi con altri professionisti (ad es. assistenti sociali, giudici, terapeuti, docenti) e con strumenti e documenti che devono essere assunti, analizzati ed utilizzati all'interno dei loro servizi. È questo il caso del Progetto Quadro.

2. Progettazione e progetto educativo individualizzato

Il Progetto Quadro che accoglie il coordinatore di una comunità racconta la storia dell'intervento di protezione,

definisce la cornice complessiva nella quale si inseriscono l'accoglienza residenziale, ma anche gli interventi precedenti all'allontanamento svolti a favore del bambino e della sua famiglia. Il 'Progetto Quadro' riguarda l'insieme coordinato e integrato degli interventi sociali, sanitari ed educativi finalizzati a promuovere il benessere del bambino e a rimuovere la situazione di rischio o di pregiudizio in cui questi si trova. Tali interventi sono rivolti direttamente al bambino, ma anche alla sua famiglia, all'ambito sociale e alle relazioni in essere o da sviluppare fra famiglia, bambino e comunità locale (Istituto degli Innocenti, 2017, pp. 30-31).

La qualità e la ricchezza delle informazioni riportate nel documento incideranno nel primo inserimento e nel potenziale di analisi progettuale degli educatori, anche nella relazione con le figure genitoriali o gli adulti di riferimento.

Dal Progetto Quadro discende, in termini di intenzionalità il Progetto Educativo Individualizzato (da adesso P.E.I.), o perlomeno l'inquadramento generale utile a fornire le indicazioni che guideranno la riflessione e l'osservazione degli educatori e delle educatrici nel primo periodo di inserimento (Bastianoni, Ciriello, Fucili, eds. 2016; Tibollo, 2015; Prenna, ed. 2010). Così come definito dalle *Linee di Indirizzo*, il P.E.I., a disposizione di tutta l'*équipe* educativa:

- va elaborato coinvolgendo il bambino, nelle forme adeguate al suo sviluppo psico-fisico ed evolutivo, e, se e in quanto possibile, la sua famiglia;
- va condiviso dal Servizio residenziale nella fase di prima stesura con l'*équipe* integrata e multidimensionale di riferimento, con l'istituzione scolastica, con le altre professionalità eventualmente coinvolte (ad es. medico di base, neuropsichiatria infantile);
- va rivisto e aggiornato almeno ogni sei mesi, e ogni qualvolta sia necessario, con la partecipazione di tutte le parti coinvolte e interessate;
- definisce ed esplicita: le fragilità esistenziali del bambino accolto, gli aspetti relazionali e di socialità, le dimensioni di tutela, i fattori educativi e di riparazione su cui intervenire;

- è funzionale ad aiutare il bambino e la sua famiglia a cogliere il senso dell'esperienza dell'accoglienza nel Servizio residenziale. Questo favorirà l'acquisizione di consapevolezza e di responsabilità per la prospettiva di positiva evoluzione dell'esperienza di accoglienza residenziale.

3. Ricerca interpretativa e ricerca documentale

Sin qui abbiamo trovato conferma della bontà di questi due documenti ma la realtà delle C.E.A. spesso racconta – soprattutto per il P.E.I. – una limitatezza del documento. Nella frenesia e fragilità del quotidiano il P.E.I. è subito dagli educatori, ricondotto a qualcosa da compilare come un dovere, un obbligo burocratico e non un reale strumento educativo di comunicazione con i Servizi ed i minori.

Nonostante alcune sperimentazioni locali di amministrazioni lungimiranti², il P.E.I. è compilato e conservato (dimenticato?) perdendo così la sua funzione di accompagnamento e revisione costante che è invece intrinseca al suo significato educativo. Da questa lettura, che accomuna moltissime comunità educative, discende il problema di ricerca oggetto di questo studio.

La scelta di combinare due diversi metodi di conoscenza di un fatto educativo è dettata dalla necessità di studiare l'oggetto di ricerca (il P.E.I.) dalla prospettiva di tutti coloro che ne sono coinvolti: chi lo definisce, chi lo utilizza e chi ne è il destinatario. Se con la ricerca descrittiva (*primo step*) sono state privilegiate le finalità esplorative delle azioni, dei pensieri e delle relazioni del personale educativo e dell'*équipe* di lavoro; con la ricerca documentale (*secondo step*) è stato valorizzato, invece, un approccio orientato alla conoscenza e all'applicazione del P.E.I.-documento, a vantaggio di competenze tecniche e metodologiche. La triangolazione di più metodi d'indagine, come in questo caso utilizzati contemporaneamente, sostiene la validità della ricerca (Trincherò, 2002) e persegue quella che Silverman definisce l'"illusione del quadro completo" (p. 151).

2 Alcune di queste sperimentazioni locali discendono dai materiali del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.). Per informazioni si veda: <<https://elearning.unipd.it/programmapippi/>> [ultima consultazione: marzo 2020].

La ricerca documentale, è stata condotta su testi che non sono stati costruiti per finalità di ricerca (Bailey, 1995) ma che, normativamente o convenzionalmente, hanno una struttura interna abbastanza standardizzata. Per questo motivo, ma soprattutto perché per la ricerca, nel rispetto della privacy dei minori ospitati in comunità, abbiamo potuto accedere solamente a documenti “non compilati”, le analisi effettuate “vertono non sul contenuto ma sulla struttura di questo, sul modo in cui le idee sono articolate o le argomentazioni sono condotte sui modelli logici sottesi al testo” (Viganò, 2002, p. 240). Per quanto statica e, a volte, standardizzata è possibile scorgere nella struttura del documento pensieri e motivazioni molto diverse tra le C.E.A. registrando, ad esempio, la presenza di una determinata sezione del P.E.I. o meno.

Solamente per alcuni aspetti il presente lavoro di ricerca assume anche alcune caratteristiche della ricerca valutativa (de Ketele, Roegiers, 2015, pp. 139-141) in quanto “la raccolta di informazioni [...] potrà ricoprire due funzioni:

- una funzione previsionale, che interverrà soprattutto nella valutazione preliminare all’avvio di una riforma: è grazie all’informazione raccolta e al suo trattamento che si traggono gli orientamenti di fondo, spesso a medio termine);
- una funzione di regolazione, nel caso di una ricerca che valuta a posteriori la messa in atto di un progetto o di una riforma: è soprattutto l’informazione raccolta che permetterà di orientarli”.

In questo contributo si renderà conto del *primo step* della ricerca.

4. Il disegno della ricerca: problema, obiettivi e domande

La complessità del lavoro educativo è tale da rendere non sempre fluido e coerente il rapporto tra la progettazione e la pratica, non tanto nel rapporto tra obiettivi ed attività, quanto nella relazione tra ciò che il progetto auspica ed il quotidiano, un incessante intreccio di necessità, desideri, speranze, vincoli che sfidano la relazione tra educatore e minore. Il problema di ricerca è determinato proprio da tale complessità e dalla necessità di garantire interventi e forme di attenzione costantemente aggiornati, metodologicamente ed affettivamente fondati.

Gli obiettivi della ricerca sono da ascrivere al tentativo di offrire agli educatori, e alle educatrici, una riflessione pedagogica sulla progettazione individualizzata e sugli strumenti operativi immediatamente utilizzabili nella pratica, anche prevedendo l'integrazione del P.E.I. con altri dispositivi maggiormente efficaci nella gestione del quotidiano (o del breve periodo).

Da questi obiettivi sono scaturite le seguenti domande di ricerca:

In quale momento il P.E.I. non è più soltanto un documento amministrativo-gestionale (conservato ed archiviato) ma uno strumento di relazione con il minore?

Quali competenze attiva l'educatore che sfida la natura burocratica del P.E.I. per esercitare a pieno la pratica pedagogica?

5. Il contesto ed il campione di riferimento

La scelta del contesto ligure è stata dettata da principi di coerenza, affidabilità e innovatività (in riferimento ai processi normativi ed educativi messi in atto e realizzati in questo ultimo decennio) che denotano una capacità anticipatoria di modelli di decisione ed intervento su scala nazionale. La Regione Liguria ed i principali comuni capoluogo sono coinvolti con ruoli di prestigio in Tavoli nazionali³ istituzionali e dei servizi del Terzo Settore, rappresentando degne eccellenze.

Al fine di raggiungere gli obiettivi di ricerca e coerentemente con il metodo prescelto si è prediletta un'indagine orientata all'attenzione ai significati, alle matrici pedagogiche ed educative, cercando tuttavia di coniugare profondità (garantita dalla qualità dei testi raccolti ed analizzati) ed estensione (analizzando un numero rilevante di documentazioni progettuali).

Al fine di garantire un'adeguata rappresentatività è stato costruito un campione probabilistico (a sorteggio, con la App "Rand"), finalizzato a raggiungere il 50% delle comunità e stratificato sulla base delle Aziende sanitarie locali:

3 Su tutti: Tavolo Nazionale Affidò <<http://www.tavolonazionaleaffido.it>>; Tavolo di Rete ALMATEA <<http://www.comune.genova.it/content/tavolo-amalteadgc-2014-144-linee-guida>>; Forum Terzo Settore <<http://www.forumterzosettore.it>> e relativa area ligure <<http://www.forumterzosettore.it/forum-nel-territorio/liguria/>>; Associazione Nazionale Case famiglia e comunità <<http://www.ancfec.it/case-famiglia/liguria/>> (ultima consultazione: febbraio 2020).

- Asl 1 imperiese: 5 C.E.A. su 10 accreditate;
 - Asl 2 savonese: 2 C.E.A. su 3 accreditate;
 - Asl 3 genovese: 10 C.E.A. su 19 accreditate;
 - Asl 4 chiavarese: 3 C.E.A. su 6 accreditate;
 - Asl 5 spezzino: 2 C.E.A. su 4 accreditate;
- contattando in totale 22 strutture su 42 accreditate⁴.

Le interviste sono state somministrate a un campione di educatori (in organico stabile presso le C.E.A. sorteggiate) i cui fattori di riferimento erano la condizione di non essere neo-assunti e di essere stati educatori di riferimento per la compilazione di almeno un P.E.I. Abbiamo ipotizzato che questi fattori potessero garantire un discreto livello di confidenza con la vita e le procedure della comunità e di affidabilità professionale.

6. Gli strumenti della ricerca: l'intervista

L'intervista è stata costruita dopo un'accurata analisi dei concetti (cfr. Lucisano, Salerno, 2002, pp. 53-54) che sostengono il *framework* teorico ed un'attenta analisi linguistica che tenesse in equilibrio le situazioni ed i linguaggi reali con quanto dichiarato dalle norme di riferimento.

Concetto	Numero di domande	Domande	Note
Documento burocratico	2	Questa definizione rispecchia la sua esperienza di educatore/educatrice oggi in questa C.E.A.?	[la domanda deve essere formulata dopo aver mostrato la definizione del P.E.I. che si trova nella DGR. 535/2015].
		Come passate dal Progetto Quadro alla formulazione del P.E.I.?	Come viene gestito il P.Q.? Chi lo compila? Dopo quanto tempo? Ci sono altri professionisti coinvolti? Far emergere eventuali difficoltà.

4 Si assumono come popolazione di riferimento le C.E.A. accreditate dalla Regione Liguria presenti nel database regionale alla data del 1 giugno 2017 <<https://sisweb.regione.liguria.it/struttureresidenziali/>> al netto di alcune variazioni frutto di chiusure o accorpamenti già avvenuti o in fase di definizione.

Panel 6

Progetto Quadro e Progetto di Vita	3	Il vostro P.E.I. prende in considerazione il P.d.V. del singolo?	È usato per la prima redazione del P.E.I.? Aggiornate anche il P.d.V.? Prendete in considerazione la famiglia? In quale modo?
		Quali possibilità di scelta hanno i bambini/minori rispetto alle cose che piacerebbe loro fare?	Le loro scelte sono collegate agli obiettivi del P.E.I.?
		In che modo la vostra comunità sostiene il P.d.V. del minore dopo le dimissioni?	
Contesto	2	Come riuscite a rispondere alle esigenze dei minori, date dai molteplici contesti di provenienza?	
		Come l'organizzazione della vita di comunità è condizionata dai contesti?	
Presa in carico	2	Mi può descrivere come avviene la Presa in carico nella C.E.A. in cui lavora?	Cercare di far emergere la procedura e i vissuti delle professioni educative coinvolte. Quando inizia? Quando finisce? È una P.i.C. istituzionale o vocazionale?
		Che ruolo hanno le figure educative nella Presa in carico?	La qualità della Presa in carico si riflette sul raggiungimento degli obiettivi e sulla qualità dei percorsi educativi?
Linguaggio	3	Mi racconta come organizzate la scrittura del P.E.I.?	
		Quando si verificano dei "momenti di cambiamento" nella vita del minore in comunità, come vi preparate a spiegarli al minore?	
		Come comunicate eventuali richieste dei minori ai servizi?	
Strumento	1	Parte 1. Disponga nello spazio di fronte a lei queste quattro parole () argomentando la sua scelta Parte 2. Adesso può escludere delle parole o aggiungerne Parte 3. Ne scelga una.	
Partecipazione	3	Viene coinvolto il minore nella formulazione del P.E.I.?	In che modo? Anche i suoi genitori/tutori/etc. sono coinvolti? In che modo?
		Come mediate alle richieste dei minori in comunità rispetto a decisioni dei servizi che li riguardano?	
		Ci sono situazioni partecipative dei minori (organizzate da voi o autogestite) nella vita di comunità?	

Tab. 1: Concetti e domande dell'intervista

Dopo la somministrazione pilota, l'intervista è stata validata e proposta al campione prevedendo la presenza di un conduttore, un osservatore e l'audio-registrazione dell'incontro. Le interviste sono state poi trascritte ed analizzate utilizzando la codifica a posteriori del testo, con relativa attribuzione di *codes line by line* e, successivamente, di *focused coding* (Saldana, 2013; Creswell, 2013) con un processo: *codes categories themes theory*.

All'intervista era associata una scheda anagrafica (con relativa sezione a garanzia della protezione dei dati personali e della privacy), utile a raccogliere informazioni in merito all'intervistato/a.

7. Gli strumenti della ricerca: i documenti

In considerazione del fatto che, tranne alcune eccezioni⁵, ogni struttura educativa utilizza un proprio modello di P.E.I. (frutto quasi sempre di rielaborazioni che si sono succedute negli anni), i coordinatori o educatori intervistati erano invitati a portare un modello non compilato del P.E.I. in uso nella comunità. Questa possibilità, oltre ad essere un supporto per sostenere le risposte fornite durante l'intervista, garantiva di poter avere subito chiarimenti in merito al documento, alla sua strutturazione e alle modalità con cui esso viene utilizzato, modificato, condiviso. L'analisi dei dati, di primo o secondo livello (Palumbo, Garbarino, 2004), è fatta secondo le modalità indicate da Montalbetti e Lisimberti (2015), deKetele e Roegiers (2013, p. 122) per l'utilizzo di "documenti pubblici – istituzionali o ufficiali" e quanto definito da Trincherò (2004, pp. 122-124) in merito ai *documenti terziari diretti* (quelli ricevuti senza possibilità di essere modificati) e ai *documenti terziari indiretti* (quelli frutto di modifiche e revisioni interne che hanno contribuito a personalizzare il documento-strumento con attività di formazione o ricerca e sulla base di una specifica situatività (tipologia del servizio, utenza, *vision* e *mission* dell'azienda che li adotta).

5 Una buona pratica di utilizzo di P.E.I. co-costruito e condiviso tra più strutture è quello della Consulta Diocesana di Genova <<https://www.consultadiocesana.org>>.

8. L'analisi e discussione dei dati

L'analisi dei testi ha evidenziato la centratura su quattro fattori oggetto della ricerca con differenze interne tali da prevedere vere e proprie polarità. Le narrazioni, le presentazioni delle prassi e i documenti consentono di delineare profonde differenze tra i servizi. Una lettura pedagogica di tali differenze consente di definire modelli di comunità da intendersi come *modalità con le quali le C.E.A. rispondo alle sollecitazioni istituzionali utilizzando strumenti e strategie educative all'interno di esse.*

I fattori oggetto dell'indagine (Presa in carico, Progetto Quadro, Progetto di Vita e P.E.I.) sono stati analizzati attraverso relazioni duali nelle loro polarità positive (+) e negative (-) e all'interno di assi cartesiani:

- Progetto di Vita e Presa in carico;
- P.E.I. e Progetto Quadro;
- Progetto di Vita e P.E.I.;
- Presa in carico e Progetto Quadro;
- Progetto di Vita e Progetto Quadro;
- P.E.I. e Presa in carico.

In questo modo è stato possibile valorizzare le molte sfumature e pratiche delle situazioni che abbiamo potuto studiare. A titolo esemplificativo si presenta, in questa sede, l'analisi dei fattori "Progetto di Vita" e "Progetto Quadro" che origina quattro diverse possibili tipologie di comunità educative.



Fig. 1: Il modello "Progetto di Vita & Progetto Quadro"

La *comunità educativa* è una comunità che mantiene alta, da subito, l'attenzione verso il progetto personale del minore. Non teme le dimissioni (che promuovono e rilanciano il Progetto di Vita) ma le persegue come indirizzo vocazionale. Interpreta questi due strumenti in chiave dinamica ponendoli spesso al centro delle discussioni in *équipe* ed in supervisione, valorizzando la relazione: “quando tu scrivi un PEI non hai la carta davanti, dentro la carta devi vedere il ragazzo, lo devi sentire anche dentro di te” [interv. 3, framm. 33].

La *comunità domestica* è una comunità che affronta con maggiore attenzione la quotidianità, nella quale prevale l'agire in situazione e poca attenzione alla tensione trasformativa. Prevale una logica sequenziale delle attività da svolgere, anche nelle transizioni e nelle scelte personali: “un po' di volontariato, ecco, il singolo educatore o magari più educatori che si prendono un po'... non dico carico perchè non è propriamente carico, però seguono il minore dopo le dimissioni” [interv. 13, framm. 19].

La *comunità freezer* è una comunità con meno prospettive, affaticata nelle relazioni interne ed esterne, chiusa all'interno, nel quale il personale educativo si percepisce avulso dal sistema di riferimento: “noi da soli standardizziamo la regolarizzazione dei documenti, la scolarizzazione e l'inserimento lavorativo e questi sono gli obiettivi” [interv. 9, framm. 31].

La *comunità impresa* è una comunità dove c'è un alto livello di attivismo ma carente nelle dimensioni cooperative. Si disperdono molte energie e non tutti riescono ad agire in maniera coordinata. Prevale una dimensione strumentale: “e se non ci sono delle direttive non si può...come si dice, non ci si può confrontare, se non ci sono delle direttive come ci confrontiamo?” [interv. 12, framm. 26].

9. Conclusioni

La ricerca ha messo in luce il valore del P.E.I. quale strumento educativo prevalente, solamente a condizione che possa essere realmente *vissuto* nel quotidiano, alimentando costantemente il Progetto Quadro e costituendosi come dimensione istituzionale del Progetto di Vita personale e familiare. Diventa efficace nel momento in cui il gruppo di lavoro riflette su di esso in quanto documento orientativo e non istruttivo e in quanto rappresentativo di un modello implicito di comunità.

Per una C.E.A. imparare a conoscersi è condizione utile a garantire il miglioramento, non solo tramite la formazione o la supervisione ma valorizzando anche la revisione dei documenti e la loro permeabilità nel quotidiano educativo.

Riferimenti bibliografici

- Bailey K. D. (1995). *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Bastianoni P., Baiamonte M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*. Trento: Erickson.
- Bastianoni P., Ciriello M., Fucili A.M. (eds.) (2016), *Comuni_care in comunità per i minori*. Parma: Junior.
- Belotti V., Milani P., Ius M., Satta C., Serbati S. (2012). *Crescere fuori famiglia*, Venezia: Osservatorio Regionale Politiche Sociali della Regione Veneto.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Creswell K.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- De Ketele J.M., Roegiers X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni. Osservazione, questionari, interviste e studio dei documenti*. Ediz. italiana a cura di L. Cadei. Milano: FrancoAngeli.
- Dettori F., Manca G., Pandolfi L. (2013). *Minori e famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Folgheraiter F. (2011). *Fondamenti di metodologia relazionale. La logica sociale dell'aiuto*. Trento: Erickson.
- Franzoni F., Anconelli M. (2014). *La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione*. Roma: Carocci.
- Fusi S.M.L. (2010). *Minori, famiglia, comunità: una relazione complessa. Dall'analisi del contesto agli strumenti operativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Istituto degli Innocenti (2017). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*. Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- Lucisano P., Salerno A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Montalbetti K., Lisimberti C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Palumbo M., Garbarino E. (2004). *Strumenti e strategie di ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Prenna L. (ed.) (2010). *Quality4Children. La qualità dell'accoglienza educativa*. Verona: Gabrielli.

- Saldana J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researches*. Londra: Sage Pubns Ltd.
- Salvini A. (2017). *L'analisi delle reti sociali. Risorse e meccanismi*. Pisa: Pisa University Press.
- Silverman D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tibollo A. (2015). *La comunità per minori. Un modello pedagogico*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.
- Viganò R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.

Panel 7
Politiche, diritti e partecipazione dei minori

Introduzione

Giuseppe Annacontini
Stefano Salmeri

Interventi

Vito Balzano,
Amelia Broccoli
Mario Caligiuri
Assunta Guglietti
Viviana La Rosa
Stefania Lorenzini
Paola Martino
Vito Minoia
Silvia Nanni
Elisabetta Nigris, Barbara Balconi
Francesca Oggioni
Claudia Spina
Luisa Zecca

Il difficile dialogo tra pedagogia e politica. Il caso della formazione dei docenti

Giuseppe Annacontini

Professore Associato - Università del Salento
giuseppe.annacontini@unisalento.it

Introduzione

L'esplorazione e la tematizzazione dell'ampio, forse infinito, insieme delle problematiche che si possono ricondurre alla questione del rapporto tra pedagogia e politica richiede, per sua natura, un approccio aperto ad accogliere un ampissimo campo di questioni che vanno da quelle strettamente riferibili ai dispositivi normativo-legislativi a quelle degli orientamenti etico-deontologici delle professioni educative in particolare; dalle questioni riferibili ai finanziamenti all'istruzione, al welfare, alle pari opportunità a quelle inerenti la scelta degli obiettivi fondamentali dell'apprendimento in termini di saperi, abilità, competenze, metacompetenze.

Ciascuna questione educativa si intreccia con il piano politico (e viceversa) della vita di uno stato nazionale come di una comunità locale. Di più, oggi in particolare nessuna questione educativa non si interfaccia con il piano politico transnazionale della vita della condivisa comunità mondo.

La consapevolezza dell'enorme compito di pensare la relazione tra pedagogia e politica, tuttavia, non esclude né inibisce la pratica critica e riflessiva su determinate circostanze che localmente "pesano" sulla possibilità di promuovere l'educazione e l'autoeducazione dei soggetti coinvolti nei processi formativi. La presente riflessione, dunque, intende proporre considerazioni utili a guardare alla formazione di chi formerà uomini e donne di domani (specie gli insegnanti della scuola secondaria) tematizzando alcune specifiche difficoltà di un dialogo tra pedagogie e politica che appare sempre più complesso e sfuggente (se non disattento) rispetto alle ragioni dell'educativo. Cercando di evidenziare queste difficoltà, si auspica invitare a una maggiore presa di consapevolezza da parte di tutte le funzioni educative (insegnanti in primis) circa il dovere professionale di rivendicare ascolto

politico delle emergenze e delle problematiche sociali e culturali mediate e vissute pedagogicamente. Perché il mondo della formazione, e la scuola in particolare, non solo alfabetizzano ai saperi e socializzano giovani uomini e donne ma cambiano i presupposti stessi delle possibilità sociali e culturali presenti e future dei contesti nei quali operano.

1. Scelte opinabili

Se potessimo immaginare la situazione ideale di un pedagogo invitato a parlare di scuola, desidereremmo ci fosse restituito il racconto del continuo lavoro realizzato da un approccio critico-pratico ai saperi disciplinari e ai saperi delle organizzazioni formative (e “formative dei formatori”). Ci aspetteremmo, in altre parole, la storia di un processo improntato a una razionalità dialettica atta a render conto del manifestarsi storicamente ricompositivo (sempre a tempo) della complessità socio-educativa, in cui vedere in atto l’integrazione tra pensiero-prassi-saperi-formazione-trasformazione sulla, della, attraverso la scuola.

Tuttavia, in questo frangente, il realizzarsi delle condizioni appena citate ci pare sia lontano, mentre appare alquanto evidente come una intenzione neoliberista insista sempre più veementemente sul mondo della formazione, mettendone a fuoco, ovvero imponendo visibilità e leggibilità, ai processi, alle determinazioni, alle qualità. Soprattutto per quanto riguarda la scuola secondaria.

Vi sono esemplari evidenze cui potersi appellare per sostenere questo presentimento e, appunto esemplarmente, noi ricorderemo come:

- da un punto di vista “disciplinare”, nel recente passato (ma con una cadenza puntualmente ciclica atta a riportare la questione a fattori verosimilmente strutturali) vi sia stato bisogno di rivendicare spazi di vita scolastica per discipline interpretative il cui insegnamento primo dovrebbe essere l’utilizzo strategico dell’intelligenza per riconoscere, prevedere, gestire, prefigurare scenari umani di sempre maggior complessità. Vi è stato bisogno di mobilitarsi a difendere – “su invito” di Segre, Giardina e Camilleri (e di tanti altri) – la dignità e l’utilità di un sapere come la Storia cui si è contrapposta la voce di chi (tra gli altri, lo storico della medicina Gilberto Corbellini), citando la teoresi di Rosemberg, le im-

puta una mancanza di scientificità. La conseguenza di tale imputazione è la proposta di investire (e insegnare a investire) meglio le energie critiche degli studenti, rivolgendole, piuttosto, all'ampliamento dei saperi, ad esempio, statistici. Nulla, personalmente, contro la Statistica, ma tanto meno nulla – anzi forse qualcosa a favore – contro la Storia e le storie (tante, diversificate, micro e macro), la Lingua e le lingue (non veicolari ma culturali), contro il pensiero e i pensieri (questi, a differenza delle lingue, in qualsiasi forma si diano);

- da un punto di vista “amministrativo” (e in riferimento alle decisioni prese sulla scuola a livello ministeriale) il caso più evidente è dato dalla progressiva imposizione di scelte che disarticolano il mondo universitario – come contesto della ricerca-formazione di saperi pedagogico-didattici, psico-antropo-sociologici e disciplinari – e il mondo della scuola – come ambiente internamente segnato dalle dinamiche che questi saperi interpretano e di preparazione ad affrontare i contesti esterni in cui queste descrizioni si manifestano –. Una disarticolazione che ha preso la forma del superamento (o forse meglio della cancellazione lineare) della proposta del modello formativo FIT (certo migliorabile) inteso nella sua migliore intenzione come formazione teorico-pratica alla difficile arte della cura formativa degli adolescenti e dei giovani uomini che crescono, studiano, vivono, amano, protestano nelle nostre scuole secondarie, in vista di una loro futura partecipazione tanto alla vita democratica del paese quanto alla sua vita produttiva.

Ci soffermeremo su quest'ultimo punto che racconta di una progressiva frattura avvenuta “a senso unico” ovvero a scapito di uno solo dei poli in questione. La scelta tecnica (ma invero politica e ideologica) operata ha, infatti, materialmente eliminato gli spazi-tempi, i saperi-apprendimenti, le abilità-competenze universitarie dalla formazione docente rinunciando:

- a ogni esplicita e/o sistematica azione formativa nelle aree volte a promuovere la comprensione delle complesse dinamiche sociali (nuove povertà, nuove economie, nuovi lavori, nuove mobilità, nuove forme di socializzazione ecc.) delle complesse dinamiche culturali (nuovi linguaggi, nuovi immaginari, nuovi miti, nuove religioni ecc.) delle complesse dinamiche psicologiche (nuove scoperte neuropsicologiche, nuove emergenze evolutive, nuovi rischi personali e professionali, nuovi modelli evolutivi e coevolutivi ecc.);

- ad affrontare la problematizzazione di una educazione che, per essere integrale, chiede di essere esplosa nelle sue diversificate questioni legate ai modelli che possono orientare lo strutturarsi di una educazione intellettuale, etica, politica, affettiva, estetica, di genere ecc.; alla consapevolezza della pluralità e specificità dei luoghi con cui si deve pensare il contesto formativo integrato e integrante scuola, famiglia, associazionismo, enti locali ecc.; alle tematiche emergenti in riferimento a una prospettiva emancipativa che assume, con l'andar del tempo, forme originali ed emergenti proprio in riferimento a quanto i saperi umanistico-sociali possono analizzare;
- a una formazione specifica (professionalizzante e non motivata solo vocationalmente) sulla capacità di mediare formativamente ed educativamente l'insieme sempre più complesso e aperto di una qualsivoglia disciplina che oggi sappiamo vivere in una costante condizione di transito epistemologico non semplice, a prescindere che si tratti di saperi anoverabili nell'insieme delle scienze così dette umane o naturali. E ciò, evidentemente, nella convinzione che possedere una nozione significhi immediatamente (ovvero senza mediazione, comunicativa *in primis*) avere competenza nel renderla disponibile educativamente.

2. Un dialogo da ricostruire

L'estromissione dell'università dalla formazione della futura classe docente o, almeno, la sua importante marginalizzazione significa aver sfilato pesantemente la trama del tessuto dei corpi sociali intermedi la cui opera è l'elaborazione dialettica di una articolata e multilaterale visione della società, della cultura, dell'economia, insomma di tutto quanto deve essere oggetto di formazione da parte della scuola, vita compresa.

Una scuola frequentata da docenti (e dunque studenti) privi di detta visione multilaterale, che perda la propria caratura culturale e ideologica nel senso più nobile del termine (ovvero priva di una concezione del mondo che sia in grado di argomentare e nutrire attraverso l'insegnamento e la formazione), cessa di essere parte della dialettica società-cultura-politica e diviene ripetitrice di modelli e strutture (non solo pedagogico-didattiche ma anche esistenziali e professionali) eterodefinite, dogmatiche, funzionali.

In tal modo, però, vengono meno buona parte dei fondamentali che mettono in grado la scuola di assolvere a quella funzione educativa per il

soggetto e per il sociale cui la si richiama costantemente. La promozione di una formazione che sappia articolare e rendere generativa la relazione tra sapere (linguistici, logico-matematici, tecnici, interpretativi ecc.) e sentire (emozionale, empatico, morale, etico ecc.) è, infatti, il difficile risultato della comunicazione tra scuola e cultura-società non meno che della riflessione che la scuola stessa opera rispetto alla sua specifica funzione culturale e sociale. Ed è proprio da tale auto-riflessività, che impone la coscienza di una “autonomia relativa”, che essa può evolvere originali e autentiche, verrebbe da dire anche responsabili e consapevoli, modellistiche educative.

Ma, come osserva opportunamente Massimo Baldacci, questa funzione critica e metafunzionale propria della scuola “si sviluppa propriamente entro l’università” ed è la radice a partire dalla quale la scuola stessa non solo definisce la sua identità ma anche la rappresentazione attraverso la quale essa può essere riconosciuta all’esterno.

Tuttavia la funzione educativa – che, a nostro parere, pedagogicamente non può derogare al principio della formatività e della generatività umana in direzione emancipativa e disalienante – appunto perché sottosistema del sistema sociale, entra in relazione problematica con le richieste di altri sottosistemi per i quali l’idea di educazione e di formazione può essere puntualmente differente e divergente. È il caso, ad esempio, di quanto accade quando la visione politica abdica alle proprie responsabilità per interpretare il ruolo di alter ego istituzionale di una intenzione economica capitalistico-finanziaria. Di fronte a queste situazioni, le speranze del pedagogico sono per lo più riposte (non senza accidiosa colpevolezza) negli anticorpi del politico (interni al sistema, innestati nella cultura politica del tempo) consistenti nel livello di propria “autocoscienza educativa” e, parimenti, nella loro capacità di attivare un dialogo pure polemico interno all’apparato politico egemonico.

Questo *polemos* non ci sembra sia stato particolarmente vitale e la lunga stagione delle riforme e controriforme scolastiche (nutrite di violenza politica e monologica liberista) ha finito, per certi (molti) versi, per rendere strutturale l’inadeguatezza dei saperi e delle competenze a fondamento della professionalità docente. Una professionalità appiattita su un profilo cui si chiede essenzialmente di rispondere allo “sviluppo delle competenze e del capitale culturale, sociale e umano” avendo come finalità e metro di giudizio la capacità di rispondere alle sfide innanzitutto economiche da vincere a livello europeo, prima e, poi, mondiale.

Il modello, dunque, è, a livello geopolitico, di respiro quantomeno europeo ed è incentrato sulla rappresentazione della civiltà contemporanea come Società della Conoscenza. Rappresentazione, questa, prescelta per perseguire una crescita e uno sviluppo che ha prodotto i relativi corollari del Capitale Culturale, Umano, delle Competenze, dell'Innovazione didattica, della Flessibilità, dell'Imprenditorialità. Una Idealità che, pure per diversi aspetti sostenibile, nei fatti si è tradotta (siamo ormai a vent'anni dalla carta di Lisbona, documento inaugurale di questo investimento culturale e sociale) in un sensibile impoverimento della popolazione, nella divaricazione della forbice tra chi ha accesso a risorse, occasioni, saperi ecc. e chi ne è escluso, nella contrazione e perdita di posti di lavoro, nella erosione progressiva del potere d'acquisto dei salari, nel sentimento sovranista e nazionalista, nella messa in questione di importanti diritti sociali faticosamente conquistati con l'introduzione del welfare socialdemocratico seguente alla seconda guerra mondiale.

Ma "forse" il momento era sbagliato e così è accaduto che la lunghissima crisi economico-finanziaria abbia "forse" deviato gli intenti di Lisbona e incrementato la richiesta alla scuola di saper/dover rispondere efficacemente alle richieste del mondo imprenditoriale: competenze adatte al mondo del lavoro, abituare alla mobilità e al cambiamento al fine di poter/saper rispondere alla richiesta futura di flessibilità professionale, investire su competenze procedurali rimuovendo la centralità (e dunque riconoscendo meno spazio) a quanto necessario per la loro stessa promozione (ovvero la piena padronanza critica di contenuti culturali e disciplinari). Una scuola cui viene richiesto di "formare quanto basta" e non di più, nel minor tempo possibile (riduzione del tempo scuola come anche della formazione universitaria), lontani non solo dall'ideale formazione di "menti proteiformi" ma anche, più semplicemente, pensanti. Oggi nei fatti, e fuor di retorica politica e propagandistica, alla scuola si chiede al massimo di formare per lo più esecutori. Figure anonime ma che risultino in linea al profilo risultato di una contrattazione tra politica e impresa e fatto ricadere sul mondo della scuola.

La specifica direzionalità descritta (dall'alto politico-economico al basso educativo) non soltanto non mette a frutto il potenziale collaborativo e dialettico tra sistemi e sottosistemi sociali ma, saltando a piè pari la possibilità che potrebbe offrire la ricerca di un "ragionevole consenso", invita a sedimentare e irrigidire sistemi di incomunicabilità che prediligono la logica

della trasmissione amministrativa a quella della comunicazione culturale e formativa che dovrebbe, nel caso della scuola, coinvolgere il centro di elaborazione dell'ideologia pedagogica (l'università), i gangli della trasmissione di tale ideologia mediata con le istanze del politico e dei sottosistemi che esso interpreta (la dirigenza scolastica), la militanza quotidiana che gioca un ruolo centrale nella diffusione e imposizione anche implicita di una idea di formazione e vita (la docenza).

Non sorprende allora che tra le funzioni università, dirigenza, docenza vi sia ormai una incomunicabilità di fondo o, meglio, una comunicazione che spesso si riconduce, in particolar modo in Italia per le particolari fragilità del sistema elettivo, a una continua campagna elettorale che tende a rispondere a seconda del caso (dell'emergenza) funzionalmente alla componente più sensibile elettivamente, anche quando assecondare linearmente le istanze di tale volatilità può compromettere il buon funzionamento dell'intero sistema istruttivo-educativo-formativo.

Anche questa logica è alla base di una politica che pare alquanto disorientata nel riformulare le vie di una professionalizzazione difficile e complessa "in sé" cui si aggiunge, dall'altro lato, un sapere pedagogico e didattico che – pur avendo chiare idee, valori e orientamenti in merito alle questioni inerenti i fondamentali dell'azione educativa e formativa – non riesce a sfondare il proprio confine strettamente specialistico disciplinare e, così, farsi prassi e buon senso educativo in grado di acquisire voce e rilievo nel processo decisionale degli opinion leader.

3. Prospettive

Sarebbe probabilmente molto rischioso e sicuramente presuntuoso avere la pretesa di proporre soluzioni semplici a problemi complessi e, dunque, non potremmo, anche volendo, presentare alcuna "cura". Potremmo piuttosto provare a formulare una ipotesi di lavoro, atto a focalizzare e cercare di lavorare su quanto può essere di contrasto a questa logica divisiva dei rapporti tra gli elementi del sistema istruttivo-educativo.

A partire dalla ricerca-riflessione universitaria, passando per la comunicazione formativa e per l'impegno sui territori (le tre mission classiche dell'università), vale forse la pena scommettere sull'efficacia che può avere una formazione docente che sia investita massicciamente da saperi e competenze

in grado di fare da booster delle dinamiche mobilitanti e capacitanti – democraticamente “dal basso” della scuola e del mondo della formazione – i campi del politico.

L'impegno dell'università si declina, dunque, sul doppio binario della formazione ai saperi (lezioni, seminari) e dell'abilitazione dei saperi (laboratori, tirocini) che, identificati e formalizzati a partire dal confronto con il mondo della militanza educativa e formativa scolastica e sociale, possano poi trasformarsi in competenze che dalla scuola sappiano e possano esser fatti propri e trasformarsi in occasioni per prendere posizione e rivendicare attivamente principi, valori, riconoscimento. In tal senso, ad esempio, a una formazione culturalmente nutrita che sappia declinare il concetto di democrazia in “riflessività”, “empowerment”, “capacitazione”, “dissenso”, “critica” ecc. deve essere affiancata e sistematicamente integrata una formazione utile a indirizzare le prassi coerentemente con tali obiettivi e in direzione di un generale aumento della partecipazione politica.

In tale direzione, le assolutamente non innovative, ma sempre importanti, azioni didattiche che possono essere promosse negli spazi/tempi dell'accademia, sono quantomeno due:

- la cura per una formazione di medio periodo per gli studenti universitari che aspirino a entrare nel mondo della scuola che miri a far sì che le molte e diversificate occasioni formative siano orientate a sviluppare identità professionali nutrite teoreticamente e praticamente di apparati e strumenti ermeneutici, critici, deontologici. Professionalità atte a sostenere un'idea di uomo e di società come relazione impegnata, evolutiva, aperta e politicamente responsabile capace di problematizzare, non risolvendo unidirezionalmente, la dialettica tra una formazione del produttore e una del cittadino;
- la cura per una formazione in servizio necessariamente di breve periodo per gli insegnanti e gli educatori che mentre risponde alla richiesta sempre più insistente di sole strumentalità operative, al contempo sia attenta ad attivare – anche surrettiziamente, anche se non richieste – consapevolezza circa l'importanza di riflettere criticamente sul proprio essere professionalità intellettuale e sugli strumenti che possono essere loro proposti. Con ciò ponendo attenzione a non assecondare l'insostenibile principio economico del sacrificare le complesse ecologie formative sull'altare dell'allarme emergenziale.

In entrambi i casi, per entrambe le azioni formative di insegnanti ed educatori, si tratta di promuovere la presa di consapevolezza del ruolo pedagogico-politico ricoperto e del necessario dialogo, confronto e incontro che tale ruolo richiede sia attivato in costruttiva polemica con quanto società, cultura e immaginari contemporanei mediano sia esplicitamente che implicitamente e, questo, investendo su un approccio formativo che curi aspetti tanto “introflessi” che “estroflessi” della professione insegnante.

Dove:

- per “introflessi” intendiamo la qualità che risiede in una coerente visione personale che sia allo stesso tempo presente a sé, non immune da critica e da revisione ma, proprio per questo più forte e articolata, attrezzata nei confronti dei colpi che possono provenire dall'esterno e in grado di “riunificare” e narrare la relazione io-mondo che contingentemente si è;
- per “estroflessi” intendiamo la qualità legata alla capacità di partecipare prendendo la parola, attestandosi e imponendosi come posizione dialogante, aperta alla mediazione ove possibile e, ove impossibile, sapendo mantenere e argomentare efficacemente l'immobilità di fronte a richieste inaccettabili, sapendo dunque dialogare come opporsi, resistere come confliggere, resistere come resilire.

Questo approccio spinge a considerare l'opportunità di incrementare nelle formazioni degli insegnanti l'incidenza di stili e strumentalità didattiche atte a potenziare i profili professionali quanto ad autoconsapevolezza riflessiva (accessibile narrativamente) e competenza critico-argomentativa (accessibile dialogicamente). La ragione pedagogica per spingere in questa direzione è nel portato strategicamente attivante di queste strumentalità a livello personale, sociale, comunicativo e politico. Per moltiplicare le occasioni delle funzioni-docente per rendere praticamente attivo il proprio profilo di ricercatori e agenti trasformativi socio-politici in riferimento alle complesse tematiche che sottostanno alle aree di problematicità identificate in sede teorica non meno che sociale e culturale.

È evidente come questa azione tenda a rispondere alla necessità di percorrere le vie della promozione di una formazione docente iniziale e in servizio che sviluppi un modello di pensiero, di responsabilità e anche di protagonismo capace di esercitare riflessività professionale, critica metodologica, postura euristica e dialogica e, anche, strumentalità didattiche. Tutti elementi, questi, ugualmente indispensabili perché atti a ridefinire il ruolo

del docente e di un sistema formativo integrato quali fondamentali vettori di promozione di un pensiero e di un sistema democratico. Azione, questa, che misurerà la sua efficacia nel comportamento e nella capacità di praticare cittadinanza dei ragazzi cui spetterà prendere le redini del mondo futuro.

L'auspicio, naturalmente, è che presto al cuore della formazione possa ritornare un soggetto-persona considerato autenticamente in base alla propria specifica complessità, responsabilità, politicità. Se così sarà, se domani i nostri studenti si saranno trasformati in cittadini più colti, consapevoli e maggiormente in grado di argomentare le proprie convinzioni e sostenere criticamente le proprie scelte, allora potremo forse mettere da parte queste considerazioni e le relative azioni che di esse si sono nutrite e che, al contempo, esse nutrono. E, in quanto pedagogisti, non potremo che compiacerci del doverci limitare a osservare, senza aver altro da aggiungere.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., Rodriguez Llera J.L. (2018). *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*. Milano: Mimesis.
- Annacontini G. (2016). Note a margine di una pedagogia critica delle Capacitazioni. *Paideutika*, 24, Nuova Serie, Anno XII.
- Annacontini G. (2012). Le finalità della scuola: formare l'uomo, il produttore e il cittadino. In M. Baldacci (ed.), *L'insegnamento nella scuola secondaria*. Napoli: Tecnodid.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2017), *Oltre la subalternità*. Roma: Carocci.
- Petrucco C. De Rossi M. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- De Conti M., Giangrande M. (2018). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Milano: Pearson.

L'educazione democratica paradigma per il pluralismo

Stefano Salmeri

Professore Associato - Università di Enna Kore
stefano.salmeri@unikore.it

1. Introduzione

Oggi va recuperato il rapporto tra pedagogia e politica (Salmeri, 2009) essendo confinati in una zona grigia i concetti di giustizia, legalità, equità (Rawls, 2010). Il potere economico-mediatico stabilisce il modo di essere del soggetto: non sono i cittadini a fissare i principi di riferimento; prevalgono efficientismo, competizione, mistificatoria ideologia del merito; si priva il soggetto di autonomia progettuale, capacità critica, coscientizzazione, emancipazione. Uguaglianza e pari opportunità sono parole vuote e profonde fratture esasperano le diversità. La valutazione in ambito educativo può allora trasformarsi in strategia per ribadire le disuguaglianze. I fini cessano di essere complementari ai mezzi. Ponendo l'asse dei fini all'esterno il soggetto più fragile assume atteggiamenti subalterni, sviluppa uno spirito gregario, adotta logiche competitive risultando più incline a violenza e aggressività. La competizione peraltro spinge a dismettere i sistemi assiologici come modelli di riferimento e la qualità cessa di essere criterio di corretta valutazione. La pedagogia deve perciò recuperare la tensione utopica e costruire una *nuova paideia* promotrice di un umanesimo rinnovato per la formazione di un *uomo nuovo*.

La *nuova paideia* vuole essere educazione alla cittadinanza attiva (Salmeri, 2015) che promuove civiltà, senso civico e cultura in un'epoca di emergenza democratica, direbbe Umberto Margiotta. Civiltà e culture sono fondamentali per sviluppo e progresso: le une hanno carattere statico, necessarie ma non sufficienti promuovono cultura e si rifanno ai valori della tradizione; le altre di natura sostanzialmente rivoluzionaria e attente ai cambiamenti sono motore di innovazione e di trasformazioni, e indispensabili per lo sviluppo del singolo e della collettività.

Se educazione e democrazia diventano più fragili, la cultura si indebolisce e la formazione si trasforma in addestramento producendo meccanismi sva-

lutativi. L'uomo ridotto a scarto del processo produttivo non è più utile a garantire l'efficienza del sistema. Solo una pedagogia dell'*integrale antropologico* è capace di guardare a tutti gli orizzonti dell'umanità dell'uomo, spazio di confronto e crescita (Margiotta, 2015). La formazione va quindi considerata nella sua interezza non in modo segmentato. Obiettivi devono essere apertura, curiosità, critica, conoscenza. L'approccio dev'essere euristico-ermeneutico. Vanno rifiutati gli esiti teorici di formule riduzionistico-tecnicistiche. La relazione in democrazia è infatti tessitura dell'umanità dell'uomo sul piano naturale-biologico e simbolico-teoretico. Complessi orizzonti nel contesto storico-socio-culturale fanno da sfondo all'elaborazione in democrazia di una formazione che è progetto di vita e accesso al sapere. Contro la perdita della memoria e la società dell'indifferenza la pedagogia emancipatrice deve costruire una cultura che sia pratica di incontro, confronto, nonviolenza e solidarietà lungo i sentieri dell'umanità dell'uomo (Salmeri, 2012).

2. Formare per la democrazia

Una *nuova paideia* è necessaria in una società che considera l'uomo *capitale umano* da spendere nel mercato globale perché la formazione si confronta oggi con un extrapedagogico condizionato dall'utile economico. Unica risposta è incrementare cultura e piacere per ricerca, sapere e interpretazione. La formazione deve perciò assumere carattere prospettico, utopico e profetico (Salmeri, 2011) senza velleitarismi né astrazioni osando l'inosabile, direbbe Margiotta. Educazione, cultura della cittadinanza e democrazia operano per la dignità dell'uomo e la *nuova paideia* è pratica militante per una sostenibilità soprattutto sociale, per Margiotta *fioritura della generatività umana* in funzione del meglio e del cambiamento.

In una democrazia libertaria e liberatrice i cittadini sono liberi, il popolo è sovrano, la libertà ha per limite l'autonomia nel privato del singolo: una parte dell'esistenza del cittadino è sottoposta cioè all'autorità pubblica, un'altra è indipendente. Il benessere della collettività non coincide però con quello del singolo e sovranità del popolo e libertà del singolo si limitano reciprocamente. Per la pedagogia emancipatrice la democrazia al contrario dei totalitarismi non sceglie soluzioni definitive, atteggiamenti soterici, un'unica via per la soluzione dei problemi, ha natura flessibilmente rigida e plurale, considera l'imperfezione fattore ineliminabile per il sistema sociale (Todorov,

2017) e come dice Freire rifiuta rassegnazioni fatalistiche. Inoltre, essendo sempre praticabile il cambiamento per il meglio, la tradizione non va accolta passivamente e insegnare è un che fare permanente. Il progresso dipende dall'azione collettiva e salvaguardia dei più deboli e pluralismo delle idee derivano da una relazione che in campo educativo è incontro, scambio, riconoscimento delle differenze, apertura all'alterità dell'uomo in quanto uomo.

La democrazia garantisce il pluralismo distinguendo poteri formali (legislativo-esecutivo-giudiziario) e sostanziali (economico-mediatico-politico). La divisione richiede l'equilibrio dei pilastri della democrazia (libertà-popolo-progresso). Se ne prevale uno la democrazia degenera in populismo, sovranismo, neoliberalismo, demagogia. Giusto mezzo e misura devono guidare l'agire politico e dare concretezza alla pratica della virtù in campo etico e per la pedagogia democratica, *nuova paideia*, il soggetto non è origine, ma fine dell'azione. Allora la tentazione del bene dei populismi/totalitarismi come le guerre giuste e umanitarie è più inquietante di quella del male perché in democrazia la scelta non è tra un caos libertario e un ordine dogmatico essendo possibile individuare un punto di equilibrio e confini per esaltare giustizia, pace, pluralismo, solidarietà, tutela dei diritti dei più deboli e differenti.

In democrazia la libertà è pratica da costruire attraverso l'educazione. Il populismo dice di garantire sicurezza e libertà e non dice che si limitano a vicenda, privilegia seduzione su argomentazione, istinto su ragione, pronazione su libero pensiero. La democrazia sa richiamarsi a principi impopolari (sacrificio, necessità di reciproca limitazione), guarda alle generazioni future, non vuole compiacere i desideri più bassi del momento. La pedagogia emancipatrice criticamente problematica si fonda su impegno, fatica, sedimentazione, senso del limite e rifiuta i percorsi semplificati di certa didattica tecnicistica. Il populismo non si preoccupa di possibili cambiamenti, questioni generali, progetti per il futuro. La democrazia sceglie di rispettare la legge attraverso la riflessione e la creazione di corpi intermedi vagliando ogni eventualità; il populismo predilige i rapporti plebiscitari, usa la retorica o un eloquio spesso volgare per guadagnarsi i favori delle masse.

Il mondo contemporaneo dimentica il conosci te stesso socratico, che è più grave entrare in conflitto con se stessi che con il mondo, commettere un torto che subirlo. Per Socrate la parola è importante e parlare non è attività neutra, nelle parole si nascondono significati e modi di vedere il mondo non privi di effetti concreti (D'Addelfio, 2016).

Il neoliberismo contemporaneo bandisce la dimensione socratica del dialogo e parola chiave diventa competizione. Affidare l'educazione a economisti e burocrati significa assumere criteri *altri*: efficientismo, velocità, competizione tra studenti e tra insegnanti, tecnicismo in didattica, pratiche suggerite da teorie schematiche tendenti più all'addestramento che alla formazione all'autonomia. Le ricerche in economia si preoccupano delle logiche di mercato, non di aiuto, presa in carico, cura dei più deboli. Le ricerche nei settori umanistici sono considerate di scarsa rilevanza. La competizione però ingenera vissuti di sofferenza e un'immagine svalutativa in chi va male a scuola che in una logica classista spesso ha genitori con un basso livello di istruzione e appartiene alle fasce sociali più deboli. Come dice Dewey a scuola più del sapere scientifico va promossa un'autentica collaborazione stimolando spirito democratico e desiderio di apprendere. L'attività conoscitiva implica un processo di trasformazione e solo nell'incontro con gli altri e nell'autentica relazione insegnamento-apprendimento si impara a condividere e problematizzare. Per Dewey è importante insegnare strategie e atteggiamenti più che contenuti. Le competenze infatti aiutano ad utilizzare le conoscenze possedute, ma per imparare occorrono azione, dubbio, esperienza, capacità di etero- ed automonitoraggio (Sorzio, 2009).

3. Educazione, differenza, emancipazione

La scuola dei progetti e la straripante informazione determinano invece un deficit della formazione. Prevalgono approcci tecnicistici, enfaticizzazione della multimedialità, protesizzazione dell'azione educativa. La globalizzazione inasprisce le disuguaglianze sociali, economiche e culturali. Per la pedagogia democratica e della differenza è allora necessario un umanesimo rinnovato capace di intercettare meccanismi di marginalizzazione garantendo equità e itinerari educativi per favorire autonomia, coscientizzazione, cittadinanza attiva, pensiero divergente, riconoscimento delle differenze.

Pensiero divergente, pluralismo e pari opportunità a scuola, all'università e nella società sono paradigmi per costruire una comunità educante che garantisca agli allievi differenti l'accesso al sapere diventando cittadini con pari dignità, protagonisti del proprio apprendimento. La pedagogia democratica è perciò promotrice di una grammatica etica che combatte il comune modo di pensare in nome di un'ordinaria straordinarietà in cui come per i

Greci la virtù è premio a se stessa. Chi è dipendente (bambino/disabile/marginale/anziano/differente) è più vulnerabile e il rispetto per l'altro implica una relazione eticamente responsabile. Per la pedagogia democratica la scuola e l'università sono spazi di diritti e doveri, di libertà e responsabilità, centri di promozione socio-culturale e cittadinanza attiva (Ulivieri, Binanti, Colazzo, Piccinno, 2018). Educare è esigenza di essere riconosciuti presupponendo un decentramento di pensiero e sapere che ritornano su se stessi favorendo l'inclusione dei differenti in qualsiasi situazione. In un contesto competitivo evitando vittimismo e assistenzialismo e riconoscendo la propria parzialità e la consapevolezza di esseri incompiuti va promosso l'incontro con l'alterità.

L'ideologia neoliberista offre modelli tecnicistici e didattici avendo per obiettivi produzione e efficientismo. Il problema però come direbbe Freire non è dare più pesce ad un popolo, ma insegnare a pescare. Il rischio è che il pensiero divergente sia incorporato nelle logiche di sistema. L'educazione emancipatrice e critica, *nuova paideia*, deve ascoltare i silenzi del mondo contemporaneo non facendosi complice dell'indifferenza diffusa. La pedagogia democratica esalta la cultura della diversità e fa della differenza il motore di una *nuova paideia*, strategia e pratica di riconoscimento dei più deboli e marginali (Salmeri, 2013). Vanno individuati quindi orizzonti di apertura e incontro che solo la pedagogia ermeneutica e democratica sa indicare. L'educazione emancipatrice è l'ultimo argine contro le derive della contemporaneità dato che il libero mercato si espande, impoverisce i meno fortunati, si serve delle risorse statali (McLaren, 2016).

Il consumatore compulsivo cancella il cittadino del consorzio umano. Il turbocapitalismo azzerà i confini spaziali e destruttura la temporalità: orizzonti di senso, continuità tra le azioni, passato e futuro. Il denaro diventa l'unico catalizzatore simbolico. Per il neoliberismo la conoscenza ha carattere individuale, non sociale. Ogni dimensione condivisa e solidale è bandita. Il mercato trova in sé le regole per nuovi equilibri, per svilupparsi, per altre sperequazioni. Le logiche distruttive del neoliberismo creano marginalità anche grazie ad una pedagogia che con tecnicismi didattici si fa dispositivo per addestrare e manipolare chi è in posizione di svantaggio.

Dispositivi pervasivi assicurano controlli capillari, si depotenzia il pubblico, si globalizza la miseria, si riducono gli spazi del benessere, le ricchezze appartengono a pochi. L'educazione problematica e democratica dà ai più deboli una speranza anche attraverso un continuo accostarsi alla cultura.

Per la *nuova paideia* ogni soggetto esprime interdipendenze, relazioni, vissuti. La pedagogia democratica rompe le logiche del potere attraverso una pratica educativa e un sapere teorico che sono confronto con i vissuti dei singoli e intreccio con le dinamiche socio-culturali.

L'educatore stimola la relazione e la crescita consapevole e autonoma educando alla cittadinanza, alla nonviolenza e alla reciprocità. Per l'educatore democratico la pedagogia è lotta per il superamento di ogni discriminazione perché tempo e spazio per differenti/marginali sono luoghi di prevaricazione/negazione/sofferenza. Senza speranza e slancio utopico in educazione si apre a determinismo e tecnicismo didattico. La pedagogia di ispirazione neoliberalista infatti considera gli studenti capitale umano necessario per il mercato globale. L'educazione democratica quindi non può essere semplice sottotesto dell'economia.

Quando si impedisce alle fasce più deboli l'accesso alla cultura il potere ribadisce che l'unica libertà per il popolo è costruire le sue prigioni. L'educazione già per Gramsci è frutto di un processo storico-politico, è emancipatrice e pratica privilegiata per il decondizionamento (Baldacci, 2017), non è spontaneismo né ha per obiettivo uno specifico tipo di uomo, vuole formare l'*uomo nuovo* parte integrante della collettività nella sua individualità, cittadino e governante, mai suddito. Il pensiero unico del mondo globale è l'antitesi della prospettiva emancipatrice volta al cambiamento. La subalternità oggi è culturale e mentale. La *nuova paideia* ricerca invece orizzonti plurali, problematicisti ed ermeneutici, capaci di smascherare gli inganni del pensiero ad una dimensione. Il mondo come pluralità di senso racchiude le contraddizioni di una molteplicità di livelli, dei processi di generalizzazione e delle gerarchie logiche. Così reversibilità e irreversibilità, continuità e discontinuità, vicinanza e lontananza nell'orizzonte di senso si intrecciano nell'indistinto della mescolanza (Luhmann, 1990).

4. Relazione, responsabilità, impegno

La relazione educativa come approccio sistemico attiva itinerari di corresponsabilità. I luoghi dell'educazione sono infatti significativi se intenzionalmente pensati anche rispetto ai processi di continua transizione tra insegnamento-apprendimento. La relazione deve avere come esiti il dubbio e la giusta indignazione essendo un *che fare permanente* per il cambiamento (Salmeri, 2018b). La responsabilità peraltro richiede una risposta all'alterità

specie in campo educativo perché la formazione si lega al futuro dei giovani (Salmeri, 2018a). Attraverso l'educazione va garantita la crescita umana, culturale e civile di tutti perché il bene comune dipende dall'educazione dei singoli. L'uomo contemporaneo però rifiuta di rispondere di ciò che ha e non ha fatto e di ciò che avrebbe dovuto fare abiurando alla responsabilità personale e sociale. Allora bisogna ricordare il concetto foucaultiano di cura di sé come responsabilità soggettiva, il principio del dover essere come responsabilità sociale, la distinzione weberiana tra etica della convinzione (con riferimento secondo il dover essere kantiano alle intenzioni più che agli effetti) e etica della responsabilità (gli effetti sono azione e non formale rapporto tra mezzi e fini). Per Jonas la responsabilità è verso il futuro, non chiede risposte nell'immediato o restituzione, è atto assoluto, gratuito e valore autoevidente (Salmeri, 2019).

Se la pedagogia è spazio progettuale di cambiamento, l'educazione è prassi libertaria e liberatrice che dà ulteriorità all'umanità dell'uomo e stimola lo spirito di sussidiarietà nel rispetto di una democrazia plurale e diffusa che va alimentata essendo posta sul confine di un non ancora. La pedagogia emancipatrice è obbligata ad una metariflessione sui propri fondamenti e fini per rigenerare il suo carattere civile e politico e progettare un'educazione alla cittadinanza plurale e planetaria. L'educazione come strategia per il sapere armonizza il rapporto tra giustizia e cultura per una maggiore equità e il riscatto dei più deboli. Posto al centro il soggetto è uomo pronto ad indignarsi dell'immobilismo che ha in violenza e ingiustizia i suoi *modi operandi* e nella sopraffazione il proprio stile.

L'educazione democratica trova più facilmente domande che risposte, populismi e sovranismi al contrario più risposte che domande (Bobbio, 2013). In democrazia il dissenso è ammesso, il consenso è scelta non coatta, la minoranza dissenziente ha diritto alla propria opinione e i conflitti di singoli e/o gruppi sono elementi di forza e garanzia di sviluppo.

Per l'educazione democratica l'allievo è parte di un sistema e partecipa come singolo alla vita comunitaria. Per Lévinas l'altro è evento di verità da riconoscere al di là delle logiche della ragione che tendono a universalizzare la singolarità massificandola nel mondo globale. Le derive economiciste producono un deficit di democrazia riducendo gli spazi per dialogo, ascolto, reciprocità. La società della conoscenza considera anche il sapere merce di scambio. In democrazia invece ogni cosa va rispettata, l'alterità è fine, non mezzo, ciò che è comune è più importante e la solidarietà è cifra per il ri-

conoscimento da costruire attraverso un'educazione emancipatrice (Ganino, 2017). La nostra epoca predilige le logiche della forza antitesi della democrazia e vive un eterno presente dimenticando che non c'è futuro senza passato né passato senza futuro (Salmeri, 2008). Si rischia che il modello umanistico sia superato e prevalga la dimensione economico-efficientista in cui gli studenti sono clienti e la scuola e l'università aziende. Bisogna perciò rinegoziare i modelli del passato, costruire un umanesimo rinnovato espressione di una *nuova paideia* capace di confronto con la tradizione, interpretare il presente e progettare il futuro in funzione di uno sviluppo che permetta di conservare i capisaldi della cultura umanistica e accogla il cambiamento orientandolo verso una democrazia frutto di pratiche educative emancipatrici (Zoletto, 2011).

Anteponendo l'informazione alla conoscenza si rischia di dare pari opportunità a ignoranza e sapere. Obiettivo della *nuova paideia* è il bene di tutti e lo slancio educativo non deve trasformarsi in angoscia didattica prevalendo il paradigma tecnicistico e ap problematico. La pedagogia è contaminazione, immersione, eticità, democrazia, militanza, resistenza, lotta, sapere ermeneutico. Per l'ermeneutica l'uomo in quanto uomo non è un universale astratto e come *uomo nuovo* a partire dalla sua differenza è l'origine e il fine del senso in una prospettiva problematicamente aperta, intreccio e relazione secondo una reciprocità mai compiuta (Ulivieri, 2018). La pedagogia democratica deve combattere gli imprenditori della paura che sfruttano il disagio alimentando odio e populismi attraverso le derive del disorientamento. Bisogna agire secondo i criteri di una responsabilità che per Jonas invita ad aver paura della paura, del razzismo, della discriminazione, dell'intolleranza dei fascismi che esaltano odio, omofobia, misoginia e uso della forza contro le differenze. La pedagogia democratica è cifra del pluralismo, luogo di resistenza contro le discriminazioni, cultura della cittadinanza, ricerca dei talenti, pratica per il decondizionamento e la coscienza, strategia per l'integrazione e il rispetto della dignità di ogni uomo in quanto uomo e della collettività. Pluralismo, riconoscimento dell'alterità, apertura e flessibilità sono principi costitutivi e regolativi per un'educazione democratica, costante ricerca dell'*essere di più*.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2017). *Oltre la subaltermit . Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bobbio N. (2013). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- D'Addelfio G. (2016). *In altro luogo. Per una pedagogia al femminile*. Firenze: Mondadori Universit .
- Ganino G. (ed.) (2017). *Processi formativi di costruzione della democrazia. Esperienze nel mondo globale*. Ferrara: Volta la carta.
- Luhmann N. (1990). *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. Bologna: Il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1984).
- McLaren P. (2016). *Che Guevara, Paulo Freire e la pedagogia della rivoluzione*. Sassari: Carlo Delfino editore (Ed. orig. pubblicata 2000).
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Rawls J. (2010). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1971).
- Salmeri S. (2019). Responsabilit  educativa a scuola come strategia per il riconoscimento dell'alterit . *Formazione & Insegnamento*, 1, 169-180.
- Salmeri S. (2018a). *Chassidismo e eticit . Tra educazione e nuova paideia*. Milano: Franco Angeli.
- Salmeri S. (2018b). Cura educativa, coscientizzazione, democrazia in Paulo Freire. *I problemi della pedagogia*, 2, 301-330.
- Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Salmeri S. (2013). *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*. Leonforte (EN): Euno.
- Salmeri S. (2012). *Il maestro e la Bildung chassidica: ebraismo ed educazione*. Leonforte (EN): Euno.
- Salmeri S. (2011). *Lezioni di pace. Ripensare la criticit  dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*. Leonforte (EN): Euno.
- Salmeri S. (ed.) (2009). *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative e per la formazione del cittadino in democrazia*. Troina (En): Citt  Aperta.
- Salmeri S. (2008). *Tracce, aperture e limiti del tempo. Itinerari di coscientizzazione attraverso la storia*. Roma: Anicia.
- Sorzio P. (2009). *Dewey e l'educazione progressiva*. Roma: Carocci.
- Todorov T. (2017). *I nemici intimi della democrazia*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 2012).
- Ulivieri S. (ed.) (2018). *Le emergenze educative della societ  contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (eds.) (2018). *Scuola, Democrazia, Educazione. Formazione ad una nuova societ  della conoscenza e della solidarit *. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Zoletto D. (2011). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.

VII.1

“Il diritto alla cittadinanza sociale per i minori. Nuovi scenari educativi nel terzo millennio”

Vito Balzano

*Dottore di ricerca, Docente a contratto - Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
vito.balzano@uniba.it*

1. Premessa

La società moderna, quella nella quale oggi viviamo e ci relazioniamo, si connota sempre più come una pluralità di elementi che da una parte seducono, con onnipotenti promesse di globalizzazione e integrazione culturale e sociale, e dall'altro generano percezioni e condizioni di insicurezza, precarietà, esclusione. Una situazione di incertezza, quindi, che acuisce la percezione dei problemi legati allo sviluppo di un singolo sistema economico-sociale e culturale fondato sulla persona. Una problematica che interessa profondamente il mondo dell'infanzia, dal diritto dei minori ad essere soggetti in-educazione, fino a giungere alla loro costruzione identitaria come tensione verso quel senso di “cittadinanza” che lo stesso Marshall, a metà Novecento, aveva definito “sociale” (1964). Una questione non solo formale, non meramente teorica, che interessa la pratica educativa, e quindi gli attori in gioco, i quali mutano la propria azione in base all'evoluzione socioculturale della comunità e alla trasformazione degli spazi educativi interessati (Balzano, 2019, p. 220). Il richiamo, in questo contributo, ad una pedagogia attraversata da – e attraversante – tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'individuo-persona.

Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure

dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano (Cerrocchi, Dozza, 2008, pp. 17-18).

La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, si pone per la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita.

Un lavoro educativo che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione: compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa (Elia, 2016, pp. 11-12).

Una progettazione, quindi, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modificata rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della "liquidità" (Bauman, 2010) delle relazioni interpersonali.

Quando si affrontano le tematiche pedagogiche relative ai mondi giovanili, però, è prudente deporre le certezze concettuali, per costruire proposte educative efficaci e durature. La conoscenza e la percezione delle relazioni con lo spazio-mondo e con gli altri soggetti che lo abitano, infatti, fanno sempre riferimento sia all'esperienza razionale empirico-verificativa, sia al vissuto esperienziale soggettivo strettamente collegato al concetto stesso di esistenza.

Lo spazio, quindi, non può essere inteso come struttura a sé, svincolato dal soggetto che lo vive, poiché è sempre, innanzitutto, spazio per un soggetto; si spazializza ricevendo significato da un soggetto, quindi si dilata o si contrae, si popola o si desertifica, si rabbuia o si illumina in base agli stati d'animo (Iori, 2012, p. 123).

Lo spazio, non solo per i minori, rappresenta un ambito indifferente e omogeneo, fisso, immutabile e neutro in cui sono immerse tutte le cose, ma è vario, è il mezzo che rende possibili le connessioni tra le cose che non vivono se non in virtù di un soggetto che le descrive e le sostiene. L'uso dello spazio costituisce da sempre un elemento fondamentale di ogni metodica educativa e implica variabili formative essenziali in ogni operazione concettuale di ordine pedagogico, eppure la pedagogia ancora oggi fatica nell'elaborare autonomamente gli aspetti più peculiari della spazialità educativa. Lo spazio esiste, ed è bene ricordarlo, solo grazie a ciò che lo riempie, e nell'educativo esiste grazie agli eventi educativi che in esso accadono, rendendolo educativo. A maggior ragione, quindi, gli spazi educativi per i minori sono ovunque, e tutti i luoghi sono potenzialmente educativi; ogni spazio può divenire, in determinate situazioni, educativo poiché i processi di formazione e crescita avvengono dovunque vi sia trasmissione di saperi e comunicazione educativa. Ogni atto educativo si colloca in un luogo che diventa educativo proprio in base alla relazione che lo rende educativo, lasciando emergere anche potenzialità impreviste e imprevedibili che ne dilatano l'estensione.

2. Lo “spazio” per i minori oggi

Le prospettive pedagogiche individuate circa la possibilità di riconoscere nuovi spazi educativi, in modo particolare per i minori, indicano che la priorità non risiede tanto nel costruire progetti “per” qualcuno, sia questi giovane o meno, quanto nel favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino la costruzione di progetti di vita; quindi, spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere attore di speranza, di progettare il futuro nella difficoltà del presente. Il tutto da una prospettiva generazionale differente, di strutturazione del proprio futuro con le dinamiche e gli occhi di un minore, di fiducia e di supporto per gli adulti nei confronti dei cittadini di domani, veicolando l'azione educativa verso i principi di responsabilità (Jonas, 1990) e partecipazione.

Il tema, sotto la lente di ingrandimento, guarda ai luoghi, ai contesti di sviluppo delle pratiche educative volte ai minori, a distanza di trent'anni dall'approvazione della convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. La con-

vivenza, all'interno di spazi ben definiti, non può prescindere dall'analisi della scuola come pilastro educativo fondamentale per la costruzione di quel concetto di cittadinanza sociale fin dai primi anni di vita:

si struttura, di fatto, all'interno di uno spazio che è fisico e sociale insieme, perché accoglie e contiene i corpi e fa da substrato alle relazioni. Da un punto di vista antropologico queste due dimensioni sono inscindibili, in quanto l'appartenenza a un luogo e la organizzazione dell'ambiente rappresentano modalità basilari delle pratiche umane. In tale spazio si inscrivono le relazioni che la persona stabilisce con gli altri, con sé stesso e con gli oggetti. Dalla nascita, ognuno è infatti chiamato a vivere e convivere con altre persone dentro contesti in cui coltivare la propria personalità e socialità (Rossini, 2018, p. 24).

La scuola, quindi, rappresenta un ambiente assolutamente fecondo di identità e di incontri, a patto che sia percepito e intenzionalmente costruito per questi fini. Tra gli ostacoli a una proficua e costruttiva convivenza nella scuola ma anche nelle relazioni sociali che si sviluppano in altri contesti, vi è la difficoltà di armonizzare visioni e stili di vita diversi all'interno di una società multi-etnica e multiculturale, in cui coesistono non sempre interagendo, ma spesso scontrandosi, idee politiche, pratiche religiose e atteggiamenti quasi opposti. Il fanatismo, il particolarismo, la delinquenza organizzata, il terrorismo internazionale, le minacce nucleari e ambientali, il rischio di catastrofi, creano negli individui e nei gruppi insicurezza, sospetto e paura. Ciò indebolisce a livello globale la possibilità di vivere insieme, impegnandosi in uno sforzo reciproco di conoscenza, comprensione e coscienza critica.

Convivere significa rendere la vita reciprocamente accettabile e soddisfacente, stabilire reali condizioni di comprensione e relazione fra soggetti di culture diverse. Significa sapersi collegare con gli altri e verificare la possibilità di creare uno stesso percorso di senso. Siffatta condizione si fonda sul "riconoscimento reciproco" (Anolli, 2011, p. 64) come premessa fondamentale per stabilire la propria identità, sul rispetto inteso come considerazione dell'altro, del suo spazio di vita e della legittimità dal suo punto di vista. Purtroppo, però, la scuola risente di modelli socioculturali che contrastano con questi principi, creando disconnessioni che vanno a discapito tanto dell'identità quanto dell'alterità. Gli effetti di questi modelli socioculturali, quindi, sono particolarmente evidenti nel campo delle relazioni

intergenerazionali, dove si è progressivamente diffusa l'idea che l'uguaglianza si preservi annullando le differenze, a partire dalla linea verticale del rapporto adulto-minore.

Su questo telaio, i fili di trasmissione intergenerazionale sono stati sciolti e poi riallacciati intorno a una presunta democratizzazione dei ruoli che di fatto crea anarchia, disorientamento e confusione rispetto alle proposte educative di cui farsi carico. Per l'adulto, educare significa spesso adeguare le proprie modalità relazionali a quelle proposte dalla cultura dominante; una cultura che, mentre propugna il modello di genitore "amico" del figlio e dell'insegnante "complice" dell'alunno, coltiva la rappresentazione dei minori come soggetti autarchici e indifferenti verso le reti di legami in cui sono inseriti (Pati, 2008). La crisi del contesto familiare, quindi, gioca un ruolo determinante nella costruzione del cittadino; fin dai primi anni dell'infanzia, infatti, questi è immerso in una dinamica relazionale oggi sempre più frammentata, priva o quasi di punti di riferimento solidi ed efficaci.

In questo panorama parcellizzato, i servizi educativi per la prima infanzia svolgono un ruolo sostanziale nello sviluppo delle politiche per i minori, e per l'organizzazione della vita quotidiana del bambino e dei tempi di lavoro e di vita dei genitori. È bene ricordare, non di meno, che nei primi anni di vita si gioca la partita più significativa per lo sviluppo successivo e che questi sono, come noto, gli anni in cui si concentrano le difficoltà maggiori dei genitori nella cura dei figli. Le interazioni tra pari, tra bambini di età vicine e diverse, tra bambini e bambine, tra bambini di diversa provenienza culturale, tra bambini e adulti e tra adulti, tra educatori e genitori, italiani e non, colorano e danno forma alla quotidiana esperienza che connota una pedagogia della relazione all'interno della pratica educativa del nido, per esempio, e per definire un progetto che valorizzi gli scambi sociali, utilizzandoli come strumento di crescita, come contenitore affettivo che da sicurezza al bambino e che lo sostiene nella conquista della progressiva conoscenza della realtà. Una realtà dalla quale far nascere un percorso di costruzione identitaria che miri a strutturare una cittadinanza sociale già nei primi anni di vita.

3. Verso una cittadinanza sociale per i minori

La cittadinanza, nella sua accezione restrittiva, è definita in rapporto al sistema giuridico e legislativo di ogni specifico stato; è una categoria generale capace di interpretare e decodificare processi vecchi e nuovi perché, attraverso l'alfabetizzazione, l'orientamento e la coscientizzazione, permette l'accesso alla pluralità dei contesti che, grazie all'acquisizione dei saperi, risultano policromi e polisemantici: fare esperienza di cittadinanza (Balzano, 2017, pp. 3-4) significa per l'allievo essere formato alla convivenza, alla partecipazione consapevole, al rispetto delle differenze e all'esercizio dei propri diritti e doveri. È, sostanzialmente,

un paradigma complesso in cui tutti (bambini, adolescenti, giovani, adulti, anziani e differenti in generale) possono apprendere: secondo una dimensione orizzontale, imparando a vivere insieme nel rispetto delle diversità; in senso verticale, acquisendo l'accesso ai saperi, problematicamente insegnati nel rispetto della collocazione storica e del *multiversum* ermeneutico (Salmeri, 2015, p. 108).

Di qui il problema educativo, declinato in termini di educazione alla democrazia, non è già un problema di carattere civico o politico, bensì impegno a porre tutti, democraticamente, a confrontarsi con la conoscenza, con la verità, con la dimensione esistenziale dell'umano. "L'uguaglianza non è un falso egualitarismo. La categoria di una bene intesa eguaglianza può aprirci alla solidarietà, che è condividere e sentire la sofferenza ma anche e soprattutto felicità di vivere e di operare insieme" (De Natale, 2014, p. 84).

L'educazione alla cittadinanza, secondo quel percorso che mira ad andare oltre i confini propri dell'educazione civica, poiché ci si riferisce alla dimensione e ai territori aperti, sconfinati e multiversi della convivenza civile sia nel pubblico che nel privato secondo una concezione democratica, onilaterale e globale, si fonda su una circolarità tra il vivere bene con sé stessi e con la società, quindi l'incontro tra il singolo e piccolo gruppo e la totalità. La sua natura trasversale, inoltre, permette di analizzare i saperi disciplinari trasformandoli in comportamenti etici capaci di promuovere e migliorare la convivenza civile.

Quando si parla di cittadinanza attiva e di democrazia in educazione non si fa riferimento al significato giuridico dei termini, ma al legame,

all'intreccio di rapporti, alla relazione e al peso della responsabilità verso sé stessi e verso gli altri come gruppo in senso più ampio come società (Salmeri, 2015, pp. 107-108).

La responsabilità permette, quindi, di andare oltre il concetto classico di uguaglianza formale di fronte alla legge, perché diviene fundamenta per un educare alla cittadinanza che significa insegnare il valore fondamentale dei diritti dell'uomo, della libertà, della democrazia, della pace, della giustizia, del rispetto e della tutela delle differenze.

L'educazione alla cittadinanza, nella forma di *nuova paideia*, ha l'obiettivo di fornire strumenti per interpretare e utilizzare le conoscenze, i contenuti e i saperi in senso longitudinale lungo l'arco dell'intera esistenza, in modo da accrescere e riorganizzare continuamente e *in itinere* l'esperienza, da accedere alla cultura e da partecipare attivamente alla vita civile e politica delle istituzioni (Salmeri, 2015, p. 19).

La pedagogia, alla luce di quanto analizzato, può – o forse è meglio dire deve – proporre un possibile percorso educativo nuovo, uguale e al tempo stesso diverso dal passato, orientato verso l'evoluzione socioculturale della comunità ma, nel contempo, ancorato sui fondamenti della categoria della responsabilità, al senso di responsabilità e a quell'ampia e dibattuta ipotesi di cittadinanza sociale (Chiosso, 2002, p. 46). L'educazione, in questo scenario, si configura come il terreno naturale in cui cresce rigogliosa la persona-valore dalle cifre multidimensionali, integrali, totali, per via dell'interattività e trasversalità delle sue dimensioni di sviluppo. Sulla scia di questa idea di persona, quindi, il volto delle età generazionali che abita le pagine della pedagogia più accreditata nel vecchio continente è decisamente distante da quella che popola l'odierna civiltà dei consumi, proprio perché stampa bambini e giovani tramutati in una umanità manichini: creata e impostata culturalmente per ragioni di mercato dall'odierna industria commerciale (Donati, 2013, p. 17).

La pedagogia che si sta delineando dalla nostra analisi riflette presupposti teorici orientati a larghi consensi che rinvengono dal vecchio continente ma, al tempo stesso, orientata a combattere sia la cultura mercantile che nega l'identità storico-sociale dei giovani e, di conseguenza, i loro diritti di cittadinanza, sia le pedagogie tolemaiche ideologicamente al servizio dell'odierna società delle globalizzazioni (Sirignano, 2015).

Il recupero della singolarità, dunque, come tensione alla libertà, come orizzonte aperto a un repertorio infinito di testimonianze, opzioni, assio-logie; l'idea pedagogica che la sottende è assunta con forza in sede continentale per la sua dirompenza teoretica.

Questo perché la pedagogia, in sella alla singolarità, si apre sia alle praterie del possibile, del futuro, dell'utopico, sia alla frontiera ultima del soggetto-persona: il solo in grado di distaccarsi dalle metafisiche che espropriano il corredo esistenziale dell'individuo, nonché dall'illusione romantica di una naturalità individuale quale valore assoluto (Elia, 2016, p. 14).

Di qui l'attualità storico-culturale della singolarità per una pedagogia europea che aspira a legittimarsi come antidogmatica e aperta a quell'altrove dove regna il possibile e l'inattuale. L'umanità del ventunesimo secolo, quindi, dovrà decidere se porre sullo stesso piano di analisi la singolarità e l'interiorità, alla ricerca di un possibile percorso educativo moderno per la costruzione di nuovi percorsi di cittadinanza responsabile (Santelli, 2009).

Negli ultimi trent'anni, infatti, tra i diritti per l'infanzia vi è certamente il recupero di una singolarità, che si traduce poi in quelle qualità come l'autonomia e la capacità critica, che mirano a formare un cittadino responsabile nell'immediato futuro, in grado di interagire con le altre soggettività che abitano e vivono nella stessa comunità. La relazione educativa, perciò, oltre la sola analisi della categoria della responsabilità, diventa centrale nelle conclusioni del presente contributo che mira a sottolineare come la relazione sia strumento di educazione:

essendo umanamente determinata, la relazione si fa, dunque, strumento privilegiato del fare educazione poiché accoglie la differenza e riconosce il limite del singolo nella ricchezza dell'altro da sé nel corso di un tempo, non troppo breve ma neanche troppo lungo nel quale si identifica la relazione educativa, utile e fondamentale non solo a promuovere la crescita intenzionale e globale dell'educando, ma anche a favorire il coinvolgimento reciproco, a elaborare il conflitto, a riconoscere il limite e a facilitare il processo di cambiamento di cui è protagonista l'altro, in generale, e l'educando, in particolare (Elia, 2017, pp. 132-133).

Elemento determinante all'interno della relazione educativa, appare, senz'altro, la comunicazione, e, soprattutto, una delle sue particolari forme costituita dal dialogo. Oltre la comunicazione verbale, però, anche l'implicito

svolge un ruolo fondamentale e al suo interno l'emozionalità che spesso assume carattere intangibile, eppure determinante nel processo relazionale. L'ascolto empatico, quindi, diventa elemento imprescindibile da offrire a ogni persona, così come ricorda Ricoeur (2005); l'esistenzialismo relazionale, infatti, afferma che la persona non può sussistere isolatamente e indipendentemente dall'altro. L'altro da sé diventa il termine di riferimento fondamentale per consentire alla persona stessa di esistere come tale. L'altro costituisce il mezzo di confronto, il luogo entro il quale permettere a ognuno di scoprirsi, di conoscersi e di agire.

Il diritto alla cittadinanza sociale per i minori, perciò, quale proposta di questo breve saggio, diventa elemento di riflessione fondamentale per la costruzione di percorsi educativi orientati a un educare fin dai primi anni di vita. È qui, infatti, che si presta attenzione non solo ai risultati ottenuti, all'efficacia e all'efficienza, ma principalmente alla qualità delle relazioni e pertanto si praticano collaborazione, corresponsabilità, dialogo e rispetto reciproco. La scuola è, difatti, il contesto formativo nel quale la relazione educativa si presenta in tutta la sua complessità; e non tutte le relazioni che sorgono nel contesto scolastico facilitano la formazione di percorsi educativi orientati alla costruzione di cittadinanza. Questo perché, come ampiamente dibattuto, la base di una relazione che si definisce educativa è costituita dalla disponibilità a uscire dalla propria singolarità per incontrare l'altro in nome della comunità; accettazione della diversità riconoscendola come valore inestimabile; comprensione di tale differenza messa in atto in una ricerca continua di strategie e percorsi migliori, sostenuti dall'impegno e dalla passione per aiutare gli allievi a intraprendere il percorso verso la conquista della propria umanità. Tutti elementi che è necessario sviluppare nei bambini fin dalla prima infanzia, in un contesto sano e collaborativo, ricco di stimoli che possano "tirar fuori" quanto di buono e positivo c'è in ogni persona.

Riferimenti bibliografici

- Anolli L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.

- Balzano V. (2019). *Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità*. In «Pedagogia Oggi» 1/2019 (pp. 217-230). *Spazi e luoghi dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bauman Z. (2010). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Cerrocchi L., Dozza L. (2008). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Chiosso G. (2002). *Elementi di Pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*. Brescia: La Scuola.
- Corbi E., Sirignano F.M. (2010). *Percorsi di pedagogia sociale e politica*. Roma: Editori Riuniti University Press.
- De Natale M. L. (2014). *Educazione permanente e democrazia: il contributo di M. Nussbaum*. In G. Alessandrini (ed.). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alla capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati P. (2013). *Sociologia delle relazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanizsa, A.M. Mariani (eds.), *Pedagogia generale* (pp. 131-146). Milano-Torino: Pearson.
- Iori V. (2012). I giovani e lo spazio. In A. Chionna, G. Elia, L. Santelli (eds.), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*. Milano: Guerini Studio.
- Jonas H. (1990). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. (trad. it. P.P. Portinaro, Einaudi, Torino).
- Marshall T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
- Pati L. (2008). L'autorità educativa tra crisi e nuove domande. In L. Parti, L. Prenna (ed.), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative* (pp. 15-32). Milano: Guerini.
- Ricoeur P. (2005). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Rossini V. (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Santelli Beccagato L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Sirignano F.M. (2015). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti University Press.

VII.2

Fine della pedagogia.

Educazione e politica nella società educante

Amelia Broccoli

Professoressa Associata - Università Roma Tre
amelia.broccoli@uniroma3.it

Nonostante l'evidente paradosso del titolo, il contributo tenta di verificare se sia possibile nutrire aspettative di rinnovamento morale e politico in una *società educante* che si configuri come *comunità* di soggetti reciprocamente impegnati in un progetto di intervento educativo.

L'obiettivo sarà pertanto quello di procedere alla chiarificazione semantica di costrutti teorici come "comunità educante" e "società educante", attraverso l'utilizzo di una metodologia ermeneutico-critica. Si procederà dunque alla destrutturazione/ricomposizione dei due sintagmi nei loro elementi linguistico-concettuali per valutarne l'effettiva significatività nell'attuale contesto storico.

1. I paradossi della pedagogia

Non sarà sfuggito ad attenti lettori dello scenario pedagogico contemporaneo che le recenti cronache educative sembrano caratterizzate da due tendenze contrastanti: da una parte, la constatazione della diffusa ed ineluttabile crisi del sistema educativo-formativo del mondo occidentale; dall'altra, l'invito a rifondare il valore perduto della socialità umana, recuperando il senso educativo di una (non meglio precisata) "comunità" o "società educante".

Non è certo un caso se la comunicazione contemporanea fa sempre più spesso riferimento alla necessità di "preservare la comunità" o di "ricostruire la comunità educante". Parafrasando un adagio di Carmelo Vigna, si potrebbe dire che si parla molto di comunità, ma "non bisogna troppo gioirne. Solitamente, si parla molto della salute, quando non si sta bene". Ironia a parte, ci sembra che il ricorso all'invocazione comunitaria abbia cause che

andrebbero indagate con attenzione.

Sorge infatti il dubbio che il continuo parlare di educazione e di formazione nei termini con cui oggi si allude ad una delle esperienze esistenziali più significative dell'essere umano, induca a confondere, assai superficialmente, l'*istruzione* con l'*educazione* e con la *formazione*, e che in tale ingiustificata disinvoltura semantico-concettuale finisca per affermarsi un'idea nebulosa e inconsistente del senso profondo dell'educare. L'imprecisione epistemologica, in altri termini, rischia di ingenerare dibattiti flebili, non sempre suffragati dalla necessaria strumentazione teoretica. Intendiamo dire che, se il paradosso tra le due istanze contrastanti appena richiamate si conferma reale, come riteniamo, diventa sempre più urgente chiarire quale sia il ruolo della riflessione pedagogica in questa conclamata antinomia.

È difficile dimenticare che un deciso segnale di pericolo è stato lanciato alcuni anni fa da un lucidissimo Riccardo Massa, al quale dobbiamo una diagnosi sullo stato di salute della pedagogia assai poco confutabile:

La fine della pedagogia – leggiamo in *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* – si accompagna a una specie di pedagogizzazione indiscriminata della cultura e della vita sociale. Verrebbe da dire che la pedagogia non è mai stata tanto potente come oggi, nel momento del suo massimo disconoscimento. Tutto quanto, nella nostra esperienza, è divenuto disperatamente pedagogico [...]. Tutti vogliono insegnare qualcosa. Ogni forma di cultura, anche la più trasgressiva, assume un registro banalmente pedagogico (Massa, 1997, p. 90).

L'analisi di Massa non sembra mostrare segni di obsolescenza. Mai come in questo momento, infatti, l'educazione e la formazione sono considerate essenziali per l'agire sociale, data la presenza capillare di "formatori" e "corsi di formazione" in ogni settore del nostro sistema produttivo. Con la conseguenza, paradossale appunto, che se tutto è pedagogico, nulla lo è veramente e la stessa pedagogia finisce per perdere a poco a poco la sua credibilità.

Oggi la pedagogia è finita – annotava sempre Massa – perché tutta la cultura filosofica e scientifica tende a pedagogizzarsi, al di fuori di qualunque identificazione esplicita tra filosofia e pedagogia. Se tutti insegnano qualcosa e fanno la predica da ogni parte, che bisogno vi sarà che lo facciano i pedagogisti? (*ibidem*).

Domanda provocatoria, ovviamente, che trascina con sé un altro interrogativo centrale per il tema di cui ci stiamo occupando: se la teorizzazione pedagogica e la prassi educativa sono così inessenziali, hanno (ancora) la capacità di intervenire efficacemente sul reale e creare *comunità educante*?

Non si può certo negare che l'espressione qui posta in corsivo, abbia un carattere spiccatamente attraente, giacché mostra di andare incontro, con carezzevole sollecitudine, alla "voglia di comunità" che alberga (quanto meno a fasi alterne) nell'animo umano. Rammentiamo in via del tutto incidentale che la comunità, come avverte Zigmunt Bauman, "incarna il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere, ma nel quale desidereremmo tanto vivere e che speriamo di poter un giorno riconquistare" (Bauman, 2005, p. 5). E la cosa è ancora più vera nel contesto contemporaneo, in questo attuale spazio-tempo in cui l'individuo pare aver dolorosamente interiorizzato il senso di incertezza che pervade la sua epoca e l'idea di "comunità" sembra delinearci come una sorta di sogno compensatorio per sopravvivere in tempi difficili.

Tornando alla "pedagogizzazione" della cultura e della società su cui rifletteva Massa, è facile constatare che non sono mancate, anche in un passato non troppo lontano, le voci autorevoli che ne hanno sottolineato le svariate implicazioni culturali. Ci riferiamo, ad esempio, alle pagine illuminanti di Hermann Giesecke, il quale individuava nella "fine dell'educazione borghese" e nella sua sostituzione con la "pedagogizzazione" e la "psicologizzazione" della società uno dei marcatori più evidenti della *Stimmung* educativa dei nostri giorni (cfr. Giesecke, 1990).

Anche il pedagogista tedesco poneva in evidenza il paradosso dell'educazione. Nonostante l'innegabile aumento di "popolarità" delle scienze dell'educazione, egli ravvisava le cause dirette della pedagogizzazione della società, nella *deresponsabilizzazione*, nell'*indifferenza* e nella *manipolazione*:

Proprio negli ultimi vent'anni, infatti, – affermava verso la metà degli anni Ottanta – le scienze dell'educazione, psicologia e sociologia incluse, hanno conosciuto un incremento enorme. Mai nel corso della storia erano stati visti all'opera tanti maestri ed educatori, confortati, oltre tutto, dalla cooperazione di terapisti e consulenti professionali. Non è questo un segno che all'educazione viene riconosciuta una crescente rilevanza pubblica? (Giesecke, 1990, p. 33).

Domanda dai molteplici effetti di rifrazione, ovviamente, giacché la “pedagogizzazione” della società ha finito per rivelarsi un’operazione subdola e strumentale che, anziché rafforzare il ruolo dell’educazione, rischia di svuotare quest’ultima di significato. In tale scenario di “espansione della scuola” (Marquard, 1991, p. 117), “meno si concorda su che cosa sia effettivamente la scuola e più le vengono addossati compiti (quando non è essa stessa a prenderseli) estranei al suo fine originale” (Giesecke, 1990, p. 99).

Eppure tutti educano, verrebbe da dire, in un’ansia perenne da *società educante* che si annida ormai nelle pieghe dell’intero panorama dei saperi.

È di nuovo Massa ad osservare che persino la filosofia, nella forma della “cura di sé” o dell’“esercizio spirituale”, finisce per assomigliare ad una “piccola pedagogia”, non tanto perché contigua a declinazioni teoretico-pratiche dell’antica *paideia*, quanto perché tendente a proporre l’idea di una stilizzazione dell’esistenza resa tramite il lavoro sulle abitudini quotidiane del soggetto. “Non si tratta soltanto di una ermeneutica pratica – chiosa infatti Massa – che ripropone atteggiamenti ricorrenti nella grande tradizione filosofica, ma di una attitudine didascalica e moralista che si alimenta della crisi dei vecchi modelli educativi” (Massa, 1997, p. 90).

Ecco spiegata, forse, la delegittimazione di una prassi educativa che non riesce ad essere autenticamente creativa e trasformatrice: se tutto è educazione, infatti, nulla è davvero educativo in senso proprio, con ricadute facilmente intuibili sul piano della formazione e dell’autoformazione della soggettività.

2. Educazione e società educante

Ma a cosa fanno riferimento le espressioni *società educante* e *comunità educante*? Può essere utile procedere preliminarmente con la distinzione tra i due sostantivi, non raramente utilizzati in modo improprio come sinonimi. Non occorre precisare che *comunità* indica una “società umana, particolare o universale, definita non tanto dalla prossimità fisica dei membri di essa, quanto dall’esistenza di un costume (*ethos*) o, se si vuole di costumi, al plurale (*Sitten*), ossia di una particolare etica sociale” (Pazè, 2004, pp. 221-222).

Società e *comunità* sono infatti determinazioni differenti di specifiche aggregazioni umane, come ben chiariscono gli studi classici di Ferdinand

Tönnies o di Max Weber. I due studiosi, notissimi esponenti del pensiero sociologico europeo, pongono in rilievo il legame che sussiste tra comunità e appartenenza, sia in ambito territoriale sia relativamente al contesto economico.

Va detto, tuttavia, che entrambe le interpretazioni tendono a privilegiare il senso positivo della comunità, trascurando di mettere in luce anche ciò che di ambivalente essa custodisce nella sua intima struttura.

Il primo dei due vocaboli, *Gesellschaft* (*società*), fa riferimento al senso di puro coesistere di persone indipendenti, separate e libere nello spazio pubblico, laddove comunità si fonda su una “comune appartenenza soggettivamente sentita (affettiva o tradizionale), degli individui che ad essa partecipano” (Weber, 1974, p. 38).

Gemeinschaft (*comunità*), invece, indica l’unità sociale fondata su un modo di sentire comune che implichi relazioni confidenziali ed esclusive: “In comunità con i suoi una persona si trova dalla nascita, legata a essi nel bene e nel male, mentre si va in società come in terra straniera”, chiarisce efficacemente Tönnies (Tönnies, 2011, p. 29).

La comunità, insomma, rappresenterebbe una modalità relazionale originaria e precedente alla più strutturata organizzazione sociale. E come tutte le entità archetipiche, non è improbabile che la sua esistenza sia avvolta nel mito, percepibile attraverso un registro affettivo-emozionale a cui non sono estranei il senso di rimpianto e di nostalgia per ciò che si crede ormai perduto.

Ma su quali ragioni si fonda la legittimità di tale mito comunitario? Secondo Jean-Luc Nancy, su ragioni del tutto effimere, e sembra difficile non essere d’accordo con lui:

Niente dunque è stato perduto – afferma con malcelato disincanto – perciò niente è perduto. Perduti siamo solo noi stessi, noi sui quali il ‘legame’ sociale (i rapporti, la comunicazione), nostra invenzione, ricade pesantemente come la rete di una trappola economica, tecnica, politica, culturale. Impigliati nelle sue maglie ci siamo forgiati il fantasma della comunità perduta (Nancy, 2013, p. 37).

Del resto, qualcosa di molto simile lo aveva già sostenuto Roberto Esposito, al quale dobbiamo una meticolosa ed esauriente ricostruzione etimologico-sintattica del lemma *communitas*. Assai opportunamente infatti egli avverte che si tratta della

dialettica di perdita e di ritrovamento, di alienazione e di riappropriazione, di fuga e di ritorno che lega tutte le filosofie della comunità a una mitologia dell'origine: se la comunità ci è appartenuta come la nostra radice più propria, possiamo – e anzi dobbiamo – ritrovarla, o riprodurla, secondo la sua essenza originaria (Esposito, 2006, p. XXV).

Ecco di nuovo il mito, dunque, che con la sua forza evocativa è in grado di compattare moltitudini eterogenee di individui che *sentono* di avere qualcosa in comune. Sorge il dubbio, a questo punto, che alla stessa categoria appartenga la nostalgia per la “comunità educante”, anch'essa rinviante ad una sorta di “verità mitologica” invocata come possibile e rinforzata da continue esortazioni edificatorie.

Ma Esposito avverte di un paradosso che si dimostra in grado di sovvertire la consolidata stasi cognitiva: *comune* è esattamente il contrario di *proprio*. Ciò che viene avvertito come comune, come ciò che gli esseri umani condividono con altri, è l'opposto di ciò che è posseduto singolarmente da ciascun individuo. Secondo il filosofo, infatti, tutte le proposte teoriche costruite intorno all'idea di comunità hanno preso avvio dal presupposto inesatto che quest'ultima sia qualcosa che appartiene ai soggetti che essa accomuna, un “attributo”, un “predicato” che li qualifica come appartenenti ad un determinato insieme. In tal senso, la comunità sarebbe identificata come qualcosa che “si aggiunge” all'esistenza di un gruppo di individui e che acquista il significato positivo di bene o valore “in più”, un bene che delinea il “proprio” del gruppo umano al cui interno ci si riconosce.

Da ciò sarebbe scaturita l'errata deduzione che *comune* e *proprio* siano determinazioni coincidenti del concetto di comunità. Il mito comunitario, insomma, sarebbe frutto di un fraintendimento concettuale, di una forzatura ideologica dalle cause non del tutto identificabili. A questo punto, si dovrà concedere che tale indeterminatezza non può che destare la curiosità eziologica di chi stia tentando di dipanare i molti nodi della questione. Per quale ragione, insomma, ha avuto luogo questa distorsione ideologica?

Si può forse ritenere dotata di fondamento l'idea che essa sia sorta per “costruire” legami tra gli individui, procedendo attraverso l'estensione dell'orizzonte di appartenenza affettiva dalla singola famiglia ad insiemi sociali sempre più ampi.

Non è escluso, ma si tratta solamente di un'ipotesi, che l'avvertimento di quella “mancanza”, di quella sostanziale estraneità emotiva tra gli individui, abbia determinato la necessità di alimentare il *nostos* per una comu-

nità che andava costruita. E che ad essa si sia contestualmente affiancata una volontà di appropriazione del linguaggio, tesa a costruire una “mitologia della comunità” funzionale al mantenimento della stessa.

Tale ricostruzione, come sarà evidente, assume come criterio ermeneutico lo schema proposto dal pensiero di Michel Foucault. Il mito comunitario, secondo la sua lettura, sarebbe collocabile all’interno di un chiaro “ordine del discorso” (Foucault, 2004), quello identificabile con la forma narrativa del mito. Le ragioni di tale meccanismo sono facilmente intuibili. Da sempre l’imprevedibilità delle relazioni umane appare di difficile “contenimento” sociale e la produzione del discorso mitologico sulla comunità potrebbe agire come terapia di riagggregazione, ricompatterebbe la molteplicità degli individui in formazioni più controllabili e ne presenterebbe un’immagine idilliaca con la quale diventa quasi naturale identificarsi.

3. Manipolazione del linguaggio e ordine del discorso

Ciò che intendiamo dire, in una proiezione teorica che trova il suo ancoraggio nelle felici intuizioni foucaultiane, è che non si può escludere che la costruzione di comunità di appartenenza sociale possa essere letta come frutto di una tattica di “controllo” sulla popolazione; e che la creazione di un corposo mito della comunità sia identificabile come l’insieme di saperi creati appositamente *ex-post* per nutrire questo senso di appartenenza, tenendo legati i componenti di un determinato insieme di individui.

Insomma, la comunità non sarebbe affatto quell’entità originaria che sancisce la “comune appartenenza soggettivamente sentita (affettiva o tradizionale), degli individui che ad essa partecipano” (Weber, 1974, p. 38); al contrario, nulla esclude che essa possa essere considerata come lo strumento per l’organizzazione e il controllo sociale da parte di un ben preciso sistema politico.

I noti studi foucaultiani sul concetto di “governamentalità” ci sembrano in totale consonanza con la linea argomentativa che stiamo tentando di proporre (cfr. Foucault, 2014).

Con il termine “governamentalità”, infatti, il filosofo francese intende riferirsi a tre cose: all’insieme costituito dalle istituzioni, procedure, analisi e riflessioni, calcoli e tattiche che permettono di esercitare questa forma molto specifica sebbene molto complessa di potere che ha per bersaglio la

popolazione” ; alla preminenza del governo (rispetto ad altri tipi di potere come la sovranità o la disciplina) che ha condotto alla creazione di “apparati specifici di governo” e ad un “insieme di saperi” ad esso relativi; e infine al processo attraverso il quale lo Stato di giustizia, nato in una territorialità di tipo feudale, è diventato Stato amministrativo e poi Stato di governo vero e proprio.

Non sarà sfuggito l’esito di queste considerazioni.

Ancora una volta, esse confermano la necessità di tenere conto del complesso carico di antinomicità che contraddistingue la comunità, se è vero, come sostiene Esposito, che essa è l’unica dimensione dell’animale “uomo”, ma anche la sua deriva potenzialmente dissolutiva (cfr. Esposito, 2006). Basti pensare alla figura di Socrate, solo per fare un esempio. Il filosofo ateniese è l’individuo pensante, il singolo che si oppone alla massa, rivendicando la sua autonomia di giudizio. È l’uno contro i molti, colui che da solo osa criticare le leggi della città in nome di convinzioni personali.

Come si sarà colto, affiora qui in superficie il tema della difficoltà della mediazione dialettica, tema assolutamente non scindibile da quello della comunità. La mediazione in grado di collegare la singolarità all’universalità astratta dell’umanità, infatti, risulta inafferrabile e destinata ad evaporare nell’impatto con la concretezza del reale. Siamo di fronte alla crisi della dialettica, in definitiva, che si rende manifesta quando la razionalità inizia a perdere la sua capacità di mettere ordine nel mondo (Bodei, 2016).

Se tutto ciò è dotato di fondamento, crediamo che occorra riesaminare anche alcuni *topoi* pedagogici che accompagnano ripetutamente la nostra contemporaneità, dando vita a proposte anodine, quando non del tutto fuorvianti, per chi abbia cura delle prassi educative.

Oggi non possiamo che constatare lo sbiadimento del significato originale del termine “comunità” e la sua ibridazione con aree semantiche adiacenti, come è normale che accada in ogni processo di contaminazione delle idee e dei sistemi speculativi. Ma ciò impone di sottoporre a riformulazione anche il concetto di “comunità educante”, soprattutto perché la manipolazione del linguaggio e della comunicazione che ad essa sono legate appare un rischio sempre palpabile.

Occorre chiedersi, insomma, cosa avviene alla sostanza vitale del dire quando la tonalizzazione emotiva del discorso prevale sulla cura del significato e della relazione comunicativa nella sua interezza. È evidente che si tratta di un’eventualità non infrequente nella società contemporanea, even-

tualità che si insinua sempre più spesso nel mondo della comunicazione pubblica, invadendo il linguaggio della pubblicistica, dell'etica, della politica, e non raramente anche quello dell'educazione.

Sarà utile ricordare che a ciò ha fatto riferimento alcuni anni fa, e in maniera molto netta, Sergio De Giacinto, in procinto di abbandonare la chiara razionalità logico-formale del discorso pedagogico in favore di una rivalutazione dell'*evento* educativo e della sua teoria come poesia: “Anche la pedagogia, – ha scritto infatti –, quando comincia a ripensarsi con parole, deve fare i conti con le parole. Chi studia ora la pedagogia deve probabilmente passare attraverso la mediazione di una purificazione del linguaggio” (De Giacinto, 1993, p. 6).

Difficile non scorgere, nelle irradiazioni delle sue parole, l'eco del primo Ludwig Wittgenstein, impegnato a ricercare l'isomorfismo perfetto (e improbabile) tra le parole e le cose per evitare i fraintendimenti logici del linguaggio (Wittgenstein, 1968).

Ecco perché dicevamo in precedenza che occorrerebbe una chiarificazione semantica e concettuale dei costrutti teorici utilizzati nella comunicazione pubblica. Perché anche il concetto di “comunità educante”, forse a volte impropriamente utilizzato come panacea per tutti i mali dell'educazione, andrebbe messo in chiaro e riformulato, soprattutto per quanto concerne il suo legame con la politica.

Accade non di rado, infatti, che quest'ultima, se acquista coscienza della sua inefficacia sul piano della trasformazione concreta della società, ricorra all'alibi dell'educazione, veicolato sotto forma di moralismo educativo. Assai opportuna appare al riguardo questa riflessione di Massa: “La pedagogia, da parte sua, è stata troppo esitante a far valere la propria specificità, continuando a nutrire la nostalgia dei grandi discorsi di tipo morale” (Massa, 1997, p. 91).

Non possiamo escludere che i continui appelli ad una rifondazione della “comunità educante” risentano del rimpianto per un *nostos* forse mai davvero realizzato. La qual cosa è forse del tutto inutile, ma meno grave del monito a costruire (o ricostruire) una comunità che risponda a criteri imposti dall'esterno, e che “utilizzi” l'educazione solo per garantire la sua coesione e conformazione, come è talvolta accaduto nel passato.

Se la comunità è davvero l'unica dimensione possibile per gli esseri umani, crediamo che essa non vada considerata come l'esito finale (e immutabile) di un processo storico concluso, ma come un punto d'avvio per

nuove possibili configurazioni dell'umano. Ma allora si rende necessario trovare un altro modo per dire *comunità*, considerando che gli individui hanno certamente bisogno di riconoscersi nella comunità esistente, ma anche di contribuire a creare e a trasformare quella futura.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2005). *Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida* (a cura di A. Porcheddu). Anicia: Roma.
- Bodei R. (2016). *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*. Torino: Einaudi.
- De Giacinto S. (1993). *Pedagogia come poesia*. Parma: Università degli Studi di Parma.
- Esposito R. (2006). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (2014). La "governamentalità". In *Poteri e strategie* (a cura di P. Dalla Vigna), Milano: Mimesis.
- Giesecke H. (1990). *La fine dell'educazione. Individuo famiglia scuola*. Roma: Anicia.
- Giesecke H. (2005). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Marquard O. (199). *Apologia del caso*. Bologna: il Mulino.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza: Roma-Bari.
- Nancy J.-L. (2013). *La comunità inoperosa*. Cronopio: Napoli.
- Pazè V. (2004). *Il comunitarismo*. Laterza: Roma-Bari.
- Tönnies F. (2011). *Comunità e società*. Roma-Bari: Laterza.
- Veca S. (2002). *La filosofia politica*. Roma-Bari: Laterza.
- Weber M. (1974). *Economia e società. Comunità*. Milano: Edizioni di Comunità (2 voll.).
- Weber M. (2005), *Economia e società. Comunità*. Donzelli: Roma.
- Wittgenstein L. (1968). *Tractatus logico-philosophicus*, Einaudi: Torino.

VII.3

“Cyber Education e nuovi contesti pedagogici”

Mario Caligiuri

Professore Ordinario - Università della Calabria
mario.caligiuri@unical.it

Premessa

I diritti dei minori sono i diritti dell'umanità che verrà e dipendono da come le generazioni attuali tuteleranno quelle successive. Pertanto questa consapevolezza induce a riflettere complessivamente sulla pedagogia di oggi in funzione di quella di domani. Premesso che c'è bisogno di mutamenti profondi, riprendendo alcune intuizioni delle pedagogie radicali degli anni Sessanta (Mottana, 2014), dobbiamo confrontarci almeno con due elementi fondamentali, tra loro profondamente intrecciati: la trasformazione cognitiva delle giovani generazioni e la dimensione cyber che rappresenta l'ambiente educativo prevalente. Il contesto è quello della società della disinformazione, che potrebbe essere considerata l'emergenza democratica e pedagogica di questo tempo (Caligiuri, 2019). Appunto per questo, il presente contributo si articolerà attorno a tre nuclei tematici: le responsabilità educative di fronte alla “metamorfosi del mondo” (Beck, 2017), la trasformazione antropologica e cognitiva degli studenti e l'educazione liquida che si realizza nel mondo cyber. In definitiva si cercheranno di unire i punti per esporre la necessità di definire nuove categorie pedagogiche.

1. Le responsabilità educative: di fronte a una metamorfosi

Ogni attività educativa è rivolta al futuro, in particolare nella prima fase dell'esistenza. Infatti, le capacità cognitive si formano nei primi tre-quattro anni di vita, anche in base alle parole che vengono ascoltate. Ed è qui che si realizza la “prima catastrofe” che mette in luce le inevitabili distanze sociali

di partenza tra le persone. Infatti, nei primi tre, quattro anni di vita i figli delle famiglie ricche ascoltano circa 48 milioni di parole, mentre i figli delle famiglie povere intorno a 13 milioni: il resto è una conseguenza (Hart, Risley, 2003). Sarebbe quindi compito della scuola cercare di ridurre le disuguaglianze, solo che le l'istruzione sta perdendo la battaglia nei confronti del web, diventato l'elemento educativo prevalente per le giovani generazioni. Pertanto, è compito delle politiche pubbliche prendere atto della realtà e predisporre interventi sulla formazione degli insegnanti, individuando percorsi che accelerino i processi di cambiamento. Infatti, non è più possibile attendere decenni per verificare gli esiti delle politiche educative, poiché ogni fenomeno sociale oggi accade molto prima. Scrive infatti Ulrich Beck: «In che mondo viviamo davvero?» La mia risposta è che viviamo nella metamorfosi del mondo [che] implica una trasformazione molto più radicale, in cui le vecchie certezze della società moderna vengono meno e nasce qualcosa di totalmente nuovo [...]. Tutte le istituzioni stanno fallendo [...]» (Beck, 2017, pp.5-7). In definitiva, la metamorfosi “significa semplicemente che ciò che fino a ieri era impensabile oggi è reale e possibile” (ID, p. XIII-XIV). Occorre quindi elasticità di pensiero e modelli educativi che sfidino il futuro. Nel nostro Paese abbiamo innegabilmente qualche difficoltà aggiuntiva. Infatti, il *facilismo amorale*, cioè il fenomeno che si è sviluppato dal Sessantotto in poi con l'abbassamento progressivo del livello degli studi, ha finito con l'allargare le distanze sociali, vanificando il significato di scuola democratica e di diritto all'istruzione (Caligiuri, 2018, pp. 17-34). Dal mio punto di vista, una scuola democratica è quella che premia il merito, l'unico elemento che può consentire un'autentica mobilità sociale, consentendo soprattutto ai figli delle famiglie più deboli – e delle aree territoriali più svantaggiate – e di poter utilizzare il tempo dello studio per attenuare i divari di partenza. La situazione attuale di fatto impedisce ogni selezione, soprattutto nelle scuole elementari (D.lgs 62/2017, art. 3) e in quelle medie (Circolare Ministeriale n. 1865/2017). Le procedure di formazione e di selezione degli insegnanti, a livello scolastico e universitario, vanno profondamente riviste, così come la progressiva burocratizzazione di queste istituzioni demotivano anche i più volenterosi. Occorre un'inversione di tendenza, trasformando gli ambienti educativi da ammortizzatori sociali in luoghi della speranza. Sostiene Yuval Noah Harari: “Quando si affermarono le moderne istituzioni scolastiche, si insegnò a ogni bambino a leggere e a scrivere e gli vennero fornite le nozioni elementari di geografia, di storia e

di biologia; fu un enorme progresso del sistema didattico. Nel XXI secolo siamo invece travolti da una smisurata quantità di informazioni, e nemmeno la censura riesce a limitarne il flusso. È invece impegnata a diffondere disinformazione o a distrarre la nostra attenzione con fatti irrilevanti [...] con un solo clic si può accedere a un numero infinito di altri fatti e voci, e questo rende difficile concentrarsi [...]. In un mondo del genere l'ultima cosa che può fare un insegnante è dare ai suoi allievi ulteriori informazioni. Ne hanno già troppe. La gente invece ha bisogno di strumenti per interpretare le informazioni, per distinguere ciò che è importante da ciò che è irrilevante, e soprattutto per poter inquadrare tutte le informazioni in un più ampio scenario mondiale” (Harari, 2018, pp. 379-380). Per realizzare quanto propone lo storico israeliano, da un lato può essere utile un insegnamento basato sui fatti (Rosling, 2018) e dall'altro adoperare il metodo dell'intelligence che serve appunto per individuare le informazioni rilevanti. È appunto attraverso la trattazione e la contestualizzazione delle informazioni che si riesce a cogliere la complessità, evitando di rimanere in superficie. La migliore definizione di intelligence secondo me l'ha data Bill Gates, parlando di altro: “Ho una certezza semplice ma incrollabile: il modo più significativo di differenziare la propria società dalla concorrenza, il migliore di porre una qualche distanza tra sé e gli altri, è eccellere sul piano dell'informazione. Il successo o il fallimento di un'impresa dipendono dal modo in cui si raccolgono, gestiscono e utilizzano le informazioni” (Gates, 1999, p. 15). A questo aspetto aggiungerei la necessità di fare prendere forma al singolo allievo, attraverso l'insegnamento di un metodo che consenta di autoapprendere per tutta l'esistenza e di vivere in modo connesso non con lo schermo dei *device* ma con la propria vita, mettendo in connessione passato, presente e futuro (Micheletti, 2016). Derrick de Kerckhove parla di *sistema limbico* per identificare un fenomeno dove l'emozione collettiva si trasferisce dall'individuo alla Rete, depositando all'esterno anche la nostra memoria e indebolendo la capacità di riflettere e di interiorizzare le conoscenze (De Kerckhove, 2014). La responsabilità educativa non riguarda però solo le istituzioni scolastiche, che pure nella loro autonomia avrebbero margini significativi di miglioramento, ma attiene alla società nel suo complesso, a partire dalle istituzioni politiche. Sosteneva, infatti, Karl Popper: “Il potere politico e il suo controllo è tutto” (Popper, 1996, p. 148).

2. Da Marcuse ad Harari: dalla specializzazione idiota all'ibridazione inevitabile

Nel Sessantotto da parte della scuola di Francoforte, della quale Herbert Marcuse era uno dei protagonisti, veniva contestata la cosiddetta “specializzazione idiota”, che frantumava sempre di più l’unicità del sapere, creando recinti culturali asfittici e percorsi disciplinari decrepiti. Purtroppo quella tendenza si è accentuata con gli anni, formando delle non-persone, magari brillantissime in specialistici settori scientifici ma, magari da noi, non in grado di argomentare neanche nella lingua nazionale. E come ricordava il professore inventato da Leonardo Sciascia a un suo ex allievo diventato giudice nonostante ai compiti in classe non fosse particolarmente brillante: “L’italiano non è l’italiano: è il ragionare. Con meno italiano, lei forse sarebbe ancora più in alto” (Sciascia, 1989). All’inizio del XXI secolo l’uomo si sta sostituendo alla natura e alla divinità attraverso gli esperimenti genetici e l’intelligenza artificiale (Harari, 2016). Questo richiede la consapevolezza degli insegnanti che si confrontano con studenti a tre dimensioni poiché vivono contemporaneamente in tre mondi: fisico, virtuale e aumentato (Caligiuri, 2018, pp. 29-32). Il primo è quello tradizionale, per il quale sono impostati i modelli educativi presenti; il secondo attiene alla dimensione del cyber spazio, popolato da oltre metà dell’umanità e dove le giovani generazioni trascorrono più tempo e attenzione che nel dialogo con familiari e insegnanti; la terza è riferita alla costante ibridazione che si sta verificando tra uomo e macchina, rappresentando per alcuni aspetti un aumento delle capacità umane. Infatti, più di vent’anni fa Pierre Levy prevedeva che “la virtualizzazione [...] è tutto fuorché un depotenziamento della realtà del mondo, anzi è un’estensione delle potenzialità dell’umano” (Levy, 1999, p. 227). In tale quadro l’insegnante più che un dispensatore di conoscenze diventa in un animatore dell’intelligenza collettiva per i suoi studenti (ID, p.154), in quanto le scuole “diventeranno luoghi nei quali imparare piuttosto che insegnare” (Don Tapscott, 2001, p. 23), esercitando il pensiero critico e le qualità di ragionamento. Infatti “la media della popolazione giovanile di oggi è più informata della media della popolazione giovanile di cinquant’anni fa, ma anche meno preparata a esprimere punti di vista critici e a scegliere tra alternative culturali e politiche” (Berardi Bifo, 2018, p. 14). Come mai? Proviamo a spiegarlo nel paragrafo successivo.

3. Immersi nello sciame: per una cyber education

L'esposizione costante alle tecnologie sta provocando conseguenze sulle persone, dando adito a fenomeni di differente natura: dalla dismisura dell'informazione alla conseguente disinformazione, dal consumo senza sosta al capitalismo della sorveglianza, dagli hikikomori all'affaticamento informativo, e via dicendo (Han, 2017, p. 77). Intenderei soffermarmi sull' "effetto sciame" che promette la partecipazione sociale attraverso il Web per poi renderla di fatto ininfluyente, evidenziando il ruolo dei social come "armi di distrazione di massa". Tra i primi ad avere teorizzato questo concetto è stato Zygmunt Bauman: "La politica emergente, l'alternativa sperata ai meccanismi politici noti e screditati, tende a essere orizzontale e laterale invece che verticale e gerarchica. L'ho definita "a forma di sciame": come gli sciami, i gruppi e le alleanze politiche sono creazioni effimere, convocate con facilità ma difficili da tenere insieme per il tempo necessario a [...] costruire strutture durevoli. Gli sciami [...] vengono riuniti e dispersi quasi spontaneamente con la stessa facilità [...]. Il mio sospetto (e prego di sbagliarmi!) è che qualunque azione mediata da internet possa al più sostituire l'impolitica con l'illusione della politica" (Bauman, 2012, p. 88). Conferma Byung-Chul Han, uno dei più interessanti filosofi contemporanei: gli sciami digitali "si dissolvono con la stessa rapidità con cui si sono formati. A causa della loro fugacità non sviluppano energie politiche. Allo stesso modo [...] non sono in grado di mettere in dubbio il rapporto di potere dominante" (Han, 2017, p. 25). In questa cornice, occorre trasmettere un'educazione tale da non rendere le persone succubi degli algoritmi che orientano le nostre vite (Domingos, 2016). Andrebbero quindi definiti i contorni di una possibile cyber education, che non si identifichi, come attualmente viene indicata, con l'educazione alla sicurezza nell'uso della Rete ma che invece tenga conto delle trasformazioni che il Web sta provocando a tutti i livelli, richiedendo approcci pedagogici ed educativi nuovi, originali e creativi. Infatti, non sappiamo quali saranno i cambiamenti sociali, gli effetti a lungo termine delle tecnologie, le discipline necessarie nei prossimi anni. Sicuramente dovremo confrontarci con identità liquide, meno definibili rispetto a quelli cui siamo abituati: giorno e notte, persona e macchina, uomo e donna, festivi e feriali e via di questo passo. Harari prevede la possibilità che "entro il 2048, la gente potrebbe dover fronteggiare migrazioni nello spazio cibernetico, identità di genere fluide e nuove esperienze

sensoriali generate da computer impiantati nel corpo” (Harari, 2018, p. 383). Pertanto, sarà un mondo diverso e dovremo sviluppare un’educazione all’incertezza, per comprendere quello che circonda ed evitare di esserne stravolti dalla metamorfosi (Morin, 2001). Anzi sarebbe bene cimentarsi nella definizione di una pedagogia dell’incertezza, che incentivi la flessibilità mentale, l’abitudine al cambiamento continuo, l’equilibrio emotivo, la conoscenza del sé. Sostiene infatti Harari che “la maggior parte delle persone conosce a malapena sé stessa [...]. La voce che sentiamo dentro le nostre teste non è mai affidabile, poiché è sempre influenzata dalla propaganda di stato, dal lavaggio del cervello ideologico e dalla pubblicità commerciale, per non parlare dei malfunzionamenti biochimici. Quando la biotecnologia e l’apprendimento automatico saranno perfezionati, diventerà un gioco da ragazzi manipolare i più intimi desideri e le emozioni della gente” (Harari, 2018, p. 389). Allora l’educazione deve rappresentare un’oasi di resistenza non opponendosi vanamente alla tecnologia, ma utilizzandola per rafforzare le capacità umane, per esempio catturando l’attenzione dell’allievo, introducendo pienamente nel lavoro pedagogico l’applicazione di discipline come le neuroscienze, la genetica, la neurolinguistica in modo realizzare degli apprendimenti personalizzati. Accentuare questa pista di ricerca può rappresentare un’interessante prospettiva educativa.

Conclusioni

Come confrontarci allora pedagogicamente di fronte alla “metamorfosi del mondo”, che ha determinato studenti a tre dimensioni immersi nell’ambiente cyber? Di sicuro è che non possiamo continuare a utilizzare metodi e teorie tradizionali. Probabilmente dovremo assumere la consapevolezza che più aumenta il peso delle tecnologie maggiormente occorre sviluppare le capacità umane, per difendersi dal capitalismo della sorveglianza, in cui ogni nostro respiro viene registrato attraverso la Rete, promuovendo, al suo posto, un capitalismo del pensiero, in modo da creare gli anticorpi per difendere le persone dalle manipolazioni degli algoritmi. Per porre di nuovo l’uomo al centro, occorrono scelte politiche educative di alto respiro, che vanno compiute presto, poiché quello che saremo domani lo stiamo decidendo – o meglio subendo – già oggi. Infatti, stiamo trasmettendo agli studenti una buona dose di saperi inutili e superati, richiedendo loro il

superamento di prove burocratiche invece di aprire la mente verso il nuovo mondo che abbiamo di fronte ma ancora non siamo in grado di vedere. A riguardo, scrive Karl Popper (1995, p. 26): “Ecco ciò che dovremmo insegnare: ad essere intellettualmente onesti e non a pretendere delle conoscenze o a prepararsi agli esami, sì che qualche settimana dopo è tutto bell’e dimenticato. Purtroppo, questo è il nostro sistema e l’onestà intellettuale è cosa rara”. Una diversa educazione, pertanto, è il principale problema politico del XXI secolo. Tutto il resto è una conseguenza. Politici e intellettuali, anche quelli più avvertiti, quando affrontano le condizioni nazionali o globali, trascurano sistematicamente che la soluzione dei problemi è principalmente il risultato di azioni educative, che investono i cittadini e soprattutto le élite (Caligiuri, 2008). Non potrebbe esserci dimostrazione più evidente che viviamo nell’era del fantastico.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2012). *Conversazioni sull’educazione* (con R. Mazzeo). Trento: Erickson.
- Beck U. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Roma-Bari: Laterza.
- Berardi Bifo F. (2018). *Il secondo avvento. Aspirazione apocalisse comunismo*. Roma: DeriveApprodi.
- Caligiuri M. (2019). *Come i pesci nell’acqua. Immersi nella disinformazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri M. (2018). Il facilismo amorale. Una riflessione sulla responsabilità educativa del ’68. *Formazione & Insegnamento*, 1.
- Caligiuri M. (2008). *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- De Kerckhove D. (2014). *Psicotecnologie collettive. Meet the media guru*. Milano: EGEA.
- Domingos P. (2016). *L’algoritmo definitivo. La macchina che impara da sola e il futuro del nostro mondo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gates B. (1999). *Business @lla velocità del pensiero*. Milano: Mondadori.
- Han B.-C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo.
- Harari Y.N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Harari Y.N. (2016). *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell’umanità*. Milano: Bompiani.
- Hart B., Risley T.R. (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, Spring,

- Levy P. (1999). *Cybercultura*. Milano: Feltrinelli.
- Micheletti R. (2016). *Braña. Il benessere attraverso il mondo meraviglioso del sistema nervoso centrale. Riflessione, pensiero e sensibilità di un precursore. Con una testimonianza di Francesco Alberoni*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Mottana P. (2014). *Cattivi maestri. La controeducazione di René Schérer, Raoul Vaneigem e Hakim Bey*. Roma: Castelvecchi.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Popper K. (1995). Alla ricerca di un mondo migliore. In G. Brescia, *Karl Popper e il pungolo della libertà*. Galatina: Editrice Salentina.
- Popper K. (1996). *La società aperta e i suoi nemici*, Vol. II. Roma: Armando.
- Rosling H. (2018). *Factfulness. Dieci ragioni per cui non capiamo il mondo. E perchè le cose vanno meglio di come pensiamo*. Milano: Rizzoli.
- Sciascia L. (1989). *Una storia semplice*. Milano: Adelphi.
- Stoll C. (2001). *Confessioni di un eretico high-tech*. Milano: Garzanti.

Altre fonti

D.lgs 62/2017. Circolare Ministeriale n. 1865/2017.

VII.4
Dal diritto all'obbligo.
Il valore supremo dell'individuo nel progetto educativo
di Simone Weil

Assunta Guglietti

*Dottore di ricerca - Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
a.guglietti@unicas.it*

*Amore, mi diede il benvenuto; ma l'anima mia si ritrasse,
[...]*

*Amore mi prese la mano e sorridendo rispose:
E chi fece gli occhi se non io?*

[...]

*Tu siederai, disse Amore, per gustare della mia carne.
Così io sedetti e mangiai
(Campo, 1991, p. 173).*

Verso la conclusione del Secondo conflitto mondiale l'attività di studio e di ricerca di Simone Weil esplora nuove possibili e più efficaci modalità di convivenza civile. Le forme di Totalitarismo, che si erano affermate in Europa tra le due guerre, avevano segnato profondamente anche la sua esistenza sul piano umano ed intellettuale. Permaneva nella filosofa una duplice esigenza interiore che ella, fino alla morte, avvenuta ad Ashford nel 1943, cercherà di soddisfare: – il suo senso di prossimità unito al desiderio di conoscere le condizioni di vita dei lavoratori; – la sua convinzione che l'attività di studio, di ricerca, non deve mai essere solo di tipo teorico ma deve agganciarsi, legarsi, alla vita reale, prassica. Il lavoro, la sofferenza fisica, lo sfruttamento saranno esperienze che concretamente le apparterranno; sarà: operaia prima presso le officine Alsthom di Parigi e poi presso la Renault, docente, volontaria repubblicana, contadina, si occuperà dei poveri di Harlem.

Nel 1942-1943 la Weil scrive *L'Enracinement* (1949), tradotto in italiano: *La prima radice* (1954), un'opera che tende a discostarsi dalle riflessioni politico-culturali del periodo, non facilmente collocabile nelle tradizionali

correnti di pensiero, con l'obiettivo di difendere, di proteggere l'uomo dalle ingerenze della vita collettiva, dalla collettività stessa, da quel "mondo-estensione" (Colletti, 1996, p. 23) con la consapevolezza della indispensabile necessità di ridare valore alle capacità di opinione e di pensiero del singolo.

Il percorso che condurrà la Weil a riflettere su *diritti e bisogni* può vedere una sua origine nel nell'opera che la filosofa, all'età di venticinque anni, aveva scritto per sé stessa. In quel periodo Simone Weil, riflettendo sui rapporti che si possono stabilire tra il *piacere* e la *potenza*, precisò che esistono *tentazioni* che ogni essere umano dovrebbe combattere fin dalla primissima infanzia (Pétrément, 2018⁸); riteneva che il piacere rimane puro fin quando «l'anima non cerca di perdervisi per colmare un vuoto» (*Ibidem*), così facendo essa, l'anima, finirà per diventare schiava delle 'cose': del lusso, del cibo, dell'abitazione, del bere, dell'uso di stupefacenti, e così via. In tutto questo complesso mondo di «godimenti che stordiscono» (*Ibidem*) la Weil rintraccia cinque tentazioni, anche se, in effetti, una sola 'tentazione' si combina perfettamente con tutte le altre: *la pigrizia*.

È sempre la Weil che a sé stessa chiede se sia mai possibile per l'uomo superare le tentazioni. Prima di offrire ed offrirci una risposta propone quasi un percorso di autoanalisi, di autolettura: l'essere umano dovrebbe creare una sorta di raccolta dati, un elenco, in cui precisare quali tentazioni lo rendono non libero. In sintesi, si hanno: la "tentazione della *pigrizia*", che agisce sull'uomo allontanandolo dalla vita reale e creando in lui anche un non corretto rapporto con il tempo; la "tentazione della *vita interiore*", che può essere spiegata quando il soggetto elenca tutte quelle azioni, quei pensieri, che non sono mai giunti a realizzazione; la "tentazione del *dominio*", individuabile se rintracciamo in noi le situazioni caratterizzanti il rapporto potenza-obbedienza e riflettiamo sulla negatività della «violenza estrema imposta dall'adattamento dell'uomo alla funzione» (*Ibidem*); la "tentazione della *dedizione*" conduce l'uomo, che non ha saputo opportunamente separare azioni e pensieri, ad essere subordinato a qualsiasi oggetto o anche a sé stesso; la "tentazione della *perversità*" si manifesta nel momento in cui si risponde, si reagisce, con consapevolezza, ad un *male* al solo fine di aumentarlo. In conclusione, riprendendo il quesito iniziale, è allora possibile per l'uomo guarire dalle tentazioni? Simone Weil ci dice che, pur essendo difficile essere effettivamente liberi da queste cinque tentazioni, si può provare a *superarle* quando, sempre attraverso lo strumento della consapevolezza, le

si conosce ed il soggetto è disposto, evidenzia la Weil, a «sottoporsi ad un addestramento spietato» (*Ibidem*).

Se l'essere umano insegue la «purezza di cui si ha sete» (*Ibidem*), essa si può trovare nella graduale liberazione dalle tentazioni, ed è questa l'unica strada percorribile, secondo la filosofa, per divenire adulti; il lasciarsi andare mai può conciliarsi con le assunzioni di responsabilità; per provare di essere in grado di riconoscere le proprie responsabilità occorre che il soggetto viva «un lungo spazio di tempo in modo puntuale» (*Ibidem*), in caso contrario la Weil, drasticamente, sostiene che non si è nemmeno degni di essere al mondo, che si è prossimi alla morte, che si vive come in un sogno. Allora la pigrizia, in tutte le sue forme, va sovrastata «perché è l'universo che esige da noi la puntualità e la costanza; solo condizioni artificiali di vita possono dispensarcene» (*Ibidem*).

Simone Weil, innegabilmente, riconosce all'uomo un duplice potere: può «trasmettersi vicendevolmente del bene» (2012, p. 49) o del male. Quest'ultimo può essere diffuso attraverso molteplici aspetti: benessere, lusinghe, forme di piaceri vari, ma, la maggior parte delle volte, l'uomo fa concretamente del "male" agli altri uomini; è possibile riconoscere questo "male procurato" nel momento in cui «un essere umano [...] grida interiormente: "Perché mi viene fatto del male?"» (*Ibidem*). Quando il male procurato non ha realizzato una ferita profonda potrebbe essere curato con forme adeguate di 'benessere' ma, nel caso contrario, quando il male è sceso molto in profondità nell'essere umano, nella sua anima, si potrà "placarne la sete dando [...] da bere del bene perfettamente puro" (*Ibidem*) che si attualizza, secondo le riflessioni weiliane, anche attraverso l'applicazione del "castigo", utile per risvegliare nei colpevoli, il "desiderio di bene". In realtà, troppo spesso la società si pone oltre il crimine, in modo pericoloso, quando intende applicare "la giustizia repressiva. [...] al giorno d'oggi un uomo parla di castigo, di punizione, di retribuzione, di giustizia in senso punitivo, si tratta soltanto della più meschina vendetta" (*Ibidem*). La riflessione sul tema giustizia si abbina, in Simone Weil, a quello sul percorso di ricerca sui temi della verità, della giustizia e dell'amore. Il desiderio di giustizia dell'uomo, la sua richiesta di giustizia, nel pensiero della Weil, "non smette di insistere nonostante i crimini visti, subiti, ma anche agiti. È tale domanda di giustizia [...] a rendere sacro l'essere umano" (Zanardo, 2017, p. 15).

Sarà nell'opera *La prima radice* che la filosofa, coraggiosamente, sposterà il discorso dal piano dei diritti – diritto alla giustizia – a quello dell'obbligo.

La Weil, pur riconoscendo l'importanza dei diritti umani, non può non osservare che molto spesso, quand'anche ci sia stato il ricorso al riconoscimento di 'diritti', anche attraverso petizioni, ciò non ha evitato lo "scatenarsi brutale della forza nella vicenda storica del Novecento" (*Ibidem*). Quindi, non sono i diritti a proteggere l'uomo dalla forza, anzi essi non esistono se non si sposta l'attenzione sull'obbligo. "La nozione di obbligo sovrasta quella di diritto, che le è relativa e subordinata. Un diritto non è efficace di per sé, ma solo attraverso l'obbligo cui esso corrisponde" (Weil, 1949, p. 9). Il diritto, precisa la Weil, è oggettivo, inseparabile dalla 'nozione' di *esistenza e di realtà*; esso possiede la caratteristica di legarsi sempre ad una 'condizione', qualora le necessità variassero anche le convenzioni subirebbero inevitabili trasformazioni; "il diritto non solo è relato ma è anche subordinato all'obbligo" (Di Nola, 1993, p. 102); esso non appartiene al piano dell'astrazione ma è un costituente del mondo reale "in quanto capace di produrre effetti reali" (Zanardo, 2017, p. 102). Acutamente la Weil osserva che "l'obbligo, anche se non fosse riconosciuto da nessuno, non perderebbe nulla della pienezza del suo essere. Un diritto che non è riconosciuto da nessuno non vale molto" (1949, p. 9).

La interrelazione diritto-campo del reale conduce la Weil ad affermare che, essendo l'obbligo proprio dell'essere umano, esso ha anche la qualità di essere 'identico', ossia, l'obbligo può manifestarsi in azioni diverse, legarsi a situazioni prassiche diverse, ma, in ultima analisi, l'obbligo è sempre avvertito dall'uomo, che "in nessuna circostanza, può sottrarvisi senza colpa" (*Ibidem*). Il dilemma che talvolta può proporsi all'essere umano è, per S. Weil, la necessità, per quest'ultimo, di trovarsi a dover scegliere tra due obblighi incompatibili fra loro; questa richiesta di scelta è sempre da ponderare con attenzione quando si desidera misurare il grado di perfezione o d'imperfezione di una società, poiché "l'imperfezione di un ordine sociale viene misurata dalla quantità di situazioni di questo tipo che reca in sé" (*Ibidem*).

È così che il vero progresso è un ragionare con attenzione sull'obbligo: "solo l'obbligo può essere incondizionato. [...] L'obbligo lega solo gli esseri umani. Non c'è obbligo per le collettività come tali" (*Ibidem*). Le collettività possono anche richiedere "sacrifici" all'uomo quando devono essere difese, sacrifici anche estremi, ma non per questo si giustifica, per la Weil, la posizione di coloro che ritengono "[...] che la collettività sia al di sopra dell'essere umano" (*Ibidem*); la studiosa, a dimostrazione di questa sua asserzione, propone una analogia con l'attività di un contadino che, seppur

costretto a lavorare con molto sacrificio il suo campo anche fino a morire, non dimentica mai che è solo per avere cibo, allo stesso modo “[...] non dobbiamo mai, a qualsiasi collettività, se non un rispetto analogo a quello che dobbiamo al nutrimento” (*Ibidem*). Osserva acutamente la Weil che, in realtà, spesso si rileva una inversione nella relazione essere umano ed ambienti naturali di appartenenza tanto che “certe collettività divorano le anime invece di nutrirle” (*Ibidem*).

La Weil non concorda con coloro che scorgono nella trasmissione del diritto romano le fondamenta della civiltà occidentale, ritiene “decisamente scandaloso” (2012, p. 19) sostenere tale posizione e giustifica le sue asserzioni con l’esaminarne le origini: “si constata che la proprietà era definita dal diritto d’uso e di abuso [...] la maggior parte delle cose su cui ogni proprietario poteva esercitare il diritto d’uso e di abuso erano esseri umani” (*Ibidem*). È la forza, quindi, a caratterizzare la civiltà del mondo occidentale eppure, continua a rimarcare la Weil, i Greci non avevano “la nozione di diritto. Non avevano vocaboli per esprimerla. Si accontentavano del nome della giustizia” (*Ibidem*). Una ulteriore precisazione sul delicato rapporto diritto – giustizia ci viene dai *Quaderni* dove la Weil esplicitamente dice: “Non credere di avere diritti. Cioè, non offuscare o deformare la giustizia, ma non credere che ci si possa legittimamente aspettare che le cose avvengano in maniera conforme alla giustizia; tanto più che noi stessi siamo ben lungi dall’essere giusti” (1972, p. 41).

Esiste allora una via d’uscita, una possibilità che permetta all’uomo di non essere più sottoposto alle leggi ‘ingiuste’ del mondo o, ancor meglio, è possibile disinnescare la ‘forza del diritto’? Prima di ragionare su una possibile via d’uscita, risulta utile ricordare anche quanto Simone Weil scriveva a proposito della sofferenza dell’uomo; essa, quando ha il carattere della uniformità, anche se trascorsa, non può essere dimenticata: “una sofferenza uniforme, trascorso un certo tempo, diventa intollerabile, perché l’energia che permette di sopportarla si esaurisce. Non è dunque vero che la sofferenza passata non conta più” (*Ibidem*). Eppure, l’uomo, mentre è nella difficoltà di sopportare la realtà, riesce a sostenerla quando la accetta e tende verso “il momento prossimo in cui, si crede, ciò non sarà più. [...] Il futuro che colma i vuoti. [...] Talvolta anche il passato gioca questo ruolo” (*Ibidem*); ciò di cui è però fermamente convinta la Weil è che la ‘sventura’ può essere alleviata dall’uomo o col suo proiettarsi nel futuro, nella speranza, talvolta impossibile, che le cose miglioreranno o con l’accettarne la presenza,

intesa come una ‘necessità’ che viene all’uomo da una condizione precedente; di sicuro per l’uomo “non si può pensare che essa è, semplicemente. Questo è insostenibile” (*Ibidem*).

Il rapporto spaziale passato – futuro, questa possibilità di muoversi nel tempo che varia col variare del punto di osservazione (Calvetta, 2015, p. 82) all’interno del quale l’uomo cerca di ritrovarsi o di sperare e nel quale costruisce sé stesso ed il mondo (Carta Macaluso, 2003), in Weil si attualizza nel “desiderio” da lei interpretato come “uno slancio del pensiero verso il futuro. Un futuro che non racchiude nulla di desiderabile è impossibile” (1972, p. 48). Assodato che l’essere umano deve sottostare alle leggi, la Weil, attraverso la similitudine del lampo ci offre la possibilità di percepire come l’uomo riesca a sottrarsi a tutte quelle forme di coercizione ingiuste se non per attimi: “istanti di arresto, di contemplazione, d’intuizione pura, di vuoto mentale, di accettazione del vuoto morale. Grazie a questi istanti egli è capace di soprannaturale” (1972, p. 47). La Weil ci presenta un uomo che si avvalora poiché in grado di vivere, capace di “trovarsi ai confini di naturale e soprannaturale” (Farinelli, 2008, p. 15); di certo sono inevitabili i rimandi agli studi da lei compiuti sui filosofi greci e alla ammirazione che la filosofa nutriva per questa cultura, tanto da farle affermare: “Grecia, civiltà senza adorazione della forza. Perché la temporalità è per esse un ponte. E inoltre non cercano l’intensità negli stati d’animo, ma amano la purezza dei sentimenti” (1974, p. 142). Se ne ha il ritratto di un uomo che, muovendosi tra infinito e finito, può giungere a riconoscere che talvolta deve essere in grado di abbracciare “anche le cose infime contrarie all’inclinazione, [...] indicate dal di fuori con un motivo ragionevole, [...] avvertendone il freddo della ripugnanza e questo contatto va mantenuto per un certo tempo” (*Ibidem*) per ‘erodere’, ‘uccidere’ quella parte trasgreditrice della sensibilità e finalmente giungere a comprendere l’utilità sia dei piaceri e sia delle sofferenze. Solo così l’uomo riuscirà a comprendere che la forza, creduta infinita, in realtà non lo è e che essa trae il suo stesso limite dall’esterno: “ciò che limita la forza non è sottomesso alla forza e non è neppure dotato di forza. Ed è la stessa cosa dell’Amore” (*Ibidem*), non solo, ma la forza non potrà, per la Weil, mai vedere un suo ‘infinito’ poiché esso sarà un finito di un nuovo infinito. L’uomo deve ritrovare quel “punto”, di cui ci parla la Weil nella sua analisi sul rapporto tra i Greci e la forza, di ‘equilibrio’ tra il legame con la materia e il richiamo dell’amore e della sacralità, per non privare l’uomo di “qualcosa di essenziale, condannandolo ad uno

sradicamento violento e gettandolo senza coordinate in una globalità di difficile interpretazione” (Del Gottardo, 2016, p. 51). È l’attività del pensiero, inteso come ‘pura spontaneità’, “ingrediente attivo in ogni attività vera” (De Simone, 2007, p. 353), con la sua capacità di ‘espandersi’ e con la sua ‘energia’ l’unico strumento in grado di arginare quel “tremendo potere che ha la forza di tramutare esseri pensanti in «materia»” (*Ibidem*), di evitare quel processo di ‘cristallizzazione’ in cui l’uomo, divenuto ormai ‘materia’, “è per sempre ridotto allo stato per definizione inumano di oggetto” (*Ibidem*), una condizione esistenziale privata della idea di giustizia (Weil, 1943). La realtà invece va colta attraverso ‘l’attenzione’ che, per la Weil non si lega alla volontà bensì al desiderio, è esso a permettere all’essere umano di cercare ogni cosa non per ciò che è in sé “ma in quanto bene” (Weil, 2006³, p. 233) ricordandoci che “più il pensiero è attento, più l’oggetto si riempie d’essere” (*Ibidem*).

Riferimenti bibliografici

- Calvetta G. (2015). *Le rivoluzioni del Novecento. Un secolo attraverso lo sguardo di un diplomatico*. Milano: FrancoAngeli.
- Campo C. (1991). *La tigre assente*. Milano: Adelphi.
- Carta Macaluso S. (2003). *Il metaxý. La filosofia di Simone Weil. Un approccio al femminile*. Roma: Armando.
- Colletti L. (1996). *Fine della filosofia e altri saggi*. Roma: Ideazione.
- D’Addelfio G. (2016). *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*. Milano: Mondadori Education.
- De Simone A. (ed.) (2007). *Diritto, giustizia e logiche del dominio*. Perugia: Morlacchi.
- Del Gottardo E. (2016). *Comunità educante, apprendimento esperenziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Di Nola G. (1993). *Simone Weil. Una voce profetica per i nostri tempi*. Bologna: PDUL Edizioni Studio Domenicano.
- Pétrément S. (1973). *La vie de Simone Weil*. Paris: Librairie Arthème. Fayard (trad. it. *La vita di Simone Weil*, Adelphi, Milano 2018⁸).
- Weil S. (1943). *L’Iliade ou le poème de la force*. © *Cahiers du Sud* (trad. it. *L’Iliade o il poema della forza*, Asterios, Trieste, 2012).
- Weil S. (1949). *L’enracinement*. Paris: Gallimard (trad. it. *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*, Edizioni di Comunità,

- Milano, 1954).
- Weil S. (1972). *Cahiers, II*. Paris: Librairie Plon (trad. it. *Quaderni. Volume secondo*, Adelphi, Milano, 1997³).
- Weil S. (1974). *Cahiers, III*. Paris: Librairie Plon (trad. it. *Quaderni. Volume terzo*, Adelphi, Milano, 2006³).
- Weil S. (2012). *La persona e il sacro*. Milano: Adelphi.
- Zanardo G. (2017). *Un'apertura di infinito nel finito. Lettura dell'impersonale di Simone Weil*. Sesto San Giovanni (MI): MIM.

VII.5

Educare alla lettura nella prima infanzia: una via pedagogica per la promozione dei diritti e dei processi partecipativi

Viviana La Rosa

Professoressa Associata - Università degli studi di Enna "Kore"
viviana.larosa@unikore.it

Come può l'educazione alla lettura attivare percorsi inclusivi e partecipativi, capaci di garantire l'esercizio dei diritti dei bambini e delle bambine? Quali strategie, vissuti, esperienze cognitive ed emotive è in grado di sollecitare l'immersione nelle storie in vista dell'acquisizione di competenze sociali, civiche, interculturali? Un primo tentativo di risposta a questi quesiti di radicale rilevanza pedagogica può essere rintracciato nella tendenza, sempre più strutturata e articolata, ad intendere l'esperienza della lettura come azione processuale e formativa, cruciale nella storia di vita del bambino e della bambina. Su questa linea, Gianna Vitali (2015) sollecitava a riflettere intorno all'incontro tra bambino e lettore non nei termini di *promozione alla lettura*, ma di *educazione alla lettura*, sottolineando così la natura processuale dell'incontro tra bambino/libro/storie. Agire nella prospettiva di una educazione alla lettura significa non solo accogliere la dilatazione dello spazio/tempo entro cui si colloca l'incontro con le storie, ma accogliere altresì l'ipotesi che leggere sia condizione formatrice dell'essere umano, opportunità di cura educativa già dai primi giorni di vita (La Rosa, 2019), nutrimento *per* e *dell'*essere umano.

Nella pluralità di sguardi, prospettive, spazi formativi (virtuali e reali) che l'incontro con il libro prospetta, sembra opportuno riflettere intorno al contributo che proprio l'immersione nella lettura prospetta nel contrasto attivo alle diverse forme di *civic disengagement*. L'ipotesi, più nello specifico, è che la lettura, esperienza integrale di sintesi tra vissuti, emozioni, sollecitazioni culturali e cognitive, esito dell'interazione tra *reading body* e *reading mind* (La Rosa, Lo Piccolo, 2020), sia in grado di promuovere competenze

sociali e civiche (personali, interpersonali) e di nutrire processi di convivenza civile e democratica. Si tratta di un approccio di ricerca che certamente interconnette più versanti di studio e modelli teorici, ponendosi al crocevia di campi di sapere tra loro eterogenei.

Punto di partenza focale per una riflessione in ordine alla connessione tra lettura, processi partecipativi e promozione dei diritti è l'osservazione della correlazione tra infanzia a rischio, povertà minorili e "povertà di esperienza", intesa come condizione di marginalità/esclusione dalle diverse opportunità educative che soggetti, tempi, luoghi della formazione, a vario titolo, possono prospettare. Una correlazione denunciata anche da *Save the Children* nell'annuale *Atlante dell'infanzia a rischio*, centrato per il 2019 sul tempo (un tempo che è nuovo, perduto e ritrovato). I dati analizzati, tra le numerose sollecitazioni che prospettano, confermano che il primo fattore di disparità è di carattere geografico, per cui il luogo in cui si nasce influisce sulle concrete opportunità di "accesso al futuro" di bambini e bambine. Non è solo lo svantaggio socio-economico ad incidere sulla crescita del bambino, dunque, ma anche la fragilità culturale che connota gli spazi di vita che lo accolgono, l'assenza di una rete di opportunità ed esperienze, già a partire dai servizi per la prima infanzia, che possano nutrire processi formativi multiprospettici e multidimensionali. In questa prospettiva, la più grave azione che l'adulto può compiere contro il bambino è privarlo dell'esperienza e, a questo connesso, privarlo della possibilità di tradurre il proprio vissuto nell'esperienza stessa.

Concorre a questa fondamentale opportunità di costruire esperienza e di tradursi in esperienza il contatto con le storie, contatto inteso sia come occasione di lettura individuale e condivisa di libri, sia come narrazione, caratterizzata da logiche di engagement del lettore diverse, "immersive", legate anche alla qualità della narrazione stessa. Le storie (racconti, romanzi, fiabe, ecc.) sono forme artistiche e culturali certamente preziose e arricchenti, capaci di sollecitare in forma congiunta strutture etiche e strutture cognitive, contribuendo al benessere, alla convivenza civile, alla prevenzione dell'illegalità e delle discriminazioni (Rayna, Bouve, 2013). Ma non è tutto qui. L'immersione in storie è esperienza connaturata all'essere umano, vera e propria condizione formatrice, un imperativo della nostra specie (Gottschall, 2012). Inventare e consumare storie è dunque non solo espressione irrinunciabile di umanità, ma anche opportunità di riconnessione con i no-

stri geni e i nostri *memi* (unità di trasmissione culturale, come ricorda Teresa Buongiorno, 2014). Le storie (e le fiabe soprattutto) rappresentano la sedimentazione dell'esperienza narrativa nel corso della storia dell'umanità, centrata sul principio dell'autorevolezza di chi narra. Come ricorda Walter Benjamin nel suo celebre *Il Narratore* (1962, p. 236) "L'esperienza che passa di bocca in bocca è la fonte a cui hanno attinto tutti i narratori". Secondo lo studioso, tuttavia, l'uomo moderno sarebbe incapace ormai di fare e trasmettere esperienze. Il che non significa che oggi non vi siano più esperienze, precisa Agamben (2001, p. 7), "ma esse si compiono fuori dall'uomo". L'impossibilità dell'esperienza, condizione che per Benjamin matura a seguito della prima guerra mondiale, sembrerebbe essere la causa prima dell'impossibilità della narrazione. Se prima si narrava e si trasmetteva la narrazione stessa, che era di fatto il precipitato dell'esperienza condivisa, oggi questo non sembra più possibile. "L'arte di narrare si avvia al tramonto", ammoniva pertanto lo studioso, e con essa anche "una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze" (Benjamin, 1962, p. 247).

"La "distruzione dell'esperienza" è dunque azione contro l'uomo, adesso povero di una esperienza *comunicabile*. Privare il bambino della narrazione e della lettura significa in qualche misura lasciarlo in una condizione di povertà di esperienza, sottrarlo al vissuto di radicale umanità che deriva dall'ascoltare e deal riconoscersi nelle storie ascoltate, negli sguardi che ne accompagnano la trama. Di converso, restituire l'esperienza all'uomo, riportarla dentro una condizione di umanità autentica e mai mediata da artifici, significa rendere in dono alla narrazione stessa la possibilità di essere, ancora e ancora, imperativo condiviso della specie (La Rosa, 2019).

Riconnettere il bambino con le storie significa, in questa prospettiva, immergerlo nell'esperienza e permettergli di costruire egli stesso nuove esperienze e di restituirle attraverso una grammatica "fantastica". Va infatti ricordato che tanto più frequente è il contatto con storie e fiabe, tanto più articolata sarà la capacità del bambino di saper attivare processi di fiabazione, cioè di riconversione attiva del proprio vissuto nel contesto di strutture narrative adeguate.

Si tratta di una dimensione immersiva nelle storie e nella lettura che andrebbe sollecitata per tutta la vita e già a partire dai primi mille giorni. Sono numerosi i riscontri in ordine agli effetti positivi della lettura condivisa sin dalla nascita: i bambini che hanno avuto accesso ad esperienze di lettura

mostrano maggiori competenze di *emergent literacy* (Sannipoli, 2017), un incremento del vocabolario “attivo”, maggiori competenze linguistiche e di alfabetizzazione, anche nel caso di contatto con albi illustrati (Fletcher, Reese, 2005), e importanti benefici sul piano dello sviluppo cognitivo e della costruzione di una teoria della mente¹. La lettura condivisa precoce appare anche cruciale ai fini dell’empowerment emotivo e cognitivo, contribuendo ad alimentare i processi di regolazione emotiva e agendo da rinforzo sullo sviluppo cognitivo (Batini 2019a; 2019b; Neuman, Dickinson 2001).

Conferme alla funzione cruciale della lettura sin dalla nascita del bambino giungono anche dal terreno delle neuroscienze. Sappiamo ormai da tempo che nei primi mille giorni di vita si raggiunge il picco delle connessioni neurali e si determina l’80% del sistema nervoso. Nello stesso momento, però, si verifica un fenomeno denominato *pruning*, cioè potatura delle sinapsi meno usate (Edelman, 1995). Un cervello che apprende continua a potare miliardi di connessioni tra le cellule cerebrali di cui un bambino potrebbe potenzialmente aver bisogno, ma che potrebbero essere non necessarie o non sostenibili. In altre parole, “the brain decides which experiences are salient, namely, worth storing for future recall, and which are irrelevant and can be dismissed” (Nikolajeva, 2019, p. 27).

Nel quadro delle ricerche di area neuroscientifica, nel tempo non sono mancati i contributi di ricerca che hanno inteso esplorare come cambi il cervello nel momento in cui è sottoposto a esperienze di lettura. Per quanto specificamente attiene all’incontro con storie che giungono dalla letteratura per l’infanzia, si segnala l’interessante framework di ricerca che prende il nome di *cognitive criticism* (Nikolajeva, 2014), terreno di lavoro che attinge anche pienamente dalle indagini sui neuroni specchio. Il *cognitive criticism* si occupa più nello specifico di comprendere come e se il contatto con le storie sia in grado di sollecitare, sul piano dell’attivazione delle aree cerebrali del lettore/narratario, risposte emotive coerenti con quelle lette/ascoltate. L’ipotesi è altresì che le storie lette siano capaci di plasmare l’esperienza che si ha dell’azione o di un’emozione anche quando la si vede compiere (Gallese, 2001; Freedberg, Gallese, 2008; Nikolajeva, 2014).

1 Si veda in particolare Wellman, Cross, Watson (2001), Peterson, Slaughter (2006), Dyer, Shatz, Wellman (2000).

Nell'ambito di questo terreno di ricerca appare apprezzabile il contributo di Maria Nikolajeva. Integrando gli esiti investigativi delle neuroscienze, della linguistica e della psicologia con gli studi sulla produzione letteraria per l'infanzia, la studiosa si è occupata di rilevare cosa apprendono i bambini attraverso la lettura esaminando “the ways literary texts are constructed to maximise, or perhaps rather optimise reader engagement” (Nikolajeva, 2014, p. 4).

Più nello specifico, lo studio prende in esame la risposta del lettore al testo, come e perché questa sia possibile, come cambia la mente del lettore mentre è coinvolto nella lettura, con riferimento alla conoscenza sociale, etica e interpersonale. In accordo con gli studi di Kidd e Castano (2013), sembra che il processo di lettura di fiction (a differenza di quanto accade con testi non-fiction) stimoli il cervello a produrre risposte affettive e cognitive.

Proprio la particolare qualità del genere fiction risulta cruciale nel consentire l'attivazione di esperienze proiettive ed immaginative che sono determinanti sul piano della *emotional literacy* (Hogan, 2011; Nikolajeva 2013) e particolarmente significative per l'apprendimento di competenze interculturali come, per fare un esempio, quelle legate all'empatia o alla definizione di una teoria della mente (Mar e Oatley, 2008; Mar, Oatley, Peterson, 2009; Kidd e Castano, 2013, Djikic, Oatley, Moldoveanu, 2013; Nikolajeva, 2014; Kidd, Ongis, Castano, 2016). Ricorda a tal proposito Suzanne Keen (2007, p. 353) come l'empatia possa essere sollecitata “by witnessing another's emotional state, by hearing about another's condition, or even by reading”.

Queste competenze, sostiene Nikolajeva, sembrano riscontrabili anche nel bambino, purché egli sia sottoposto ad una esperienza narrativa adeguata, venga in contatto con buoni testi e, soprattutto, sia sottoposto all'esperienza di lettura (sia essa condivisa o individuale) prima che si registrino gli effetti potenzialmente nocivi sul cervello del bombardamento di informazioni prodotto dall'attuale società digitale (Wolf, 2008; Wolf, 2018). Se queste condizioni vengono rispettate, allora il fanciullo potrà accedere ad una occasione preziosa di sviluppo sociale, etico, cognitivo ed emotivo. “Reading fiction – sostiene ancora Nikolajeva – is the best investment parents and educators can offer the new generation” (Nikolajeva, 2014, p. 226).

Va peraltro rilevato una precipua qualità del genere fiction in ordine a percorsi di *emotional literacy*. Come sostiene Keith Oatley (2008) le storie sono “simulatori di volo” per la vita sociale dell’uomo, grazie ai quali è possibile sperimentare e apprendere le competenze relazionali che sono alla base della coesistenza equilibrata tra soggetti (La Rosa, 2020b). In altre parole, le storie sono “safe zones” (Keen, 2007, p.351), porti sicuri nei quali il lettore può sperimentare senza troppi timori l’incontro con il diverso, con le paure più profonde e taciute, e dove è possibile “vivere esperienze forti rimanendo vivi” (Gottschall, 2012, p. 75). I luoghi fantastici “oltre lo specchio” rappresentano spazi elettivi per vivere in forma mediata, ma non per questo meno autentica, esperienze inedite, per confrontarsi con emozioni e perturbazioni dell’animo, per guardare a se stessi e al mondo in forma nuova, senza rischi. Le storie non devono essere dirette a un’unica verità attesa, possono essere storie incerte, fragili, spaesanti. Storie in paesi metaforici, aperti alle trasformazioni e alle metamorfosi, nella consapevolezza del divenire continuo che connota l’esistenza. Storie e narrazioni in cui il bambino entra in familiarità con l’idea della comune sorte che appartiene agli uomini, cioè “di essere determinati da forze complesse e sconosciute, e lo sforzo compiuto per liberarsi e autodeterminarsi, inteso come dovere elementare, insieme a quello di liberare gli altri, anzi il non potersi liberare da soli, il liberarsi liberando” (Calvino, 2002, p. XV).

L’immersione nell’universo narrativo è in altre parole, per immedesimazione e proiezione, palestra per allenare e regolare il proprio alfabeto emotivo e valoriale, per “liberarsi liberando” in un processo di autodeterminazione e di padronanza del proprio dominio identitario.

A prescindere dalla specifica tematica proposta, il contatto attivo e operante con la storia, anche (e soprattutto) quando questa è accompagnata da illustrazioni, sembra allora offrire le condizioni ideali per pensarsi diversamente, per lasciarsi turbare e per-turbare, per comprendere meglio se stessi e gli altri. Nel caso di iconotesti (Nikolajeva e Scott, 2011; Nikolajeva, 2014), infatti, la circolarità e l’interdipendenza tra testo e immagini consente al bambino l’immersione piena nella narrazione e nella sperimentazione a tutto tondo, seppur mediata, delle emozioni proposte.

La fiaba, la storia, il contatto con l’immagine, aprono dunque interstizi entro i quali si determina, di fatto, l’orizzonte di possibilità interpretative che appartiene al bambino e che egli esplorerà a partire dal proprio mondo

di significati e sulla base delle mappe emotive e cognitive che ha via via costruito nel corso della sua vita. Quanto più assiduo sarà stato allora il contatto con fiabe, storie, albi illustrati, tanto più competente sarà il bambino (poi adulto) nel trasferire in percorsi narrativi coerenti e significativi le proprie esperienze di vita. “La narrazione, infatti, costituisce una fonte straordinaria per prestare ai bambini parole che giacciono come richiamo sommerso, per raggiungere, risvegliare, sollecitare parti profonde di sé, per entrare nel mondo dei sentimenti e delle emozioni” (Beseghi, 2002, p.84).

Preso atto di questo straordinario potenziale formativo che appartiene alle storie, una riflessione di focale rilevanza formativa attiene anche alla capacità di scegliere testi e iconotesti adeguati e capaci di attivare questo potenziale emotivo e cognitivo nel bambino, libri che possano lasciarlo libero di immaginare, “di interpretare la cosa come preferisce” (Benjamin, 2004, p. 325), di entrare in risonanza con i personaggi e anche, perché no, di provare timore, di proiettare paure e inquietudini.

Non manca certamente un’offerta adeguata. Anzi. La letteratura per l’infanzia appare sempre più vicina, per qualità e potenziale, alla letteratura *mainstream*, mostrando peraltro le caratteristiche più importanti del postmoderno: “genre eclecticism, disintegration of traditional narrative structures, polyphony, intersubjectivity, and metafiction” (Nikolajeva, 2014, p. 222). Questo significa peraltro che l’indagine scientifica intorno alla produzione per l’infanzia si allarga ai contributi di più campi di sapere e alla natura multidimensionale degli interessi di ricerca.

Spetta però ad un maturo sguardo pedagogico la capacità di promuovere e sottoporre a critica i diversi percorsi di educazione alla lettura, così come di individuare criteri regolativi e di sintesi in ordine alla capacità perturbativa e formativa delle storie. Diviene così cruciale preparare adeguatamente i professionisti della formazione a saper cogliere le potenzialità proprie di testi e iconotesti, a saper prospettare il percorso narrativo e di lettura più opportuno e stimolante, nella consapevolezza altresì di dover necessariamente lasciare aperta la porta alle deviazioni impreviste che, talvolta, i racconti possono tracciare. Questo vuol dire saper scegliere e valutare un testo, coglierne le potenzialità e la capacità di sollecitare nel bambino spazi formativi fantastici nei quali crescere e ri-conoscersi, attraverso i quali maturare esperienze, familiarizzare con il cambiamento, superare le convinzioni limitanti, sperimentarsi come soggetto attivo e potente. L’incontro con le

storie è anche incontro con la parola, la parola fatata che apre le porte, che libera, che è presa di coscienza e arma potente di autodeterminazione. La parola è così attivatrice di suggestioni e riflessioni, anche quando apparentemente sembra un “inciampo” linguistico: la “ridda selvaggia” che scatena Max ne *Il paese dei mostri selvaggi* (Sendak, 1963) potrà forse apparire ai più oscura e incomprensibile. Occorre tuttavia aver fiducia nella capacità del bambino di farla propria, di dominarla e ricondurla nell’alveo della propria grammatica emotiva e cognitiva, di nutrirsi delle associazioni ed evocazioni che prospetta, sino a farla propria, per “liberarla liberandosi”.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2001). *Infanzia e storia. Distruzione dell’esperienza e origine della storia*. Torino: Einaudi.
- Batini F. (2019a). Lettura e empowerment emotivo e cognitivo: un’occasione da non perdere per il sistema 0-6. In F. Falcinelli, V. Raspa (Ed.), *I servizi per l’infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F. (2019b). Leggere dal nido per prevenire. In P. Lucisano (Ed.), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Benjamin W. (2004). Il Narratore. Considerazioni sull’opera di Nikolai Leskov. In Id., *Opere complete*, Vol. VI, Scritti 1934-1937. Torino: Einaudi.
- Beseghi E. (2002). Confini. La letteratura per l’infanzia e le sue possibili intersezioni. In A. Ascenzi (ed.), *La Letteratura per l’infanzia oggi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Buongiorno T. (2014). *Dizionario della fiaba*. Roma: Lapis.
- Calvino I. (2002). *Fiabe italiane*. Milano: Mondadori.
- Djikic M., Oatley K., Moldoveanu M. (2013). Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28-47.
- Dyer J.R., Shatz M., Wellman H.M. (2000). *Young children’s storybooks as a source of mental state information*, *Cognitive Development*, 15, 17-37.
- Edelman G.M. (1995). *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neurali*. Torino: Einaudi.
- Fletcher K.L, Reese E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Freedberg D., Gallese V. (2008). Movimento, Emozione, Empatia. I fenomeni che si producono a livello corporeo osservando le opere d’arte. *Prometeo*, 103, 52-59.

- Gallese V. (2001). *The “Shared Manifold” hypothesis: From mirror neurons to empathy.* *J Conscious Studies*, 8, 33-50.
- Gottschall J. (2012). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani.* Torino: Bollati Boringhieri.
- Hogan P.C. (2011). *What literature teaches us about emotion.* New York: Cambridge University Press.
- Keen S. (2007). *Empathy and the Novel.* Oxford: Oxford University Press.
- Kidd D.C., Castano E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380.
- Kidd D.C., Ongis M., Castano E. (2016). On Literary Fiction and its Effects on Theory of Mind. *Scientific Study of Literature*, 6(1), 42-58.
- La Rosa V. (2019). La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche. *Formazione, lavoro, persona*, 29, 95-102.
- La Rosa V., Lo Piccolo A. (2020). Embodiment cognition e Reading Body: riflessioni educative su corpo, lettura, apprendimento. *RTH – Research Trends in Humanities. Education & Philosophy*, 7, 1-9.
- Mar R.A., Oatley K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspective on Psychological Science*, 3, 173-192.
- Mar R. A., Oatley H., Peterson J. (2009). Exploring the link Between Reading fiction and Empathy. Ruling out individual Differences and Examining Outcomes. *Communications. The European Journal of Communication*, 34, 407-428.
- Neuman S. B., Dickinson D. K. (eds.) (2001). *Handbook of early literacy research.* New York: The Guilford Press.
- Nikolajeva M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67 (4), 249-254.
- Nikolajeva M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nikolajeva M. (2019). What is it Like to be a Child? Childness in the Age of Neuroscience. *Children's Literature in Education*, 50, 23-37.
- Peterson C.C., Slaughter V. (2006). Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 151-179.
- Rayna S., Bouve C. (Eds.) (2013). *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil.* Toulouse: Eres.
- Sannipoli M. (2017). Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere. *Form@re*, 17, 52-62.
- Sendak M. (1963). *Nel paese dei mostri selvaggi.* Milano: Emme.
- Vitali G. (2015). Promozione e lettura. *Andersen*, 320, 11-13.

- Wellman H. M., Cross D., Watson J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wolf M. (2008). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Collins.
- Wolf M. (2018). *Reader come home. The reading brain in a digital word*. New York: Harper Collins.

VII.6

Evolutioni nella “cultura dell’adozione”: riferimenti normativi, diritti dei minori, concezioni di infanzia e famiglia

Stefania Lorenzini

*Ricercatrice - Università di Bologna
stefania.lorenzini4@unibo.it*

1. Introduzione

La Convenzione sui diritti dell’infanzia (ONU, 20 novembre 1989), ratificata e resa esecutiva dall’Italia con la L. 176/91, costituisce uno snodo culturale e normativo importante anche in relazione ai percorsi dell’adozione, internazionale e non solo. Tra i suoi più importanti enunciati sul tema troviamo l’affermazione della necessità di garantire equi diritti ai minori nell’adozione internazionale, recependo la specificità dei problemi di natura psicologica e sociale legati alla discontinuità delle esperienze interpersonali dei bambini/e, alle radicali diversità tra i metodi educativi e l’ambiente linguistico, culturale e religioso del paese di provenienza e di accoglienza. Un’attenzione concentrata sulla specificità dei percorsi preadottivi di minori che divengono figli/e di genitori di differente nazionalità, contesto di vita e background esperienziale e culturale, è particolarmente rilevante anche da un punto di vista educativo interculturale, che mira al riconoscimento e all’accoglienza delle peculiarità e della storia di un individuo anche in connessione alle esperienze compiute contesti culturali specifici.

Tuttavia, la conquista di tali consapevolezza e il loro concretizzarsi nell’accoglienza dei minori ha richiesto tempo e la maturazione di una cultura dell’adozione che ancora oggi necessita di attenzione e riflessione. La “cultura dell’adozione”, infatti, negli ultimi decenni in Italia, si è orientata sempre più al riconoscimento della centralità dei diritti delle/dei bambine/i nel divenire figli/e con l’adozione nazionale e internazionale. Ma l’idea che i minori siano titolari di diritti prioritari rispetto a quelli degli adulti non ha sempre accompagnato le concezioni e le prassi adottive; né sempre è stata presente la consapevolezza che la storia precedente l’adozione appartiene al

bambino e necessita di essere riconosciuta, accolta, rispettata e intrecciata con la biografia della nuova famiglia. Neppure, ancora, il diritto e il bisogno dei figli di potersi riconoscere anche in origini e appartenenze culturali ed esperienziali altre, rispetto a quelle del contesto adottivo, ha trovato piena valorizzazione, ancora oggi (Lorenzini, 2019; 2017).

In questo contributo cerchiamo di mettere a fuoco passaggi evolutivi nella cultura dell'adozione e nel garantire il superiore diritto dei minori attraverso l'analisi di alcuni aspetti dei principali riferimenti normativi di carattere nazionale e internazionale dagli Anni Sessanta ad oggi.

Se consideriamo l'Italia nel secondo dopoguerra, possiamo cogliere come le già drammatiche condizioni di larga parte dell'infanzia (orfani, poveri, senza famiglia, prole illegittima) fossero aggravate da norme per l'adozione sfavorevoli ai diritti dei minori soli. A lungo, infatti, le adozioni sono state guidate da criteri adultocentrici che miravano ad assicurare ai bambini benefici materiali, ma non consideravano l'incidenza su di loro delle esperienze di vita pregresse e le loro esigenze educative, affettive, psicologiche e di piena integrazione nella nuova famiglia (Camiolo, 1999). Ad esse si ricorreva per garantire una discendenza, mantenere proprietà, ruolo e prestigio sociale, per sanare carenze d'affetto degli adulti, o persino per risollevare unioni matrimoniali in crisi, compensare l'abbandono da parte del coniuge, colmare il vuoto di un figlio deceduto, garantirsi un'assistenza domestica, un sostegno nella vecchiaia (Perico, Santanera, 1968). D'altra parte, però, nella seconda metà del secolo scorso andavano aumentando gli affidamenti in famiglia, si riducevano i pregiudizi negativi che relegavano i figli di ignoti a un rango inferiore, emarginato dalla società (Idem) e acquisivano rilevanza le indicazioni di psicologia e neuropsichiatria infantile che rivelavano i gravi e spesso irreversibili danni causati ai bambini dalla carenza di tipo affettivo-familiare, specie nei primi anni di vita (cfr. ad esempio: Spitz, 1962; Bowlby, 1975).

2. L. 5 giugno 1967, n. 431: “Norme dell'adozione speciale”

Alle nuove consapevolezze ed urgenze cerca di rispondere la prima organica Legge italiana volta a regolamentare la nascita di famiglie con l'adozione: la L. 5 giugno 1967, n. 431: “*Norme dell'adozione speciale*”. Di tale corpus normativo si è detto abbia segnato una vera e propria “rivoluzione”. Anzi-

tutto perché, per la prima volta, i bisogni dei bambini/e in stato di abbandono materiale (privi, cioè, del soddisfacimento di bisogni alimentari, igienici...) e morale (privi di adeguate cure e attenzioni educative e affettive), vengono anteposti a quelli degli adulti, rovesciando, almeno in via di principio, l'orientamento che aveva privilegiato le esigenze adulte. La 431/67, inoltre, stabilendo l'interruzione dei rapporti tra l'adottato e la famiglia di origine e l'acquisizione dello status di figlio legittimo degli adottanti dà rilievo a una concezione di filiazione basata sulle relazioni affettive tra genitori e figli e non più vincolata in modo esclusivo ai cosiddetti "legami di sangue" (Perico, Santanera, 1968). La possibilità di adottare solo bambini entro gli 8 anni d'età, però, pone in luce una concezione di famiglia e di funzioni genitoriali ancora basata sul diritto degli adulti di "plasmare" i figli/e, possibile solo se non troppo cresciuti e la preoccupazione di dare loro una famiglia "simile" a quella che nasce da legami biologici, quale modello unico di riferimento cui la famiglia adottiva ancora per lungo tempo verrà commisurata, senza poter essere considerata un modo peculiare, pieno e a sé stante di "fare famiglia" (Lorenzini, 2019; 2010). Sul piano legislativo, alla completa equiparazione dei figli adottivi si giunge solo nel 2012, con la L. 219, *Riforma della filiazione*, mentre sul versante della mentalità comune il riconoscimento della pienezza del legame tra genitori e figli nell'adozione per alcuni aspetti non sembra ancora oggi raggiunto, come emerge ad esempio da pratiche discorsive nelle quali il genitore biologico continua a essere definito "vera/o madre/padre" come se nell'adozione madri, padri e figli non fossero veri o veri altrettanto rispetto a quando li unisce un legame biologico (Lorenzini, 2019; 2010).

Un'importante novità riguarda anche l'affermazione della necessità di preparare e anche selezionare i coniugi aspiranti all'adozione, al fine di individuare adottanti dotati di qualità psico-affettive tali da poter corrispondere ai bisogni e alle caratteristiche specifiche del futuro figlio/a. Al tribunale per i minorenni spettava il compito di verificare i requisiti e di individuare la famiglia che meglio poteva rispondere alle esigenze dei bambini anche avvalendosi della collaborazione tecnica di servizi idonei, che mediante colloqui, dovevano esaminare le motivazioni dei coniugi all'adozione. Il tribunale doveva poi disporre l'affidamento preadottivo e vigilare sul suo positivo andamento, direttamente o avvalendosi del giudice tutelare o di altri esperti.

I principi ispiratori della 431 erano innovativi, ma l'arretratezza degli

organi giudiziari e socio-assistenziali ne ostacolava l'applicazione, cosicché un gran numero di bambini continuava a essere istituzionalizzato o collocato mediante adozione ordinaria che, all'adottato garantiva interessi di tipo economico e permetteva a chi era privo di prole di trasmettere cognome e patrimonio, mediante una procedura che non richiedeva il confronto tra coppie aspiranti all'adozione, né accertamenti in merito alle loro capacità educative. Si poteva ancora ricorrere all'istituto dell'affiliazione, che vedeva nell'affiliante un benefattore, di cui non si accertavano le capacità educative e che poteva sottrarsi agli impegni assunti verso l'affiliato se divenuti troppo gravosi (Pavone, Tonizzo, Tortello, 1985). Col passare degli anni si è avuto un incremento nel ricorso all'adozione speciale, soprattutto nell'Italia del Nord, e si è affermata anche l'esigenza di prevenire l'abbandono attraverso interventi di sostegno psicologico e materiale alle famiglie in difficoltà, o mediante l'affidamento temporaneo dei bambini ad altre famiglie e la sperimentazione di comunità di accoglienza di tipo familiare. Si afferma, inoltre, l'esigenza di protrarre, oltre gli otto anni, l'età dei bimbi adottabili, poiché numerosi erano i minori adottabili non abbandonati alla nascita o in tenera età, e per riconoscere al minorenne in genere il diritto alla famiglia.

La 431/67 presentava un'altra grave lacuna: non conteneva norme volte a disciplinare una pratica in rapida diffusione già negli anni Sessanta: l'adozione internazionale che si limitava a non vietare (Lorenzini, 2019; 2004). A lungo è rimasta pressante l'esigenza di disciplinare le adozioni internazionali e la prioritaria tutela del superiore diritto dei minori nell'adozione ha faticato ancora di più a realizzarsi nel caso di bambini provenienti dal Sud del mondo.

3. L. 4 maggio 1983, n. 184: Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori

La L. 184/1983 realizza una riforma lungamente attesa, che accoglie i principi ispiratori della 431 e introduce modifiche per favorirne l'applicazione e colmarne le lacune, costituendo una tappa determinante per la tutela della qualità della vita di bambini e adolescenti. Essa abolisce l'affiliazione e prevede la forma ordinaria dell'adozione solo per i maggiorenni, e per i minori in alcuni casi particolari. L'Adozione Speciale diviene l'unica forma ritenuta

adeguata a tutelare l'interesse del minore di cui si afferma il diritto ad avere una famiglia della cura e degli affetti sino ai 18 anni di età (Santi, 1984). La 184/83, facendo precedere la disciplina dell'affidamento familiare ai titoli dedicati all'adozione, evidenzia il principio di assicurare al minore il diritto a crescere anzitutto nella famiglia di origine che, se in difficoltà, dovrà poter beneficiare di interventi di sostegno volti a prevenire o limitare le cause dell'abbandono. L'affidamento è pensato, infatti, come misura per evitare il collocamento in istituto e offrire supporto alla famiglia di origine temporaneamente impossibilitata a svolgere adeguate funzioni genitoriali. Quando, però, genitori o parenti non risultino in grado di recuperare il proprio ruolo affettivo ed educativo verso i figli o rifiutino il sostegno dei servizi locali senza giustificati motivi, dovrà essere dichiarata l'adottabilità, onde evitare che i bambini rimangano in uno stato di abbandono di fatto (Sacchetti, 1983). Il titolo, dedicato all'adozione nazionale, ridefinisce i requisiti degli adottanti in norme valide anche per le adozioni internazionali, precisando che un minore può essere dichiarato adottabile solo se in stato di abbandono morale e materiale dovuto a cause di forza maggiore non transitorie, da parte di genitori o parenti. Rispetto alla 431/67 si può notare come nella definizione dello stato di abbandono sia anteposta la parola "morale" a "materiale" evidenziando la prioritaria importanza della qualità delle cure prestate sul piano affettivo ed educativo (Lorenzini, 2019, 2004).

La legge stabilisce che le indagini espletate dai tribunali, direttamente e/o attraverso i servizi locali, devono accertare nei richiedenti l'adozione oltre a requisiti di età, unione in matrimonio, condizioni socioeconomiche, ecc., anche requisiti di natura soggettiva e relativi al rapporto di coppia al fine di individuare adulti in grado di rispondere, grazie alle proprie caratteristiche e attitudini, alle peculiari esigenze psico-fisiche, affettive ed educative, dei bambini che accoglieranno. Perché la risposta genitoriale possa essere adeguata occorre che i coniugi siano informati su fatti rilevanti, malattie o incidenti sofferti dall'adottando, circostanze che hanno influito sullo sviluppo della sua personalità, vicissitudini dell'abbandono. Quest'obbligo a essere informati appare come un invito ai genitori ad accogliere il bambino riconoscendone la storia di vita preadottiva, fondando anche su tali aspetti la nascita della nuova famiglia. Ma le prassi e gli stili affettivo-educativi dell'accoglienza dovranno andare oltre le sintetiche indicazioni della legge nel loro concretizzarsi nei rapporti familiari reali (Cavallo, 2005).

L'evidenziarsi nella 184 di un'accresciuta sensibilità verso le esigenze dei

minori è confermata anche dal prevedere l'obbligo di ascoltarne il parere se di età superiore ai dodici anni, e in età inferiore se il giudice lo ritiene opportuno, in merito al consenso all'adozione, alla disponibilità a instaurare nuove relazioni, a consolidarle o interromperle se deleterie (Dell'Antonio, 1989).

Negli anni Ottanta, e ancor più in seguito, i principi ispiratori della 184/83 vanno concretizzandosi anche grazie al perfezionamento di strutture e funzioni degli organi giudiziari e socio-assistenziali. Se questo risulta possibile per le adozioni nazionali, non altrettanto però può dirsi nelle adozioni internazionali (Lorenzini, 2019; 2004). La 184, per la prima volta in Italia, regola l'adozione dei minori stranieri in base al fondamentale principio: tutti i bambini in stato di abbandono, per i quali il bene insostituibile della famiglia non può essere recuperato nell'ambito della comunità di origine, hanno diritto a trovarne una nuova capace di amare e accompagnare nella crescita, anche in un paese estero del quale per effetto dell'adozione è acquisita la nazionalità (Idem). Nonostante l'intento di assicurare con l'adozione equità di garanzie tra minori italiani e stranieri, secondo un punto di vista critico, la 184/83 non recepisce pienamente la complessità dell'adozione internazionale, riducendo, in certi casi, le tutele previste per i minori provenienti da Paesi in via di Sviluppo o dell'Europa dell'Est. La Legge ha incontrato difficoltà di applicazione e lasciato problemi irrisolti, tra cui: l'impossibilità di appurare l'effettiva sussistenza dello stato di abbandono e di verificare l'attuazione di tentativi di recupero della famiglia di origine, o tentativi di per trovare nel paese di appartenenza una famiglia affidataria o adottiva prima di ricorrere all'adozione all'estero. Non era richiesto l'esame comparativo tra le coppie dichiarate idonee, né la conoscenza approfondita della storia e delle caratteristiche del minore da parte del giudice, cosicché l'abbinamento genitori-figli si fondava su una generica idoneità e non sulle rispettive peculiarità. D'altra parte, non esistevano ancora enti intermediari efficienti che permettessero l'espletamento di tali verifiche in accordo con i paesi di provenienza dei minori. La 184 è stata così accusata di assicurare anzitutto alle coppie italiane la possibilità di avere un bambino, spesso in tenera età, difficilmente ottenibile entro i confini nazionali e la cui sorte, con l'adozione, era considerata comunque (paternalisticamente) migliore di quella che avrebbe avuto rimanendo nei luoghi di provenienza (Idem). Restava, tra l'altro, possibile agli aspiranti genitori recarsi all'estero, seguendo vie private ed esenti da controlli, ricorrendo a intermediari privati

che operavano a scopo di lucro consentendo la scelta dei figli (per età, sesso, condizioni di salute) e creando, a volte, rapporti diretti con le famiglie di origine, vietati nell'adozione nazionale, e vere e proprie forme di compravendita di minori.

4. **Convezione sui diritti dell'infanzia. Assemblea generale delle Nazioni Unite, 20 novembre 1989. E Convenzione sulla protezione dei minori e sulla cooperazione in materia di adozione internazionale, L'Aja 29 maggio 1993**

Come evidenziato all'inizio del contributo, è la Convenzione sui diritti dell'infanzia nel 1989 (ratificata dall'Italia nel 1991) ad affermare la necessità di garantire equi diritti ai minori nell'adozione internazionale. Si era fatto evidente e imprescindibile il dato per cui un fenomeno transnazionale necessita di regole e accordi internazionali. Per questo, nel 1993, si giunge alla *Convenzione sulla protezione dei minori e sulla cooperazione in materia di adozione internazionale*, comunemente detta Convenzione de L'Aja, entrata in vigore nel 1995. Sottoscritta dai delegati di Stati di provenienza e di accoglienza dei minori, mira a stabilire norme giuridiche vincolanti per le adozioni transnazionali; creare un sistema di sorveglianza atto a vigilare sull'attuazione di tali norme; proteggere i minori dalle adozioni fatte per frode e a scopo di lucro; dar vita a collaborazione tra le autorità dei paesi di origine dei minori e quelle del paese di adozione basata sul rispetto di un'etica comune. La Convenzione de L'Aja richiama il principio della sussidiarietà prevedendo che, solo nel caso in cui non sia possibile sostenere la famiglia biologica del minore o affidarlo a una famiglia del luogo di origine capace di garantirgli la positiva crescita morale e fisica, si faccia ricorso all'adozione da parte di persone di diversa nazionalità (Commissione Adozioni, 2020; Lorenzini, 2019, 2004).

5. L. 31 dicembre 1998, n. 476: Ratifica ed esecuzione della Convenzione per la tutela dei minori e la cooperazione in materia di adozione internazionale, fatta a L'Aia il 29 maggio 1993. Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, in tema di adozione di minori stranieri

L'Italia ha reso esecutiva la Convenzione de l'Aia nel 1998 con la L. 476 che ha riscritto il titolo della legge 184/83 dedicato all'adozione internazionale e costituisce il primo insieme di norme italiane interamente dedicate ad essa. La vigente 476/98 definisce le funzioni e le relazioni tra i protagonisti istituzionali che intervengono nella procedura delle adozioni internazionali. 1) La Commissione per le adozioni internazionali: autorità centrale che ha il ruolo di garante del rispetto della Convenzione stessa... 2) Le Regioni e le Province: con responsabilità di sviluppare la rete dei servizi in grado di svolgere i compiti previsti dalla legge... 3) I Tribunali per i minorenni: l'intervento del giudice resta centrale nei passaggi nodali quali la valutazione dell'idoneità degli adottanti; la decisione finale che attribuisce lo status di genitore e di figlio adottivo... 4) I Servizi degli Enti Locali e delle ASL hanno il ruolo di informare sulle procedure dell'adozione internazionale, sugli enti autorizzati e sulle forme di solidarietà nei confronti dei minori in difficoltà, anche in collaborazione con gli enti autorizzati; preparare gli aspiranti all'adozione, anche in collaborazione con gli enti; acquisire elementi sulla situazione personale, familiare e sanitaria degli aspiranti genitori adottivi, sul loro ambiente sociale, sulle motivazioni che li determinano, sulla loro attitudine a farsi carico di un'adozione internazionale, sulla capacità di rispondere alle esigenze di uno o più minori, sulle eventuali caratteristiche dei minori che sarebbero in grado di accogliere, e su ogni altro argomento utile alla valutazione da parte del tribunale minorile della loro idoneità all'adozione. I servizi trasmettono al tribunale una relazione sugli elementi raccolti attraverso la propria attività e in collaborazione con gli enti, assistono, su loro richiesta, gli affidatari, i genitori adottivi e il minore una volta giunto in Italia per favorirne l'integrazione familiare e sociale. Essi riferiscono al tribunale minorile dell'andamento dell'inserimento, segnalando eventuali difficoltà e opportuni interventi... 5) Gli Enti autorizzati: la coppia che ha ottenuto il decreto di idoneità deve conferire incarico a curare le procedure di adozione internazionale a un Ente autorizzato dalla CAI (Commissione Adozioni, 2020; Cavallo, 2005; Lorenzini, 2004 e 2019; Fadiga, 2003).

6. L. 28 marzo 2001, n. 149, Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante “Disciplina dell’adozione e dell’affidamento dei minori, nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile.

Nel 2001, la L. 149 rafforza le garanzie al diritto del minore alla famiglia senza distinzione di sesso, etnia, età, lingua, religione, nel rispetto dell’identità culturale del minore: Stato, Regioni, enti locali devono attuare interventi di sostegno alle famiglie di origine in difficoltà per prevenire l’abbandono. Al tempo stesso, devono sensibilizzare l’opinione pubblica su affidamento e adozione, formare e sostenere l’attività delle comunità di tipo familiare. La vigente L. 149/01 apporta modifiche ai requisiti richiesti agli aspiranti ad adottare, su molti dei quali le scelte compiute dal legislatore sono state accompagnate da accese controversie.

Una tra queste riguarda i *requisiti d’età degli adottanti*. L’età massima per adottare è rimasta invariata nel limite minimo di diciotto anni ma è aumentata (come nel 1967) nel limite massimo di quarantacinque, ammettendone anche l’innalzamento in alcuni casi particolari. Questo ha soddisfatto coloro che ritengono in tal modo si sia stabilita coerenza con la tendenza a posticipare anche la procreazione biologica, ma ha causato malcontento in coloro che lo ritengono inadatto ai bisogni di un minore in abbandono, tanto più se straniero, grandicello e dall’esperienza pregressa difficile (D’Andrea, Gleijeses, 2000).

Anche la necessaria *unione in matrimonio degli adottanti* è terreno di contrasti. Ad eccezione di alcune situazioni particolari, si continua a considerare la coppia coniugata il miglior contesto familiare che si possa offrire a un bambino le cui relazioni interpersonali sono state interrotte dall’abbandono. Il matrimonio è ancora considerato indicatore della stabilità del rapporto di coppia, anche se non a tutti risulta evidente come una procedura più complessa per sciogliere il legame tra due persone, possa essere garanzia della buona qualità e della durata della relazione tra i partner (Lorenzini, 2019). La 149/01 consente l’adozione anche alle coppie sposate da poco tempo, pur che abbiano convissuto per almeno 3 anni prima del matrimonio in modo stabile e continuativo. L’accesso all’adozione per *single* e coppie di fatto è consentita solo in casi particolari e laddove non concorra con la disponibilità ad adottare di una coppia coniugata. Nel 2015 la L. 173 si è pronunciata sul *Diritto alla continuità affettiva* a tutela dei minori: se, ad esempio, nel corso di un periodo di affidamento, il minore è dichia-

rato adottabile e una coppia non coniugata o un singolo affidatario chiede di poterlo adottare, nel decidere sull'adozione, il tribunale minorile deve considerare i legami affettivi e il rapporto venutosi a creare tra il minore e il/gli affidatari pur se privi dei requisiti previsti dalla legge. La decisione del Tribunale dovrà basarsi anche sulle valutazioni dei servizi sociali e sull'ascolto del minore di 12 anni o di età inferiore in relazione alla sua capacità di giudizio. La continuità delle relazioni affettive consolidate durante l'affidamento è tutelata anche nel caso in cui l'affido cessi per rientro nella famiglia di origine, per affido o adozione da parte di altri. Tali modifiche portano con sé il rischio che qualcuno interpreti l'affido - finalizzato al rientro dei minori nelle famiglie di origine - come canale privilegiato per giungere all'adozione tuttavia esse costituiscono un importante strumento per i Tribunali per i Minorenni, al fine di intervenire adeguatamente nella complessità del disagio familiare e della tutela dei minori in base a valutazioni relative a ogni singolo caso.

A proposito dell'*adozione alle coppie omogenitoriali*, negata in Italia (Baiocco, Busacca, De Filippis, 2018), i contrasti sono stati e sono particolarmente accesi. La situazione non si è modificata con l'approvazione, nel 2016, della L. 76, *Regolamentazione delle unioni civili tra persone dello stesso sesso e disciplina delle convivenze* che, recependo le istanze della società civile e dell'Europa, ha creato un modello giuridico di unione per le coppie costituite da persone del medesimo sesso (Ivi). In prima istanza la legge prevedeva l'equiparazione delle unioni civili al matrimonio e riconosceva la possibilità di adottare i figli, biologici o adottivi, del partner, in modo da divenire, anche sul piano giuridico oltre che di fatto, famiglie con prole. La pressione contraria di diverse parti al governo e all'opposizione ha costretto a riformulare il testo di legge e a stigmatizzare la differenza tra matrimoni e unioni, negando la definizione delle unioni come famiglie e l'accesso all'adozione. Nonostante tali limitazioni, sia prima sia dopo l'approvazione della 76/16, la giurisprudenza ha disposto l'adozione in casi particolari, riferendosi all'art. 44 della L. 184/83, in nome dei *diritti inviolabili del minore* che riguardano, appunto, casi in cui esista un legame tra il minore e l'adulto che se ne prende cura come un genitore, pertanto essa è stata consentita anche a persone singole e a coppie non coniugate.

Un'altra delicata questione riguarda il *Diritto alle informazioni sui genitori di nascita* per i figli adottivi. Solo in tempi piuttosto recenti, in Italia, gli interrogativi dei figli riguardo alla storia pregressa e ai genitori di nascita

hanno cominciato a essere considerati importanti nel processo di costruzione dell'identità individuale adulta. L'esigenza di conformarsi a quanto disposto da accordi internazionali ha condotto l'Italia con la riforma del 2001 a stabilire, non solo che il minore deve essere informato dell'adozione e che i genitori vi provvedono nei modi che ritengono più opportuni, ma anche che, raggiunti i venticinque anni, può accedere a informazioni relative alla sua origine e all'identità dei procreatori. Tale possibilità è data anche raggiunta la maggiore età, se sussistono comprovati motivi attinenti alla salute psico-fisica del giovane. La richiesta dovrà essere rivolta al tribunale minorile del luogo di residenza che procede con l'audizione delle persone che possono fornire informazioni utili a valutare se l'accesso alle notizie in questione possa causare turbamento all'equilibrio psico-fisico del richiedente. Solo dopo tali accertamenti il tribunale può autorizzare l'accesso (Ravasi, 2019). Le innovazioni legislative e le trasformazioni culturali non hanno però condotto al pieno superamento dell'idea che il desiderio di conoscere sia causato da disagio nelle relazioni adottive o dal bisogno di stabilire rapporti affettivi con la madre o i parenti biologici. Al contrario, l'apertura (Palacios, Brodzinsky, 2011) e l'accoglienza verso la storia pregressa dei figli nell'adozione deve e può estendersi sino a confrontarsi con l'esistenza di persone che hanno dato la vita ai loro figli o che abbiano svolto, adeguatamente o meno, per un periodo più o meno lungo, un ruolo genitoriale (Lorenzini, 2019). Un simile approccio, educativo e affettivo, è fondamentale per il benessere di figli che hanno bisogno di conoscere e dare completezza e continuità, per quanto possibile, alla propria identità e storia di vita (Lorenzini, 2019; 2013; 2012). Il riconoscimento del diritto a risalire alle proprie origini si è andato affermando, negli ultimi anni, anche in relazione alle richieste di adottati divenuti adulti, quale diritto fondamentale della persona (Cottatellucci, 2016).

Conclusioni

Le susseguenti riforme alla disciplina dell'adozione hanno cercato di perfezionare la risposta ai bisogni dei minori, tuttavia restano esigenze di modifica in attesa di soddisfacimento. Le leggi non sono riuscite a entrare nel merito di alcune problematiche specifiche e della qualità degli interventi educativi, in senso interculturale, che potrebbero essere messi in campo per

farvi fronte. Nell'obiettivo di favorire nei figli adottivi l'evoluzione di identità che possano riconoscere e accogliere in sé plurali origini e plurali appartenenze ha grande importanza tenere presente un altro aspetto. Quello che riguarda i tratti somatici e i colori della pelle di adottati provenienti da diverse parti del mondo che nella loro visibilità differente rispetto a quella ancora oggi maggioritaria nel Paese di adozione possono incontrare e fare le spese di sguardi, parole, atteggiamenti, ostili, disprezzanti, razzisti che possono incidere anche molto negativamente sulla costruzione dell'autoestima e dell'identità personale (Lorenzini, 2019; 2013).

Riferimenti bibliografici

- Baiocco R., Busacca A., De Filippis B. (2018). *Unioni civili e genitorialità: le nuove frontiere della giurisprudenza. Interesse del minore e genitorialità same sex*. Milano: Cedam.
- Bowlby J. (1975). *La separazione dalla madre*. Torino: Boringhieri.
- Camiolo M. (1999). L'adozione nella storia. *Famiglia oggi*, XXII, 3. In http://www.stpauls.it/fa_oggi00/0399f_o/0399fo08.htm (ultima consultazione: 25/05/2020).
- Cavallo M. (2005). *Figli cercasi. L'adozione internazionale: istituzioni, leggi, casi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Commissione Adozioni (2020). *Gli attori istituzionali*. In <http://www.commissioneadozioni.it/gli-attori-istituzionali/> (ultima consultazione: 28/05/2020).
- Cottatellucci C. (ed.) (2016). *Diritto di famiglia e minorile istituti e questioni aperte*. Torino: Giappichelli.
- D'Andrea A., Gleijeses M.G. (2000). I fattori di rischio nell'adozione internazionale. La famiglia che restituisce. *Terapia familiare*, n. 64, novembre.
- Dell'Antonio A.M. (1989). *La consulenza psicologica per la tutela dei minori*. Roma: Nis.
- Fadiga L. (2003). *L'adozione*. Bologna: il Mulino.
- Lorenzini S. (2019). La centralità dei diritti dei bambini/e nell'adozione nazionale e internazionale. Riferimenti normativi e concezioni di infanzia e famiglia in una lettura educativa interculturale. *Pedagogia e vita*, 1, 43-59.
- Lorenzini S. (2017). Adozione internazionale e interetnica. In Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.). *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 21-44). Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2013). *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*. Pisa: ETS.

- Lorenzini S. (2012). *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2010). Cosa non è l'adozione: rappresentazioni diffuse, idee e parole scorrette. *Infanzia*, 6, 403-408.
- Lorenzini S. (2004). *Adozione internazionale: genitori e figli tra estraneità e familiarità*. Ozzano dell'Emilia (Bo): Alberto Perdisa.
- Palacios J., Brodzinsky D.M. (2011). Mutamenti recenti e prospettive future per la ricerca sull'adozione. In Chistolini M. (ed.). *Lavorare nell'adozione. Dalle ricerche alla prassi operativa* (pp. 174-186). Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M., Tonizzo F., Tortello M. (1985). *Dalla parte dei bambini*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Perico G., Santanera F (1968). *Adozione e prassi adozionale*. Milano: Centro Studi Sociali.
- Ravasi M. (2019). *Ricerca delle origini*. In http://www.italiaadozioni.it/?-page_id=283 (ultima consultazione: 24/05/2020).
- Santi G. (1984). *Adozioni e sistema familiare: strumenti e tecniche di valutazione*. Varese: Giuffrè.
- Sacchetti L. (1983). *Adozione e affidò dei minori*. Rimini: Maggioli.
- Spitz R.A. (1962). *Il primo anno di vita del bambino*. Firenze: Ed. Universitaria.

VII.7

Al limite dello sguardo altrui: il valore pedagogico e sociopolitico della vergogna

Paola Martino

Ricercatore - Università di Salerno
pmartino@unisa.it

1. Il talentuoso taumaturgo: politica, azione ed emozione

“La politica nasce tra gli uomini” (Arendt, 1995, p.8), non esiste arendtiana-mente una sostanza, un’essenza politica. La politica è una dimensione *intra* e pertanto è occasionata dalla relazione. Ogni relazione umana è disseminata politicamente.

La politica, ancora, consente l’epifania dei nuovi inizi, la *miracolosa* apparizione delle “infinite improbabilità”, dell’insolito, ad opera di quel *talentuoso taumaturgo* che è l’uomo agente. Come mostrato da Hannah Arendt: “L’agire ha la particolarità di provocare processi il cui automatismo somiglia molto a quello dei processi naturali, e di sancire un nuovo inizio, di cominciare qualcosa di nuovo, di prendere l’iniziativa, oppure, in termini kantiani, di avviare una catena. Il miracolo della libertà è insito in questo saper cominciare, che a sua volta è insito nel dato di fatto che ogni uomo, in quanto per nascita è venuto al mondo che esisteva prima di lui, e che continuerà dopo di lui, è a sua volta un nuovo inizio” (Arendt, 1995, p. 27).

Se la politica consente il mutamento progettuale dell’esistente, nel tempo della saturazione della sua idealità, non appare azzardato tentare di recuperarne lo stilema e lo spessore attraverso quella particolare azione, quel singolare atto performativo che è *vergognarsi di*. Muovendo dalle premesse arendtiane e confidando nell’operosità del saper dissentire, vergognarsi, indignarsi, tenteremo di perimetrare lo spazio politico che lascia baluginare la vergogna vicaria, transpersonale.

Muovendo dal riconoscimento della funzione di sostegno alla cultura politica svolto dalle emozioni, il contributo si propone di delineare una

possibile partecipazione emozionale dei minori alla vita pubblica edificata attraverso quello che potrebbe porsi come inattuale concetto soglia della grammatica politica: la vergogna costruttiva (Nussbaum 2001, 2004) intesa non come autorità formale esterna, ma come voce interiore che spinge all'azione (Heller, 2018; Williams, 2007).

Il rapporto politica, diritti, partecipazione dei minori sembra trovare una possibile sponda teorica per una riconsiderazione progettuale *sub specie educationis* nello spazio di ridefinizione della *regolazione morale*.

Tra moltiplicazioni e sottrazioni, la vergogna sembra richiedere una riflessione pedagogica capace di ripensare l'invisibile punto di tangenza tra emozioni e normatività. Essa laddove viene assunta come "*coscienza del noi*", in una prospettiva orientata a promuovere civismo, responsabilità, solidarietà, pone con urgenza un'interrogazione sulla sua possibile funzione politico-educativa (Martino, 2019). La vergogna è già una rivoluzione, scriveva nel marzo del 1843 Marx a Ruge.

La vergogna sembra possa favorire condotte prosociali e attrezzare, politicamente e pedagogicamente, l'etica della cura.

2. Epifania e morfogenesi della vergogna

La vergogna è un luogo filosoficamente abitato, anche e soprattutto in una prospettiva politica, una sorta di costante filosofica che non ha lasciato spazio ad una vergognosa *smemoratezza*. Nessuna *congiura del silenzio* circonda la vergogna (Lasch, 2017), che non è rimasta nei cassetti della riflessione filosofica politicamente innervata. Ritroviamo questa emozione sociale già in Omero e in Platone (e ancora, solo a titolo esemplificativo, in Heidegger, Sarte, Derrida, Anders, Heller, Nussbaum). Chiarificante è l'utilizzo che ne fa Platone ne *L'apologia di Socrate*: "Ehi tu, eccellentissimo fra gli uomini e cittadino di Atene [...] non ti vergogni di rivolgere le tue cure alle ricchezze, per accumulare il più possibile, e alla fama e al prestigio, anziché curarti e darti pensiero di saggezza e verità e della perfezione dell'anima?" (Platone, 1997, 29d-e.).

Il rimprovero socratico, il richiamo a convertire la propria vita – richiamo che prende forma attraverso un procedimento dialettico che si serve non soltanto di argomentazioni raffinate, ma del potenziale esortativo, prorettico della vergogna – consente di mostrare come sin dall'antichità questa

emozione sociale ponesse in gioco la questione del *sapere con se stessi*, ovvero il *tema semantico della coscienza* intesa come “giudizio personale dell’io sul proprio comportamento” (Brancacci, 1997, p. 282).

Parola fondamentale della grecoità autentica, la vergogna heideggerianamente non allude ad un *sentimento soggettivo*, ad un *atteggiamento vissuto*, ma è ciò che consente di *cogliere*, in quanto elemento predisponente, l’uomo. In qualità di disposizione che determina l’essenza umana, il riferimento all’essere dell’uomo, la vergogna è un sentimento ontologico che “predisporre a memorare (Vordenken) ciò che a partire dall’ente nella sua globalità predisporre l’essenza dell’uomo” (Heidegger, 1999, p. 147).

La vergogna non è soltanto un sentimento ontologico, ma una tonalità emotiva capace di dischiudere lo spazio dell’altro e del riconoscimento. Essa fa dell’Io sartrianamente l’essere che l’altro conosce: “rivela lo sguardo altrui e me stesso al limite di tale sguardo” (Sartre, 1958, p. 307).

Regolatore primario della socializzazione e “*sentimento morale par excellence*” per l’edificazione di un’idea di *communitas*, la vergogna, seguendo il solco argomentativo della filosofa ungherese Agnes Heller, è un’emozione intrinsecamente sociale “che regola le azioni di una persona e il suo comportamento generale in conformità con le norme e i rituali della sua comunità” (Heller, 2018, p. 11).

La vergogna se consente, da una parte, di misurare il grado di appartenenza – e di disappartenenza, come vedremo – ad una data comunità definita attraverso valori sociali condivisi, dall’altra, come efficacemente mostrato da Martha Nussbaum, è l’amara emozione che reattivamente risponde alla presa di coscienza della debolezza e della fragilità umana. L’epifania della vergogna, in una forma *primitiva e rudimentale*, è rintracciabile nel conflitto generato tra l’esigenza infantile di onnipotenza e la presa in carico della finitezza, limitatezza umana (Nussbaum, 2005).

La vergogna, emozione che compare intorno al secondo anno di vita, è una ‘sosta obbligata’ della prima infanzia per il superamento del narcisismo primario (vergogna primitiva o primaria) e per l’individuazione del percorso ontogenetico dell’autocoscienza, questo percorso presuppone la presenza di emozioni che coinvolgono giudizi di valore.

Il bambino, in questa particolare fase evolutiva, tende ad ampliare il proprio raggio di azione ed incorre in una serie di proibizioni da parte dell’adulto. I divieti e le proibizioni s’innestano sulla sempre più accresciuta consapevolezza del bambino che sperimenta, in questa fase, la coscienza

della violazione di eteronorme comportamentali e sviluppa la comprensione emotiva, ovvero la capacità di riconoscere le condizioni intenzionali in grado di attivare o interrompere l'esperienza emotiva di un'altra persona. Come sottolineato da Daniele Fedeli: “La percezione della proibizione genitoriale e la consapevolezza del proprio comportamento [...] rappresentano i requisiti per l'emergere della vergogna: tale emozione infatti presuppone la consapevolezza di aver infranto una qualche norma col proprio comportamento” (Fedeli, 2013, p. 219). Questa consapevolezza, che prende forma mediante la presa di coscienza della desintonizzazione affettiva con l'adulto, comporta un'inibizione del comportamento sanzionato e la conseguente autoregolazione emozionale, con la progressiva maturazione, nel corso del tempo, dei “circuiti emotivo-comportamentali inibitori” (Fedeli, 2013, p. 221).

Nell'attuale temperie culturale, tendente a denunciare la scomparsa, la rimozione della vergogna, ciò che di fatto sembra affermarsi non è il venir meno di questa emozione – che è trasmutata e non annientata – ma una sorta di impunità emozionale (e non solo etico-giuridica) generata dall'incapacità di lasciar spazio alla desintonizzazione affettiva. La vergogna non scompare, ciò che si sottrae è la capacità di rintracciare un giudizio di senso condiviso su cosa debba e possa essere ritenuto vergognoso.

Nel tempo della delegittimazione delle istituzioni, del primato del pregiudizio politico (Arendt, 1995), della saturazione dell'idea di appartenenza e dell'affermazione di un individualismo animato da sfiducia morale e irrelato da qualsiasi senso del noi, la vergogna sembra divenire un 'affetto' da aggirare e rimuovere. Assistiamo, nel *Stimmung* della *cultura del narcisismo*, alla progressiva terapeutizzazione della vergogna che diviene un disturbo emozionale da curare attraverso il suo *eterno reciproco*: la cinica svergognatezza, che si configura come un valore trasvalutato in grado di rimediare reattivamente alle ferite narcisistiche inferte dalla *fragilità* e dalla *vulnerabilità* della vita umana (Lasch, 2017).

La vergogna non scompare. La vergogna sopravvive e assume inedite sembianze nel tempo della sottrazione dell'autorità esterna ed ideale. Essa è *rilessicalizzata* ed *emigrata* “dalla sfera dell'onore, della sessualità e della coerenza a quella, oggi l'unica veramente identitaria, del successo e della fitness corporea” (Griffero, 2013, p. 90).

Particolarizzazione e *omogeneizzazione unidimensionale* caratterizzano la vergogna in senso contemporaneo. La famiglia e la società educante hanno

proceduto rispettivamente, da una parte, all'affermazione di un'*autorità personale* nutrita di aspettative, che ha comportato la rinuncia da parte dei genitori di mediare una *condotta umana generalmente accettata* e, dall'altra, all'affermazione, complice il declino dell'ordinamento gerarchico delle norme della condotta, di una visione unidimensionale della vergogna: "non avere successo è diventato sempre più vergognoso mentre le vie del successo non sono più regolate da modelli normativi" (Heller, 2018, p. 24).

3. Vergogna transpersonale sub specie educationis

Contro l'imperialismo di un'educazione nutrice dell'onnipotenza narcisistica, della perfezione e della prestazione, capace di generare la mera *vergogna aspirazionale*, di promuovere la mera ginzburghiana *piccola virtù* del successo (Ginzburg, 1962), è avvertita l'urgenza di una riflessione pedagogica in grado di favorire un'elaborazione educativa della vergogna in una prospettiva non meramente personale, ma anche politica. Non si tratta, è bene sottolinearlo, di ricentralizzare il *potere della vergogna* (stigmatizzazione, esposizione pubblica, violenza simbolica) per legittimare dispositivi di dominio né, ancora, si tratta di ricorrere a norme educative, con forti effetti sanzionatori, per restaurare l'autorità formale esterna, ma ciò a cui si fa appello è la possibilità di ri-guardare, oltre una visione monoculare e omogenizzante, l'inattualità dell'autorità interiore, la sua autonomia educativa.

La vergogna espone allo sguardo dell'altro e coinvolge nel giudizio onnivedente dell'autorità esterna, ma essa, assumendo la lezione del filosofo inglese Bernard Williams, non ha un carattere meramente eteronomico. Questa emozione, infatti, non agisce in modo inibente soltanto in presenza degli altri, ma anche a prescindere dal loro concreto esserci innanzi. La vergogna è un'emozione profonda che si radica nell'interiorità e che costantemente fa i conti con il giudizio di un *altro* significativo *interiorizzato* di cui si condivide il giudizio e che pertanto fa risuonare la coscienza. L'altro eticamente assunto, allora, non è il solo altro concreto e identificabile né l'eco della solitaria voce morale: "l'altro interiorizzato è senza dubbio astratto, generalizzato e idealizzato, ma egli è potenzialmente qualcuno piuttosto che nessuno, ed è qualcuno diverso da me. Egli può rappresentare il centro di reali attese sociali, di come vivrò se agisco in un modo piuttosto che in

un altro, di come le mie azioni e reazioni modificheranno le mie relazioni con il mondo e con me” (Williams, 2007, p. 101).

Recuperare una visione della vergogna come *sentimento ontologico e tonalità emotiva capace di fondare uno spazio politico emozionalmente intonato*, in una stagione culturale che trova la figura prototipica dell'*indifferente nel passante*, che volge lo sguardo altrove innanzi al *naufragio della dignità* e dei diritti dei *'sommersi'* (apatia civile), consente di pensare a questa emozione fondamentale non come espressione della presa di coscienza di un difetto, ma come un non potersi affrancare, deresponsabilizzare.

Come efficacemente mostrato da Gabriella Turnaturi “c'è una grande differenza fra il vergognarsi *per* e il vergognarsi *di*. Quando diciamo “mi vergogno *per*” ci assumiamo la responsabilità di un'azione, di un comportamento compiuto da noi che non approviamo e nel quale non ci riconosciamo [...] Invece mi vergogno *di* esprime allo stesso tempo distacco e coinvolgimento, esprime una vergogna dell'appartenenza che segna una presa di distanza. [...] Attraverso la vergogna *di* si esprime la separazione della propria individualità dall'insieme di appartenenza” (Turnaturi, 2012, pp. 119-120).

Ritrovare il valore sociale non solo del *vergognarsi per*, ma del *vergognarsi di* (vergogna vicaria e transpersonale) comporta la possibilità di far baluginare un rinnovato senso di appartenenza e di prossimità e, al contempo, consente di intravedere una cultura emozionale in cui la vergogna si incarna in un inedito *noi collettivo* capace di arrossire anche per il mondo.

Cercare di ricostruire la relazione tra individualità e legame sociale, una *comunità dei sentimenti* (Williams, 2007), significa scommettere pedagogicamente sulla risonanza emotiva, sulla responsabilità morale, sul potenziale 'redentivo' di quella *passione civile* che è la vergogna (Turnaturi, 2012), che pone una domanda di giustizia e spinge all'azione.

La vergogna può divenire una risorsa, può ridestare la nostra umanità e può favorire una partecipazione dei minori.

Alcune forme della vergogna – *antinarcisistiche*, direbbe la Nussbaum – possono assumere un valore etico-politico positivo. È possibile individuare una *vergogna costruttiva* in grado di promuovere lo sviluppo morale degli individui, in grado di alimentare il *senso di comunanza* dell'umanità. Interdipendenza e solidarietà sono le parole reggenti una vergogna capace di mostrare il suo volto moralmente produttivo. La vergogna costruttiva è quella che suscita un impegno congiunto orientato a reintegrare e riparare, in una

prospettiva inclusiva, le zoppie e le storture della comunità di appartenenza (Nussbaum 2004, 2005), è quella vergogna che può essere politicamente e pedagogicamente impiegata.

Vi è un *buon uso* della vergogna capace di suscitare la consapevolezza dei propri limiti e di trasformare “questa emozione da vergogna della dipendenza e della propria limitatezza in desiderio di rafforzare l’interdipendenza, i legami, le relazioni” (Turnaturi, 2012, p.133). La vergogna, che si regge sull’interindividualità, consente di rimettere al centro del discorso pedagogico il valore inaggrirabile della relazionalità e del co-sentire.

La vergogna fa sempre implicitamente riferimento alla responsabilità, essa non evoca soltanto la passività dell’essere giudicati, ma richiama un’agentività. Muovendo dal pubblico disconoscimento di ciò che produce la *vergogna di*, è possibile immaginare un inedito senso di appartenenza e una rinnovato *noi collettivo* figlio di un’educazione etica ed emozionale in grado di sfidare l’individualismo imperante e di ricentralizzare il portato etico della vergogna.

La famiglia e la scuola dovrebbero trasformarsi in un *noi collettivo* capace di assumere un impegno congiunto in grado di valorizzare, da una parte, la dimensione emozionale nella definizione del valore e, dall’altra, di promuovere la *cura delle emozioni pubbliche*, non ultima quell’emozione sociale e riflessiva che è la vergogna.

Assumendo la lezione filosofico-pedagogica di John Dewey la democrazia, che si nutre di diritti riconosciuti e inviolabili, è innanzitutto un’*esperienza continuamente comunicata* (Dewey, 1965) e l’educazione, anche emozionale aggiungiamo, è dovere morale fondamentale di una comunità in grado di riconciliare, attraverso la deweyana scuola ideale o la *dagermaniana politica dell’impossibile* (Dagerman, 1958), i principi assiologico-normativi individuali e istituzionali lungo un percorso teso a co-sentire e non a consentire.

4. Esemplarità assiologiche: senso etico della vita emotiva, partecipazione, Bildung

Max Scheler, contro ogni teoreticismo dell’io solitario, colloca l’origine dell’esistenza dell’altro nella sfera interpersonale del noi (egoità-tuità) e dà luogo ad una rifondazione etica capace di valorizzare la dimensione emo-

zionale nella definizione del valore (apriorismo dell'emozionale).

Il sentire, nell'elaborazione noicentrica scheleriana, gioca un ruolo assiologico fondamentale. I valori, infatti, si configurano come passerelle capaci di connettere il sensibile (dimensione naturale-vitale) e il soprasensibile (dimensione etico-spirituale).

Vi è un vero e proprio senso etico della vita emotiva, quest'ultima rivendica la propria autonomia rispetto al dominio euristico analitico-concettuale e dischiude un originario percorso di attribuzione di senso e valore all'accadere.

È muovendo da questa premessa che il co-sentire, colto nelle sue diverse forme (contagio emotivo, unipatia, simpatia, empatia), non inteso come possibile luogo teorico da scandagliare per mettere a tema l'origine della socievolezza umana, diviene "uno dei nodi cruciali e oltremodo articolati dell'esperienza" (Boella, 2010, p. 14), quest'ultima "si costituisce attraverso l'apertura al mondo e ai suoi significati (natura, altri esseri umani, Dio), in virtù di un movimento di superamento dei confini dell'io e di ricezione, risposta, scambio, partecipazione e condivisione di ciò che è altro" (Boella, 2010, p.14).

L'esperienza apre e interpella il soggetto, lo espone alla possibilità di attribuire significato e lo pone innanzi a processi come il con-gioire e il con-patire, forme del co-sentire in cui "i vissuti di altri esseri sembrano diventarci immediatamente 'comprensibili', ma a cui 'partecipiamo'" (Scheler, 2010, p. 41). Queste esperienze del co-sentire sono essenzialmente definite attraverso la partecipazione. L'apertura all'altro attraverso la partecipazione, che trascende la mera comprensione, ci pone in relazione. Schelerianamente non basta cogliere la tonalità affettiva, comprenderla, riviverla, per co-sentire autenticamente. Perché si dia un autentico co-sentire bisogna porsi oltre l'involontarietà del contagio, oltre l'identificazione affettiva (unipatia), bisogna istituire uno scarto tra sé e l'altro, superare la cognizione e lasciar spazio alla partecipazione.

Pedagogicamente, rispetto all'affermazione sempre più forte di inedite autorità morali che sanciscono la perdita di punti di riferimenti istituzionali e personali stabili e durevoli, appare necessario, al fine di restaurare il potenziale etico-politico dell'autorità interiore e non esteriore, scommettere sul 'potere' della *Bildung* schelerianamente intesa come la possibilità, sempre aperta e problematica, di lasciarsi contagiare, pro-vocare dall'esemplarità. Come sottolineato dal pedagogista Mario Gennari: "con Scheler, la *Bildung*

è orientata da una sottaciuta pedagogia assolutamente sensibile alla misura concreta, umana e simpatetica della relazione valoriale all'interno del rapporto con l'altro. [...] Peraltro, tutta l'opera di Scheler è un accurato studio della persona umana, colta però [...] nella sua singolarità, piuttosto che nell'essenza universale propria di un concettualismo astratto e intellettualistico. [...] Scheler attribuisce alla morale una stretta coincidenza con la concretezza materiale della vita. Non è al principio del 'dovere' che la sua *Bildung* guarda, bensì a quello del 'valore', capace di conferire al sentimento il primato che il tecnicismo moderno gli ha ormai eroso" (Gennari, 1995, pp. 211-212).

L'esemplarità (*Vorbild*), che è l'assoluta alterità, il mezzo esteriore più efficace per suscitare la formazione, ha in sé una componente d'immagine e di valore, un momento empirico e uno aporetico, ciò che è e ciò che ha da essere, e la persona si costituisce attraverso una contaminazione, un'immedesimazione diversificante, mai assimilativa, con quelle esemplarità concrete con cui entra in relazione. L'uomo trascende la propria natura e la propria egoità attraverso una trasformazione essenziale che si nutre della forza maieutica di una tuità esemplare. L'uomo, quindi, schelerianamente non si forma attraverso regole astratte o processi mimetici (modelli), ma mediante la compartecipazione ad esemplarità assiologiche che maieuticamente ispirano l'agire, producendo una vera e propria conversione dello sguardo nella direzione del valore (Scheler, 2011; Martino, 2017).

La formazione che non è, come ammonisce Scheler, "il voler fare di sé un'opera d'arte" (Scheler, 2009, p. 70), trova nell'esemplarità il suo mezzo promozionale più efficace e potente. Ponendosi oltre ogni orizzonte imitativo o di sottomissione, le esemplarità sono precursori, aurore che ci pongono in ascolto della nostra persona. Le esemplarità assiologiche delle persone fanno appello alla destinazione di ciascuno, seducono attraverso il loro senso. La persona si forma sempre attraverso una presa di posizione valoriale e il sapere di formazione è una seconda natura, un sapere fattosi vita.

Il pudore/vergogna è per Scheler *radice* di ogni morale (Scheler, 2012).

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1995). *Che cos'è la politica?*. Milano: Edizioni di comunità (Ed. orig. 1993).
- Boella L. (2010). Introduzione. Rileggere il *Symphtiebuchi*. In M. Scheler. *Essenza e forma della simpatia* (pp. 7-28). Milano: Franco Angeli.
- Brancacci A. (1997). Socrate e il tema semantico della coscienza. In Giannantoni G., Nancy M. *Lezioni socratiche* (pp. 280-301). Napoli: Bibliopolis.
- Dagerman S. (2016). *La politica dell'impossibile*. Città di Castello: Iperborea (Ed. orig. 1958).
- Dewey J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. 1916).
- Fedeli D. (2013). *Pedagogia delle emozioni*. Roma: Anicia.
- Gennari M. (1995). *Storia della Bildung*. Brescia: La Scuola.
- Ginzburg N. (1962). *Le piccole virtù*. Torino: Einaudi.
- Griffero T. (2013). *Quasi cose. La realtà dei sentimenti*. Milano: Mondadori.
- Heidegger H. (1999). *Parmenide*. Milano: Adelphi (Ed. orig. 1982).
- Martino P. (2019). Il valore «intempestivo» della vergogna. Riflessioni politiche ed etico-pedagogiche. *Nuova Secondaria*, 2: 57-58.
- Martino P. (2017). *Il confine e la soglia. Il farsi umano tra antropopedagogia e postumanesimo*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Heller A. (2018). *Il potere della vergogna. Saggi sulla razionalità*. Roma: Castelvecchi (Ed. orig. Pubblicata 1985).
- Lasch C. (2017). *La rivolta delle élite. Il tradimento della democrazia*. Vicenza: Neri Pozza (Ed. orig. 1995).
- Platone (1997). *Apologia di Socrate*. Milano: Rizzoli.
- Sartre J. (1958). *L'essere e il nulla*. Milano: Mondadori (Ed. orig. 1943).
- Scheler M. (2009). *Formare l'uomo*. Milano: Franco Angeli (Ed. orig. 1874-1928).
- Scheler M. (2010). *Essenza e forma della simpatia*. Milano: Franco Angeli (Ed. orig. 1923).
- Scheler M. (2011). *Modelli e capi. Per un personalismo etico in sociologia e filosofia della storia*. Milano: Franco Angeli (Ed. orig. 1874-1928).
- Scheler M. (2012). *Pudore e sentimento del pudore*. Mimesis: Milano (Ed. orig. 1986).
- Turnaturi G. (2012). *Vergogna. Metamorfosi di un'emozione*. Milano: Feltrinelli.
- Nussbaum M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*, trad. it. il Mulino, Bologna 2001 (Ed. orig. Pubblicata 2001).
- Nussbaum M. C. (2005). *Nascondere l'umanità. Il disgusto, la vergogna, la legge*. Roma: Carocci (Ed. orig. Pubblicata 2004).
- Williams B. (2007). *Vergogna e necessità*, Bologna: Il Mulino (Ed. orig. Pubblicata 1993).

VII.8

Il “Piccolo Amleto” a Palermo: un’esperienza educativa per i minori

Vito Minoia

*Dottore di Ricerca in Pedagogia della Cognizione - Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
vito.minoia@uniurb.it*

1. Minori sottoposti a provvedimenti dell’Autorità Giudiziaria: IPM e forme alternative alla detenzione

Quando parliamo di diritti per i minori dobbiamo necessariamente fare riferimento ai fondamenti della nostra organizzazione sociale¹, e più in particolare, se consideriamo minori autori di reato e sottoposti all’Autorità Giudiziaria dobbiamo prendere in esame anche altre fonti normative specifiche².

Se ci riferiamo a marginalità e devianza minorile, inoltre, non possiamo non riferirci a concreti percorsi inclusivi da immaginare e progettare, sostenendo anche i minori stranieri (Canevaro, 2017; Agostinetto, 2018).

Qui tratteremo, nello specifico, del valore educativo-inclusivo del linguaggio teatrale (Minoia, 2018) ma non prima aver delineato un quadro relativo al sistema della giustizia minorile che ha retto nel nostro Paese alle ondate di regressione culturale che avrebbero voluto renderlo più repressivo e simile a quello degli adulti.

- 1 Dalla nostra Costituzione alla Convenzione di New York del 20 novembre 1989 sui diritti del fanciullo, trattato che stabilisce i diritti civili, politici, economici, sociali, sanitari e culturali dei bambini.
- 2 Si veda in particolare la Raccomandazione 3 adottata dal Consiglio d’Europa il 22 marzo 2017 con la quale si sollecita l’azione degli Stati membri affinché facciano ricorso a sanzioni e misure di comunità alternative alla pena detentiva agevolando un più efficace percorso di recupero e reinserimento sociale.

Le presenze negli Istituti Penali Minorili in Italia hanno superato raramente le 500 unità negli ultimi venticinque anni, con minorenni in media poco al di sotto del 50%³.

La detenzione infatti nel nostro Paese si conferma come misura residuale. Il 15 aprile 2019 (Fonte Associazione Antigone⁴, 2019a), erano 1.511 i ragazzi presenti nei servizi residenziali della giustizia minorile e 13.984 i ragazzi in carico agli Uffici di servizio sociale per minorenni. Solo 418 si trovavano in una delle 17 carceri minorili (14 interamente maschili, una interamente femminile e due con sezioni maschili e femminili).

Alla stessa data 3 dei ragazzi presenti nei servizi residenziali si trovavano in CPA (Centri di Prima Accoglienza, dove il minorenne attende l'udienza di convalida entro 96 ore dall'arresto o dal fermo) e 1.090 in comunità (di cui solo 19 nelle tre comunità pubbliche di Bologna, Catanzaro e Reggio Calabria). Tra questi ultimi, 566 erano in messa alla prova, andandosi a sommare ai 2.227 che si trovavano nella stessa misura a casa loro. Sono stati 3.653 i provvedimenti di sospensione del processo con messa alla prova concessi nel 2018, un numero maggiore rispetto ai 3.558 concessi nel 2017.

Monitorando ancora con l'Associazione Antigone la situazione, sappiamo che all'inizio del 2019 gli Istituti Penali per Minorenni italiani ospitano 440 ragazzi e un anno dopo scendono a 375 (65 in meno, di cui 23 donne). E se fino al 15 marzo 2020 il numero rimane quasi invariato, nel mese successivo scende di 74 unità, fino a contare 298 detenuti⁵. Sostanzialmente invariato il numero dei ragazzi presenti nelle Comunità ministeriali e private, che sono 1.034 all'inizio del 2019 e 1.104 un anno dopo per arrivare a 1.062 il 15 aprile 2020, il 4% in meno rispetto al mese precedente (Associazione Antigone, 2020).

Con i dati esposti abbiamo voluto illustrare il generale positivo andamento della diminuzione di presenza di minorenni in carcere in Italia e arrivare a sottolineare, nel merito, le importanti scelte legislative che collocano

3 All'interno delle strutture penitenziarie minorili, in seguito all'emanazione del D.L. 92/2014, convertito in legge nel mese di agosto dello stesso anno, sono presenti anche "giovani adulti" tra i 18 e i 25 anni (Cfr. Scattareggia & Garro, 2017).

4 L'Associazione Antigone pubblica dal 1998 dati sugli istituti di pena attraverso il suo molto conosciuto Rapporto annuale sulla condizione di detenzione in Italia. Dal 2017 ha istituito anche *Ragazzidentro.it*, sito di informazione e analisi sulla giustizia penale minorile italiana (Associazione Antigone, 2019b).

5 Qui si sente anche il peso delle disposizioni attuate al fine di limitare la diffusione della pandemia per Covid-19.

oggi il nostro Paese all'avanguardia e che potrebbero presto aprire la strada all'idea del superamento della necessità del carcere in ambito minorile⁶.

A gennaio 2020 sono state pubblicate dal *Dipartimento della Giustizia Minorile e di Comunità* del Ministero della Giustizia le nuove linee di indirizzo per l'esecuzione penale per i minori⁷.

Il Decreto legislativo 121/2018 ha introdotto una nuova disciplina in materia sia per i minorenni, sia per i giovani al di sotto dei 25 anni per reati commessi quando non avevano ancora raggiunto la maggiore età. Con l'introduzione di una normativa specifica, si conferma l'attenzione per la tutela delle esigenze educative anche nella fase dell'esecuzione che è più complessa e durante la quale l'aspetto pedagogico deve essere curato al massimo (Mura, 2020).

Si fa riferimento alla "strutturazione di percorsi di giustizia riparativa e di mediazione con le vittime di reato volti a favorire la responsabilizzazione, l'educazione e il pieno sviluppo psico-fisico del minorenne, la preparazione alla vita libera, l'inclusione sociale e a prevenire la commissione di ulteriori reati, anche mediante il ricorso ai percorsi di istruzione, di formazione professionale, di educazione alla cittadinanza attiva e responsabile, e ad attività di utilità sociale, culturali, sportive e di tempo libero" (Cfr. Decreto Legislativo 121/2018).

Il sistema delle comunità è diventato quindi l'asse portante della giustizia minorile italiana. La maggioranza dei ragazzi entra in comunità in misura cautelare, solo un gruppo più ristretto proviene dagli IPM nell'ambito di un progetto di messa alla prova.

2. Attività artistiche e competenze emotive nei processi inclusivi: il Progetto "A teatro con Shakespeare" a Palermo

Le attività artistiche sono oggi considerate una prassi operativa efficace in ambito educativo inclusivo anche per la Giustizia Minorile italiana (Mastropasqua; Rao, 2010), riuscendo a superare nel tempo una concezione

6 Tra le varie voci che si stanno esprimendo in tal senso, anche quella di Don Ettore Cannavera, fondatore della Comunità per minori *La Collina* a Cagliari.

7 Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 121 - Linee di Indirizzo Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 12 recante "Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni, in attuazione della delega di cui all'articolo 1, commi 81, 83 e 85, lett. p, della legge 23 giugno 2017, n. 103".

pedagogica “che guardava con sospetto al mondo delle emozioni e dei sentimenti” (Dallari, 2008, p. 21).

Esiste una grande intensità emotiva nelle relazioni di cura. Occorre superare quella tranquillizzante logica anaffettiva che “copre, vieta, bandisce le emozioni come un’anomalia o un limite, quasi una colpa, un inconveniente, un errore” (Iori, 2007, p. 10).

Le emozioni non sono un ostacolo all’efficace espressione della razionalità perché sono fondamentali nella formazione del pensiero (Nussbaum, 2004, *passim*).

Le risonanze profonde delle emozioni sono esperienze che “penetrano nel nostro essere e contribuiscono alla nostra umanità” più della razionalità predominante e della tecnologia o dei rapporti economici (Oatley, 2007, pp. 14-15).

Le emozioni hanno da sempre impegnato gli scrittori ed esiste una tradizione letteraria europea che da Erasmo e Shakespeare in poi hanno svelato le emozioni che stanno oltre la superficie della vita sociale, ma la tradizione occidentale della teoria letteraria non è molto eloquente sulle emozioni (Nussbaum, 1986, *passim*).

In questa direzione, dal 1997 al 2008 a Palermo è stata espressa una significativa iniziativa teatrale a favore di minori sottoposti a misure cautelative o detentive (Minoia, 2005, p.54). A orientarla, sotto la guida esperta del regista Claudio Collovà, la Cooperativa Teatrale Dioniso presso il Centro di prima Accoglienza Comunità Filtro del Centro di Giustizia Minorile *Malaspina*. Laboratori di formazione e spettacoli teatrali sono riusciti a promuovere insieme a una qualità artistica e organizzativa, anche e soprattutto, una qualità sociale e umana. Progetti che hanno esplorato i territori della pittura e del cinema, della poesia e della narrativa ai confini con il teatro, fino alla creazione di un linguaggio autonomo, che ha assunto le caratteristiche di un esercizio poetico con appuntamenti sempre molto attesi dalla comunità cittadina. Circa un centinaio di ragazzi hanno partecipato al percorso, diventando seppure per brevi periodi attori, tecnici, costumisti e video maker, ma soprattutto ragazzi in grado di lottare insieme per la realizzazione di uno sforzo comune, che li ha tolti dall’isolamento e dai pensieri ossessivi sulla loro condizione di ristretti.

Nel 2008 l’esperienza si interrompe bruscamente in seguito a problematiche interne all’Amministrazione penitenziaria che generano una ridimensionata attenzione istituzionale per l’attività teatrale: dall’impossibilità

di utilizzo dello spazio scenico che la stessa Cooperativa teatrale aveva costruito all'interno dell'IPM *Malaspina* fino alla difficoltà di realizzare una vera e propria rappresentazione conclusiva del nuovo spettacolo programmato, ispirato all'*Opera da tre soldi* di Bertolt Brecht.

Grazie all'invito del Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere e dello stesso Dipartimento Centrale per la Giustizia Minorile di Roma, Collovà, che nel frattempo ha continuato ad esercitare la propria professione come regista per il *Teatro Biondo* di Palermo e come Direttore artistico del *Festival Orestyadi* di Gibellina, accoglie l'idea di tornare a cimentarsi con un progetto, a favore, questa volta, dei minori seguiti dai Servizi Sociali e in uno spazio di forte connotazione culturale presso i Cantieri della Zisa, dove ha sede anche l'Accademia di Belle Arti cittadina.

Quello di Collovà è semplicemente teatro. Verrebbe voglia di definirlo "normale". Con i minori il regista non cambia il proprio modo di sviluppare un processo artistico: lo adatta semplicemente a certe indiscutibili esigenze e particolarità dei ragazzi coinvolti e del luogo; li coinvolge così come un regista coinvolge gli attori.

Già nelle esperienze realizzate oltre dieci anni prima i partecipanti hanno avuto a che fare con Magritte, con Canetti, con Joyce, Pasolini, Enzensberger. Questa è la volta di Shakespeare, con una conoscenza e consapevolezza "alta", non nascosta per timore di non essere compresi.

Un lavoro finalizzato a produrre segnali positivi di recupero alla vita sociale e culturale della città di Palermo. Il teatro come strumento educativo, di fondamentale importanza per avviare processi riabilitativi, come mezzo di socializzazione, come possibilità di espressione e di percorso creativo. Il teatro è stato, prima che un incontro sul terreno sociale, un dialogo tra sensibilità, tra situazioni in cui i sentimenti e le emozioni guidano le azioni più della ragione. La stessa urgenza che hanno avuto i partecipanti, dalla scoperta del loro corpo in libertà, alla capacità di vivere un'esperienza forte di gruppo solidale. Hanno lavorato molto per arrivare alla verità dell'esperienza, del testo, del corpo e della mente, e alla loro "credibilità scenica".

L'intenzione globale del progetto è stata quella di superare l'uso prevalentemente terapeutico o di intrattenimento del teatro per giungere alla creazione di un'esperienza di natura artistica, scommettendo sull'incontro tra arte e vita. Con gli opportuni stimoli i giovani hanno curato le scene, l'attrezzatura, hanno cucito e modellato costumi, effettuato riprese video. Hanno seguito una formazione tecnica, imparando molte cose.

Il progetto *A teatro con Shakespeare* si è orientato a temi trattati nelle tragedie shakespeariane: giustizia e vendetta, lotta per il potere e il dominio, lealtà e tradimento nelle tragedie cosiddette familiari, forte relazione tra il dolore e la violenza, il potere dell'amore, e il ravvedimento sia sociale che individuale. Temi che appartengono innanzitutto all'uomo, con un linguaggio molto concreto e allo stesso tempo intimo, e in grado di raccontare anche a un gruppo di adolescenti storie drammatiche e molto affascinanti che li riguardano da vicino. Attraverso l'opera di Shakespeare sono state sollecitate emozioni, immaginazione, riflessione, espressività e confronto con gli altri e il mondo circostante. Dopo una prima ricerca dedicata a Amleto e Ofelia, si vorrebbe sviluppare in altri due anni di lavoro, successivi *focus* dedicati a Romeo e Giulietta e a Antonio e Cleopatra.

3. Il "Piccolo Amleto", un'originale rilettura della tragedia shakespeariana

Assistendo allo spettacolo conclusivo *Il Piccolo Amleto*, programmato dal 29 al 31 gennaio 2019 allo spazio *Franco* presso i Cantieri della Zisa a Palermo e intervistando il regista Collovà, è stato più facile cogliere significativi dettagli che illuminano il risultato conclusivo e l'intero processo di lavoro. Con la collaborazione artistica di Daniela Mangiacavallo, Eletta Del Castillo e Giuditta Jesu, i costumi di Roberta Barraja, il progetto è stato sostenuto dal Comune di Palermo con l'Assessorato alla Cultura e dal Ministero della Giustizia grazie al Centro di Giustizia Minorile Sicilia e l'USSM (Servizi Sociali per i Minori) di Palermo.

Il Piccolo Amleto parte dalla tragedia di Shakespeare e trova feconda ispirazione anche in *Hamletmachine* e *Opheliemachine* di Heiner Mueller. Lo spettacolo ha rappresentato un'indagine dedicata all'amore, all'abbandono, al tradimento involontario, alla separazione indotta con una particolare attenzione alla coppia Amleto e Ofelia, personaggi che hanno l'età dei giovani attori in scena. Tratto dell'amore incompiuto tra Amleto e Ofelia lo spettacolo si è sviluppato intorno a questo nucleo narrativo considerato centrale. L'elaborazione originale verte su una coppia di amanti che avrebbe potuto vivere un diverso destino se non fosse stata lacerata da ordini adulti e paterni.

La difficoltà dei testi shakespeariani sembra svanire: nella pronuncia dei ragazzi partecipanti tutto diventa chiaro e concreto. Ne *Il Piccolo Amleto, Gangs of Denmark* (un'aggiunta al titolo ideata durante il *work in progress*) gli attori hanno usato le parole di Shakespeare e anche quelle di Mueller e di Rilke. In Amleto che risponde a Polonio con “Voi non potreste prendermi cosa da cui mi distacchi più volentieri”, nella bocca di un ragazzo dei quartieri di Palermo è possibile comprenderne immediatamente tutta l'ironia, la minaccia, e l'insofferenza. La completa non intellettualizzazione di Shakespeare rende sperimentale questo lavoro con i minori più che in altre ben dotte ed equipaggiate occasioni (Minoia V.; Collovà C., 2019).

Nel lavoro con il gruppo, la drammaturgia è stata costruita intorno al rifiuto categorico del giovane Amleto di obbedire all'ordine perentorio del fantasma del padre. Amleto vuole continuare a vivere ed è poco disponibile a seguire gli ordini di un adulto e per giunta morto. “Tornatene nel tuo inferno!” – dicono i ragazzi nello spettacolo – “Cosa mi importa del tuo cadavere?”

Questa scelta è stata suggerita dai racconti di alcuni di loro circa l'obbedienza dovuta al mondo degli adulti, testimonianze raccolte dal regista in conversazioni private, spesso a due, massimo a tre e non in seno a consessi in cui si parla dell'Amleto. Nella convinzione maturata nei ragazzi non bisogna obbedire, ma esercitare la disobbedienza quando un adulto ti ordina di vendicare con un omicidio il proprio assassinio. Molti minori vengono mandati allo sbaraglio, gli viene impedita una vita altra dall'ambiente. Non è per tutti così, ma spesso i minori sono “usati” perché non punibili con più severità rispetto agli adulti. E questo accade in tutti gli ambienti, non solo in quelli tendenti al crimine.

Ancora una volta Shakespeare ha parlato loro e loro ne hanno tratto questa conclusione. La cosa che più li ha fatti soffrire è stata la perdita dell'amore.

A questo punto, l'amore è morto, non il Re”, mi hanno detto. Era un invito ancora evidente a concentrarci sul vero dramma della tragedia, che per noi è diventato l'amore di due giovani, impedito sul nascere, covo di intrighi di adulti. Questo è alla fine diventato il nostro punto di partenza. E da lì ci siamo concentrati sugli incontri, inspiegabili a volte, tra Amleto e Ofelia. Gli Amleti - nel nostro gruppo tutti gli uomini hanno interpretato Amleto, non la tragedia di uno ma quella di

molti, così anche per le tre Ofelie - continuano nella scena della biblioteca ad essere assorti nella lettura della poesia e ignorano il grido del padre: "Vendicami!". In fondo era questo che il giovane Amleto voleva fare, continuare a studiare e conoscere (Minoia V.; Collovà C., 2019).

Molte le analogie tra la storia della tragedia familiare e i giovani attori con cui ha lavorato Collovà. Lo spettacolo si è sviluppato lentamente, senza un vero e proprio laboratorio di drammaturgia. Sono state utilizzate parole di Rilke, Mueller, Shakespeare e dello stesso Collovà, solo limitatamente sono stati coinvolti anche i ragazzi nella scrittura.

Amleto nell'ultima scena a un certo punto dice:

"Ho perduto la memoria dell'assassinio di mio padre, della prostituzione di mia madre, del mio trono... e mi sono innamorato dell'ambiguità della poesia.

Attori, mamma! Ecco cosa mi manca di più.

Con loro posso liberare la mia immaginazione, giocare senza preoccuparmi delle conseguenze. Gli attori potrebbero essere di gran sollievo qui. Non potremmo aggiungere altre sedie in questa stanza vuota?"

E poi in ultimo chiede al pubblico con le parole di Rilke:

"Sapete voi che cos'è un poeta? No? Nulla? Nessun ricordo?"

E ottenuto il silenzio dopo paziente attesa ad ogni domanda, china la testa sul libro e torna a leggere

(Minoia V.; Collovà C., 2019)

Il teatro, nei suoi migliori esiti, come nel *Piccolo Amleto* a Palermo produce significative opportunità in ambito educativo e lo fa attraverso gli strumenti artistici di quegli operatori come Collovà e i suoi collaboratori che diventano anche "mediatori sociali e culturali" (Canevaro, 2008) accettando nuove sfide all'interno di un orizzonte senza limiti precostituiti. Caratterizzano il loro modo di operare: una pluralità che deve permettere all'interlocutore di conservare la propria identità in una realtà aperta e progressiva; una sicurezza che suggerisce un invito a rischiare, procedendo nonostante gli imprevisti; ispirare fiducia allontanando la paura e facilitando l'organizzazione di una "fatica" per immaginare una sequenza di movimenti necessari; promuovere funzioni organizzabili e riformulabili, avendo la capacità di ripensare a un progetto e collocandolo in un contesto mentale che ci risulta familiare, per risolvere un problema.

Occorrerebbe istituzionalizzare il teatro con i minori sottoposti a prov-

vedimenti dell’Autorità Giudiziaria e creare per loro uno spazio adeguato fisico e mentale. Hanno tutto il diritto di superare i momenti difficili e condividere con altri giovani l’esperienza artistica. Collovà e i suoi collaboratori vorrebbero poter operare in una “Casa del teatro”, dove continuare con bellezza.

Creare botteghe di lavoro artigianale con l’arte del teatro significa promuovere un progresso educativo, sociale e civile.

4. Prospettive di partecipazione e inclusione con il teatro per la giustizia minorile

A conclusione dell’ultima rappresentazione al pubblico dello spettacolo, il 31 gennaio 2019⁸, Salvatore Inguì, Direttore dell’USSM di Palermo, legge al folto ed emozionato pubblico presente una lettera ufficiale pervenuta da Roma, dalla più alta carica del Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità del Ministero della Giustizia. Citiamo un passaggio di quel documento rivolto a tutti i presenti:

“Potrei vivere rinchiuso in una noce e sentirmi re dello spazio infinito”. Queste le parole pronunciate da Amleto che mi sono subito venute in mente in relazione alla bellissima iniziativa di teatro ai Cantieri Culturali della Zisa a Palermo.

Offrire l’opportunità ai ragazzi entrati nel circuito penale di recitare *Il Piccolo Amleto*, rivisitazione dell’opera di William Shakespeare e non solo, è stata davvero un’iniziativa ambiziosa e encomiabile, con il buon sapore delle sfide positive che aiutano a crescere i giovani ma anche gli adulti.

Ringrazio di cuore il regista Claudio Collovà per la professionalità e l’impegno [...] E ringrazio di cuore i ragazzi, perché hanno voluto mettersi in gioco con entusiasmo e serietà. Dovete essere orgogliosi di voi stessi perché recitare è al tempo stesso una prova di abilità, un viaggio nelle emozioni e una coraggiosa avventura. È una prova di abilità perché vi esibite davanti a una platea che ha una competenza millenaria come quella siciliana. È un’avventura, perché la preparazione di uno spettacolo è una grande esperienza di impegno, di amicizia, di condivisione di

8 Ultima replica alla quale chi scrive ha avuto la possibilità di assistere.

paure e timidezze, di generosità e di cuore; e infine è una manifestazione di coraggio perché ci si espone fino in fondo e nella recitazione si comunicano le emozioni più profonde e intime.

“Essere o non essere” ...oggi qui voi siete
(Tuccillo, 2019)

Una comunicazione, che non accompagna una “cerimonia istituzionale” (Goffman, 1961), e che si tradurrà nel giugno del 2019 nella partecipazione del Dipartimento della Giustizia Minorile al Protocollo d’Intesa per la Promozione del teatro tra il Ministero della Giustizia, il Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere e l’Università degli Studi Roma Tre, nel quale in un rapporto di reciprocità, nell’ambito degli accordi tra i diversi contraenti, il DGMC si impegna a diffondere e sostenere, la valenza dell’attività teatrale nei processi di conoscenza e di acquisizione di competenze finalizzate al reinserimento sociale dei minori e giovani adulti in carico ai propri Servizi, a sostegno di un processo di integrazione sociale e di inserimento lavorativo [...] (Protocollo d’Intesa, 2019, p. 1)

Un impegno che ha un precedente significativo nell’azione parlamentare di Eduardo De Filippo che nel suo primo intervento come Senatore a vita, nomina che accettò dal Presidente Pertini nel 1981, illustrò una proposta all’allora Ministro di Grazia e Giustizia sulle condizioni dei giovani detenuti nell’istituto Filangieri di Napoli e sul come educarli alle arti sceniche per trovare sbocchi di lavoro e inserimento sociale (Pozzi, 2007, p. 345). Una preoccupazione oggi condivisa anche dalla figura del Presidente dell’Ufficio del Garante nazionale dei diritti delle persone detenute o private della libertà personale. In un passaggio della sua relazione annuale al Parlamento, ha ricordato come per il nuovo ordinamento per l’esecuzione penale minorile il trattamento debba conformarsi “a modelli che favoriscono l’autonomia, la responsabilità, la socializzazione e l’integrazione”, tendendo in maniera esplicita al “reinserimento sociale”, anche attraverso “i contatti con l’ambiente esterno” (Palma, 2019).

Riferimenti bibliografici

Agostinetto L. (2018). Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi. In Polenghi S., Fiorucci M., Agostinetto L. (eds.), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 47-60). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Associazione Antigone (2019a). *Il carcere secondo la Costituzione*. XV Rapporto sulle condizioni di detenzione. In <<https://www.antigone.it/quindicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/wp-content/uploads/2019/06/xv-rapporto-antigone.pdf>> (ultima consultazione: 15/04/2020).
- Associazione Antigone (2019b). *Guarire i ciliegi*. Quinto rapporto di *Ragazzi Dentro*, Osservatorio sugli Istituti Penali per Minorenni. In <<http://www.ragazzi-dentro.it/>> (ultima consultazione: 15/04/2020)
- Associazione Antigone (2020). *Il carcere al tempo del Coronavirus*. XVI Rapporto sulle condizioni di detenzione. In <https://www.antigone.it/upload/ANTIGONE_2020_XVIRAPPORTO%202.pdf> (ultima consultazione: 24/05/2020)
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del dominio"*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2017). *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.
- Dallari M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento: Erickson.
- Garante nazionale dei diritti delle persone detenute o private della libertà personale. *Relazione al Parlamento 2019*. In <<file:///C:/Users/Vito/Desktop/00059ffe-970d21856c9d52871fb31fe7.pdf>> (ultima consultazione: 15/04/2020).
- Goffman E. (1961). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi (Ed orig. Pubblicata 1961).
- Mastropasqua I.; Rao R. (2010). *Educarte. Primo catalogo sulla'Archivio Multimediale della Giustizia Minorile in Italia*. Roma: Gangemi Editore.
- Ministero della Giustizia, Dipartimento per l'Amministrazione Penitenziaria e Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità (2019). Protocollo d'Intesa per la Promozione del teatro in carcere con il Coordinamento Nazionale Teatro in Carcere e l'Università Roma Tre. In: <<http://www.teatrocarcere.it/tcwp/wp-content/uploads/2019/06/PROTOCOLLO-dintesa-DAP-DGMC-CNTiC-DAMS-RomaTre-del-5-giugno-2019-2.pdf>> (ultima consultazione: 15/04/2020).
- Minoia V. (2005). Da Pasolini all'Africa sette anni di proposte ma ora le risorse mancano. *Catarsi-Teatri delle diversità*, X, 32-33, 54-55.
- Minoia V. (2018). *Per una pedagogia del teatro. Buone prassi tra vecchie e nuove diversità*. Roma: Aracne.
- Minoia V., Collovà C. (2019). Trascrizione intervista per il presente articolo.
- Mura C. (2019). *Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni*. Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, Dipartimento per le politiche della famiglia, Presidenza del Consiglio dei Ministri, In: <<https://www.minori.gov.it/it/minori/disciplina-delle-esecuzione-delle-pene-nei-confronti-dei-condannati-minorenni>> (ultima consultazione 18/04/2020)

- Nussbaum M. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino (Ed. originale 2001).
- Oatley K. (2007). *Breve storia delle emozioni*. Bologna: Il Mulino (Ed. originale 2004).
- Pozzi E. (2007). *Parole Mbrugliate. Parole vere per Eduardo*. Roma: Bulzoni.
- Scattarreggia, G., & Garro, M. (2017). Crescere in IPM. Il trattamento dei giovani adulti autori di reato. *Psicologia di Comunità*, 1, 81-90.
- Tuccillo G. (2019). Lettera del Capo Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità del Ministero della Giustizia al Dirigente dell'ufficio di Servizio Sociale per i Minorenni. Roma, Prot. m_dg. DGMC 30/01/2019.0OD5247.U.

Riferimenti normativi

- Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 121 - Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, recante "Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni, in attuazione della delega di cui all'articolo 1, commi 81, 83 e 85, lett. p), della legge 23 giugno 2017, n. 103". In <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/10/26/18G00147/sg>> (ultima consultazione: 15/04/2020).
- Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 121 - Linee di Indirizzo Decreto Legislativo 2 ottobre 2018, n. 12 recante "Disciplina dell'esecuzione delle pene nei confronti dei condannati minorenni, in attuazione della delega di cui all'articolo 1, commi 81, 83 e 85, lett. p, della legge 23 giugno 2017, n. 103". https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/linee_indirizzo_esecuzione_pene_minori_15gen2020.pdf (ultima consultazione: 15/04/2020).

VII.9
Politiche sociali formative
e partecipazione alla vita della comunità.
Il caso dell'Aquila

Silvia Nanni

*Ricercatrice -Università degli Studi dell'Aquila
silvia.nanni@univaq.it*

Un insegnamento degno di questo nome non inquadra,
non uniforme, non produce scolari,
ma sa animare il desiderio di sapere. [...]
Questo dono è il più prezioso
perché non vincola l'allievo ad alcuna obbedienza,
ma lo lascia sempre libero di andarsene,
di separarsi dal maestro. [...]
Solo sapere tacere l'amore può permettere al soggetto di in-
camminarsi per la propria via. [...].

(Massimo Recalcati, *L'ora di lezione.
Per un'erotica dell'insegnamento*,
Einaudi, Torino, 2014, pp. 47-55)

Questa sintetica riflessione nasce, da un lato, all'ombra della teoria della *shock economy* e del capitalismo dei disastri – che ha avuto una ricaduta sulle politiche cosiddette “dell'emergenza”, anche in ambito educativo, con l'indebolimento della partecipazione del singolo e della comunità alle scelte politiche in senso lato e, dall'altro, in seguito al sisma del 2009 che ha colpito la città dell'Aquila e 60 comuni limitrofi.

Nel capoluogo abruzzese, allo stato attuale, sono diversi gli studi interdisciplinari che hanno mostrato situazioni di fragilità sociale e individuale sul fronte del post-emergenza e per cui specularmente sono stati attivati diversi progetti e percorsi educativi tesi a rispondere alle situazioni di deprivazione (educativa), a sostegno della socialità e della resilienza individuale e collettiva.

Il caso del terremoto dell'Aquila apre una serie di problemi che, dietro

all'idea di ricostruzione "fisica", strutturale, spingono a riflettere molto, e a intervenire, per recuperare i non meno importanti aspetti emotivi-relazionali-sociali della ricostruzione, che riguardano la ricomposizione del senso della comunità, delle identità individuali e collettive, della stessa idea di cittadinanza e partecipazione.

1. Sanare le "fratture": ricerca e progettazione educativa a L'Aquila

Uno dei progetti messi in campo in risposta alle necessità di una ricostruzione cosiddetta *soft*, porta il nome di *SOLO POSTI IN PIEDI. Educare oltre i banchi*, sostenuto dalla Fondazione "Con i bambini". Si tratta di un progetto regionale che rientra nel settore del contrasto alla povertà educative minorile. L'associazione aquilana capofila "Brucaliffo" sta operando in collaborazione con il Dipartimento di Scienze Umane – Area di Scienze della Formazione e del Servizio Sociale – dell'Università dell'Aquila, con il Comune del capoluogo, con quattro istituti scolastici e con sette associazioni del territorio.

Save the Children definisce la povertà educativa come la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, una deprivazione di possibilità (Cfr. *Save the Children*, 2014).

Il concetto di povertà educativa può essere introdotto, quindi, nella società odierna, multiculturale e liquida, come un fenomeno multidimensionale. Nel definirne il carattere, infatti, appare riduttivo concentrare l'attenzione sulla sola componente economica, che pure gioca un ruolo fondamentale nella definizione del problema. Esiste certamente una correlazione tra condizioni economiche e povertà educativa; i minori che vivono in famiglie particolarmente svantaggiate da un punto di vista economico avranno sicuramente difficoltà di accesso al "capitale sociale" e al "capitale culturale", per dirlo con le parole di Bourdieu (1972, trad. it. 2003). Lo stretto legame tra condizione economica e educativa è sottolineato dai dati Istat 2019, secondo i quali la diffusione della povertà diminuisce al crescere del titolo di studio. Se la persona di riferimento in famiglia ha conseguito un titolo almeno di scuola secondaria superiore l'incidenza della povertà assoluta è pari al 3,8%, mentre si attesta su valori attorno al 10,0% se ha al massimo la licenza di scuola media. Da questi dati emerge chiaramente il circolo vizioso che ascrive il destino di tutti quelle bambine e quei bambini che non hanno a disposizione gli

strumenti economici ed educativi per sottrarsi dalla condizione di povertà. Nello stesso tempo, occorre ricordare che numerose forme di povertà educativa, associate a carenze di tipo relazionale, negligenza genitoriale, trascuratezza educativa o inadeguatezza del contesto territoriale, sono presenti anche in situazioni non particolarmente svantaggiate dal punto di vista socio-economico (Di Genova, 2019, pp. 182-183).

Una discriminante fondamentale pertanto è l'accesso ai servizi essenziali e la qualità dei servizi stessi anche a parità di reddito della famiglia – anch'esso in molti casi da (ri)-costruire con un'operazione di inclusione sociale cosiddetta "econimicista" (Cfr. Nanni, 2019). Perciò è ineludibile un forte investimento sull'educazione, intesa in senso lato, dalla scuola ai servizi amministrativo-culturali-educativi rivolti ai minori. Vanno in questa direzione anche le raccomandazioni del Rapporto Ocse 2018 sulla mobilità sociale, che per l'Italia indica come priorità garantire l'accesso all'educazione di qualità, dall'asilo all'istruzione terziaria, ai bambini e ai giovani svantaggiati.

Nel territorio in oggetto confluiscono una serie di fattori "glocali", comuni e specifici, di fragilità sociale e ricostruzione sociale di fatto inscindibili. Il Progetto *solo posti in piedi*, prova a rispondere a questi bisogni (anche inespressi). È rivolto a:

- 1200 bambini – 1160 tra i 9 e gli 11 anni – (58 classi III, IV e V di 4 Istituti scolastici primari dell'Aquila) e 40 bambini di età compresa tra gli 11 e i 14 anni (2 classi di scuola secondaria);
- 130 insegnanti compresi fra tutti gli ordini scolastici;
- 1200 nuclei familiari di bambini che partecipano al progetto;
- 2.000 genitori coinvolti nelle attività aperte alla cittadinanza.

È condotto da un totale di 50 formatori fra associazioni, esperti e docenti universitari, la durata delle azioni progettuali è di 30 mesi (dal 22 novembre 2018 al 21 maggio 2021) con l'obiettivo ultimo della costituzione *ex-novo* della prima ludoteca pubblica in uno spazio concesso dal Comune.

Durante la scrittura di questo saggio, marzo 2020, il gruppo di ricerca, coordinato dal prof. Alessandro Vaccarelli¹, si sta occupando del monitoraggio, e della supervisione del gruppo di lavoro.

1 Professore associato di pedagogia generale e sociale – Università dell'Aquila.

Possiamo fornire i dati relativi alle somministrazioni dei questionari predisposti *ad hoc* per ogni gruppo:

- Numero di insegnanti coinvolti: 30
- Numero di genitori coinvolti: 631
- Numero totale degli utenti coinvolti: 1292

Gli attori del progetto stanno predisponendo una piattaforma on line per l'elaborazione e la restituzione/condivisione dei dati.

SOLO POSTI IN PIEDI. Educare oltre i banchi vuole riportare i bambini, le famiglie e l'intera comunità educante al centro della città dell'Aquila grazie alla co-gestione della ludoteca: luogo di aggregazione, fruizione, produzione di cultura e sviluppo di nuove forme di cittadinanza.

La concezione di “bene comune” e di “comunità competente” stimola la costruzione e/o la riappropriazione di uno spazio pubblico a cui attribuire un valore identitario attraverso l'apprendimento, la strutturazione e la gestione di questo servizio al fine di renderlo accogliente e funzionale alle esigenze dei bambini, pianificandone una serie di iniziative culturali che creino le condizioni per una *pérennisation* del progetto stesso.

In fondo divenire una “comunità competente” vuol dire aumentare il proprio repertorio di possibilità e di alternative (dimensione politica), sapere dove e come ottenere risorse (dimensione cognitiva), chiedere di partecipare ed essere motivati, non tanto sul come o sul cosa fare, quanto sul perché della propria partecipazione (dimensione affettiva).

A distanza di dieci anni dall'evento sismico è possibile adottare uno sguardo pedagogico di retrospettiva per operare un bilancio che metta in luce occasioni di formazione, di progettazione educativa, di partecipazione, colte o, al contrario, mancate.

Parallelamente al progetto di cui sopra, la scrivente insieme al prof. Vaccarelli, a partire dal 2019, sta portando avanti una ricerca qualitativa che ha già raggiunto 15 fra ragazze e ragazzi di età compresa tra i 17 e i 30 anni, soggetti colpiti dal terremoto in età “infantile/post-adolescenziale”. Le interviste cercano di ricostruire, nello scenario della riorganizzazione della vita urbana, familiare e scolastica, le biografie formative dei partecipanti alla ricerca delle cause di successi o insuccessi formativi, per comprendere quali forme di resilienza – individuale e istituzionale – o quali fattori di vulnerabilità – interna e esterna – quali scelte politiche-culturali-sociali si siano adottate o meno.

Un primo *report* di questa ricerca è stato presentato in occasione del convegno internazionale “*Silk Cities*” *resilience and recovery in L’Aquila* svoltosi lo scorso luglio proprio nel capoluogo abruzzese².

Gli intervistati sono sia soggetti che conservano un ricordo della città prima del terremoto e che hanno ben chiaro il rapporto tra il prima e il dopo, sia soggetti che non hanno avuto tempo sufficiente per sviluppare pienamente la loro socializzazione in un contesto di vita non alterato dalla catastrofe e dalle politiche sociali-formative successive.

Si è cercato di tracciare delle linee interpretative trasversali a tutte le interviste delineando almeno 4 macro-ambiti: la scuola, la socialità, le opportunità formative extrascolastiche, lo sguardo al futuro³.

Tale ricerca ci supporta nella convinzione che nel contrasto alla cosiddetta “povertà educativa” bisogna porre al centro le capacità resilienti degli individui, ma anche delle istituzioni, delle associazioni e di chiunque sia pubblicamente impegnato nel lavoro formativo. Si intersecano pertanto le finalità del Progetto SPINP, da un lato, e le considerazioni relative alla suddetta ricerca, dall’altro.

2. La partecipazione come approccio educativo

L’approccio educativo proposto è sempre stato partecipativo e pro-attivo, ossia basato sulla convinzione che il coinvolgimento diretto degli attori sociali potesse portare ad una più accurata individuazione dei bisogni, dichiarati o latenti, legati alle problematiche rilevate nel territorio aquilano al fine di attuare un processo di cambiamento e trasformazione della realtà e dei soggetti interessati, soprattutto in riferimento a coloro che sono a maggiore rischio marginalità e esclusione.

Lo strumento principalmente utilizzato è quello della progettazione, attraverso il quale si esprime la volontà di agire consapevolmente per uno scopo, organizzando le risorse a disposizione e creandone di nuove.

2 Argomento affrontato in occasione del *Silk Cities International Conference 2019. Reconstruction, Recovery and Resilience of Historic Cities and Societies* con un intervento (con il prof. A. Vaccarelli e la dott.ssa N. Di Genova) dal titolo «*Educational poverty factors and resilient responses in the Aquila youth population; a qualitative study*» svoltosi presso l’Università degli Studi dell’Aquila, l’11 luglio 2019.

3 Si rimanda alla lettura degli Atti in corso di pubblicazione.

Il lavoro educativo, che si rivolge ai singoli individui e, tramite questi, all'intero contesto comunitario, svolge tre *mission*: quella della promozione, della prevenzione e della riabilitazione.

Innanzitutto le attività educative vengono svolte al di là dell'effettiva presenza di situazioni di rischio ed emergenziali con lo scopo di incrementare il benessere complessivo del soggetto e rafforzare le sue capacità di affrontare i compiti della vita quotidiana.

Questo dovrebbe tradursi nell'impegno da parte di coloro che si occupano di politiche formative e di educazione, di assicurare il soddisfacimento dei bisogni formativi degli individui di ogni *status* sociale attraverso l'implementazione di servizi e la progettazione di articolate esperienze educative:

Intenzionali, quelle azioni riconosciute dai destinatari e per le quali risultano chiari gli obiettivi da raggiungere.

Non intenzionali, situazioni che producono effetti sui soggetti ma non vengono classificate intenzionalmente come esperienze formative *stricto sensu*, pur sostanziando, insieme all'agire educativo intenzionale, la formazione dell'uomo, quel percorso attraverso cui ciascuno fa di sé una "forma", particolare, singola. "L'evento accade semplicemente, l'azione, di contro, è ciò che fa accadere" (Ricoeur, 1993, pp. 149-150).

La pedagogia in tale direzione può porsi come scienza-chiave su tre fronti: 1) il fronte della prevenzione e dunque dell'educazione al rischio, dell'acquisizione di conoscenze e di atteggiamenti che non solo si associano alla messa in atto di procedure di comportamento ("il cosa fare se..."), ma che sollevano, anche, problemi di più ampia portata e che investono le questioni ambientali, territoriali, politiche, valoriali in stretto rapporto con la dimensione etica; 2) il fronte della gestione dell'emergenza: da un lato i vissuti psichici che richiedono una cura anche di tipo educativo (educare alla resilienza, riprogettare l'esistenza, riformulare l'esperienza traumatica, ecc.), dall'altro le questioni sociali e territoriali (riorganizzare la scuola e i servizi educativi, evitare fenomeni di marginalità sociale, di sgretolamento delle comunità e dei rapporti sociali, ecc.); 3) il fronte della gestione del post-emergenza, che rischia spesso di assumere l'aspetto di cronicizzazione della fase emergenziale, momento in cui gli effetti dei "vuoti" politico-formativi possono essere più visibili.

Occuparsi di educazione all'interno di una comunità colpita da una ca-

larietà (sia essa di tipo naturale, ambientale, bellica, sanitaria) significa interessarsi del senso della prospettiva della comunità stessa dell'identità sociale e al contempo del progetto, resistenziale, di un "cambiamento di scena" che non sia sottrattivo rispetto al prima, ma migliorativo almeno in termini valoriali (Cfr. Vaccarelli, 2013).

3. Prevenzione e/o sviluppo delle capability?

L'azione educativa del progetto *SOLO POSTO IN PIEDI* è stata di tipo, anche, "preventivo" e ha stimolato una metariflessione pedagogica aperta ad un'idea di "spazio" (scolastico, di vita, urbano, lavorativo) tutta da frequentare e da esplorare, in cui lo stesso concetto di cura passa dalla dimensione intima e immateriale della relazione alla dimensione materiale e tangibile del contesto di vita e di formazione.

Le tipologie di prevenzione cui si fa generalmente riferimento sono quelle mutuata dalle categorie tassonomiche proposte da Gerald Caplan nel 1964, che prevedono la distinzione tra approcci universali, ovvero quegli interventi considerati desiderabili per l'intera popolazione, rivolti indistintamente a giovani e meno giovani; approcci selettivi, rivolti a sottogruppi di popolazione il cui rischio di sviluppare un qualsiasi problematica risulta significativamente maggiore rispetto alla media, e approcci mirati, applicabili cioè a persone che sono state identificate come portatrici di chiari segni o sintomi prodromici, tali da doverli considerare vulnerabili e ad alto rischio.

Tali approcci sono comunemente intesi come: prevenzione primaria, secondaria e terziaria.

Prendono il nome di prevenzione primaria, tutti gli interventi che mirano al controllo e alla rimozione, all'interno di aree de-privilegiate, dei fattori di rischio, attraverso azioni di politica sociale, d'interventi educativi e di riqualificazione (anche urbanistica). Obiettivo della prevenzione primaria è la promozione del benessere del cittadino in determinate aree svantaggiate.

La prevenzione secondaria è diretta all'individuazione precoce di determinate criticità, per le quali vengono attivate azioni preposte alla riduzione del rischio. Le azioni di prevenzione secondaria sono rivolte in modo particolare alle fasce giovanili in situazioni variamente deprivate che pertanto risultano maggiormente esposte a condizioni socialmente negative.

La prevenzione terziaria mira invece ad evitare la recidività ed è quindi rivolta a quei soggetti che hanno già evidenziato una (o più) problematiche.

Inoltre Caplan suddivide ulteriormente le tipologie preventive in relazione alle aree d'intervento e alla popolazione verso cui sono rivolte.

Si avranno allora interventi di "prevenzione sociale e situazionaria" coincidenti con l'attività di prevenzione primaria, oppure "prevenzioni individuali" che, sulla base di ricerche predittive, dovrebbero ridurre l'esposizione a fattori di rischio.

Il modello preventivo si configura ad un tempo come impostazione metodologica, attenta a far leva su aspetti costruttivi e promozionali, e come azione anticipativa di insorgenza di problemi.

Il modello psico-educativo basato non solo sulla rimozione dei fattori di disagio, ma sulla promozione delle abilità soggettive, punta all'incremento delle competenze e delle capacità individuali dei giovani per far fronte ai fattori di rischio. Fare prevenzione vuol dire procedere, a tutti i livelli, attraverso interventi formativi di sviluppo delle *capability*.

In tale direzione uno dei massimi riferimenti scientifici può essere costituito dalle riflessioni convergenti di Martha Nussbaum e Amartya Sen attorno al tema dello "sviluppo delle capacità". L'idea è quella di stimolare un soggetto a fiorire nelle sue capacità piuttosto che assisterlo e supportarlo semplicemente nei suoi bisogni o domande di aiuto.

Il *capability approach* nasce dall'incrocio di diverse esperienze. La Nussbaum orienta questo approccio alla costruzione di una "teoria della giustizia sociale di base" introducendo il concetto di "soglia minima" di sopravvivenza. La filosofa americana si preoccupa dell'ingiustizia sociale e delle disuguaglianze più radicate, in particolare della mancanza di capacitazione causata da discriminazione e emarginazione. Sen afferma che non è sensato considerare la crescita economica fine a se stessa; lo sviluppo deve avere una relazione molto stretta con la promozione delle vite che viviamo e delle libertà di cui godiamo. L'espansione di quelle libertà che consideriamo preziose, non solo rende più ricca e meno soggetta a vincoli la nostra vita, ma ci permette anche di essere in modo più completo individui sociali che interagiscono col mondo in cui vivono e influiscono su di esso.

Sen mette in relazione quindi bisogni, risorse e abilità in una cornice di responsabilità individuale e collettiva.

L'economista indiano premio Nobel ci invita ad un'ulteriore riflessione

facendo notare che una società ricca ed opulenta non necessariamente genera benessere, purtroppo, infatti, nell'ottica di un'economia globale, il benessere della collettività viene calcolato esclusivamente in base agli indici relativi all'accrescimento del Prodotto Interno Lordo che non prendono in esame i bisogni delle categorie meno abbienti, incapaci, inoltre, di soddisfare le necessità di chi vi appartiene.

La teoria dell'“Approccio delle capacità” di Sen percorre la strada dei diritti umani, della equità, della responsabilità e opportunità, così come lo fa la teoria del *Capability Approach* di M. Nussbaum.

Riflessioni diverse ma un obiettivo comune: sviluppare le capacità in ogni essere umano, rispettandone la libertà di scelta, i diritti e le singole individualità attraverso politiche sociali mirate e la partecipazione attiva e l'inclusione sociale di tutti i cittadini.

Riferimenti bibliografici

- Catarci M. (2018). Educazione e comunità competente. In Mariantoni S., Vaccarelli A. (eds.). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: Franco Angeli.
- Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (1991). Roma: Unicef.
- Corbi E. et alii (2010). *Spunti di riflessione sulle emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Genova N. (2019). Uno studio sulla povertà educativa a L'Aquila. Scuola ed extrascuola nella percezione dei genitori italiani e di altra cittadinanza. In Nanni S., Vaccarelli A. (eds.). *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*. Milano: Franco Angeli.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica dell'emergenza: i processi formativi delle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: Franco Angeli.
- Klein N. (2007). *Shock Economy. L'ascesa del capitalismo dei disastri*. Milano: Rizzoli.
- Labriola G. M. (ed.) (2016). *La città come spazio politico: tessuto urbano e corpo politico, crisi di una metafora*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- Mariantoni S., Vaccarelli A. (eds.) (2018). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: Franco Angeli.
- Nanni S. (2018). Il rischio come possibilità educativa: dallo “spazio interstiziale”

- alla comunità. In Mariantoni S., Vaccarelli A. (eds.). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: Franco Angeli.
- Nanni S. (2019). L'approccio "umanista" contro i rischi vecchi e nuovi di esclusione sociale: riflessioni pedagogiche. In Isidori M. V. (ed.). *La formazione dell'insegnante inclusivo tra vecchie e nuove emergenze educative*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum M. C. (2014). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Ricoeur P. (1990). *Sé come un altro*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1993.
- Save the children (2014). *La Lampada di Aladino - L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Vaccarelli A. (2013). La generazione dei senza-città. I bambini dell'Aquila dopo il terremoto. In Corsi M., Olivieri S. (eds.). *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.

VII.10

Il diritto alla parola dei bambini: il progetto STEP

Elisabetta Nigris

Professore Ordinario - Università di Milano-Bicocca
elisabetta.nigris@unimib.it

Barbara Balconi

Ricercatrice - Università di Milano-Bicocca
barbara.balconi@unimib.it

1. Il diritto alla parola, quale idea nei documenti normativi?

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (MIUR, 2012) e i principali documenti europei in materia di istruzione (Eurydice, 2017), evidenziano come le competenze di cittadinanza siano strettamente dipendenti dalle capacità comunicative e da quelle di esercizio del pensiero critico, nonché dalla capacità e volontà di partecipare attivamente e in modo costruttivo alla vita pubblica (Audiger, 2007; Meirieu, 2015). Tali competenze non possono essere acquisite senza che i bambini esercitino, consapevolmente e in maniera collettiva, il diritto di parola, imparando a conoscere e confrontare i propri pensieri, le proprie percezioni, emozioni o rappresentazioni attraverso la mediazione del dialogo. Già nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (ONU, 1989), è possibile osservare come il "diritto di parola" sia considerato uno dei diritti fondamentali dei bambini, cittadini di oggi e di domani, soprattutto se si fa riferimento al dettato dell'articolo 12: "gli Stati parti garantiscono al fanciullo il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo [...]. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale". Accanto alla sottolineatura della tutela della libertà di opinione dei minori, la Convenzione mette in rilievo la necessità di concepire tale diritto anche in relazione al potere comunicativo della parola e,

quindi, secondo una prospettiva che mette in relazione la libertà di espressione alla possibilità di divulgazione di idee e opinioni. È l'articolo 13 a riconoscere la centralità di questa dimensione divulgativa nell'esercizio del diritto di parola dei bambini: "Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo".

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (MIUR, 2012) assumono questa doppia dimensione connaturata al diritto alla parola e, a partire da essa, affermano che l'esercizio di tale diritto "dovrà essere prioritariamente tutelato ed incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta". I momenti dialogici, di scambio e messa in relazione delle diverse voci di bambini e adulti, diventano così il terreno privilegiato per consentire ai minori di poter agire tale diritto: "è attraverso il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti" (MIUR, 2012, p. 26).

Da questi primi riferimenti è possibile affermare che il diritto alla parola e, con esso, l'uso del linguaggio, non siano unicamente concepiti come strumenti di comunicazione e di facilitazione delle relazioni fra pari e con gli adulti, ma come strumento di accesso alla cultura e di costruzione di una cultura comune. Esercitare il diritto di parola permette di praticare cittadinanza poiché consente di esprimere e produrre un pensiero critico e riflessivo che assume un ruolo trasformativo nella comunità – sia essa la classe, la scuola o la comunità territoriale – e di svolgere un ruolo attivo nella costruzione di un'identità collettiva. In altre parole e facendo riferimento al pensiero vygotskijano, se assumiamo che pensiero e linguaggio sono inscindibili, è possibile comprendere come l'esercizio del diritto di parola – promosso dall'adulto – possa diventare, per i bambini, un modo per veicolare il pensiero e, ancora prima, per costruirlo in interazione reciproca con gli altri attraverso la condivisione di significati che deriva da questo processo di mediazione.

L'uso del linguaggio è così considerato come strumento del pensiero collettivo all'interno di un certo contesto sociale, in una interazione reciproca

indirizzata ad una attività concreta di interesse condiviso (Carugati, Selleri, 2005; Rogoff, 2004; Engestrom, Miettinen, Punamaki, 1999). Come afferma Mortari, l'azione del discorso permeato dal "saper pensare" diventa l'elemento fondamentale per agire con senso nella collettività poiché esso permette di poter discutere, informare, di nominare processi di mutamento in atto, di mettere in discussione l'ordine esistente, di ipotizzare nuovi mondi, di analizzarli criticamente ponendosi in confronto e in dialogo con gli altri (Mortari, 2004). Il linguaggio è, dunque, lo strumento per poter partecipare attivamente alla vita della collettività.

2. Linguaggio e contesti familiari. Quali possibilità per la scuola?

La nota teoria sociolinguistica Bernstein (1971; 1990), soprattutto nella sua versione più tarda in cui il concetto di "codice" appare maggiormente strutturato, benché sia sottoposta a innumerevoli critiche e ridefinizioni, conserva tuttora un importante potere esplicativo per comprendere il rapporto tra il contesto culturale e familiare dei bambini e lo sviluppo di capacità linguistiche. Come noto, Bernstein definisce con l'espressione "codice ristretto" quello stile di formulazione verbale basato essenzialmente su di un principio di implicita condivisione presupposta delle conoscenze dell'interlocutore; questo stile, inoltre, si caratterizza per la capacità di rispondere con efficacia a funzioni esecutive e per non riuscire a svolgere con la medesima adeguatezza funzioni di rielaborazione esperienziale poiché il contenuto risulta essere concreto e descrittivo piuttosto che analitico e astratto. Tale stile di formulazione, riprendendo una tra le diverse, e talvolta contraddittorie, definizioni di "codice" fornite in letteratura (Berruto, 1996), si contrappone a quello denominato con l'attributo "elaborato"; il "codice elaborato", al contrario, non si limita "a un uso implicito del linguaggio ma comprende entrambe le possibilità, tanto verbalizzazione implicita quanto verbalizzazione esplicita" (Ammon, 1994, p. 579).

Al di là delle critiche mosse dagli autori della cosiddetta teoria della differenza (Labov, 1970) che riteneva improprio attribuire ai parlanti provenienti delle classi culturalmente svantaggiate uno stile linguistico semplificato e incapace di rispondere efficacemente alle diverse sfumature e funzioni linguistiche, gli studi contemporanei sono concordi nel rilevare una correlazione fra comportamento e atteggiamenti linguistici. In questo

senso appare irrinunciabile il sostegno al ruolo della scuola di creare contesti culturalmente vivaci e stimolanti, indipendentemente dalle condizioni familiari, educative, sociali, culturali, economiche dei bambini che la frequentano e di accompagnare lo sviluppo di quelle competenze che possano consentire loro di praticare attivamente i propri diritti di cittadinanza, specialmente rispetto alla possibilità di promuovere e tutelare il diritto alla parola. La scuola così intesa diviene un'agenzia educativa che risponde al mandato primario di formare ogni persona perché possa essere cittadino, dunque in possesso di strumenti e capacità per comprendere il mondo che lo circonda e per prendervi parte sentendosene parte. È guardando a questo orizzonte di cittadinanza che diventa indispensabile e auspicabile che l'insegnante riservi lo spazio necessario affinché tutti i bambini possano esprimersi attraverso i linguaggi a loro più consoni e mediante gli strumenti posseduti, ma ancor prima, affinché sia possibile ibridare linguaggi e conoscenze e costruire un sapere e un'identità collettiva.

Negli ultimi decenni ampia diffusione ha ricevuto in ambito educativo il movimento *student voice*, che ha come obiettivo l'effettiva partecipazione degli studenti nei processi decisionali della vita scolastica e delle istituzioni educative, dalla scuola dell'infanzia all'università (Grión, De Vecchi, 2014). Tale movimento, sorto in ambito anglosassone già negli anni '90 del secolo scorso (Fielding, 2011) sostiene la necessità di garantire la trasformazione della voce degli studenti in azioni e decisioni che influenzino la struttura e le finalità delle istituzioni scolastiche; è una spinta di democratizzazione dei contesti scolastici che muova da un'idea di diritto di parola che non si arresta alla dimensione comunicativa, ma abbraccia una tensione deliberativa che ridefinisce il ruolo stesso degli studenti all'interno dei contesti di insegnamento e apprendimento. Anche per gli insegnanti, conseguentemente, il movimento *student voice* impone un mutamento di ruolo in direzione di una cura delle condizioni che consentono agli studenti di relazionarsi in modo costruttivo e all'interno di spazi di esercizio di decisioni e di responsabilità. Sono le competenze decisionali e partecipative degli studenti a essere al centro della progettazione degli insegnanti e di quella "prassi democratica che produce – nel dibattito o nella negoziazione – decisioni" (Santerini, 2010, p. 82).

La dimensione deliberativa del diritto alla parola, come anche dell'educazione alla cittadinanza, mette l'accento sulla connessione tra pensiero e azione e porta a considerare la necessità di costruire curricoli scolastici che

sappiano realmente integrare il pensare e l'agire, dove «fare» non rappresenta solamente il momento applicativo del «sapere», ma diventa gesto di cambiamento e di responsabilità (Santerini, 2010, p. 83). L'esercizio del diritto alla parola è allora mezzo e, contemporaneamente, obiettivo, in quanto rappresenta la condizione di esercizio del diritto stesso di cittadinanza all'interno dei contesti scolastici e della comunità: la parola, quando nasce da un processo di costruzione reciproca, diventa strumento per pensare e organizzare il futuro territorio. Il diritto alla parola dà origine a quel legame sociale che permette la “convivenza” e consente quella presa di coscienza del vivere nella società che è alla base della sua trasformazione democratica e sostenibile, in una prospettiva locale e mondiale (glocale).

3. Il progetto STEP e la metodologia della ricerca

Il progetto di Ricerca-Formazione STEP, (School Territory Environment Pedagogy) ha previsto il coinvolgimento di 4 unità di ricercatori e insegnanti di tre paesi europei – Francia, Spagna, Italia – e di uno extraeuropeo, la Svizzera.

Si tratta di un progetto *Erasmus plus*, finanziato dalla Comunità Europea nel triennio 2015/2018, che si è proposto di ragionare sulle possibilità di creare connessioni autentiche e significative fra i contenuti curricolari e l'educazione alla cittadinanza nella scuola dell'Infanzia e Primaria.

Ciascuna unità di ricerca ha condotto nel proprio contesto di riferimento 4 studi di caso (2 casi di Scuola Primaria; 2 Scuola dell'infanzia).

I dati sono stati raccolti attraverso una pluralità di strumenti, stabiliti all'interno del protocollo di ricerca del Progetto. Si tratta di questionari a insegnanti e famiglie (Strumento 2-6), focus group per i docenti (Strumento 3-4-7-14), trascrizione degli incontri di R-F (Strumento 8), ma anche strumenti volti a raccogliere dati rispetto all'azione didattica in classe (analisi del contesto, diari dell'insegnante, trascrizione di discussioni in classe, osservazioni, prodotti dei bambini) (Strumento 1-5-8-9-10-11-12-13-15). I dati raccolti sono stati analizzati seguendo il modello di analisi testuale proposto dalla Grounded Theory di stampo costruttivista (Charmaz, 2014), con il software ATLAS.ti (versione 8.3.1), attraverso un sistema deduttivo di categorie. Nello specifico all'interno di questo contributo saranno discussi i dati raccolti rispetto alla sperimentazione in classe relativi

alle discussioni con i bambini (strumento 12) e rispetto alle trascrizioni degli incontri di R-F tra docenti e ricercatori (Asquini, 2018).

Per analizzare i dati raccolti sono state individuate sei categorie:

- organizzazione materiale e spaziale della sessione; elementi e strumenti pedagogici utilizzati;
- interazioni tra insegnante e studenti (azioni, comportamenti, ruoli) che promuovono, sviluppano, ostacolano l'educazione alla cittadinanza attiva;
- contenuti e conoscenze mobilitate;
- tipologie di attività sviluppate (meccanico-esecutiva; sperimentazione isolata; dialogo partecipativo; ricerca complessa; attività metacognitiva; riflessione e sintesi; creativa ed espressiva);
- apprendimenti degli studenti (memorizzazione di contenuti, analisi dei contenuti; uso e costruzione critica dei contenuti);
- processi di sviluppo della formazione iniziale e continua degli insegnanti legati all'educazione alla cittadinanza attiva.

Queste sei categorie sono state incrociate con altre cinque categorie, tre collegate ai principali temi generali del progetto, "Vivere insieme", "Educazione allo sviluppo sostenibile" e "Educazione al Patrimonio" e altre due che definiscono tutte le informazioni relative ai processi di "trasformazione" e cambiamento e il collegamento tra "Scuola e Territorio".

4. Discussione dei risultati

L'educazione alla cittadinanza responsabile è strettamente collegata ai valori civici, quali la democrazia e i diritti umani, l'eguaglianza, la partecipazione, la collaborazione, la coesione sociale, la solidarietà e la giustizia sociale. Al contempo l'educazione alla cittadinanza non può prescindere da una scuola che sia "ambiente di apprendimento aperto e democratico" (Losito, 2009, p. 3).

Nella ricerca e nella sperimentazione in classe STEP è stato dato avvio alla costruzione di cantieri di democrazia (Balibar, 2004) in grado di coniugare i tre approcci ancora spesso visti in alternativa: "educazione alla cittadinanza intesa come conoscenza dei principi costituzionali"; "educazione alla cittadinanza come esercizio di competenza"; "educazione alla cittadi-

nanza come pratica di cittadinanza attiva”. L’approccio in cui si colloca il progetto è dunque quello sistemico che connette il pensiero e la riflessione alla declinazione delle azioni e delle scelte operative, mettendo al centro del percorso formativo esperienze significative, che partano dalla corporeità e dal vissuto socio-affettivo, per costruire apprendimenti trasferibili nella vita reale dei cittadini di oggi e di domani, per integrare conoscenze, atteggiamenti e comportamenti, valori e pratiche.

All’interno della prospettiva di educazione alla cittadinanza definita all’interno del progetto Step, la pratica della discussione in classe, è intesa come esercizio di competenza di cittadinanza in quanto lo scambio comunicativo consente di praticare il diritto alla parola e all’espressione delle proprie opinioni, ma delle proprie emozioni e stati d’animo, che vengono condivisi, nel rispetto degli altri. Inoltre la discussione diviene l’occasione per promuovere e sperimentare, negli scambi tra pari, il confronto tra punti di vista diversi. La parola è considerata lo strumento attraverso cui produrre pensiero critico e complesso, intendendo quindi la lingua come strumento di accesso alla cultura.

Queste diverse esperienze di diritto alla parola come pratica di cittadinanza sono riscontrabili nell’analisi effettuata – dei diversi studi di caso – dell’azione didattica avvenuta nelle classi partecipanti alla sperimentazione. Nello specifico sono state adottate alcune categorie per elaborare una analisi delle interazioni tra alunni e insegnanti definendo quattro tipologie di intervento.

La prima tipologia prevede un intervento del docente (I1) che non prevede una risposta dell’interlocutore, si tratta di interventi per presentare un contenuto, per dare istruzioni o soluzioni o per formulare interventi di richiamo. La seconda tipologia di interazione si riferisce a quella che Lucia Lumbelli (1981) ha definito come “tripletta comunicativa”. Secondo questo schema, l’insegnante pone una domanda, l’allunno risponde, il docente verifica la correttezza della risposta e giudica la preparazione dello studente (Nigris, 2009). Questo tipo di intervento non promuove la discussione in classe e, anche semplici domande sull’andamento di un’attività, vengono percepite dagli studenti come un’interrogazione. Differenti sono invece gli interventi di tipo I3 definiti come “interventi che stimolano la partecipazione inclusiva, il continuar dell’azione”. In questa categoria troviamo le risposte eco attraverso cui l’insegnante ripete ciò che ha detto un alunno “riformulando” l’intervento, ma anche le risposte a specchio, con esse l’in-

segnante rilancia l'affermazione o la domanda di un alunno all'intera classe, oppure gli interventi di sintesi. Infine, il gruppo di ricerca ha classificato la tipologia d'intervento I4, la quale racchiude tutti gli interventi dei bambini che nascono spontaneamente nel corso della discussione oppure le risposte che essi si danno auto-organizzando un dibattito.

Queste categorie sono state successivamente incrociate con il tipo apprendimento promosso e la prospettiva di educazione alla cittadinanza adottata. Le analisi effettuate a partire dalla raccolta delle discussioni avvenute in classe mostrano come in uno studio di caso (Scuola dell'Infanzia) permanga una prospettiva "descrittiva" di educazione alla cittadinanza come predominante: le attività progettate dal docente si concentrano principalmente sulla narrazione o sulla trasmissione di contenuti. L'educazione alla cittadinanza, in questo caso studio, per l'insegnante, da un lato ha l'obiettivo principale del rispetto delle regole di convivenza nella scuola, dall'altro, come si desume dall'adesione ad un progetto di gemellaggio con il Malawi a cura di *Humana*, si connette a temi quali la solidarietà e la beneficenza, e dalla conoscenza delle situazioni di paesi in via di sviluppo, segnati da estrema povertà e conflitti. L'insegnante nelle discussioni interviene spesso regolando l'andamento dell'azione didattica. Per lo più mette in atto interventi correttivi o che seguono lo schema domanda – risposta del bambino – feed-back dell'insegnante (I2). Dalle parole dell'insegnante, raccolte e trascritte negli incontri di ricerca-formazione, emerge la difficoltà di insegnare le basi concettuali del vivere insieme e della socializzazione nella sua classe, dovuta anche a una scarsa abitudine dei bambini a dialogare ed essere coinvolti in attività che li vedano protagonisti. In uno dei due studi di caso di Scuola Primaria viene privilegiato, invece, un approccio "analitico" che intende l'educazione alla cittadinanza come esercizio di competenza. Questo livello si riferisce a una prospettiva maggiormente orientata all'azione, dove la sola conoscenza di diritti e doveri, delle istituzioni sociali e civiche non è più sufficiente senza una traduzione in azione. La conoscenza diventa funzionale al formulare considerazioni riguardo cause e conseguenze di fatti al fine di elaborare una partecipazione sempre maggiore nei contesti formali.

I bambini, in questo caso, partecipano a un'uscita sul territorio con l'obiettivo di conoscere il patrimonio culturale del paese in cui abitano. Ripensando a quanto visto decidono di allestire un piccolo museo in classe. I bambini si preparano successivamente ad una nuova uscita sul territorio, la cui organizzazione viene progettata dai bambini stessi. Per rendere par-

tecipi anche altri (genitori, bambini...) di quanto scoperto e imparato durante l'uscita i bambini decidono di allestire una mostra a scuola. Gli interventi del docente sono bilanciati tra quelli di tipo frontale (I1-I2) per presentare il contenuto/dare istruzioni/soluzioni/prescrizioni e quelli che stimolano la partecipazione inclusiva e il continuar dell'azione (I3-I4). L'insegnante organizza le situazioni didattiche in modo interdisciplinare e spesso utilizza la lezione dialogata, tuttavia in alcune occasioni si evidenzia una difficoltà nel raccogliere le idee dei bambini e, alla luce di queste, rivedere la progettazione stabilita ex ante. Era già prassi della classe che i bambini venissero informati e consultati durante lo svilupparsi delle varie attività proposte alcune attività operative, tuttavia, osservando l'evoluzione cronologica del progetto si nota un progressivo aumento degli interventi di apertura da parte dell'insegnante e una maggior flessibilità a esporsi al cambiamento. A questo corrisponde la rilevazione di un aumento degli apprendimenti analitici e complessi nei bambini e una sempre maggior partecipazione nei dialoghi, riflessività sul senso dei contenuti appresi e capacità di collaborazione e confronto con i compagni. A titolo esemplificativo si riporta la trascrizione di una conversazione preceduta da un susseguirsi di triplete comunicative legate all'organizzazione della mostra. In questo caso l'insegnante pone una domanda aperta alla quale i bambini rispondono elencando azioni da compiere per la progettazione della mostra.

<p>Ins: "Dimentichiamo una cosa, è vero che vogliamo fare una mostra ma..."</p> <p>Martina: "Dobbiamo chiedere"</p> <p>Riccardo A: "Possiamo farlo"</p> <p>Martina: "Due cose dobbiamo chiedere"</p> <p>Carmine: "Dobbiamo chiedere al preside"</p> <p>....</p> <p>Luca P: "Io avrei un'idea, chiediamo al preside oltre che se ce la fa fare a scuola, di in questi giorni, di poter lasciare la scuola, non durante le lezioni, ma dopo, di sera, se può lasciare le porte aperte per far entrare le persone alla mostra"</p>	<p>I3: intervento del docente per stimolare la problematizzazione.</p> <p>intervento del bambino che commenta.</p> <p>intervento del bambino che commenta.</p> <p>intervento del bambino che commenta (argomentativo- esplicativo).</p> <p>intervento del bambino che commenta (argomentativo- esplicativo).</p> <p>intervento dell'alunno che commenta (argomentativo- esplicativo) per esprimere la propria opinione e proporre una soluzione.</p>
---	--

Tab.1 Strumento 12 – Scuola Primaria 1

Nello scambio comunicativo presentato i bambini mettono in atto una co-costruzione del ragionamento, finalizzato alla ricerca di una soluzione condivisa. Si manifesta quella che viene definita “sentential cooperation”, ovvero quella forma conversazionale che si concretizza nel fenomeno di “cooperazione nel completamento dell’asserzione”, che è tipico tra individui ad alta familiarità reciproca, in cui è condiviso l’oggetto del discorso (Pontercorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2015).

Una prospettiva complessa di educazione alla cittadinanza si riscontra nei due casi studio rimanenti (uno di scuola dell’infanzia e uno di scuola primaria): i bambini vengono accompagnanti ad elaborare una visione critica dei fenomeni presi in esame, attraverso l’assunzione di una visione complessa della realtà, quale ambito di esercizio di cittadinanza.

Nel caso della scuola dell’infanzia i bambini rielaborano gli elementi critici emersi nelle loro visite esplorative sul territorio e individuano, con la guida dell’insegnante, la necessità di formulare delle regole per il rispetto dell’ambiente da far conoscere alla comunità, con l’obiettivo di diffondere comportamenti che invitano ad promozione della sostenibilità ambientale. Queste proposte dei bambini vengono raccolte in un libro e presentate al Sindaco del paese, allo scopo di sensibilizzare l’intera comunità verso azioni positive verso il territorio.

In questo caso studio la discussione viene utilizzata come metodologia per rielaborare l’esperienza dell’esplorazione del territorio. Gli interventi dell’insegnante sono volti a rilanciare le parole dei bambini assumendo un atteggiamento non giudicante. I bambini sono inviati a formulare ipotesi di regole che siano rilevanti per la sostenibilità e la tutela del patrimonio naturale e artificiale. I bambini divengono protagonisti di un’esperienza di cittadinanza attiva nell’elaborazione di alcune proposte di miglioramento del benessere collettivo nel proprio Comune. L’insegnante progetta continue occasioni di problematizzazione e dialogo con i bambini, trasmettendo l’idea che nessuna opinione o decisione sia migliore di un’altra, ma che possano essere avviati percorsi di negoziazione di idee, che si arricchiscono della pluralità dei punti di vista.

Si realizza quindi un livello partecipativo complesso, dove i bambini, a partire dalla valorizzazione della propria opinione sperimentano la possibilità di essere parte attiva di un processo decisionale democratico.

Nel quarto studio di caso, realizzato presso una scuola primaria il tema principale sviluppato è stato quello dell’accoglienza. A partire dall’acco-

glienza sperimentata a scuola in un progetto di tutoraggio, i bambini hanno ragionato su cosa significa accogliere fuori dalla scuola, creando le condizioni perché i bambini potessero discutere su argomenti attuali e problematici, come l'accoglienza di profughi e migranti. A partire da questo spunto di riflessione l'insegnante progetta collegamenti con il fuori dalla scuola per mettere in rete i bambini con quello che avviene nel territorio: vicino alla scuola c'è un centro di accoglienza gestito dalla Croce Rossa per complessivi 400 ospiti che insistono sulla comunità locale. Vengono incontrati i responsabili della Croce Rossa per comprendere il contesto dell'accoglienza. Si collabora con l'Associazione dei genitori della scuola che realizza azioni di raccolta fondi e beni di prima necessità in favore del Centro di Accoglienza. La classe si impegna in una serie di attività di approfondimento per proporre e mettere in pratica la propria idea di accoglienza insieme alla comunità locale. L'idea che è emersa dalle conversazioni con gli alunni della classe, è che l'accoglienza è un processo di apprendimento che trasforma l'intera comunità di riferimento. L'impostazione del lavoro, attraverso frequenti discussioni e confronti, tra pari e con adulti, ha permesso di meglio coordinare gli argomenti trattati in una trama concettuale complessa. Le conversazioni in gruppo hanno favorito la partecipazione, l'inclusione e il protagonismo dei bambini nella valutazione delle attività realizzate, nella riflessione sulle esperienze, nell'ideazione e progettazione di attività. Il lavoro su temi socialmente vivi (Legardez, Simmoneaux, 2006) quali l'accoglienza di migranti ha reso possibile la creazione di spazi di discussione su temi di rilevanza sociale, a proposito dei quali i bambini hanno costruito un'opinione e si sono informati grazie al confronto fra pari e all'incontro con testimoni privilegiati. La guida non giudicante dell'insegnante, attenta a favorire la partecipazione di tutti, ha consolidato un rapporto positivo e di dialogo con i singoli e il gruppo nel suo complesso. Con l'evolversi del progetto si assiste ad una diminuzione degli interventi dell'insegnante (I3) che stimolano la partecipazione inclusiva e il continuar dell'azione a fronte di un incremento della presa di parola da parte degli allievi (I4). L'orientamento del progetto - oggetto dello studio di caso - prende corpo dalle conversazioni del gruppo classe: in relazione a quanto emerso l'insegnante esplora la realtà esterna alla ricerca di possibili sviluppi, di pratiche e azioni in cui coinvolgere gli alunni, ricerca e negozia con le risorse presenti e restituisce alla classe il perimetro entro cui il lavoro si può sviluppare. Si tratta di una attività che richiede all'insegnante una continua

esplorazione del contesto dentro e fuori la scuola alla ricerca delle risorse e delle opportunità che possano trasformare i temi trattati in attività, affrontando i vincoli temporali e spaziali imposti dall'istituzione scolastica e le variabili di interesse e disponibilità collegate alla relazione con i soggetti del territorio.

Gli interlocutori del territorio si sono dimostrati attenti e interessati a dialogare con la scuola riconoscendole il ruolo di attore sociale. In questo caso studio fare educazione alla cittadinanza non ha significato solo costruire un dispositivo pedagogico ispirato ai valori della democrazia (partecipazione, attenzione verso l'altro, rispetto delle idee altrui), ma ha implicato necessariamente un dialogo e un sistema di relazioni di reciprocità tra istituzioni scolastiche e territorio (famiglie, Associazioni). Il rapporto tra Scuola e Territorio si è declinato nella forma di una co-progettazione tra i diversi attori coinvolti: bambini, insegnanti, famiglie, operatori e ragazzi del centro di accoglienza e le istituzioni (vice sindaco e rappresentante del consiglio di zona).

Riferimenti bibliografici

- Ammon U. (1994). Code, Sociolinguistics. In R. E. Asher (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, (pp. 518-581). Oxford - New York: Pergamon.
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Audigier F. (2007). *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*. Como-Pavia: Ibis.
- Balibar É. (2004). *Noi cittadini d'Europa? Le frontiere, lo Stato, il popolo*. Roma: Manifestolibri.
- Berstein B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards A Sociology Of Language*. London: Routledge.
- Bernstein B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control*. London-New York: Routledge.
- Berruto G. (1996). Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della sociolinguistica. In A. Colombo, W. Romani (eds.), *“È la lingua che ci fa uguali”*. *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento* (pp. 25-40). Firenze: La Nuova Italia.
- Carugati F., Selleri P. (2005). *Psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Charmaz K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications.

- Engestrom, Y., Miettinen, R. Punamaki, RL (Eds.)(1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eurydice (2017). *Citizenship Education at school in Europe -2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fielding M. (2011). Patterns of partnership: Student voice, intergenerational learning and democratic fellowship. In N. Mockler, J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry: Essays in honour of susan groundwater-smith* (pp. 61-75). Dordrecht: Springer.
- Grión V., De Vecchi G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento apprendimento: student voice e leadership educativa condivisa. *Educational Reflective Practices*, 1, 30-46.
- Labov W. (1970). The Logic of Nonstandard English. In J. E. Alatis (ed.), *Report of the Twentieth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 1-43). Washington (D.C.) Georgetown: University Press.
- Legardez A. Simmoneaux L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-Les Moulineaux: ESF Editeur.
- Losito B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia, *Cadmo*, 1, 99-112.
- Lumbelli L. (1981). *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano: Franco Angeli.
- Meirieu P. (2015). *Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. Roma: Carocci.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Mortari L. (2004). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Mantova: Sometti.
- Nigris E. (2009). *Le domande che aiutano a capire*. Milano: Mondadori.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1998). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Rogoff B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.

VII.11

Figli di genitori detenuti: interrogativi pedagogici tra diritti ed esperienze educative

Francesca Oggionni

Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca

francesca.oggionni@unimib.it

L'esperienza della detenzione è un fenomeno educativo complesso, che sollecita innumerevoli riflessioni pedagogiche. Osservare la detenzione dal punto di vista dei diritti e della tutela dei minori significa soffermarsi sui principi normativi, ma soprattutto sulle contraddizioni e i limiti del sistema della giustizia, che (spesso) rischia di non riconoscere in modo adeguato le ricadute educative delle misure detentive sui percorsi di vita dei minori.

Essi possono incontrare il carcere in seguito alla commissione di un reato oppure in quanto figli di genitori detenuti. Nel primo caso, vengono presi in carico dal sistema della giustizia penale minorile¹, nel secondo caso si muovono all'interno delle zone d'ombra del sistema penitenziario per adulti, secondo due possibili percorsi: restano con le madri recluse all'interno degli istituti penitenziari² oppure crescono temporaneamente in una famiglia messa alla prova dall'assenza di un genitore³.

- 1 Attualmente i minorenni e giovani adulti in carico ai Servizi della Giustizia Minorile sono 14.086, di cui 1.513 presenti nei servizi residenziali della giustizia minorile e 12.573 minori in carico agli Uffici di servizio sociale per minorenni (dati aggiornati al 15 febbraio 2020). In questa sede si focalizzerà l'attenzione sulla realtà detentiva degli adulti e sulle correlate ripercussioni educative sui figli minori. Per l'osservazione della realtà penale minorile si rimanda al Quinto Rapporto curato dall'Associazione Antigone (<http://www.ragazzidentro.it>).
- 2 Attualmente 50 bambini vivono con le proprie madri recluse all'interno delle sezioni femminili degli Istituti penitenziari (età inferiore a 3 anni) oppure presso gli ICAM (Istituti a Custodia Attenuata per detenute Madri, con figli d'età inferiore a 6 anni) poiché non hanno la possibilità di accedere alle misure alternative dedicate alle detenute madri (cfr. dati forniti dal Dipartimento dell'Amministrazione penitenziaria, aggiornati al 31 marzo 2020).
- 3 Dai dati ufficiali del Ministero della Giustizia, Dipartimento dell'Amministrazione penitenziaria risultano essere 27.621 i detenuti con figli (situazione aggiornata al 31

I principi normativi nazionali⁴ e internazionali pongano al centro la tutela del “superiore interesse del minore”, ma l’osservazione della realtà detentiva mostra che

Per nessuna delle amministrazioni penitenziarie dell’Unione europea la relazione tra genitori detenuti e figli è una priorità. Eppure tutti inseriscono questo tema nelle loro agende di lavoro. Tutti sostengono che la questione dell’infanzia debba essere affrontata. E questo è un bene, è un progresso. Ma tra il fare di questo problema un tema di riflessione, e farne una priorità nelle scelte di politica penitenziaria, c’è una grande differenza (Grattagliano *et alii*, 2016, p. 6).

All’interno dello scarto tra principi dichiarati e tradotti in pratiche quotidiane, la prospettiva pedagogica può inserirsi, invitando innanzitutto il sistema penitenziario a confrontarsi con alcune contraddizioni, con gli sbilanciamenti esistenti tra i diritti delle madri e dei padri, ma soprattutto con i disequilibri esistenti tra i diritti degli adulti e dei bambini, sottoponendo ad analisi critica le correlate ripercussioni educative.

Lo sguardo pedagogico infatti riconosce i figli quali vittime secondarie del reato compiuto dal genitore recluso e pone domande in merito alla legittimità di far vivere ai minori l’esperienza della detenzione, a fronte dei loro bisogni di socializzazione nonché dei rischi di istituzionalizzazione. Inoltre, porta l’attenzione oltre il perimetro del carcere e focalizza l’attenzione sulle traiettorie di vita di minori costretti (loro malgrado e senza responsabilità) a vivere l’esperienza educativa della detenzione in termini di

dicembre 2019, inserendo nel computo i soli soggetti di cui è noto lo stato di maternità/paternità). Non è disponibile il corrispettivo numero di figli, ma per poter comprendere l’ordine di grandezza del problema si rimanda ai dati del 2017 in cui le persone detenute con figli erano 25.075 e si stimava che questi ultimi fossero circa 57.000 (cfr. *Un anno in carcere. XIV Rapporto sulle condizioni di detenzioni*, a cura dall’Associazione Antigone, 2018; tema: “I contatti con l’esterno ed i rapporti con i familiari”, pp. 105-111).

4 In questa sede, si farà riferimento al contesto nazionale; per l’adozione di una prospettiva internazionale si rimanda a: European Prison Observatory (www.prisonobservatory.org), Children of Prisoners Europe (COPE, www.childrenofprisoners.eu), Eurochips – European Committee for Children of Imprisoned Parents (Comitato Europeo per i bambini di genitori incarcerati, il cui partner italiano è l’Associazione Bambini in sbarre onlus).

privazione e smarrimento personale e familiare. Quali diritti per questi minori? Quali spazi di elaborazione e riprogettazione esistenziale? Quali possibilità di partecipazione sociale laddove, alla complessità della storia familiare, si affianca una carente presa in carico da parte del territorio?

1. Diritti in ombra

La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, sancisce che:

1. I minori hanno diritto alla protezione e alle cure necessarie per il loro benessere. Essi possono esprimere liberamente la propria opinione. Questa viene presa in considerazione sulle questioni che li riguardano in funzione della loro età e della loro maturità.
2. In tutti gli atti relativi ai minori, siano essi compiuti da autorità pubbliche o da istituzioni private, l'interesse superiore del minore deve essere considerato preminente.
3. Il minore ha diritto di intrattenere regolarmente relazioni personali e contatti diretti con i due genitori, salvo qualora ciò sia contrario al suo interesse (art. 24).

La relazione con entrambi i genitori è per il minore un diritto, che però, in situazioni di reclusione, mostra molteplici contraddizioni e tratti potenzialmente disfunzionali.

Una prima incoerenza è conseguente al fatto che l'art. 31 della Costituzione sancisce la protezione della maternità, dell'infanzia e della gioventù, fornendo alcune tutele alla relazione madre-figli, a scapito della paternità reclusa. Per quanto sia frequente che i figli di madri recluse abbiano padri assenti o detenuti anch'essi, per cui il legislatore tenda a preservare un legame familiare, è innegabile una sproporzione dell'attenzione rivolta alla maternità piuttosto che alla paternità, che rischia di sfavorire e delegittimare i padri dal farsi carico della crescita dei figli.

Andando oltre il piano normativo, la genitorialità in carcere si declina in larga misura come paternità depotenziata dalla debolezza del ruolo in termini di autorevolezza – messa in discussione dal mancato rispetto delle regole sociali –, responsabilità ristretta e partecipazione ridotta alle scelte e alla vita dei figli, specie in situazioni in cui la mediazione delle figure parentali esterne diviene disfunzionale poiché conflittuale.

L'età dei figli è una variabile significativa, che definisce diversi possibili percorsi relazionali all'interno del sistema detentivo.

I bambini di età inferiore ai tre anni, che vivono con le madri recluse nelle sezioni nido presenti all'interno delle sezioni femminili degli istituti penitenziari, fanno esperienza di una quotidianità fatta di suoni, ritmi, azioni e relazioni definite all'interno di un contesto per adulti, che risponde ai loro bisogni comprimendoli però in un sistema rigido di vincoli, tempi e spazi privi d'intimità. La socializzazione, piuttosto che tra pari, avviene in larga misura in relazione a figure adulte, nei confronti delle quali si sviluppano forme di attaccamento multiplo, sostitutive o compensative rispetto alle relazioni genitoriali, specie nel momento in cui la presenza di un minore viene ad assumere un significato simbolico. Molte donne recluse, infatti, sono madri, senza la possibilità di avere i figli con sé. Un bambino in carcere facilmente diventa "figlio di tutte le detenute", facendo da collettore di sentimenti e proiezioni che spesso la madre non è in grado di gestire nella relazione con le altre donne detenute o nel presidio di uno spazio diadico privilegiato.

Il ruolo delle figure educative a sostegno della genitorialità e a tutela del benessere dei minori diventa centrale, nell'attivazione di processi di consapevolezza e assunzione di responsabilità adulte nei confronti dei figli. Questa specifica declinazione del lavoro educativo in contesti detentivi trova maggiori margini di articolazione e negoziazione all'interno di case famiglia protette e degli ICAM (Istituti a Custodia Attenuata per detenute Madri), dove alcune madri possono vivere il periodo di esecuzione della pena con i propri figli, fino al sesto anno d'età⁵. Laddove il controllo e la sicurezza possono lasciare il passo alla tutela dei minori, la quotidianità assume alcuni tratti di normalità, per cui gli agenti non portano la divisa, l'organizzazione degli spazi riflette attenzione e cura nei confronti dei bambini, mentre le figure educative mantengono uno stretto rapporto con il territorio e con le loro reti familiari, amicali ed educative di riferimento, sostenendo e facilitando processi di socializzazione il più possibile ampi. Il lavoro educativo si declina nei confronti delle madri come percorso di responsabilizzazione nella gestione dei figli, quindi, non in termini sostituiti né assistenziali, ma

5 Cfr. Legge 62/2011 "Modifiche al codice di procedura penale e alla legge 26 luglio 1975, n. 354, e altre disposizioni a tutela del rapporto tra detenute madri e figli minori".

di sollecitazione all'assunzione di un ruolo attivo nelle molteplici scelte che riguardano i figli. Porre il benessere del minore al centro del lavoro educativo con le madri può significare sostenerle non solo nella ricerca di un lavoro, ma nella presa di consapevolezza che l'esperienza della reclusione non è una risposta coerente ai bisogni dei figli e che la tutela dei loro diritti potrebbe anche comprendere l'allontanamento e la separazione. Bisogni e diritti dei bambini e degli adulti, infatti, spesso si mescolano in modo confuso e hanno bisogno d'essere analizzati criticamente.

Specie in situazioni di forte deprivazione socio-economica e culturale, diviene centrale il processo di costruzione di percorsi d'identità, che consentano alle madri di pensarsi anche lontane dai figli e di immaginare nuove narrazioni e traiettorie di vita, in contesti altri rispetto a quelli di provenienza.

Nei confronti dei minori, le figure educative fungono da mediatori tra la realtà detentiva e il mondo esterno, accompagnandoli innanzitutto a comprendere l'esperienza che stanno vivendo con le madri come situazione temporanea, che non li definisce in termini di colpa. Perché questo sia possibile, è necessario garantire ai bambini alcuni diritti che rischiano di restare in ombra perché problematici, ma fondamentali per la loro formazione: il diritto alla presenza familiare e paterna, pur nella separazione; il diritto all'affettività, pur nella ristrettezza degli spazi e dei tempi; il diritto alla verità, anche se sgradevole e dolorosa (Iori, Augelli, Bruzzone, Musi, 2012).

In particolare all'interno delle mura del carcere, questi diritti rischiano di restare sul piano astratto dei dichiarati e degli auspici.

2. Una relazionalità identitaria in bilico

In carcere, i detenuti e gli internati hanno diritto a usufruire di sei colloqui in presenza al mese, della durata di circa un'ora, e un colloquio telefonico a settimana, della durata di dieci minuti. All'interno di un regime di tempi estremamente contingentati, come può realmente svilupparsi una continuità relazionale, che sarebbe un diritto per i figli di genitori detenuti?

“Tutti convengono sull'importanza di mantenere contatti con la propria famiglia per rendere la detenzione meno disumana e per evitare l'implosione dei legami familiari, ma non tutto quello che si poteva fare è stato fatto” (Marietti, 2018, p. 105). L'emergenza sanitaria Covid-19 – a fronte della

necessaria sospensione delle relazioni con il mondo esterno al carcere – ha impresso una sorta di accelerazione a un processo previsto nel 2013 dalla Commissione ministeriale per le questioni penitenziarie⁶, ammettendo l'estensione delle possibilità di fruizione dei colloqui visivi e telefonici tramite Skype e aumentando la frequenza dei contatti telefonici con le famiglie.

La situazione pandemica ha acuito molti tratti di criticità della realtà detentiva, che necessitano di un ripensamento. Tra esse, le modalità di mantenimento dei rapporti familiari e delle relazioni affettive, che rappresentano un bisogno primario non adeguatamente riconosciuto dal sistema penale, che limita fortemente gli spazi e i tempi dell'intimità, non consentendo un'espressione naturale dell'affettività.

I minori, in particolare, rischiano di vedere disatteso il loro diritto ad incontrare il genitore all'interno di luoghi decorosi, in cui sia possibile un buon livello di intimità e riservatezza, in cui si rispettino i suoi tempi, anziché chiedergli di sottostare alle rigidità dei tempi imposti dalle procedure istituzionali⁷.

La cura delle relazioni si fa ancor più necessaria in situazioni di deterritorializzazione della pena, in cui l'assenza e la distanza aumentano i rischi di frammentazione dei rapporti, che rendono particolarmente fragile la relazione tra genitori detenuti e figli, nella gestione di sentimenti ambivalenti, rispetto alla possibilità di costruzione di legami realmente significativi. La detenzione, infatti, crea una finzione strutturale in cui il diritto al mantenimento di un legame familiare e il diritto-dovere alla verità mostrano molteplici contraddizioni.

Per alcune persone detenute mantenere un contatto o una responsabilità di ordine economico nei confronti dei figli non significa sentirsi padri o madri perché l'esercizio della genitorialità si compie in un tempo che ha carattere di continuità e partecipazione alle scelte che interessano i figli, nella condivisione della quotidianità. La carcerazione produce uno strappo e “una dissonanza nello scorrere del tempo tra il [genitore] – in carcere –

6 Cfr. “Relazione al Ministro della Giustizia sugli interventi in atto e gli interventi da programmare a breve e medio termine”, novembre 2013.

7 Si segnala l'esperienza dello Spazio giallo, pensato come spazio psico-pedagogico dedicato ai bambini all'interno degli istituti di pena, a cura dell'Associazione Bambini-senzasbarre Onlus.

ed il figlio – all'esterno – che può giungere a comprometterne il rapporto” (Grattagliano *et alii*, 2016, p. 11). La costruzione di un'identità genitoriale all'interno dei vincoli detentivi riflette la profondità del valore identitario reciproco. La consapevolezza della sua assenza porta talvolta alla scelta da parte dei genitori detenuti di evitare ai figli la fatica di vivere l'esperienza del carcere, rimandando la ritessitura della relazione al tempo della scarcerazione in cui potranno essere ricercate e percorse diverse vie al momento non praticabili.

Il Protocollo d'intesa tra il Ministero della Giustizia, l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza e l'associazione Bambinisenzasbarre Onlus “Carta dei figli dei genitori detenuti”⁸ – al terzo rinnovo – mette a fuoco il diritto nei minori non tanto al rapporto con il genitore detenuto, quanto alla continuità del legame affettivo⁹, ribadendo, al contempo, il diritto alla genitorialità.

Di fronte all'arresto di uno o di entrambi i genitori, il mantenimento della relazione familiare – ove ovviamente non vi siano impedimenti giudiziari e ciò non contrasti con la tutela dell'incolumità e degli interessi del minore, come nel caso di reati nei confronti dei minori – va assunta come un diritto fondamentale del bambino, a cui va garantita la continuità di un legame affettivo fondante la sua stessa identità e come un dovere/diritto del genitore di assumersi la responsabilità e continuità del proprio ruolo (Art. 1).

La detenzione si rivela essere un'esperienza educativa che riguarda tutti i membri della famiglia, costretta a ridefinirsi in termini identitari (Oggetti, 2019a).

Il ruolo genitoriale in carcere talvolta assume i tratti del fallimento, correlato a diritti e doveri disattesi, al peso materiale e simbolico di una pena che definisce i tempi di un'assenza, spesso anche alla durezza del reato, rispetto al quale talvolta non si conoscono le parole adeguate attraverso cui parlarne con i figli.

8 Siglato la prima volta nel marzo 2014, il Protocollo d'intesa ha validità biennale e presenta un testo rinnovato, sottoscritto il 20 novembre 2018. Cfr. Ministero della Giustizia, www.giustizia.it; Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, www.garanteinfanzia.org; Associazione Bambinisenzasbarre Onlus, www.bambinisenzasbarre.org

9 La preservazione dei vincoli familiari è considerata un fattore di protezione per il genitore detenuto, in grado di prevenire la recidiva e favorire l'integrazione sociale.

“Informare sulla verità dei fatti [sia in merito all’assenza del genitore dovuta alla detenzione, sia rispetto al reato commesso], può rappresentare un passaggio doloroso ma necessario nei confronti dei figli per evitare di alimentare [...] fantasie tormentanti e sensi di colpa” (Grattagliano *et alii*, 2016, p. 12). Il diritto alla verità si declina anche nella possibilità di parlare della detenzione del genitore a scuola e nei diversi ambiti sociali d’appartenenza. La vergogna però non permette di andare oltre la drammaticità della situazione familiare e spesso porta ad una frattura identitaria.

Una prospettiva pedagogicamente orientata alla riduzione dello stigma apre alla possibilità di imprimere una diversa curvatura allo sguardo interpretativo e contribuire alla creazione di realtà ibride tra carcere, comunità e territorio, nella consapevolezza del potenziale generativo di questa triangolazione in termini di tutela dei diritti dei minori, per i quali possano essere predisposte condizioni favorevoli alla progettazione di spazi di (ri)significazione identitaria e partecipazione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E. (eds.) (2012). *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Calaprice S. (2010). *Si può ri-educare in carcere? Una ricerca sulla pedagogia penitenziaria*. Roma: Laterza.
- Castellano L. (2006). La teoria dei vasi comunicanti: carcere e territorio. In *Comunitas*, 7, 69-76.
- Castellano L., Stasio D. (2009). *Diritti e castighi. Storie di umanità cancellata in carcere*. Milano: Il Saggiatore.
- Comitato Stati Generali sull’Esecuzione Penale (2016). *Documento finale*. Roma: Ministero della Giustizia.
- Cornacchia M., Madriz E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- Grattagliano I., Pietralunga S., Taurino A., Cassibba R., Lacalandra G., Pasceri M., Catanesi R. (2016). Essere padri in carcere. Riflessioni su genitorialità e stato detentivo ed una review di letteratura. *Rassegna italiana di criminologia*, 1, 6-17.
- Gonnella P. (2015). Le identità e il carcere: donne, stranieri, minorenni. *Costituzionalismo.it*, 2.
- Lacatena A.P., Lamarca G. (2017). *Reclusi. Il carcere raccontato alle donne e agli uomini liberi*. Roma: Carocci.

- Maalouf A. (2005). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Marescotti E. (2015). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis.
- Marietti S. (2018). I contatti con l'esterno ed i rapporti con i familiari. In Associazione Antigone (ed.) (2018). *Un anno in carcere. XIV Rapporto sulle condizioni di detenzioni*. www.antigone.it [21.05.2020]
- Musi E. (2017). *L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere*. Milano: FrancoAngeli.
- Oggoni F. (2019a). Cosa resta dell'identità adulta nell'esperienza carceraria. In M. Cornacchia, S. Tramma (eds.), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 227-243). Roma: Carocci.
- Oggoni F. (2019b). L'educazione in carcere tra principi costituzionali, intenzionalità e dimensioni informali. *Pedagogia Oggi*, 2, 384-397.
- Oggoni F. (2019c). Ambivalenze educative della (in)giusta sofferenza in carcere. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9 (1), 473-488.
- Pirè V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne.
- Santoro E. (2004). *Carcere e società liberale*. Torino: Giappichelli.

Riferimenti normativi:

- Costituzione della Repubblica Italiana.
- Circolare 25 novembre 2011, n. 3594/6044 "Modalità di esecuzione della pena. Un nuovo modello di trattamento che comprenda sicurezza, accoglienza e rieducazione".
- D.P.R. 30 giugno 2000, n. 230 "Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà".
- Legge 26 luglio 1975, n. 354 "Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà".

VII.12

Pietà e democrazia.

La capacità di saper trattare con il “diverso”

Claudia Spina

Ricercatore - Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
c.spina@unicas.it

“Homo sum: humani nihil a me alienum puto”¹.
(Terenzio)

1. La pedagogia in dialogo con il patrimonio socio-culturale, etico e giuridico dell’umanità

Nell’ambito di un mutato scenario socio-culturale, contraddistinto da un *cosmopolitismo terrestre* (Morin, Kern, 1994), anche la pedagogia è chiamata a delinearci come un sapere sull’educazione esteso in maniera globale; un sapere in grado di mediare tra la molteplicità delle culture. È innegabile, infatti, che la realtà contemporanea imponga alle scienze, e quindi anche alla pedagogia, di rivedere i propri assetti epistemologici, di ridefinire il *proprio oggetto*, pensandolo in termini planetari e ricorrendo a una prospettiva sistemica. Al riguardo, significativo il concetto di *geopedagogia* (Tarozzi, 1999, pp. 76-80; Regni, 2002), una sorta di *ecologia dell’educazione*, volta a comprendere la relazione sinergica tra l’essere umano e l’ambiente; un sapere scientifico (*conoscenza*), che però mira a dotarsi di *anima* (*sensibilità*), al fine di concretare un’*etica della conservazione* della natura e dell’umanità, di preservare la coesistenza degli esseri viventi presenti sul pianeta. Con il muovere dalle riflessioni della geopolitica² e della geofilosofia³, l’intento è quello di uscire da un pensiero settoriale (che conduce a frammentare i dati

1 “Sono un uomo e tutto ciò che è umano mi riguarda” (Terenzio, 1990, v. 77).

2 Termine coniato dal sociologo, politologo e geografo svedese Rudolf Kjellén (1916), considerato il *padre* della geopolitica.

3 Il concetto di *geofilosofia* è sviluppato e introdotto dai filosofi francesi Gilles Deleuze e Félix Guattari (1991).

dell'esperienza), per fronteggiare le numerose istanze di cambiamento, legate alla globalizzazione, alla nuova società tecnologica e dei consumi.

Sulla base di tali considerazioni, si comprende come il discorso sull'educativo non possa prescindere dalla questione dei *diritti umani*. Esso va alimentato mediante il confronto con un orizzonte irrinunciabile: il patrimonio socio-culturale ed etico, nonché giuridico, dell'intera umanità. Ciò sia per garantire un'adeguata formazione al minore (il futuro *cittadino globale*) sia per tentare di leggere la contemporaneità in termini di convivenza democratica.

Con il riconoscere la persona in età evolutiva come *soggetto partecipe*⁴, urgente appare la questione della tutela educativa (oltre che giuridica) del minore. Si ritiene che una delle risposte idonee possa essere rintracciata nel concetto zambrano di *pietà*. Ciò in quanto *educare alla pietà* vuol dire anche *educare al rispetto dei diritti umani*, in vista di una società radicata in sistemi davvero democratici.

2. Per un'etica della comprensione

Nella consapevolezza che si è di fronte a un nuovo tipo di organizzazione sociale, che Ricolfi (2019) acutamente descrive con una definizione paradossale: *società signorile di massa*⁵; e soprattutto alla luce delle innovazioni trasformatrici di un'era in cui “trionfa l'individualismo a tutti i livelli” e “la solidarietà è al più rappresenta dalla rete protettiva della carità pubblica e privata” (Marzano, Urbinati, 2017, pp. 9-10), bisogna chiedersi: *In che modo favorire la comprensione umana, al fine di fondare una società realmente democratica?* . Innanzitutto va rimarcato che “educare per comprendere [...] una qualsiasi disciplina è una cosa; educare per la comprensione umana è un'altra. Si trova qui la missione propriamente spirituale dell'educazione:

4 In riferimento allo *status* del fanciullo come soggetto di diritti ed essere umano con dignità e capacità di sviluppo, cfr. ONU, Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (20 novembre 1989).

5 Ricolfi, fornendo una mole di dati, fa riferimento a una nuova *configurazione sociale*, che si sarebbe affermata in Italia da tempo. Una società “opulenta”, in cui l'economia non cresce più e i cittadini, che accedono al *surplus* senza lavoro, sono numericamente di più di coloro che lavorano.

insegnare la comprensione fra gli umani è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità" (Morin, 2001, p. 97).

Pare lecito chiedersi ulteriormente: *Qual è il mondo umano di cui si desidera la comprensione?* È quello dell'*era planetaria*, che chiama in causa un'*etica planetaria* (Morin, 2005, pp. 161-167)⁶ e che impone di pensare la complessità del *sistema uomo* e del *sistema mondo* (Pati, 1984), e delle loro reciproche interazioni: la relazione tra il tutto e le parti. Ciò rinvia alla *riforma del pensiero*, auspicata da Morin; un *pensiero policentrico* nutrito dalle culture del mondo e capace di tendere (non in astratto ma in concreto) all'*universalità dei diritti umani*. Un pensiero che rimanda a una doppia istanza pedagogico-educativa: preservare al contempo sia l'*unità umana* sia la *diversità umana*. Secondo quest'ottica, la finalità dell'educazione consiste nel sostenere il soggetto in formazione nella riforma del pensiero e nella costruzione di un'*identità terrestre* e di una *coscienza dialogica*.

Al riguardo, si ritiene di poter individuare una certa corrispondenza tra l'angolo visuale moriniano e quello zambraniano. In verità, così come Morin parla di *Terra-Patria*, ovvero della *Terra* come della *prima e ultima Patria*, che comporta un'identità comune (Morin, Kern, 1994), allo stesso modo Zambrano descrive il sentimento della *pietà* come *Patria di tutti gli altri sentimenti* (2012, p. 65).

Si può individuare una relazione tra queste due prospettive ermeneutiche, in quanto la *pietà* (nell'accezione zambraniana) può essere ugualmente preziosa, al fine di promuovere una coscienza e un sentimento di reciproca appartenenza. Viene a delinarsi così un'*etica della comprensione*, fondata sul concetto di *pietà*, che può aiutare le persone ad *essere* sul pianeta e ad *abitarlo*; un'*etica della comprensione* per vivere, convivere, condividere e comunicare.

3. La pietà come accoglienza dell'alterità e della differenza

Alla luce di nuove criticità e bisogni educativi propri del mondo minorile nella contemporaneità, si esige che la scienza pedagogica intrattenga un dia-

6 A detta di Morin, "*l'umanesimo planetario è nello stesso tempo produttore e prodotto dell'etica planetaria. L'etica planetaria e l'etica dell'umanità sono sinonimi*" (2005, p. 165 – corsivo dell'Autore).

logo anche con *territori poco esplorati* e si orienti verso quei *saperi minori* intrisi di umanità. È ciò che tenta di fare (in ambito filosofico) María Zambrano, riflettendo sul concetto di *pietà*, di cui fornisce un'interessante interpretazione: un *sentimento originario, patria di tutti gli altri sentimenti*. Essa coincide con la *capacità* di saper trattare con il *diverso* e con tutto ciò che è altro da sé. È *accoglienza dell'alterità e della differenza*; è una *disposizione dell'animo* che, prestando attenzione alla vita, può mettersi in ascolto dell'*umano*.

In epoca contemporanea sarebbe opportuno recuperare tale *sentire*, giacché rivela una chiara valenza paideutica. Esso andrebbe avvalorato, in vista del riconoscimento personale e di una comunicazione educativa autentica. Al fine di alimentare il discorso pedagogico, che “non può trascurare la dimensione sociale della vita, pena il fallimento dello stesso procedere educativo” (Pati, 1990, pp. 108-109), appare utile fornire una risignificazione del concetto di *pietà*, per contestualizzarlo ad oggi, ovvero all'interno di uno scenario socio-culturale ormai mutato, contraddistinto dalla *sfida della complessità* (Morin, 2017; Ceruti, 2018).

La *pietà* potrebbe contrastare l'imperante egocentrismo comunicativo, radicato in un *logos monologante*, che ostacola l'accesso all'*umano* e alla *verità* di ciascun essere, e che impedisce una partecipazione sana e attiva alla vita sociale e politica.

In Zambrano la *pietà* non è filantropia, né compassione per il prossimo né mera tolleranza. Quest'ultima, infatti, corrisponde al mantenere rispettosamente a distanza ciò con cui non si sa trattare⁷. La *pietà* è *qualcosa di più*: è ciò che permette di comunicare, che rende possibile la comunicazione tra gli esseri umani. È quell'*anelito* che mira a trovare delle modalità per capirsi.

4. Sguardo intriso di pietà e visibilità della persona

Con l'intento di fornire una lettura pedagogico-educativa del concetto zambrano di *pietà* (sentimento che permette l'*ascolto dell'umano*), sarà op-

7 A detta di Zambrano (2012, p. 69), l'etica spesso sostituisce la *pietà* con varie virtù o valori: la filantropia, la cooperazione e la giustizia.

portuno muovere proprio da ciò che scrive la filosofa. In particolar modo, si fa riferimento a un suo contributo, intitolato *Per una storia della pietà* (Zambrano, 2012).

Significativo è l'interrogativo che Zambrano si pone. Esso fa comprendere l'importanza che ella attribuisce al *sentire*. In realtà, scrive: “Che ne sarebbe dell'essere umano, se fosse possibile estirparvi il *sentire*? Smetterebbe di essere sé stesso. Tutto, tutto ciò che può essere oggetto della conoscenza, che può essere pensato, o di cui possa essere fatta esperienza, tutto ciò che può essere desiderato o calcolato è preventivamente sentito in qualche modo [...]. Il sentire [...] ci sostituisce più di ogni altra delle funzioni psichiche, di ognuna delle quali potremmo dire che la possediamo, mentre del sentire diremmo che lo siamo” (2012, pp. 62-63). Allora, per Zambrano (2012, p. 62), i *sentimenti*, e tra questi la *pietà*, costituiscono la *vita dell'anima*, anzi sono l'anima stessa.

Va ricordato che la visione zambranianiana della *pietà* risente sia del contesto storico della Spagna del tempo, che porterà la filosofa a parlare della *notte oscura* dell'Europa⁸; sia di ciò che ella stessa vive durante quel difficile periodo, che la “condannerà” a patire, per ben quarantacinque anni, l'esilio e quindi la condizione di apolide, di esule, ovvero di colui che si sente *estraneo* a tutto, anche a sé stesso (Zambrano, 1997, pp. 5-13)⁹. Sarà proprio tale vissuto doloroso che la spingerà a chiedersi: “Ma che cosa è [...] la Pietà? È, forse, il sentimento iniziale, il più ampio e profondo; qualcosa come la patria di tutti gli altri” (Zambrano, 2012, p. 65).

In tal modo Zambrano giungerà a dire che la “Pietà è saper trattare con il diverso, con ciò che è radicalmente altro da noi [...]. Pietà è saper trattare col mistero [...]. Il mistero non si trova fuori; sta dentro ognuno di noi, ci circonda e ci avvolge. In lui viviamo e ci muoviamo. La guida per non perdersi in lui è la Pietà” (2012, pp. 67, 70-71).

Va rilevato che il concetto di *pietà* appare piuttosto *inattuale* nel tessuto

8 Alla luce delle *dolorose macerie*, esito della lunga e cruenta dittatura del generale Franco (1939-1975 – periodo della Spagna franchista) e dell'azione distruttrice del secondo conflitto mondiale (1939-1945), si afferma la *notte oscura dell'umano* e l'*inumano* fa ingresso nella quotidianità degli eventi (Zambrano, 1999; 2007).

9 Particolarmente toccante questa lettera di Zambrano, in cui affiora tutto il suo *sentire*: “Ci sembra di essere stati espulsi dalla Spagna per esserne la coscienza [...]. Spagnoli senza Spagna. Anime del Purgatorio” (1997, p. 12).

sociale spagnolo della prima metà del Novecento. Ciò in quanto si rivela perlopiù contrastante con i valori dominanti dell'epoca. In verità, nelle intenzioni di Zambrano, tale *sentire* mira a *smascherare* alcuni elementi di negatività, presenti nella società del suo tempo. La filosofa riesce in questo intento nel momento in cui si rivolge a *territori poco esplorati* (tra cui appunto la *pietà*, oltre all'amore, alla *ragione poetica*) e si orienta verso i cosiddetti *saperi minori* (dialoghi, meditazioni, epistole, memorie, libri di viaggi, *etc.*). A suo dire, proprio nei *saperi minori* si cela quell'*umano* che si può cogliere solo ponendosi in *ascolto* della vita, unicamente scendendo nella profondità dell'essere, nelle sue *viscere*. Si tratta della dimensione dell'*umano* del tutto ignorata dai grandi sistemi filosofici e sacrificata in nome della ragione.

L'influsso cartesiano e l'Illuminismo avevano decretato l'esilio dell'anima e il dominio incontrastato della razionalità. All'opposto, la filosofa spagnola asserisce che la ragione passa necessariamente per il vissuto personale. Essa non può fare a meno del sentire, per poter riconoscere le istanze profonde che animano l'esistenza dell'uomo, in qualche modo abbandonato a sé stesso e desideroso di aiuto.

La filosofia zambranianiana è intrisa di *pietà* ed è per questo che resta relegata ai margini della "grande" filosofia. A detta di Zambrano, affinché ci sia la *pietà*, si esige una *ragione poetica*, capace di celebrare l'unione armonica di *logos* e *bios*. È una *ragione* attenta e ricettiva, la sola in grado di armonizzare la comprensione (filosofia) e la vita (poesia), senza negare né l'una né l'altra. È come una *madre*: sa mettersi in ascolto del vivere umano, per parirlo e intenderlo. Si tratta di un *sapere materno*, che rende possibile sia l'*esistere comprendendo* sia il *comprendere esistendo*¹⁰. Il concetto zambranianiano di *ragione poetica* nasce allora dall'incontro tra filosofia e poesia, *logos* e *pathos*. In verità, la filosofa parla di un *logos che scorre nelle viscere*. La *ragione poetica* è un *modus philosophandi* altro rispetto a quello tradizionale occi-

10 Il *poeta* (colui che è dotato di *ragione poetica*) "oblia ciò che il filosofo si affanna a ricordare ed ha sempre presente, in ogni istante, ciò che il filosofo ha allontanato per sempre da sé. Il poeta non si cura della reminiscenza che sveglia la ragione e resta vigile dinanzi a quel che è obliato dal filosofo [...]. Il poeta è fedele a ciò che possiede [...]. Il poeta non può rinunciare a nulla perché il vero oggetto del suo amore è il mondo [...]. La poesia è un aprirsi dell'essere verso dentro e verso fuori al tempo stesso. È un udire nel silenzio e un vedere nell'oscurità" (Zambrano, 2002a, pp. 57, 61, 121, 120).

dentale. È quella ragione che elimina la distanza tra la verità e l'esistenza, tra ciò che la ragione teorizza e ciò che l'anima sente (Zambrano, 2002a). Ne deriva che la *pietà*, essendo una *disposizione dell'animo*, che permette di accogliere e ascoltare l'*umano*, è un *sentire* che reclama attenzione alla vita e che quindi necessita di una *ragione poetica*.

Nel momento in cui Zambrano afferma che la *pietà* è la *capacità di saper trattare con il diverso*, riprende l'idea del suo maestro Ortega y Gasset, secondo il quale *vivere è convivere*¹¹. Con il muovere da tale presupposto, ella comprende l'eventualità per l'essere umano di esperire una situazione ontologica ed esistenziale ossimorica: si può *morire* pur restando *vivi*. In quali circostanze? Per esempio, il vivere isolati, senza alcuna possibilità di raccontarsi agli altri ed essere ascoltati, è sicuramente la più atroce delle morti. Si tratta di morte per esclusione, per isolamento. È una *rinuncia alla vita* (Zambrano, 2000a, p. 16). Eppure l'uomo sente il bisogno di vivere, per dare attuazione al progetto di sé. L'*umano* reclama la propria esplicazione, affinché si possa dare compimento al *sogno iniziale* che ciascun individuo è, secondo la *filosofia della nascita* di Zambrano.

La vita, però, è anche sofferenza. Pertanto, la filosofa si chiede: *Perché si patisce?* Si soffre nel momento in cui non si è più *persona* e si diventa *personaggio*, perdendo l'autenticità di sé stesso (Zambrano, 2000b, pp. 133-143, 198)¹². È qui che si scopre la rilevanza della *pietà*: è mediante tale *sentire* che si può ritrovare la propria essenza e tornare a essere *persona*. Solo

11 “La vita si esalta quando si trova alla presenza di un'altra vita [...]. L'uomo ha bisogno di nutrirsi – egoismo – con la vita degli altri – altruismo. Questo profondo entusiasmo verso l'altro *perché* io ne ho bisogno porta a superare la contrapposizione” (Ortega y Gasset, 2018, pp. 9-10). Sul concetto orteghiano di *ragione vitale*, cfr. Ortega y Gasset (2002); Alluntis (1955, pp. 625-641); Munoz (2013). L'antropologia orteghiana può racchiudersi nell'espressione: *Io sono io e la mia circostanza*. A detta di Ortega, la *circostanza* è il *tempo* e lo *spazio*, in cui l'essere personale è *gettato* sin dalla nascita. Si tratta di un contesto sociale, fonte di ostacoli per il vivere umano. Di fronte alla problematicità dell'esistere, l'individuo (che è quindi un *essere storico*) non può far altro che dar forma al proprio progetto di vita, destreggiandosi tra le innumerevoli circostanze avverse. La *ragione vitale e storica* si rivolge allora alle *circunstancias* (l'esistenza concreta), che permettono a ciascuno di scrivere la propria vita, ovvero il proprio *romanzo autobiografico*.

12 Per Zambrano “esiste un altro modo di affermarsi come persona, un modo tragico che è affermarsi come personaggio; il personaggio è sempre tragico, perché sotto di lui geme la persona” (2000b, p. 198).

uno *sguardo intriso di pietà* può restituire visibilità agli individui; può rendere la *parola* a coloro che l'hanno perduta. Ciò che più umilia un popolo (si pensi ai totalitarismi) è infatti la privazione del diritto di esprimersi attraverso il linguaggio. La *pietà*, allora, è l'*andare verso l'altro* e si declina concretamente come attenzione e cura.

5. Educare alla pietà per “riappropriarsi” dell’agorà

Il concetto zambrano di *pietà* rivela il suo essere *inattuale* anche in riferimento alla contemporaneità. Così intesa, anche oggi la *pietà* sembra vivere un'eclissi, a causa dell'egocentrismo comunicativo e della presenza di personalità narcisistiche. L'uomo contemporaneo continua a cercare uno *specchio* che gli restituisca l'immagine di sé stesso. In realtà, *Narciso* non possiede il sentimento della *pietà*.

Va rilevato che se c'è *eclissi della pietà* c'è *eclissi della parola* (ovvero viene meno la comunicazione). Ciò comporta anche l'*eclissi dell'umano*, che resta inascoltato. L'assenza della *pietà* spiana la strada all'*inumano*. All'opposto, avvalorare il sentimento della *pietà* si rivela prezioso, per riscoprire la capacità di stare con gli altri. Esso permette di fare spazio al Tu nell'Io, cioè di *ospitare il diverso*.

L'uomo contemporaneo è chiamato a riconoscere la forza prorompente e vitale, nonché rivoluzionaria, della *pietà* (così come dell'amore, della speranza, *etc.*). Di qui l'istanza pedagogico-educativa di ricuperarla e avvalorarla, in vista del riconoscimento personale e di una comunicazione educativa autentica, per far sì che il progresso umano non condanni irrimediabilmente la *pietà*. Non a caso Zambrano si chiede: di là dai metodi meravigliosi della scienza, di là dallo sviluppo della tecnica, “qual è la nostra situazione come uomini nell'Universo? E la risposta [...]: siamo soli, soli come uomini *davanti* e *tra* le cose. Le dominiamo, le maneggiamo, ma non ci capiamo con esse” (2012, p. 67). La *pietà* potrebbe rivelarsi quale rimedio efficace, per combattere l'egocentrismo comunicativo e il monologo, per fronteggiare l'affermarsi di una *pseudo-parola* e di uno *pseudo-ascolto*, elementi che impediscono l'accesso all'*umano* e alla sua *profondità*.

Nei vari contesti paideutici, sarebbe opportuno, allora, promuovere e al contempo porre in essere uno *sguardo intriso di pietà* (anche attraverso

l'amore per l'arte, in particolare per la pittura)¹³. Ciò al fine di rispondere al bisogno umano di confidarsi, comunicare, essere ascoltato e compreso. Si tratta di affermare un *sentire* quale condizione imprescindibile per poter interagire, prendersi *cura* di sé, dell'altro e del mondo.

In riferimento all'essere umano in età evolutiva (*soggetto partecipe*), si è dell'avviso che un idoneo itinerario paideutico possa essere rintracciato nell'*educare alla pietà* e quindi *al rispetto dei diritti umani*, in vista di una società radicata in sistemi realmente democratici. Attraverso la *pietà*, che si manifesta nella *parola ascoltante*, diviene possibile comprendere l'*umano*.

Riappropriarsi della *pietà* significa "riappropriarsi" anche dell'*agorà*; vuol dire partecipare in prima persona, per esperire una *pratica sociale democratica*. A tal fine, non si può non avvalorare e concretare, fin dalla primissima età, la *pedagogia della comunità di ricerca* (Lipman, 2003), da intendere quale *luogo privilegiato di mediazione fra la filosofia e la politica* (Volpone, 2008). Tale convinzione si radica nell'idea secondo la quale è l'indagine filosofica, da condurre prima nel contesto scolastico e poi nel più ampio contesto comunitario, che può favorire e tradurre in atto, nelle giovani generazioni, il legame tra l'abilità di ragionamento critico, la condivisione assiologica e il potenziamento di disposizioni democratiche e inclusive, rispettose dell'alterità.

In conclusione, la democrazia si nutre di opinioni differenti e il *comprendersi* è, al contempo, il *mezzo* e il *fine* del comunicare. Il problema epistemologico della comprensione rimane aperto pure nell'ambito delle cosiddette società democratiche. Per fronteggiarlo, utile potrebbe rivelarsi la *riforma del pensiero* (Morin, 2000), tramite lo sviluppo di un pensiero complesso, di *elevato livello* (Santi, 2006, pp. 132-133); non un pensiero freddo, distaccato e calcolatore, ma un pensiero che si correla alla *vita*, al *sentire* (Zambrano, 2002a), e che si compone delle dimensioni *critica*, *creativa* e soprattutto *caring* (Lipman, 2003). Occorre *riformare* le menti, affinché esse siano in grado di leggere e decifrare le cause delle incomprensioni reciproche, per poterle superare insieme. Ciò richiede un'innovazione educativa, un percorso paideutico, che non può certo prescindere dalla *pietà*.

13 La *pittura* che, per Zambrano, è la *più umana delle arti* (2002b, p. 16). Cfr. anche Bombaci (2007).

Riferimenti bibliografici

- Alluntis F. (1955). La “ragione vitale e storica” di José Ortega y Gasset. *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 6, 625-641.
- Bombaci N. (2007). *La pietà della luce. Maria Zambrano dinanzi ai luoghi della pittura*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità* (prefazione di E. Morin). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Deleuze G., Guattari F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Les Éditions de Minuit (tr. it. *Che cos'è la filosofia?* Einaudi, Torino, 2002).
- Kjellén R. (1916). *Staten som lifsform [Lo Stato come forma di vita]*. Stockholm: Hugo Geber.
- Lipman M. (2003). *Educare al pensiero* (tr. it.). Milano: Vita e Pensiero.
- Marzano M., Urbinati N. (2017). *La società orizzontale. Liberi senza padri*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (tr. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (tr. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2005). *Il metodo 6. Etica* (tr. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2017). *Sfida della complessità* (tr. it.). Firenze: Le Lettere.
- Morin E., Kern A.B. (1994). *Terra-Patria* (tr. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Munoz M.D. (2013). *Ortega y Gasset. La razón vital y la realidad radical. El desvelamiento del ser*. Bloomington (IN): Palibrio.
- ONU (20 novembre 1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.
- Ortega y Gasset J. (2002). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Tecnos (tr. it. *Il tema del nostro tempo. La vita come dialogo tra l'io e la circostanza*, Sugarco, Milano, 2018).
- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (1990). *L'educazione nella comunità locale*. Brescia: La Scuola.
- Regni R. (2002). *Geopedagogia, L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*. Roma: Armando.
- Ricolfi L. (2019). *La società signorile di massa*. Milano: La nave di Teseo.
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Tarozzi M. (1999). Geopedagogia e diritti umani. Un'interpretazione fenomenologica. *Pluriverso*, 1, 76-80.
- Terenzio (1990). *Il punitore di sé stesso (Heautontimorumenos)* (tr. it. a cura di G. Gazzola). Milano: bur.
- Volpone A. (ed.) (2008). *FilosoFare, politica e società*. Napoli: Liguori.

- Zambrano M. (1997). Lettera sull'esilio (tr. it.). *Aut Aut*, 279, 5-13.
- Zambrano M. (1999). *L'agonia dell'Europa* (tr. it.). Venezia: Marsilio.
- Zambrano M. (2000a). *Delirio e destino* (tr. it.). Milano: Raffaello Cortina.
- Zambrano M. (2000b). *Persona e democrazia. La storia sacrificale* (tr. it.). Milano: Mondadori.
- Zambrano M. (2002a). *Filosofia e poesia* (tr. it.). Bologna: Pendragon.
- Zambrano M. (2002b). *Luoghi della pittura* (tr. it.). Milano: Medusa.
- Zambrano M. (2007). *Dalla mia notte oscura. Lettere tra María Zambrano e Reyna Rivas (1960-1989)* (a cura di A. Buttarelli). Bergamo: Moretti & Vitali.
- Zambrano M. (2012). *Sentimenti per un'autobiografia. Nascita, amore, pietà* (a cura di S. Maruzzella). Milano-Udine: Mimesis.

VII.13

Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini

Luisa Zecca

Ricercatrice - Università di Milano-Bicocca
luisa.zecca@unimib.it

1. La dialettica tra scuola e società

La scuola, concepita come luogo di apprendimento dei diritti dell'uomo e del cittadino (MIUR, Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018), agisce e rappresenta le tensioni e i contrasti nelle comunità dei territori di cui fa parte, riproducendo modalità socio-culturali di interazione diretta e indiretta tra contesti (macro, meso, micro) e individui (Bronfenbrenner, 1979), non sempre in modo consapevole.

La scuola non è un'organizzazione che apprende (Wenger, 2006). L'autonomia scolastica, posta dalla legge 15 marzo 1997 n. 59 (prevista nell'art. 117, 2° comma, della Costituzione), è definita funzionale in quanto istituzione sociale che risponde alla necessità degli insegnanti di esercitare la propria funzione pubblica, quella di educare e istruire, assumendosene appieno la responsabilità. Tale legge aveva lo scopo di traghettare la scuola italiana verso un sistema a rete di scuole autonome, dotate di personalità giuridica, tanto statali quanto paritarie, pur nell'ambito di un sistema nazionale di istruzione (legge 10 marzo 2000 n. 62) (Romeo, 2017, p. 4). Come ben sappiamo, però, tale processo non ha avuto piena attuazione e l'autonomia è così rimasta sospesa, anche per una debolezza del coordinamento della governance nazionale, regionale e locale, nonché per un principio dialettico insito nella normativa stessa: l'art. 33 individua nello Stato la competenza legislativa in materia di istruzione, salvo affermare nell'art. 117, 3° comma, la potestà delle singole istituzioni scolastiche autonome. Lo Stato è dunque garante di equità nell'esercizio del diritto di istruzione, ma sono le scuole a dover rispondere di tale mandato, secondo le modalità più coerenti con i

territori e le necessità dei cittadini, a cominciare dai minori e dalle differenti condizioni socio-economiche di partenza. La legge 107 del 2015 indica poi come strategia essenziale la costituzione di reti tra scuole e tra ogni scuola e le comunità in cui si colloca, le associazioni, le organizzazioni del Terzo Settore, le imprese.

La scuola come presidio di diritti essenziali non risponde più, però, all'eterogeneità e alla pluralità che contraddistinguono le culture comunitarie a cui fa riferimento e con cui dovrebbe dialogare per promuovere giustizia sociale. Alcuni dati nazionali confermano la fragilità della nostra scuola e ci aiutano a comprendere le condizioni di bambini e ragazzi italiani: un milione e 260 mila minori (12,6%) vivono in condizioni di povertà assoluta (ISTAT, 2019); la povertà educativa aumenta (si veda il rapporto *Save the Children*, 2018); i divari territoriali sono ampi nei risultati dei test OCSE-PISA, che rilevano difficoltà in aumento nella comprensione testuale e nella conoscenza scientifica applicata, nonché differenze tra studenti liceali e di istituti tecnici e professionali. La scuola non garantisce un miglioramento delle condizioni socio-economiche e culturali di partenza, determinando dispersione (14,5%) e uscita dal sistema di formazione di centinaia di migliaia di giovani (NEET).

In sintesi, la scuola non risponde più al mandato costituzionale originario. Per le cause, anche storiche, si rimanda a Baldacci (2019), da cui riprendiamo l'idea di scuola che il nostro sistema rappresenta, ossia una "concezione elaborata in senso storico e filosofico dei compiti e del significato dell'istituzione scolastica in un certo periodo storico-sociale" (p. 162), quindi un costrutto coerente e criticamente consapevole risultato di un'analisi plausibile della società, in grado di orientarne il cambiamento in base a principi e valori unitari. L'"idea di scuola", inoltre, è parte di una visione idiografica e soggettiva non solo degli individui, ma anche delle singole istituzioni, che quindi non è necessariamente oggetto di consenso da parte dell'intera comunità educante (Zecca, 2002).

Dai dati sopra citati risulta che oggi la scuola non riesce a svolgere la sua funzione costituzionale: quali siano le cause, oltre allo scarso investimento economico, è oggetto di dibattito. È evidente la tensione tra le esigenze produttive dei cittadini, inseriti in un sistema economico globalizzato e competitivo, e il bisogno di sviluppo della persona e del cittadino – non solo del produttore o del consumatore (Bauman, 2007) – secondo il paradigma della carta dei diritti umani e della Convenzione sui diritti dell'infanzia del

1989. Dunque, a cosa educa la scuola? Di quali professionisti e rappresentanti, di quale Stato ha bisogno? In che modo la scuola può essere strumento per la democrazia, sapendo che la rousseauiana volontà generale può non coincidere con la volontà di tutti?

2. Imparare i diritti, esercitare diritti sin dall'infanzia

Da un punto di vista istituzionale, le scuole dei più piccoli (ci si riferisce ai bambini dai 3 agli 11 anni) hanno un duplice fine: costruire condizioni di benessere psico-sociale e ambienti educativi di tutela e introdurre alla formazione di un pensiero critico, introducendo ai sistemi simbolici disciplinari identificati come saperi e capacità imprescindibili nei curricoli nazionali. In particolare, ci interessano qui la socializzazione collaborativa e la capacità di espressione e conoscenza di sé e della propria identità sociale e familiare, nonché tutte quelle competenze che consentono alle capacità di comunicazione e di pensiero di manifestarsi. L'espressione della propria identità è sempre contestuale e si costruisce nel dialogo con l'altro sin dalla nascita, come dimostrano la ricerca antropologica (LeVine, New, 2009) e psico-pedagogica (Rogoff, 2004; Schaffer, 1998).

Le carte costituzionali, la Dichiarazione dei diritti dell'uomo e quella sui diritti del fanciullo (ONU, 1989) sono un asse portante dichiarato con cui le prassi educative e didattiche possono confrontarsi. Molti dati confermano la difficoltà della scuola a farsi carico della pluralità dei modelli culturali (Baldacci, 2019) e a comprendere gli stili di vita dei bambini e delle loro famiglie, tanto da non riuscire a garantire successo formativo a tutti, anche a causa del disagio degli stessi insegnanti, della conflittualità con le famiglie e della delega a strutture sanitarie e sociali per situazioni difficili. La Convenzione ONU si muove in due direzioni: quella della protezione dei bambini, che necessitano di tutele specifiche, e quella della promozione dei diritti di espressione, pensiero (artt. 13, 14) e partecipazione (artt. 12, 15, 31), riconoscendo ai minori capacità e responsabilità per cui non sono ancora completamente pronti (Meirieu, 2002).

La Convenzione nasce per difendere dalle violenze, dai soprusi e dalle ingiustizie l'infanzia e l'adolescenza, in quanto categorie fragili e in evoluzione, dipendenti dagli adulti, in posizione di subordine e affidamento.

L'importanza essenziale del documento consiste nel considerare non solo il valore futuro – quasi fossero umani a metà – dell'esistenza dei bambini, ma anche quello presente. Stabilire questa fase della vita come portatrice di valore in quanto tale la libera dal concepirla in funzione di altro e dunque costringe a fare i conti con le sue specificità. Al contempo, sancire il diritto alla garanzia di condizioni materiali per un'educazione che sviluppi le potenzialità individuali indirizza i sistemi educativi ad attività ed esperienze orientate a far imparare ad apprendere coltivando il desiderio della scoperta e la curiosità. Porre l'infanzia al centro di diritti costringe chi se ne prende cura non solo a “progettare per”, ma anche ad “agire con”, in un reciproco riconoscimento che consenta all'altro di manifestarsi pur in un contesto storico-culturale determinato.

La Convenzione si muove dunque su due traiettorie: quella della protezione e della tutela, riconoscendo uno stato di vulnerabilità costitutiva dell'infanzia, e quella del riconoscimento dell'infanzia come portatrice di un suo specifico modo d'essere tipicamente umano, e in quanto tale capace di pensare, provare sentimenti, esprimersi, prendere posizione e giudicare la propria esperienza. Uno Stato democratico, necessariamente, sancisce dei confini oltre i quali definisce le possibilità di agire in piena coscienza e autonomia e di potere prendere parte alle decisioni comuni; è innegabile, quindi, che una tale convenzione imponga agli adulti di predisporre le migliori condizioni di vita dei bambini per garantirne prima di tutto il diritto all'educazione e in particolare alla cittadinanza, o meglio a diventare cittadini a tutti gli effetti.

La scuola ha il compito di scegliere come insegnare i principi della libertà e della solidarietà, i diritti e i doveri, e il “come” afferisce all'ambito dell'adozione di strategie che possono essere coerenti o meno con i principi democratici (Balconi, Zecca, Nigris, 2019). Da una prospettiva pedagogica pragmatica e radicale, seguendo le tracce di Dewey e Freinet, l'esercizio dei diritti si apprende tramite educazione alla cittadinanza, ossia tramite costruzione di dispositivi entro i quali i soggetti possano modificarsi seguendo traiettorie personali e sociali, verso la capacità di formulare giudizi propri e imparare a impegnarsi con altri condividendo uno scopo comune.

Dagli esiti poco soddisfacenti sull'uso di strategie di sviluppo del pensiero critico abbiamo condotto cinque studi di caso sull'educazione alla cittadinanza in quattro Paesi europei, nell'ambito di un progetto Erasmus

Plus¹⁴, allo scopo di mostrare quali strategie didattico-educative promuovano apprendimenti complessi nella scuola del primo ciclo. Daremo qui conto dei risultati dell'Unità italiana, coordinata dall'Università di Milano-Bicocca.

3. Agency, pensiero critico e insegnamento dialogico

Alcuni studi sulle forme di partecipazione dei ragazzi, come i consigli comunali, hanno avuto esiti ambigui sull'effettiva efficacia nella formazione di competenze di giudizio critico. I comportamenti e le relazioni di potere nel setting scolastico non consentono l'esercizio di una partecipazione reale e non garantiscono l'effettivo esercizio di pratiche di democrazia (Pagoni, 2009). La prospettiva da cui muove la nostra ricerca idiografica, che ha coinvolto quattro Istituti Comprensivi del territorio milanese, è quella dell'*agency* (Baraldi, 2007) dei bambini e della comunicazione quale presupposto al diritto di partecipazione, seguendo il filone degli studi di pedagogia della comunicazione verbale condotti da Lumbelli tra gli anni '80 e '90.

L'*agency* è intesa come condizione fondamentale di giustizia sociale, poiché è il risultato di un processo di *empowerment* individuale e collettivo (Zimmerman, 2000) che consente presa di decisione, possibilità di scelta, manifestazione dell'autonomia nell'azione; la capacità di decidere con altri presuppone competenza comunicativa e apprendimento al dialogo. Il dialogo favorisce equità nella partecipazione, *empowerment* dell'espressione personale e sensibilità reciproca, e stimola la produzione di narrazioni e argomentazioni. Quest'ultima può avvenire attraverso due modalità: il coordinamento dialogico delle iniziative dei bambini da parte di un adulto e la promozione del dialogo tra bambini da parte degli stessi bambini, in narrazioni autogestite. Oggetto di studio è quindi la costruzione di spazi di dialogo (Alexander, 2004) nelle classi su questioni socialmente vive (Legardez, 2017), dibattute nelle scienze e nell'opinione pubblica e mediatica,

14 Si tratta di un progetto finanziato dalla Comunità Europea: "STEP - Citizenship pedagogy and teacher education: an alliance between school and territory" – Erasmus+ Grant number: 2015-1-IT02-KA201-015190. I risultati sono pubblicati sulla piattaforma Valor, all'indirizzo: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2015-1-IT02-KA201-015190>.

che pongono all'insegnante domande su cui riflettere e far riflettere. Il dialogo assume la forma di un "itinerario del pensiero", perché la sua direzione è determinata da un "accordo dialettico" tra gli interlocutori (Santi, 2006). La critica, intesa come capacità di produrre e verificare giudizi sulla base di specifici criteri, e la creatività, intesa come capacità di esprimere giudizi nuovi e divergenti, potrebbero risultare contrapposti: la critica ha infatti la tendenza a conformarsi alle leggi della razionalità, mentre la creatività a produrre un pensiero inventivo ed espansivo. Il loro punto di accordo, però, si trova nell'"inventiva", attraverso cui la capacità creativa produce contenuti originali situati rispetto all'oggetto di indagine, in grado di rispettare determinati criteri e di essere appropriati al contesto.

La tesi è che il pensiero critico possa svilupparsi principalmente in attività dialogiche, alle volte discussioni vere e proprie, in quanto pensiero che si manifesta liberamente capace di formulare giudizi fondati e di aprirsi al dubbio, alla domanda, al cambiamento. Il pensiero critico è considerato una forma di pensiero essenziale per la democrazia (Nussbaum, 1997), perché in grado di prendere decisioni razionali per il bene comune o contrastare dogmi o falsità manipolatorie, rivendicando una posizione emancipatoria; esso appare come una competenza multiforme e multifattoriale, a cui concorrono diverse abilità cognitive, affettive e valoriali.

L'individuo in grado di compiere tale analisi critica sul suo stesso pensiero è colui che ne ha padronanza e agisce su di esso consapevolmente (si veda il modello categoriale di analisi delle interazioni dialogiche di Daniel e Gagnon, 2011).

Il modello del Pensiero Critico Dialogico è *multimodale*, in quanto si compone di diverse modalità di pensiero: processuale, poiché ogni modalità di pensiero aumenta in complessità attraverso differenze qualitative; evolutivo, perché illustra una progressione nella riflessione, cioè una crescente sofisticazione nel modo in cui le rappresentazioni e i significati degli alunni sono co-costruiti durante gli scambi; ricorsivo, in quanto non lineare, cioè rivisto e riutilizzato durante tutti i gradi della scuola del primo ciclo.

4. La valutazione del pensiero critico dialogico nel progetto STEP

Quali sono le condizioni di contesto che consentono l'educazione al dialogo e al pensiero critico? Quali sono le competenze insegnanti e quali sono le

tipologie di interventi comunicativi che ne consentono lo sviluppo? Quali scelte e azioni didattiche sono le più coerenti? Allo scopo di rendere evidenti il processo di costruzione sociale e la dinamica di presa di posizione attiva e critica dei bambini, sono stati analizzati dialoghi e discussioni realizzati a scuola tra bambini e adulti e interviste diagnostiche e valutative agli insegnanti coinvolti. Dalla ricerca emergono differenti livelli di partecipazione e sviluppo del pensiero dialogico critico, correlati alle azioni dell'insegnante e al livello di collaborazione tra scuola e agenzie del territorio.

In due delle quattro scuole prese in esame si evidenzia un minor numero di apprendimenti di tipo complesso, riferiti all'uso critico di contenuti. Nella prima scuola dell'infanzia vengono presentate scuole del Malawi in un progetto di gemellaggio internazionale. Due sono le attività che emergono, apparentemente in contrasto tra loro: quella passiva, cioè esecutivo-meccanica, e quella dialogica e creativo-espressiva. Con "passivo" si intende quel frammento di sessione didattica in cui gli adulti comunicano, fanno lezione o illustrano informazioni anche tramite una pluralità di media; ai bambini sono richiesti ascolto, che si immagina attivo, attenzione e concentrazione. A motivare questa attività è l'intenzione di mostrare ai bambini modi di vivere differenti e formare un'attitudine alla solidarietà contro povertà e ingiustizia, per quanto non si tratti di contenuti presentati in forma complessa. Le conversazioni sono perlopiù utilizzate per far riflettere, richiamare alla memoria ed elaborare in forma orale. Nell'unico caso in cui gli interventi dell'adulto hanno sollecitato una riflessione libera dei bambini (I3) si notano molti più interventi per commentare o esprimere un'opinione o un pensiero personale. Incrociando la tipologia di attività con gli interventi dell'insegnante, emerge come lo scopo del discorso si inserisca in attività esecutive o meccaniche e in minor misura di riflessione e sintesi.

Inoltre, va considerato l'incremento di livello nella discussione dopo un'attività di indagine condotta dai bambini sul territorio. Dalle loro parole, laddove si è raggiunto il livello più alto, emerge con chiarezza come l'essere stati protagonisti nella costruzione del loro sapere li abbia resi consapevoli del significato stesso di ciò che hanno appreso e desiderosi di dividerlo con i compagni, la comunità scolastica e le famiglie. Emerge come l'apprendimento complesso si raggiunga principalmente quando i bambini intervengono in modo spontaneo e come gli interventi della classica "tripletta comunicativa" siano quelli che meno stimolano in generale l'apprendimento, al massimo quello descrittivo.

Gli altri due studi di caso, una scuola dell'infanzia (in una provincia del Nord-Est Milanese) e una scuola primaria (nella città di Milano), mettono in evidenza lo sviluppo di un pensiero critico in correlazione alle tipologie di intervento verbale dell'adulto nell'ambito di proposte a forte valenza civica (le forme di governo della città, in un caso, e l'accoglienza di stranieri in centri dedicati nel quartiere della scuola, nell'altro). Nel primo caso la prospettiva complessa, che in questo studio è stata assegnata all'insegnante ma anche ai bambini (quando mostravano una visione olistica e critica di fenomeni precedentemente concepiti come decontestualizzati), subisce un incremento durante il percorso, in particolare dalla metà in avanti, che coincide con l'inizio di visite sul territorio progettate con enti locali. I bambini sembrano maturare una visione complessa della realtà quale ambito di esercizio della cittadinanza, soprattutto durante discussioni successive a incontri significativi sul territorio. Le informazioni memorizzate sono riportate dai bambini per supportare, suggerire o confutare ragionamenti analitici, favorendo ristrutturazioni critiche collettive del dato rievocato. Se da una parte gli interventi della docente, caratterizzati da apertura, rilancio e invito alla partecipazione dei bambini, sono la maggioranza, dall'altra è interessante notare come l'insegnante utilizzi i suoi contributi con valore di avvio del dialogo o di direzione minima del processo di analisi, lasciando che siano i bambini a far progredire la conversazione in punti di snodo, con evidenti ricadute apprenditive di tipo critico e analitico. Isolando le occasioni in cui i bambini sviluppano apprendimento critico in seguito a interventi dell'insegnante, il dato è pari a 10, che sale a 28 se la domanda posta dalla docente si struttura per stimolare la partecipazione dei bambini, rilanciando le loro curiosità o fornendo elementi di problematizzazione. In caso di interventi dei bambini, le ricadute apprenditive di tipo critico sono 13 e testimoniano l'incisività del gruppo quale agevolatore di conoscenza e la scelta dell'insegnante di assicurare ai bambini questa autonomia, intervenendo in funzione più riflessiva che direttiva.

Nel secondo caso prevalgono gli apprendimenti in una prospettiva complessa, consentendo di avanzare l'ipotesi che l'attività dialogata, quella investigativa realizzata dagli allievi e il coinvolgimento del territorio abbiano favorito un apprendimento volto alla costruzione critica dei contenuti. L'attività investigativa complessa si è svolta quasi alla fine del periodo di sperimentazione delle azioni didattiche ed è connessa alla volontà degli allievi di approfondire il fenomeno della migrazione, data la presenza di un centro

di assistenza accanto alla scuola stessa. Alla fine del percorso didattico, i bambini sono in grado di leggere e analizzare le cause e gli effetti dell'immigrazione e di creare un ponte tra l'accoglienza a livello locale e quella a livello globale. Il rapporto fra migranti e comunità accogliente è individuato da tutti gli attori del territorio come un tema socialmente vivo; il lavoro degli alunni, dunque, sembra rispondere a un bisogno della collettività e questo gli conferisce una tensione che rende sensibile e motiva il gruppo. Tale tensione è riconosciuta dalla docente come motore di attenzione e partecipazione e come stimolo per l'apprendimento. È probabilmente questa impostazione del lavoro che ha permesso di meglio coordinare gli argomenti trattati in una vasta trama concettuale, cosa che forse sarebbe risultata molto più faticosa in un approccio più "tradizionale". Aspetti portanti del progetto sono state la grande motivazione dei bambini al lavoro rispetto alle proposte fatte e la riflessione sull'importanza di lavorare in modo cooperativo su temi a volte complessi da gestire. Il metodo di intervento utilizzato valorizza la progettazione partecipata della classe con la pratica delle conversazioni in cerchio, poi trascritte e restituite agli alunni, e l'utilizzo di brainstorming e focus group di valutazione dei risultati. Un metodo che qualifica la riflessività del gruppo, la ricerca e il confronto sulle rappresentazioni in gioco.

Quando le insegnanti fanno un uso intenzionale della propria comunicazione verbale e hanno competenze nella conduzione e facilitazione di dialoghi e discussioni, allora i bambini possono imparare a esprimersi e argomentare. Quando invece questa intenzionalità, che è progettualità specifica, manca, allora la possibilità dei bambini di partecipare in modo autentico è ridotta.

Riferimenti bibliografici

- Alexander R.J. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. York: Dialogos.
- Balconi B., Zecca L., Nigris E. (2019). Education for Citizenship as a Permanent Laboratory. In J.A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández, E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 517-536). Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Baraldi C. (2007). *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*. Roma: Donzelli.

- Bauman Z. (2007). *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard: Harvard University Press.
- Commission/EACEA/Eurydice (2017). Citizenship Education at School in Europe-2017. *Eurydice Report*.
- Daniel M.F., Gagnon M. (2011). Developmental process of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(5), 418-428.
- Legardez A. (2017). *Développement durable et autres questions d'actualité*. Dijon: Educagri.
- LeVine R.A., New R.S. (2009). *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*. Milano: Raffaello Cortina.
- Meirieu P. (2002). Le pédagogue et les droits de l'enfant: histoire d'un malentendu? *Journal du droit des jeunes*, 4: 26-34. In <<https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2002-4-page-26.htm#>> (ultima consultazione: 16/04/2020).
- Nussbaum M.C. (1997). Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in *Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pagoni M. (2009). La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 123-149. In <<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-2-page-123.htm>> (ultima consultazione: 17/04/2020).
- Rogoff B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Romeo A. (2017). Autonomia scolastica e diritti fondamentali. *Stato, Chiese e pluralismo confessionale*, 17: 1-10. In <<https://www.statoechiese.it/contributi/autonomia-scolastica-e-diritti-fondamentali>> (ultima consultazione: 16/04/2020).
- Santi M. (2006). *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Schaffer H.R. (1998). *Lo sviluppo sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger É. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zecca L. (2002). Quale identità della scuola dell'infanzia? In C. Scurati (ed.), *Il bambino e la sua scuola* (pp. 169-182). Brescia: La Scuola.
- Zecca L., Fredella C. (2019). How to Teach to Think Critically: The Teacher's Role in Promoting Dialogical Critical Skills. In Associazione "Per Scuola Democratica", *Education and Post-Democracy*. Volume I: *Politics, Citizenship, Diversity, and Inclusion* (pp. 69-75).
- Zimmerman M.A. (2000). Empowerment theory. In J. Rappaport, E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Kluwer/Plenum.

Panel 8
Pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza

Introduzione

Andrea Bobbio, Anna Bondioli

Interventi

Marinella Attinà

Chiara Bove

Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno

Chiara D'Alessio

Stefano Maltese

Katia Montalbetti, Cristina Lisimberti

Silvio Premoli

Olga Rossi Cassottana

Donatella Savio

I diritti dei bambini sono i doveri degli adulti¹

Andrea Bobbio

*Professore Associato - Università degli Studi della Valle d'Aosta
a.bobbio@univda.it*

Anna Bondioli

*Professore Ordinario - Università degli Studi di Pavia
bondioli@unipv.it*

Premessa

Come introduzione alle riflessioni e alle ricerche presentate in questa sezione del volume è opportuno incrociare il tema dei diritti, parola chiave del Convegno di cui questo testo costituisce gli Atti, con quello dell'infanzia e della sua pedagogia. Partirò da due osservazioni.

La prima riguarda lo statuto epistemologico dell'infanzia e, di conseguenza, del discorso pedagogico che se ne occupa. A quale "oggetto" ci si riferisce quando si parla di infanzia, e di adolescenza? Come, culturalmente e socialmente, nella nostra società, vengono definite queste età della vita? Quali prerogative, compiti, diritti, doveri, caratteristiche, ecc. le connotano? Fino a quando si riconosce a un soggetto lo statuto di bambino?

Nella letteratura psicopedagogica si trova la distinzione tra *prima infanzia* (fino circa ai due/tre anni), *seconda infanzia* (dai tre ai sei anni) e *terza infanzia* (dai sei anni fino alla pubertà). Nella letteratura giuridica non si parla di bambini ma di "minori", fornendone una definizione precisa: "minore è il soggetto che non ha ancora compiuto il diciottesimo anno di età, condizione che ha rilievo civile sulla relativa capacità di agire (art. 2 del codice civile) e rilievo penale, sull'imputabilità" (art. 85 del codice penale).

La questione dello statuto e della durata, a qualsiasi titolo la si consideri, non è, dal punto di vista educativo, indifferente, per diversi motivi.

Il primo è di carattere istituzionale e riguarda l'avvio del processo di

1 Anna Bondioli ha scritto la "premessa" e il paragrafo 1; Andrea Bobbio il paragrafo 2.

istruzione formale che ha luogo a partire dai 6/7 anni di età. L'apprendimento delle cosiddette 3rs – *reading, writing, reckoning* – ha inizio con la scuola primaria o elementare, ad un'età ritenuta evolutivamente capace di pensiero sistematico e di impegno continuativo; negli anni precedenti si propone un curriculum basato su esperienze olistiche, non disciplinaristico, come è ben evidenziato da alcuni recenti documenti europei (Commissione europea per l'infanzia, 2014, Council Recommendation on High- Quality Early Childhood Education and Care Systems, 2019²).

Connesso al primo, il secondo deriva da considerazioni di ordine psicologico legate alle caratteristiche evolutive dei soggetti nelle diverse fasi di crescita, ciascuna caratterizzata da bisogni, capacità, aspirazioni differenti.

Infine il terzo, di natura più socio-culturale, riguarda il rapporto, più o meno stretto, tra prime età della vita e riconoscimento di autonomia rispetto al nucleo familiare, oltre che di statuto sociale e politico.

È tenendo presenti queste diverse prospettive che si propongono le seguenti riflessioni sulle prime età della vita: l'infanzia e l'adolescenza.

1. L'infanzia e i suoi diritti

La sempre più grande attenzione che negli ultimi anni è stata data all'infanzia negli studi pedagogici e nell'accademia³ non trova del tutto riscontro nella vita quotidiana reale. Se ci limitiamo a considerare la società occiden-

- 2 Ecco come suona l'affermazione n. 12: "Early childhood education and care services need to be child-centred; children learn best in environments that are based on children's participation and interest in learning. The organisation, the choice of activities and objects for learning are often communicated between the educators and the children. Services should offer a safe, nurturing and caring environment and provide a social, cultural and physical space with a range of possibilities for children to develop their potential. Provision is best designed when it is based on the fundamental assumption that education and care are inseparable. This should be based on the understanding that childhood is a value in itself and that children should not only be prepared for school and adulthood, but also be supported and appreciated in their early years".
- 3 Oltre ai numerosi testi di educazione infantile, pubblicati negli ultimi anni sotto la spinta del Decreto ministeriale 65 del 13 aprile 2017, che istituisce "il sistema integrato 0-6", tra le pubblicazioni più recenti sono degni di nota i numeri monografici di alcuni importanti riviste italiane – *Pedagogia oggi* (2/2018) e *Pedagogia e vita* (1/2019) – dedicati alla pedagogia dell'infanzia.

tale e, in particolare, quella italiana, la centralità del bambino, tanto affermata nella pedagogia dell'infanzia, non risulta affatto scontata. Basti pensare ad alcuni fenomeni preoccupanti che inducono a parlare di “emergenza educativa”. Primo tra tutti la denatalità⁴, le cui cause, pur molteplici, segnalano in ogni caso un disinvestimento rispetto all'infanzia, e di conseguenza, verso il futuro. Accanto a questo ne troviamo altri: le difficoltà di integrazione dei minori stranieri, gli svantaggi socio-culturali, la povertà, la dispersione scolastica, la difficoltà di accesso ai servizi per l'infanzia, la mancata diffusione di una cultura dell'infanzia che stenta a farsi strada presso i genitori e la società nel suo complesso, ecc. Sono stati rimarcati alcuni fenomeni preoccupanti, tra cui l'adultizzazione precoce dei bambini, sotto la spinta di un mercato dell'infanzia sempre più desideroso di attirare nuovi e sempre più giovani consumatori (Demozzi, 2019) e, al tempo stesso una puerilizzazione degli adulti che rimangono come sospesi in un'adolescenza prolungata e focalizzata sul presente (Bernardini, 2012; Ammaniti, 2015).

E' tenendo presente questo quadro, che andrebbe certamente analizzato più in profondità, che vorrei, in questa introduzione alla sessione dedicata a “Infanzia e adolescenza”, riferirmi al tema del convegno – i diritti dell'infanzia – declinandolo in relazione al ruolo che possono giocare, per garantirli, le istituzioni educative per l'infanzia e, in particolare, quelle per i bambini fino ai sei anni: asili nido e scuole dell'infanzia. E questo per almeno due ragioni: da un lato perché le problematiche relative alla garanzia dei diritti dei più piccoli possono illuminare anche quelle, seppur specifiche, relative ai ragazzi più grandi, dall'altro perché, in ambedue i casi, la questione dei diritti pone in primo piano i doveri degli adulti.

1.1 *Non più bisogni ma diritti*

Uno dei meriti della Convenzione ONU del 1989 è di aver spostato l'asse di attenzione dal tema dei bisogni dei bambini e dei “minori” a quello dei diritti mettendo pertanto in luce che non si tratta di questioni esclusiva-

4 Tra i tanti si cita il seguente articolo che presenta i dati ISTAT relativi al calo demografico: [https://www.openpolis.it/quanto-stanno-diminuendo-le-nascite-in-italia/\(consultato il 25.3.2009\)](https://www.openpolis.it/quanto-stanno-diminuendo-le-nascite-in-italia/(consultato%20il%2025.3.2009))

mente psicopedagogiche e che non solo le famiglie ma la società nel suo complesso ha il compito e il dovere di garantirli.

Ecco i principali diritti esposti nella Convenzione ONU del 1989:

Art. 12. Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.

Art. 13. Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione.

Art. 14. Gli Stati parti rispettano il diritto del fanciullo alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione.

Art. 15. Gli Stati parti riconoscono i diritti del fanciullo alla libertà di associazione e alla libertà di riunirsi pacificamente.

Art. 1. Gli Stati parti riconoscono il diritto al riposo e al gioco e al tempo libero, a dedicarsi al gioco ed ad attività ricreative proprie della sua età.

Come questi diritti possono essere declinati in relazione alla prima e alla seconda infanzia? La versione di tali diritti in relazione all'infanzia possono essere sinteticamente riassunti in: libertà di pensiero e di espressione, diritto allo scambio e al dialogo sociale, diritto al gioco (che può essere visto come esercizio dei primi due).

Due sono le considerazioni al riguardo su cui vorrei soffermarmi.

La prima concerne l'immagine di infanzia che emerge dalla Convenzione, un'immagine molto diversa da quella della semplice tutela. L'infanzia non è più vista solo all'interno della famiglia, intesa come nucleo protettivo di un bambino fragile e incapace, ma come una realtà sociale che ha un'incidenza forte nella vita collettiva e che pertanto va non solo tutelata ma anche fatta emergere e sostenuta. Si può notare qui il riferimento, seppur indiretto, alla nuova sociologia dell'infanzia che considera l'infanzia come una struttura della società – e i bambini come attori sociali – (Hengst e Zehier, 2004) e che pertanto sostiene e rivendica il diritto dell'infanzia alla partecipazione. Ma accanto e intrecciata a questa emerge l'idea del bambino come attore e protagonista della propria crescita: il bambino come soggetto intenzionale, dotato di *agency*, che svolge un ruolo attivo nella costruzione dei contesti sociali nel quale vive. Analogamente il diritto alla libertà di opinione ed espressione sottintende un'immagine di infanzia capace di autoespressione, che ha una propria visione delle cose ed è in grado di comunicarla. Un'immagine molto distante da quella propria di un tempo

non lontano nel quale dell'infanzia si sottolineava soprattutto l'im maturità e il bisogno di protezione.

Diritto di espressione e diritto alla partecipazione si intrecciano nel diritto al gioco se consideriamo il gioco come il luogo nel quale il bambino esprime autenticamente se stesso, il proprio modo di vedere le cose e il mondo; se lo consideriamo come luogo per eccellenza di scambio e relazione tra pari; se lo vediamo come situazione di cui il bambino è protagonista e può esprimere la sua "voce" e la sua "agency". Come afferma Van Gils (2007):

Il diritto dei bambini al gioco è molto di più che disporre di tempo per svolgere attività tipicamente infantili [...] Il diritto al gioco è il diritto ad appartenere ad una società che consideri – e rispetti - l'approccio infantile come modalità peculiare di partecipazione alla vita sociale e di contributo essenziale alla propria crescita, anche se esso (la ludicità) ha caratteristiche che sono inconsuete per gli adulti (trad. dell'autore).

Va notato come l'assicurazione dei diritti sopra menzionati richieda di aderire a certe e a non altre immagini di infanzia, di cui la letteratura più recente ci informa, che assegnano ai bambini capacità e possibilità un tempo non riconosciute (Cfr. Luciano, 2017).

1.2 I doveri degli adulti a garanzia dei diritti dei bambini

Ma il riconoscimento al bambino di queste capacità non basta. Parlarne in termini di diritti comporta garantire che il bambino possa esercitarle. Poiché, tuttavia, il bambino non ha "voce", non partecipa all'agone politico, non entra nel merito delle decisioni educative, sono gli adulti i garanti dei diritti infantili: i diritti dei bambini sono i doveri degli adulti. Per assicurarli non basta che gli adulti non ne ostacolino l'esercizio. Occorre al contrario che lo sostengano e lo promuovano. Occorre cioè che le capacità, cui tali diritti corrispondono, vengano valorizzate, fatte emergere e fiorire. Mi riferisco ad esempio alla libertà di espressione e alla libertà di opinione, la cui garanzia, riferita all'infanzia, sta nel clima di fiducia che si instaura con gli adulti, nell'attitudine all'ascolto da parte delle figure educative anche del linguaggio non verbale, nell'allestimento di situazioni nelle quali i bambini sono sollecitati ad esprimere le proprie idee e le cui proposte sono te-

nute in conto. Garantire nelle istituzioni per l'infanzia questi diritti comporta azioni educative specifiche poiché le libertà di cui si sta parlando non sono libertà negative praticabili in quanto e se non incontrano alcun impedimento. Questi diritti vanno non solo dichiarati ma assicurati e promossi nelle quotidiane situazioni educative e scolastiche oltre che familiari.

Perché questo avvenga non basta accogliere le nuove immagini di bambino cui abbiamo accennato che mettono in luce le capacità e l'agentività dei bambini anche molto piccoli; occorre riferirsi – e realizzare – un approccio educativo peculiare che, mentre riconosce la specificità dell'età infantile, e le sue potenzialità, mostri come sia possibile, a partire da queste, sostenere la crescita dei bambini garantendone al tempo stesso i diritti.

Vorrei molto brevemente e sinteticamente accennare ad alcuni tratti che potrebbero caratterizzare tale approccio educativo:

- si tratta di un approccio che vede i contesti educativi per l'infanzia come luoghi di vita, piuttosto che luoghi di "istruzione" e di preparazione scolastica. Trovo che questa affermazione del Quality Framework sia particolarmente significativa al proposito: "L'infanzia è un tempo per essere, di ricercare e attribuire un significato al mondo. (...). Gli anni dell'infanzia non sono un tempo di preparazione al futuro ma un tempo di vita nel presente" (Commissione europea per l'infanzia, trad. it. 2016, p. 7).
- Il bambino non è il ricettore e il riproduttore della cultura adulta; l'apprendimento è visto come un processo congiunto, con i pari e l'adulto, di co-costruzione di conoscenze e significati.
- È la scuola che deve adattarsi al bambino (e non viceversa) e l'insegnante ha il compito di offrire ai bambini materiali, attività ed esperienze che possano sostenere e promuovere le loro capacità emergenti.
- I bambini sono attori sociali: partecipano attivamente alla costruzione della propria identità e della propria vita. Il bambino va ascoltato. Occorre instaurare con lui un dialogo democratico e negoziare le decisioni. L'insegnante cerca di adattare le sue proposte al livello evolutivo dei bambini e condivide con i bambini l'iniziativa delle proposte.
- Il bambino è capace di autoapprendimento attraverso il gioco e lo scambio sociale coi pari e gli adulti. L'adulto svolge un ruolo di facilitazione del processo di apprendimento e di sviluppo del bambino attraverso modalità di *scaffolding*.

Un approccio di questo tipo, che richiede competenze peculiari e specifiche da parte degli educatori e insegnanti dell'infanzia, andrebbe promosso anche nel periodo scolastico successivo, a garanzia della salvaguardia dei diritti di espressione, agency e scambio sociale della conoscenza. La promozione di questi diritti, attraverso un approccio ispirato al socio-costruzionismo, potrebbe effettivamente sortire a quella "educazione alla cittadinanza" di cui tanto si parla senza, in diversi casi, saperla riempire di contenuto.

2. L'adolescenza e la sua pedagogia

Come già si è detto in premessa, i segmenti esistenziali della fanciullezza, della pre-adolescenza e dell'adolescenza presentano esigenze, bisogni e compiti evolutivi profondamente differenti da quelli che contrassegnano l'infanzia propriamente detta (periodo prenatale, post-natale, prima e seconda infanzia). Pur ricadendo quindi tutte queste stagioni della vita nella minore età esse prefigurano un'analisi pedagogica differenziata, sebbene ben incentrata in una prospettiva di unitarietà delle linee evolutive della persona e delle direzioni di senso che ne orientano la crescita. Tale analisi si giova, pienamente, della prospettiva deontica dischiusa dalla *Dichiarazione ONU* del 1989 che, in parecchi suoi risvolti, scontorna il profilo di un interlocutore competente, il bambino, già in grado di padroneggiare quadri culturali di elevata complessità concettuale nonché di esercitare diritti che presuppongono autonomie sociali e cognitive di natura complessa ed articolata. Tali diritti, pur pienamente applicabili anche all'infanzia propriamente detta, assumono un profilo ben più caratterizzato quando si tratti di fanciullezza o adolescenza, allorquando le condizioni di *uguaglianza* (con l'adulto) sono già per molti aspetti effettive e le competenze di base complessivamente già sviluppate. In particolare, le esperienze di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva di cui ci danno conto realtà nazionali e internazionali impegnate su questo tema ci portano a constatare come, soprattutto con ragazzi e ragazze, i processi partecipativi tanto nei contesti formali quanto in quelli informali conducano la società disposta nel segno dell'educazione a interrogarsi sull'intero complesso delle variabili che articolano l'impresa educativa: il ruolo dell'adulto; le finalità dell'educazione; il processo di riproduzione sociale e di formazione della cultura; la struttura

della società; il concetto di democrazia e i modelli di rappresentatività in essa attuati, le diverse forme di partecipazione legate al genere e agli schemi culturali di riferimento. Gli esiti di tale approccio sono incoraggianti:

dai risultati delle ricerche e dalla prassi emerge che l'impegno dei giovani nel prendere decisioni in merito a questioni che riguardano la loro vita influisce direttamente sull'atteggiamento rispetto all'importanza della cittadinanza. La pratica della cittadinanza si apprende con l'esperienza vissuta di appartenere, partecipare, ascoltare e parlare, di sentirsi stimati e inclusi (O'Donnel, 2005).

Resta da vedere se, come adulti e come cittadini, siamo davvero pronti e disposti ad accettare questa sfida.

2.1 *Un quadro evolutivo*

Con l'entrata nel tempo della fanciullezza, quello che Freud definiva il tempo della *latenza*, il bambino sperimenta un'immersione nel mondo sociale sempre più sistematica ed intensiva, contrassegnata da un nuovo ruolo sociale: *quello dell'alunno*. Esso è una *postura*, ovvero presuppone l'immagine interiorizzata di una serie di aspettative adulte, percepite come oggettive, alle quali uniformarsi. Esse comprendono un insieme di atteggiamenti, valori, modi di essere che consentono ed agevolano l'inculturazione e l'apprendimento comportando, con ciò, il riconoscimento dell'asimmetria strutturale che connota la relazione educativa (Caroni, Iori, 1985; Rossini, 2015). Tale forma di interiorizzazione, riprendendo Cambi (2018), presuppone l'integrazione di due processi:

- Quelli legati all'inculturazione: in buona parte inconsci, non programmati, diffusi in tutta la vita sociale; essi si compiono fuori da un intervento programmato e specifico, ma sono la forma primaria di ogni educazione, senza la quale anche gli altri eventi educativi non si possono costituire; essi vengono illuminati dall'antropologia culturale e dalla sociologia, nonché dalla biologia, che ci approntano anche i paradigmi per interpretarli.
- Quelli connessi all'apprendimento tecniche, di saperi e di linguaggi, di riti, di pratiche, che si compiono in luoghi specifici [...] e richiedono curricula di apprendimento e trasmissione di abilità, implicano

la presenza di maestri e processi di programmazione e di controllo; essi non sono spontanei, ma artificiali, esigono un sapere specifico dell'apprendimento, dei suoi mezzi e dei suoi fini.

Essi agiscono sinergicamente sul bambino determinando in lui una serie di trasformazioni che muovono nel senso *dell'adattamento*, ovvero dell'adeguamento del proprio comportamento e dei propri schemi sociali e cognitivi ai valori e alle norme di riferimento prescritte dalla società. In questa prospettiva, *di intelligenza come forma di adattamento all'ambiente*, ad esempio, muove Piaget,

sebbene [egli] si discosti dalle teorie che definiscono il comportamento a partire dal semplice condizionamento dovuto agli stimoli esterni (behaviorismo) e quelle che credono, al contrario, ad un'intelligenza innata, dunque non sottomessa nelle sue strutture ad una qualsiasi genesi (concezione classica dell'intelligenza) (Parrat Dyan, Tryphon, 1998, p. 48).

Va da sé la natura problematica e dialettica del tale processo: nel caso di un'assenza di pressione sociale registriamo lo sviluppo di personalità anti-sociali, totalmente schiave dei propri istinti, desocializzate e prive di senso morale, in caso opposto, ovvero quando le aspettative sociali sono eccessive, il rischio è che la personalità si sviluppi su base compiacente, determinando quella distorsione dei processi della crescita che comportano l'emersione di ciò che Winnicott definisce come 'falso sé' (1971). Siamo qui nell'ambito di un'accezione di educazione di stampo sociologico quale quella abbozzata da Durkheim, per il quale essa non è che

l'azione che le generazioni adulte esercitano su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale. Il suo obiettivo è quello di suscitare e sviluppare nel bambino un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali, che da lui esigono tanto la società politica nel suo insieme, quanto l'ambiente specifico cui il bambino è destinato (Durkheim, 1926, p. 26).

I condizionamenti culturali che influenzano il bambino che evolve in fanciullo determinano, nella nostra società, forme di *adattamento*⁵ non sem-

5 Ci pare particolarmente qui particolarmente utile ricordare la nozione di "bambino

pre ben pedagogicamente coordinate e sintoniche che si sviluppano su più piani:

- sul piano della razionalizzazione e della curricularizzazione dei processi di apprendimento, che assumono, spesso prematuramente, contorni sempre meno ludiformi e centrati sugli interessi dell'alunno. L'artificialità delle situazioni matetiche è sempre meno bilanciata da un clima di classe positivo (non giudicante e non conflittuale) e da dispositivi didattici 'centrati sul cliente' (Rogers) creando spesso divaricazioni drammatiche tra apprendimento e significato (anche percepito in termini di autenticità dello stesso);
- al livello dei processi del consumo e della persuasione occulta dei media⁶, che influenzano in modo sempre più pervasivo le giovani generazioni producendo forme di adultizzazione sempre più evidenti. Vengono così esasperati gli stereotipi legati al genere, si sviluppa una sessualizzazione sempre più marcata della fanciullezza, esasperata dal mercato dei media e interiorizzata dalla cultura dei pari attraverso modalità di relazione spesso violente conflittuali (si vedano i connessi fenomeni del bullismo del *cyberbullismo*, e del *revenge porno*), amplificate anche da forme di degrado urbano ed ambientale oggi evidenti e conclamate;
- sul piano della funzionalizzazione del tempo libero e dell'istituzionalizzazione di quello socialmente saturo. Assistiamo, in particolare, alla riduzione del tempo dedicato al gioco spontaneo, all'esplorazione dell'ambiente, agli apprendimenti informali in famiglia, nei campi o in bottega a tutto vantaggio di quello strutturato, direttamente connesso a precoci forme di competizione sociale e di immissione nei circuiti dello spettacolo e del consumo.

adattato" sviluppata da Berne nella sua analisi strutturale della personalità umana. Tale espressione distingue il "bambino adattato" positivo, che accetta le regole, collabora e agisce per farsi accettare; il "bambino adattato" negativo, che si sottomette alle regole, si compiange e subisce per farsi accettare. Il "bambino ribelle" positivo caratterizzato da spirito d'intraprendenza e d'iniziativa e il "bambino ribelle" negativo, che è sempre contrario per principio. Il "bambino libero" positivo, invece, si esprime in tutto liberamente, mostrandosi apertamente.

6 Evocativa espressione utilizzata da Vance Packard per titolare un suo celebre volume *I persuasori occulti* (The Hidden Persuaders, 1957).

A fronte di queste pressioni, che smobilitano le energie della crescita disperdendole nei rivoli della con-formazione e dell'etero-plasmazione, si situano i compiti evolutivi dell'adolescente che hanno nell'individuazione e nell'orientamento esistenziale due mete cardine nell'elaborazione della nuova identità e del relativo progetto di vita. È un momento della vita, come riconoscono anche i clinici, di grande delicatezza nella stabilizzazione della personalità:

come tale l'adolescenza rappresenta una grande occasione di maturazione e di cambiamento in campo corporeo cognitivo e affettivo, ma, nello stesso tempo, costituisce un periodo di rischio in quanto le vulnerabilità evidenziatesi nel corso dell'infanzia possono emergere e organizzarsi e, allo stesso tempo, i nuovi compiti evolutivi comportano processo di distacco dalle figure familiari dell'infanzia e crisi di sviluppo (Ammaniti, 2002, p. XIII).

Tanto l'analisi pedagogica quanto quella di natura psicologica, antropologica e psicoanalitica evidenziano la labilità delle tracce che delimitano il percorso di crescita dell'adolescente, dilaniato tra ricerca di sé, ridefinizione del proprio copione di vita e adattamento sociale (inteso come riconoscimento, condizionato e incondizionato da parte dei pari e delle figure di riferimento). Scriveva al proposito Giuseppe Acone:

I fattori pedagogico-educativi dell'adolescenza sono tutti connessi alla dimensione *nomade*, transeunte, *pellegrinale* di questa età della vita. Si tratta di una via fatta di cammini intersecati ed i sentieri scoscesi che dovrebbe portare ad una meta che, essa stessa, contrariamente, si sposta e non è mai certa. Allora, l'adolescenza è, in questo senso specifico, età pedagogico educativa per antonomasia. E, tuttavia, la sua configurazione dipende solo in parte da sé stessa. Per tanti versi essa dipende dalla meta, e cioè da quel bersaglio mobile che è la visione dell'età adulta (Acone, 2004, p. 26).

Ritorna così imprescindibile, pur in un momento di svincolo e di affrancamento dal contesto familiare, con le sue fisiologiche chiusure protettive e le sue peculiarità idealtipiche, il ruolo dei genitori e della scuola, nel sostegno e nell'aiuto del ragazzo che cresce:

particolarmente durante l'adolescenza, il giovane ha bisogno di sentire il rapporto di rispetto e di fiducia nei genitori. Il gruppo familiare è sentito ormai come transitorio, ma è l'unico ben noto al ragazzo. L'autorità dei genitori è ancora per essi una spalliera contro le insicurezze esterne, un rifugio nei momenti di sconforto e di regressione, un conforto noto per rileggere le informazioni e il comportamento normativo dei coetanei e superiori estranei alla famiglia (Romanini, 1986, p. 439).

Anche la scuola, soprattutto nella prospettiva dell'orientamento, dovrebbe svolgere una sua peculiare funzione nell'accompagnare prima il fanciullo, poi il ragazzo ed infine il giovane alla scoperta dei propri talenti e delle proprie inclinazioni, debanalizzandole dalle aspettative dei gruppi sociali e dalle identificazioni infantili⁷ e conciliandole, per quanto possibile, con le risorse della famiglia, del territorio e del sistema formativo integrato nella prospettiva di una progettualità esistenziale vieppiù consapevole ed avveduta. Anch'essa conscia, tuttavia, della provvisorietà di ogni *progressione personale*, anche di natura meramente professionale:

È ormai chiaro a tutti che, almeno nelle società tecnologicamente avanzate, all'età di 13-14 anni, le attitudini, gli interessi, le motivazioni ai valori professionali non sono definiti al punto tale da consentire all'adolescente la formulazione di un preciso progetto di realizzazione personale e di inserimento sociale mediante l'esercizio di una concreta attività lavorativa; che all'età di 15-16 anni l'adolescente può incominciare a riflettere circa l'area professionale e il livello di qualificazione del possibile futuro lavoro; che solo a partire dai 18 anni, il giovane in grado di iniziare a formulare progetti professionali realistici. Da alcuni decenni dunque è stata messa in soffitta la concezione psicodiagnostica dell'orientamento; le teorie evolutive psicodinamiche hanno poi aperto la strada alla concezione pedagogica dell'orientamento (Zanniello, 2019, p. 53).

7 Coglie questa radicale problematicità Olga Rossi Cassottana: «La problematicità dell'orientamento scolastico-professionale si rivela immediatamente nella propria lacerante duplicità: quesito dell'individuo, e quindi ricerca esistenziale, e problema eminentemente sociale (Rossi Cassottana, 2015, p. 1).

2.2 *Diritti ed attese*

La fanciullezza, la pre-adolescenza e l'adolescenza, quali stagioni di acquisizione di progressive competenze e di crescente consapevolezza di sé reclamano un percorso evolutivo *ad hoc*, capace di valorizzare quegli aspetti che concorrono specificatamente a rendere questa stagione della vita essenziale alla completa umanizzazione della persona. Dal bisogno di avventura a quello della promozione culturale, dal diritto di partecipazione e di cittadinanza a quello della stimolazione intellettuale, realizzata attraverso un ben concertato sistema formativo integrato, in cui tutte le prerogative della persona siano assicurate nella prospettiva della sua massima autonomizzazione. Come si affermava in precedenza, la *Convenzione* assume un significato diverso a seconda delle stagioni della vita cui si riferisce. A questo proposito ci pare utile sottolineare quegli articoli del Documento che, riferiti all'adolescenza assumono una particolare pregnanza per le specificità dei soggetti e delle prerogative che essi individuano:

- *Identità*: Gli Stati parti si impegnano a rispettare il diritto del fanciullo a preservare la propria identità, ivi compresa la sua nazionalità, il suo nome e le sue relazioni familiari, così come riconosciute dalla legge, senza ingerenze illegali (art.8);
- *Espressione/ascolto*: Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità (art.12).
- *Libertà di espressione e di socializzazione delle proprie idee*: questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo (art.13). Il fanciullo ha inoltre diritto, come ogni essere umano, all'incomprimibile libertà di pensiero, di coscienza e di religione.
- *Libertà di associazione e socializzazione*: il fanciullo ha diritto alla libertà di associazione e di riunirsi pacificamente (13).
- *Libero accesso ai contenuti dei media* e a una valida informazione attraverso materiali provenienti da fonti nazionali e internazionali varie, so-

- prattutto se finalizzati a promuovere il suo benessere sociale, spirituale e morale nonché la sua salute fisica e mentale (art. 17).
- *Diritto all'educazione.* Gli Stati incoraggiano l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte e accessibili a ogni fanciullo, e adottano misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità (art. 28);
 - *Diritto al gioco e al tempo libero:* Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali (art. 31).
 - *Diritto all'integrità fisica, psichica e sessuale.* Gli Stati parti adottano ogni adeguata misura, comprese misure legislative, amministrative, sociali ed educative per proteggere i fanciulli contro l'uso illecito di stupefacenti e di sostanze psicotrope (art. 33). Gli Stati parti si impegnano a proteggere il fanciullo contro ogni forma di sfruttamento sessuale e di violenza sessuale (34).
 - *Diritto ad una specifica legislazione minorile:* Gli Stati parti riconoscono a ogni fanciullo sospettato, accusato o riconosciuto colpevole di reato penale il diritto a un trattamento tale da favorire il suo senso della dignità e del valore personale, che rafforzi il suo rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali e che tenga conto della sua età nonché della necessità di facilitare il suo reinserimento nella società e di fargli svolgere un ruolo costruttivo in seno a quest'ultima (art. 40).

2.3 Conclusioni

L'adolescenza costituisce per la pedagogia un terreno operativo sicuramente sfidante ed attuale: uscire dalla logica emergenziale, della crisi e della tempesta emotiva, sfuggire al paradigma della mera ribellione e del disagio (sebbene fisiologico) significa per il mondo dell'educazione traguardare con ottimismo questa stagione della vita non pensandola come un'inseità avulsa,

priva di senso e di legami con il passato che si è costruito (infanzia) e con un futuro da attualizzare (la condizione adulta). Solo così si può varcare la soglia dell'*educazione esistenziale* che, con le parole di Vanna Iori:

non può che essere indiretta, andando ad agire sui processi della coscienza: quelli sottesi all'intuizione e alla realizzazione creativa dei significati dell'esistere. [...] Un'educazione che accoglie la sfida del senso e si propone di agire quali forza contraria ai condizionamenti interni ed esterni al soggetto, sollecitando una presa di posizione attiva nei loro riguardi e, dunque, coltivando ciò che costituisce una fonte di ri-generazione continua: la disposizione squisitamente umana di rispondere concretamente alle esigenze della vita (Iori, 2013, p. 13).

Abbandonare le certezze dell'adulto, accettare la sfida di un'attenuazione ragionevole del controllo educativo in nome di una fiducia tra le generazioni, tutta da costruire e da negoziare, costituisce, ieri come oggi, il presupposto per una nuova pedagogia dell'adolescente. Baden Powell, ormai più di cento anni or sono, lo aveva già capito.

Riferimenti bibliografici

- Acone G. (2004). Ricognizione sui profili pedagogici dell'adolescenza. In G. Acone, E. Visconti, T. De Pascale, *Pedagogia dell'adolescenza* (pp. 7-27). Brescia: La Scuola.
- Ammaniti A. (2002), Premessa. In A. Ammaniti (ed.), *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza* (pp. XVIII-XIV). Milano: Raffaello Cortina.
- Ammaniti M. (2015). *La famiglia adolescente*. Roma-Bari: Laterza.
- Bernardini J. (2012). *Adulti nel tempo della giovinezza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2018). Educazione e/o formazione. Tra distinzione, gerarchia e dialettica. In G. Bertagna (Ed.), *Educazione e formazione* (pp. 129-136). Studium: Roma.
- Caroni V., Iori V. (1985). *Asimmetria nel rapporto educativo*. Roma: Armando.
- Commissione Europea per l'infanzia (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, trad. it. in A. Lazzari (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup, 2016.
- Committee on the Rights of the Children (2013). General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)

- Corsaro W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press. (trad. it. *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 2003).
- Council Recommendation on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems, “Official Journal of the European Union”, 22 maggio 2019. (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3A-OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2019%3A189%3ATOC, consultato il 1 aprile 2020).
- Demozzi S. (2019). I bambini “giocano grande?”. In A. Bobbio, A. Bondioli (eds.), *Gioco e infanzia* (pp. 103-126). Roma: Carocci.
- Durkheim E. (1926). *Education et sociologie*. Paris: Felix Alcan (trad. it. *La sociologia e l'educazione*, Armando, Roma, 1971).
- Hengst H., Zehier H. (2004). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f17&Lang=en
- Iori V. (2013). Presentazione. In A. Arioli. *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa della vita* (pp. 11-19). Milano: FrancoAngeli.
- Luciano E. (2017). *Immagini d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- O'Donnel A. (2005). Esperienze sulla partecipazione dei bambini e dei giovani in Irlanda. *Cittadini in crescita*, 4-5, 33-45.
- Packard V. (1957), *The inner persuaders*. New York: David McKay Company (trad. it. *I persuasori occulti*, Milano: Einaudi, 2015).
- Piaget J. (1930). Les procédés de l'éducation morale. In Parrat Dyan S., Tryphon A. (1998). *De la Pedagogie* (pp. 25-61). Paris: Éditions Odile Jacob.
- Romanini M. T. (1986). Parlarsi: genitori e adolescenti. In M. T. Romanini, *Costruirsi Persona* (pp. 423-446). Milano: La Vita Felice.
- Rossi Cassottana O. (2015). Cinquant'anni di orientamento tra delineazioni dei significati, ascolto delle dimensioni personologiche, primalità delle interpretazioni pedagogiche e attenzione ai condizionamenti socioculturali. *Formazione Lavoro Persona*, V, 13, 1-20.
- Rossini, V. (2015). *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini.
- Van Gils J. (2007), *The un-convention on the rights of the child and the evolution of children's play, ICCP Conference in Brno* (http://iccp-play.org/documents/brno/van_gils.pdf) consultato il 7.8.2018.
- Winnicott D. W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock (trad. it. *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974).
- Zaniello G. (2019). Una scuola che orienta la formulazione del progetto di vita. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali* (pp. 47-62). Brescia-Brescia: Pensa MultiMedia.

VIII.1

Infanzie ed adolescenze ai margini: cortocircuiti e s-confinamenti evolutivo-pedagogici

Marinella Attinà

Professore Associato - Università di Salerno
mattina@unisa.it

La tematica oggetto delle riflessioni che seguiranno è dedicata ad una disamina pedagogica dell'infanzia e dell'adolescenza. Ma quali caratterizzazioni dell'infanzia e dell'adolescenza saranno messi a fuoco in questo breve spazio argomentativo?

Non l'infanzia *sana e bella*, non l'infanzia spettacolarizzata, non l'infanzia zavorrata dalle mille attività, progetti, competitività, performatività, non l'infanzia offesa dall'obesità, dalla precoce sessualizzazione, non l'infanzia *lolitizzata*. Forme dell'infanzia, queste, emblematicamente descritte da Maria Grazia Contini e Silvia Demozzi nel saggio *Corpi bambini. Sprechi di infanzia* (Contini, Demozzi, 2016). Infanzie queste che, come si può facilmente intuire, indicano una sorta di *surplus* – lo spreco si realizza quando si è di fronte ad un'abbondanza – che, in questa dimensione della sovrabbondanza, finisce paradossalmente per compiere un furto dell'infanzia nella sua paradigmaticità psico-pedagogica. L'infanzia, oggetto di questo specifico e sicuramente parziale sguardo, non è, dunque, solo l'infanzia *rubata* ma è un'infanzia *assente*.

1. L'infanzia assente

L'assenza dunque. Si tratta evidentemente di una metafora suggestiva e volutamente provocatoria tesa a cogliere aspetti emergenziali di quei segmenti evolutivi dell'infanzia e/o dell'adolescenza che, al di là di un *regard épistémologique* specificamente pedagogico, appaiono maggiormente esposti al rischio, nella consapevolezza che la stessa caratterizzazione dei cosiddetti “minori a rischio” appare sempre più indefinibile ed inoggettivabile: cosa

si intende oggi per minori, perché a rischio, quali sembianze assumono le categorie psicologiche e sociologiche del rischio?

Interrogativi questi che incalzano la riflessione pedagogica imponendole uno sguardo che non sia semplicemente manualistico e didascalico intriso di schematizzazioni operative ma invitandola ad una riflessione che attinga a fonti ed interventi capaci di debordare da confini meramente accademici ed istituzionali.

Proprio nell'intento di rintracciare fonti *altre* ed *oltre*, si desidera qui sottolineare come letteratura, cinema, teatro, linguaggi *altri* possono essere interpretati ed utilizzati non solo funzionalisticamente come strumenti per *educare a e attraverso* (Mocchetti, 2007; Agosti, 2013; Rizzo, 2014), ma come forme dispositive per pensare riflessivamente e criticamente l'educazione.

In particolare, come già sottolineato in un'altra occasione di scrittura (Attinà, 2019), il linguaggio cinematografico che, a sua volta, spesso attinge a forme letterarie, grazie alla sinergia del linguaggio parlato, visivo, gestuale e musicale, grazie alla sua capacità di raccontare una storia nel breve tempo di un filmato e alla forte presa emozionale del linguaggio audiovisivo, può diventare utile strumento per approfondire, analizzare, problematizzare fenomenologie di tipo sociale, politico, storico, ambientale e, nel caso, segnatamente pedagogiche.

Il cinema ha, infatti, più o meno costantemente e con tecniche diverse assunto come proprio oggetto tematico le infanzie e le adolescenze difficili. Solo qualche esemplificazione: dalle due grandi opere di Antonioni degli anni Cinquanta (*I vinti*, 1952; *L'amore in città*, 1953) all'*Accattone* di Pasolini (1961), da *Pugni in tasca* di Bellocchio (1965) a *Scugnizzi* di Nanni Loy fino alle urla di *Mary per sempre* e di *Ragazzi fuori* di Marco Risi utilizzando le forme vuoi della racconto, vuoi del documentario, vuoi della fiction, vuoi del cinema-verità, la grammatica cinematografica è riuscita a mettere a nudo un'infanzia ed un'adolescenza *ai margini*.

E sono ancora le immagini di infanzie non vissute, *sprecate* sui marciapiedi di città senza scrupoli, quelle presenti in film che prenderanno spunto da precisi fatti di cronaca: si veda, ad esempio, *Pianese Nunzio, 14 anni a maggio* di Antonio Capuano o *Il branco* di Marco Risi. Registi diversi, questi ultimi, che non trascurano le cause di una *maladolescenza*, né disdegnano di avventurarsi in complesse analisi introspettive di tipo psicologico. Dagli anni Novanta che vedono la programmazione di film come *Ladri di Bam-*

bini di Gianni Amelio, ove è ben visibile lo spaccato della marginalità sociale, fino a giungere a noti registi contemporanei, il tema della devianza minorile rappresentata nella sua crudezza diventa, per uno spettatore attento, spazio mentale per ripensare ai percorsi *altri* rispetto a quelli seguiti dai protagonisti ed alle risposte sociali mancate.

Lungo questa disamina appare particolarmente significativo il film diretto da Claudio Giovannesi *La paranza dei bambini*, basato sull'omonimo romanzo del 2016 di Roberto Saviano che ne ha curato, insieme al regista ed allo scrittore Maurizio Braucci, la sceneggiatura. Lo sfondo narrativo del romanzo di Saviano e la *location* del film, vincitore dell'Orso d'Argento per la migliore sceneggiatura è ancora Napoli, quella *Napoli dei mille tradimenti* (Scotto di Luzio, 2008), ma potrebbe essere qualsiasi anonimo agglomerato periferico del Sud d'Italia e non solo, perché il Sud è diventato nell'immaginario collettivo una potente metafora geo-antropologica che travalica ed oltrepassa i confini definiti tra centro e periferia, nell'ottica di una progressiva de-marginalizzazione della periferia. Le vele di Scampia, il quartiere Zen di Palermo, i quartieri S. Paolo, S. Girolamo, Carbonara, Japigia di Bari, i quartieri di Trappeto Nord e S. Cristoforo di Catania, così come quartieri della periferia di Milano, Torino, Bologna, fungono da sfondo geografico ed antropologico ad un'infanzia mai nata. Sarebbe interessante anche soffermarsi sull'architettura di questi luoghi o, meglio, seguendo la lezione di Marc Augè di questi *non luoghi*. Nei nuovi quartieri delle grandi periferie si ha sempre la sensazione, come acutamente osservato da Maurizio Calvi nel saggio *C'era una volta l'infanzia. Uno sguardo sulla criminalità minorile*, che gli abitanti non mettano radici, c'è un che di provvisorio e di nomadico come se da un momento all'altro tutti dovessero lasciare quel posto (Calvi, 1993).

La narrazione dell'infanzia nelle pagine scritte da Saviano e nei diversi *frame* cinematografici, restituiscono un'immagine d'infanzia e di adolescenza che sembra scompaginare e minare alcune certezze fatte proprie dalle cosiddette scienze umane -psicologia, pedagogia, sociologia, antropologia- del Novecento, secolo che era ed è ricordato, nella manualistica corrente, come *Il Secolo dei fanciulli* secondo la nota definizione di Ellen Key (2015).

E mi sembra che non sia possibile neanche associare questa forma di infanzia a quella descrizione critica della Marie Winn contenuta nel saggio *Bambini senza infanzia* (1984), dove l'autrice denunciava l'allentamento dei processi di controllo, di sorveglianza, di protezione dell'infanzia con i

conseguenti rischi di una deprivazione di quelle caratteristiche proprie dell'infanzia (vergogna, pudore, innocenza) e dell'avvento di un nuovo Medio Evo simbolizzato, secondo l'autrice in particolar modo nell'iconografia popolare dell'infanzia: plessi problematici, questi, considerati, in prospettive diverse, nei noti saggi di N. Postman.

Ciò che colpisce nel film di Giovannesi che non può lasciare indifferenti è l'impressione che siano andati in *totale cortocircuito* le tradizionali forme di delimitazione dei confini psicologici e sociologici tra infanzia- adolescenza- età adulta. Non si tratta solo di quel processo di adultizzazione dell'infanzia e di infantilizzazione dell'adulto, ben noto oggi agli educatori, figlio di una opulenza e di una generalizzazione consumistica, di un surplus di esperienze, o figlio di un'evaporazione, come scriverebbe Massimo Recalcati, della figura paterna (Recalcati, 2011).

L'allentamento e, progressivamente, la perdita di significato dei momenti cruciali che segnano i nodi di svolta del processo evolutivo, nel caso della fenomenologia infantile-adolescenziale dei 'ragazzi della paranza', trovano la loro specificità nell'assumere e nell'interiorizzare la sequenza *vedere-desiderare-ottenere* senza alcun filtro di natura etica, prima ancora che giuridica, che possa porre un limite tra il vedere, il desiderare e l'ottenere. Nicolas, il protagonista della Paranza, non parla di qualcosa in cui credere, ma di qualcosa che si vuole, qualcosa da ottenere.

Sembrano, in altri termini, saltare come pedine di un domino impazzito anche quei *confini-soglia* che delimitano sociologicamente le categorie del disadattamento, del *drop-out*, della devianza, della marginalità e della delinquenza minorile, categorie che, nel loro dispiegarsi fenomenologico, implicano e richiedono azioni formativo-istituzionali diverse. Occorre a questo proposito sottolineare l'intensa letteratura scientifica interdisciplinare che attraverso sguardi epistemologici di matrice psicologica, sociologica, neuroscientifica ha individuato paradigmi interpretativi delle forme delle diverse forme della marginalità, della devianza (Barone, 2011). Sguardi che, nella loro diversità di metodi euristici che vanno ad individuare diverse forme eziologiche dei fattori o, meglio dei co-fattori condizionanti o determinanti, hanno in comune l'aver evidenziato come vi sia una sorta di linea evolutiva che sembra connotare il passaggio da uno stato di disagio ad uno di marginalità ad un altro, ancora, di devianza fino a giungere a quello di delinquenza. Passaggi testimoniati da comportamenti-spia che possono lasciare traccia, *briciole di pane* affinché, prendendo in prestito la

bella espressione di Andra Canevaro, *i bambini non si perdano nel bosco* (Canevaro, 1999).

Nel nostro caso, quello per intenderci dell'infanzia della paranza, sembrano essersi dissolti quei comportamenti-spia di un rischio che evolve non tanto rapidamente, quanto, piuttosto, *simultaneamente* e che, proprio in virtù di questa simultaneità, non riescono a mettere in campo le residue speranze di una pur minima azione di prevenzione formale e informale.

2. Ipotesi progettuali d'intervento

Se tale fenomenologia induce un pessimistico realismo che non può non denunciare il *tradimento* delle premesse sottese alla stesura della Convenzione del 1989, nonché degli esiti prefigurati dalla stessa Convenzione, non possiamo esimerci dall'avanzare alcune ipotesi progettuali di intervento.

Si sfiora l'ovvietà affermando che l'investimento formativo debba correre sui binari della famiglia e della scuola.

Sono i genitori che possono fare la differenza per i propri figli, che abbiano cinque o vent'anni.

Sono le madri, *le mani della madre* che possono trattenere ancora le mani di un bambino aggrappato alla ringhiera di un balcone, qui metaforicamente inteso come ringhiera di un balcone verniciata con qualche spruzzo di eticità: "Sono mani che trattengono altre mani, mani strette in altre mani e attorno il vuoto, il nulla, il non-senso, il corpo di un bambino che penzola sull'abisso, il corpo di un bambino che vuole essere protetto dalla notte fredda e scura" (Recalcati, 2015, p. 22).

Eppure, al di là di ogni retorica, esse stesse appaiono ingranaggi del *sistema*, assorbendone le logiche e l'implicito delle leggi non scritte dei clan-famiglie alle quali appartengono non più e non solo come *figure di contorno* ma, in molti recenti casi di cronaca, come protagoniste e/o co-protagoniste.

La scuola, a sua volta, diventa lo scenario secondario, quello del *dietro le quinte* dove, tra militanza, rassegnazione, abdicazione, si stagliano a fatica 'docenti eroi', quelli che non fuggono dopo il primo anno di servizio, quelli che per scelta consapevole, resistono con caparbietà e professionalità e provano a fare dell'esemplarità, della responsabilità, dell'essere autenticamente presenti, i paradigmi di una postura esistenziale e deontologica che pensa

e crede che possa esserci ancora un velo, seppur strappato, di infanzia e di adolescenza.

Proprio nell'anello di congiunzione sempre più labile che tiene legate famiglia e scuola, tra i tanti progetti dagli esiti incerti, talvolta assolutamente effimeri, messi in atto da scuole ed enti locali nell'intento, pur nobile, di agganciare la piattaforma educativa ai vettori della legalità, si vuole segnalare la gravidanza pedagogico-didattica di una singolare esperienza avviata in un lontano 1998: il *Progetto Chance*. Un progetto nato dall'idea, dalla professionalità di tre insegnanti napoletani, Marco Rossi Doria, Angela Villani e Cesare Moreno, impegnati in scuole "difficili", con alti tassi di assenteismo e abbandono scolastico precoce, finanziato grazie alla Legge dello Stato 285/97 voluta da Livia Turco, Ministro per la Solidarietà Sociale, per la promozione dei diritti e delle opportunità dell'infanzia e dell'adolescenza, che prevedeva un percorso di recupero del fallimento scolastico attuato nei quartieri difficili del capoluogo partenopeo e destinato ad allievi delle scuole medie segnalati dai servizi sociali come *drop out*, cioè vittime della dispersione scolastica. La 'speciale scuola', la *scuola della seconda opportunità*, riuscì a donare una seconda *chance* a più di 700 ragazzi. Da quel progetto è nata l'associazione *Maestri di Strada*, composta da un gruppo di professionisti che si impegnano a riavvicinare all'istruzione, e soprattutto a un modello di vita sano, i ragazzi che sono stati respinti o si sono autoesclusi dal sistema scolastico. Dal 2009, anno della chiusura di *Chance*, la Onlus sopravvive grazie al sostegno dei privati.

Lo sfondo educativo, lo scenario pedagogico di tale singolare esperienza non è la scuola che ha, in quanto istituzione, spazi e tempi rigidamente programmati, declinati su obiettivi e finalità, ma la *strada*: strada che si trasforma da luogo della non legge a diverso ed alternativo *dispositivo pedagogico* in grado di spezzare i confini tra il dentro ed il fuori, capace di dilatare costantemente i suoi confini, di soggettivizzare quella temporalità cronologica dettata da un sistema sovrastante (Barone, 2011).

Tra gli approcci metodologici privilegiati l'associazione individua nel *laboratorio* una strategia vincente e produttiva, terreno virtuoso di inclusione e apprendimento. La collaborazione costante di *Maestri di Strada* con gli insegnanti delle scuole genera da diversi anni interventi complementari alla didattica, che prevedono percorsi operativi di varia natura capaci di favorire l'apprendimento delle discipline curricolari. Sono i cosiddetti "laboratori territoriali": arte, giornalismo, matematica, musica, scienze, storia e musica,

teatro, trucco, condotti da esperti del settore e articolati a seconda della propria specificità, scoperta preziosa di un immaginario inconsapevole, finalmente liberato da una segregazione sociale e culturale. Si tratta di una rete, intessuta attraverso linguaggi artistici e intellettuali, che contribuisce al recupero di una cittadinanza attiva dei giovani che riconquistano un protagonismo diverso all'interno di uno spazio che appare, nella sua quotidianità, pericolosamente omologante.

È interessante notare la storica organizzazione del progetto: un'équipe di lavoro eterogenea (maestri elementari e della scuola media inferiore e superiore), coesa e molto motivata che prevede un coordinamento pedagogico, un significativo numero di docenti e di educatori che agiscono in spazi specifici sia all'interno della scuola sia sul territorio. Essi fungono da osservatori pronti a percepire ogni minimo particolare: sono educatori *fuori e dentro* l'aula.

Proprio muovendo dalla tesaurizzazione di queste diversi ambiti di intervento educativo appare possibile ipotizzare una qualche minima proposta pedagogica sulla scorta di una gamma di esperienze che hanno, nel loro complesso, raggiunto e sedimentato al loro interno, esiti promettenti: figure di docenti eticamente, culturalmente e metodologicamente formati, figure di madri sociali nell'ottica di un coinvolgimento del territorio lungo l'istanza di una valorizzazione delle risorse umane, figure di pedagogisti e di educatori, formati secondo vettori di ricerca educativa da declinare operativamente. Queste figure, costantemente rivolte a ri-creare un inedito *incanto educativo*, sono da estendere in tutte le aree a rischio maggiormente coinvolte, all'interno *di una logica di sistema* e non di una logica *emergenzialista occasionale, randomizzata*, volta a tamponare, di volta in volta, l'esistente.

Riferimenti bibliografici

- Agosti A. (2013). *Pratiche didattiche sullo schermo. Per un pensare riflessivo sull'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Attinà M. (2019). L'infanzia della paranza: considerazioni a margine di un film. *Nuova Secondaria*, 9, 44-53.
- Barone P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità*. Milano: Guerini.

- Calvi M. (1993). *C'era una volta l'infanzia. Uno sguardo sulla criminalità minorile*. Bari: Dedalo.
- Canevaro A. (1999). *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M., Demozzi S. (2016). *Corpi bambini. Sprechi d'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Filippini F., Giustini C. (2010). Chance, la scuola della seconda opportunità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5/2, 1-25.
- Key E. (2015). *Il Secolo dei bambini*. Roma: Castelvecchi (Ed. orig. 1900).
- Melazzini C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Mocchetti G. (2007). *Educare al cinema*. Ravenna: Itaca.
- Recalcati M. *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzo G. (2014). *Le forme del cinema per l'educazione. Il panorama italiano dagli anni '50 ad oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi Doria M. (1999). *Di mestiere faccio il maestro*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
- Scotto di Luzio A. (2008). *Napoli dei mille tradimenti*. Bologna: Il Mulino.
- Tavella P. (2010). *Gli ultimi della classe. Un anno con i ragazzi e i maestri in una scuola di strada di Napoli*. Milano: Feltrinelli.
- Winn M. (1984). *Bambini senza infanzia*. Roma: Armando (Ed. orig. 1981, 83).

VIII.2

I bambini al centro delle periferie urbane: voci in dialogo di bambini, ragazzi, adulti sui luoghi pubblici del quartiere nella periferia dell'hinterland milanese.

Chiara Bove

Professore Associato - Università di Milano-Bicocca
chiara.bove@unimib.it

Premessa

Le periferie urbane sono contesti complessi ad alta vulnerabilità sociale, spesso luoghi multiculturali potenzialmente segreganti per le categorie più vulnerabili della popolazione: bambini, minori, donne e famiglie con bambini piccoli. I dati pubblicati nel IX Atlante di Save the Children dedicato alle periferie educative in Italia (“Le periferie dei bambini”¹), 30 anni dopo la Convenzione dei Diritti dell’Infanzia dell’ONU, sono allarmanti in proposito: le periferie urbane sono descritte come circuiti “chiusi e poco permeabili”, luoghi in cui spesso mancano le possibilità di gioco, di movimento, di autonomia e di socializzazione e in cui si riproducono le stesse disuguaglianze economiche, sociali, culturali presenti su scala planetaria.

Luoghi di vita “ai margini”, dunque, in cui si annidano focolai di incomprendimento e di “solidificazione del disagio” (Tramma, 2018, p. 95), le periferie sembrano inasprire i ben noti processi di privatizzazione dell’infanzia (James et al., 2002; Becchi, 1979) e di crescente invisibilità o riduzione di autonomia dei più piccoli negli spazi pubblici delle città (Borgogni, 2018, p.282). Basti pensare che un minore su 4 vive in contesti abitativi non adeguati² e che le condizioni di isolamento, marginalità e potenziale disordine crescono in questi spazi interstiziali di città più che altrove (Zajczyk, et. al.,

1 <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/pubblicata-nona-edizione-atlante-infanzia-a-rischi>

2 Come si legge nel IX Atlante di Save the Children <https://atlante.savethechildren.it/index.html>

2005) aumentando il senso di insicurezza (Bauman, 2001, 2016) e di produzione di “immaginari escludenti” (Brivio, 2013). Ne consegue che i bambini, prima degli adulti, diventano attori sociali che rischiano di vivere in una condizione di “negazione dei diritti” anziché di salvaguardia.

I documenti Europei segnalano l’urgenza di attivare e mettere in campo azioni educative sistemiche per mettere argini a questi rischi e al cinismo del divario socioculturale, lavorando fin dalla prima infanzia sulla resilienza sociale dell’ambiente, coinvolgendo i diversi attori-sociali (genitori, bambini, educatori, insegnanti, decisori politici) dentro e fuori dai luoghi di vita dei bambini (OECD, 2018). Il richiamo è a mettere in campo azioni di sistema e di rete tra famiglie, servizi socioeducativi, scuole e territorio, potenziando le relazioni interpersonali e contribuendo a contrastare le conseguenze sociali dell’“insularizzazione” (Hengst, 2017, p.141), intesa come

quel fenomeno per cui lo spazio uniforme, che nelle generazioni precedenti era a disposizione dei bambini, è ora frammentato: i luoghi dei bambini sono sparsi qua e là e raggiungibili solo grazie a una grande mobilità del singolo o con l’aiuto dei genitori. La distanza e la modalità di passaggio da un’isola all’altra, possibile solo con mezzi privati o pubblici, fanno sì che specialmente i bambini più piccoli non abbiano un’idea di uno spazio coerente (*ibidem*, 2017, p. 141).

L’orientamento condiviso è investire sulle connessioni per potenziare la dimensione sistemica della rete e dello scambio (*inter-agency*), lavorando sulla permeabilità tra luoghi educativi formali e informali, tra famiglie e collettività, tra luoghi educativi e spazi pubblici della città. Sappiamo quanto disgiungere o separare non sia un’operazione pedagogica funzionale a comprendere la complessità e la contraddittorietà delle esperienze e delle storie di crescita e di formazione dei bambini. Complessità che, soprattutto in comunità multiculturali, rischia purtroppo di rimanere retoricamente nominata, ma nei fatti ancora poco conosciuta.

La ricerca educativa recente ci dice però che quando le periferie urbane, che dovremmo abituarci a non chiamare più così per evitare ulteriori separazioni simboliche e reali, sono pensate in prospettiva pedagogica oltrepassando i rischi di alimentare una narrazione focalizzata sul disagio, esse mostrano un potenziale interessante come culla di risorse o *hub* di innovazione socioeducativa per lo sviluppo di competenze di partecipazione, cittadinanza attiva, engagement (Amadini, 2012, 2016; Iori, 1996; Tonucci, 2005).

Questa forza intrinseca, che la storia dei quartieri periferici ormai testimonia da tempo, sembra crescere quando si riescono a connettere le esperienze virtuose che i territori alimentano dall'interno – le cosiddette buone pratiche *bottom-up* – con le competenze e le esperienze di gruppi di popolazione a rischio di invisibilità (minori e famiglie migranti in primis) dando voce a chi, purtroppo, rischia di averne meno: i molti modi di attraversare, usare, vivere, interpretare, abitare lo spazio pubblico di bambini e adolescenti che hanno alle spalle riferimenti linguistici e culturali diversi sono una risorsa per alimentare lo sviluppo creativo di nuove pratiche culturali relative all'abitare nei quartieri più ai margini. Si tratta di un capitale sociale e culturale spesso nascosto da rendere visibile anche attraverso metodi innovativi che consentano di “ascoltare le persone nei luoghi che esse percorrono” (Bovone, Ruggerone, 2009, p.11).

Si pensi ad esempio ai bambini e delle bambine figli di genitori migranti che, come sappiamo, hanno alle spalle esperienze di crescita e di sviluppo diverse a volte da quelle dominanti. Le credenze genitoriali sull'autonomia, la dipendenza, l'inter-dipendenza, l'uso dello spazio pubblico e lo stare all'esterno spesso rispondono a logiche culturali molto diverse tra loro (si pensi ad esempio al modello della “partecipazione dei bambini alle attività culturali” o della “segregazione per età” discusso da Barbara Rogoff nei suoi lavori, 2004): diventa interessante chiedersi che cosa pensano questi genitori, per esempio, del modo di abitare lo spazio di città da parte dei bambini e delle bambine? Che aspettative o valori rispetto all'uso fisico e sociale dello spazio pubblico hanno le famiglie e, in particolare, le famiglie migranti? Che idee di spazio pubblico veicolano nelle loro pratiche quotidiane? E i bambini, che cosa ne pensano e che esperienze o aspirazioni coltivano in questi luoghi?

Un dato positivo è che, negli ultimi anni, è cresciuta la sensibilità nei confronti del ruolo che i bambini e le famiglie che vivono in questi territori esercitano nei confronti di politiche di ri-significazione e rigenerazione urbana (Alaca, Rocca & Maggi, 2017). Una pressione in favore di politiche di *engagement* partecipativo e coinvolgimento attivo della popolazione locale. Pratiche di attraversamento del quartiere sono e possono essere componenti essenziali per la progettazione partecipata e la rigenerazione urbana, ma sono anche “arene di dialogo” o pratiche culturali particolarmente interessanti in prospettiva interculturale.

Alla luce di queste premesse, presentiamo alcune riflessioni metodologiche

emergenti da un'esperienza di etnografia multivocale avviata nella periferia milanese nell'ambito del progetto di ricerca inter-universitario "M.O.S.T. of Pioltello - Migration over the Satellite Town of Pioltello" (Finanziata dal bando Polisocial Award, 2017) coordinato dal Politecnico di Milano insieme ad altri Atenei e istituzioni Partner³. Il progetto ha rivolto "la sua attenzione all'indagine dei caratteri fisici e sociali del Quartiere Satellite" (Di Giovanni, 2018⁴) con l'obiettivo finale di "definire un progetto pilota per la rigenerazione urbana della periferia metropolitana di Pioltello attraverso la sperimentazione di azioni innovative volte all'integrazione dei minori immigrati" (Di Giovanni, 2019, p.229). Si tratta di un'esperienza di ricerca inter-universitaria attualmente in corso nella fase conclusiva all'interno della quale si sono intrecciate diverse esperienze di studio, osservazione, analisi e dialogo con la cittadinanza. In questo contributo daremo brevemente conto dell'esperienza di ricerca condotta in collaborazione con le scuole, aprendo una riflessione sulle ricadute educative dell'etnografia *out-door* intesa come laboratorio innovativo di educazione alla cittadinanza interculturale.

2. Ri-attraversare insieme lo spazio pubblico nei laboratori etnografici *out door*.

L'attività condotta dall'Unità di Milano Bicocca (WP3 – Sperimentazione di progetti Pilota) nell'ambito della ricerca di cui sopra, in collaborazione con l'Unità di Ricerca del Politecnico di Milano⁵, si è articolata in due fasi:

- 3 M.O.S.T. of Pioltello - Migration Over the Satellite Town of Pioltello. Sperimentare politiche innovative d'integrazione dei minori immigrati tra casa e scuola, gioco e lavoro: un progetto pilota per la periferia metropolitana di Pioltello, finanziato dal Bando Polisocial Award 2017 del Politecnico di Milano e coordinato dal Prof. Andrea di Giovanni (POLIMI), in collaborazione con l'Università di Milano Bicocca, l'Università Statale di Milano, l'Università di Siena. La parte di progetto coordinata dall'Unità di Milano Bicocca (WP3) ha coinvolto il gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa (Chiara Bove, Alessandra Mussi, Marialisa Rizzo).
- 4 Si veda per approfondimenti l'articolo reperibile al seguente link: <https://ilgiornale-dellarchitettura.com/web/2018/10/03/most-of-pioltello-proposte-per-la-periferia-di-milano/>.
- 5 Andrea Di Giovanni e Jacopo Leveratto, Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico di Milano.

una fase esplorativa rivolta allo studio delle rappresentazioni di genitori e insegnanti rispetto alla vita nel quartiere e ai significati da essi veicolati; una fase di sperimentazione di “progetti-pilota” e “laboratori etnografici” con i bambini e gli adolescenti in collaborazione con la scuola di quartiere. Durante questa seconda fase, di cui daremo conto in queste pagine⁶, tre classi di diversi ordini di scuola e grado (scuola dell’infanzia, primaria e secondaria inferiore) sono state coinvolte in un percorso di etnografia multivocale così articolato: un laboratorio etnografico *in-door* (visualizzazione dell’esperienza territoriale tramite mappe); un laboratorio etnografico *out-door* (passeggiata etnografica rivolta a osservare, attraversare, documentare il territorio); un laboratorio riflessivo *in-door* (rielaborazione immaginativa e figurativa del territorio attraversato). Le attività di ricerca si sono concentrate in particolare su tre fasce d’età considerate particolarmente significative in termini di snodi evolutivi/transizioni educative tra dipendenza e autonomia: bambini 5-6 anni frequentanti la scuola dell’infanzia; bambini tra gli 8 e i 9 anni frequentanti la scuola primaria; ragazzi tra gli 11 e i 12 anni frequentanti la scuola secondaria di I grado, nell’ipotesi che la scuola sia un contesto protetto e privilegiato dove avviare processi di scambio, negoziazione culturale, dialogo a più voci sulla vita e i significati dello spazio della città come “spazio-pubblico o bene comune”. I percorsi laboratoriali sono stati pensati, co-progettati e condotti con gli insegnanti⁷ dei tre ordini di scuola in una prospettiva di ricerca-formazione, allo scopo di costruire un’attività di educazione alla cittadinanza interculturale a partire dall’esplorazione condivisa del significato fisico e sociale dello spazio urbano adiacente alla scuola.

Gli obiettivi sono così sintetizzabili: esplorare le idee e i processi di significazione dei giovani cittadini nei confronti del territorio tenendo conto delle sue caratteristiche di periferia multiculturale e multiproblematica⁸; promuovere percorsi educativi *out door* rivolti a potenziare l’azione della

6 I dati sono stati raccolti nel rispetto delle norme etiche previa approvazione del progetto da parte del “Comitato Etico” dell’Università di Milano-Bicocca.

7 Si ringraziano le insegnanti e gli insegnanti dell’IC Mattei Di Vittorio di Pioltello e la dirigente dott.ssa Lucia Pacini per la collaborazione. Senza le idee, le proposte, il tempo dei docenti questo progetto non avrebbe preso forma.

8 Si vedano i contributi del referente-scientifico e coordinatore del progetto, Andrea Di Giovanni (2018, 2019) per una descrizione delle caratteristiche del Quartiere Satellite di Pioltello.

scuola rispetto all'engagement partecipativo dei cittadini più giovani in una prospettiva di rigenerazione-urbana partecipata; esplorare le implicazioni educative di un approccio etnografico-visuale che faciliti la rielaborazione riflessiva e il dialogo sul senso dello spazio pubblico del quartiere. Coerentemente con questi obiettivi, le attività hanno previsto: la ricostruzione narrativa del proprio quartiere e dei suoi usi attraverso le mappe; la conoscenza e l'osservazione del quartiere durante le passeggiate etnografiche mediata dall'uso di video/fotografie; l'esplicitazione dei vissuti connessi a questa esperienza e il confronto tra pari; l'avvio di processi di immaginazione e reinvenzione degli spazi pubblici⁹.

A livello metodologico, i laboratori etnografici stati condotti utilizzando un approccio multi-method ispirato al “*mosaic approach*” (Clark, Moss, 2011) introdotto nell'ambito della tradizione di studi della “*research with children*” (Christensen, James, 2008). Nello specifico i bambini sono stati coinvolti fin da subito come co-ricercatori, al pari degli insegnanti, in quanto “soggetti autonomi capaci di contribuire come co-ricercatori a un progetto d'indagine” (Mortari, 2009, p. 13), avvalendosi di metodi narrativi associati al lavoro su mappe (O'Neil, 2014, Fortier, 1999) e alla *photo-research* (Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C., 2010; Christensen, James, 2008). Gli strumenti dell'osservazione video e della fotografia, medium per documentare e narrare lo spazio nei suoi diversi usi e significati, sono stati utilizzati dai ricercatori durante i laboratori con i bambini della scuola dell'infanzia, mentre sono stati usati direttamente dai bambini e dai ragazzi nel caso dei laboratori etnografici out-door con le classi della primaria e della scuola secondaria inferiore. Grazie all'intreccio di diversi strumenti, la dimensione di osservazione e di scavo sul senso si è così intrecciata anche a quella immaginativa, potenziata poi nei laboratori *in-door* da processi di rielaborazione e re-immaginazione degli spazi-documentati tramite tecniche pittoriche/artistiche e tecnologie video. I temi esplorati sono stati: la relazione tra spazio urbano e pratiche educative, in particolare l'autonomia di bambini e pre-adolescenti, il tempo libero, la mobilità, il rapporto scuola-territorio, la vita quotidiana nel quartiere come spazio pubblico; la relazione tra spazio urbano e pratiche sociali, sicurezza, interazioni

9 I materiali ideati e realizzati nel corso dei laboratori (disegni, fotografie, plastici, narrazioni) sono stati esposti in occasione della mostra “Il Satellite al centro. Abitare e progettare un Quartiere-Mondo” (inaugurata a Pioltello il 29 settembre 2019).

sociali, networking *versus* segregazione (luoghi risorsa, luoghi ostacolo, non luoghi, luoghi di confine, ecc.); la relazione tra spazi verdi e qualità della vita e la dimensione interculturale dello spazio vissuto, abitato nelle città/periferie; le aspirazioni (prefigurazioni del futuro per dirla con Appadurai), le proiezioni, i desideri di cambiamento che si possono proiettare sullo spazio.

I dati emersi (da audio e video-registrazioni, narrazioni scritte, rappresentazioni grafiche) – attualmente in corso di analisi – saranno usati nei prossimi mesi come punto di partenza, insieme ai dati raccolti dalle altre équipe coinvolte a livello milanese e nazionale, per avviare, in una seconda fase di progetto che sarà curata dal Politecnico in collaborazione con i partner scientifici, la riprogettazione urbanistica del territorio.

3. Considerazioni metodologiche sul percorso e prospettive pedagogiche

Le attività svolte nell'ambito dei laboratori etnografici *out-door* a cui abbiamo fatto riferimento, pur nel loro carattere di esperienza "pilota" e ancora in corso di elaborazione nell'analisi dei dati, offrono alcuni spunti metodologici per potenziare l'impegno etico e l'impatto della ricerca pedagogica nelle politiche di contrasto a situazioni di marginalità sociale, segregazione culturale e rischio relative all'infanzia nelle periferie urbane.

Da un lato i dati emersi evidenziano il potenziale educativo dello spazio pubblico come laboratorio naturale di apprendimento interculturale significativo per i bambini e i loro pari, ma da non dare per scontato. Si tratta di un contesto con un capitale sociale e culturale profondo, ma su cui occorre investire in termini di impegno politico e educativo in connessione con le istituzioni educative presenti sul territorio e le famiglie per evitare la dispersione e la frammentazione delle molte risorse. Dall'altro, la costruzione di esperienze "ponte" tra scuola e territorio lascia intravedere direzioni interessanti dal punto di vista metodologico che incoraggiano la combinazione di approcci rivolti a garantire l'esercizio di parola (inteso come diritto inalienabile) e di strategie rivolte a potenziare la dimensione dell'apprendimento esperienziale anche attraverso esperienze e pratiche di osservazione e esplorazione *out-door* che rendono ancora più incisiva l'esperienza stessa del prendere parte e del partecipare.

L'esperienza descritta lascia intravedere la fecondità di approcci meto-

dologici innovativi, quali per esempio l'uso di passeggiate-etnografiche *out-door* combinati con l'uso di fotografia e video (Goldman, 2019; Bove, Sità, 2016) che facilitano il dialogo tra le diverse culture dell'abitare, ma mette in primo piano anche il tema della formazione degli insegnanti e degli educatori affinché questi metodi siano realmente rivolti a “dare la parola ai minori” in una prospettiva di partecipazione democratica e inclusiva. Il coinvolgimento della scuola come “comunità di pratica” e protagonista anch'essa dell'intero percorso di ricerca potenzia l'impatto stesso dell'azione di ricerca avviando processi di revisione critica delle pratiche e di maturazione di consapevolezze (Bove, Sità, 2016).

L'esperienza brevemente illustrata evidenzia l'importanza di potenziare alcuni fattori di protezione nell'azione di contrasto alla marginalità sociale e culturale che spesso si amplifica nelle periferie urbane quali: (a) l'esplorazione critica del territorio da parte dei bambini e pre-adolescenti attraverso una maggior presenza della scuola negli spazi-pubblici del quartiere; (b) il coinvolgimento attivo dei bambini e degli adolescenti nel processo di lettura e significazione dell'uso quotidiano dello spazio pubblico affinché il territorio sia davvero città inclusiva per tutti; (c) la connessione tra servizi educativi/scuole ed extra-scuola e la dimensione dello spazio-urbano come cantiere di apprendimento ed educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale; (d) la formazione degli insegnanti e il coinvolgimento delle famiglie come attori sociali centrali in processi di riappropriazione partecipativa interculturale dei territori urbani.

Si tratta di spunti ancora in corso di elaborazione, ma indicativi per investimenti futuri in prospettiva di ricerca e di formazione degli insegnanti/educatori. La ricerca educativa ha molto da dire rispetto alle “vite di città” e ripartire dalle voci dei bambini, dei ragazzi, degli educatori è un ottimo punto di partenza.

Riferimenti bibliografici

- Alaca B., Rocca C., Maggi S. (2017). Understanding communities through the eyes and voices of children. *Early child development and care*, 187(7), 1095-1113.
- Amadini M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. Brescia: La Scuola.

- Amadini M. (2016). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Augé M. (1992). *Non luoghi*. Milano: Eleutera
- Appadurai A. (1996). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi, Roma.
- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E., Ongaro Basaglia F. (1979). *Il bambino sociale: privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*. Feltrinelli.
- Borgogni A. (2009). Gli spazi pubblici come luoghi educativi. Autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini. *Pedagogia-oggi*, XVII, 1, 277.
- Bove C., Sità C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, XX, 44, 57-72.
- Bovone L., Ruggerone L. (2009). *Quartieri in bilico. Periferie milanesi a confronto*. Milano: Pearson, Bruno Mondadori.
- Brivio A. (2013). La città che esclude. Immigrazione e appropriazione dello spazio pubblico a Milano. *Antropologia. Migrazioni e asilo politico*. Edizioni LediPublishing, 39-62.
- Christensen P., James A. (Eds.). (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.
- Clark A., Moss P. (2011). *Listening To Young Children: The Mosaic Approach* (2nd ed.). London: National Children's Bureau.
- Di Giovanni A. (2019). Urbanistica come pratica di ricerca interdisciplinare. Note a partire da due esperienze di ricerca. In *Tracce Urbane (Osservatorio)*, 223-241.
- Goldman R. et.al. (2007). *Videoresearch in the learning sciences*. (Trad. it. *Videoricerca nelle scienze dell'apprendimento*, raffaello Cortina, Milano 2009).
- Fargas-Malet M., McSherry D., Larkin E., Robinson C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research*, 8(2), 175-192.
- Hengths, H. (2017). Spazi urbani nella cultura dell'infanzia contemporanea. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 12, 1 (2017). Special Issue. *The child's experience of the city*. Edited by Raffaele Milani and Rossella Raimondo.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (2012). I giovani e lo spazio. In A. Chionna, G. Elia, L. Santelli (eds.), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*. Milano: Guerini Studio.
- James A., Prout A., Jenks C. (1998). Theorizing childhood (Trad. it. *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli, Roma, 2002).

- Hengst H. (2017). *Spazi urbani nella cultura dell'infanzia contemporanea*. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 12(1), 141-147.
- Moro M.R. (2012). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*, Paris.
- Mortari L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- OECD (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>.
- O'Neill M., Perivolaris J. (2014). A Sense of Belonging: Walking with Thaeer through migration, memories and space. *Crossings: Journal of Migration & Culture*, 5(2-3), 327-338.
- O'Neill M., Mansaray S., Haaken J. (2017). Women's Lives, Well-Being, and Community: Arts-Based Biographical Methods. *International Review of Qualitative Research*, 10(2), 211-233.
- Rogoff B. (2003). *The cultural nature of human development* (Trad. It. *La natura culturale dello sviluppo umano*, Raffaello Cortina, Milano, 2004).
- Tonucci F. (2005). *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*. Bari: Laterza.
- Tramma S. (2018). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Zajczyk F., Borlini B., Memo F., Mugnano S. (2005). *Milano. Quartieri periferici tra incertezza e trasformazione*. Milano: Bruno Mondadori.

Siti Internet:

- www.savethechildren.it/blog-notizie/pubblicata-nona-edizione-atlante-infanzia-a-rischi (ultima consultazione 28.03.2020)
- <https://ilgiornaledellarchitettura.com/web/2018/10/03/most-of-pioltello-proposte-per-la-periferia-di-milano/> (ultima consultazione 01.04.2020)

VIII.3
L'infanzia in gioco.
Video education, Neuroeducation
e sviluppo cognitivo-relazionale nei primi anni di vita.

Giuseppa Cappuccio

Professore Ordinario - Università degli Studi di Palermo
giuseppa.cappuccio@unipa.it

Giuseppa Compagno

Ricercatore - Università degli Studi di Palermo
giuseppa.compagno@unipa.it

Introduzione¹

La prospettiva del sistema integrato 0-6 previsto dal D.L. 65/2017 e la crescente eterogeneità morfologica delle classi della scuola italiana inducono giocoforza al rinnovamento complessivo del panorama scolastico italiano chiamando in causa un ripensamento epistemologico e prassico-metodologico della Pedagogia dell'Infanzia.

Si conferma e si ravviva l'utilizzo del gioco che svolge una funzione preziosa in tutte le fasi della vita, in quanto fa emergere le peculiari eccellenze personali di ciascuno. Non a caso, il riferimento al gioco ricorre più volte nel dispositivo normativo del 2017 sia in ordine ai principi e alle finalità che il decreto pone in essere in termini di finalità ludico-cognitive e finalità di gioco e relazione (art. 1, comma 1) sia rispetto ai contesti contemplati all'interno del sistema integrato 0-6 secondo cui gli spazi gioco figurano come la prima tipologia di servizi integrativi che concorrono all'educazione e alla cura dei bambini (art. 2, comma 3, lett. c, n.1).

È noto, infatti, che ogni azione ludica e/o ludiforme, condotta in ambito pedagogico-didattico, assuma particolare rilevanza: il gioco produce effetti

1 Il presente contributo frutto delle riflessioni delle due autrici è così suddiviso: Introduzione, paragrafo 1 e 2 sono attribuiti a G. Compagno; i paragrafi 3 e 4 sono attribuiti a G. Cappuccio.

positivi in grado di sviluppare abilità cognitive, linguistico-comunicative ed emotivo-relazionali e i suoi modi applicativi mutano a seconda delle diverse fasi della vita: manipolazione, rispecchiamento, simbolizzazione, comprensione, rispetto delle regole, comunicazione e apprendimento. Chi gioca è consapevole di star giocando e sa che si trova in una realtà diversa – o in una totale irrealtà – e tale finzione è uno dei mezzi fondamentali che permettono al bambino di costruire la propria conoscenza del mondo e di consolidare le proprie competenze affettivo-relazionali (Staccioli, 2008).

Nel quadro della didattica ludica, vi sono molteplici aspetti di sviluppo armonico e di maturazione dei bambini che inglobano funzioni e categorie diverse e che devono essere considerati nell'impianto di ogni gioco impiegato ai fini dell'apprendimento e dell'educazione. Il gioco ha un ruolo importante nella formazione e nella crescita degli individui, in quanto, sia sul piano delle competenze sia su quello relazionale ed emotivo, contribuisce allo sviluppo motorio e sensoriale, allo sviluppo di capacità cognitive e di apprendimento, allo sviluppo di capacità simboliche e creative, allo sviluppo socio-relazionale e comunicativo (Nesti, 2012).

Accanto al gioco libero o strutturato, individuale o di squadra e tradizionalmente inteso, si pone il videogame, strumento ludico che, in un periodo di tempo relativamente breve, caratterizzato dall'impiego sempre più massiccio dei moderni *device* (smartphone, tablet, pc, console da gioco, ecc.) e dalla crescente espansione del mercato delle app, è entrato a far parte della quotidianità del bambino in età scolare e prescolare.

Data la crescente presenza dei videogame nella vita dei bambini, varie ricerche rendono conto della rilevazione e della analisi dei vantaggi principali derivanti dall'approccio ludico. Nel campo della *game analysis*, numerosi tentativi si sono concentrati prevalentemente sulla relazione esistente tra obiettivi educativi e videogiochi.

Tuttavia, nonostante esistano copiose ricerche e sviluppi teorici incentrati sullo studio dei meccanismi di apprendimento incorporati nei giochi digitali, esigui sono i tentativi finalizzati a identificare e analizzare concretamente i fattori di gioco che incidono sulla motivazione e, quindi, sull'apprendimento dei giocatori. Il nodo cruciale della questione risiede principalmente nel fatto che, per la maggior parte, questi studi non tengono conto delle componenti 'nascoste' dei videogiochi legate alle dinamiche della motivazione e dell'apprendimento. Tali componenti altro non sono se non gli elementi strutturali del gioco: le cosiddette *game mechanics* (o

game techniques). Esse rappresentano la porzione essenziale dei giochi e si configurano come mezzi concreti attraverso cui i *game designer* cercano di soddisfare i bisogni dei giocatori. Ricerche di stampo neuroscientifico, infatti, hanno dimostrato che la pratica del gioco, grazie alla presenza di questi elementi, chiama in causa alcuni bisogni primari, come il bisogno di auto-espressione, quello di possedere qualcosa o il desiderio di porsi nuove sfide e di superarle.

A distanza di trent'anni dalla Convenzione dell'ONU sui Diritti dell'Infanzia risuona quanto mai attuale l'invito, esplicitato nell'articolo 31 del testo, a riconoscere al bambino non solo il diritto di dedicarsi al gioco e al tempo libero, ma quasi il suggerimento a leggere, attraverso la stessa lente del gioco, le varie forme di attività ricreativa, culturale e artistica come se fossero, allo stesso tempo, compagine e prosecuzione ideale della stessa azione ludica.

A partire da tali considerazioni, in linea con una pista di studio e di ricerca avviata già nel 2015 presso l'Università di Palermo, il presente lavoro indaga la dimensione educativa del gioco a partire da due distinte angolazioni: quella della *Neuroeducation* e quella della *Video education* rispetto a due distinti ambiti: il mondo dei giochi e quello dei videogame, con il comune intento di porre in risalto le potenzialità della pratica ludica e le possibili applicazioni metodologiche dell'utilizzo del gioco in campo pedagogico-didattico.

1. Gioco, apprendimento e didattica ludica nella scuola dell'infanzia

Giocare costituisce, per eccellenza, il modo di vivere dei bambini, ne è attributo costitutivo, via completa di espressione del sé. Esso assume un ruolo fondamentale nell'evoluzione della persona e si presenta come una fase di transizione nell'acquisizione di significati e linguaggi. Il gioco è dispositivo stimolante, capace di catturare l'attenzione e di motivare dal profondo, innescando processi di acquisizione anche nei bambini che palesano fragilità apprenditive a vario titolo, guidandoli nell'interiorizzazione di strategie e competenze.

Il gioco è una fonte virtuosa di criticità, autonomia, flessibilità e creatività. Alla base dell'attività ludica vi è una doppia forma di coinvolgimento: sul piano sincronico (durante il farsi del gioco), dove il soggetto è motivato

e coinvolto multi-sensorialmente e sul piano diacronico (nel ripetersi e innovarsi del gioco), allorché le competenze evolvono costantemente e le motivazioni si rinnovano poiché tendono al costante superamento del limite (Caon, Rutka, 2004).

L'approccio ludico è il criterio metodologico principale che caratterizza la conduzione delle attività nella scuola dell'infanzia e nei primi anni di scuola primaria. In questi due contesti, infatti, il gioco è lo strumento privilegiato dai bambini per raccontare le proprie rappresentazioni e affinare le proprie competenze linguistico-comunicative. Il surplus di energia psichica, che scaturisce dal coinvolgimento delle attività ludiche, può essere sfruttato dall'insegnante per riuscire a orientare i bambini verso contenuti e argomenti impegnativi da affrontare. E, giacché nell'infanzia la dimensione ludica si connette strettamente al processo di scoperta, i percorsi didattici vanno impostati come fatti interessanti e divertenti spaccati di esplorazione della conoscenza.

Nella pratica didattica rivolta a giovanissimi apprendenti, l'approccio ludico ben si presta alla costruzione del sapere mediante passaggi chiave di tipo ostensorio (Eco, 1978) quali il riconoscimento di un codice condiviso di regole, il riconoscimento delle similarità e delle differenze che connotano se stessi e gli altri, il riconoscimento e la selezione di significati e di valori. In altre parole, il gioco crea una osmosi continua tra mondo dell'esperienza e spazio di apprendimento ed è esattamente nell'intercapedine tra queste due dimensioni che si collocano i bambini i quali "apprendono per imitazione, ascoltando, sperimentando per prove ed errori, riflettendo e comunicando. Tali azioni si svolgono abitualmente nel gioco. Gioco e apprendimento, come si è visto, sono dunque fortemente connessi, almeno per i bambini." (Coggi, Ricchiardi, 2003, p. 17).

Uno degli aspetti interessanti che il gioco favorisce in ambito didattico è la costruzione della classe come spazio di cooperazione e solidarietà. Qui i bambini non costituiscono un mero raggruppamento di singoli, ma creano ed esperiscono, attraverso il gioco, una rete di scambi, relazioni, contaminazioni intellettuali che trasformano la classe in piccola comunità di apprendimento. Ogni alunno porta, dentro la classe, risorse inattese che il gioco veicola e armonizza entro una intelaiatura di (pro)socialità che è, a un tempo, scoperta e conquista. In tale prospettiva di gioco comune e collaborativo, "apprendere diventa un'esperienza proficua e memorabile per tutti gli studenti, ricca e motivante da un punto di vista cognitivo e

coinvolgente anche da un punto di vista sociale ed emotivo” (Curmi, 2013, p. 1).

All’insegnante spetta il compito, non semplice, di animare, in senso ludico, l’azione didattica per la classe, attivando la curiosità, l’interesse, la motivazione dei bambini onde promuovere, attraverso il gioco didatticamente finalizzato, la generazione di nuove idee, nuove scoperte, nuove condizioni relazionali (Romano, 2000, pp. 29-34). In una didattica che si fa ludica, ma anche mimetica del reale, l’insegnante è l’esperto convertitore della vita in materiale conoscitivo, distillato attraverso il gioco, gioco che, al pari del teatro, è spazio situato e simbolico, in cui il livello della connotazione prevale su quello della denotazione e il bambino, come l’attore, è impegnato a decifrare contesti e circostanze per giungere alla vittoria così come alla compiutezza della *performance* e, in ultima battuta, alla gratificazione, al plauso di ritorno dell’insegnante, al feedback positivo e premiale dell’auto-appropriazione della conoscenza (Cappuccio, Compagno, 2015).

2. Il gioco come strumento neurodidattico

Il gioco, da sempre considerato un vettore essenziale della crescita e dello sviluppo dell’individuo, è divenuto, negli ultimi anni, oggetto degli studi di *Neuroeducation*, e l’analisi della pratica ludica connessa allo sviluppo cerebrale può essere annoverata tra gli ambiti di indagine della ricerca neurodidattica, secondo la quale è possibile mettere a fuoco i meccanismi neurali, le dinamiche mentali e i comportamenti psico-motori che stanno alla base dei processi cognitivi e apprenditivi attivati dall’azione ludica (Rivoltella, 2012).

Dal punto di vista neurofisiologico, il gioco rafforza lo psichismo del bambino che si modella in rapporto all’ambiente che lo circonda. Proprio questa relazione fra bambino e ambiente trova nel gioco lo spazio ideale per sperimentare e trasformare la realtà in una progressiva correlazione tra sviluppo cognitivo ed evoluzione dell’attività ludica. Ciò è sostanziato da quella plasticità cerebrale secondo la quale ogni cambiamento neuro-anatomico del sistema nervoso determina trasformazioni significative nelle funzioni del cervello.

La capacità di ristrutturazione e riorganizzazione del cervello fa sì che tutti gli input esterni ed interni vengono gestiti da una rete di sinapsi che

possono riprodursi o degenerare. In base a ciò che afferma Goswami (2004), questa capacità evolve in maniera dissimile a seconda che ci si trovi in fase di apprendimento o in fase di insegnamento, poiché il primo implica cambiamenti nelle connessioni che si stabiliscono tra i neuroni, il secondo influisce direttamente sul funzionamento del cervello, cambiandone il grado di connettività. Ciò è particolarmente vero se il processo didattico beneficia dello strumento ludico per cui il cervello del bambino *“is susceptible to the surrounding environment; this means that cognitive functions can quickly change and develop according his range of experiences (...)”* (Giedd, 2012, p. 5). In questa direzione, risulta degno di nota il lavoro di alcuni ricercatori e *game designer* americani i quali hanno messo a punto una ricchissima batteria di giochi finalizzati allo sviluppo e/o al potenziamento della plasticità cerebrale, specie in bambini con difficoltà apprenditive (Merzenich, M. *et alii*, 2018).

Emerge, da tale lavoro, come ogni gioco tenga conto di un'ampia varietà di stimoli (visivi, uditivi, cinestetici, plurisensoriali) sì da attivare attenzione, memoria di lavoro, funzioni esecutive, auto-controllo, pro-socialità e velocità di processazione dell'input. Inoltre, sulla base della stimolazione delle diverse aree neurali, è possibile distinguere i giochi secondo categorie precise, quali giochi di percezione sociale, giochi di percezione emotiva, giochi sullo stile auto-referenziale, giochi sulle teorie della mente, giochi sull'empatia.

È evidente come l'aspetto cognitivo e quello emotivo siano quasi sempre in continuità, se non addirittura combinati nel gioco che il bambino intraprende, e ciò a riprova del fatto che il cervello motorio è un cervello che 'sente' in senso emotivo e le strutture neurali, che stanno alla base delle emozioni, coincidono con il movimento interiore verso noi stessi, verso gli altri e verso il mondo. Le emozioni veicolano e promuovono conoscenza; aspetto, questo, che risulta assai chiaro in contesto didattico dove spesso è possibile tracciare una linea di corrispondenza tra le spiccate competenze degli alunni in determinate discipline e l'elaborazione di input su base emozionale attivata dall'insegnante o dal portato contenutistico e immaginifico della disciplina stessa (Compagno, Di Gesù, 2013).

A riprova di tale connessione tra gioco, cognizione ed emozioni concorre, poi, il contributo dei neuroni specchio i quali si attivano sia nell'eseguire sia nell'osservare la medesima azione motoria (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006). Essi non soltanto sostanziano la dinamica dell'apprendimento su

base imitativa, ma sono implicati altresì nella comprensione delle emozioni, meccanismo che supporta il bambino nell'entrare in empatia con gli altri e nello stabilire progressivamente relazioni e reti di relazioni. A partire dai primordiali tentativi di imitare gli adulti, i bambini, di fatto, pongono in essere il gioco imitativo, la finzione che ricalca e riproduce comportamenti e modi operativi per appropriarsi di schemi e strategie.

Esiste, di fatto, una connessione anatomica tra neuroni specchio e sistema limbico e ciò spiega il motivo per cui la simulazione delle altrui emozioni determini l'attivazione delle medesime reazioni da parte del soggetto imitante purché questo possenga già, nel proprio repertorio esperienziale, le emozioni oggetto di riproduzione. Di gioco in gioco, dunque, di mimesi in mimesi, l'azione ludica è funzionale al cervello del bambino per orientarsi tra le molteplici informazioni sensoriali e per attivare le risposte necessarie a rispondere ai suoi bisogni essenziali e, più avanti, ai suoi progetti e sogni.

3. La teoria del *flow* e la motivazione al gioco

Cosa succede, dentro di noi, quando siamo di fronte a un gioco? Secondo Serger e Potts (2012) ciò che proviamo mentre giochiamo è ciò che viene definito *psychological flow state* ovvero stato di flusso psicologico. Si tratta di una condizione in cui si è immersi in uno stato emotivo piacevole mentre si è impegnati in un compito per il quale è necessario possedere ed usare proprie abilità; la sperimentazione di questa condizione sarebbe il motivo principale che spinge le persone a fare uso dei videogame.

Csikszentmihályi (1991, 2000) attraverso i suoi studi dimostra che l'essere immersi in attività creative e autoteliche, ossia in attività che hanno in sé stesse la propria motivazione e la propria ricompensa (come quelle videoludiche, ad esempio), genera uno stato d'animo, denominato "flow". Il *flow* (flusso o esperienza ottimale) viene definito come la sensazione soddisfacente e inebriante di realizzazione creativa e di funzionamento accresciuto. Le risorse attentive e motivazionali sono orientate all'attività che si sta svolgendo e, anche senza consapevolezza di ciò, si prova uno stato di appagamento intrinsecamente gratificante, tanto da giungere a trascurare gli stessi bisogni primari. Lo stato di flusso non si realizza sempre, ma soltanto quando il soggetto raggiunge l'equilibrio tra opportunità e vincoli dell'azione da svolgere, da un lato, e competenze e abilità dell'agente dal-

l'altro. Un eccesso di abilità rispetto alle azioni richieste porta a uno stato disforico di noia, mentre un eccesso di difficoltà delle azioni da svolgere rispetto alle abilità e competenze acquisite porta a uno stato disforico di ansietà (Meneghelli, 2013). In sintesi, lo stato di flusso è una situazione di perfetto equilibrio tra il livello percepito di una sfida e l'abilità percepita per superarla.

I giochi ben progettati, che sono considerati esperienze di flusso “*par excellence*” (Csikszentmihályi, 2000) rispondono al bisogno umano di misurarsi al limite delle proprie capacità e abilità, offrendo un'esperienza di sfida che non genera né ansia (paura di non farcela) né noia (certezza di vincere facilmente).

Leva fondante del sistema *flow* è la motivazione che permette al bambino di sperimentare un comportamento, di orientarlo al raggiungimento di specifici obiettivi e di regolare la persistenza e l'intensità dei comportamenti.

Sailer insieme ai suoi collaboratori (2013) ha provato a mettere in relazione alcuni elementi tipici del gioco con i meccanismi motivazionali su cui agiscono. Dai loro studi è emerso che alcuni meccanismi motivazionali, strettamente connessi a certi elementi di gioco, sono capaci di innescare e mantenere specifici comportamenti.

Gli elementi di gioco, *game mechanics* (meccaniche di gioco), sono strumenti tipici della pratica ludica che riescono a soddisfare i propri bisogni (Petruzzi, 2015).

Secondo Prensky (2005) l'immersione in ambienti digitali come i videogame producono un cambiamento nella struttura e nel funzionamento del cervello. Greenfield già nel 1984 rileva un aumento delle capacità visuo-spaziali, indispensabili nelle abilità per la costruzione di mappe mentali e un incremento delle abilità di gestione di compiti che richiedono un'attenzione discontinua, ed evidenzia lo sviluppo di abilità spaziali complesse. Ricerche successive (Morrison, Ziemke, 2005) hanno mostrato che grazie all'attivazione dei *neuroni specchio*, il giocatore è in grado di elaborare una mappa visuo-affettiva, cioè di trasformare l'informazione affettiva percepita in chiave visiva in disposizioni emozionali corporee e sperimentare un atteggiamento di empatia con le rappresentazioni virtuali del gioco (avatar o altri personaggi).

L'esperienza videoludica, oltre a ricompensare il giocatore per la sua capacità di risolvere problemi e di trovare strategie vincenti, induce il sistema nervoso a produrre le sostanze che sostengono l'apprendimento, intensifi-

cando l'attività delle reti neuronali e rafforzando le connessioni sinaptiche (Green, Bavelier, 2006).

In un gioco di buona qualità tutte le attività sono pensate per motivare e mantenere alto il livello di interesse dei giocatori relativamente ai contenuti e alle dinamiche di gioco, mediante una costante e bilanciata alternanza tra fasi di apprendimento e fasi di utilizzo delle conoscenze e abilità acquisite e/o sviluppate. Per questo motivo le fasi di apprendimento e le attività in esse coinvolte sono percepite dal giocatore non come una mera necessità, funzionale al progresso all'interno del gioco, ma come vere e proprie sfide, rilevanti e gratificanti. Ne consegue che l'adeguata progettazione delle dinamiche ludiche fa sì che, nei giochi di buona qualità, l'apprendimento divenga a tutti gli effetti una delle principali fonti di motivazione per il giocatore (Fabricatore, 2007).

4. Gamification: il framework Octalys

Le dinamiche che rendono coinvolgenti i giochi sono correlate ad una forte componente motivazionale. Accrescere il coinvolgimento dei partecipanti e rendere l'esperienza motivante sono, da sempre, gli obiettivi di chi si è proposto di realizzare *game*. Tale approccio è quello che Yu-Kai Chou chiama "*Human-focused design*"², una prospettiva che pone l'enfasi sul valore fondante della motivazione, sui sentimenti e sulle ragioni che spingono la persona ad agire oppure a non farlo.

Yu-Kai Chou (2014), uno dei più brillanti pionieri della gamification, ha lavorato per circa un decennio "*to create complete framework to analyze and built strategies around the various systems that make games engaging. I saw that almost every successful game appeals to certain Core Drives within us and motivates us towards variety of decisions and activities*". Il risultato finale è un *framework* denominato *Octalysis*, che prende il nome da una forma ottagonale con 8 *Core Drives* che rappresentano ciascun lato.

2 <https://yukaichou.com/gamification-analysis/human-focused-design-better-term-gamification/>.



Fonte Yu-kaiChou.com

Nell'analisi sulle motivazioni di base, che spingono la persona ad agire nell'ambito dei giochi, lo studioso rileva che quasi tutti i giochi fanno leva su una serie di 'pulsioni' che ci spingono a compiere azioni specifiche e denomina tali spinte ad agire *Core Drive*. Gli 8 *Core Drive* individuati da Chou (2014) sono: 1) *Epic Meaning & Calling*; 2) *Development & Accomplishment*; 3) *Empowerment of Creativity & Feedback*; 4) *Ownership & Possession*; 5) *Social Influence & Relatedness*; 6) *Scarcity & Impatience*; 7) *Unpredictability & Curiosity*; 8) *Loss & Avoidance*.

Il risultato è l'*Octalysis*, una cornice interpretativa il cui nome deriva dalla sincrasi dei termini "ottagono" e "analisi". Tale cornice può svolgere una duplice funzione: strumento di analisi delle basilari strategie che rendono un gioco coinvolgente; modello per applicare tali strategie in progetti di *Gamification* (Chou, 2014).

La costruzione del modello nasce dal presupposto che gli otto *core drive*, nonché leve motivazionali, agiscono sul nostro cervello, influenzando in maniera decisiva i nostri comportamenti, poiché sono in grado di incidere sia sull'emisfero destro che su quello sinistro. Ecco perché uno degli aspetti fondamentali del *framework Octalysis* è la differenza tra i *core drive* che si riferiscono ai due emisferi cerebrali: *Left Brain* e *Right Brain*.

L'Octalysis è organizzato in modo che i *core drive* che si concentrano sulla creatività, l'auto-espressione e la dinamica sociale si dispongono sul lato destro dell'ottagono; tali unità sono definite da Chou (2014) *Right Brain Core Drives*. I *core drive*³, più comunemente associati alla logica, al pensiero analitico e alla proprietà, sono posizionati, invece, sul lato sinistro dell'ottagono e sono chiamati *Left Brain Core Drives* (Chou, 2014). Il raggruppamento in *Left & Right Brain*⁴ è correlato a ciò che molti teorici motivazionali definiscono come *motivazione estrinseca* e *motivazione intrinseca*. I *Left Brain Core Drives* sono per natura *goal-oriented*, mentre i *Right Brain Core Drives* sono *experience-oriented*.

Nel campo della *game analysis*, sono stati compiuti numerosi tentativi che hanno messo in relazione obiettivi educativi e videogame. Un numero significativo di tali tentativi si è affidato a metodi, strumenti e approcci interpretativi sviluppati per altri media, come film, testi e risorse e-learning. L'analisi delle meccaniche di gioco, assimilabili alla porzione sommersa e, quindi, non visibile di un iceberg, viene solitamente considerata poco o, addirittura, dimenticata durante l'analisi di un gioco; questo atteggiamento porta a trascurare quelli che sono gli aspetti essenziali dell'esperienza di gioco. Il modello Octalysis risponde all'esigenza di effettuare un'analisi più approfondita dei videogame a partire dal rilevamento e dello studio delle meccaniche di gioco che, soddisfacendo i più importanti dei bisogni umani, sottendono ai meccanismi motivazionali, tra cui quello relativo all'apprendimento.

- 3 Le unità che fanno riferimento al cervello destro sono: Core Drive 3 (Empowerment of Creativity & Feedback), Core Drive 5 (Social Influence & Relatedness) e Core Drive 7 (Unpredictability & Curiosity); quelle che invece fanno capo alle funzionalità del cervello sinistro sono: Core Drive 2 (Development & Accomplishment), Core Drive 4 (Ownership & Possession) e Core Drive 6 (Scarcity & Impatience) (Chou, 2014).
- 4 Secondo il modello quindi, i core drive posti a sinistra dell'Octalysis (Development & Accomplishment, Ownership & Possession, Scarcity & Impatience e Loss & Avoidance) sono tendenzialmente più basati su una motivazione estrinseca, dato che la spinta di questi core drive è fornita da incentivi esterni: raggiungere un obiettivo, possedere un bene, volere ciò che ancora non si è ottenuto oppure non perdere ciò che si ha. Specularmente, a destra dell'Octalysis, i core drive più legati alle doti tipiche dell'emisfero destro (Epic Meaning & Calling, Empowerment of Creativity & Feedback, Social Influence & Relatedness e Unpredictability & Curiosity) sono più legati a motivazioni intrinseche.

Riferimenti bibliografici

- Caon F., Rutka S. (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.
- Cappuccio G., Compagno G. (2015). *La mente in gioco. Percorsi didattici tra Neuroeducation e Media Education*. Roma: Aracne.
- Chou Y. K. (2014). *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Kindle Edition.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2003). *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. Comprensione, memoria, ragionamento, capacità critica e creatività*. Trento: Erickson.
- Compagno G., Di Gesù F. (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti*. Roma: Aracne.
- Csikszentmihályi M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, USA: Harper and Row.
- Csikszentmihályi M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Inc Pub.
- Curmi K. (2013). Il Cooperative learning: gioco di squadra, classe vincente. *Bollettino Itals*, 11, 50/2013, 50-74
- Eco, U. (1978). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.
- Giedd J. N. (2012). The digital revolution and adolescent brain evolution. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 51(2), 101-105.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1-14.
- Green C.S., Bavelier D. (2006). The Cognitive Neuroscience of Video Games. In P. Messaris, L. Humphreys (Eds.), *Digital Media: Transformations in Human Communication*. New York, USA: Peter Lang.
- Merzenich M. *et alii* (2018). *Neuroplasticity games*. San Francisco: Posite Science Corporation.
- Morrison I., Ziemke T. (2005, Aprile). Empathy with computer game characters: a cognitive neuroscience perspective. Disponibile 19 Aprile, 2016, da https://www.researchgate.net/publication/255577785_Empathy_with_Computer_Game_Characters_A_Cognitive_Neuroscience_Perspective.
- Nesti R. (2012). *Frontiere del gioco. Per una lettura pedagogica*. Milano: Hoepli.
- Petruzzi V. (2015). *Il potere della Gamification. Usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*. Milano: Franco Angeli.
- Prensky M. (2005). *Digital game-based learning* (2nd ed.). New York, USA: Paragon House.
- Rivoltella P. (2012) *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.

- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano, Raffaello Cortina.
- Romano R. G. (2000). *L'arte di giocare. Storia, Epistemologia e Pedagogia del gioco*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sailer M., Hense J., Mandl H., Klevers M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation Through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 19, 28-37.
- Serger J., Potts R. (2012). Personality correlates of psychological flow states in videogame play. *Current Psychology*, 31(2), 103-121.
- Staccioli G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.

VIII.4

Per un'epistemologia dell'identità. Prospettive sociopsicopedagogiche

Chiara D'Alessio

Ricercatore confermato M-PED / 01

Università degli Studi di Salerno

chdalessio@unisa.it

1. Introduzione

Viviamo in un'epoca strana e paradossale che ama l'effimero, il volatile, il turbolento, senza nutrire certezze o speranza di certezze, indifferente all'esistenza o alla scoperta-costruzione di legami di causalità o di ordine, due modi della razionalità esplicativa.

Indeterminata, indecisa, conflittuale, la nostra è un'epoca agitata che mette in forse la razionalità del mondo e la stessa possibilità di esprimerla in un linguaggio. Da un lato tutto appare non definito, non interpretabile, non dicibile ma liberamente fluttuante, dall'altro, si patisce la latenza, o l'assenza, di certezze che alimenta, tuttavia, il bisogno socratico di decisione, di concettualizzazione, di universalità, di virtù.

La stessa gelida indifferenza nei confronti dell'inesistenza di un centro, di una verità, di un assoluto schermo baratri malcelati di sofferenza: è un'indifferenza simile ad "una pace muta, solitaria, diaccia, paragonabile al diletto del nulla" scriveva G. Bernanos in *Sotto il sole di Satana* (2010).

L'identità è, allora, una fede e può essere difesa e imposta con la violenza? Ma una fede senza ragione, a nostro avviso, non ha futuro. Il multiculturalismo delle appartenenze simultanee è garanzia di pace mentre le appartenenze comunitarie sono da considerarsi bellicose?

Come lo spirito di astrazione, il crisma dell'identità può essere fattore di guerra? Sedotti e incapsulati nelle spire di una globalizzazione che ridisegna mappe del vivere e prospettive di futuro, tarata dalla crisi della conoscenza e dalla crisi delle rappresentazioni della crisi, percorsa da mobilità transnazionali, diacroniche e sincroniche, possiamo ancora parlare di iden-

tità al di là delle appartenenze e delle differenze? È ancora possibile comprendere l'uomo (*empathie*, empatia) nonostante appartenenze e differenze?

Razionalismo, relativismo, scientismo, mutilano l'identità della sua dimensione spirituale, la ricerca del senso ultimo della realtà che, non alimentata, si atrofizza: non germoglia. Perché dovrebbe crescere? (Donnarumma D'Alessio, 1989). Tale dissincronia partorisce giganti razionali e nani morali, in viaggio, come Peter Pan, verso *Neverland*.

La descrizione oggettiva dell'identità ci sembra un ideale, e forse un'utopia, così come la scelta medesima di un termine per designare una realtà processuale che la parola, purtroppo, de-finisce, circoscrive e de-limita.

2. Alla ricerca dell'identità

La costruzione e la ricerca dell'identità, oggi fatua, complessa, mobile, marginale, contraffatta, negoziata, sfidano la gamma semantica del termine che si distende tra il polo abitato dai fanatici di una mistica dell'identità e quello dei suoi detrattori che decretano l'inutilità di questa nozione-finzione ideologica, definita mero singulto universitario, *flatus vocis* o, tutt'al più, cliché.

Pensare l'identità e guardarla da un unico punto di vista ci espone all'accusa di povertà epistemologica estrema che misconosce l'alterità, la variabilità, l'infinita possibilità del reale. Il pensiero identitario sarebbe un pensiero dogmatico, conservatore, significativamente nullo nel senso che non ha nulla di nuovo da dire e, pertanto, assurdo e pleonastico? (Laplantine, 2004).

Sembra, dunque, difficile, per alcuni, se non impossibile, individuare e scoprire all'interno di questa sbornia semantica che gioca un cinico gioco facendo di un'espressione linguistica una cosa, di un verbo, carne, costruire un paradigma dell'identità: salvare, difendere e celebrare l'identità? La permanenza dell'identità nel divenire e nell'incontro-scontro con l'alterità è un'illusione?

L'identità: *moi o moi-monde? Soi o soi comme un autre?* Identità della persona o di un personaggio? Visiva, virtuale, ottativa o reale? Sostanza o relazione? O ambedue e, dunque, non ritmo di una sterile logica dell'identico ma processo dinamizzato dall'esigenza di potenziare e salvare l'identità stessa attingendo all'alterità e alla stessa disordinata corrente del divenire? (Nuttin, 1968).

Intuizione, senso, valori, verità, a nostro avviso, sono inseriti in un orizzonte epistemologico metafisico, quello della presenza-trascendenza, verticale e orizzontale, della persona, analoga, per intelletto, libertà, amore, ad un Essere, fondamento e garanzia della sua realtà. Destituito da tale fondamento, l'edificio identitario, reale o linguistico, crolla. La nostra è, con tutta evidenza, una visione integrale, non integralista, dell'identità, nodo invariante, proprium permanente attraverso e nonostante le varie fanie, di una realtà ontologica, quella della persona, unitotalità bio-psico-socio-spirituale. Non parola che rimanda ad altra parola, il proprium dell'identità ha sede nella coscienza, organo di significato, orma-memoria della trascendenza, così come l'ombelico è traccia-memoria della primitiva unione con la madre (Frankl, 1977).

La fede nell'identità non è un meccanismo di difesa dal panico di ritrovarsi orfani della trascendenza, dall'orrore nei confronti di un'esistenza, che si dice e si contraddice, e dalla alterità ma l'intuizione che, come già affermato, il cuore dell'identità sia un Mistero che traluce dalle fenditure aperte nell'esistenza da colpa, gioia e sofferenza, vita e morte.

Come si vede, l'esplorazione dell'identità esige una pluralità di sguardi e percorre territori antropologici, filosofici, psicologici, semiotici, socio-pedagogici, religiosi.

Chiariamo subito, e in risposta alla odierna critica dell'identità e della sua rappresentazione, ciò che l'identità non è. Non pallone gonfiato, né nozione-finzione, non simulazione ideologica, né etnocentrismo, non torre d'avorio o bunker in cemento armato, l'identità si presenta, nell'incerto equilibrio della conoscenza, come struttura aperta sul mistero di cui è possibile un sapere-non sapere non pienamente detto, non pienamente analizzabile e descrivibile.

L'odissea dell'identità, articolata tra l'essere ed il divenire, è segnata da afferenze complesse: non è l'identificazione, proiezione desiderante che è postulazione-introiezione di un'equivalenza esterna con cui il soggetto stabilisce una aleatoria relazione d'identità, ma ha a che fare con una pluralità di identificazioni, di travestimenti e mascheramenti che l'adolescente mette e dismette: c'è qualcosa di ludico e di tragico nell'identificazione.

Questa, è secondo i semiologi J. Greymas e J. Courtés, un'operazione metasemiotica, ossia la costruzione di una forma semiotica attraverso la trasformazione di un materiale già significante. È, in qualche modo "dare senso al senso implica un'analisi che scopre le relazioni esistenti tra fenomeni, av-

venimenti o comportamenti, tutti considerati come segni. L'identificazione suppone che sia stato riconosciuto quel minimo di tratti d'espressione e di contenuto che è necessario alla costituzione di un'alterità prima. Solo in un secondo tempo, i tratti che compongono quest'alterità prima saranno intesi come derivanti da un livello di senso relativamente superficiale, semplicemente perché si sarà stabilito un livello più profondo, più invariante, che sarà considerato come quello in cui si colloca la coerenza dinamica della totalità considerata" (Floch, 2002 p.63). La costruzione di un'identità sarebbe anch'essa un'operazione metacognitiva e metasemiotica.

L'identità è il sentimento di ciò che siamo, la percezione realistica di noi stessi, il senso della durata nel tempo e nello spazio, coerenza, fedeltà e costanza nel tempo, il nucleo dinamico dei tratti centrali della nostra personalità, un processo di sistole e diastole ricettivo e produttivo, sempre in fieri, la permanenza di una piccola luce tenebrosa nel labirinto e nel turbinio sconnesso dei colori e delle ombre, il germe di un progetto che, nonostante fragilità e fatica della libertà, lotta contro le seduzioni di una cultura del consumo azzerante passato e futuro. L'identità pertanto, tensione continua orientata alla produzione di senso nella corrente della discontinuità reca le tracce di vissuti e saperi, comuni e scientifici.

Nell'ambito della semiotica, Paul Ricoeur (1994) la coglie come narrazione- costruzione di un discorso mitico, patrimonio e assemblaggio segnico vivi nel cratere della memoria ricreatrice di sedimenti da animare, da ricontestualizzare, una pre-formazione che, de-formata, diventa, per l'irruzione della dimensione etica, ri-formazione e ri-creazione, fedeltà creatrice. L'identità narrativa è dialettica tra sedimentazione ed innovazione: la memoria, dunque, modella l'identità personale e collettiva: "attraverso di essa si forma e si definisce nella persona la percezione della propria identità" (Wojtyla, 2005). La memoria, dunque, fa sì che l'essere non si dilegui nell'inconsistenza, dissolvendosi nel tempo e nelle cose (Ravasi, 2003 p.230).

3. L'identità globalizzata

Nel processo di identificazione identità ed empatia si incontrano, un percorso di condivisione, metarappresentazione e metacomunicazione anche sinestesica. Nell'identificazione sociale si stringe un accordo di azione e pen-

siero con un modello che ci attrae e col quale entriamo in sintonia ed in sequela: tale movimento è un passaggio obbligato per l'identità.

La ricerca sociopsicopedagogica, validissima e attuale resta ancora la riflessione di E. Erikson sugli stadi evolutivi dell'identità, ha da tempo individuato nell'adolescenza, fase impegnativa di trasformazione fisica, sessuale, psicologica, difficoltà strutturali tipiche dello stadio specifico: crisi e contraddizioni dell'identità ormai effimera, incertezza su sé stessi, gli altri, la realtà esterna, il trascendente divino (Chi sono? Cosa penso? Cosa sento? Che cosa voglio?), rischio di strutturazione di un'identità negativa effetto di messaggi veicolanti sfiducia, disistima, sospetto, faticosa costruzione di un equilibrio tra impulsi, potenzialità, motivazioni, intenzionalità.

Gli snodi strutturali sono complicati da difficoltà congiunturali nate nel contesto della globalizzazione in cui il sistematico incontro-scontro tra culture in origine autocontenute e separate genera effetti complessi sui processi relazionali confluenti nell'identità personale.

David Meltzer (1988, p.29) rileva, nella crisi di identità dell'adolescenza "un movimento e un'oscillazione almeno in quattro direzioni alla ricerca della stabilità: all'indietro nell'essere bambino, in avanti nell'essere adulto, indietro nel mondo dei coetanei, fuori in posizione di onnipotente isolamento".

È, quello dell'adolescente, talvolta, un librarsi spinto dall'illusione di poter accedere al sole della conoscenza e del senso con le sole ali della ragione ma il laser dell'iper-razionalità acceca il novello Icaro sciogliendone la cera delle ali. Il risultato è la caduta nel baratro del nulla e la deriva verso sponde sterili ed amare. Omogeneizzazione, scollamento tra generazioni e tradizioni, perdita di fiducia nell'identità locale, cultura ormai planetaria intravista e non accessibile, alta discrepanza e conflittualità tra nuclei culturali sono il portato della globalizzazione.

In questo ambito gli adolescenti diventano, per il rapido e permanente contatto con i nuovi media, i nuovi trasmettitori culturali dei significati emergenti nelle tecnologie avanzate. Inoltre, esplorazione e creazione nell'adolescente sono potenziate da informazioni derivanti dai contesti relazionali. Tali informazioni alimentando i depositi mnemonici, producono ristrutturazioni neurali (D'Alessio, 2019).

Ciò non è esente da rischi evidenziati dalle attuali ricerche che presentano l'identità dell'adolescente contemporaneo come sospesa, incerta, ambigua, ambivalente, multipla, indeterminata, contraffatta.

L'identità confusa e saturata da eccesso di informazioni non metabolizzate vive effetti di straniamento e sradicamento, di delocalizzazione e marginalizzazione, aprendosi ad una possibile identità collettiva in cui migrano come identità nomadi nuovi prototipi mentali. Un tale possibilità è, secondo Pierre Levy (1999), auspicabile all'orizzonte del divenire umano come avvento di mondi virtuali mediante i quali gli esseri umani si costituiscono in intellettuali collettivi.

L'identità collettiva, una sorta di intelletto agente autopoietico, che non è emanato da Dio, come nella tradizione dei mistici aristotelici, concentra e riflette i bagliori emanati dalle comunità umane. Si tratta di uno zampillio dal basso verso l'alto, di un cyberspazio, un universo di reti digitali, che, a sua volta, illumina gli stessi soggetti che ne sono la fonte: è un immenso specchio sospeso su di noi che riflette esperienze e conoscenze, linguaggi e tecniche a cui guardiamo trasformandoli e trasformandoci senza sosta. Essendo in eterna evoluzione, l'identità collettiva inventa continuamente il proprio cosmo, uno spazio di significati e di conoscenze che non ha nulla da difendere e da vendere, non ha radici né memoria. È completamente aperto e completamente vuoto.

Una realtà organizzata sulla base di un sapere i cui segni, linguaggi, tecnologie mutano continuamente determina una grave crisi d'identità: il soggetto non ha terra su cui posare i piedi ma diventa distribuzione nomade danzante in uno spazio di flussi. Nello spazio del sapere, l'uomo ridiventa nomade, rende plurale la propria identità, esplora mondi eterogenei, è egli stesso eterogeneo e multiplo, in divenire, pensante.

La persona si riduce a vettore molecolare di intelligenza collettiva e l'identità come nube soggettiva, sale dal passato; si restringe e si dilata qua e là, ora e verso i suoi futuri possibili; gira su sé stessa e spande per il mondo come altrettante affermazioni di sé la varietà mobile dei propri raggi.

4. Identità liquide

Bauman (2006), in *Modernità liquida*, disegna la fisionomia della società liquida in cui scivola una vita sempre mobile, liquida, appunto, in cui nulla è certo, solido e durevole poiché tutto, con Eraclito, fluisce senza posa e la vita è un perenne affannarsi per giungere ad una stabilità instabile, sempre incompleta e indefinita.

In questa vita incapace di permanere in una forma, situazioni, condizioni, strategie e tecniche con rapidità invecchiano diventando inutilizzabili e, non di rado, dannose. Appare, dunque, comprensibile la svalorizzazione dell'esperienza codificata nella memoria, fardello pesante e inaffidabile.

Precarietà, incertezza, volatilità sono dimensioni tipiche della vita liquida, dei cui prodotti sbarazzarsi come scarti in un multistrato da scaricare, che Bauman definisce come una serie di nuovi inizi o una storia di fini successive. Nella società liquido-moderna, all'interno della quale si è disciolta la modernità solida, come gli artisti del travestimento rapido, ci si veste e ci si spoglia con destrezza dell'identità non per tagliare un traguardo ma, come lo scoiattolo sulla ruota, per velocemente restare allo stesso posto, pena l'eliminazione. In una società liquida l'identità non-più non può che scivolare nella vita, come scriveva già nel 1982 Donnarumma D'Alessio nel testo *Dalla socievolezza alla socialità*, tendere verso il non-ancora, obbedire ad una sola legge che si presenta come dovere- diritto: smetti di essere ciò che sei, diventa ciò che ancora non sei.

Tra esodo e avvento dell'identità si apre la voragine della nientità, s'innalzano le basiliche del nulla in cui è difficile trovare le tessere del mosaico personale. Ma anche l'identità dell'esodo e dell'avvento è problematica. Povera e affamata di certezze, di unicità, di ipseità (Ricoeur, 1993), l'adolescenza assembla sulla pelle flash di identità, conscia della deriva, si uncina la carne, si artiglia tatuaggi, cuori, draghi, farfalle, leoni, slogan, almeno quelli indelebili, fino a quando? ma tutti infelicemente, disperatamente identici.

Si tratta di un disagio che rispecchia il disagio della cultura contemporanea, in cui linguaggi, tecniche, valori sono flessibili, transitori, discontinui, effimeri, affollata dal sottoproletariato dello spirito che vive un infinito presente, un'eternità compressa, provando tutte le possibilità in un incessante rimodellarsi, ristrutturarsi e riciclarsi per non perdersi. In questo travaglio di autoriforma e di autocontroriforma, gli altri, la natura, il mondo sociale e culturale diventano strumenti per la trasformazione funzionale dell'io.

Se questo è il panorama quale sarà il senso dell'educazione? Sapranno gli educatori resistere alle pressioni del contesto, osteggiare i valori volatili, opporsi alla triade profitto, produzione, consumo? Siamo ormai dentro l'economizzazione dell'istruzione. Si avverte più urgente ancora oggi la necessità di una pedagogia critica che promuova un'educazione critica che,

secondo Z. Bauman, “faccia sentire in colpa la nostra società”, questo mondo degli affari che mira alla redditività non all'identità.

L'identità per l'identità, nota Bauman (op. cit. pp. 21-22), è un po' sospetta e, ammesso che le classi del sapere ne vogliano parlare, più che di identità si tratta di ibridità, figlia di una cultura ibrida, bulimica e onnivora che non appartiene a nulla e a nessuno, che sfida e scavalca ogni frontiera ed in ogni luogo è *chez soi*. Ma, si domanda Bauman, “come può un'identità essere eterogenea, effimera, volatile, incoerente, altamente mutevole? Chi è cresciuto facendo propria la classica nozione moderna di identità, quella di Sartre e di Ricoeur, non potrebbe vedere in quell'idea altro che una contraddizione in termini. Per Sartre l'identità era un progetto a vita; per Ricoeur si trattava di una combinazione tra l'*ipseité* (che presuppone coerenza e consistenza) e la *mèmeté* (che sta per continuità) proprio le due caratteristiche che l'idea di un'identità ibrida respinge con decisione. Ma il significato ortodosso era tagliato a misura dello Stato-nazione e della costruzione della nazione, e lo stesso valeva per l'autodefinizione delle classi del sapere e per il ruolo sociale che esse svolgevano e/o rivendicavano, e che ormai hanno abbandonato totalmente.

In effetti, ad ogni sua apparizione l'idea di identità era dilaniata da una contraddizione interna: evocava una sorta di distinzione che nel corso della sua affermazione tendeva ad essere soffocata, e puntava a un'identità (*sameness*) che poteva essere costruita soltanto mettendo in comune le differenze.

In termini heideggeriani l'identità si trasforma da uno *zuhanden* a un *vorhanden*; essa richiama l'attenzione nel momento in cui vengono poste a fuoco l'individualità o, in alternativa, l'appartenenza. L'identità si trova perciò a dover scegliere tra due possibilità: porsi al servizio del tentativo di emancipazione dell'individuo, oppure essere parte di una collettività sovraordinata alle idiosincrasie individuali. La ricerca di identità è continuamente stratonata in direzioni antitetiche, spinta com'è sotto il fuoco incrociato e costretta a procedere sotto la pressione di due forze contrapposte. Ogni identità rivendicata e/o ricercata (come problema e come compito) è impaniata in un doppio legame da cui non può far altro che tentare, invano, di liberarsi. Essa naviga tra i due poli dell'individualità senza compromessi e dell'appartenenza totale: la prima è irraggiungibile, mentre la seconda risucchia e inghiotte, come un buco nero, qualsiasi cosa le passi vicino. Ogni volta che viene scelta come meta, l'identità provocherà inevitabilmente dei

movimenti di oscillazione tra queste due direzioni (Baumann, op. cit.). Per tali motivi la ricerca dell'identità è un incessante oscillare tra esigenza di libertà e bisogno di sicurezza complicata da quella novità sociologica definita multiculturalismo che, diversamente dal pluralismo culturale, degerarchizza le culture ponendole su un unico indifferenziato livello. In tale contesto quale sarà l'identità di una persona senza memoria e senza storia o con diecimila memorie e diecimila storie, nessuna di esse più autorevole, credibile e affidabile dell'altra perché tutte uguali?

Come navigare se i punti di riferimento sono boe multicolori prive di qualsiasi ancoraggio? Ciò che appare relativamente stabile è il nucleo d'identità che Bauman definisce *homo eligens*, l'uomo che sceglie, o meglio, che può scegliere, il cui io è, secondo l'autore, stabilmente instabile, completamente incompleto, definitivamente indefinito, autenticamente inautentico, un io vorace che ingoia miscele di identità e non cocktail sofisticati, un io mutante in una vita ormai solo un'affacciata di finestra per vedere una processione di pazzi: identità liquide che si agitano per sopravvivere in una famiglia anch'essa liquida, un mare senza requie che confluisce nello sconfinato oceano della globalizzata società liquido-moderna.

Nuovo re Mida, la civiltà mercantile desidera trasformare in oro ciò che tocca, mercificando infanzia, giovinezza, maturità, vecchiaia, con gli esiti che conosciamo: rendere liquido, ossia liquidare, ciò che era solido, memoria, identità, famiglia, educazione, di recente anche qualche pianeta.

L'analisi della contemporaneità operata da Bauman con l'ausilio della lente sociologica appare realistica ma non reale. La complessità del reale esige, come ogni fenomeno, una pluralità di sguardi. La contemporaneità va osservata, dunque, anche in controtuce pedagogica.

Lo sguardo pedagogico, per la sua specificità, è, sempre, sguardo nuovo perché nuovi, peculiari, irripetibili sono i soggetti dell'educazione e perché la pedagogia non può limitarsi alla sola dimensione critica. La posizione critica, che è nobilissima, della pedagogia nei confronti della cultura dello sradicamento (Sciffo, 2006) in Occidente si diluisce in una lagna da prefiche che vegliano, ma non svegliano, un cadavere o in un nichilismo gaio (Del Noce, 2005) che, come Medusa pietrifica e nichilizza vita e tradizioni. L'educazione, sradicata da quello che A. Del Noce chiama genocidio delle idee, pone la cultura occidentale alla mercè di una ideologia dell'odio che coagula consensi in contesti non occidentali.

Alla *pars destruens* deve allora seguire quella *construens*, creativa e pro-

positiva, che germoglia dall'interazione costante tra gli interlocutori nella relazione educativa. Il nuovo non cala dal cielo preconfezionato. La pedagogia critica, con Bauman, guarda in faccia i mali del nostro tempo ma non basta. Occorre far circolare una prospettiva che non si identifichi con la speranza per la speranza. I nuovi soggetti sono nuovi uomini, testimoni della speranza con la loro vita nei confronti di coloro che li accusano di voler pascolare la luna e imbrigliare il vento: sono i pazzi da slegare.

Perché no? obiettano le nuove generazioni. Forse la primavera è alle porte e, a nostro avviso, possibile se coltiveremo i germogli della vita affettiva vale a dire i semi della memoria, della storia, delle esperienze di ciascuno di noi; se in noi riscopriamo, in unitotalità con l'*homo faber e ludens, l'homo pius* che incarna la vera scienza, *initium sapientiae timor Dei est*, la gioia dell'approdo alla fede, l'uomo che rivela e dona bontà e bellezza, condividendo il rapporto d'amore per una realtà trascendente, roccia su cui si fondano identità e senso della vita. Così in educazione. In un tempo di speranza debole, di orizzonti bui e contratti, di ideali sradicati occorre uscire allo scoperto, recuperare la categoria della fede nei valori oggettivi e universali e la forza di una rinnovata sequela vivendo e amando la ricchezza delle culture in dialogo e leale confronto con le comunità, i popoli, il cosmo. E tutto ciò restando nella oggettività, nella concretezza del quotidiano, nelle preziose piccole cose di ogni giorno, nell'empiria che mai dovrebbe liquidarsi mutandosi in emporia. ribaltando il percorso che storicamente ha trasformato la visione oggettiva della realtà, l'empiria, in possesso e sfruttamento tecnico, in mercato, in emporia.

L'educazione sarà, allora, luogo di comunicazione, di comprensione, di garanzia dell'alterità. La sua proposta-opzione comprenderà come valori irrinunciabili, libertà, gratuità, giustizia, condivisione, pace. E sarà davvero testimonianza e profezia di futuro (Bianchi, 2006).

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2006). *Vita liquida*. Bari: Laterza, pp.21-22.
Bernanos G. (2010). *Sotto il sole di Satana*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
Bianchi E. (2006). *La differenza cristiana*. Torino: Einaudi.
D'Alessio C. (2019) *Pedagogia e neuroscienze. Aspetti storici, critici, euristici di un nuovo paradigma di ricerca*. Lecce: Pensa.

- Del Noce A. (2005). *Pensiero della Chiesa e filosofia contemporanea*. Roma: Studium.
- Donnarumma D'Alessio M. (1983). *Dalla socievolezza alla socialità, viaggio con l'astronave bambino*. Nocera: Rispes.
- Donnarumma D'Alessio M. (1989). *Perché devo crescere? Ricerca dei valori per un'etica del futuro*. Novara: De Agostini.
- Floch J.M. (2002). *Identità visive*. Milano: Franco Angeli, p.63.
- Frankl V.E. (1977). *Logoterapia e Analisi Esistenziale*. Brescia: Morcelliana.
- Laplantine F. (2004). *Identità e metissage*. Milano: Elèuthera.
- Levy P. (1999). *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli.
- Meltzer D. (1988). *Il primo colloquio con l'adolescente*. Milano: Cortina, p.29.
- Nuttin J. (1968). *La structure de la personnalité*. Parigi: P.U.F.
- Ravasi G. (2003). *Breve storia dell'anima*. Milano: Mondadori, p.320.
- Ricoeur P. (1994). *Identity in change, Simposio sul tema dell'identità*. Castel Gandolfo.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Sciffo A. (2006). *L'albero capovolto. Scrittori del radicamento nel '900*. Rimini: Il Cerchio.
- Wojtyła K. (2005). *Memoria e identità*. Milano: Rizzoli.

VIII.5

Adolescenza e devianza: alla ricerca di una prospettiva pedagogica per riscriverne la narrazione sociale

Stefano Maltese

*PhD, Dipartimento di Studi Umanistici
Università degli studi di Napoli Federico II*

1. Impostare le domande pedagogiche

In concomitanza con il ripresentarsi, più o meno periodicamente, di episodi di cronaca che vedono coinvolti, in azioni violente o criminali, soggetti sempre più giovani, si riaccende il dibattito sulla devianza adolescenziale. Alle già note prospettive scientifiche interpretative che si interessano del fenomeno (Barone, 2011), in tempi più recenti si vanno accompagnando quelle provenienti dall'uso dilagante dei nuovi media, in particolare dei social network che, oltre a permettere una diffusione e amplificazione massiccia delle informazioni, consentono l'accesso in tempo reale al sentire comune, espresso attraverso interventi e commenti che, pur rappresentando poco più di un'opinione, contribuiscono in maniera imponente a costruire una narrazione sociale, dagli scarsi lineamenti pedagogici. Attraverso la strutturazione e condivisione di determinati schemi interpretativi, la narrazione sociale

opera un 'meta modello' implicito, nascosto negli stessi enunciati linguistici ed argomentativi di cui si avvale. Se [...] utilizza delle teorie della personalità di tipo antropomorfo (per esempio interazioniste), farà riferimento ad un modello di uomo inteso come persona attiva, guidata da intenzioni, regole e scopi, entro situazioni connotate da norme e azioni organizzate socialmente attraverso costrutti di senso e di significato. L'enfasi è posta su di un agire governato da bisogni, credenze, affiliazione, sentimenti di identità storici e contingenti, e come tali stabili o mutevoli a seconda delle circostanze. Se, invece, [...] si rifà ad una prospettiva 'meccanomorfica' (per esempio nosografica ed eziologica),

vuol dire che il suo impegno conoscitivo sarà guidato da un'epistemologia positivista, basata sulla separazione tra osservatore e osservato, e su teorie che spiegano il comportamento umano come concatenazione di cause. Le cui variabili intercambiabili possono essere certi tratti di personalità, le relazioni affettive e di attaccamento con la madre, il tipo di educazione, o qualche sindrome psicopatologica (Salvini, Salvetti, 2011, p. 118).

Accade così che il dibattito pubblico intorno alle questioni legate alla devianza adolescenziale veda affiancarsi, con sempre maggiore frequenza, alle più tradizionali rappresentazioni criminalizzanti e patologizzanti dei saperi giuridici e medici quelle di un giustizionalismo mediatico che, in accordo con una o l'altra visione interpretativa, finisce per monopolizzare la discussione, offuscando o silenziando la voce pedagogica. Laddove gli adolescenti devianti, in special modo quelli che delinquono, richiedono interventi coercitivi e punitivi, in ragione del loro essere reputati criminali o dalla condotta patologicamente antisociale, si comprime lo spazio di azione per quelli educativi, valutati come impossibili o inutili a seconda dei casi.

La prima evidente, ma non unica, conseguenza di questo silenzio pedagogico è rappresentata dalla riduzione dei soggetti di queste narrazioni che, nonostante li riguardino direttamente e in prima persona, conferiscono loro non più il ruolo di soggetti narranti ma quello di oggetti di narrazioni altrui, opacizzando il loro campo d'azione, vincolando il processo di posizionamento nella società alle etichette prestabilite e, soprattutto, minacciando il principio dell'educabilità di ogni soggetto che, in una visione scientificamente pedagogica, dovrebbe prevalere sul giudizio perentorio e definitivo delle situazioni in cui è coinvolto (Bertolini, 2015). Uno stato di cose rispetto al quale la ricerca pedagogica ha il dovere di impostare le domande giuste, in grado di oltrepassare la condanna emotiva e anche quella penale, per poter poi affidare alle pratiche educative il compito di strutturare più adeguate risposte.

Per portare il discorso sulla devianza adolescenziale all'interno di una prospettiva più ampia bisogna, innanzitutto, prendere atto di un'evidenza: non è un fenomeno recente (Mastropasqua, Totaro, 2014), così come non è nuovo il dibattito sulle misure speciali per contrastarlo, dall'impiego dell'esercito nelle strade alle scuole aperte anche di pomeriggio. L'elemento che, stando almeno alla narrazione mediatica, potrebbe apparire in crescita sembra, piuttosto, quello della violenza, apparentemente, immotivata delle

sue manifestazioni. Anche quest'ultima considerazione, però, necessita di approfondimenti pedagogici che dovrebbero condurre a interrogarsi su quali dati di realtà coinvolge: quanto le manifestazioni della violenza adolescenziale siano realmente inspiegabili e quanto, piuttosto, questa difficoltà sia da ricercare nell'impossibilità di offrire quelle risposte certe e definitive, in forma, possibilmente, di ricette precostituite e infallibili, che si ricerca nelle soluzioni del contrasto. Da una prospettiva pedagogica, l'impossibilità di fornire tali ricette presenta il rischio di ricorrere a degli alibi costituiti dall'offrirne anche troppe di spiegazioni che restano tali. Appare evidente come già lo spostamento del punto di vista possa aprire nuove piste di discussione e come la proposta di una rinnovata ricerca pedagogica potrebbe influire sul dibattito sopra richiamato, restituendo complessità e specificità a un oggetto di indagine che, inutilmente, si cerca di ridurre a semplice sommatoria di fattori o liquidare con la categoria dell'inspiegabilità mentre

il reale pone continuamente questioni, evidenzia carenze di pensiero e di azione, restituisce criticità che possono essere risolte solo se si rintraccia il senso del proprio agire educativo, un senso che deve essere presente a monte come intenzione pedagogica e a valle, come termine di confronto per la pratica che effettivamente si è messa in campo (Sabatano, 2019, p. 100).

Una prima chiave di accesso all'intervento educativo potrebbe, quindi, essere data dalla possibilità di nominare, anche all'interno della narrazione sociale, con parole nuove fenomeni che nuovi non sono. La stessa etichetta di adolescenti devianti, per quanto adeguata a un discorso sociologico, quando ha la pretesa di esaurire il discorso dice troppo poco sulla natura pedagogica della riflessione se non è accompagnata da un interesse reale alle condizioni biografiche che la compongono. La stessa natura dell'aggettivo deviante sta a indicare un processo in divenire e non compiuto in quello di *già deviato*, motivo per il quale educare all'essere-in-divenire (Bertolini, 2015) significa, innanzitutto, non stigmatizzare i comportamenti non allineati attraverso quel sistema di valori che appartiene alla società. Rileggendola come la cornice di un discorso più complesso, si potrebbero vedere quegli adolescenti come soggetti impegnati in un conflitto esistenziale e con tutte le specifiche attribuzioni legate a un preciso momento di crescita di cui educativamente è necessario farsi carico.

Smarrita la voce pedagogica, l'interpretazione di senso comune di quel

che resta dell'intervento educativo, che quotidianamente si confronta con le realtà della devianza adolescenziale, si presenta basato, molto spesso, sulla costruzione di trame tese a riprodurre, confermandoli, i ruoli sociali stereotipati della vittima, del nemico e del salvatore. Le cosiddette buone pratiche, private della riflessione pedagogica che ne può meglio affinare le intenzionalità, vengono indirizzate a "salvare" dalla deprivazione/depravazione i tanti adolescenti sfuggiti alla giustezza di un sistema, che per lo più non funziona. E, dunque, la domanda pedagogica immediatamente successiva dovrebbe interrogarsi proprio sulla natura di questi interventi. L'analisi delle proposte educative, che più comunemente vengono invocate, sembra portare verso una distinzione dicotomica tra interventi di orientamento salvifico e altri più marcatamente punitivi, dove tra i primi, a titolo di esempio, possono rientrare tutti quelli che ricercano un incremento (maggiore rilevanza dell'intervento sociale, maggiore presenza della scuola anche nelle ore extra-curricolari) e tra i secondi quelli che, invece, vorrebbero privare (abbassamento dell'età imputabile, sottrazione dei figli alle famiglie incapaci di seguirli, limitazione della libertà attraverso pratiche di controllo).

Ma la voce pedagogica sulla questione non risponderebbe ancora al suo mandato di scienza trasformativa se oltre all'analisi dell'esistente non si proponesse anche come visione del suo superamento in vista di un miglioramento, tanto delle pratiche quanto dello sguardo interpretativo sui fenomeni della devianza adolescenziale. Per questa ragione la prospettiva pedagogica che si sta ricercando sarà quella in grado di porre una domanda in più, quella che, criticamente, sottopone la narrazione diffusa della devianza adolescenziale a una revisione più radicale, chiedendo(si) se non sia proprio questo modo di vedere le cose il primo vero problema; se parte dell'inspiegabilità, che conduce all'impossibilità di agire educativamente, non derivi proprio da questa prospettiva, comune tanto alle pratiche salvifiche quanto a quelle punitive.

È tanto semplice rintracciare negli svariati articoli e relativi commenti sui social la costruzione di quelle trame tese a mettere in scena ciascuno di quei ruoli quanto immediata, per la loro rivisitazione pedagogica più critica, la considerazione secondo cui finché verrà implicitamente o meno confermata la narrazione della vittima, del nemico e del salvatore la situazione non può mutare, nè dal punto di vista educativo e nemmeno da quello sociale. Perché qualcosa cambi è necessario che il racconto venga riscritto.

2. Rileggere la narrazione sociale

Scompaginare il racconto sociale sclerotizzato sui ruoli predeterminati, dal punto di vista di chi scrive, risulta essere la vera emergenza pedagogica per permettere narrazioni altre della relazione tra adolescenza, devianza e intervento educativo. Appare, cioè, più che mai urgente e necessaria una riflessione pedagogica ulteriore, e possibilmente inedita, intorno al tema della devianza adolescenziale come oggetto dell'azione educativa che non chiuda la sua interpretazione sulle categorie standardizzate e, di conseguenza, veda nell'educazione solo una via per normalizzarne le espressioni. Pur partendo da situazioni educative reali, si impone come necessaria una rivisitazione pedagogica che aiuti a tutelare il lavoro educativo da quelle analisi deterministiche. Pensare alla devianza adolescenziale in relazione al lavoro educativo in ottica pedagogica, e dunque trasformativa, implica considerarne le condizioni contestuali e i condizionamenti personali sempre modificabili e mai un dato di fatto oggettivo. I fenomeni sociali della devianza adolescenziale richiedono, perciò, un paradigma interpretativo, in base al quale ci si assicuri (o meno) la possibilità di intervento educativo, di qui la necessità di mantenere un pensiero pedagogico globale sulla complessità dei fenomeni e l'esigenza di prospettare interventi mirati alla specificità delle situazioni e dei problemi. La devianza adolescenziale, come fenomeno sociale che richiede l'intervento educativo, va collocata all'interno di un continuum situato, che non può prevedere una separazione netta tra le sue diverse manifestazioni.

La riscrittura della narrazione ha il suo punto di innesco pedagogico nella capacità di mettersi in contatto con i bisogni educativi, che più difficilmente possono emergere se si considera il soggetto come immeritevole di attenzioni e cura educativa perchè irrecuperabile o troppo deviante. Assumere la prospettiva pedagogica come paradigma interpretativo della devianza adolescenziale significa ragionare all'interno di un paradigma scientifico che funziona nel momento in cui è in grado di fornire risposte a dei bisogni educativi ma anche sociali. Per poter, però, avere chiaro a quali tipi di risposte ci si riferisce è necessario avere altrettanto chiaro a quali bisogni si tenta di rispondere. Fino a quando il bisogno prevalente viene individuato nel controllo sociale dei fenomeni e dei soggetti devianti, le risposte pedagogiche, o pseudo tali, non potranno che rincorrere la visione della pedagogia come disciplina e, dunque, come il fondamento del com-

plesso di norme che devono regolare la vita della società e dei metodi per farle rispettare. Il bisogno di controllo non è, però, ancora un bisogno anche propriamente educativo. Per poter fornire risposte in termini di riflessioni pedagogiche, ai bisogni educativi espliciti ma ancor di più a quelli impliciti, alle questioni della devianza e di chi la agisce è indispensabile, innanzitutto, poterli leggere, e una pedagogia intesa nel ruolo di garante del controllo sociale risulta, evidentemente, inadeguata a tale compito. Dalla lettura pedagogica dei bisogni educativi dipende l'autenticità della proposta di intervento; sono questi i requisiti indispensabili per rimodulare il lavoro educativo ogni volta che si proietta sull'adolescente deviante l'intenzionalità distorta della narrazione che individua la sua finalità nel contenimento delle inquietudini degli adulti circa i rischi che possono essere vissuti dai giovani o di quelli di cui i giovani sono portatori per la società; preoccupazioni che non generano una ricerca di senso, ma si fondano su punti di vista definiti a priori e ben radicati, precostituiti e frutto di un pensiero giudicante che si sostituisce a uno più critico, rendendo gli adolescenti devianti ancora più relegati al ruolo di spettatori. La riscrittura di questa narrazione necessita, prima di tutto, una nuova sintassi pedagogica e perché questa possa fare la differenza è necessario indagare l'approccio di fondo, la visione di società a cui si vorrebbe tendere, i valori e le credenze che ne sono alla base. Se si pensa che la società prevalente con i suoi equilibri vada bene, servirà solo qualcuno capace di assicurare il controllo e la repressione (Zoppoli, 2020) (non importa se nella forma del controllo o dell'assistenzialismo). Se invece l'auspicio è quello di una società più equa e inclusiva, la prospettiva non può che essere pedagogica (Striano, 2010). Da qui la scelta: se il modello di società auspicabile è quello democratico, esso dovrà comprendere modalità pedagogiche di relazione con la devianza adolescenziale che contemplino non soltanto la sua possibilità, e possibile espressione, ma ne comprendano le istanze trasformative e su queste costruiscano nuove e più inclusive riflessioni (Maltese, 2014; Sabatano, 2015).

In questi ultimi anni, nei contesti più a rischio si è assistito a un graduale accanimento di quella narrazione a senso unico degli adolescenti, mentre andava ampliandosi il divario tra le generazioni. Rapportando all'adolescenza il discorso che Mantegazza (2010) faceva a proposito dell'immagine dell'infanzia, questo viene amplificato in ragione della maggiore esposizione sociale di quei soggetti considerati come *essenzialmente ribelli*, disponendo la narrazione comune sull'adolescenza deviante "sullo stesso piano di chi la

considera essenzialmente colpevole; ma quello sulla colpa e sulla Norma è un discorso adulto [...] dunque sfugge la dimensione di costituzione di identità propria della disobbedienza” (p. 72). La devianza intesa come ribellione, infatti, è soltanto uno tra i tanti comportamenti attraverso cui gli adolescenti

si confrontano con il mondo adulto nei confronti del quale non possono ancora, non conoscendolo, assumere alcuna posizione [...] la libertà che la ribellione dovrebbe apportare all’adulto dovrebbe consistere non nell’ignorare le convenzioni ma nel violarle sistematicamente e consapevolmente; nella disobbedienza [adolescenziale] manca quella totale e completa consapevolezza della norma violata e dei suoi principi di legittimazione che fa invece del ribelle adulto un vero rivoluzionario, che perciò stesso, nel moto di rivolta, istituisce una nuova norma con nuovi principi di legittimazione (p. 72).

Con il venir meno dei termini dialettici del confronto sfidante e rivoluzionario, rappresentato dalla rarefazione della presenza degli adulti dalla scena educativa, si “sottrae all’adolescente il terreno di esercizio sul quale sperimentare l’alterità dell’adulto come necessario polo dialettico del proprio divenire” (Barone, 2018, p. 47) ed è qui che l’esperienza deviante da sfida assume le sembianze di quegli atti apparentemente impossibili da spiegare.

3. Nuove prospettive per altre narrazioni

A partire da questi presupposti, una rinnovata prospettiva pedagogica dovrebbe esplicitare le questioni relative al rapporto tra adolescenza e devianza attraverso una rilettura critica e pedagogica delle pratiche educative in determinati contesti. Occorre ricondurre il discorso all’interno di un’etimologia pedagogica che possa riscoprire le intenzionalità e gli orizzonti di senso del lavoro educativo, ovvero quegli orientamenti che, pur contenendo ansie e paure, non privino gli educatori di quell’autonomia di pensiero e di quella creatività necessarie per istituire e svolgere un’esperienza educativa in modo che sia significativa per le persone che la vivono e nei contesti in cui accade: non dovunque e per chiunque (Palmieri, 2012). In questa prospettiva pedagogica si situa la necessità di passare in rassegna i principali nodi teorici

che tradizionalmente hanno condizionato e condizionano le prassi educative nei contesti della devianza adolescenziale. Quei nodi che, lontani dal porsi come alimento di una razionalità pedagogica portatrice anche di dissenso e critica dell'esistente in una tensione utopica, si avvicinano piuttosto a delle persuasioni estremamente tenaci, perlopiù implicite, in grado di produrre conseguenze pratiche e unilaterali sull'attività educativa (Mottana, 2000). Alcuni degli orientamenti prevalenti nel campo dell'educazione nei contesti della devianza adolescenziale, abbandonando la loro funzione critico-progettuale, si sono, infatti, caratterizzati per la loro adesione alle impostazioni ideologiche e culturali producendo, nei confronti della dimensione pedagogica, un pensiero lontano dalla realtà giovanile. Si tratta, giusto per citare alcuni esempi, del riduzionismo dei fenomeni sociali, dell'educazione intesa come correzione e trattamento, della patologizzazione delle condotte e dei soggetti e della loro punizione educativa.

La prospettiva pedagogica, in definitiva, può cambiare il modo di guardare al mondo della devianza adolescenziale se non abbassa lo sguardo della critica sull'intervento educativo, ma perchè questo cambiamento abbia un impatto maggiormente significativo deve essere condiviso in una logica pedagogico-sociale come principale possibilità di ristrutturare la sintassi della narrazione diffusa. Attraverso un processo di analisi logica (e pedagogica) dei periodi narrativi, si tratta di rendere complesse le proposizioni semplici che, nella loro riduzione, affermano e confermano assiomi stereotipati e pregiudizievoli. In luogo della criminalizzazione della devianza adolescenziale, utilizzata come proposizione finale e, al tempo stesso, strumentale dalla narrazione corrente che riconosce alla relazione educativa l'unico orizzonte della normalizzazione, va riproposta con convinzione l'intenzionalità che proietta oltre questo orizzonte il lavoro educativo, trasformandone gli obiettivi nella soggettivazione e, dunque, declinando la visione dei fenomeni sociali verso la pluralità delle possibilità interpretative. Smettere di raccontare gli adolescenti devianti, nella migliore delle ipotesi, come bulli da salvare, e iniziare a farlo come soggetti in crescita che, a partire dalle proprie abilità e passioni, possono fare qualcosa di utile per se stessi e per la comunità è l'unica via di uscita, pedagogicamente praticabile, dal vissuto di costante emergenza educativa e sociale.

La consapevolezza che ogni narrazione sociale non sia mai neutra ma sempre divulgatrice, anche, di una ideologia educativa, "non assolve il sapere

pedagogico dal compito della costante riflessione intorno alle formule espressive, in quanto aspetti definitivi, della propria dimensione epistemica, perchè il rischio è quello del riduzionismo” (Strongoli, 2017, p. 69). È proprio da questa consapevolezza che la riflessione pedagogica ha il compito, e il dovere, di rivedere criticamente quella visione delimitando, nel caso in esame, la giusta (in valore relativo e mai assoluto) posizione dell’educazione nei confronti dei fenomeni della devianza adolescenziale, stabilendone confini, limiti e possibilità. Solo interrompendo la replica della logica della contrapposizione binaria tra pedagogia buona e cattiva è possibile ricostruire un legame con le pratiche che, orientate ancora troppo dal senso comune, faticano a riconoscere il proprio fondamento pedagogico. Come sottolinea Palmieri (2018) descrivendo la genesi del lavoro educativo:

“non si tratta semplicemente di condividere una cultura pedagogica, ma di costruire insieme un modo di agire con metodo [...] di costruire linguaggi e strumenti di lavoro e di interpretazione accessibili e utili a tutti e di modificarli quando essi si rivelino obsoleti alla prova dell’esperienza” (p. 180)

e, così facendo, restituire alla responsabilità educativa anche la necessaria consapevolezza della sua opacità e delle sue incertezze, evitando di

“ridurre la complessità educativa in una serie ordinata di separabili, denominabili, indagabili e controllabili particelle costitutive [...] con la consapevolezza della labilità dei loro confini e delle loro connotazioni, delle loro sovrapposizioni e contaminazioni” (Tramma, 2003, p. 32).

Riferimenti bibliografici

- Barone P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*. Milano: Guerini scientifica.
- Barone P. (2018). L'irrazionalità della violenza in adolescenza: un effetto indesiderato della rimozione del conflitto. *Paideutika*, 28, (XIV), 33-52.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Maltese S. (2014). Includere educando o educare includendo? Questioni pedagogico-sociali e spunti di riflessione sulle pratiche di intervento. *Civitas educationis. Education Politics and Culture*, 1, (III), 35-50.
- Mantegazza R. (2010). Nostalgia di Victor. L'infanzia tra assedio educativo e solitudine tecnologica. In Brogi V., Mori L. (ed), *Il bambino selvaggio. Atti degli Incontri internazionali di Castiglioncello XVII edizione* (pp. 71-106). Pisa: ETS.

- Mastropasqua I., Totaro M. S. (eds.) (2014). *2° Rapporto sulla devianza minorile in Italia*. Roma: Gangemi.
- Mottana P. (2000). *Miti d'oggi dell'educazione. E opportune contromisure*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (ed.) (2012). *Crisi sociale e disagio educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Sabatano F. (2015). *La scelta dell'inclusione*, Milano: Guerini Scientifica.
- Sabatano F., Pagano G. (2019). *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*. Milano: Guerini Scientifica.
- Salvini A., Salvetti M. (2011). La costruzione e la spiegazione del comportamento deviante: dai modelli diagnostici a quello interazionista. *Scienze dell'Interazione*, 2, 115-131.
- Striano M. (ed.) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Strongoli R. (2017). *Metafora e Pedagogia: Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Zoppoli G. (2020). *Il Sol dell'avvenire*. In <<http://www.mammutnapoli.org/dati/art/205/doc/1725.pdf>> (ultima consultazione: 5/04/2020).

VIII.6

Suona la campanella e poi? Una riflessione sui compiti a casa

Katia Montalbetti

*Professore Associato - Università Cattolica del Sacro Cuore
katia.montalbetti@unicatt.it*

Cristina Lisimberti

*Ricamatore - Università Cattolica del Sacro Cuore
cristina.lisimberti@unicatt.it*

1. I compiti e diritti dei bambini: tempo scuola vs tempo libero?

Diverse ragioni rendono i compiti a casa un oggetto meritevole di essere indagato in prospettiva pedagogica: l'attenzione da parte della collettività per il tema, testimoniata anche dalla crescente enfasi mediatica, la carenza di studi scientifici a fronte dello spazio occupato nella pubblicistica divulgativa, le implicazioni educative che sottende (Montalbetti, 2017).

Nella comunicazione divulgativa l'interesse per la notizia spesso indulge verso una lettura semplicistica della questione riducendo il dibattito alla contrapposizione fra favorevoli o contrari (<http://www.bastaompiti.it/2017/>; Parodi, 2016; 2018); all'origine di tali arroccamenti non di rado vi sono visioni ideologiche prive di adeguato ancoraggio e fondamento. Nel nostro Paese la letteratura sul tema, diversamente dal contesto internazionale (Cooper, 1989, 2001; Meirieu, 2003; Chouinard, Archambault, Rheaul 2006; Protheroe, 2009), è molto limitata e ancora meno numerose sono le ricerche empiriche disponibili (Daffi, 2009; Benedetto, Oliveri, 2012; Polito, 2013). All'attenzione sociale, in altri termini, non ha fino ad ora corrisposto un adeguato approfondimento critico del tema che è invece indispensabile per inquadrare la questione in modo corretto evitando appiattimenti e riduzioni. Dentro all'oggetto compiti è possibile infatti ritrovare molteplici sollecitazioni che interrogano non solo il "fare scuola quotidiano" ma anche questioni educative storiche come, per esempio, il principio di personalizzazione, l'equità in educazione, il rapporto fra le agenzie educative

sul territorio le quali hanno animato nel tempo il dibattito pedagogico più ampio (Pati, 2007). Restringendo lo sguardo alle prime età del ciclo di vita è possibile cogliere inoltre il legame fra il tema in oggetto e i diritti riconosciuti nella Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia¹ di cui si festeggia il trentennale. In particolare è rintracciabile una relazione diretta in rapporto a due specifici diritti: quello sancito nell'art. 31 che riconosce al fanciullo "il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica" e quello stabilito dall'art. 28 relativo al "diritto del fanciullo all'educazione".

I compiti a casa infatti escono, in senso fisico e metaforico, dal tempo della scuola ed entrano nel tempo di vita del fanciullo e della sua famiglia con un effetto che può essere, a seconda dei casi, positivo (quando, a titolo esemplificativo, avvicinano scuola e famiglia rendendo i genitori più coinvolti nell'attività didattica o, ancora, quando offrono stimoli e occasioni di riflessione culturale da fruire assieme) o negativo (si pensi, per esempio, a quando vi sono richieste eccessive rivolte ai bambini e alle famiglie, soprattutto nei casi in cui queste non sono in grado di farvi fronte). Al tempo stesso i compiti, quando sono svolti ma anche quando non lo sono, fanno ritorno nel contesto scolastico e, attraverso un meccanismo di feedback, retroagiscono sull'organizzazione didattica e orientano l'azione dell'insegnante (Lisimberti, Montalbetti, 2020). Se da un lato quindi vi è un legame diretto tra la pratica del lavoro dei bambini a casa e la gestione del tempo libero, dall'altro – almeno nelle intenzioni – i compiti sono una fra le risorse di cui il docente può disporre per supportare gli alunni promuovendo e accompagnando il loro apprendimento anche fuori dalla classe.

Sebbene il suono della campanella delimiti e separi il tempo della scuola da quello della famiglia questi, in realtà, sono parte della vita quotidiana del bambino che è insieme figlio e alunno. L'accordo circa la necessità di favorire una ricomposizione armonica a favore dell'interesse prioritario del minore può essere relativamente semplice; le complessità, le ambivalenze, le diversità emergono quando si muove verso la concretezza prendendo in analisi le situazioni reali. In tale prospettiva, i compiti rappresentano un

1 ONU, Convention on the Rights of the Child - CRC, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176.

aspetto della vita scolastica esemplificativo della distanza che spesso intercorre fra teoria e pratica.

Data la rilevanza del tema e la scarsità di studi, almeno nel nostro Paese, si rende necessario avviare indagini empiriche per portare alla luce ciò che accade realmente nelle scuole avendo cura di saldare, per un verso, la dimensione del *come* (ciò che accade) a quella dei *perché* (perché accade), per l'altro, la dimensione dell'*essere* con quella del *dover essere*. Così facendo si intende offrire un contributo che aiuti a prendere le distanze dall'approccio sensazionalistico optando a favore di uno studio del tema fondato sul piano scientifico e pedagogicamente orientato.

2. Dispositivo metodologico

L'indagine qui presentata costituisce la fase preliminare di un progetto di ricerca più ampio e complessivo che intende esplorare il tema dei compiti a casa in prospettiva multidimensionale. La ricerca muove da un obiettivo generale di ordine conoscitivo, ossia esplorare conoscenze, idee, rappresentazioni e pratiche circa i compiti a casa, per pervenire ad una riflessione pedagogica sul tema, nella convinzione che la questione dei compiti a casa, lungi dall'essere riconducibile esclusivamente a questioni di ordine pratico ed organizzativo, chiama in causa snodi educativi fondamentali.

In coerenza con la natura esplorativa dello studio, le scelte metodologiche hanno inteso da un lato precisare l'ambito di interesse, dall'altro far emergere la complessità e le molteplicità dei punti di vista e delle pratiche per giungere ad una prima ricostruzione delle rappresentazioni sul tema.

La prima scelta ha riguardato il *target*: si è deciso di prendere in considerazione un'unica prospettiva, quella degli insegnanti, rimandando a *step* successivi la rilevazione del punto di vista degli altri soggetti coinvolti in maniera diretta o indiretta (in primis: studenti, genitori, dirigenti scolastici). La consapevolezza delle peculiarità di ciascun ordine e grado scolastico ha indotto inoltre a considerare un unico segmento scolastico ossia la scuola primaria.

Circa *l'oggetto*, si è inteso indagare in termini complessivi le rappresentazioni e le pratiche poste in essere dagli insegnanti di scuola primaria. Mantenere assieme queste due dimensioni muove dalla volontà di avvicinarsi il più possibile alla situazione reale degli insegnanti e delle classi; indagare

esclusivamente le rappresentazioni avrebbe rischiato di far emergere esclusivamente il piano dell'ideale, spesso distante da quello della pratica quotidiana. D'altra parte muovere dalla ricognizione delle sole pratiche avrebbe impedito di comprendere a pieno i perché sottesi alle modalità adottate.

Circa lo *strumento*, per trovare un equilibrio fra il lavoro di scavo in profondità restituendo la singolarità delle situazioni (prospettiva idiografica) (Coggi, Ricchiardi, 2005) e l'esigenza di garantire la confrontabilità, in linea con altri studi sul tema (Holte, 2016) è stata implementata un'intervista semi strutturata svolta in presenza. Di seguito è riportata la traccia guida utilizzata nell'intervista.

1. Natura e scopo dei compiti a casa

1.1 Assegni abitualmente i compiti? Che posto occupano nell'impostazione della tua attività didattica?

A cosa servono, secondo te, i compiti a casa?

L'assegnazione dei compiti è uno degli aspetti che sono discussi/concordati con gli altri colleghi del team di classe?

2. Relazione fra compiti a casa e promozione dell'inclusione

2.1 Secondo te c'è un legame tra compiti e inclusione/esclusione? I compiti sono una risorsa o un ostacolo per l'inclusione?

2.2 Ti è capitato di pensare a strategie diversificate di gestione/attribuzione dei compiti a casa? Per quali tipologie di alunni? Di quali strategie si tratta?

3. Ruolo dei compiti all'interno del rapporto scuola-famiglia

3.1 In che modo, secondo la tua esperienza, i compiti influiscono sul rapporto scuola-famiglia?

3.2 Spieghi alla famiglia cosa ci si aspetta da lei nella gestione dei compiti? In quali momenti? Con tutte le famiglie o solo in casi particolari?

3.3 Nell'assegnare i compiti pensi al "bambino in autonomia" o anche alla sua famiglia?

4. Formazione ai compiti

4.1 Nella formazione iniziale o in servizio della quale hai fruito, è stato mai trattato lo snodo dei compiti?

4.2 Se no, sarebbe secondo te necessario farlo? Come?

Fig. 1 - Traccia intervista

La flessibilità dell'intervista ha permesso di lasciare spazio sia all'emergere di ulteriori spunti di discussione e riflessione da parte degli insegnanti sia alla presentazione e problematizzazione di esperienze specifiche svolte nelle scuole.

Rispetto alle *fonti informative*, l'esigenza di garantire la sostenibilità della ricerca ha indotto ad optare per un campionamento per volontari. A seguito di un accordo preliminare con i dirigenti scolastici della rete di scuole della Valceresio, è stata acquisita l'adesione al progetto da parte di 6 Istituti Comprensivi². A ciascun dirigente è stato poi chiesto di raccogliere le disponibilità dei propri insegnanti e di individuarne un piccolo gruppo (6-8) tenendo in considerazione alcuni criteri volti a garantire la massima eterogeneità (età, disciplina, titolo di studio, ecc.)³. Le interviste si sono svolte nella primavera 2018 e, previo consenso degli intervistati, sono state audiodisegnate in modo da poter essere riascoltate e trascritte integralmente.

L'ampia base informativa ottenuta grazie alla trascrizione è stata sottoposta ad analisi del contenuto avvalendosi di una procedura di codifica aperta (Strauss, Corbin, 1998) che, come ricorda Tarozzi, permette al ricercatore, da un lato, di mantenere un atteggiamento aperto nei confronti delle sollecitazioni provenienti dai dati e, all'altro, di far emergere tutta la ricchezza informativa proveniente da ciascun frammento di testo (Tarozzi, 2008). Tale procedura risulta particolarmente calzante con riferimento ad un tema complesso e scarsamente esplorato come quello in oggetto. Gli elementi informativi raccolti e gli spunti interpretativi originati da tale procedura di analisi sono risultati di conseguenza molto ricchi e compositi.

Come si è avuto modo di chiarire nel paragrafo introduttivo, in questo contributo i dati sono stati interrogati alla luce delle sollecitazioni provenienti dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e, in particolare, del diritto al riposo e al tempo libero, diritto il cui esercizio potrebbe occupare uno spazio "conteso" rispetto al diritto all'istruzione, al quale possono essere ricondotti i compiti. La variabile tempo non è stata dunque indagata in maniera diretta nelle domande ma ne sono state ricercate le tracce facendosi guidare da due interrogativi chiave:

- 2 Si coglie l'occasione per ringraziare gli Istituti Comprensivi di Viggìù, Induno Olona, Malnate, Cantello, Arcisate, Bisuschio per la collaborazione offerta.
- 3 Al momento dello svolgimento della rilevazione presso tutti i plessi coinvolti era attivato il tempo scuola da 30 ore con 2 rientri pomeridiani settimanali.

- in che modo il tempo emerge nelle parole degli insegnanti?
- al tempo “di chi” pensano quando assegnano compiti?

Sul piano dell'analisi i testi delle singole interviste sono stati letti integralmente più volte da tre ricercatori indipendenti⁴; al termine del lavoro, è stato condotto un confronto e una triangolazione in modo da contemperare il rischio di soggettività e irrobustire la validità delle procedure e degli esiti.

Tali interrogativi hanno guidato la successiva rilettura delle interviste finalizzata a confermare la tenuta delle prospettive di analisi individuate e, in un secondo momento, ad individuare stralci significativi utili per rendere conto dei diversi punti di vista espressi.

3. Il tempo dei compiti: la parola agli insegnanti

Il *profilo* dei 42 rispondenti, come accennato, è eterogeneo per quanto concerne gli anni di servizio, l'area di insegnamento, le opinioni preliminari espresse in merito ai compiti. Circa il genere, in analogia con la preponderante presenza femminile all'interno della scuola primaria, le intervistate sono per la quasi totalità donne, con un'unica eccezione.

In coerenza con la prospettiva di analisi sopra esplicitata (Strauss, Corbin, 1998), la restituzione dei dati segue una modalità narrativa. Come criterio per la selezione degli stralci si è deciso di fare riferimento non solo alla frequenza degli snodi toccati ma soprattutto alla significatività delle parole impiegate. Per salvaguardare il più possibile la specificità e l'originalità dei punti di vista si è scelto di riportare direttamente le parole dei partecipanti⁵ ripercorrendo le domande chiave individuate.

In che modo la variabile tempo emerge nelle parole degli insegnanti?

Il tempo costituisce innanzitutto un *vincolo* da tenere in considerazione. È proprio la sua mancanza a scuola ad imporre, secondo molti, di assegnare

4 Si ringrazia la dott.ssa Silvia Conti per la collaborazione prestata in questa fase dell'indagine.

5 Alle interviste è stato assegnato un codice alfanumerico identificativo, riportato in parentesi a margine degli stralci.

compiti a casa giacché “la scuola frammentata e frazionata com’è non ti permette di arrivare su alcune attività, dove davvero l’esercitarsi ha un senso (operazioni, analisi grammaticale), quindi serve lavorare molto a casa per allenare le procedure meccaniche e far sedimentare le competenze” (F1) “perché a scuola non c’è tempo per fare tutto” (F13). In coerenza con questa idea del tempo dei compiti come estensione di quello scolastico, avvertito come troppo ristretto, molte insegnanti chiariscono che “quando hanno i rientri non hanno mai assolutamente nessun compito” (F8) e che “ovviamente se avessimo il tempo pieno i compiti non servirebbero” (F34).

Al tempo “di chi” pensano quando assegnano compiti?

La risposta a questo interrogativo risulta particolarmente ricca e sollecitante. Nelle interviste è possibile individuare 4 categorie di soggetti il cui tempo viene tenuto prioritariamente in considerazione: gli insegnanti stessi, i bambini, i genitori, le famiglie nel loro complesso.

Il tempo dell’insegnante. In non pochi casi gli insegnanti segnalano che i compiti svolti a casa devono poi essere ripresi in classe e ciò occupa ulteriore tempo: “se assegno i compiti poi li devo assolutamente correggere e ciò mi richiede tempo” (F11). Tale considerazione, in taluni casi, sollecita l’intenzionalità soggiacente giacché “per dare senso ai compiti occorre lavorarci su il giorno dopo con i bambini... serve tempo e spesso non c’è” (F16), induce altri ad assegnarli senza correggerli o correggendoli solo in parte mentre in altri ancora tale preoccupazione finisce con il limitare le scelte didattiche come nel caso dell’insegnante che afferma: “non posso differenziare i compiti perché altrimenti la correzione occuperebbe troppo tempo” (F38).

In maniera quasi paradossale, quindi, i compiti, che per molti insegnanti sono funzionali a colmare una mancanza di tempo a scuola finiscono, di fatto, con il sottrarlo ad altre attività che potrebbero essere svolte in classe.

Il tempo del bambino. Molti insegnanti, come si è avuto modo di riferire sopra, scelgono di non assegnare compiti nei giorni dei rientri pomeridiani. Oltre a questa scelta, in genere condivisa e direttamente connessa con la specificità del tempo scuola attivato nei plessi coinvolti nell’indagine, il punto di vista degli insegnanti circa il tempo dei bambini è piuttosto eterogeneo. Se alcuni, soprattutto nei contesti più piccoli e per gli impegni comuni, sembrano porre attenzione agli impegni specifici dei bambini: “quando hanno catechismo non assegno i compiti perché rispetto questo

impegno” (F30), altri pongono la riflessione ad un livello più generale e sovraordinato affermando che “ci sono già tante attività extrascolastiche, i bambini sono super impegnati. Quindi riempirli con i compiti non serve” (F22) lasciando intravedere il riconoscimento di una pari dignità ai compiti e alle altre attività extrascolastiche sportive, ricreative ecc. Altri insegnanti, per contro, fanno risaltare un aspetto diverso e affermano di non tenere conto delle ulteriori attività svolte dai ragazzi perché “bisogna che imparino a gestire il loro tempo fra gli impegni extra e i compiti, devono imparare ad organizzarsi” (F11), in molti casi anche in previsione del futuro: “credo sia giusto insegnare ai bambini a gestire il tempo anche per il loro futuro soprattutto alle scuole medie” (F1). Una parte degli intervistati dichiara inoltre di coinvolgere direttamente la classe nella pianificazione delle attività: “rifletto sulle tempistiche dei compiti con i bambini” (F2), afferma un’insegnante, facendo in questo modo intravedere uno stile educativo e didattico attento e collaborativo.

In molti casi sembra dunque emergere la consapevolezza circa la limitatezza del tempo a disposizione degli alunni che porta parte degli insegnanti a rispettare il tempo che i bambini devono -o vogliono- dedicare ad altre attività.

Il tempo dei genitori. L’eterogeneità dei punti di vista espressi si moltiplica spostando il focus sui genitori. Se per alcuni insegnanti prevale la consapevolezza che, sia per gli impegni professionali, giacché “non tutti i genitori hanno il tempo... spesso tornano tardi dal lavoro... vanno capiti” (F4) sia per eventuali difficoltà specifiche (es. basso livello culturale, scarsa competenza linguistica nella lingua italiana), “non posso pretendere che i genitori abbiano il tempo per sedersi accanto a loro figlio” (F3), per altri prevale la considerazione che “spetta ai genitori trovare il tempo per seguire i loro figli” (F31) anche perché ciò “è segno di cura e di attenzione nei confronti della scuola” (F11). Di conseguenza “i genitori devono trovare il tempo per verificare e controllare senza sostituirsi” (F15) o, come afferma un’insegnante in maniera decisamente più netta, “il figlio non deve essere abbandonato tutto solo a fare i compiti ma deve essere seguito dai genitori” (F32).

Gli insegnanti dunque riconoscono che i compiti “chiedono tempo ai genitori” ma vi assegnano connotazioni diverse alle quali soggiacciono visioni diverse del ruolo attribuito ai genitori con riferimento all’attività scolastica dei figli e della corresponsabilità educativa di scuola e famiglia.

Il tempo della famiglia. In altri casi l'attenzione si sposta, più nel complesso, sulla famiglia considerando l'impatto che i compiti possono avere sul *manage* quotidiano e sul tempo libero familiare. Tale considerazione è sovente espressa con riferimento ai periodi di vacanza, come ricorda questa insegnante: "se siamo a casa quindici giorni, tolgo dai quindici giorni tutte le festività. Conto proprio i giorni vuoti e ragiono in modo che si vanno ad occupare soltanto le giornate libere da impegni familiari" (F34) dimostrando di scegliere intenzionalmente di lasciare libero uno tempo significativo da dedicare ad altre attività. Lo stesso dichiara di fare un'altra insegnante che afferma di avere "imparato a fare così non tanto dall'esperienza lavorativa ma dall'esperienza come madre" (F5). Risalta il fatto che l'attenzione all'importanza di salvaguardare il tempo della famiglia è spesso espresso da chi è anche genitore e che, al contempo, "alcuni colleghi giovani o che non hanno figli non riescono a capire che spesso i compiti influiscono in modo negativo sul tempo della famiglia... ti impediscono di fare una gita" (F23). I compiti possono poi diventare occasione di attrito tra la scuola e la famiglia poiché queste "si lamentano che i compiti sono troppi" (F18) anche se non mancano casi in cui i "genitori vogliono più compiti perché altrimenti i bambini non sanno cosa fare" (F8) inducendo l'insegnante a cercare di spiegare "che i compiti non sono un riempitivo del pomeriggio e i bambini possono e devono fare molto altro dallo sport alla lettura personale..." (F12), lasciando intravedere situazioni nelle quali sembra vi sia un'attesa nei confronti della scuola che dovrebbe farsi carico anche del tempo extrascolastico dei bambini rispetto alla cui gestione alcuni genitori sembrano non volersi mettere in gioco, preferendo delegare.

Il tempo dei compiti non è dunque solo quello richiesto ai diversi attori ma anche quello sottratto ad altro ed è spesso proprio l'esperienza vissuta da genitore che aiuta gli insegnanti a prendere maggiore consapevolezza di questo snodo.

4. Oltre i compiti: il valore educativo del tempo

In molteplici modi i compiti a casa intercettano la variabile temporale: occupano un tempo significativo tra gli impegni quotidiani dei bambini e dei ragazzi; richiedono, soprattutto per i più piccoli, un investimento da parte degli adulti che li supportano; orientano l'organizzazione del lavoro in

classe; influiscono sulla gestione del tempo libero dell'intera famiglia. Attraverso tale pratica, perciò, il tempo della scuola si dilata oltre il suono della campanella entrando di fatto in quello extrascolastico non senza complicazioni, recriminazioni, reazioni di segno opposto.

La rilevazione condotta sul campo ha permesso di ricostruire ciò che pensano gli insegnanti rispetto ai compiti e come agiscono sul piano operativo. Circa il diritto sancito dall'art. 31, seppur con sfumature diverse, emerge la consapevolezza che il tempo della scuola non deve contrapporsi al tempo libero ma che sia necessario mettere al centro l'interesse prioritario del minore; ciò non significa che si sia d'accordo su come fare ma che si condivide l'esigenza di tener conto del tempo di vita del bambino. Più articolate sono invece le opinioni rispetto al diritto sancito dall'art. 28: non sembra emergere una visione condivisa poiché i compiti a casa sono considerati ora come alleati preziosi che permettono, per esempio, di compensare la mancanza di tempo a scuola, ora come nemici dell'apprendimento perché ampliano le disparità fra i bambini (e fra le loro famiglie) demotivandoli.

Il valore di un'indagine di natura esplorativa come quella qui sinteticamente descritta va ricercato non tanto nella solidità dei dati, i cui limiti appaiono evidenti in ragione dei vincoli tipici dei contesti naturali, della numerosità ridotta delle fonti informative coinvolte, delle strategie di campionamento adottate, bensì nella capacità di generare interrogativi e di offrire sollecitazioni per ulteriori sviluppi. È possibile, di conseguenza, individuare alcuni spunti utili per orientare la riflessione sul tema. I compiti spesso sono accusati di "sottrarre e invadere il tempo libero dei bambini" ma il tempo "dopo il suono della campanella" è davvero libero o lo è solo in apparenza? Chi decide come gestirlo/riempirlo? A ben vedere i compiti a casa forse non sono l'unico nemico del tempo libero; anche l'offerta di eccessive proposte strutturate per riempire la giornata del bambino rischia di impedire l'esercizio del diritto al gioco (Braga, 2005; Bobbio, Bondioli, 2019; Mrnjaus, 2014) negandogli la possibilità di "perdere tempo, perdersi nel tempo, incontrare il mondo in un rapporto emozionante, pieno di mistero, rischio, avventura" (Tonucci, Renzi, 2014).

Occorre dunque riportare tali questioni all'interno della riflessione pedagogica, favorendo un dialogo condiviso tra le diverse agenzie coinvolte (in primis scuola e famiglia) in modo da tutelare e rilanciare una "gestione educativa" del tempo quale strumento prezioso per promuovere la crescita armonica e integrale del bambino.

Riferimenti bibliografici

- Benedetto L., Oliveri R. (2012). Qual è l'approccio efficace per i compiti a casa? *Difficoltà di apprendimento*, 17(4), 29-52.
- Bobbio A., Bondioli A. (2019). *Gioco e infanzia*. Roma: Carocci.
- Braga P. (2005). *Gioco, cultura e formazione: temi e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Chouinard R., Archambault J., Rheault A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cooper H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Daffi G. (2009). *Missione compiti: manuale di sopravvivenza per i genitori*. Trento: Erickson.
- Holte K. L. (2016). Homework in primary school: could it be made more child-friendly? *Studia paedagogica*, 21(4), 13-33.
- Lisimberti C., Montalbetti K. (2020). Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 309-322.
- Meirieu P. (2003). *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- Montalbetti K. (2017). Dalle evidenze di ricerca alle prospettive per la formazione degli insegnanti: i compiti come spazio di lavoro. *Formazione e insegnamento*, XV(3), 93-102.
- Mrnjaus K. (2014). The Child's Right to Play?! *Croatian Journal of Education*, 16(1), 217-233.
- Parodi M. (2016). *Basta compiti!* Casale Monferrato: Sonda.
- Parodi M. (2018). *Così impari: per una scuola senza compiti*. Roma: Castelvechi.
- Pati L. (2007). *Pedagogia Sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Polito M. (2013). I compiti per casa: sono efficaci? Sono inutili? Le opinioni a confronto di studenti, docenti e genitori. *Formazione e Insegnamento*, XI(2): 171-194.
- Protheroe N. (2009). Good homework policy. *Principal*, 89(1), 42-45.
- Strauss A., Corbin J. (1998). *Basis of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (II ed). Newbury Park: Sage.
- Tarozzi M. (2008). *Cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tonucci F., Renzi D. (2014). *Il diritto al gioco* (https://acr.azionecattolica.it/sites/default/files/sottoachitocca2014_Interv-Tonucci-e-Renzi_Il-diritto-al-gioco.pdf) consultato il 28/10/2019.

VIII.7

Lineamenti di un approccio basato sui diritti dei bambini nei servizi educativi 0-6 anni

Silvio Premoli

*Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
silvio.premoli@unicatt.it*

1. Una cittadinanza a misura dei più piccoli

La cittadinanza democratica centrata sul primato dell'individuo quale soggetto portatore di diritti (Marshall, 1976), costituisce l'orizzonte fondamentale entro cui collocare la questione dei diritti dei bambini e delle bambine. In questo senso, ci pare stimolante il pensiero di Priebe (2008a, p. 35):

democracy and day nursery are two terms that are not immediately associated with each other. But where and when does democracy start? In pre-school? In day care? In school? Or only when people are old enough to vote? (...) The basis for a democratic everyday culture can indeed already be formed in the day nursery.

La convinzione che fin dalle prime esperienze educative si possano porre le basi di una cultura democratica nella quotidianità rimanda chiaramente all'idea di asilo nido come pratica democratica (Moss, 2007), illumina quanto viene proposto in questo paragrafo e rilancia tali riflessioni nel quadro di una pedagogia della prima infanzia.

Jans (2004) si domanda se sia sensato attribuire ai bambini una nozione di cittadinanza mutuata da quella degli adulti e si interroga su quali possano essere i caratteri di un concetto di cittadinanza a misura di bambino (*children-sized citizenship*). A partire dalla concettualizzazione della cittadinanza sviluppata da Delanty (2000), appare chiaro che l'essere cittadino di un bambino si differenzia in modo sostanziale da quello di un adulto. In particolare, se la cittadinanza è intesa come insieme di diritti – ed è comunque da chiarire se possa essere desiderabile per un bambino godere degli stessi

diritti di un adulto – di fatto questa condizione paritetica non esiste (i bambini non votano, non fanno parte di giurie nei processi penali, *etc.*). Il godimento di tutti i diritti, che competono agli adulti, sarebbe in contrasto con il diritto alla protezione e, in alcuni casi, esporrebbe i bambini a situazioni che non avrebbero le capacità di comprendere e di gestire (basti pensare al diritto al matrimonio, sancito dall'articolo 16 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani). In questo senso i bambini non godono di una piena cittadinanza. Risulta, allora, necessario concettualizzare una cittadinanza a misura di bambino, inevitabilmente frutto di una continua dinamica interdipendente tra adulti e bambini, che negoziano, nell'ambivalenza del rapporto tra diritti e limiti dell'infanzia, il senso e la forma del concetto stesso di cittadinanza nella sua traduzione pratica locale (Jans, 2004, p. 40).

La questione della cittadinanza è estremamente seria e rilevante anche per i bambini più piccoli; infatti

la cittadinanza non è semplicemente uno status formale ... La cittadinanza è il prerequisito per appartenere a un gruppo e come tale ha un impatto significativo sulla formazione dell'identità. Pertanto, la cittadinanza è cruciale per il benessere degli esseri umani in generale e per i bambini in particolare. Lo stato civile dei bambini (e la loro cittadinanza) determina i loro diritti (compresi i loro diritti sociali, politici e civili) (Ben-Arieh, Boyer, 2005, p. 33).

Per quanto riguarda il discorso sulla cittadinanza a misura di bambino nella prima infanzia, in accordo con Korczak (1999), si ritiene che il punto di partenza sia necessariamente il rispetto da riconoscersi ad ogni bambino, a prescindere dalla sua età (George, 2009).

In secondo luogo, emerge l'importanza delle pratiche di inclusione e della partecipazione, che può concretamente tradursi nel costruire condizioni per cui i bambini possano esprimere la propria voce ed essere coinvolti attivamente in azioni che diano loro la consapevolezza di agire in termini trasformativi (Nutbrown, Clough, 2009).

2. Nuove direzioni nei servizi educativi per la prima infanzia

In linea con quanto affermato in merito ai servizi del Child and Family Welfare (Premoli, 2012), anche all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia (*Early Childhood Education and Care Services*) in Europa emergono orientamenti, prospettive e approcci che ricorrono nei diversi contesti nazionali, sulla spinta in particolare dell'influenza della Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza delle Nazioni Unite (CRC) del 1989 e delle politiche di sostegno all'integrazione promosse prima dalla Comunità Europea e poi dall'Unione Europea.

Osservando il vasto e plurale mondo dei servizi educativi 0-6 anni europei è possibile riscontrare il progressivo affermarsi di un'attenzione educativa e pedagogica all'integralità del bambino – *the whole child* (cfr. Beckley, 2012); dell'emersione di paradigmi antideterministici come la resilienza (cfr. Savio, 2019), la valorizzazione dei punti di forza e la ricerca della bellezza (Prandin, 2012); dell'ascolto del punto di vista dei bambini e delle bambine e della promozione della loro partecipazione (Pramling Samuelsson, 2010); della sensibilità culturale e dell'approccio interculturale (Santerini, 2019; Mantovani et al., 2016; Edwards, 2003); della crescente attenzione a rendere gli interventi socioeducativi oggetto di ricerca e di valutazione al fine di migliorarne qualità ed efficacia (European Commission, 2014); della risoluzione della contrapposizione tra diritti del bambino e diritti degli adulti, siano essi genitori o educatori (Premoli, 2012); del coinvolgimento delle famiglie nell'azione educativa dei servizi, in una logica di partecipazione e di alleanza educativa (Premoli, Amadini, 2019); dell'apertura al territorio; della concertazione con gli altri servizi (*wrap-around services*) e della composizione degli sguardi professionali e disciplinari (Formenti, 2012); della costruzione di strategie che favoriscano la continuità tra i diversi ordini scolastici (Mantovani, 2010b).

Il cuore pulsante di questa trasformazione lenta ma radicale è rappresentato dall'adozione di una prospettiva e talvolta di un approccio basato sui diritti dei bambini, in particolare su quelli sanciti dalla CRC, i cui articoli possono anche essere tradotti in obiettivi di politica sociale, di intervento pedagogico e socioeducativo e possono costituire un codice etico per gli operatori sociali (Reading et al., 2009). La centralità della CRC quale punto focale delle politiche e degli interventi per bambini e famiglie sintetizza la scelta di prendere le mosse da una dimensione planetaria, che è lo

scenario in cui tutti oggi si muovono, e dal valore delle persone – e di ogni singola persona nello specifico. Infatti, la Convenzione “valorizza contemporaneamente un orizzonte globale in merito ai diritti dei bambini e la soggettività di ciascun bambino e bambina nel rispetto del loro mondo vitale, fatto di relazioni e culture” (Premoli, 2014, p. 254).

Si segnala, infine, l’importanza del General Comment 7 del Gruppo di Monitoraggio della CRC, che fa riferimento principalmente alla definizione delle politiche a favore della promozione dei diritti dei bambini nell’ECEC (Vaghri, Arkadas, Kruse, Hertzman, 2011). Riteniamo però che per gli educatori la consapevolezza di questa importante risoluzione possa sensibilizzare in merito all’attenzione da dedicare ai diritti dei bambini nei servizi per la prima infanzia.

3. La Convenzione internazionale sui diritti dei bambini

L’approvazione da parte dell’Assemblea delle Nazioni Unite della Convenzione sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza (20 novembre 1989) costituisce una pietra miliare nella trasformazione a livello planetario della rappresentazione dei bambini e degli adolescenti. Da una parte, essa è il compimento più pieno di un lungo cammino avviatosi agli inizi del secolo scorso con i contributi di alcuni pensatori fortemente impegnati nella protezione e valorizzazione dell’infanzia, come Ellen Key, Janus Korczak e Maria Montessori, che hanno imposto l’attenzione sulla necessità di riconoscere i diritti dei bambini (Macinai, 2012); dall’altra, si propone come il punto di partenza di una nuova visione dell’infanzia e dell’adolescenza, capace di influenzare e modificare profondamente una rappresentazione del rapporto intergenerazionale adulti-bambini, fino ad allora fondata soprattutto sull’idea di passività e vulnerabilità di bambini e adolescenti, quali soggetti portatori di bisogni che gli adulti possono soddisfare a loro discrezione (Biemmi, 2007).

La Convenzione si regge su quattro pilastri fondamentali, i suoi principi generali, trasversali a tutti i diritti in essa contenuti:

- il principio di non discriminazione (art. 2, UNCRC), che stabilisce che tutti i diritti sanciti dalla CRC si applicano a tutti i bambini e ragazzi, senza alcuna distinzione;

- il principio del migliore interesse (art. 3), che stabilisce che, in tutte le decisioni relative ai bambini, il migliore interesse del minore deve avere una considerazione preminente;
- il principio del diritto alla vita, alla sopravvivenza, allo sviluppo (art. 6);
- il principio di partecipazione e rispetto per l'opinione del bambino (art. 12), che sancisce il diritto di bambine, bambini, ragazze e ragazzi, di essere ascoltati e di vedere la propria opinione presa in debita considerazione.

Il valore della CRC, come riteneva Carlo Alfredo Moro, va “ben oltre il campo giuridico per coinvolgere anche e contemporaneamente quello sociale, culturale, politico, educativo” (Belotti, 2008, p. 15). In questo senso, la CRC non rappresenta semplicemente un codice giuridico, ma rappresenta “uno strumento pedagogico ed educativo nella sua dimensione culturale” (Biemmi, 2007, p. 10); può, quindi, costituirsi come fondamento di una pedagogia dei diritti dei bambini e degli adolescenti, capace di proporre orientamenti universali, che vanno tradotti nelle specificità storiche, sociali, culturali di ogni situazione personale e familiare (Premoli, 2012).

È assolutamente fondato affermare che la CRC ha cambiato cornice ai diritti dei bambini (cfr. Balton, 1990; Cantwell, 1992; 2008; Davis e Powell, 2003; Fortin, 1999; Giorgis, 2010; Moro 1991; Verhellen, 2000). L'affermazione di tali diritti rivela significative implicazioni formative ed educative e le legittima in termini di obiettivi sociali che l'educazione può e deve promuovere e perseguire. Si pensi, ad esempio, all'enfasi posta dalla CRC sul tema della partecipazione dei bambini: essa diviene un requisito pedagogico irrinunciabile nei processi educativi (Masschelein, Quaghebeur, 2005), che richiede grande attenzione nello sviluppo di competenze di partecipazione sociale e di cittadinanza attiva, attraverso pratiche di *empowerment* adeguate all'età dei destinatari (Roose e Bouverne-De Bie, 2007).

L'ampia revisione di letteratura svolta in occasione di una precedente pubblicazione (Premoli, 2012), consente di affermare che attualmente non è disponibile un paradigma pedagogico codificato, ispirato ai principi della CRC. D'altro canto è certamente possibile parlare di un approccio pedagogico in cui i diritti umani, e in particolare i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, rappresentano la cornice pedagogica di riferimento, configurando un'ipotesi di pedagogia dei diritti dei bambini.

4. Attraverso la lente dei diritti: l'approccio basato sui diritti dei bambini e uno sguardo nuovo negli educatori

Esiste una significativa differenza tra l'adozione di un approccio basato sui diritti (*child rights-based approach*) e di una prospettiva basata sui diritti (*child rights-based perspective*). La prospettiva basata sui diritti fa riferimento a una serie di tentativi di applicare i concetti e le logiche di azione che discendono dalle dichiarazioni dei diritti in modo anche consistente ma non necessariamente esaustivo. Al contrario, si può parlare di approccio basato sui diritti soltanto quando l'obiettivo dichiarato dell'intervento (protezione, istruzione, educazione, gestione positiva del tempo libero) diviene un sotto-obiettivo della massima realizzazione dei diritti dei bambini coinvolti.

Il *child rights based approach*, cioè l'approccio basato sui diritti dei bambini (Premoli, 2012; 2014; 2016), supera gli orientamenti centrati sui bisogni, promuovendo l'*empowerment* e la partecipazione ed esigendo una maggiore responsabilità delle istituzioni nel garantire l'accesso a condizioni di vita e opportunità migliori (Ljungman, 2005).

Siamo in presenza di un'opzione che richiede all'educatore di trasformare il proprio sguardo nell'osservare i bambini e, in particolare, le situazioni problematiche, pensando il bisogno che riscontra come diritto non realizzato o negato; considerando i bambini coinvolti non tanto come oggetti dell'intervento, quanto piuttosto come soggetti di un processo di crescita e di rafforzamento finalizzato a renderli capaci di esigere i propri diritti; ponendo l'attenzione e attivando interventi non solo sul livello microsistemico del servizio educativo, ma anche su livelli via via più ampi del contesto familiare, territoriale, sociale, economico, culturale e politico.

In sostanza, si sta proponendo di ripensare la formazione dell'educatore e del pedagogo in chiave sociopolitica, rimettendo al centro dell'azione le dimensioni della comunità, della politica e della trasformazione sociale, sostenuta da un anelito utopico e dalla speranza, in direzione del recupero del senso complessivo delle identità, delle esistenze, degli stessi interventi. In questo senso, è urgente accompagnare educatori e pedagogisti a posizionarsi all'interno dell'orizzonte sociopolitico in cui vivono e operano, prendendo coscienza della propria personale visione della società e dell'impegno che intendono assumere per la trasformazione dei rapporti sociali (Premoli, 2012).

L'imperativo diviene interagire con la realtà attraverso la lente dei diritti,

che consente di pensare l'azione educativa ripartendo ogni volta dall'interrogarsi su quale sia il migliore interesse del bambino in questione.

Non si tratta, assumendo un approccio basato su diritti dei bambini, di esercitare il ruolo educativo in modo meramente esecutivo, in osservanza di una norma scritta. La CRC e gli altri riferimenti normativi di una pedagogia dei diritti dei bambini costituiscono indicazioni orientative, che il professionista nella pratica quotidiana utilizza per leggere e interpretare le situazioni concrete che incontra e per costruire ipotesi di lavoro (Braye e Preston-Shoot, 2006). I diritti dei bambini, infatti, vanno considerati come un “punto di partenza per il dialogo”, come cornice di riferimento per la negoziazione. La complessità e la pluralità caratterizzano la vita delle persone e i loro legami e non si può pensare che strumenti normativi possano ridurre l'ambiguità e la necessità di interrogare le storie, il contesto, le situazioni, offrendo soluzioni uniformi e precostituite.

5. *Early Childhood Education and Care* e approccio basato sui diritti dei bambini

Non è importante soltanto definire quali sono i diritti dei bambini, ma anche in che modo vengono realizzati i diritti dei bambini e dei genitori e il ruolo dello Stato in questo processo (Roose e Bouverne-De Bie, 2007), e ciò è ancora più urgente nel campo della *Early Childhood Education and Care*, poiché concepire un bambino molto piccolo come soggetto attivo titolare di diritti e agire a partire da questa prospettiva, non è immediato e può essere decisamente complicato; piuttosto, richiede nel professionista l'investimento sulla formazione e costruzione di una postura capace di guardare al bambino in modo sostanzialmente differente.

A mio avviso, emergono due questioni fondamentali in merito ai diritti dei bambini all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia: l'assunzione di un *child rights based approach* (Herczog, 2012a; 2012b) e lo sviluppo di un *children's rights based curriculum* (Nutbrown, 2018).

Herczog (2012b, p. 553) sottolinea quanto una serie di investimenti nell'educazione della prima infanzia (la promozione della qualità delle cure parentali e dei servizi educativi, in particolare) sia stata guidata da una strategia di lungo termine con ricadute positive registrate nell'arco di 15-20 anni;

al contrario, un approccio basato sui diritti consiste in un insieme di valori e standard e in una modalità di intervento completa e inclusiva che si applica a tutti i bambini e al loro miglior interesse e allo sviluppo delle loro capacità, enfatizzando il benessere attuale (*well-being*) e non solo lo sviluppo armonico nel corso degli anni successivi (*well-becoming*). È essenziale garantire che “nessun bambino rimanga indietro”, che “ogni bambino conta” e che i principi della CRC siano presi in considerazione garantendo il miglior interesse, la non discriminazione, la protezione da ogni forma di violenza e la partecipazione⁶.

Risulta, quindi, cruciale promuovere un approccio basato sui diritti dei bambini nella prima infanzia che riconosca “i bisogni speciali dei bambini piccoli”, con particolare attenzione al loro benessere “qui e ora” e al fatto che tali diritti (basti pensare al diritto alla vita, allo sviluppo) non possono essere separati dai contesti relazionali e ambientali in cui vivono (Herczog, 2012a, p. 17).

In questa prospettiva, si afferma l’esigenza di considerare l’adozione di un approccio basato sui diritti dei bambini come competenza professionale irrinunciabile, da coltivare fin dalla formazione di base (Herczog, 2012b).

La questione, invece, del curriculum basato sui diritti dei bambini ci pare correttamente impostata da Nutbrown (2018) nei termini non tanto di insegnamento formalizzato dell’educazione ai diritti, quanto piuttosto dell’adozione da parte degli educatori di un approccio di ricerca e di azione volto a favorire la partecipazione dei bambini, all’*empowerment* loro e dei loro genitori, all’ascolto delle loro voci e dei loro punti di vista (Clark, Moss, 2001) e al loro coinvolgimento in attività che rendano evidente la possibilità di generare cambiamenti e trasformazioni nella realtà attraverso la propria capacità di azione.

Riferimenti bibliografici

- Balton D.A. (1990). The convention on the rights of the child: Prospects for international enforcement. In *Human Rights Quarterly*, 12, 1, 120-129.
- Beckley P. (ed.) (2012). *Learning in early childhood: A Whole Child Approach from birth to 8*. London-Thousand Oaks (Ca): Sage.

6 Nostra traduzione.

- Belotti V. (2008). Verso pari opportunità tra generazioni. In V. Bellotti, R. Ruggiero, *Vent'anni d'infanzia* (pp. 11-35). Milano: Guerini e Associati.
- Ben-Arieh A., Boyer Y. (2005). *Citizenship and childhood: The state of affairs in Israel Childhood*, 12, 1, 33-53.
- Biemmi I. (2007). Verso una pedagogia dei diritti. In Biemmi I., Scognamiglio N. (eds.), *Verso una pedagogia dei diritti. Guida per insegnanti*. Roma: Save the Children Italia.
- Braye S., Preston-Shoot M. (2006). The Role of Law in Welfare Reform: Critical Perspectives on the Relationship Between Law and Social Work Practice. In *International Journal of Social Welfare*, 15.1, 19-26.
- Cantwell N. (1992). The origin, development and significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In Detrick S. (ed.) *The United Nations Conventions on the Rights of the Child: A guide to the travaux préparatoires* (pp. 19-30). Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Cantwell N. (2008). Origini, sviluppo e significato. In Bellotti V., Ruggiero R. *Vent'anni d'infanzia*. Milano: Guerini e Associati.
- Clark A., Moss P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Davis M. F., Powell R. (2003). The international convention on the rights of the child: a catalyst for innovative child care policies. *Human Rights Quarterly*, 25, 689.
- Delanty G. (2000). *Citizenship in a global age: Society, culture, politics*. New York and Buckingham: Open University Press.
- Edwards S. (2003). New Directions: charting the paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 251-266.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Bruxelles: DG Education and Culture, European Commission.
- Formenti L. (ed.) (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Fortin J. (1999). Rights brought home for children. *Modern Law Review*, 62, p. 359.
- George S. (2009). *Too young for respect? Realising respect for young children in their everyday environments*. The Hague, the Netherland: Bernard van Leer Foundation.
- Giorgis A. (2010). I diritti dell'infanzia nell'ordinamento costituzionale e internazionale. *Cittadini in crescita*, 4, 5-9.
- Herczog M. (2012a). Rights of children to quality care. *Children*, 81, 17-21.

- Herczog, M. (2012b). Rights of the child and early childhood education and care in Europe. *European Journal of Education*, 47(4), 542–555.
- Jans M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11, 1, pp. 27-44.
- Korczak J. (1999). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano-Trento: Luni.
- Ljungman C.M. (2005). A RightsBased Approach to Development. In Mikkelsen B. (ed.), *Methods for development work and research. A New guide for practitioners*. London: Sage.
- Macinai E. (2012). La radice pedagogica dei diritti dei bambini: gli anni 1900-1920. In Corsi M., Ulivieri S. (eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*. Pisa: ETS.
- Mantovani S. (2010). Diritti e risorse dei bambini. In Garbarini A., Nunnari A. (a cura di). *I diritti delle bambine e dei bambini. XVII Convegno nazionale Servizi educative Infanzia*. Bergamo: Junior.
- Mantovani S., Pascal C., Preissing C., Tobin J. (2016). Parents and Teachers Perspectives in Curriculum and Pedagogy. In Tobin J. (ed.), *Preschool and Immigrants in Five Counties*. Bruxelles: Peter Lang.
- Marshall T. H. (1976). *Cittadinanza e classe sociale*. Torino: UTET.
- Masschelein J., Quaghebeur K. (2005). Participation for Better or for Worse. In *Journal of Philosophy of Education*, 39, 1, 51-65.
- Moro C. A. (1991), *Il bambino è un cittadino*. Milano: Mursia.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
- Nutbrown C. (2018). *Early Childhood Educational Research. International Perspectives*. London: SAGE.
- Nutbrown C., Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: Understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206.
- Pinkerton J. (2006). Developing a global approach to the theory and practice of young people leaving state care. In *Child and Family Social Work*, 11, 191-198.
- Pramling Samuelsson I. (2010). *Participation and learning in the early childhood education context*. *European early childhood education research journal*, 18, 2, 121-124.
- Prandin A. (2012). Posizionamenti estetici e ricerca della bellezza. In Formenti L. (ed.), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti*. Milano: Apogeo.
- Premoli S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: Franco Angeli.
- Premoli S. (2014). L'approccio basato sui diritti dei bambini nel Child & Family

- Welfare che cambia. In Corsi M. (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Premoli S. (2016). Accueil familial et approche fondée sur les droits: nouvelles représentations des enfants et des parents de naissance pour nouvelles orientations d'intervention. In Chapon N. (ed.). *Regards croisés sur l'enfance et la famille*. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.
- Premoli S., Amadini M. (2019). La corresponsabilità scuola-famiglia come incontro generativo tra culture differenti nei servizi educativi 0-6 anni del Comune di Milano. In Elia G., Polenghi S., Rossini V. (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Priebe M. (2008). *Living democracy in day nurseries*. Part 1: Introduction. *Betrifft Kinder*, 8-9, 35-37.
- Reading R., Bissell S., Goldhagen J. R., Harwin J., Masson J., Moynihan S., Parton N., Santos Pais M., Thoburn J., Webb E. (2009). Promotion of children's rights and prevention of child maltreatment. *Lancet*, 373, 332-43.
- Roose R., Bouverne-De Bie M. (2007). Do children have rights or do their rights have to be realised? The United Nations Convention on the rights of the child as a frame of reference for pedagogical action. *Journal of philosophy of education*, 41, 3, 431-443.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Savio D. (2019). Verso un sistema educativo integrato per l'infanzia. In Bobbio A., Savio D., *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6* (pp. 187-274). Milano: Mondadori.
- Vaghri Z., Arkadas A. (2010). *Manual for Early Childhood Rights Indicators (Manual of the Indicators of General Comment 7*)*. A Guide for State Parties Reporting to The Committee on the Rights of the Child. New York: UNICEF.
- Verhellen E. (2000). *Convention on the rights of the child. Background, motivation, strategies, main themes*. Leuven and Apeldoorn: Garant Publishers.

VIII.8

Il tema della qualità educativa nell'intreccio indissolubile con il conseguimento dei diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza: alle radici della qualità educativa, il primato della relazione

Olga Rossi Cassottana

Prof. Pedagogia generale e Psicopedagogia - Università di Genova

1. Per un panorama introduttivo sul tema della “qualità”: la qualità come diritto-dovere educativo

Il tema della qualità della vita ha cominciato a delinearsi in maniera più nitida e poi ad affermarsi intorno agli anni Ottanta, quando il benessere sempre più diffuso, l'economia in grado di sostenere elevati gradi di competitività, il diffondersi di conoscenze scientifiche che consentivano all'uomo di conseguire traguardi, prima impensabili, nell'ambito della salute, della prevenzione e della cura, la progressiva risoluzione delle conflittualità sociali e politiche che avevano contraddistinto il decennio precedente e, sul piano internazionale, il superamento del trentennio di ostilità derivanti dalla guerra fredda, tutto questo, – dicevamo – aprì la strada ad una riflessione di ampio respiro sulla qualità della vita che toccò i motivi principali dell'esistenza. Si trattava di un ripensamento a trecentosessanta gradi che tentava di coniugare gli avanzamenti sociali e culturali con le istanze di un'etica ancora, universalmente, avvertita, alimentante sia il pensiero “laico”, sia, evidentemente, la riflessione religiosamente orientata. Il tema della responsabilità personale e dell'autodeterminazione nel gestire la propria esistenza, trovava l'epicentro nella riflessione-discussione sulla procreazione consapevolmente ricercata che avvicinava il mondo medico-ostetrico agli studi di sociologia e pedagogia della famiglia. L'attenzione per gli argomenti della qualità della vita apriva la strada all'approfondimento e alla realizzazione di nessi interdisciplinari tra l'ambito della medicina e quello delle scienze umane, vivificando un legame antico e profondo, rimasto tuttavia per lungo tempo inespresso.

Secondo tale spazio di esplorazione culturale sembravano delinearsi le caratteristiche di un post-femminismo illuminato, che individuava le possibilità di una realizzazione femminile, nella prospettiva di una visione della maternità liberamente scelta, quale progetto perseguibile, anche in virtù dell'affermarsi di una diversa organizzazione del lavoro, progressivamente connotata da una riduzione dell'orario e da una rinnovata flessibilità, siglata da spazi e tempi più articolati e diversificati e da un nuovo approfondimento per la suddivisione dei compiti e delle mansioni. Sullo sfondo del quadro più ampio di una nuova valorizzazione degli àmbiti del privato, la procreazione, responsabilmente ricercata, venne letta ed interpretata un po' superficialmente quale portatrice diretta di esiti favorevoli nell'ambito della vita di coppia. Tale associazione diretta può essere considerata come una spiegazione un po' semplice e poco profonda. Certo, si poteva concordare con l'idea che la genitorialità, non subita come mero bisogno sociale, ma assunta quale dimensione di effettiva possibilità di espansione e continuità dell'io potesse assicurare un'ottimale qualità di vita del bambino e una significativa comunicazione nell'ambito della coniugalità. Si auspicava un migliore livello educativo del bambino dai primi stadi di sviluppo (cominciava tra l'altro a farsi strada, con lo sviluppo dei mezzi diagnostici ecografici, un'attenzione, prima mai avvertita con tanta consapevolezza, per le fasi di vita intrauterine) alle successive tappe della formazione prescolastica e di quella scolastica vera e propria, resa possibile, anche da una più diretta compartecipazione di entrambe le figure genitoriali alla vita familiare e all'educazione sin dalle prime fasi.

La figura materna non risultava più confinata nel ruolo esclusivamente "espressivo", individuato da Parsons, ma appariva arricchita in seguito all'inserimento nella vita attiva, di portati più gratificanti, così favorevoli per lo sviluppo stesso della prole. La figura del padre non si rivelava più impacciata e quasi ostacolata nella manifestazione della propria disposizione affettiva più profonda, dopo che per secoli il "bisogno protettivo" maschile era stato rimosso e deviato verso altre mete. Tuttavia, ad un'analisi più approfondita, sembrava essersi diffuso un atteggiamento di consenso acritico rispetto alle "prescrizioni" della scienza divulgata, per cui la scelta procreativa responsabile si riduceva e si riduce spesso, alla progettazione numerica del numero dei figli, ai loro tempi di gestazione, alle distanze ottimali intercorrenti, secondo le ricette, peraltro abbastanza contraddittorie, desunte dalle ricerche bio-psicologiche. Sembrava e pare, sempre più, il venir meno

del senso di una responsabilità educativa nel suo divenire quotidiano, il porsi come genitori-interlocutori-interpreti di una realtà quanto mai mutevole e sfuggente ad ogni tipo di valutazione ed interpretazione che avanzava, innanzitutto, l'esigenza di uno spazio imprescindibile per il dialogo genitori-figli nelle diverse fasi dello sviluppo e per l'ascolto in profondità, quali fondamenti, costantemente riscoperti e reinventati, di una qualità del vivere che ricentralizzi il valore della persona e ne accetti anche i limiti e le manchevolezze.

In questo modo potremmo concordare con quanto delineava Gian Vittorio Caprara, quando affermava che la stessa società che scopre i bisogni dei bambini, sembra poi peraltro incapace di provvedere ai mezzi per la loro soddisfazione:

Nonostante quanto si produce e quanto si dice a favore dei bambini, spesso le madri sono sempre meno disponibili a prendersi cura di loro, i padri sempre meno sicuri di avere qualcosa da trasmettere loro, gli altri sempre più intolleranti ed anonimi, gli spazi ed il tempo sempre meno accessibili al gioco, alla scoperta alla spontaneità (Caprara, 1976, p.124).

Tutto ciò appare, oggi, a distanza di oltre quarant'anni di grandissima attualità, siglando una delle tante emergenze educative che mettono in dubbio qualsivoglia possibilità del realizzarsi di condizioni di vita significative e di elevato valore umanizzante¹.

Lo scandaglio della qualità della vita toccò, sin da allora, in maniera prioritaria il tema di una futura scelta lavorativa, che soddisfacesse l'immagine di sé e l'autorealizzazione, (anche se, a ben guardare, l'attenzione per gli aspetti vocazionali dell'attività professionale sembrava progressivamente essersi appannata per il consolidarsi di una visione del lavoro più vicina ad impostazioni sindacalizzate) alla quale si accompagnava, nondimeno, una tensione prima inusitata per il vivere al meglio il proprio tempo

1 A questo riguardo, Andrea Bobbio, partendo dalla lunga esperienza di ricerca nell'ambito della scuola dell'infanzia ed avendo in primis curato lo studio su I diritti sottili dei bambini (Bobbio (ed.), 2007) ed in prosieguo di numerosi lavori sulle condizioni dell'educazione della seconda infanzia, ci ha recentemente condotti con sapienzialità e raffinatezza linguistica, quasi con ricercatezza, a cogliere i "panorami" e quindi, secondo una prospettiva anche storica, le dimensioni relazionali nella prospettiva del sistema integrato 0-6 anni (Bobbio, 2019: 9-16).

libero. Il tema del *loisir*, che aveva caratterizzato il dibattito culturale degli anni Sessanta-Settanta, riemerse dal torpore e dallo stato di assopimento in cui era ricaduto per diventare argomento emergente, in grado di vivacizzare la discussione sui temi esistenziali anche di piccola entità, quasi minimali, alimentando la riflessione da parte dei singoli e di gruppi. Ad esso si accompagnarono e si accompagnano tuttora sempre più spesso le considerazioni sempre più cogenti sul rispetto dell'ambiente secondo una prospettiva "ecologica" più complessivamente intesa. Si avvertì tuttavia progressivamente un impoverimento della qualità del tempo libero, in molti casi ispirato a pseudo-modelli consumistici, propagandati dai media più diffusi.

Il concetto variegato e complesso della qualità della vita sembrò, sempre più, essere scandagliato attraverso indicatori e descrittori di tipo materiale e secondo una visuale preminentemente esteriore dell'esistenza. La qualità della vita umana pare cessare realmente di poter trovare i puntelli e le fondamenta sui quali potersi edificare ed argini maestri entro i quali potersi contenere.

2. La qualità in ambito educativo scolastico e prescolastico: dai documenti europei degli anni Ottanta alle realizzazioni attuali

È, in ogni caso, sulla qualità della vita infantile² che si concentrarono i riflettori della ricerca socio-psico-pedagogica, dei documenti internazionali

2 Per inquadrare in modo più generale, ma con sguardo mirato allo sfondo storico, i fondamenti della tematica della qualità educativa in relazione alle istituzioni scolastiche e prescolastiche e alle condizioni educative delle prime età possiamo avvalerci, oggi, dell'opera di Evelina Scaglia che costituisce un unicum nell'ambito della rielaborazione storico-critico-concettuale sull'infanzia (Scaglia, 2020). Di grande rilievo e di notevole compattezza, nonostante l'articolazione variegata degli argomenti, risultano per l'apporto dei contenuti significativi gli Atti dei Convegni Siped, particolarmente il Convegno di Roma, 22-23 marzo 2018, su Diritti, Cittadinanza, Inclusione (Polenghi, Fiorucci, Agostinetto, eds., 2018) e il Convegno di Milano - 28-29 marzo 2019- su Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie per comprendere le evoluzioni più attuali delle ricerche-azione e della stessa pedagogia critica. Ci sia inoltre consentito rimandare alla nostra disamina di carattere storico- fondativo sui temi dell'educazione nelle età infantili: *La concezione dell'infanzia tra '800 e '900 secondo le preminenti linee di ricerca*, pubblicato dall'Università di Mosca (Rossi Casottana, 2011, pp. 44-72).

e delle Raccomandazioni europee, tra gli anni Ottanta e Novanta. È in ambito europeo che si affermò uno spazio privilegiato per l'osservazione e la riflessione circa la qualità educativa, sullo sfondo di condizioni di vita sempre più vacillanti ed incerte per alcuni aspetti fondamentali, tanto da essere sempre più avvertita l'esigenza di una vera e propria valutazione dei livelli educativi raggiunti.³ Appare chiaro che l'apprezzamento della qualità signi-

- 3 Fu in particolare il Rapporto, elaborato da Willem van der Eyken (Van der Eyken W.,1982), commissionato dal Consiglio d'Europa, a fa convergere l'attenzione sul rilievo da assegnare all'educazione prescolastica e indirettamente a risvegliare l'interesse preminente per gli aspetti qualitativi-educativi, verso i quali si rivolgevano sempre più le aspettative delle famiglie e della società nel suo complesso. Nonostante il progressivo e sempre più delineato calo delle nascite, la richiesta di strutture educative per la prima e seconda infanzia subì un'impennata vera e propria. Van der Eyken pose in luce una problematica che sarebbe diventata emergente negli anni successivi in ambito europeo: l'instabilità del nucleo familiare derivante dalle sempre più frequenti separazioni coniugali. Al di là di questo fenomeno, che generò come è noto il proliferare di una svariata gamma di tipologie familiari, oggi sempre più diffusa, si riscontrò e si constata in continuo aumento una convergenza delle richieste familiari, sia di coppie, in cui entrambi i membri svolgono un lavoro extrafamiliare, sia di coniugi senza peculiari esigenze, nel riconoscere l'elevata utilità formativa delle istituzioni prescolastiche. Fu proprio in questo contesto ed in particolare di fronte alle carenze di tante strutture per la prima e seconda infanzia che il motivo di una qualità ad ampio raggio, riguardante una molteplicità di aspetti, cominciò a segnare delle tappe evolutive in ambito europeo. Camille Pichaut nel Rapporto del 1984 *Day-care Facilities and Services for Children under the Age of Three in the European Community* denunciò la scarsità di strutture che potessero soddisfare le richieste di un più elevato numero di genitori; rilevò, infatti l'importanza "to organize or encourage and facilitate the provision of adequate and appropriate childcare services and facilities..." (Pichaut C., 1984, pp.19-23) e soprattutto auspicò il conseguimento di un più elevato livello qualitativo nelle istituzioni. Nel Rapporto è presente un solo accenno alla qualità, ma è, comunque, un segno di grande rilievo perché sigla la nascita di un interessamento che si svilupperà negli anni a seguire e di fatto nella realtà italiana si realizzerà dopo la seconda metà degli anni Novanta. Si può infatti assistere ad una sequenza di rapporti, di indagini e di specifiche proposte, finalizzate in questa direzione. Gabriel Peus nel Rapporto del 1986, intitolato *Report drawn up on Behalf of the Committee on Women's Rights on Childcare Infrastructures*, riprendendo i concetti di Van der Eyken, delineò l'importanza dell'incoraggiare la diversificazione dei servizi prescolastici, quale risposta ai differenti bisogni familiari, ma innanzitutto per ragioni di ordine educativo: "complementing the domestic upbringing of children by carefully planned learning experiences in contact with other children is regarded as beneficial" (Peus,G.,1986, pp.7-9). Nel Rapporto *Who cares for Europe's Children* del 1989 Angela Phillis concentrò l'attenzione su un ben definito concetto di qualità delle strutture educative prescolastiche secondo il quale prevalgono alcuni fattori costitutivi, quali il rap-

ficò innanzitutto verifica degli obiettivi, dapprima individuati e poi programmati, ma esiste anche un giudizio di *qualità di grado più profondo*. Anzi la valutazione di qualità per obiettivi ha offerto nelle varie situazioni, sino ad ora analizzate, risultati non in grado di indicare un'univocità dei criteri di giudizio. Venne chiarendosi sempre più, in ogni caso, l'esigenza di trovare principi comuni di discernimento, pur sullo sfondo di un concetto tanto mutevole e complesso sia nell'ambito dell'Unione europea, sia entro più vasti scenari internazionali.

In campo educativo d'altronde il tema della qualità è intrinseco allo stesso concetto di educazione e la pedagogia è da sempre riflessione su come ottimizzare talenti e predisposizioni attraverso un intervento qualitativamente ineccepibile. La riflessione pedagogica, i suoi fondamenti scientifici e le conseguenti "applicazioni" tendono ad interventi mirati che consacrano ulteriormente la qualità come valore. *Il binomio qualità dell'educazione qualità della vita chiama in causa in primo luogo e trova il suo precipuo fondamento nella relazione educativa* qualitativamente pregna di valori, fonte di testimonianza personologica e di identificazioni che lasceranno quale esito

porto numerico tra educatori e alunni, la formazione dei docenti e la definizione e strutturazione ben finalizzata degli spazi educativi. Peter Moss in *Childcare in the European Communities 1985-1990* dell'agosto del 1990, auspico, già da allora, un monitoraggio continuo della qualità ed un confronto dei metodi educativi (Moss P., 1990, p.55). Fu in ogni caso, con la Resolution on Childcare and Equality of Opportunity emanata dall'EUROPEAN COMMISSION il 20 maggio 1991 (EUROPEAN COMMISSION, 1991, Official Journal 129, p. 225) che si delineò un più puntuale riferimento alla valorizzazione di strutture più diligenti e sollecite nella definizione ed attuazione della qualità educativa: "Recognizes the considerable social and educational benefits to children of good quality flexible multifunctional childcare services with adequate staffing levels". Pochi mesi dopo, il 28 agosto 1991, la Proposal for a Council Recommendation on Childcare comprese al suo interno un vero e proprio articolo nel quale venne delineata l'opportunità che le famiglie potessero ricorrere a strutture, i cui livelli qualitativi avrebbero potuto garantire, oltre alla salvaguardia dell'incolumità dei bambini, una particolare attenzione per la relazione educativa, ancor più se si fosse trattato di soggetti portatori di svantaggio. Tutto ciò implicò delle periodiche analisi qualitative in grado di valutare i miglioramenti degli interventi e delle azioni educative (EUROPEAN COMMUNITIES, 1991, particolarmente, p.6). È in questo clima culturale, sensibilizzato a tali esigenze di studio e di applicazione, che venne curata una delle più significative ricerche pedagogiche di tipo empirico sulla qualità della vita infantile tra i tre e gli otto anni, mi riferisco ai quattro volumi *Qualità della vita infantile in Emilia Romagna*, curati da P. Bertolini e R. Cardarello, editi dalla Nuova Italia nel 1989.

profondo e, quale substrato perenne, elementi indelebili nella personalità in formazione. Si tratta di concrezioni e sedimenti che contribuiscono in maniera preminente al delinarsi dell'identità personale ⁴più autentica e la relazione educativa incide, attraverso stimolazioni significative, sulla medesima disposizione all'apprendimento, alimentando il substrato della motivazione più profonda.

Nell'ambito della formazione scolastica, nei diversi ordini e gradi, l'esigenza specifica del conseguimento della qualità nell'apprendimento assume peculiare rilevanza con il diffondersi di una scolarizzazione estesa a strati sempre più ampi della popolazione. Alla quantità degli anni di studio e alla numerosità degli studenti che proseguivano l'itinerario formativo avrebbe dovuto coniugarsi, sempre, la qualità del processo didattico. Questo che dovrebbe essere un principio pedagogico incontrovertibile: più spesso si rivela uno slogan superficiale, in ogni caso appare sempre più un binomio di difficilissima realizzazione.

La qualità degli apprendimenti è stata vieppiù messa in evidenza anche per il progressivo espandersi delle conoscenze, tanto che con il diffondersi delle teorie curricolari, si avvertì l'esigenza di una costruzione-sedimentazione per strati degli elementi fondativi delle diverse discipline che proponesse allo studente un primo approccio, conforme anche alle esigenze apprenditive delle differenti età, dei vari ambiti del sapere. In tale contesto teorico e didattico-applicativo si è reso, altresì, necessario il realizzarsi, secondo i criteri dell'*operatività mentale*, di un' articolazione di applicazioni differenti che offrisse la possibilità ulteriore di re-inventare in contesti diversificati, come in un *puzzle* alla rovescia, i tasselli molteplici di un mosaico di conoscenze che esigono di essere perfettamente "incastonati".

4 Se il focus centrale della ricerca sulla e per la qualità educativa ha oggi l'epicentro nella fascia 0-6 anni, anche secondo il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n.65, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107, recante "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti", ci sia consentito riferirci al nostro contributo: Permanenze e piccole e grandi 'rivoluzioni' nella prima infanzia. Lo sguardo pedagogico e psicologico sulla genesi del primo senso di sé che investiga il costituirsi e il sedimentarsi del primo tassello dell'identità personologica che nei primi sei anni di vita possiamo definire "primo senso di sé" o "prodromi dell'identità" (Rossi Cassottana O., 2019, pp. 47-55).

La qualità del processo didattico è diventata meta spesso irraggiungibile, ostacolata ad ogni passo, dall'effettiva, progressiva complessità dei saperi che non lascia scampo e richiederebbe, in ogni caso, una sedimentazione temporale degli apprendimenti, oggi, spesso impensabile, nel quadro organizzativo della vita quotidiana e ancor più di quella scolastica. A rendere più difficoltoso il realizzarsi della consequenzialità dei processi di acquisizione contribuisce in misura considerevole la configurazione profondamente diversificata delle caratteristiche cognitive degli allievi che presentano tempi di attenzione sempre più ridotti, predominanza di diversi tipi di linguaggio iconico, fasi, in cui la sostanza reticolare sembra assolutamente disattivata e gli allievi appaiono quasi "impenetrabili" e non raggiungibili attraverso i più consueti mezzi di comunicazione e le più consolidate metodologie di apprendimento.

La qualità dei processi educativi nella seconda metà degli anni Novanta, poi, venne analizzata e strategicamente ricercata sia attraverso attività formative di *ricerca-azione*, sia tramite esperienze effettive di "Qualità Totale" in singoli istituti (Azzali F. *et alii*, 1994). In particolare vennero monitorati i risultati della riforma della scuola primaria e la strategia della "Company Wide Quality Control" o "gestione di qualità su tutta l'azienda" trovò applicazione nella valutazione della scuola intesa come organizzazione complessa. A tali procedimenti di gestione e di verifica dei servizi si accompagnò l'esplorazione circostanziata di quei descrittori ed indicatori che potessero rivelarsi i più idonei ed attendibili nello scandagliare i tanti e peculiari elementi da tenere sotto controllo nell'ambito di realtà complesse e sfaccettate, quali sono, in realtà, le istituzioni educative.⁵ Attualmente gli strumenti di

- 5 Gli strumenti di verifica della qualità educativa hanno raggiunto, come è noto, notevole grado di sviluppo ed elaborazione nelle realtà del Nido e della scuola dell'Infanzia. Se già gli esordi della legge 1044 aveva offerto una legislazione regionale contraddistinta da un'attenzione qualitativa di notevole rilievo per soddisfare i diritti educativi dei bambini nelle generalità e specificità individuali ai quali abbiamo rivolto particolare attenzione nel contributo *Quale progettualità pedagogica nell'Asilo Nido?* (Rossi Casottana O., 1990, pp.47-58). A questo riguardo gli apporti di ricerca di Susanna Mantovani hanno segnato un percorso di approfondimento di eccellenza (Bondioli, Mantovani 1987). Pure la scuola materna-dell'infanzia presentava caratteristiche europee di notevole pregio sulle quali ci siamo soffermati nella relazione *fondativa A quali condizioni la scuola materna italiana può definirsi europea?* (Id, 1992, pp. 93-121). Possiamo sempre riferirci per una valutazione qualitativa delle diverse realtà pre-

verifica della qualità hanno raggiunto, notevole grado di raffinatezza, tuttavia, al del di là mito della “qualità totale” degli anni Novanta, reclamata anche dalla “Carta dei servizi della scuola” del 1995, e in risposta ai numerosi *j'accuse* che segnarono uno iato sempre più profondo tra una qualità invocata per via normativa e una qualificazione sovente non corrispondente ai livelli auspicati nelle realizzazioni, ci parve, allora, particolarmente significativo poter far riferimento, non soltanto agli articoli della Legge delega sulla riforma dei cicli, quanto più a taluni valori sostanziali, ad alta densità pedagogica, reclamati dai documenti che hanno seguito passo-passo la sperimentazione della scuola, avviata nel settembre 2002⁶. Si trattò, come è noto, di documenti la cui chiarezza e articolazione quasi una sintesi a trecentosessanta gradi della cultura pedagogica di più elevato livello risultò

scolari, rispettivamente alla Scala per la Valutazione per l'Asilo Nido SVANI, creata negli Usa da Thelma Harms, Debby Cryer, Richard M. Clifford e Franc Porter nel 1990 e rivista nel 1999. La SVANI valuta in 7 aree d'interesse la qualità educativa e sociale della realtà dei diversi Nidi (SVANI, Scala per la valutazione dell'asilo nido, ed è stata tradotta e adattata per la realtà italiana da Monica Ferrari e Paola Livraghi (M. Ferrari; P. Livraghi, 1992). Altresì per l'investigazione qualitativa della scuola dell'infanzia, che superi le valutazioni più a braccia, possiamo affidarci alla Scala SOVASI, creata nel 1980 da Thelma Harms e Richard M. Clifford ed adattata per l'Italia nel 1994 da M. Ferrari e A. Gariboldi Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia (M. Ferrari, A. Gariboldi, 1994). Anna Bondioli e Donatella Savio ci offrono precisazioni di prim'ordine sul sistema integrato 0-6 di nel volume: Educare l'Infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6, Carocci, Roma, 2018. Lo studio, curato da Andrea Bobbio e Andrea Traverso, aveva già offerto interessanti investigazioni su alcuni aspetti della valutazione della qualità educativa nelle istituzioni prescolastiche nel volume Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche (A. Bobbio; A. Traverso, eds. 2016).

- 6 Confrontandoci con il Disegno di Legge n.1306 - B, Delega al Governo per la definizione delle norme sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, convertito in Legge 28 marzo 2003.n. 53 possiamo cogliere la valenza pedagogico-educativa delle innovazioni. Tuttavia si segnalano, ancora di più, per la ricchezza di spiegazioni, definizioni, suggerimenti ed approfondimenti pedagogici: la Circolare n.101 del 18 settembre 2002, il “Quadro teorico della sperimentazione e il significato dei Documenti che l'accompagnano. Guida alla lettura”, il “Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione (6-14 anni)”, le “Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria”, le “Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria” del 10 ott. 2002, le “Indicazioni Nazionali per la Scuola Secondaria di primo grado” del 24 dicembre 2002.

e risulta a tutt'oggi incontestabile e il cui adempimento, pur nella libertà dell'autonomia, e con l'apporto delle progressive verifiche da parte dell'Istituto Nazionale per la valutazione, avrebbe potuto e dovuto conseguire. Molti di noi nutrivamo grandi aspettative nei confronti di tale "riforma a tutto campo", per di più condivisa, ovvero discussa tra i protagonisti della vita della scuola con gli stili e i toni della sapienzialità educativa che aspira davvero alla formazione ottimale dei più piccoli e dei ragazzi in crescita. Attendevamo quel miglioramento della qualità dell'istruzione-formazione di cui la società dei primi anni Duemila aveva ed ha tuttora particolare bisogno.

Sempre più quelli che apparivano i progetti ingegneristici, germinati dalle esigenze dei processi di produzione nelle industrie e nelle aziende, applicati in ambito educativo, sembrano oggi aver conseguito esiti contrapposti alle finalità individuate e agli obiettivi prestabiliti. Vanificati gli esiti. I nuovi punti di forza, entro un quadro ben delineato delle finalità e degli obiettivi, crediamo, possano essere conseguiti attraverso la rivitalizzazione dei concetti di *personalizzazione*, di *relazione educativa significativa* e di una *rifondata idea di convivenza civile* che riscopra l'etica e la moralità condivise, quali valori da perseguire prioritariamente nel corso della formazione e dello sviluppo. Come investigato originalmente, attraverso un articolato e fondato apparato di ricerca qualitativa da Giuseppa Cappuccio, un ruolo di notevole rilievo nella realizzazione di processi formativi di elevata qualità potrebbe essere attuato dallo svolgersi di "una nuova stagione di interrelazione e di dialogo con le famiglie" (Cappuccio, G., 2019, p. 75) in cui il *relay* per eccellenza potrebbe essere rappresentato dalla figura del dirigente scolastico, nell'esercizio di un'intelligente *leadership* che riesca ad intessere elementi di fondazione pedagogica con abilità manageriali umanizzanti. In questo modo si esprime la Cappuccio a premessa dell'indagine:

È necessario che il dirigente sperimenti un modello di *empowerment* reciproco, in cui insieme alle famiglie e ai docenti si co-costruiscano ruoli e ci si impegni nel dialogo e nell'apprendimento reciproco al fine di promuovere e realizzare il bene comune: si perseguono così obiettivi più ampi come la giustizia sociale e la partecipazione democratica (Cappuccio, p. 71).

L'autrice riafferma la funzione sociale e democratica dell'istituzione scolastica, riportando al centro valori di interrelazionalità tra i protagonisti e

co-protagonisti della realtà scolastica che presenta notevoli riverberazioni etiche.

L'ambito prescolastico costituisce attualmente un ambiente privilegiato per la realizzazione di quella qualità educativa, disegnata dalle raccomandazioni europee che veniva realizzandosi già in precedenza, un po' spontaneamente, assicurando alcune garanzie formative, quale, in primo luogo, l'attenzione mirata e individualizzata alle problematiche pedagogico-didattiche di ogni singolo alunno, non sempre perseguita negli altri ordini e gradi scolastici.

Le ricerche sulla prima formazione morale dei piccoli della scuola dell'infanzia e degli alunni della scuola primaria, ad esempio, rappresentano un altro filone di studi, segnato da elementi di originalità di indagine che stanno rivelando uno stato molto diffuso, o addirittura generalizzato, di disagio etico-morale. Possiamo constatare che molteplici, significativi studi indagano le visuali etiche dei bambini, scandagliando il mondo delle virtù umane e come esse siano percepite dai bambini nell'infanzia e nella fanciullezza, offrendo risultati certamente interessanti. La ricerca di Valbusa, Ubbiali e Silva rappresenta il segnale di una nuova investigazione che produrrà esiti positivi per la qualità formativa (Valbusa, Ubbiali, Silva, 2018).

Oggi possono essere dischiuse, dunque, quelle porte che erano state aperte e poi richiuse e possiamo realizzare tutto ciò grazie al quadro prospettico delineato dal "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni (D.Lgs. 65/2017)". È nelle stagioni della vita infantile, infatti, tanto fertili per la formazione, ma anche tanto fragili, in cui le personalità, ancora *in fieri*, si affermano con i loro bisogni, i desideri, talvolta contrastanti e assoluti, tramite l'espressione dei primi valori personali e di sentimenti già profondi, che possiamo portare avanti un progetto di alta qualità educativa: qualità di tipo educazionale in senso lato, accompagnata da modalità ottimali sul piano didattico sia di tipo organizzativo-spaziale sia ludico-espressive, volte all'operatività cognitiva, sulle quali Miguel Zabala ci ha richiamato con pregnanti considerazioni nell'intervento introduttivo *Pedagogie dell'infanzia per il 21° secolo alla ricerca di nuove coreografie educative*. Nelle attuali contingenze educative e sociali, non si può prescindere dal reclamare l'affermarsi di nuove forme, di ulteriori modalità e di strategie, certamente, in primo luogo, di stampo relazionale, per condurre al massimo grado secondo una rinnovata espressione umana ed umanistica molteplici e complesse, articolate e ben delineate "coreografie educative."

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie, Convegno Siped Milano 2019*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Azzali F. *et alii* (1994). La qualità nella scuola. *Dirigenti Scuola*, 5: numero monografico.
- Bertolini P., Caldarello R. (eds.) (1989). *La qualità della vita infantile in Emilia e Romagna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bobbio A. (ed.) (2006). *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Bobbio A., Traverso A., (eds.) (2016). *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*. Pisa: ETS.
- Bondioli A., Mantovani S. (eds.) (1987). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'Infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Caprara G. V. (1976). La dinamica familiare come fattore orientativo. In C. Scarpellini, E. Strologo (eds.), *Orientamento problemi teorici e metodi operativi* (p. 224). Brescia: La Scuola.
- Cappuccio G. (2019). Corresponsabilità educativa: dirigenti e genitori a confronto. In Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa...cit.* (pp. 67-75). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cattanei G., Riccardi A., Rossi Cassottana O. *et alii* (1992). *La scuola Materna verso il 2000, Integrazione europea, educazione multiculturale. Nuovi Orientamenti*. Brescia: La Scuola.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n.65, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107, recante "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti".
- DISEGNO DI LEGGE n.1306 - B, *Delega al Governo per la definizione delle norme sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, convertito in LEGGE 28 marzo 2003.n. 53.
- European Commission, (1991). Resolution on Childcare and Equality of Opportunity. *Official Journal CI*, 29 (20 mag.): p.225.
- Ferrari M., Gariboldi M.A. (1994). *Adattamento italiano Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia (SOVASI) di Harms T., Clifford R. M.* Bergamo: Junior.
- Peus G. (1986). Report drawn up on Behalf of the Committee on Women's Rights on Childcare Infrastructures. *Report* 24 feb, 7-9.

- Pichaut P. (1984). *Day-care Facilities and Services for Children under the Age of Three in the European Community* (pp. 19-23).
- Rossi Cassottana O. (1990), Quale progettualità pedagogica nell'asilo nido? In AA.VV., *Contributi di ricerca in Psicologia e Pedagogia* (pp. 47-58). Genova: Dipartimento di Filosofia, Sezione di Psicologia e Pedagogia.
- Rossi Cassottana O. (2011). *La concezione dell'infanzia tra 800 e 900 secondo le preminenti linee di ricerca* (pp.44-72). Москва: Московий гуманиарный педагогического.
- Rossi Cassottana O. (2019). Permanenze e piccole e grandi 'rivoluzioni' nella prima infanzia. Lo sguardo pedagogico e psicologico sulla genesi del primo senso di sé. *Formazione, Lavoro Persona*, 29, 47-55.
- Scaglia E. (2020). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3. Dall'antichità a Comenio* (vol.1) - *Da Locke alla contemporaneità* (vol. 2), Roma: Studium.
- Valbusa F., Ubaldi M., R. Silva R.(2018). Il bene nel pensiero dei bambini. Una ricerca educativa nella scuola dell'infanzia e primaria. *Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education*, 50, 47-66.
- Van Der Eyken W. (1982). *The Education of Three-to- Eight Year Olds in Europe in the Eighties*, Report of Commissioned by the Council of Europe for the Standing Conference of European Ministers of Education for their Twelfth Session, Lisbon, June 1981. Windsor: NFER-Nelson.

VIII.9

Riconoscere il diritto al gioco nelle istituzioni educative 0-6: criticità e proposte

Donatella Savio

Ricercatrice - Università di Pavia
donatella.savio@unipv.it

A 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia è importante ricordare che all'art. 31 viene affermato il diritto al gioco, per mettere in evidenza come tale diritto sia attualmente tanto riconosciuto sul piano teorico quanto messo a rischio nei contesti educativi per la prima e primissima infanzia.

Tra le voci a sostegno del diritto ludico vi è il *Proposal for key principles of a Quality framework for Early Childhood Education and Care* (Lazzari, 2016): nel documento, emanato dalla Commissione Europea sulla base del lavoro di un gruppo di esperti, viene dichiarato il valore del gioco libero e la necessità di metterlo al centro della relazione educativa; tale dichiarazione viene fondata sull'analisi della più recente letteratura psico-pedagogica e delle "buone" pratiche rilevate nelle istituzioni 0-6 degli Stati membri.

D'altra parte, il CRC¹, con il *General Comment* n. 17 del 2013, sulla base della considerazione dello stato di attuazione del diritto al gioco negli Stati firmatari della Convenzione, ha rilevato che devono essere fronteggiate alcune sfide per realizzarlo: la mancanza di riconoscimento del valore della realtà ludica da parte di genitori, insegnanti, amministratori; la sempre maggiore pressione verso il raggiungimento di risultati sul piano degli apprendimenti formali, con la contropartita di un progressivo ridursi del tempo per il gioco; la commercializzazione dei giocattoli, che va verso prodotti che prevedono una partecipazione sempre più passiva del bambino.

Nella stessa direzione, più recentemente, un gruppo di studiosi del

1 Il *Committee on the Rights of the Children* è composto da 18 esperti che hanno il compito di monitorare la realizzazione della Convenzione negli Stati firmatari sulla base di rapporti periodici stilati da questi ultimi.

gioco² ha pubblicato nel 2017 il *Position Paper about the role of play in early childhood education and care*, lanciando un allarme: nelle politiche educative relative alle istituzioni educative 0-6 si sta attualmente affermando una visione del gioco strumentale agli apprendimenti, specie quelli cognitivi, che non favorisce il riconoscimento del suo valore intrinseco per il benessere e la vita del bambino.

Su questo sfondo, con il mio contributo intendo approfondire le possibili criticità in merito al riconoscimento del diritto al gioco nelle istituzioni 0-6 considerando quanto emerge dalle “voci” degli educatori, a partire da due fonti: questionari, interviste, conversazioni che ho personalmente proposto a operatori educativi dello 0-6³; il contributo di Bubikova-Moan et. al. (2019), che consiste in una ricca rassegna della letteratura internazionale sul punto di vista degli educatori riguardo al rapporto gioco-apprendimento.

1. Conoscere e dar valore al gioco *per* il gioco

Una prima criticità rilevata è la scarsa conoscenza della realtà ludica e la difficoltà a riconoscerla: gli educatori la confondono con attività educative condotte dall'adulto in modo ludiforme – cioè lasciando spazio al divertimento e all'iniziativa infantile –, se non addirittura col disegno (cfr. nota 3); in alcuni casi, dichiarano la propria scarsa preparazione teorica rispetto al gioco e la difficoltà a comprenderlo come gioco libero, cioè senza associarlo a interventi finalizzati all'apprendimento (Bubikova-Moan et. al., 2019).

Non vi è dubbio che questa criticità rappresenti un ostacolo dirimente per il diritto al gioco; d'altra parte essa trova un riscontro sul piano degli studi sulla dimensione ludica, dai quali emerge un accordo sostanziale riguardo alla sua natura sfuggente, difficile da definire in modo univoco, tanto da poter dire che “i fenomeni del gioco non possono essere perfettamente inquadrati in una definizione operativa unitaria” (Bruner, 1976, p.

2 Si tratta dello *Special Interest Group “Rethinking play”* afferente all'associazione internazionale Eecera (*European Early Childhood Education Research Association*).

3 La proposta è stata fatta all'interno di percorsi di ricerca-formazione e lavori di tesi di laurea da me condotti o supervisionati e non pubblicati.

9). Tuttavia, alcune prospettive teoriche mostrano che è possibile delineare i tratti di fondo propri di qualsiasi attività ludica (cfr. Savio, 2019a). Caillois (1967), ad esempio, individua questi tratti nel senso di libertà, di separatezza, di incertezza, di improduttività, di regolazione e di fittizio vissuti dal giocatore. Più recentemente, Van Oers (2013; 2014) parla del giocare in termini di *format* d'azione, cioè di un modo particolare di fare le cose riconoscibile in quanto prevede elevato coinvolgimento, presenza di regole implicite ed esplicite, un certo grado di libertà sia rispetto all'interpretazione delle regole sia riguardo alla scelta di elementi relativi all'attività stessa (strumenti, obiettivi ecc.). Dunque, è possibile trovare solidi riferimenti per orientarsi nel pur sempre incerto processo di distinzione tra ciò che è gioco e ciò che non lo è.

Una seconda criticità riguarda la difficoltà degli educatori a rapportarsi al gioco *per* il gioco, valorizzandolo cioè in una prospettiva olistica quale realtà di per sé cruciale per la crescita e la vita del bambino. Ciò significa riconoscere che le competenze e gli apprendimenti trasversali alle manifestazioni ludiche infantili evolvono in modo intrecciato, tra loro e con lo sviluppo di tali manifestazioni, evitando segmentazioni riduttive che portino, ad esempio a considerare nel gioco del far finta tra pari la capacità di simbolizzazione in modo disgiunto dalla capacità di negoziazione sociale, perdendo il valore aggiunto che la loro compenetrazione possiede nell'esperienza vissuta dai bambini. Significa quindi aver presente che per questi ultimi la realtà ludica possiede il significato di un'esperienza esistenziale, capace di veicolare piacere di vivere e restituire senso dell'esistere. In questa direzione si esprime Bettelheim quando afferma che: "L'importanza del gioco risiede innanzitutto (...) nel godimento immediato e diretto che il bambino ne trae, e che si estende traducendosi in godimento per il fatto di essere vivo" (1978, p. 214). Nella stessa prospettiva, Winnicott sostiene che "Solo l'appercezione creativa, di cui il gioco è la prima manifestazione, dà all'individuo il senso che la vita valga la pena di essere vissuta" (1971, p. 119). Per quanto detto, l'attenzione educativa per il gioco dovrebbe essere rivolta primariamente alla promozione di un gioco ricco e soddisfacente per i bambini, cioè, appunto, al gioco *per* il gioco.

Nel misconoscere tale prospettiva, gli educatori sembrano esprimere due tendenze principali. In primo luogo la tendenza a considerare il gioco come un "trucco" didattico, una strategia per promuovere apprendimenti considerati rilevanti, perdendo di vista il valore del gioco in sé (cfr. nota 3) –

*Quando intervengo lo faccio per sostenere gli apprendimenti che possono manifestarsi, ad esempio il saper contare nel far finta di acquistare al mercato*⁴ –. In questo caso gli apprendimenti che attraversano il gioco, ampi e inestricabilmente intrecciati, vengono parcellizzati, circoscritti, perciò impoveriti, per essere sostenuti in questa forma riduttiva “approfitando” dell’occasione ludica.

In secondo luogo gli educatori tendono a subire le aspettative di prescolarizzazione dei genitori, che inevitabilmente portano a mettere in secondo piano e a svalorizzare il gioco libero (Bubikova-Moan et al., 2019) – *Se mi dedico al gioco, come lo spiego ai genitori quando mi chiedono conto di cosa abbiamo fatto? Dico loro che oggi abbiamo “solo” giocato?* –.

Vi sono d’altra parte educatori che non sembrano toccati dalle criticità finora considerate, cioè che, per come si esprimono, paiono riconoscere e valorizzare il gioco libero; in questi casi si manifesta un’altra criticità, che consiste nella loro riluttanza a intervenire quando i bambini sono assorbiti nei loro giochi (Bubikova-Moan et al. 2019), sostanzialmente per due ragioni: perché lo considerano un territorio esclusivamente infantile, da proteggere da qualsiasi incursione estranea – *È una realtà solo dei bambini, devo starne fuori* – , oppure perché temono di snaturarlo intaccandone il carattere libero e spontaneo – *Preferisco stare in una posizione di osservazione, se intervengo lo “rovino”, ne intacco la spontaneità* – (cfr. nota 3).

Su questo tema – se e come l’adulto educatore debba intervenire nel gioco infantile –, esiste una ricca letteratura internazionale, all’interno della quale sono soprattutto gli studi di matrice vygotskijana a sottolineare l’importanza della partecipazione adulta alle dinamiche ludiche infantili (Lindqvist, 1995; Hakkarainen, Bredikyte, Jakkula, Munter, 2013; Baumer, 2013). In questa prospettiva apprendimento e sviluppo infantili si realizzano attraverso l’interazione con partner più competenti nel corso di attività culturali in senso ampio, cioè caratterizzate da contenuti e significati di natura sociale; tra queste vi è il gioco, specie quello simbolico, che si può dire rappresenti l’attività culturale per eccellenza dell’infanzia in quanto implica la “manipolazione” di significati socialmente condivisi (ad esempio

4 Le frasi riportate da qui in poi come espressioni degli educatori non corrispondono precisamente a dichiarazioni rilasciate, piuttosto sintetizzano i punti di vista riscontrati con l’analisi delle due fonti prese a riferimento (cfr. nota 3; Bubikova-Moan et. al., 2019).

utilizzare per finta il piatto come capello significa intervenire sui significati/le funzioni attribuiti a questi oggetti nel contesto socio-culturale di appartenenza). Ne deriva che la partecipazione dell'adulto al gioco del bambino costituisce un'importante occasione educativa, con una precisazione: per mantenere davvero il carattere ludico dell'esperienza che si viene a realizzare tra adulto e bambini, tale partecipazione deve svilupparsi in modo “non direttivo”, cioè deve rispettare la natura libera e spontanea del gioco rimanendo all'interno delle proposte infantili, anzi, facendosi guidare da esse. In quest'ottica viene a configurarsi un rapporto caratterizzato da una particolare reciprocità:

Gli adulti forniscono una varietà di risorse sociali, emotive, cognitive e comunicative per arricchire e supportare il gioco dei bambini. I bambini portano a questo gioco condiviso la loro esperienza nel gioco di finzione e nell'immaginazione simbolica, che aiuta gli adulti a rivalizzare la loro competenza ludica e di improvvisazione (Baumer, 2013).

2. Accogliere contenuti di gioco “inaccettabili”

Esistono studi che si sono focalizzati sulla precisazione delle caratteristiche di un approccio “non direttivo” dell'adulto al gioco del bambino⁵, offrendo dei riferimenti significativi sul piano sia teorico che operativo per favorire il superamento delle difficoltà riscontrate negli educatori riguardo al loro intervento nella realtà ludica infantile. Vi è però nella partecipazione “non direttiva” un aspetto di fondo che suscita nuove difficoltà negli educatori: si tratta del fatto che richiede uno stile relazionale in cui l'adulto rinuncia al suo ruolo di sapere/potere e lascia il “governo del gioco” (la scelta di contenuti, modi, tempi, regole) totalmente nelle mani dei bambini. Gli educatori esprimono il timore che questa inversione di posizioni confonda i bambini e comprometta la loro autorità fuori dalle situazioni di gioco – *Per me è difficile, non riesco a conciliare il mio ruolo educativo con il propormi ai bambini in una posizione in cui sono loro a decidere per me cosa e come devo*

5 In ambito italiano, un approccio “non direttivo” al gioco è stato definito e messo alla prova in termini di “promozione dall'interno”; per approfondimenti cfr. Bondioli, 1996; Bondioli, 2011a; Bondioli, 2011b; Savio, 2011a; Savio, 2011b; Savio, 2019b.

fare... Non faranno confusione? Non metto a rischio la mia autorità? –; ma soprattutto manifestano difficoltà ad accettare contenuti ludici che il loro ruolo educativo “imporrebbe” di mettere in discussione, di “correggere”, perché fortemente divergenti rispetto a significati (saperi, regole, valori ecc.) socialmente condivisi che i bambini dovrebbero apprendere e imparare ad apprezzare.

Per entrare più nel merito di quest’ultima criticità, riporto le principali posizioni espresse da educatrici di nido e insegnanti di scuola dell’infanzia in vari percorsi di ricerca-formazione dove, come stimolo alla discussione, è stato proposto il seguente stralcio di gioco.

Richard, 3 anni e 7 mesi Compagni di gioco: Paolo (3 a, 9m); Elisa (3a, 9m); Valentina (3a,5m). Il gruppo di bambini gioca liberamente nell’angolo della casetta, arredato con mobiletti, un tavolino, fornello, stoviglie varie, bambole, lettini ecc. Mentre E. e V. giocano a esser le mamme delle due bambole-bambine, P. col bambolotto in mano dice “lo cuociamo nella padella”, R. prosegue “eccola qui la padella”, si avvicina al fornello con la padella in mano, P lo segue e dice “accendiamo”, gira un manopola del fornello, R. gira il bambolotto nella pentola, poi urla “è pronto, è pronto!”, va verso P. col bambolotto in mano, dice “è pronto il bambolotto cotto”, P. gli prende il bambolotto e lo mette nei piatti che sono sul tavolo; R. si rivolge a tutti “mangiate la zucca che è buona che è col culo, che è un bambino... è osso, venite a mangiare, bambine!”... R “ho preso il coltello” e ne afferra uno, poi finge di tagliare il collo al bambolotto col coltello, P. tiene le gambe del bambolotto mentre R. traffica col coltello sul sedere del bambolotto dicendo “drac! drac!”

Educatrici e insegnanti quasi sempre dichiarano che avrebbero difficoltà a rapportarsi a questi contenuti ludici, adducendo sostanzialmente due tipi di ragioni: vissuti di natura personale, che susciterebbero un’impossibilità viscerale ad accettarli – *Mi rendo conto che non potrei proprio partecipare a questo gioco, per qualcosa di personale, profondo... Neanche per finta potrei mangiare un bambino –*, o motivi di incompatibilità con il proprio ruolo professionale che, partecipando al gioco, rischierebbe di risultare compromesso agli occhi propri, dei bambini, dei genitori – *Non sono mica una strega, le streghe mangiano i bambini, non le maestre... La maestra che mangia i bambini... Avrei paura che si spaventino... E se poi lo dicono ai genitori? –*. In alcuni casi la riflessione si sposta sulla ricerca delle ragioni che possono

suscitare un gioco del genere, il più delle volte delineando la possibilità che sia un segno di malessere dei bambini che lo propongono – *Non sappiamo nulla dei due bambini, ma è probabile che vivano momenti di difficoltà, –* meno frequentemente indagando spiegazioni non personalistiche e agganciate alle esperienze socio-culturali dei bambini stessi – *D'altra parte è anche un modo di dire, con i bambini piccoli non si dice “ti mangerei di baci?” –.*

Quando immaginano come risponderebbero a bambini che proponessero loro di partecipare al gioco del “bambino cotto”, educatrici e insegnanti indicano quattro possibilità principali:

- rifiuto esplicito e interruzione del gioco – *La tentazione sarebbe quella di trovare il modo di interrompere il gioco, di dire “ma che gioco orrendo! Non potete fare un gioco migliore?”, so che non si può fare... –;*
- rifiuto implicito, tentando di deviare il gioco su contenuti ritenuti più accettabili – *Direi grazie, ma preferisco le mele cotte, perché non vai comprarle e poi le cuciniamo insieme?” –;*
- rifiuto esplicito senza interrompere né deviare il gioco, ma riducendo la partecipazione – *Direi “no grazie, io non mangio i bambini” cercando poi di rimanerne fuori...– ;*
- accettazione, sottolineando però il confine tra finzione e realtà, mettendo cioè in evidenza che in quest’ultima valgono norme, valori, significati che si possono trasgredire solo “per finta” – *Accetterei, sottolineando che è per finta, direi “io lo mangio, ma è per finta... Perché per davvero i bambini non li mangio, non si mangiano, vero?” –.*

In contrasto con quanto emerge da educatrici e insegnanti, diverse teorie sul gioco condividono l’idea che i contenuti di gioco “inaccettabili” possiedano un rilevante significato evolutivo; ne consegue che per il bambino sarebbe importante poterli esprimere all’interno di una relazione educativa aperta e accogliente rispetto a qualsiasi proposta ludica.

Tra le prospettive teoriche cui tale posizione educativa può far riferimento, vi è innanzitutto quella psicoanalitica, che pone al centro della sua ricerca proprio i contenuti ludici e in particolare quelli “inaccettabili”, considerandoli come la simbolizzazione inconscia di scenari del mondo interno, unica via attraverso cui per il bambino diventa possibile l’elaborazione di vissuti profondi (cfr. Bondioli, Savio, 2018, pp. 183-184). Se il ruolo terapeutico dello psicoanalista impone di leggere tale simbolizzazione e in-

terpretarla, quello educativo richiede di permetterne la libera espressione, riconoscendo la sua rilevanza sul piano della maturazione affettiva, ma tenendosi lontano da qualsiasi forma di lettura.

Sul versante dell'analisi socio-culturale dei contenuti di gioco, secondo la prospettiva vygotkskyana il gioco rappresenta per il bambino un'occasione di esplorazione ed appropriazione dei significati condivisi dal contesto socio-culturale di appartenenza (cfr. *ivi*, pp. 186-187). Questo processo di esplorazione avviene senz'altro in via positiva, cioè con il bambino che riprende e attiva nei propri giochi tali significati: nello stralcio di gioco appena proposto, ne sono un esempio le due bambine che giocano a mamme mettendo in atto comportamenti di cura verso le due bambole-bambine appropriati al ruolo. D'altra parte mi pare che possa avvenire anche per via negativa, cioè attraverso la trasgressione di quanto condiviso sul piano socio-culturale, ma sempre al fine di esplorare ed appropriarsi di significati socialmente condivisi: ad esempio, sempre nello stralcio proposto, il fingere di cuocere e mangiare un bambolotto-bambino potrebbe rappresentare un modo per esplorare la relazione di cura mettendo in scena il suo contrario.

Anche nella cornice teorica della sociologia dell'infanzia i contenuti di gioco "inaccettabili" possiedono un significato rilevante. Secondo Corsaro (1997) possono essere letti come un'espressione forte e chiara dell'*agency* infantile sotto forma di sfida dell'autorità adulta, un modo per sottrarsi ad essa e andare in direzione contraria presente soprattutto nei giochi in cui si creano realtà immaginarie. Lo spazio concesso a questi giochi rappresenta per i bambini la possibilità di esprimere la propria embrionale autonomia e quindi un'opportunità di rafforzamento della propria *agency*.

In definitiva, l'apertura verso contenuti ludici inaccettabili rappresenta uno snodo educativo cruciale, sia perché rimanda in modo particolarmente incisivo al significato del gioco quale "voce" peculiare dell'infanzia, che si rende più udibile proprio quando sembra inaccettabile perché "resistente" al potere-sapere dell'adulto (Savio, 2019c), sia perché richiede a chi educa la disponibilità ad approfondire il senso stesso del ruolo educativo, che viene provocato in modo radicale e sottile da tali contenuti. Insomma, uno snodo necessario per la realizzazione del diritto al gioco.

3. Formare educatori ludici

Le criticità fin qui discusse rappresentano ovviamente un panorama incompleto degli aspetti che, nei vissuti di educatori e insegnanti, possono interferire con il riconoscimento del diritto infantile al gioco. D'altra parte mettono chiaramente in evidenza la necessità che la formazione, iniziale e in servizio, punti alla professionalizzazione di educatori ludici (Savio, 2011b) perseguendo almeno tre direzioni principali. In primo luogo si tratta di proporre lo studio delle principali prospettive teoriche sul gioco, in modo da promuovere la capacità di riconoscerlo e di apprezzare la natura olistica ed esistenziale che regola il suo rapporto con la crescita infantile. In secondo luogo occorre affrontare l'approfondimento di approcci fondati sulla partecipazione "non direttiva" dell'adulto al gioco dei bambini (cfr. nota 5), rispetto ai quali gli educatori possano mettersi alla prova in sede di tirocinio o nella realtà educativa in cui operano. Infine, per consolidare un *habitus* professionale fondato sulla disponibilità a proporsi come "burrattini sapienti" (Bondioli, Archinto, Savio, 1990) nei giochi dei bambini, cioè a lasciarsi governare comprendendo lucidamente il significato educativo di questa proposta, è necessario prevedere una formazione che punti all'analisi riflessiva sul proprio rapporto col gioco e delle proprie pratiche ludiche con i bambini, lette in termini di dinamiche di potere e di reazioni a contenuti destabilizzanti. Percorsi formativi di questo genere dovrebbero avere carattere continuativo e sistematico, per sostenere e tenere viva negli educatori la consapevolezza di ciò che ostacola l'accettazione piena di qualsiasi contenuto di gioco e la valorizzazione incondizionata della realtà ludica, elementi necessari per la realizzazione del diritto al gioco.

Riferimenti bibliografici

- Baumer S. (2013). Play, pedagogy and playword. *Eyclopedia of early Childhood Development*, <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/774/play-pedagogy-and-playworlds.pdf>
- Bettelheim B. (1987). *A good enough parent: A book on child-rearing*. New York: Alfred A. Knopf (trad. it. *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano, 1987).
- Bondioli A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A. (2011a). Per una cultura del gioco: il ruolo dell'adulto. In A. M. Ve-

- nera (Ed.), *Garantire il diritto al gioco. Studi e ricerche sul diritto al gioco* (pp. 15-27). Parma: Junior.
- Bondioli A. (2011b). Una pedagogia per l'infanzia. In M. Ferrari, M. L. Betri, C. Sideri (Eds.), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile* (pp. 384-397). Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Archinto F., Savio D. (1990). Il burattino sapiente: l'adulto e l'incoaggiamento del gioco socio-drammatico. *Bambini*, 5, 42-54.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bruner, J.S. (1976). Introduction. In J.S. Bruner, A. Jolly, K. Silva (Eds.), *Play. Its role in development and evolution*. New York: Basic Books (trad. it. Introduzione. In J.S. Bruner, A. Jolly, K. Silva (Eds.), *Il gioco. Volume 1*, pp. 9-22, Editore Armando, Roma, 1981).
- Bubikova-Moan J., Næss Hjetland H., Wollscheid S. (2019). ECE teachers' view on play-based learning: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Caillois R. (1967). *Les Jeux et les hommes: le masque et le vertice*. Paris: Gallimard (trad. it. *Il gioco e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano, 2007).
- Committee on the Rights of the Children (2013). General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31) https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f17&Lang=en
- Corsaro W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press. (trad. it. *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 2003).
- Hakkarainen P., Bredikyte M., Jakkula K., Munter H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225.
- Lazzari A. (Ed.) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup.
- Lindqvist G. (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools*. Göteborg: Coronet Books.
- Savio D. (2011a). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Bergamo: Junior.
- Savio D. (2011b). A "promuovere" il gioco si impara: percorsi e strategie per formare educatori ludici. In Venera A. M. (Ed.), *Garantire il diritto al gioco* (pp. 143-155). Bergamo: Junior.
- Savio D. (2019a). Il gioco infantile e le sue incertezze. Proposte per intercettarlo in una prospettiva educativa. In D. Savio (Ed.), *Giocare per costruire mondi*.

- Prospettive e esperienze per l'educazione infantile, tra Italia e Brasile* (pp. 21-39). Milano: Franco Angeli.
- Savio D. (2019b). Il gioco al centro: criticità e opportunità per una prospettiva educativa 0-6. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 945-956). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Savio D. (2019c). Il gioco, la “voce resistente” del bambino. In A. Bobbio, A. Bondioli (Eds.), *Gioco e infanzia* (pp. 81-102). Roma: Carocci.
- Special Interest Group (SIG) “Rethinking Play” (2017). Position paper about the role of play in early childhood education and care <http://www.eccera.org/wp-content/uploads/2017/01/POSITION-PAPER-SIG-RETHINKING-PLAY.pdf>
- van Oers B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 2, 185-198.
- van Oers B. (2014). Cultural-historical perspectives on play. In Edwards S., Blaise M., Brooker L. (Eds.), *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 55-66). London: Sage.
- Winnicott D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock (trad. it. *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974).

Panel 9
Scuola, orientamento, lavoro

Introduzione

Antonia Cunti
Piergiuseppe Ellerani

Interventi

Natalia Altomari, Orlando De Pietro, Antonella Valenti
Francesca Anello
Chiara Bellotti
Maria Chiara Castaldi
Massimiliano Costa
Alessandro Di Vita
Silvia Fioretti
Daniela Gulisano
Concetta La Rocca, Massimo Margottini
Alessandra Gargiulo Labriola
Manuela Palma
Alessandra Priore
Paola Zini

Dimensioni pedagogiche dell'orientare alla formazione

Antonia Cunti

Professore Ordinario - Università degli Studi di Napoli Parthenope

antonia.cunti@uniparthenope.it

1. Volti di precarietà educativa: uno sguardo sull'oggi

Il processo formativo degli individui può rappresentare l'espressione del diritto e della libertà di essere nei propri contesti di vita in modi che consentano la manifestazione di sé e della personale spinta emancipativa. Porre un primo piano sul soggetto e sulla realizzazione della sua *mission* induce l'attivazione di azioni trasformative che modifichino l'ambiente e i sistemi di relazione; di ciò dovrebbero farsi carico i sistemi di formazione formale. Questi ultimi, attraverso l'impiego sistematico delle discipline e dei saperi, sostengono la crescita culturale delle persone e la loro possibilità di esercitarla sui diversi piani sociali e, nell'esercizio di questo compito, sono immersi a tutto tondo nella complessità delle dinamiche e delle spinte vitali che gli altri sistemi rappresentano.

L'imprescindibile interazione sistemica, allorquando sia carente il perseguimento sistematico della propria specificità educativa, nel senso della componente che differenzia il compito educativo principalmente della scuola e dell'università da quello di altre agenzie, può provocare una sorta di ripiegamento sull'esistente, a svantaggio della piena realizzazione del benessere dei singoli come delle collettività. Il saper conciliare la valenza dell'"apertura" sistemica con quella della "chiusura", valoriale e teorica, organizzativa e strategico-procedurale, continua a rappresentare per l'educazione formale una sfida di primaria importanza.

È come se i luoghi di istruzione/educazione esprimessero un eccesso di apertura senza i necessari filtri, cosicché la funzione riproduttiva, spesso messa in atto in funzione difensiva, sembri ancora avere la meglio su quella trasformativa. A questo punto, è forse il caso di chiedersi come i contesti di educazione formale possano conquistare una rinnovata "solidità".

Il bisogno di formazione e di "socialità culturale e di apprendimento" e il fatto che queste dimensioni siano interrelate con il benessere complessivo

e specifico delle persone può attingere rinforzi argomentativi a partire dai dati che l'Atlante sull'Infanzia, divulgato a fine 2019, racconta circa i nostri bambini ed adolescenti e soprattutto sull'intreccio tra "materiale" e immateriale"; in secondo luogo in queste settimane non si può far a meno di riferirsi all'"emergenza" covid19 che stiamo vivendo affinché questa possa essere una seconda chiave di lettura di come scuola, università, formazione e crescita umana sono guardate e interpretate con riferimento, soprattutto, a coloro che hanno più bisogno di essere sostenuti e accompagnati lungo questo cammino di crescita.

Un punto prioritario dell'orientamento è la sua qualità pervasiva, nel senso che esso attraversa tutti i gesti dell'educare che si ritrovano sia in ambienti formali sia non formali. In famiglia, a scuola, nel gruppo dei pari e nelle diverse esperienze che compiamo, ma soprattutto compiono i più giovani, si induce, si stimola, si fa intravedere la possibilità concreta di coltivare il proprio benessere in armonia con quello che ci circonda, dell'ambiente e delle altre persone, oppure questa possibilità è ostacolata. Intravedendo nell'orientamento una direzione dell'educazione, si potrebbe sostenere che in fondo l'orientamento è educazione. L'orientamento è poi anche una pratica di cura ma finalizzata a far sì che l'altro impari a prendersi cura di sé. Pur tuttavia il prendersi cura di sé rappresenta un elemento che viene mediato dal soggetto rispetto a tutte le altre forme di condizionamento. Siamo esseri sistemici e viviamo in realtà interconnesse; ogni sollecitazione giunge a noi ricreata dai nostri processi percettivi e culturali. L'Atlante sull'Infanzia può aiutarci a sviluppare considerazioni sull'orientamento in una chiave concreta che colleghi i processi educativi e formativi con le condizioni di vita delle persone, restituendoci la qualità dell'esistenza dei nostri bambini ed adolescenti in una prospettiva sistemica. In particolare, si vuol evidenziare che l'ambiente che ci circonda non solo nei suoi aspetti immateriali e culturali ma anche in quelli materiali si prende o meno cura di noi e lancia messaggi ben precisi sulle possibilità e modalità che i più giovani hanno di prendersi cura di loro stessi. Il "materiale" in cui siamo immersi e di cui, per certi versi, facciamo anche parte, può spingere a processi elaborativi, a creare culture di acquiescenza, oppure di sopravvivenza, o magari di resilienza che contribuiscono ampiamente ai propri processi di orientamento. Al riguardo, potrebbero essere richiamate alcune questioni specifiche: la qualità dei nostri edifici scolastici che cosa comunica a proposito dell'idea di scuola? La difficoltà a praticare uno sport (i dati sono al

riguardo parecchio sconcertanti circa la diffusione della pratica sportiva), la carenza di incentivi pubblici, o anche di spazi sociali ad esso dedicati, che idea sollecita a proposito del movimento, dell'essere attivi e dello sport? Se non altro di un forte contrasto tra quanto si declama, o magari si predica, e quanto si può toccare con mano, quanto appare sotto gli occhi di tutti. I dati dell'Atlante evidenziano una povertà educativa diffusa, e quindi ancora di più preoccupante; evidenziano che la povertà educativa è legata all'appartenenza sociale, ai territori in cui si nasce e si cresce. E allora di sicuro da più parti ed in maniera sistemica ed integrata occorre apportare cambiamento in tutti quei luoghi in cui si educa non intenzionalmente, non consapevolmente. I dati parlano chiaro; citando l'Atlante, si rileva una correlazione tra bassi tassi di scolarità e tutte le diverse manifestazioni della povertà, e, al contempo, il fatto che educazione e cultura rappresentano un fattore protettivo contro la mortalità infantile, l'obesità e le malattie e costituiscono un antidoto contro la povertà (*L'Italia Sottosopra*, 2013). Ancora, l'indagine PISA 2012, attraverso l'indice ESCS, evidenzia il peso dell'ambiente familiare sul livello di competenze raggiunte dai quindicenni: un terzo degli alunni appartenenti alla fascia più disagiata non raggiunge i livelli minimi di competenza in matematica e lettura, tre volte tanto i coetanei della fascia più agiata; infine, una percentuale esorbitante di bambini e ragazzi "sono disconnessi" da alcune delle principali attività ricreative e culturali, in particolare in alcune regioni del Mezzogiorno. «Per una molteplicità di fattori diversi, nascere e crescere in queste regioni (Campania, Sicilia, Calabria) significa avere meno possibilità di accesso alle principali attività ricreative e formative dell'infanzia. Incrociando i dati, l'Istat ha stimato, inoltre, in ben 314 mila il numero dei giovani 'disconnessi seriali', una quota altissima di 'murati vivi'» (*Mappe per riconnettersi al futuro*, 2012). Quest'ultimo aspetto non può non richiamare il tema del digital divide evidenziatosi in queste settimane in maniera direi drammatica, a sottolineare ancora una volta le disuguaglianze nell'accesso alle risorse che possono consentire crescita e benessere. I dati, quindi, ci confermano che con la cultura si mangia eccome, sempre per riprendere una frase dell'Atlante, ma da pedagogisti impegnati potremmo chiederoci, alla luce di letture attente di questa negligenza della cura che attanaglia tanti bambini, adolescenti e giovani, quali siano i margini di intervento pedagogico. Fermo restando, infatti, che la competenza pedagogica dovrebbe trovare opportuni spazi di valorizzazione a vantaggio anche dei luoghi immateriali e materiali

in cui si gioca in buona parte il benessere delle persone, dovrebbe essere dedicato un primo piano all'identificazione di spazi di ricerca che ci consentano innanzitutto di comprendere meglio le elaborazioni di natura cognitiva ed emotiva che queste generazioni compiono alla luce di tale negligenza e che li spingono verso atteggiamenti di chiusura e di ripiegamento, di demotivazione e di rinuncia, quando non di esplicita violenza verso se stessi e gli altri. In sintesi, questi fenomeni andrebbero meglio compresi, per poter esplicitare le spinte e le motivazioni che inducono una rinuncia alla cura e al prendersi cura (giovani ed educatori/insegnanti); sarebbe importante, in altri termini, dare in queste ricerche la parola a coloro dei quali come pedagogisti abbiamo deciso di prenderci cura, ossia soggetti in difficoltà o negligenza, difficoltà o negligenza che dovremmo un po' di più toccare con mano e conoscere da vicino. Attraverso una conoscenza più approfondita di questi fenomeni che dia la parola ai protagonisti, potremmo interrogarci con maggiore efficacia sulla qualità e sulle forme dell'azione educativa da sollecitare nei diversi contesti.

E' evidente che, proprio abbracciando un'ottica sistemica, non si può fare a meno di guardare a come le istituzioni educano, alle idee di cittadino, di soggetto culturale e di formazione che trapelano dalle scelte istituzionali ed organizzative, in particolare dalle decisioni prese in queste settimane, in piena emergenza covid19 e nella successiva fase di graduale ripresa, a proposito di scuola ed università, della prima in particolare. Di sicuro, i mesi che verranno ci consentiranno riflessioni più maturate anche al cospetto di dati più affidabili circa non solo l'emergenza sanitaria ma anche le sue conseguenze sociali. Al momento, i fatti ci dicono che, a differenza degli altri comparti produttivi, rispetto ai quali si sta cercando di porre in essere un pensiero e un insieme di pratiche più o meno articolati, scuola e formazione in Italia (e in altri Paesi ovviamente meno progrediti anche e soprattutto sul piano dell'accompagnamento alla crescita delle giovani generazioni) vengono attenzionati da un pensiero conciso e lineare che nella sua uguaglianza procedurale rinuncia a fare i conti con la complessità, la quale, sostanzialmente, ci parla di disuguaglianze fortissime e, quindi, del fatto che i danni della chiusura delle scuole saranno diversificati e peseranno soprattutto sui soggetti più fragili, economicamente ed educativamente. Il divario, dunque, evidentemente aumenterà e ci restituirà una realtà di platee scolastiche ancor più, per tanti versi "ingestibili", perché composte in buona misura da soggetti refrattari a modalità che non siano di cura specifiche, commi-

surate alle proprie specifiche esigenze. In questa sede non si intende suggerire proposte di intervento differenziate, pur se sarebbe stata probabilmente un'ipotesi da percorrere, quanto di porre in luce la mancanza di un pensiero complesso che individua le componenti e le interrelazioni che il problema oggetto di interesse presenta, proceda a implementare e verificare una strategia di intervento, composita e, perché no, innovativa. Ciò che invece abbiamo potuto apprezzare è un procedere del genere on-off che comunica un modo di concepire la formazione scarsamente legato ai processi di crescita umana e produttiva di un Paese. Questa situazione potrebbe configurarsi quantomeno di incuria istituzionale, dal momento che non si tratta di una momentanea sospensione dell'esercizio di diritti, bensì dell'omissione di tasselli di governabilità che in questa emergenza sarebbero richiesti per offrire supporti che consentano di rimediare per quanto possibile ai disastri, morali ed educativi, che questa emergenza porta con sé. Così i dati dell'Atlante e le caratteristiche della decisionalità governativa in tema di scuola e formazione sono facce di una stessa medaglia che continua a consegnarci un quadro di afasia istituzionale, di incapacità culturale di affrontare i temi della marginalità, della povertà educativa e delle disuguaglianze in termini decisi ed articolati.

2. \Orientare insegnando: riflessioni e indicazioni di metodo

È singolare che in queste settimane il necessario ricorso alla didattica a distanza sia avvenuto soprattutto nella prospettiva di ricreare in remoto il contesto della didattica in presenza, chiaramente quello della frontalità, nonostante sia sotto gli occhi di tutti che le nostre scuole e le nostre università continuano per lo più ad esprimere dei modelli culturali e didattici di trasmissione delle conoscenze e dei saperi che sul piano della formazione degli individui si rivelano inadeguati oltre che insufficienti. In particolare, la precarietà di tipo educativa si esprime laddove essi non riescano ad offrire risposte circa il senso e il significato di tali conoscenze e saperi per la vita di ciascuno e il come sia possibile usarli per divenire consapevoli dei propri bisogni/desideri e provare a corrispondervi/realizzarli.

La qualità educativa di tali sistemi non può che risiedere, infatti, nell'essere rivolta alla formazione in sé, nell'insegnare a saper prendersi cura della propria formazione, nel creare e sostenere nell'arco della vita un'atti-

tudine” ad imparare, ad individuare, a definire e a sostenere il proprio desiderio, individuale, emancipativo e dinamico (Cunti, 2014).

Alimentazione della capacità e della motivazione a formarsi ed orientamento sono, allora, un tutt’uno (de Sanctis, 2011, p. 20), e non possono che essere incentrati sul soggetto, perché in esso risiede la possibilità non solo di tramandare cultura ma soprattutto di cambiarla.

A tale proposito suscitano perplessità alcune indicazioni contenute in documenti europei sull’apprendimento (in particolare, si vedano le *Strategie di Europa 2020*, Comunicato della Commissione Europea, 2010 e il *Lifelong Learning for All*, OECD, 1997). In primo piano viene sì posto il soggetto che apprende ma più che altro dal punto di vista del suo essere in grado di acquisire conoscenze/competenze che corrispondano alle richieste sociali ed occupazionali. In questo modo, si è compiuta indirettamente sia l’operazione di tornare a responsabilizzare il soggetto rispetto alla qualità degli obiettivi effettivamente raggiunti, a discapito del processo e di una valutazione formativa, sia quella di confermare di fatto un insegnamento che eroga conoscenze e che tutt’al più mette in condizione di esercitarle, sia, infine, una sorta di “appropriazione e ri-significazione della nozione di *learning* da parte di un lessico dell’economia, culminante nel Rapporto del OECD, in cui il *lifelong learning* è prevalentemente [...] interpretato nel senso di “promuovere occupazione e sviluppo economico” (OECD, 1997, citato da Striano & Oliverio, 2012, p. 12).

La questione ha immediatamente a che fare con quella dell’orientamento e di una formazione che orienti, dal momento che richiama una concezione dell’apprendimento coincidente con il corrispondere a qualcosa di pre-costituito, e, dunque, con la capacità di adeguarsi a quelle dimensioni, a quei tratti dell’apprendimento considerati vincenti, perché in grado di consentire un’affermazione personale e sociale riconosciuta. La valenza pressoché estromessa dall’apprendimento sembrerebbe quella inerente alla libertà cosiddetta “di”, tutt’al più prevedendo dei tentativi, spesso poco sistematici e improvvisati, nel percorrere quella libertà cosiddetta “da” (Berlin, 1969/1989), nella fattispecie accolta come impegno educativo a rimuovere ostacoli che dovessero frapporsi alla conquista delle mete privilegiate.

Appare evidente soprattutto a coloro che operano nei contesti scolastici ed universitari che alla diffusività delle conoscenze ed alla conseguente possibilità di disporre di una mole molto ampia di informazioni in tempi rapidi corrisponda il più delle volte un livello superficiale di fruizione delle cono-

scenze. Ciò che è carente è proprio un approccio colto e consapevole in grado di utilizzare strumenti più sofisticati di organizzazione ed elaborazione del pensiero. Ci si chiede, a questo punto, se l'educazione formale e l'uso che essa in linea di massima privilegia dei saperi disciplinari sia funzionale alla capacità di costruire punti di vista ragionati e documentati, di elaborare idee articolate, di saper disporre di concezioni personali e di saperle esprimere. È, infatti, la dimensione interna alla scienza, quella relativa ai processi di costruzione della conoscenza, di argomentazione, dimostrazione e interpretazione, che forgia la qualità del pensiero in direzione del suo divenire in grado di individuare e definire problemi, immaginare ipotesi e percorsi di soluzione, metterli alla prova acquisendo conoscenze significative e addivenire, così, a soluzioni più o meno efficaci. Potremmo dire, in sintesi, che è la qualità delle esperienze di formazione che vengono promosse a decidere in forte misura dei processi di orientamento delle persone.

Il modo di guardare alla formazione non può essere scisso da quello di concepire e di vivere la dimensione del lavoro. In questa sede si vuol soltanto riferirsi al tema della desiderabilità del lavoro e ai suoi nessi con la formazione, per evidenziare che una concezione del lavoro come “mera necessità” oppure come “gratificazione” personale (Urbinati, 2008) costituisce una differenza fondamentale per quanto concerne il rapporto che tantissimi giovani e adulti vivono con il lavoro ed anche con la formazione, avvertita quest'ultima come sempre più lontana dalla cultura e sempre più vicina a un bene puramente strumentale, mezzo per conseguire un utile. E chiaro, allora, che scuole ed università non possano evitare di porre a tema la costruzione formativa del desiderio di realizzare se stessi come persona e come lavoratore, prestando particolare attenzione alla maturazione di un pensiero critico ed orientato alla scelta; occorre, in altri termini, alimentare il processo di conoscenza di sé e della propria storia, di individuazione e valorizzazione delle proprie specificità, di ricerca e di verifica di percorsi possibili, contrastando e contenendo pur legittime paure ed aprendo su quegli spazi di libertà in cui si possa lavorare per quella “capacità di agire” che Sen (1999/2000) re-interpreta come il saper dare inizio a qualcosa che prima non c'era, l'immaginare situazioni inedite ed orchestrare strategie idonee, il guardare a se stessi e al proprio futuro in modi differenti da quelli che sembrano destini già scritti.

È evidente che si configura, a questo punto, un'interpretazione ed una pratica dell'orientamento che superi approcci di tipo diagnostico-attitudi-

nale, e dunque predittivi, oppure informativi sulle prerogative degli itinerari formativi o degli sbocchi occupazionali, o ancora basati sulla messa alla prova di competenze scolastiche in contesti lavorativi, a vantaggio di una rifondazione prospettica e di una “riorganizzazione organica” (Cunti, 2015; Di Rienzo & Serreri, 2015) che prenda in cura la capacità - come libertà - di apprendere per tutta la vita, di scegliere di sé e per sé nei contesti evolutivi delle relazioni umane. In primo piano sono sia i modi in cui i soggetti vivono i propri universi relazionali, per consentire un’ esplorazione di quanto, ad esempio, caratterizza od ostacola la realizzazione delle personali spinte espressive ed esistenziali, sia la discesa nel regno del desiderio, ancorandolo alla propria storia e alle proprie manifestazioni identitarie (Guichard, 2010; 2005; Guichard, Pouyaud, 2015; Savickas 2005, 2002;).

Alla luce della prospettiva brevemente delineata, è possibile accennare ad almeno quattro fattori che rappresentano altrettanti ambiti di intervento per un orientamento autenticamente formativo. Il primo di questi fa registrare una mancata condivisione del senso che la scuola e i suoi saperi assumono per coloro che la frequentano. Snodo fondamentale è il valore della formazione che andrebbe sostenuto ed alimentato, formazione da sperimentare nella relazione educativa ed interpersonale. Il senso della scuola e dei suoi saperi non può essere dichiarato una volta e per tutte, bensì richiede che venga rinnovato e che possa, quindi, acquisire caratteristiche dinamiche e mutanti in concomitanza con i personali processi evolutivi. Lavorare quotidianamente su questo senso, monitorandone la crescita e i cambiamenti, riscontrandone le difficoltà e favorendone il superamento è compito degli educatori e dei docenti. Al riguardo, emerge lo scarso senso generalmente attribuito allo stare insieme per apprendere, al gruppo, alla condivisione degli ambienti di apprendimento, laddove nella classe, in buona sostanza, si auspichino soprattutto risultati individuali attraverso forme della didattica che chiamano in causa molto più spesso i singoli rispetto ai gruppi (Jonassen, 1993; Resnick, 1989; Resnick *et al.*, 1991). L’ impostazione trasmissiva della didattica, tuttora prevalente, si prende cura molto poco di quell’ *io formativo* (Cunti, 2008, p. 23) che definisce, in modi cangianti nel tempo, il rapporto che abbiamo con la formazione, quello che essa rappresenta nella nostra vita e per la nostra personale realizzazione.

Un altro fattore importante e strettamente correlato è quello della demotivazione, come impoverimento del piacere dell’ imparare. È notorio che gli esseri umani sono caratterizzati dalla propensione all’ apprendimento; il

piacere della conoscenza, il gusto che si prova a ricercare e ad essere attivi in questo lavoro di costruzione, andrebbe salvaguardato e nutrito nel corso della vita e una responsabilità decisiva, in tal senso, spetta ai sistemi formativi. Saper cercare le conoscenze, elaborarle, ripensarle e connetterle, e, soprattutto saperle agire in situazioni differenti (Alessandrini, 2014; Fabbri, Melacarne, 2015; Fedeli *et al.*, 2016) è divenuto oramai già da alcuni decenni un *leit motiv* che pone al centro colui che impara, protagonista e non destinatario dei processi didattici, soggetto chiamato in causa, potremmo dire, nella sua interezza, in particolare dal punto di vista dei modi assolutamente personali in cui le conoscenze e le capacità acquisite maturano in competenze. La scuola e l'università possono far crescere la motivazione ad imparare e la capacità di farlo, condizioni che possono rinforzarsi l'un l'altra, oppure depotenziarsi vicendevolmente, secondo una circolarità virtuosa o viziosa.

Un terzo fattore che ne discende potrebbe essere quello della monotonia del *setting* didattico, che generalmente si riduce alla lezione frontale, studio individuale e ripetizione, con notevoli conseguenze sul piano dei risultati dell'apprendimento (Bereiter, Scardamalia, 1998; Chaiklin, Lave, 1993; Fedeli *et al.*, 2016; Lave, Wenger, 2006; Scardamalia, Bereiter, 1999). Innanzitutto, è per certi versi anche intuitivo che il poter familiarizzare con contenuti culturali attraverso forme dell'apprendimento plurali rinforza la qualità della conoscenza che viene appresa, oltre a consentire un incontro proficuo con le prerogative e gli stili soggettivi dell'imparare; in secondo luogo, apprendere attraverso modalità diverse, incontrando l'ambiente esterno in modi diversificati ed inediti, consente l'affinamento della stessa capacità di imparare. Qualsiasi *setting* didattico implica la messa in campo di competenze specifiche e, pertanto, potrà essere scelto proprio in virtù delle sue caratteristiche. Al riguardo, si pensi anche alle funzioni di coordinamento o a quelle di leadership più empatiche, altrettanto importanti in un gruppo per sostenere e favorire la creatività e l'armonia (Fabbri, Melacarne, 2015, p. 63; Cacciamani, 2008). Accanto alle tipologie più tradizionali di *setting* didattici, può essere collocato quell'insieme di attività che comportino "l'uscita fuori" dall'ambiente *in door* della formazione per approcciare l'*out door*, ossia quei contesti che non nascono come ambienti di apprendimento e di insegnamento ma che lo diventano, in cui i soggetti in formazione, fondamentalmente attraverso l'osservazione, imparano sul lavoro altrui. Al riguardo, è stata spesso utilizzata l'espressione di apprendi-

stato cognitivo (Collins *et al.*, 1989) ad indicare l'importanza di attivare processi di comprensione dei contesti e delle attività lavorative che non si esauriscano in una operatività ridotta ad esecuzione, oramai inconcepibile in una temperie sociale e professionale in cui la capacità di declinare le conoscenze per inquadrare e risolvere problemi reali è richiesta sempre di più in modo trasversale nel mondo del lavoro.

Un ultimo fattore, strettamente connesso al precedente e per tanti versi trasversale, potrebbe riguardare la necessità, ai fini dell'orientamento alla formazione, di setting di apprendimento di cui i discenti possano essere realmente protagonisti. L'essere impegnati in maniera attiva valorizza il coinvolgimento dei discenti sui tre livelli del pensare, del sentire e del fare. Un apprendimento attivo chiama in causa il pensare dei discenti, le loro conoscenze pregresse, le esperienze altre e, in particolare, gli apprendimenti informali da cui acquisiscono modi di vedere, atteggiamenti culturali, conoscenze specifiche che, necessariamente, entrano in interazione con la formazione scolastica (Moscati *et al.*, 2008; Resnick, 1987; Sennett, 2008; Tramma, 2009). Affinché la scuola e il suo mondo di saperi, ma anche di regole, non siano mantenute in una sfera separata rispetto agli altri ambiti in cui pur si apprende a vivere e ad essere come si vuole o più spesso come si può, è necessario riportare il "fuori" e gli apprendimenti informali all'interno della scuola e del suo quotidiano; si vuol dire che la specificità della formazione culturale a scuola debba e possa essere esperita come qualcosa che i soggetti contribuiscono a determinare, non come qualcosa di distante e, tutto sommato, di consegnato e subito.

Assegnare valore alle soggettività vuol dire non considerare le personali peculiarità esclusivamente come dei punti di partenza per altri risultati, condizioni, obiettivi di miglioramento, quanto piuttosto come risorse e leve strategiche per l'apprendimento e per la crescita di tutti.

Riferimenti bibliografici

Bereiter C., Scardamalia M. (1998). Rethinking Learning. In D.R. Olson, N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 485-513). Oxford: Blackwell Publishers,

- Berlin I. (1989). *Quattro saggi sulla libertà*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1969).
- Cacciamani S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Chaiklin S., Lave J. (1993). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins A., Brown J.S., Newman S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In L.B. Resnick, *Knowing, Learning and Instruction* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,
- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2015). Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro. *Pedagogia Oggi*, 335-355.
- de Sanctis O. (2011). L'orientamento come dimensione del processo formativo. In O. de Sanctis, M. D'Ambrosio (ed), *L'orientamento nei processi formativi*. Napoli: Liguori.
- Di Rienzo P., Serreri P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia oggi*, 1, 231-253.
- Fabbri L., Melacarne, C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli M., Grion V., Frison D. (eds.) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Guichard J. (2005). Life-Long Self-Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 2, 111-124.
- Guichard J. (2010). *Les théories de la construction des parcours professionnels et de la construction de soi: Deux approches de la construction de la vie individuelle*. Paper presented at Colloque International INETOP. Paris: France.
- Guichard J. & Pouyaud J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: actions, emotions, identifications, and interpretations. In R. A Young, J. F. Domene, L. Valach, *Counseling and action. Toward Life-Enhancing Work, Relationships, and Identity* (pp. 91-114). New York: Springer.
- Jonassen D.H. (1993). *Structural Knowledge: Techniques for Representing, Conveying, Acquiring Structural Knowledge*. Hillsdale: LEA.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Moscati R., Nigris E., Tramma S. (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Mondadori.

- Resnick L. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Resnick L. (1989). *Knowing and Learning. Issues for a Cognitive Science of Instruction*. Hillsdale: Earlbaum.
- Resnick L.B., Levine J.M., Teasley S.D. (eds.) (1991). *Perspectives on Socially Shared Cognitions*. Washington: American Psychological Association.
- Savickas M. L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behavior. In Brown D. and associated, *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons Inc.
- Scardamalia M., Bereiter C. (1999). Schools as Knowledge-Building Organizations. In D. Keating, C. Hertzman (eds.), *Today's Children, Tomorrow's Society: The Developmental Health and Wealth of Nations* (pp. 274-289). New York, NY: Guilford.
- Sen A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori (Ed. orig. pubblicata 1999).
- Sen A. K. (2000). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Bologna: Il Mulino.
- Sennett R. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Striano M., Oliverio S. (2012). Cerchiamo talenti. Un'esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia. *MeTis*, II, 1.
- Urbinati N. (2008). Il valore del lavoro. *La Repubblica*, 29 luglio.

Sviluppo umano, formazione, economia fondamentale: interdipendenze pedagogiche in nuovo contesto

Piergiuseppe Ellerani

Professore Associato - Università del Salento

piergiuseppe.ellerani@unisalento.it

1. Nulla è più come prima?

Dopo questa crisi, nulla sarà più come prima. Possiamo attualizzare l'affermazione quasi profetica di Umberto Margiotta (2012, p. 125) sottolineandone almeno due aspetti che l'accompagnano: la prima, come conseguenza storica, la tendenza a ridurre gli investimenti in formazione – almeno in Italia – ritenuti marginali in un tempo di presunte scarsità delle risorse. L'erosione è avvenuta tanto progressivamente quanto complessivamente, intaccando sia sistema dell'istruzione che della formazione, rinunciando ad immaginarne la vettorialità rappresentata per l'innovazione e il diritto sostanziale all'apprendimento: dunque di una piena espressione della cittadinanza. La seconda ne discende come esito: il mancato tentativo di interpretare istruzione, formazione e apprendimento permanente come fattori di conversione, dunque come attivatori di processi di trasformazione. Disperdendo principio e prospettiva della costruzione di un sistema di eque opportunità, di eliminazione delle disuguaglianze nell'accesso, di sistematica amplificazione dell'human flourishing e dei talenti.

La direzione da seguire – sostanziale ed emergente – sarebbe, per contro, la necessaria re-interpretazione delle condizioni che permettano ai soggetti di esigere l'*agire* dei propri diritti sociali, trovando implicato anche il diritto di apprendere. Per altro possiamo estendere la parabola di quanto avvenuto anche alla complessità dei servizi alla persona. La prospettiva alternativa, offerta dallo sguardo di Margiotta, è il “welfare delle capacitazioni” (2012, p.150), dove lo scenario di Sen (2000) e del Capability Approach (CA) viene assunto come via guida. Con un'ulteriore conseguenza: la via Seniana e del CA esprime responsabilità, sulle ricadute sostanziali verso esiti educativi e formativi, all'imposizione di una politica e visione del mondo neo-li-

berista (Margiotta, 2015, p. 237; Baldacci, 2014, p. 55; Zamagni, 2020; Giraud, 2020). Per altro appare ancora più evidente il nesso alternativo, se collocato all'interno sia dei presupposti, sia delle prassi richieste dall'Agenda2030 (ONU, 2015) dove la sostenibilità è risultato dell'insieme interdipendente delle 5P: people, planet, prosperity, peace, partnership.

2. Dall'economia del “capitale umano” alla pedagogia dello sviluppo umano

Massimo Baldacci (2019) – nel sintetizzare il lascito culturale di Umberto Margiotta – afferma che la cifra che caratterizza la proposta concettuale Margiottiana della formazione, consiste nella sua ri-ambientazione rispetto agli scenari socio-economici attuali, piuttosto che una riattivazione dei suoi modelli storici, accettando le sfide che provengono dall'economia globalizzata basata sulla conoscenza. Una sfida che – pur assumendo il rischio di essere assorbita sotto logiche extrapedagogiche di natura meramente economica e funzionalista – può essere affrontata equipaggiando la formazione con una solida epistemologia e garantendola con un'adeguata cornice politico-culturale, di natura democratica e progressista. La formazione andrebbe ripensata rispetto all'attualità socio-economica e culturale.

È una prospettiva che ci permette di risalire – e re-interpretare – due aspetti rilevanti della questione fondativa il nuovo paradigma del “welfare delle capacitazioni” e il ripensamento della formazione, come per esempio il significato delle competenze e del capitale umano. Le risposte dalle policy non possono rappresentare neutralità, né nei significati, né nelle architetture, né nella visione di essere umano nel mondo: la cornice funzionalista che ha accompagnato l'affermarsi della logica del “capitale umano” e la coerente interpretazione dei significati attribuiti alle “competenze” ne sono esempio. Così come, diffusamente, esse abbiano innervato l'azione educativa, curricolare, e valutativa della scuola e della formazione. Bottani (2007, p.36) interpreta lucidamente il tracciato:

Il gruppo CORE ed il progetto DeSeCo si collocano manifestamente su un piano filosofico, sociale e politico. L'OECD (2002) in un documento ufficiale presenta i lavori effettuati tra il 1998 e il 2002 da parte di DeSeCo ma precisa subito, nel preambolo, che il contenuto non è un suo prodotto, e che la strategia proposta è stata preparata dal gruppo

dirigente di DeSeCo. Insomma, l'OCSE prende le distanze dalle riflessioni svolte nell'ambito di DeSeCo, non sa o non vuole cogliere il senso di questa iniziativa e non dà seguito al progetto, ma ne percepisce immediatamente i benefici che se ne possono trarre per lo sviluppo del nascente PISA e per l'analogo programma, in gestazione, di misura delle competenze degli adulti (PIAAC). L'OECD riduce DeSeCo ad un'operazione che propone un quadro concettuale utile per fondare una valutazione delle competenze [...] assimila le proposte che servono per estendere la propria zona d'influenza sulle politiche scolastiche e sui programmi internazionali di valutazione della scuola. L'OECD cercava una legittimazione per impossessarsi dei programmi di valutazione internazionale delle competenze degli adulti. L'azione fa perdere l'interesse politico e scientifico che DeSeCo intendeva assumere, e anche l'attrazione che aveva dimostrato, nonché la sua ragione d'essere, nella riflessione sui cambiamenti in atto.

Dal possibile progetto di riscrittura di nuove finalità di una “certa” idea di scuola, ad un asservimento delle premesse per un programma di valutazione internazionale, introducendo il tema delle “competenze chiave”: questi gli esiti. Con quali conseguenze?

Preliminarmente un'osservazione: i documenti prodotti da DeSeCo convergono nella prospettiva di definire le competenze chiave, assumendo la prospettiva del CA, al fine di realizzare una vita degna di essere vissuta all'interno di una società che “funzioni” per il bene comune (Canto-Sperber, Dupuy, 2001). Il che ci porta a non disconoscere l'importanza della formazione alle competenze, ma a ri-definirne i significati in un quadro sostanzialmente differente da quanto sino ad oggi argomentato e modellizzato (Ellerani, 2019).

La più evidente conseguenza è il fine funzionalistico delle competenze all'interno del paradigma del “capitale umano” e più specificatamente nel rapporto tra scuola e sistema socio-economico. In questa relazione il quadro è teso ad alimentare il capitale umano considerato come lo stock di conoscenze e competenze possedute in un certo momento da un soggetto, e suscettibili d'uso nei processi produttivi (Baldacci, 2014, p. 48). La prospettiva è quella del miglioramento della produttività di un dato sistema economico favorendo crescita e innalzamento del livello di vita della popolazione. Il capitale umano così interpretato apre ad un pacchetto ulteriore di conseguenze; se la competenza è la misura del capitale umano, occorre

valutarla in un “certo modo” e con essa la rilevanza dell’istruzione e della formazione, attraverso la classica analisi costi-benefici. Il che porterebbe – all’estremo – ad attribuire valore al raggiungimento delle competenze come fine, piuttosto che al riconoscimento della persona in sé: alimentando la premialità dell’accumulazione delle competenze per il capitale umano già nel sistema educativo e formativo. Il risultato appare evidente: si eludono i benefici non economici dell’istruzione – la coesione sociale, l’innalzamento del grado di civiltà e di democrazia del paese - come pure i costi non economici derivanti dalle povertà educative (Baldacci, 2014, p.53). Margiotta (2015) aggiunge che in questo quadro occorre andare oltre alla produttività – e al reddito – ricostruendo piuttosto la direzione di senso per i futuri possibili della convivenza democratica (p.125). Il che si potrebbe tradurre in un sistema di investimenti che valorizzi capacità e idee delle persone che “insieme” concorrano all’innovazione e alla valorizzazione del bene comune. In sintesi, oltre al linguaggio utilizzato negli ultimi anni, identitario di un certo tipo di economia – laddove il capitale umano diviene fine dell’investimento in educazione ed istruzione – quello che emerge è la svalutazione del servizio non-economico svolto da scuola e insegnanti. La rappresentazione emblematica di questo processo è il principio di *occupabilità* – *employability* – orientamento e giustificazione di tutte le policy che riguardano gli adulti, almeno negli ultimi vent’anni in Europa (Carta di Bologna 1999), teso ad accumulare quote costanti di capitale umano. Ma come sappiamo – anche prima di Covid-19 – gli esiti non sono stati conseguenti alle previsioni e agli auspici delle policies determinate.

Il welfare delle capacitazioni di Margiotta, nell’assumere la prospettiva Seniana e dello sviluppo umano, evidenzia l’idea di sintesi del nuovo paradigma: l’espansione dello sviluppo delle libertà sostanziali. Che, nelle considerazioni di Martha Nussbaum (2012), non può non essere connesso allo sviluppo delle capacità combinate “con” e “nei” contesti, così da restituire il significato di un’azione politica che dovrebbe operare per eliminare le cause delle disuguaglianze e delle povertà educative, oltreché costruire coesione sociale. La crescita del PIL non è la misura e il fine di una nazione, bensì è la progettazione e la costruzione delle condizioni affinché gli esseri umani godano di libertà sostanziali per vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare, per ampliare le scelte reali che hanno a disposizione (Sen, 1999, p.293). Il paradigma è capovolto: l’approccio considera ogni persona come un fine, chiedendosi non tanto quale sia il benessere totale o medio

in termini di prodotto interno lordo (PIL), bensì quali siano le opportunità disponibili per ciascuno (Nussbaum, 2012, p. 26) al fine di vivere una vita dignitosa e libera, con una qualità della vita che si esprime all'interno di un contesto di giustizia sociale di base.

Il portato pedagogico implicito è evidente: alla scuola spetta il compito di equipaggiare l'essere umano con funzionamenti – competenze – per espandere e realizzare le libertà sostanziali (Baldacci, 2014, p.62) così come di esigere l'agire dei propri diritti sociali sostanziali. Nella prospettiva di Nussbaum il potenziale è di sviluppo delle “capacità interne”, unite all'eradicazione delle condizioni che determinano l'impossibilità all'accesso, comprese ogni forma di disinvestimento in educazione. Rilevanti i contributi del progetto DeSeCo, laddove le competenze chiave, piuttosto che essere considerate secondo prospettive funzionalistiche, avrebbero dovuto contribuire a far raggiungere per gli esseri umani gli esiti desiderati; da un lato, con il raggiungimento del ben-essere nella loro vita e, dall'altro lato, a partecipare attivamente al buon funzionamento sociale (well-functioning) dei contesti (Gilomen, 2003). Le dimensioni identificate giustificano il particolare interesse (Tab.1):

Dimensioni per il ben-essere e una vita realizzata	Dimensioni per partecipare attivamente al buon funzionamento sociale
Posizioni economiche e risorse Avere occupazione; Disporre di reddito;	
Diritti politici e potere Partecipare alle decisioni politiche; Partecipare a gruppi con interessi comuni;	
Risorse intellettuali Partecipare all'istruzione formale; Disporre delle basi per l'apprendimento;	Possibilità di produrre economia
Alloggio e infrastrutture Qualità dell'alloggio; Servizi e infrastrutture dell'ambiente;	Processi democratici per una società giusta
Salute e sicurezza personale Condizioni di salute soggettive e oggettive (non semplice assenza di una malattia); Prevenzione degli incidenti;	Solidarietà e coesione sociale Pace e diritti umani
Capitale sociale (reti di relazioni sociali) Famiglia e amici; Conoscenze e gruppi	Giustizia, uguaglianza e assenza di discriminazioni Sostenibilità ambientale
Cultura e interessi Accedere e partecipare ad attività culturali; Accedere e partecipare ad attività di svago;	
Soddisfazione personale e scelta di valori Essere soddisfatti dello stile personale; Essere autonomi nelle scelte dei valori;	

Tab.1: Dimensioni per il ben-essere, una vita realizzata, per partecipare attivamente al buon funzionamento sociale. Fonte DeSeCo, Gilomen, 2003, p. 121

Si evidenzia la possibile esposizione alle categorie e ai costrutti presenti nel CA e nella prospettiva dello sviluppo umano laddove, con Nussbaum (2102), si tratta di sviluppare tutte le condizioni necessarie per la formazione delle capacità interne: le dimensioni cognitive attraverso le elaborazioni e i processi di informazioni; le dimensioni attive per l'interpretazione, il ragionamento, il problem-solving, il pensiero critico, l'individuazione e uso di strategie efficaci; le dimensioni affettivo-emotive, per interpretare i contesti, agire nel contesto, costruire le motivazioni intrinseche. Se consi-

deriamo l'apporto di Rychen e Salganik (2003), il quadro si amplia e si compone di altre correlazioni con il CA:

- interagire socialmente in gruppi eterogenei, comprende la capacità di relazionarsi positivamente con gli altri, cooperare, gestire e risolvere i conflitti;
- agire in modo autonomo comprende la capacità di agire all'interno di un contesto generale, dare forma e condurre progetti personali e di vita, difendere e far valere diritti, interessi, limiti e bisogni;
- utilizzare strumenti in modo interattivo comprende la capacità di utilizzare in modo interattivo linguaggi, simboli, testi, conoscenze e informazioni, tecnologie.

In questa declinazione i costrutti sono riconducibili all'assunto di 'agentività' o di *agency* introdotta da Sen (2000, p. 85) per il quale le acquisizioni di una persona – in quanto essere agente, attivo, che si mobilita autonomamente – si riferiscono ai successi conseguiti nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che sono considerati come valore per sé, ma anche in quanto appartenente a contesti o situazioni più generali.

Se correliamo il quadro delle dimensioni per il compiersi di una vita realizzata e per partecipare attivamente al buon funzionamento sociale in Gilomen con il significato che dovrebbero assumere i costrutti delle competenze in Rychen e Salganik, appare pertinente l'indicazione dell'*agency* come la forza che un essere umano dovrebbe formare per raggiungere il potenziale di una vita degna di essere vissuta secondo il valore che viene ad essa attribuito e per partecipare al compiersi della traiettoria democratica, contribuendo a ridurre i divari che impediscono il pieno sviluppo delle libertà sostanziali. È facilmente intuibile la correlazione con gli approcci che formano gli esseri umani, le pratiche democratiche, la promozione di well-being, all'interno dei contesti formali dell'apprendimento. I quali, conseguentemente, dovrebbero essere considerati come *contesti di capacitazione*. Viene richiesto quindi un cambiamento profondo – polisemico – dei contesti di insegnamento e apprendimento, orientati sempre più alla formazione diffusa di talenti umani competenti (piuttosto che di capitale umano) e della coesione sociale (piuttosto che di solo capitale sociale). Laddove la ricerca ha già sufficienti evidenze per ri-tracciare organizzazioni, spazi e tempi delle didattiche sempre più oltre le discipline.

3. Dall'orientamento al lavoro all'educazione alle scelte

Uno dei punti qualificanti dell'opzione del paradigma dello sviluppo umano e del welfare capacitante, trova un riferimento nell'espansione delle libertà per raggiungere i potenziali di azioni implicati – e formati – nell'agency. Sottratto il significato funzionalistico della sua formazione, del capitale umano emerge comunque un punto-luce – attraverso lo sviluppo delle competenze – poiché si interessa al potenziale dell'essere umano, seppur – non possiamo dimenticarlo – ancorato al ruolo attivo degli individui nell'espansione delle possibilità produttive (Sen, 2000, p. 292). Con Baldacci (2014, p. 66), la cultura d'impresa non è cattiva in sé, ma non può essere il riferimento di una scuola che guarda alla Costituzione e assume la democrazia come guida. Sen (2000, p. 295) delinea il superamento della nozione di capitale umano, poiché il ruolo degli stessi esseri umani va ben al di là della produzione economica.

Svincolato dal capitale umano come funzionale “a”, anche l'orientamento tradizionalmente inteso non può più svolgere il ruolo quasi statico di un indefinito ma prestabilito percorso. Immersi nella seconda grande trasformazione (Seghezzi, 2017), dove il lavoro si è ibridato con le tecnologie convergenti mutando nella sua stessa natura oltreché nelle forme, ma anche resi fragili, indeboliti e vulnerabili da un virus che resiste e con il quale dovremo imparare a convivere, diventa molto difficoltoso individuare certezze, così come risultano imprevedibili le traiettorie dei futuri possibili. Dunque non è possibile scaricare sulla scuola la responsabilità di “orientare” verso qualcosa che gli stessi attori ritengono “non conoscibile” e che contribuiscono a rendere mutabile. Nell'espansione delle libertà sostanziali, sono le scelte tra le opzioni possibili a cui dà valore, a dirigere il percorso dell'essere umano agentivo e dotato di funzionamenti. Le scelte, pur basandosi su prospettive di valore o di soddisfazione di bisogni, sono opzioni personali verso la realizzazione di un progetto esistenziale, che non necessariamente si fonda sul raggiungimento dei livelli di benessere più evidenti. Rilevante – nel paradigma dello sviluppo umano – è l'educare alle scelte, come processo continuo di riconoscimento della propria vita come degna di essere vissuta. Per altro, nell'attuale condizione, fors'anche gli adulti hanno necessità di re-interpretare scelte e acquisire nuova agentività. Il welfare delle capacitazioni dovrebbe essere progettato e qualificato, così da garantire che l'espansione delle libertà di ognuno incontri quella degli altri, nell'invenzione creativa di nuove soglie di benessere e di innovazione produttiva (Margiotta, 2015, p.126).

4. Lo sviluppo umano e la prospettiva dell'economia fondamentale

In questa ri-definizione di paradigma, appare sostanziale la rielaborazione della formazione all'interno dell'attualità socio-economica e culturale. Il che ci porta a considerare il quadro emergente della cosiddetta economia fondamentale¹, per la quale alcuni settori economici – tra i quali la scuola – divengono decisivi per il benessere e la coesione sociale, essendo attività economiche fortemente radicate nei territori, ed essendo *infrastrutture* della vita quotidiana (CEF, 2019). In questa cornice, la formazione intesa come equipaggiamento continuo degli studenti, così come la formazione degli insegnanti e la scuola come istituzione, sono da considerare risorsa economica e *risorsa infrastrutturale* per lo sviluppo, opponendo con una nuova ipotesi di economia, la prospettiva giustificativa solitamente adottata “dopo questa crisi”, ovvero l'etichettamento di costo e di spesa, con la conseguente riduzione degli investimenti. Si elimina, da questo punto di vista, la radice delle motivazioni funzionaliste, premessa per conseguenti derive riduzionistiche il deficit a scapito della formazione: sottraendola altresì alle istanze di accumulazione di breve periodo del mercato e dalle dipendenze dalle risorse del PIL. Altrettanto evidente è che mantenere almeno in buono stato una *risorsa infrastrutturale* – come la scuola e tutti i suoi attori che vi operano – non diviene più “concessione”, ma scelta e impegno etici.

Le settimane del Covid-19 saranno almeno ricordate – insieme con i dolori per le vite spezzate – per quanto rappresentano per una nazione le infrastrutture fondamentali ben mantenute. Le politiche hanno quasi portato al collasso sanità e scuola, evitato solo grazie alle scelte di vivere vite degne di essere vissute da parte di chi trova nel servizio alle persone l'opzione della propria libertà.

La formazione per lo sviluppo umano all'interno dell'economia fondamentale, la formazione continua degli insegnanti, divengono espressione dei diritti di cittadinanza, di coesione e innovazione sociale, di crescita culturale: premesse per arginare qualsiasi processo di incapacitazione, vera causa di marginalità, di emergenze e di derive violente. Anche senza Covid.

1 <https://foundationaleconomy.com/il-capitale-quotidiano/>

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2019). Il lascito culturale di Umberto Margiotta. *Scuola democratica. Learning*, 2, 275-279.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di Scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bottani N. (2007). La scuola di fronte allo “tsunami” delle competenze. In D.S. Ryken, L.H. Salganik (Eds.), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 27-44). Milano: FrancoAngeli.
- Canto-Sperber M., Dupuy J.P. (2001). Competencies for the Good Life and the Good Society. In D.S. Ryken, L.H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 67-92). Göttingen: Hogrefe&Huber.
- CEF (2019). *Economia Fondamentale. L'infrastruttura della vita quotidiana*. Milano: Einaudi.
- Ellerani P. (2019). “Capacitare” le competenze? *Scuola democratica*, 1/2019, 165-174.
- Giraud G. (2020). *Per ripartire dopo l'emergenza Covid-19*, <https://www.laciviltacattolica.it/articolo/per-ripartire-dopo-lemergenza-covid-19/> (verificato 20 maggio 2020)
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta U. (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta (Eds.), *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, (pp. 17-42). Milano: Bruno Mondadori.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Concept Foundation*. In <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/415-29556.pdf> (verificato 20 maggio 2020)
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf (verificato 20 maggio 2020).
- Seghezzi F. (2017). *La nuova grande trasformazione. Persona e lavoro nella quarta rivoluzione industriale*. ADAPT: University Press.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen A. (1993). Capability and Well Being. In M.C. Nussbaum, A. Sen (Eds), *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Zamagni S. (2020) Il nemico numero uno sarà il neoliberismo. *Osservatore Romano*, Anno CLX, 82, 10 aprile 2020.

IX.1

Uno strumento per misurare le Soft Skills degli insegnanti

Natalia Altomari

Ricercatore - Università della Calabria
natalia.altomari@unical.it

Orlando De Pietro

Professore Associato - Università della Calabria
orlando.depietro@unical.it

Antonella Valenti

Professore Ordinario - Università della Calabria
antonella.valenti@unical.it

1. Introduzione

Le Soft Skills rappresentano un insieme di abilità di fondamentale importanza nell'attività lavorativa (Pachauri, Yadav, 2014). Sono abilità fortemente connesse alle qualità e agli atteggiamenti personali e alle abilità sociali e gestionali e non tecniche o specifiche. Per la loro intangibilità e immediato riconoscimento (Dall'Amico, 2016) sono difficili da individuare, quantificare, valutare e sviluppare nelle persone. In letteratura, il termine Soft Skills (EC, 2011) è utilizzato con una molteplicità di appellativi che comportano la difficoltà a determinare una definizione chiara e univoca da cui si evinca l'espressione della loro peculiarità. James Heckman¹ e Bernd Schulz² mettono in evidenza le trasformazioni in corso nei sistemi di istruzione, chiamati a far maturare quelle competenze utili nella vita quotidiana sociale e lavorativa. In particolare, Heckman e Kautz (2012), dichiarano che bisogna accertarsi del possesso di «[...] altre skills ugualmente importanti. Si tratta delle skill non cognitive, [...] denominate Soft Skills, come per esempio le abilità sociali, comunicative, lavorare con gli altri, autocontrollo»; mentre,

1 Premio Nobel per l'Economia.

2 Senior Lecturer al Polytechnic of Namibia dove, dal 2000, insegna Information Technology.

lo stesso Schulz (2008) evidenzia quanto riporta un'indagine della «[...] *British Association of Graduate Recruiters* (AGR), in merito alla mancanza di Soft Skills nei laureati da assumere, come il lavoro di squadra, precisando che i candidati sono accademicamente preparati ma privi di competenze come la comunicazione e il ragionamento verbale e numerico» (Schulz, 2008). Sulle Soft Skills si sofferma Elena Dell'Amico (2016), la quale propone una classificazione, da noi successivamente adattata, di 21 Soft Skills, raggruppandole in tre macro-aree:

- A. *Farsi strada nel mondo del lavoro*: identificare obiettivi di lavoro; imparare a imparare; adattabilità e flessibilità; motivazione; riconoscere applicare regole e valori sul lavoro; rispettare regole e livelli gerarchici; gestire responsabilità; gestire il tempo; gestire il processo digitale
- B. *Padroneggiare le competenze Sociali*: abilità comunicative; gestire il processo di comunicazione; autocontrollo e gestione dello stress; lavorare in gruppo; comprensione dei bisogni altrui; leadership; gestire i conflitti; consapevolezza interculturale.
- C. *Raggiungere risultati*: prendere decisioni; risolvere problemi; creatività e innovazione; pensiero critico

Tale tassonomia sembra rispondere alle richieste provenienti dai datori di lavoro³ in quanto le skill delle tre macroaree «aiutano a tessere tutte le interconnessioni possibili che collegano sfera cognitiva e sfera emotiva, etica e capacità di organizzazione, spirito di iniziativa e capacità di comunicazione» (Cinque, 2014, pp. 135-136). È considerata la capacità di un soggetto di operare efficacemente sul posto di lavoro e per gli insegnanti si rende necessario, soprattutto, comprendere ed essere consapevoli di quali di queste diventano strategiche nel loro agire didattico. Le Soft Skills nell'ultimo decennio hanno assunto maggiore rilievo nel contesto professionale e, in particolare, nel contesto educativo-formativo; gli insegnanti, infatti, sono chiamati a riconoscere e coltivare le proprie abilità vivendo la professione in una nuova modalità per una gestione efficace della relazione studente-insegnante nell'interazione didattica.

3 Rapporto Adecco Group - 01/2017. "Soft Skill: il nuovo imperativo. Dal comportamento all'empatia, un'analisi della vera forza delle soft skill in un mondo ormai automatizzato". Estratto da https://adeccogroup.it/wp-content/uploads/2017/06/Soft-skill-il-nuovo-imperativo_The-Adecco-Group2017_whitepaper.pdf, il 10/04/2018.

Gli insegnanti, nella società complessa e ubiqua, come afferma Bauman (2011) sono chiamati ad affrontare sfide quotidiane che li vedono impegnati con le problematiche di un'età difficile e delicata come quella della crescita e dello sviluppo dell'alunno, oltre che con la gestione e pianificazione delle lezioni e le risposte attese dei genitori (Brewster, Railsback, 2001). Queste sfide possono essere gestite con più facilità dagli insegnanti in possesso di determinate competenze trasversali. Secondo Hattie (2003), insegnanti professionalmente qualificati e dotati delle opportune Soft Skills, hanno un impatto diretto nell'influenzare l'interesse e l'impegno degli studenti nel conseguire più agevolmente il loro successo formativo.

2. Le Soft Skills nella professione di insegnante

Nell'insegnamento, l'acquisizione delle abilità sopra descritte si rivela indispensabile per affrontare con successo le differenti situazioni contestuali (Schulz, 2008) e per interpretare e comprendere situazioni complesse, anche al fine di progettare percorsi formativi che mettano in luce le qualità personali degli alunni (Ngang, Yie, Shahid, 2015). Queste rappresentano, dunque, per gli insegnanti, ma anche per le persone che svolgono un determinato lavoro in generale, i "nuovi alfabeti di base" (Vannini, 2009) necessari, come sostiene la European Commission (EC, 2009, 2018), per vivere e gestire la complessità, l'incertezza e la minore prevedibilità. La letteratura scientifica individua cinque abilità trasversali ritenute necessarie e fondamentali per gli insegnanti. Queste sono: Comunicazione, Leadership, Teamwork, Apprendimento Continuo e Gestione delle Informazioni e Problem Solving. Di seguito sarà trattato singolarmente il rapporto insegnamento-Soft Skill specifica.

Comunicazione

Gli insegnanti alle prime armi devono in grado di comunicare efficacemente sia nella propria lingua madre sia in lingua inglese. È richiesta loro la capacità di trasmettere le competenze tecniche con chiarezza e fiducia sia in forma scritta che orale. Devono, inoltre, imparare ad essere ascoltatori attivi fornendo al contempo la risposta necessaria alle richieste degli studenti. Ulteriore capacità richiesta è l'abilità nel fornire e utilizzare la tecno-

logia durante la presentazione delle lezioni. Schutz (1958) ha elaborato un sistema definito FIRO (*Fundamental Interpersonal Relations Orientations*) in cui vengono individuati tre principali orientamenti interpersonali che trovano riscontro nel modo di comunicare: a) una tendenza all'inclusione: bisogno di essere assistito, di attirare l'attenzione degli altri, di essere al centro dell'interesse, di collaborare; b) una tendenza al controllo: bisogno di potere, di manipolare i processi decisionali; c) una tendenza all'affettività: bisogno di essere vicino agli altri, condividendone emotività ed affetti.

La letteratura dimostra che lo stile comunicativo dell'insegnante costituisce un fattore cruciale nei processi di insegnamento-apprendimento. In particolare, i comportamenti di stile influiscono sulle percezioni dell'efficacia dell'insegnamento. Questo spiega l'apprendimento "affettivo" e media quello "cognitivo" (Schutz, 1958).

Problem solving

Con questa abilità, gli insegnanti devono essere in grado di pensare in modo critico, creativo, innovativo e analitico includendo la capacità di applicare le conoscenze. Gli elementi che devono possedere sotto questo aspetto sono la capacità di identificare e analizzare situazioni complesse, nonché di effettuare valutazioni giustificabili. Dovrebbero anche avere la capacità di espandere e migliorare le capacità di pensiero, di fornire idee e soluzioni alternative. Lo strumento più usato per rilevare l'abilità di risoluzione dei problemi è il *Problem Solving Inventory* sviluppato da Heppner e Petersen (1982) e applicato successivamente ad una serie di differenti contesti.

Teamwork

La capacità di lavorare in gruppo implica l'abilità di lavorare e cooperare con persone provenienti da vari contesti sociali e culturali in modo da prefissarsi e raggiungere obiettivi comuni. Al fine di costruire un buon rapporto di lavoro con i pari, è essenziale essere rispettosi verso l'atteggiamento, il comportamento e la convinzione degli altri, assumendo a volte il ruolo di leader e a volte il ruolo di membro del gruppo. Ohland e i suoi colleghi (2012) hanno messo a punto uno strumento, denominato CATME (*Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness*) per misurare l'abilità di

teamwork e hanno individuato le cinque competenze legate al lavoro di squadra (Ohland et al., 2012).

Apprendimento continuo e gestione delle informazioni

Nell'acquisizione di competenze e conoscenze, Crick, Broadfoot e Claxton (2004), hanno elaborato il *Lifelong Learning Inventory* mettendo in evidenza, attraverso tale strumento, che gli insegnanti devono essere in grado di apprendere autonomamente e con autoregolazione. Possedere le competenze allo scopo di cercare informazioni pertinenti da varie fonti e gestirle in modo efficiente. Essere, inoltre, ricettivi e accoglienti verso l'acquisizione di nuove idee e sviluppare una mente curiosa e propensa a investigare nel giusto campo.

Leadership

La *Leadership* negli insegnanti è la capacità di condurre diverse attività. Gli insegnanti alle prime armi devono avere conoscenze specifiche sulle teorie di leadership di base che consentono loro di condurre un progetto. È altresì essenziale l'abilità di comprendere il ruolo di un leader e di un membro del gruppo e di essere in grado di svolgere tali ruoli in modo intercambiabile. Houghton e Neck (2002) hanno sviluppato un questionario di *autoleadership* nel contesto scolastico, denominato *The revised self-leadership questionnaire*.

3. Obiettivi, fasi e metodi di ricerca

In considerazione del fatto che la relazione fra apprendimento, conoscenze e competenze, finalità della formazione di base, e processi decisionali nella progettazione educativa e didattica, consente di individuare ipotesi di ricerca che mettono al centro dell'attenzione le Soft Skills (De Pietro, 2019), occorre definire e delineare esplicitamente quali sono queste Soft Skills e come misurarle affinché gli insegnanti possano consapevolizzarsi sul loro possesso e metterle in atto durante il loro agire didattico.

Tale studio pilota, pertanto, si propone di mettere a punto uno strumento in grado di misurare le Soft Skills necessarie per promuovere attività

mirate al loro potenziamento nei percorsi di formazione (iniziale e in itinere) degli insegnanti.

Partendo da questa premessa, lo studio è stato strutturato in tre fasi di ricerca (Isidori et al., 2015):

- a Nella prima fase ci si è proposti di individuare e classificare le Soft Skills in differenti tipologie e sottocategorie, analizzando la letteratura scientifica di riferimento sul rapporto tra insegnamento e competenze trasversali, con lo scopo di catturare gli elementi utili ad implementare il questionario.
- b Nella seconda fase, si è proceduto con la creazione degli item del questionario, nel rispetto delle regole psicometriche relative alla composizione di tali strumenti, e successivamente alla somministrazione al gruppo di futuri insegnanti, che rappresentano il campione di riferimento.
- c Nella terza fase, raccolti i dati, sono state effettuate le analisi statistiche per valutare se il questionario fosse generalizzabile alla popolazione, la coerenza interna e le analisi relative alle medie del campione.

4. Lo strumento di rilevazione

Lo strumento messo a punto rileva, come precedentemente suggerito, le cinque Soft Skills che ogni insegnante professionista dovrebbe possedere affinché possa «[...] sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di sviluppo di abili adeguati di governo» del processo di apprendimento-insegnamento (Pellerey, 2017).

Lo strumento è composto da 70 item e ogni abilità trasversale, nel questionario è rilevata in quattordici item ognuno dei quali la cattura con sette domande dirette” e sette “domande indirette”. Si è scelto questo criterio per una doppia verifica di coerenza fornita dal soggetto che partecipa allo studio.

In una prima istanza, il questionario è stato sottoposto a cinque membri del nostro Gruppo di ricerca (due Tutor di tirocinio, un assegnista di ricerca, un dottorando di ricerca, tre studenti del corso di SFP, una logopedista) al fine di segnalare le loro opinioni in riferimento alla chiarezza sintattica e

semantica degli items e alla facilità di compilazione (istruzioni, format e tempo necessario).

Nella fase di analisi e di definizione degli item, si è deciso di utilizzare, per la loro misurazione, la scala Likert, perché più adatta alla rilevazione di questi e a far emergere in che misura si ritrova l'intervistato nelle affermazioni (item) presenti nel questionario. Proponendo, quindi, di scegliere in una scala di valori da 1 (per niente d'accordo) a 5 (completamente d'accordo) e di assegnare le altre valutazioni (2, 3, 4) per tutti i casi intermedi.

5. Il campione dello studio pilota

Il campione partecipante è composto da 306 studenti iscritti al IV e V anno di corso del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, dell'Università della Calabria, nell'a.a. 2019/2020.

Il 54.9% del campione è composto da studenti iscritti al quarto anno di corso, il 41.2% sono studenti iscritti al quinto anno di corso, il 2.6% al terzo anno di corso, mentre l'1.3% riguarda studenti fuori corso (Fig.1). Il 95.5% sono studentesse. La nazionalità è interamente italiana e l'età media è di 24.89 anni con una prevalenza del 75.6% di soggetti che hanno età compresa tra 21 e 25 anni.

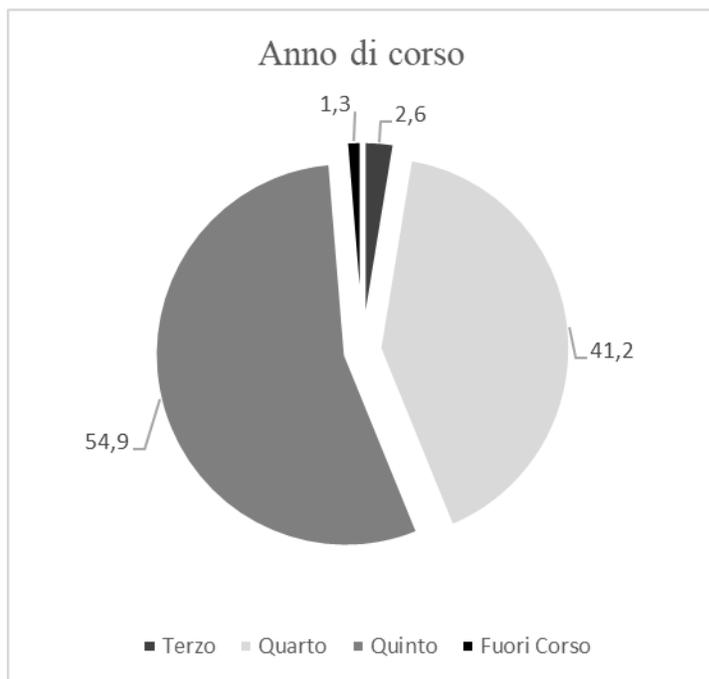


Fig. 1 - Studenti intervistati durante l'anno del corso

6. Analisi statistiche

Dal momento che la costruzione di uno strumento di rilevazione come il questionario da noi proposto, avrebbe comportato il complesso problema della validazione, si è partiti dalla consapevolezza che la stessa avrebbe dovuto soddisfare i principi fondamentali della ricerca empirica in educazione: *validità, attendibilità e comparabilità dei risultati*: obiettivi di questo lavoro. Proponendosi di procedere alla validazione del questionario mediante analisi fattoriale, ad oggi ancora in fase di elaborazione. I risultati saranno oggetto di prossima pubblicazione.

6.1 *Screening preliminare dei dati*

Di seguito è riportata la figura relativa alla curva normale rappresentata dai dati rilevati (Fig. 2). Tenendo in considerazione i criteri di Curran, West, e

Finch (1996): Asimmetria $>|1|$ = severa non normalità; Curtosi $>|3|$ = moderata non normalità; il valore dell'item 58, per quanto riguarda l'asimmetria, può essere considerato al limite di una severa non normalità. Sebbene solo un item presenti questi valori, i risultati delle analisi descrittive possono essere considerati affidabili.

Fig. 2 – Curva di distribuzione

6.2 *Consistenza interna*

Per quanto riguarda l'analisi degli item e dell'attendibilità, è stato esplorato, tramite il programma statistico SPSS 25, se le cinque scale che misurano le Soft Skills formano un set di item coerenti.

Come è possibile osservare nella seguente tabella (Tab.1), nelle scale esaminate si evidenziano correlazioni corrette item-scala totale che variano da un minimo di .01 a un massimo di .55. Mentre i valori dell'Alpha di Cronbach si attestano tra il .55 e il .70, dimostrando che gli item del questionario presentano un buon grado di affidabilità.

Da osservare che i valori dell'Alpha di Cronbach, relativi alla scala *Teamwork*, non raggiungono livelli soddisfacenti (Alpha = 0.40) e che, ulteriore obiettivo dello studio nelle future analisi statistiche, è il miglioramento dell'esposizione degli item oltre che l'incremento del database. Successivamente, si procederà a riformulare la consistenza interna auspicandoci di rilevare, anche per la variabile *Teamwork*, un valore soddisfacente.

coscienza dell'insegnante, sul suo posto all'interno del gruppo, sul suo modo di comunicare e interagire, diventa naturale concentrarsi sui possibili interventi educativi per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento considerando la relazione come strumento fondamentale e imprescindibile.

Risulta tuttavia necessario e fondamentale, negli sviluppi futuri del progetto pilota, misurare le Soft Skills su un campione appartenente a differenti aree geografiche così da valutare nello strumento la validità *cross-culturale* e, dunque, procedere alla sua taratura.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Brewster C., Railsback J. (2001). *Supporting Beginning Teachers: How Administrators, Teachers, and Policymakers Can Help New Teachers Succeed*. By Request Series.
- Cinque M. (2014). Dalle virtù alle competenze alle soft skills. In Ciappei C., Cinque M. (Eds.), *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Crick R. D., Broadfoot P., Claxton G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247-272.
- Curran P. J., West S. G., Finch J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1(1), 16.
- Dall'Amico E. (2016), *Quali sono le Soft Skill più richieste dalle imprese?* (Project 2014-1-IT02-KA204-003515, Valorize High Skilled Migrants). Centro Estero per l'Internazionalizzazione Piemonte, Torino
- De Pietro O. (2019). Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro: un possibile raccordo per maturare le Soft Skills richieste dal mondo del lavoro. Una indagine esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, 22, 157-177.
- EC (2009). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Istruzione e cultura, Comunità Europea. Extracted from https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf (26/09/2019).
- EC (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. European Commission, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence?.

- Heckman J.J. , Kautz T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19, 4.
- Heppner P. P., Petersen C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66.
- Houghton J. D., Neck C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial psychology*, 17(8), 672-691.
- Isidori E., Migliori M., Echazarreta R. R., Maulini C. (2015). Il questionario per la rilevazione dei profili pedagogici degli allenatori: un contributo alla ricerca in pedagogia dello sport. *Italian Journal of Educational Research*, VIII (14), 142-153.
- Ngang T. K., Yie C. S., Shahid S. A. M. (2015). Quality teaching: Relationship to soft skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1934-1937.
- Ohland M. W., Loughry M. L., Woehr D. J., Bullard L. G., Felder R. M., Finelli C. J., Schmucker D. G. (2012). The comprehensive assessment of team member effectiveness: Development of a behaviorally anchored rating scale for self and peer evaluation. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 609-630.
- Pachauri D., Yadav A. (2014). Importance of Soft Skills in Teacher Education Programme. *IJERT: International Journal of Educational Research and Technology*, 5 (1), 22-25.
- Pellerey M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Extracted from Cnosfap: http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/publicazioni/soft_skill.pdf (11/10/2019).
- Schulz B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. *NAWA: Journal of Language and Communication* (June), pp. 146-154.
- Schutz W. C. (1958). FIRO: A three-dimensional theory of interpersonal behavior.
- Vannini I. (2009). *La qualità nella didattica*. Trento: Erickson.

IX.2

Critical thinking skills in classe tra sfida e impegno

Francesca Anello

Professore Associato - Università degli Studi di Palermo
francesca.anello@unipa.it

1. Stimoli e questioni

Gli insegnanti di tutte le discipline sono interessati allo sviluppo del pensiero critico. Come emerge dall'*European Summit for Critical Thinking Education*, che si è tenuto a Leuven (Belgio) nel giugno del 2019, la crescente importanza del pensiero critico nel curriculum scolastico, il suo esercizio e la sua promozione investono sia la scuola sia l'università.

Si tratta di identificare azioni educative e procedure didattiche efficaci a impegnare la capacità critica degli alunni. L'espansione tecnologica alimenta la difficoltà di bambini e ragazzi di organizzare i dati conoscitivi provenienti da più fonti, di selezionare e valutare le informazioni secondo scopi definiti. È possibile migliorare il potenziale di pensiero critico negli allievi? Quali tipi di insegnamento sono necessari per realizzare quel potenziale? In che modo la ricerca sull'argomento si è sviluppata negli ultimi decenni? Perché è importante oggi quest'argomento?

Se da un lato il pensiero critico è uno dei concetti che nell'istruzione ha ampia approvazione, dall'altro lato non si ha un resoconto adeguato di esso. Il contesto degli studi è complesso, si snoda secondo direzioni diverse, sovrapposte, a volte contrapposte. Almeno tre osservazioni sollecitano le correnti d'indagine: il pensiero critico è una preoccupazione mondiale; la sua presenza, per una serie di motivi, può essere fragile; la sua interpretazione è collegata a una serie di scopi che stanno cambiando.

L'attenzione al pensiero critico è differente nei vari paesi del mondo; il contrasto maggiore si può notare tra i paesi dell'America settentrionale e quelli dell'America meridionale o quelli asiatici, tra cui la Cina, e quelli dell'Africa nei quali la pedagogia ha fatto riferimento alle regole di trasmis-

sione della conoscenza più che alla realizzazione del potenziale dei soggetti in prospettiva critica¹.

La maggior parte di studiosi è a favore del pensiero critico ma per Barnett (2004, 2009) non vi è consenso su cosa esso debba considerarsi, così è diventato un concetto contestato. Il tema del pensiero critico è stato affrontato spesso in modo frammentario e all'interno dei confini di discipline separate quali filosofia, sociologia, psicologia, educazione, pedagogia, studi di gestione e così via. Pochi tentativi sono stati fatti per costruire un'ampia panoramica e un settore unificato di studio, con una particolare attenzione su come dovrebbe essere il pensiero critico per essere insegnato.

Il pensiero critico nell'insegnamento comprende argomenti che vanno dall'educazione alla cittadinanza allo sviluppo di abilità di ragionamento negli allievi, dall'interesse all'argomentazione logica e al giudizio al rapporto con la creatività (Davies, 2015). Tre sono le prospettive rivali ma non del tutto separabili.

La prospettiva *filosofica* è principalmente interessata al pensiero logico, a un pensiero chiaro e rigoroso (compresa la logica informale e formale), sul come pensare in modo critico riferendosi all'uso della lingua in contesti ordinari, su come esso fa parte dell'elaborazione metacognitiva in complessi sistemi adattivi.

La prospettiva *educativa* è interessata allo sviluppo in senso ampio dello studente e, a tal fine, si occupa dei modi in cui il pensiero critico può portare benefici alla società al di fuori della classe scolastica attraverso la crescita di comportamenti critico-sociali.

La prospettiva *socialmente attiva* è un complesso di posizioni accomunate dalla preoccupazione di vedere la società stessa trasformata e che vede la formazione di atteggiamenti critici negli studenti come propedeutico a tale fine. Essa comprende la pedagogia critica (educare a dissolvere abitudini di pensiero e a promuovere l'attivismo politico) e la cittadinanza critica (o meglio coltivare una critica cittadinanza).

1 Negli Stati Uniti il pensiero critico continua ad essere una preoccupazione originata dalla constatazione che gli studenti universitari sviluppano in modo insufficiente il loro potenziale, infatti lo sviluppo di una concezione imprenditoriale determina un innalzamento dei livelli di abilità più chiaramente adeguati alle esigenze di una economia globale a scadimento delle capacità di pensare. In particolare nel Regno Unito e in Australia, ad esempio, il pensiero critico è svanito dal dibattito pubblico sull'istruzione superiore, mentre è aumentato il concetto di abilità occupazionali.

Dalla panoramica offerta è evidente che qualsiasi resoconto dello spazio del pensiero critico a scuola ha senso in merito a diverse sfide quali, ad esempio: come esso è rappresentato nei dibattiti sulla pedagogia critica; il ruolo dell'educazione per la realizzazione personale e collettiva; il posto della capacità critica nell'educazione alla cittadinanza; la relazione tra abilità di pensiero critico e pensiero creativo.

Un modello di pensiero critico incorpora necessariamente tale varietà di prospettive, stimoli, provocazioni.

2. Approcci e opportunità

I quesiti sul pensiero critico a scuola conducono a diversi ambiti. È l'insieme di competenze di un certo tipo (deduzione, ragionamento e così via) e una facilità di argomentazione logica? Interessa le abilità coinvolte nella valutazione di teorie e prove all'interno di una disciplina? È la capacità di identificare e difendersi da false notizie? È una disposizione a fare autocritica? È una propensione al controllo della conoscenza?

Nel 1990 l'*American Philosophical Association* ha convocato un autorevole gruppo di quarantasei esperti che ha prodotto il famoso *Delphi Report* (Facione, 1990). La definizione di pensiero critico che emerge è lunga quanto difficile da seguire: giudizio mirato e autoregolato che si traduce in interpretazione, analisi, valutazione e inferenza come spiegazione dell'evidenza concettuale, metodologica, delle considerazioni contestuali su cui si basa il giudizio. Il pensatore critico è abitualmente curioso e ben informato, prudente nell'affrontare i pregiudizi e nell'esprimere considerazioni, ordinato nel chiarire le questioni, diligente nel cercare informazioni pertinenti, ragionevole nella selezione di criteri, focalizzato sull'indagine e persistente nella ricerca dei risultati.

Tra i vari *thread* nella definizione di cui sopra si possono distinguere i seguenti: pensiero critico come abilità nella deduzione (costruzione di inferenze) e argomentazione; pensiero critico come formazione del giudizio; pensiero critico come una varietà di disposizioni e atteggiamenti. I filoni interpretativi sono classificabili dunque in due ampie categorie: elementi cognitivi (argomentazione, deduzione e giudizio riflessivo) ed elementi di propensione (disposizioni, abilità e atteggiamenti).

Si nota, tuttavia, che l'azione non è menzionata nella definizione di Del-

phi: è possibile soddisfare i requisiti stabiliti e non *fare* nulla, come afferma Halonen (1995). In realtà forti abilità nell'argomentazione aiutano ad agire fornendo una solida base per un processo decisionale capace. Questo perché il processo decisionale si basa su giudizi derivati dall'argomentazione; assumere decisioni implica comprensione e interpretazione delle proposizioni e degli argomenti di altri, ed essere in grado di fare obiezioni e fornire ragioni.

Anche all'interno del campo cognitivo-filosofico il pensiero critico è spesso definito più ampiamente come "pensiero riflessivo e razionale che si concentra sulla decisione di cosa credere o fare" (Ennis, 1985) o come "pensiero volto a formare un giudizio" (Bailin, Case, Coombs, Daniels, 1999, p. 287) o come "pensiero abile e responsabile che facilita il buon giudizio" (Lipman, 1988, p. 39). Queste definizioni si concentrano di più sulla base *riflessiva* per il processo decisionale e la formulazione del giudizio (Lipman, 1991).

Per riassumere il punto di vista *skills-and-judgments* ci si può riferire a capacità cognitive implicanti *interpretazione, analisi, inferenza, spiegazione, valutazione*, e alcuni elementi di *metacognizione* o *autoregolazione*. Queste sfaccettature del pensiero critico rimandano a una visione del pensiero basata sulle competenze.

La definizione di Ennis, data sopra, è riconosciuta come la definizione leader nella prospettiva "abilità e giudizi". Tuttavia si può notare che essa è limitante non necessitando, per la sua applicazione, di un qualsiasi impegno all'*azione* da parte del pensatore critico. Una persona potrebbe esibire un pensiero critico senza richiedere che una decisione così raggiunta possa essere effettivamente esercitata (Facione, Sanchez, Facione, Gainen, 1995; Ruggiero, 2004).

La capacità di pensare in modo critico è diversa dall'atteggiamento o la disposizione a farlo. Le disposizioni o *frame* della mente sono necessarie per l'esercizio del pensiero critico. Lo stesso Ennis (1992) precisa che la disposizione implica la volontà di fare qualcosa in determinate condizioni. La disposizione è una parte implicita che può, parallelamente, migliorare o ostacolare la *performance* di pensiero critico².

2 A tal proposito sono state identificate tre principali sottoinsiemi: atteggiamenti come la mentalità aperta e la mentalità equa; virtù intellettuali come la ricerca della verità e la curiosità; abitudini mentali che includono pregiudizi culturali e tendenza verso un pensare in bianco e nero (dicotomico).

Collegando abilità e disposizioni, gli studi suggeriscono che essere positivamente disposto verso il pensiero critico non garantisce che una persona sarà abile. Allo stesso modo, essere abili non garantisce che una persona sia disposta a usare il pensiero critico. Le disposizioni sono *stati affettivi*; per Paul (1993) in corrispondenza si può distinguere tra pensiero critico in senso “debole” e in senso “forte”. Il primo consiste delle abilità e delle disposizioni già discusse; il secondo riguarda la vita in cui sono state incorporate le competenze e le disposizioni come parte della personalità profonda e del senso morale.

La maggior parte dei teorici ha recentemente accolto una formulazione composita (*skills-plus-dispositions view*) che include entrambi gli elementi cognitivi e di propensione. Il pensiero critico implica una disposizione e un'abilità, e bisogna sviluppare la disposizione per usare quelle abilità. Se la capacità di discutere e fare inferenze, riflettere e formulare giudizi è importante, ognuna di queste non avviene in isolamento. Il pensiero critico può essere naturalmente osservato come un misto di abilità, di conoscenze e attitudini argomentative, riflessive e affettive (Boostrum, 1994; Watson, Glaser, 2008).

A un livello, come notato, il pensiero critico riguarda lo sviluppo di determinati tipi di abilità nell'argomentazione e nel formulare giudizi adeguati. Avere le abilità senza la disposizione per usarle non è molto utile; il pensiero critico riguarda anche le disposizioni. In che modo gli elementi cognitivi e di propensione si spiegano l'un l'altro? Facione, Facione, Giancarlo (2000) postulano un'ipotesi interazionista, dove la disposizione rinforza la capacità critica e il successo delle abilità di pensiero critico fortifica la disposizione.

Il pensiero critico, come entrambe le abilità e le disposizioni, investe principalmente lo sviluppo individuale. Il termine “criticità” tenta di focalizzare una prospettiva che amplia il costruito pensiero critico incorporando in esso non solo l'argomentazione, il giudizio e la riflessione, ma la persona con la sua identità e partecipazione nel mondo. Tale concetto impegna gli studenti che “*reflecting on their knowledge and simultaneously developing powers of critical thinking, critical self-reflection, and critical action - and thereby developing (as a result) critical being*” (Johnston, Ford, Mitchell, Myles, 2011).

Il pensiero critico ha distinte componenti, in altre parole abilità, giudizi, disposizioni, azioni, creatività; ma la criticità comprende ed è un insieme

di tre cose: pensare, essere e agire. Mentre un pensatore critico può essere disposto a pensare in modo critico quello cui punta la criticità è il modo in cui una persona è nel mondo. Il pensiero critico ha allora una dimensione sia individuale sia socioculturale.

3. Azioni e prospettive

L'impegno di ricercatori e insegnanti è di riunire gli approcci chiave in modo da iniziare a formare un campo d'indagine e di azione integrato. Fornire un modello di pensiero critico è utile a chiarire maggiormente la sua natura e le sue possibilità di esercizio.

Se è innegabile l'importanza di una definizione per la filosofia dell'educazione, qualsiasi resoconto del pensiero critico non si presta facilmente all'applicazione educativa. Perciò l'obiettivo è di concentrarsi esplicitamente su quale lavoro è possibile svolgere come docenti, partendo da specifici contesti di apprendimento. Da questo obiettivo generale discendono obiettivi più particolari quali: elaborare un'ipotesi progettuale per migliorare negli alunni il potenziale critico già nella scuola primaria; stimolare successivo interesse e confronto sull'argomento nei vari ordini di scuola.

Ci si chiede se e come l'attività didattica ordinaria che si svolge nelle classi scolastiche possa essere adeguata e adattata allo scopo. Per sviluppare le abilità di pensiero critico nella scuola primaria si possono favorire le attività abituali e consuete quali leggere e scrivere. Le attività di comprensione del testo e di composizione scritta sono funzionali a esercitare negli alunni il pensiero critico, in interazione con quello creativo.

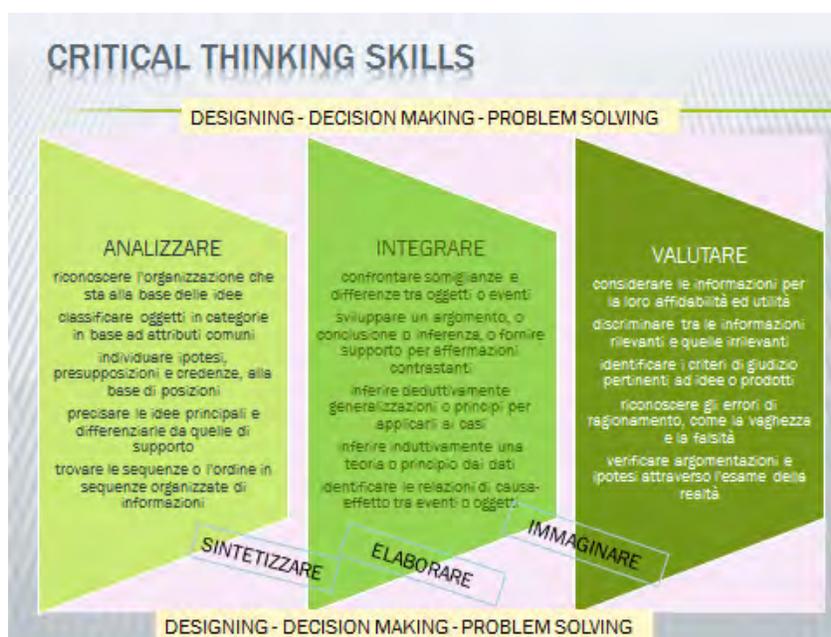
Per capire un brano scritto, il soggetto compie un'azione trasformativa del significato, che richiede la produzione di rappresentazioni coerenti e di inferenze a molteplici livelli. Decodificare un contenuto letto richiede al bambino un processo di *problem solving*, che esercita le sue assunzioni di scelta e lo porta alla creazione di nuove conoscenze, immagini, situazioni. La lettura è intesa come situazione e strumento di valutazione, di elaborazione ed espressione critica dei significati di un testo.

La scrittura è altresì un processo costruttivo e dinamico che vede l'apprendista scrittore impegnato in un compito di risoluzione di problemi, il cui scopo è produrre un testo che risulti chiaro nel significato, semplice nella struttura e completo nel suo senso. Scrivere rappresenta una parte im-

portante dell'attività di pensiero, il vero problema della scrittura, infatti, non sta nella ricerca delle parole ma nella ricerca e nella scoperta delle idee.

Gli obiettivi dell'espressione scritta sono interpretabili come manifestazioni della capacità di comprendere e ragionare, di riflettere e pensare, di analizzare ed elaborare, di immaginare e trasformare. Se opportunamente preparati, gli esercizi di comprensione del testo e di composizione scritta sono efficaci per incoraggiare negli alunni il pensiero critico, in interazione con il pensiero creativo e il pensiero complesso.

Per lavorare in tale direzione ci si può riferire al modello integrato di pensiero critico formulato da Jonassen (2000), come di seguito rappresentato³.



- 3 Le concezioni tradizionali di pensiero critico descrivono un insieme di attività che possono essere applicate a idee che già esistono, ma non rappresentano la generazione di pensieri e idee originali. Invece, molte capacità di pensiero critico (analizzare, integrare, valutare) sono strettamente legate alla capacità di pensiero creativo (sintetizzare, elaborare, immaginare). I processi di pensiero critico e creativo si combinano poi in grandi processi orientati all'azione e caratteristici del pensiero complesso, che riguardano le attività di *decision making*, *problem solving*, *designing*.

Per l'applicazione del modello nell'ambiente scolastico ci si può riferire a esperienze sul campo come la sperimentazione didattica sviluppata in una scuola di Palermo, che ha interessato quattro classi di quinta primaria (Anello, 2019). Il programma formativo ha avuto quattro fasi: formazione degli insegnanti del gruppo di ricerca; preparazione di uno strumento di osservazione e modo di utilizzo; organizzazione di attività didattiche in classe; implementazione su un gruppo di alunni e analisi degli effetti⁴.

Sono interessanti alcune considerazioni scaturite dai risultati del lavoro in classe e che si riportano qui brevemente.

Tutte le attività orientate allo sviluppo di abilità di pensiero critico non possono essere a sé stanti, ma inserite in un contesto comunicativo e in un ambiente di apprendimento quanto mai ampi e dinamici. La situazione grupppale, del tipo diade, può promuovere il cambiamento di atteggiamenti, di opinioni, di giudizi, espandendo le proprie idee e la propria conoscenza a partire dai contributi degli altri; essa facilita la discussione, il confronto di idee, l'ascolto attivo, favorisce insomma l'elaborazione critica.

Per ogni età c'è un modo particolare di essere critici, connesso allo stadio di sviluppo del pensiero. Le differenze di sviluppo delle operazioni intellettuali sono un elemento chiave da tener presente nel momento in cui s'intende implementare programmi di sviluppo e di verifica del pensiero critico a scuola.

Dietro le suggestioni della ricerca di Bailin, Battersby (2010), insegnare il pensiero critico conduce a una didattica centrata sull'*inquiry approach*. Esso può essere utilizzato in modo trasversale focalizzando l'attenzione su un'area tematica; il metodo di lavoro "basato sull'inchiesta" fornisce anche un mezzo per impegnare il pensiero critico in attività incentrate su una specifica disciplina.

Organizzare l'insegnamento intorno a domande può servire a illuminare la struttura e gli aspetti comuni dell'indagine, e a illustrare come questa struttura e questi aspetti si manifestano nell'area particolare. La raccomandazione è di focalizzare il pensiero degli studenti su una profonda compren-

4 Lo scopo dell'intervento sperimentale è stato quello di verificare se l'utilizzo del *framework* presentato potesse orientare le attività degli insegnanti per l'esercizio e la valutazione delle abilità di pensiero critico in bambini tra i 9 e gli 11 anni. Gli esiti della ricerca hanno mostrato possibilità e limiti dell'azione per lo sviluppo delle abilità coinvolte.

sione dei concetti centrali di una disciplina, che sono in gran parte in linea con un approccio di indagine e di approfondimento (Nosich, 2012).

Alcune strategie più generali possono essere impiegate in tutte le aree al fine di favorire una mentalità d'indagine in tutte le aree disciplinari. L'obiettivo è promuovere una comprensione del processo di pensiero praticato nell'area particolare come un esempio dell'attività d'indagine in senso lato, vale a dire per giungere a un giudizio ragionato, a domande guida comuni, a concetti e criteri interagenti, al controllo delle abitudini mentali (imparzialità, impegno a individuare le ragioni).

Un'abitudine mentale particolarmente importante in tutte le aree è la propensione a considerare sempre idee e teorie alternative, a discutere decentrando il proprio punto di vista. Per sviluppare questa abitudine mentale, agli studenti può essere chiesto di difendere con validi motivi teorie con cui non sono d'accordo, tentando di giungere a ragionevoli conclusioni nonostante prove e teorie contrastanti.

Per gli studenti è un'esperienza illuminante comprendere la loro resistenza alle prove e argomentare per una teoria con la quale essi hanno un precedente pensiero difforme.

Conclusioni

L'attenzione al pensiero critico ha una lunga tradizione e filosofi e educatori sono d'accordo sulla sua importanza, ma c'è mancanza di accordo su ciò che esso comporta. C'è ancora meno un accordo su come insegnarlo.

Per investigare il pensiero critico come un concetto o come un insieme di abilità è stato utile, in primo luogo, esaminare la sua natura offrendo una breve panoramica della letteratura sull'argomento; in secondo luogo, sono stati esposti suggerimenti di lavoro scaturiti da interventi sul campo per la sua applicazione nell'insegnamento.

Il pensiero critico implica un certo numero di abilità cognitive interagenti. Il primo è il ragionamento, che comprende la capacità di identificare ed esplorare le prove usando particolari metodi come la lettura e la discussione, così come l'inferenza e la spiegazione. Una seconda serie di competenze implica la valutazione, che comprende le abilità di interpretazione e analisi. Un terzo set di abilità comporta la capacità di riflessione o autoregolazione che sostiene la capacità di cercare conoscenze e prove, oltre a mi-

nimizzare assunzioni e pregiudizi e vedere le debolezze anche nel proprio pensiero.

Il concetto del pensare critico, o di criticità, riguarda un insieme complesso di pensiero e azione, reale o potenziale (*thinking, being-in-the-world, and action*). Il contributo ha presentato un quadro concettuale e operativo per esercitare il pensiero critico in interazione con quello creativo, ed entrambi orientati all'azione; ha poi indicato brevemente la sua operatività nel contesto educativo di una scuola primaria.

Molti interrogativi rimangono aperti.

Il pensiero critico è un insieme di abilità cognitive o stati dell'essere umano che si integrano e si completano in sé stessi, così che il suo insegnamento può essere esemplificato in una serie di azioni ed essere trasferibile in diversi ambienti e situazioni? O, al contrario, è fondamentale che il pensiero critico si riveli solo in particolari situazioni e assuma il suo carattere in parte a causa dell'influenza di quel particolare contesto?

Il pensiero critico può essere insegnato e acquisito dagli alunni come un insieme di compiti eseguibili all'interno di "corsi specialistici" di pensiero critico? Il pensiero critico, al contrario, non ha un tale carattere generale e non può essere insegnato in modo astratto, anzi è da promuovere nell'ambito di condizioni e sfide poste da ciascuna disciplina?

Si tratta di qualificare le possibilità di realizzazione della capacità critica negli allievi in termini di prestazioni e di competenze; la scuola deve creare condizioni in cui ciascuno possa mobilitare personali risorse di pensiero in ambienti specifici di apprendimento, disciplinari e non, in problemi situati e/o in compiti di realtà.

Riferimenti bibliografici

- Anello F. (2019). *Esercizi di lettura e di scrittura. Sviluppo di abilità di pensiero critico nella scuola primaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bailin S., Battersby M. (2010). *Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking*. Whitby, ON: McGraw-Hill Ryerson.
- Bailin S., Case R., Coombs J.R., Daniels, L.B. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3): 285-302.
- Barnett R. (2004). Learning for an Unknown Future. *Higher Education Research and Development*, 23(3), 247-260.

- Barnett R. (2009). Knowing and Becoming in the Higher Education Curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4):, 429–440.
- Boostrum R. (1994). *Developing Creative and Critical Thinking: An Integrated Approach*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Davies M. (2015). A Model of Critical Thinking in Higher Education. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 30, 41-92.
- Ennis R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis R.H. (1992). John Mcpeck's Teaching Critical Thinking. *Educational Studies*, 23(4), 462-472.
- Facione P.A. (1990). *The Delphi Report: Critical Thinking: A statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Facione P.A., Facione N.C., Giancarlo C.A. (2000). The Disposition Towards Critical Thinking: Its Character, Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Facione P.A., Sanchez C.A., Facione N.C., Gainen J. (1995). The Disposition toward Critical Thinking. *The Journal of General Education*, 44 (1), 1-25.
- Halonen J. (1995). Demystifying Critical Thinking, *Teaching of Psychology*, 22(1), 75-81.
- Johnston B., Ford P., Mitchell R., Myles, F. (2001). *Developing Student Criticality in Higher Education*. London: Continuum Studies In Educational Research.
- Jonassen D.H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Lipman M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be?. *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nosich G. (2012). *Learning to Think Things Through: A Guide to Critical Thinking across the Curriculum*. Tomales, CA: Foundations for Critical Thinking.
- Paul R.W. (1993²). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. California: The Foundation for Critical Thinking.
- Ruggiero V.R. (2004). *The Art of Thinking: A Guide to Critical and Creative Thought*. New York: Pearson.
- Watson G., Glaser E. (2008). Exploring the Structure of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal: One Scale or Many Subscales. *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 15-22.

IX.3

Attività di Tirocinio universitario, accompagnamento formativo, sviluppo professionale.

Chiara Bellotti

*Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
chiara.bellotti@unicatt.it*

1. Il tirocinio universitario

Il termine tirocinio viene oggi utilizzato per indicare percorsi e forme di esperienza pratica necessaria ad avvicinare lo studente al mondo del lavoro. È un periodo di formazione finalizzato ad integrare l'apprendimento teorico-curricolare con l'esperienza della pratica professionale. Il dispositivo del tirocinio universitario può facilitare l'orientamento alle scelte professionali e lavorative dello studente. Per quanto riguarda la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e del corso di laurea in scienze dell'educazione e della formazione, l'attività di tirocinio è stata sin dall'inizio pensata come attività integrante il curriculum universitario stabilito per la preparazione di educatori e formatori. In forza delle caratteristiche normative che lo hanno determinato, si è configurato come componente formativa essenziale, connessa ed in continuità con gli aspetti teorico-disciplinari del corso di laurea in scienze dell'educazione e della formazione a cui fa capo (Pati, 2012).

L'attività di tirocinio attiene alla preparazione professionale dello studente ed ha lo scopo di condurlo allo sviluppo di competenze per il futuro lavoro di educatore e formatore. Per il tramite del tirocinio lo studente della Facoltà di Scienze della Formazione, ha la possibilità di vivere e sperimentarsi in un contesto altro rispetto alla quotidianità universitaria, per poter cogliere in concreto le proprie attitudini personali e professionali.

Grazie al sostegno teorico dei corsi disciplinari, lo studente è preparato per immergersi nella pratica educativa, dove poter vivere un contatto diretto con i diversi contesti lavorativi. Il tirocinio non si presenta solo come un'opportunità esperienziale, ma richiede il contributo della formazione accademica. Diviene indispensabile per lo studente far dialogare le conoscenze

teoriche con le esperienze pratiche, essenziali per comprendere il discorso pedagogico e per attivare la costruzione dell'identità professionale.

Il tirocinio così inteso prende le sembianze di un sistema circolare tra teoria e pratica. È uno spazio ben progettato con l'obiettivo di apprendere una professione. Gli studenti apprendono attraverso il fare, prendono parte a progetti del mondo reale, ma sotto una stretta supervisione. Il tirocinio si colloca nello spazio tra il mondo della pratica, il mondo della vita ordinaria e il mondo specialistico del sapere accademico (Schön, 1997). Possiamo comprendere come il tirocinio non è semplicemente un'esercitazione, una simulazione che richiede di eseguire compiti e procedure professionali, è un'immersione nella viva realtà educativa, è un toccare con mano, partecipare attivamente ed essere presente (Casali, 2012). Nel contesto in cui va a sperimentarsi, lo studente acquisisce nuove modalità operative, prova ad osservare e disegnare i contorni della sua identità di educatore e formatore, diventando l'artefice del suo apprendimento. La conoscenza teorica si mette in azione e l'azione diventa nuova conoscenza. L'esperienza del tirocinio favorisce l'apprendimento, contemplando la fusione di momenti del conoscere teorico e momenti dell'agire pratico. Il fare in situazione facilita la crescita professionale, mette alla prova competenze e attitudini, favorisce l'auto-orientamento, promuove nuove conoscenze (Ceriani, 2006). Il rimando alla pratica, non si traduce automaticamente in esperienza significativa, di fatto è la riflessione sull'esperienza che consente di apprendere da essa.

L'apprendimento dall'esperienza attraverso il tirocinio, non contempla in maniera esclusiva il fare, ma necessita di un tempo e uno spazio in cui vengono sostenuti processi di pensiero sul proprio fare professionale (Manoukian Olivetti, 1990). Il tirocinio diviene un'occasione formativa in cui il tirocinante "apprende partecipando al mondo socio-culturale nel luogo in cui realizza la sua esperienza, mettendo in atto processi cognitivi, pratici e riflessivi" (Susi, 2005, p. 86). In questa ottica l'apprendere dall'esperienza diventa una modalità d'agire in cui le persone possono sperimentare attivamente la professione educativa. Questo può risultare per lo studente uno dei passaggi più complicati dell'attività di tirocinio, in quanto richiede la capacità di saper passare dalla narrazione delle esperienze alla riflessione su di esse per costruire il proprio futuro professionale (Salemi, Sanzo, 2013).

2. Il tutor di tirocinio

Il tirocinio universitario inteso come attività formativa teorico-pratica necessita la presenza di un professionista in grado di costruire sintonia e circolarità tra questi due poli (teoria e pratica). In questa realtà si inserisce l'attività del tutor di tirocinio. Per comprenderne la fisionomia professionale, risulta importante richiamare l'origine antica del termine tutor. In latino tutor significa guardiano, protettore, custode, è colui che protegge e si prende a cuore la crescita di qualcuno altro. In campo giuridico ritroviamo il termine tutore: colui che presta attenzione e cura nei confronti di soggetti considerati deboli, non in grado di esercitare con autonomia le proprie scelte e decisioni. Al tutore viene affidata la loro custodia e la gestione del loro patrimonio. Il termine tutore/tutor viene spesso utilizzato in diversi ambiti della vita quotidiana, per esempio nel campo medico-sanitario, nella fattispecie in ortopedia, dove con il termine tutore si indica uno strumento/dispositivo per il sostegno a un arto bisognoso di guarigione. In un certo senso si ritrovano in entrambe i campi i concetti di custodia e protezione da eventuali insidie, distorsioni, pericoli, nei confronti di qualcuno o qualcosa in stato di fragilità o debolezza. Nella storia delle istituzioni educative tale termine si è sovrapposto a quello di istitutore e precettore, incaricato della guida e del supporto dello studio individuale dei discenti. È con le scuole di mutuo insegnamento di A. Bell e di J. Lancaster, che l'azione del tutor occupa una funzione collaborativa ed esplicativa delle potenzialità di apprendimento. (Di Nubilia, Fabbri, Margiotta, 2000). La promozione delle potenzialità e lo sviluppo dell'apprendimento sono competenze che ritroviamo nel tutor di tirocinio universitario. Egli accompagna, guida, sostiene, incoraggia processi di crescita e di perfezionamento umano dello studente. Il tutor rappresenta per il giovane in fase di apprendimento il punto di mediazione tra l'universo della conoscenza teorica e il mondo della pratica lavorativa. Attraverso la relazione educativa, si combina uno stile dialogico centrato sul soggetto che apprende. Grazie a determinate modalità comunicative, stili relazionali e setting in grado di promuovere spazi di riflessività, il tutor attiva apprendimenti trasformativi, producendo nuovi schemi di significato. La relazione educativa tra studente e tutor, sostenuta da aspetti cognitivi, emotivi, simbolici, culturali, facilita l'attivarsi di nuove conoscenze, sia del mondo professionale, sia del proprio mondo interiore (Montana, 1996). L'impegno a promuovere la consapevolezza di

sé, riguardo il proprio modo di apprendere e conoscere si rende necessaria per la sua autonomia.

La fisionomia del tutor universitario risulta così una figura poliedrica. Per l'esercizio del suo ruolo all'interno del contesto accademico egli deve necessariamente monitorare e gestire la complessità dell'impianto di tirocinio coinvolgendo attivamente tutti gli attori che vi partecipano. Nel processo di tirocinio sono contemplati tre attori principali: lo studente universitario (soggetto in apprendimento), il tutor universitario (colui che segue lo studente nel suo percorso formativo) e il tutor dell'ente ospitante (la persona che supporta il tirocinante nel contesto di lavoro). Ai due tutor è affidato il compito di facilitare il percorso di crescita e di apprendimento dello studente, attraverso un continuo confronto e scambio di informazioni e di idee. Il percorso di tirocinio prevede la stipula di una convenzione con l'ente ospitante, corredata da un piano formativo dettagliato che ne determina obiettivi, tempi/durata e modalità di coinvolgimento. Il tutor universitario gestisce e presidia lo sviluppo del progetto formativo di tirocinio in tutte le sue fasi: dalla raccolta delle esigenze e delle aspettative degli studenti, alla progettazione e alla programmazione operativa dell'inserimento dello studente presso l'ente ospitante, sino all'attività di monitoraggio e di valutazione dell'esperienza. Al tutor non spettano solo attività e compiti organizzativo-burocratici (tenuta dell'archivio documentale, convenzioni, certificazioni), ma il suo ruolo esige competenze riconducibili ad ulteriori aree di presidio:

- *Area orientativa e ri-orientativa*: fornire informazioni in merito a possibili sviluppi professionali e di carriera, rafforzare nello studente la capacità di scelta, di decisione, di autovalutazione per pianificare nuove direzioni e nuovi traguardi in relazione ai propri obiettivi di vita;
- *Area progettuale*: progettare percorsi personalizzati attraverso la mediazione e l'incontro tra le esigenze espresse dal tirocinante e le opportunità offerte dall'ente, predisporre incontri formativi e documentazione didattica;
- *Area socio-affettiva*: costruzione di una relazione d'aiuto personalizzata, accompagnamento e sostegno, attenzione alla risonanza affettiva dell'esperienza, raccolta dei desideri, emozioni, senso di inadeguatezza, delusioni espresse dagli studenti; (Busecchian, 2012);
- *Area riflessiva e di apprendimento*: approfondimento e personalizzazione

degli apprendimenti, incremento dell'efficacia didattica e formativa dei corsi, accompagnamento dei processi di riflessività attraverso momenti e metodologie dedicate allo sviluppo della riflessione critica sulle esperienze affrontate, promozione della connessione tra sapere teorico-formale e sapere pratico-informale (Margiotta, 1999).

Vengono inoltre richieste al tutor competenze relative alla formazione degli adulti, dove al centro di questo processo vi è la persona in formazione. In tale senso il tutor agisce verso lo sviluppo autonomo di ogni singolo discente, facendo leva sulla loro curiosità, individuando i bisogni formativi, formulando obiettivi compatibili con le loro possibilità, identificando le risorse per raggiungerli, progettando un percorso personalizzato in base alle esigenze individuali. Egli si fa di volta in volta professionista riflessivo, specialista del prendersi cura delle relazioni, attento conoscitore dei processi formativi, progettista di percorsi di apprendimento, professionista in continua ricerca. È possibile considerare la tutorship una pratica educativa che si colloca in un preciso contesto formativo, finalizzato a guidare e facilitare lo sviluppo della persona e il pieno raggiungimento della sua autonomia.

3. Accompagnamento formativo, sviluppo professionale

Il tutor rappresenta per lo studente un supporto, un sostegno. È guida attiva e possibilità di dialogo. Egli offre allo studente un supporto relazionale ed emotivo durante tutta l'esperienza di tirocinio. Il tutor assume un compito rilevante non solo nel percorso formativo dello studente ma anche dal punto di vista affettivo. Durante tutto il tirocinio il tutor *accompagna* lo studente in un viaggio; il viaggio verso la scoperta del sé personale e professionale. Accompagnare è dare forma all'esserci per l'altro, offrire alla persona un punto di riferimento. Il concetto di "*accompagnamento*" in ambito formativo rimanda all'idea del viaggio, del viaggiare in compagnia, viaggiare insieme, viaggiare accanto, condividere un percorso. Si tratta di un'immagine evocativa che si configura come una forma di apertura all'altro verso un'azione di promozione e supporto, verso la direzione della crescita comune dove tutor e studente si arricchiscono vicendevolmente. In questa prospettiva l'accompagnamento riguarda l'imparare: le persone coinvolte, chi guida e chi è guidato, possono co-evolvere reciprocamente attraverso la

condivisone di un tratto di strada insieme (Pourtois, Desmet, 2005). Accompagnare è aver cura di sé e dell'altro. È attivare un processo, affiancarsi ad esso per dare il via al cammino personalizzato di crescita umana (Tibollo, 2015). Accompagnare è sollecitare le domande di senso che interrogano l'esistenza. Accompagnare la persona in formazione avendone cura e supportandola nel divenire responsabile del proprio percorso educativo. L'azione dell'accompagnamento è volta alla costruzione di un progetto non solo professionale ma anche di vita. Il tutor fornisce una direzione da seguire mediante una progressione di fasi, controllandone il percorso. Fornisce aiuto e cura educativa. L'accompagnamento formativo si inserisce pertanto, nella relazione educativa ed è a tutti gli effetti un lavoro centrato sul *prendersi cura* del processo di crescita, del perfezionamento umano. L'aver cura della crescita dell'altro, del suo apprendimento, significa dar voce all'altro, facilitare la consapevolezza di sé e di ciò che si vuol diventare.

In questo modo l'azione dell'accompagnare diviene un momento importante in cui si possono rivisitare le esperienze, le emozioni provate, le fatiche. Tutto questo per il tutor non può ridursi a una serie di tecniche e strategie didattiche, ma richiede un clima emotivo facilitante, uno stile educativo fondato sull'ascolto e sul dialogo. Il tutor dovrà prestare attenzione alla *Cura degli spazi* (setting, aula, materiali) per progettare percorsi di apprendimento; *Cura dei tempi* (rispetto del calendario accademico, delle attività, dei tempi di crescita e di apprendimento del gruppo e del singolo studente); *Cura delle relazioni* (attenzione alla comunicazione, al feedback in merito al processo, ai comportamenti, ai bisogni, all'esperienza.). È nell'aiuto e nel sostegno che il mestiere del tutor vede il manifestarsi della relazione, fine e mezzo insieme. Una relazione di cura alimentata da sguardi che si posano sull'altro affettuosamente, per monitorare un percorso, per compiere insieme valutazioni e scelte. Uno sguardo capace di cogliere l'altro, di aiutarlo ad emergere nella sua complessità. Uno sguardo dolce e amorevole che intende conoscere l'altro, accogliere le sue difficoltà e i suoi desideri (Piccardo, Benozzo, 2002).

Affinché l'accompagnamento formativo del tutor possa volgere verso lo sviluppo professionale dello studente è fondamentale che essi si mettano in gioco e partecipino attivamente insieme, protagonisti del medesimo viaggio. Nell'azione di accompagnamento in che modo il tutor può promuovere lo sviluppo professionale? Cinque sembrano essere le basi su cui costruire l'accompagnamento formativo del tutor per lo sviluppo professionale dello studente.



Figura. 1 Fasi dell'accompagnamento formativo per lo sviluppo professionale

1. *Assunti teorici e epistemologici*

Lo sviluppo professionale dello studente deve necessariamente alimentarsi del sapere pedagogico e dell'intreccio dei saperi delle scienze dell'educazione della formazione. Il tutor promuove continuamente l'unione tra teoria e prassi.

2. *Esperienza*

Oltre alle conoscenze apprese nelle aule, il tirocinio assegna un ruolo centrale all'esperienza presso l'ente del territorio. Il tutor promuove l'interpretazione del tirocinio come esperienza di viaggio. Il tirocinio è un'immersione nella realtà dove lo studente è chiamato ad essere coinvolto completamente.

3. *Riflessività*

La semplice partecipazione ad un contesto esperienziale non garantisce la costruzione dell'apprendimento e lo sviluppo della professionalità. In considerazione di ciò la riflessione sull'esperienza diventa il fondamento dell'azione di accompagnamento. Il compito del tutor è quello di aiutare

i discenti a sviluppare riflessività, aiutarli a prendere consapevolezza delle proprie competenze e attitudini.

4. *Il gruppo*

Durante il tirocinio risulta strategica per lo sviluppo professionale la dimensione delle esperienze formative di gruppo. Il gruppo è socializzazione, condivisione delle esperienze altrui. Le attività proposte dal tutor al gruppo di tirocinio diventano momenti di apprendimento attraverso la rilettura di eventi e di emozioni (Sabatano, 2007).

5. *Promozione del cambiamento*

L'azione di accompagnamento formativo intrapresa dal tutor deve porre le premesse per lo sviluppo della consapevolezza di sé e delle azioni professionali intraprese. Significa aiutare lo studente ad immaginare nuovi scenari professionali, in cui inserirsi, ricollocarsi e ri-orientarsi.

Accompagnare gli studenti verso il loro sviluppo professionale durante l'attività di tirocinio risulta a tutti gli effetti un lavoro delicato che richiede l'instaurarsi di una relazione autentica fondata sulla vicendevole fiducia. Per tali motivi è fondamentale che il tutor sia in continua formazione e ricerca, nella consapevolezza che chi si impegna a promuovere il cambiamento negli altri, non può non impegnarsi a cambiare sé stesso (Rossi, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Ceriani A. (2006). *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di scienze della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Nubilia R., Fabbri D., Margiotta U. (2000). *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti*. Padova: Cedam.
- Manoukian Olivetti F. (2009). *Stato dei servizi*. Bologna: Il Mulino.
- Pati L (2012). *Tutorship e attività di tirocinio: Tra pensieri, vissuti, azioni*. Milano: Educatt.
- Pourtois J.P., Desmet H. (2005). *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Rossi B. (2014). *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*. Milano: Vita e Pensiero.

- Sabatano F. (2012). La centralità del soggetto tra qualità della formazione e culture organizzative. In Sabatano F. (ed.), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo. Modelli pedagogici e strategie di intervento*. Napoli: Liguori.
- Salerni A., Sanzo A. (2013). *Orientare al tirocinio e alle professioni. L'università incontra le aziende*. Collana di Esercitazioni in Scienze dell'Educazione, 22, Roma: Nuova Cultura.
- Schön D.A. (1997). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Susi F. (2005). *Il tirocinio tra formazione e lavoro*. Lecce: Generazioni.
- Tibollo A. (2005). *La comunità per minori. Un modello pedagogico*. Milano: FrancoAngeli.

IX.4

L'orientamento come pratica di cura educativa: una lettura pedagogica dalla teoria alla prassi

Maria Chiara Castaldi

*PhD, Docente a contratto - Università degli Studi di Salerno
mcastaldi@unisa.it*

Nella definizione del dizionario relativa al termine “orientamento” (Trecani) si legge:

Il modo di orientarsi, di essere orientato, la posizione relativa ai punti cardinali o ad altri punti di riferimento [...] Nell'uomo, la capacità di orientarsi, come consapevolezza della reale situazione in cui un soggetto si trova, rispetto al tempo, allo spazio e al proprio io, risultante dalla sintesi di molteplici processi psichici (percettivi, mnesici, ideativi) che implicano insieme un sufficiente grado di lucidità della coscienza.

Emergono chiaramente alcune keywords che chiariscono e denotano il concetto: punti di riferimento, spazio, tempo, coscienza. Parole pregne di significato e oggetto di riflessione e di indagine teoretica sin dagli albori del pensiero filosofico occidentale.

Nell'etica socratica l'idea di coscienza si identifica con quella di anima e coincide con la coscienza pensante e operante, con la ragione e con la sede dell'attività pensante ed eticamente operante, in stretta connessione con l'idea di cura secondo cui il conoscere se stessi e l'aver cura di sé convergono non nella direzione della conoscenza e della cura del proprio corpo, ma della propria anima (Reale, 2001, p. 87). Nell'*Apologia* di Socrate Platone esplicita l'esortazione del maestro che invita tenacemente a prendersi cura «né dei corpi, né delle ricchezze, né di alcun'altra cosa prima e con maggiore impegno e così ferventemente come dell'anima, di modo che sia la migliore possibile», argomentando che «non dalle ricchezze si genera la virtù, ma dalla virtù le ricchezze e tutti quanti gli altri beni per gli uomini sia in privato sia in pubblico» (30B).

Secondo l'impostazione del pensiero aristotelico i concetti di spazio e di tempo appartengono alle dieci categorie che rappresentano i significati in

cui originariamente si divide l'essere, i supremi "generi" dell'essere. In particolare nella sua *Fisica* Aristotele si sofferma sulle suddette nozioni: lo spazio-luogo viene identificato come «il limite del corpo contenente, in quanto esso è contiguo al contenuto» (*Phys.*, IV, 4), diverso dal recipiente in quanto immobile. Tale concezione verrà sintetizzata in epoca medievale con la formula secondo cui il luogo è "terminus continentis immobilis primus". Le analisi di Aristotele relative all'idea del tempo costituiscono delle vere e proprie anticipazioni di alcuni concetti cari alla filosofia agostiniana. Il tempo viene inteso dallo stagirita come proprietà del movimento che avviene sempre attraverso uno spazio continuo, tale continuità dello spazio rende, di conseguenza, continuo anche il movimento a cui si lega necessariamente anche la continuità del tempo: «Tempo è il numero del movimento secondo il prima e il poi» (cfr. *Phys.*, IV, 11). La percezione del movimento in Aristotele presuppone l'esistenza di un principio spirituale numerante, capace di cogliere il "prima" e il "dopo", identificato con l'anima, senza la quale sarebbe impossibile l'esistenza stessa del tempo. Esplicitando con toni quasi lirici la concezione aristotelica del tempo, Sant'Agostino così si esprimerà nelle sue *Confessioni*:

È in te, o anima, che io misuro il tempo" (*Confessioni*, XI, 27, 36).
"Che cos'è dunque il tempo? [...] Quanto al presente, se fosse sempre presente e non trascorresse nel passato, non sarebbe tempo, ma eternità. Se dunque il presente, per far parte del tempo, in tanto esiste in quanto trascorre nel passato, in che senso diciamo che esiste anch'esso? Se appunto la sua sola ragion d'essere è che non esisterà: in fondo è vero, come noi affermiamo, che il tempo c'è solo in quanto tende a non essere (*Confessioni*, XI, 14, 17).

Da questi brevissimi cenni relativi agli albori del pensiero filosofico occidentale è intenzione di chi scrive evidenziare la comune e costante ricerca da parte dell'essere umano di punti di riferimento, capaci di orientare il pensare nel suo essere indagatore del mistero delle realtà costitutive dell'esistenza: quella antropologica, quella cosmologica e quella teologica.

La ricerca di un orientamento ermeneutico circa il proprio stare al mondo, l'interrogarsi etico in chiave orientativa sono stati, dunque, motori imprescindibili della speculazione filosofica sin dalle sue origini: sarà lo sguardo pedagogico a consentire uno sdoppiamento posizionale del concetto di «orientamento», che si configurerà sia come meta ricercata, sia come

processo di coscientizzazione educativa. Ed è proprio in riferimento all'orientamento che Giuseppe Bertagna rimarca la necessità che qualsiasi azione orientativa abbia come presupposto inaggirabile l'unicità e l'irripetibilità della persona umana e si fondi su una filosofia dell'educazione con chiari orizzonti valoriali (Bertagna, 2000). Più di mezzo secolo fa Pietro Braido, filosofo dell'educazione e pedagogista salesiano, precisava che educare è

essenzialmente orientare: cioè sforzo di illuminazione dell'uomo in crescita, perché assuma coscientemente la giusta posizione di fronte alla realtà e alla verità; ed insieme amorevole persuasione alla vitale e concreta realizzazione dei valori (Braido, 1954, p. 3).

Nella *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento* del Congresso Internazionale dell'UNESCO del 1970 tenutosi a Bratislava si legge: «Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la sua professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al benessere della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana» (1970).

Traspare, dunque, la natura intrinsecamente educativa dell'orientamento, la cui funzione si inserisce a pieno titolo nel vasto orizzonte dell'educazione che, come scriveva Jacques Delors venti anni fa nel libro *Nell'Educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, ha il compito di «consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i propri talenti e di realizzare le potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali» (Delors, 1999, p.15).

Lungo questa traiettoria si comprende la necessità di intendere l'orientamento non in quanto «technè educativa», nel ristretto campo della razionalità tecnica, ma in quanto «phrònesis orientativa», nella poliedricità della razionalità pratica kantianamente intesa, quella morale che «coinvolge la volontà, la libertà e la responsabilità di ciascuno» (Bertagna, 2002, p.15).

La stretta connessione tra teoria e prassi che configura lo statuto epistemologico della pedagogia conduce la ricerca educativa ad attuare percorsi concreti di cura orientativa all'interno delle agenzie educative, prime fra tutte la famiglia e la scuola, assumendo come fine privilegiato, nell'attuale temperie culturale, la riduzione dell'abbandono scolastico, della disoccu-

pazione giovanile e la prevenzione del disagio sociale in età adolescenziale. L'orientamento, afferma la prof.ssa Emiliana Mannese, responsabile scientifico dell'Osservatorio di Ateneo sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno, rappresenta una funzione nevralgica, strettamente correlata al fenomeno della dispersione scolastica:

si tratta di processi complessi che presentano differenti accezioni e connotazioni, sia teoriche che di azione, legate alle singole biografie dei giovani e più in generale all'attuale contesto giovanile, caratterizzato dal prolungamento della fase adolescenziale, da una molteplicità di significati attribuiti alla dimensione motivazionale e dalla complessa multidimensionalità del mercato del lavoro (Mannese, 2019, p. 20).

I dati del Rapporto SVIMEZ 2018 circa il livello di alfabetizzazione e di abbandono scolastico nel Mezzogiorno d'Italia rilevano un livello di scolarizzazione dei ragazzi meridionali compreso tra il 79,2% delle Regioni del Sud e il 73,3% delle isole, a fronte di valori compresi tra l'82,9% del Nord-Ovest, l'85,3% del Nord-Est e l'85,2% nel Centro. Il Mezzogiorno presenta tassi di abbandono elevati: nel 2017, ultimo anno per cui sono disponibili i dati, gli *early leavers* meridionali erano il 18,5%, a fronte dell'11,1% delle Regioni del Centro-Nord (SVIMEZ, 2018).

I dati preoccupanti relativi all'abbandono scolastico rappresentano solo la punta dell'iceberg del disagio giovanile che si manifesta nei microcontesti familiari, culturali e sociali legati ai territori di appartenenza. La dimensione della territorialità costituisce oggi l'unica cornice possibile per progettare «in sinergia con le istituzioni e in accordo con la comunità scientifica, gli spazi del territorio in *spazi educativi*» (M.G. Lombardi 2015, 93), nei quali la cura orientativa si articola in azioni concrete non solo in vista dell'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, ma soprattutto miri alla co-costruzione di «luoghi di benessere», nei quali l'identità personale sia significata e situata nel reciproco riconoscimento cognitivo, emotivo, sociale, giuridico ed etico (Clarizia, 2014, p.8). Da tale consapevolezza, declinata secondo categorie specificatamente pedagogiche, è stato realizzato dai membri dell'equipe scientifica dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università di Salerno il progetto pilota «OrientaInTempo» che ha coinvolto 400 studenti di alcuni istituti del territorio Irpino nell'anno scolastico 2018/2019, per l'orientamento scolastico nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di

secondo grado. È la dimensione ermeneutica con la sua ineludibile carica fondativa della ricerca di senso, vincolata imprescindibilmente al socratico “γνώθι σεαυτόν”, che ha costituito il postulato pedagogico per un orientamento capace di oltre-passare il limitato e limitante orizzonte della performance, del curriculum, delle discipline o delle professioni, in una convergenza attualizzante e rimodulata con quanto già ribadiva nel lontano 1947 padre Agostino Gemelli con la sua lettura autenticamente pedagogica dell’orientamento, affermando che «non si tratta di orientare il giovane verso un determinato tipo o ordine di scuola o verso un determinata professione, ma anche verso una vita concepita e attuata in un determinato modo» (Gemelli, 1947, p. 11).

Le attività progettuali, articolate intorno al fondamento epistemologico che presuppone la centralità della persona come “diritto sussistente” (A. Rosmini), hanno posto in rilievo la cura educativa dei processi di costruzione identitaria. La primarietà ontologica della cura, quale categoria formativa dell’esperienza (Mortari, 2006, VII), si è estrinsecata nel nesso cura-orientamento, nella consapevolezza pedagogica che il «maestro non è chi predispone un sapere prestrutturato che l’alunno deve assimilare, ma chi guida l’altro ad apprendere da sé» (Agostino, 12.40), in un prendersi cura dell’altro che lo accompagna a prendere in mano il problema della sua esistenza, della sua incompiutezza, come «risposta alla chiamata singolare alla responsabilità di dare forma etica» (Mortari, 2006, p.150) al tempo della propria esistenza, all’irripetibilità del proprio esserci.

Sul piano metodologico l’equipe di ricercatori di area pedagogica ha messo in campo attività progettate lungo l’asse scientifico autobiografia – narrazione di sé – analisi esistenziale, declinato secondo diverse modalità operative, dalla valorizzazione dell’apprendimento ludico all’autoriflessione, dal cooperative learning al learning by doing, dal circle time all’autobiografia.

In tale prospettiva la progettazione orientativa scolastica diviene meta-categoria pedagogica, capace di “orientare ad orientarsi”, riposizionando il focus dello sguardo formativo sulla costruzione e auto-costruzione dei processi identitari, per consentire ad ogni discente quell’azione di pratica esistenziale che è la «ripresa della scelta» (Heidegger, 1976a, p. 326), quell’“andarsi a riprendere” che non è altro che un’autenticazione del proprio esserci nel prendere a cuore se stessi (Caputo, 2001, p. 265).

Riferimenti bibliografici

- Agostino (1996). *Il maestro*. Milano: Rizzoli.
- Agostino (2012). *Confessioni*. G. Reale (ed.), Milano: Bompiani.
- Bertagna G. (2002). *L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione*. *Annali dell'Istruzione*, 6 (pp. 7-24). Milano: Le Monnier.
- Bertagna G. (2000). *Avvio alla riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Braido P. (1954). *Educare è orientare*. *Orientamenti pedagogici*, 1 (pp. 3-9).
- Caputo A. (2001). *Pensiero e affettività. Heidegger e le Stimmungen*. Milano: FrancoAngeli.
- Clarizia L. (2014). *I luoghi del Benessere. Atti del Convegno*. Napoli: Edizioni Ordine degli Psicologi della Campania.
- Delors J. (1999). *Nell'Educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Gemelli A. (1947). *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lombardi M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento scolastico per l'attivazione di reti territoriali. Scuole e modelli nell'esperienza di S.M.A.R.T. giovani. Nuova Secondaria*, Marzo vol. 7 (pp. 20-23).
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Platone (2000). *Apologia di Socrate*. G. Reale (ed.), Milano: Bompiani.
- Reale G. (2001). *Il pensiero antico*. Milano: Vita e Pensiero.
- SVIMEZ (2018). *Il Mezzogiorno oggi: la ripresa si consolida ma permane l'emergenza sociale. Dibattito sul Rapporto SVIMEZ 2017 sull'economia del Mezzogiorno*. Roma, SVIMEZ, Quaderni n. 57.
- UNESCO (1970). *Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento*. Bratislava.

IX.5

La società delle macchine intelligenti e nuove emergenze educative e formative

Massimiliano Costa

Professore Ordinario - Università Ca' Foscari di Venezia
maxcosta@unive.it

1. Il lavoro 4.0

La capacità di qualificare l'apprendimento ed esprimere il proprio talento nella società delle macchine intelligenti diventa la chiave per la trasformazione delle identità professionali dense di soggettività creative e innovative. La produzione di valore, contrariamente al passato, non avviene tramite l'applicazione di un sapere precedentemente appreso, che ci si limita a replicare o ad usare, ma richiede una rielaborazione attiva e una trasformazione generativa e connettiva di quanto conosciuto. La capacità dei lavoratori risulta pertanto connessa alla capacità del soggetto di riconoscere ed esprimere i propri bisogni di apprendimento, formulare degli obiettivi di apprendimento, identificare le risorse – umane e tecnologiche – necessarie per l'apprendimento, scegliere e implementare delle strategie di apprendimento e valutare i risultati. Questa nuova semantizzazione dell'agire lavorativo nei nuovi contesti del lavoro 4.0 ci consente di riscrivere le finalità dell'agire lavorativo in un nucleo inseparabile di pensiero e azione, di significazione personale e intersoggettiva. L'azione lavorativa immersa nell'ecosistema digitale si sviluppa così in situazione, mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti che ne qualificano la dimensione progettuale prima ancora che quella finalizzata al produrre (Costa, 2019).

2. La tras-formazione del lavoro tra robot, IA ed ecosistema digitali

La difficoltà, oggi, di individuare profili e competenze correlate alla nuova economia deriva dalla complessità alla base del nuovo agire lavorativo. Come afferma il documento Framework Learning OCSE 2030 (2018):

The concept of competency implies more than just the acquisition of knowledge and skills; it involves the mobilisation of knowledge, skills, attitudes and values to meet complex demands (p.5). L'attività cognitiva del lavoratore non risulta funzionalmente collegata al semplice produrre per linea di produzione ma piuttosto risulta distribuita ed emergente tra sistema sociale ed ecosistema cibernetico: gli schermi dei robot e degli artefatti digitali (Rossi, Rivoltella, 2019) non hanno più solo un ruolo informativo, ma diventano dei veri e propri spazi di azione in cui è possibile simulare e anticipare mentalmente l'azione (prevedere, modellizzare e operare) e dove il risultato da semplice artefatto materiale (realizzato dal prolungamento dei sensi e degli arti), si trasforma in artefatto concettuale (realizzato con il prolungamento della mente).

Le relazioni soggetto-artefatto e artefatto-oggetto sembrano ibridarsi e le frontiere che una volta separavano uomini e robot diventano più fluide. L'artefatto non solo assume l'azione del lavoratore, ma risponde alla sua azione tanto che il lavoratore può dialogare e confrontarsi con esso. Tra soggetto e artefatto si instaura un processo ricorsivo e le interazioni reciproche modificano entrambi i poli. Durante l'uso si costituiscono nel soggetto gli schemi di azione come voleva Piaget, e, contemporaneamente, l'uso modifica l'artefatto che si trasforma secondo una propria traiettoria e un processo di continua generazione (Rossi, Rivoltella, 2019).

Il sapere in azione del lavoratore non interviene solo sugli strumenti che realizzano un fare, ma anche sugli artefatti prodotti dall'interazione uomo-macchina: sono questi che interagiscono con le modalità necessarie per eseguire un dato compito e sui processi che connettono l'esperienza alla concettualizzazione di regole e modelli d'azione dinamici ad alto valore euristico. È da questo processo che si rende evidente l'importanza, per i nuovi lavori, dell'attività di previsione alla base della messa in azione di risorse per l'azione: prevedere cosa succederà in quanto non dato nell'azione iniziale. In termini di competenza la scelta di attivazione da parte del lavoratore delle risorse per l'azione, non è come in passato un processo prevedibile e conosciuto. Oggi chi lavora con le tecnologie robotiche non possiede, come nel fordismo, l'algoritmo risolutivo dell'azione/prodotto finale ma lo costruisce tramite successive simulazioni/interazioni con le macchine, in modo divergente e vicariante per prevedere lo step successivo (Sibilio, 2014). L'agire lavorativo per questa ragione non realizza e finalizza il suo processo nella produzione in modo statico, ma dinamico in quanto l'arte-

fatto digitale o concettuale prodotto non assume passivamente l'azione dello lavoratore ma ne promuove l'interazione, il dialogo e il confronto trasformativo continuo. Questo tipo di processo permette al lavoratore di costruire rapidamente e senza soluzione di continuità rappresentazioni differenti, ma tra loro molto vicine, dei concetti/oggetti elaborati e quindi dei prodotti realizzabili. Si realizza un nuovo *morphing* tra esperienza e conoscenza, mediato dalla tecnologia, che accompagna il lavoratore durante il processo di generalizzazione/contestualizzazione della conoscenza in azione (Rossi, 2016) finendo, attraverso la pratica, per influenzarne lo stesso sviluppo professionale ed identitario.

3. Autodirezione dell'agire competente

La competenza nella società delle macchine intelligenti diventa un costrutto multimodale connesso a differenti variabili le quali racchiudono movimenti del comprendere, dell'esplorare e del valutare; queste dimensioni dell'agire lavorativo non misurano semplicemente la capacità del lavoratore di produrre efficacemente ma qualificano le possibilità umane trasformando, al contempo, il fare in un processo di significazione e realizzazione progettuale, capace di coinvolgere e potenziare il talento e il contesto in cui si opera. Il valore del lavoro deriva così più dall'esplorazione che dalle routine, più dalla generazione di nuove conoscenze, significati e modelli che dall'ottimizzazione di quelli già noti e collaudati (Lichtenthaler, 2009). Ed è sulla base di tale evidenza che il lavoratore è chiamato non più a produrre beni in modo definito, ma ad attivare la capacità di creare problemi e risolverli, di sollecitare e sollecitarsi a partire dall'incerto per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni (Costa, 2016).

L'agire competente si declina prima che in azione tecnica nella capacità di "dirigere se stessi" e il proprio apprendimento culturale e/o professionale (Pellerey et al., 2013) nel nuovo ecosistema digitale attraverso l'autodeterminazione e di autoregolazione. Come afferma Pellerey:

con il termine 'autodeterminazione' si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine 'autoregolazione', che evoca monitoraggio, valutazione,

pilotaggio di un sistema d'azione si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione [...]. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione, ci si colloca sul piano del controllo di tipo 'strategico' che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello 'tattico' (Pellerey, 2008, p.8).

La nuova soggettività del lavoratore trasforma il senso proprio del produrre tale da essere iscritto in un registro del progetto operativo dove il soggetto è chiamato a sorvegliare la direzione, la coerenza e l'efficacia del processo. Situazioni dove bisogni, obiettivi, strategie, risorse ecc. riflettono decisioni e scelte personali che riconoscono nel progetto esistenziale l'orizzonte di riferimento dell'agire. Come afferma Bocchicchio (2019, p.15):

l'iniziativa personale del soggetto è molto più che una generica manifestazione della volontà, configurandosi come una complessa combinazione di attributi personali, caratteristiche dell'ambiente, mobilitazione di una competenza autodiretta in situazione.

4. La sfida della gestione delle risorse umane: includere e potenziare il talento

Secondo una recente indagine OCSE (2019) sia la profonda trasformazione tecnologica che il senso alla base dell'agire lavorativo non risultano sostenuti dalla formazione: solamente il 20% degli adulti partecipa ad attività di formazione, la metà rispetto alla media OCSE (2019). Questa percentuale scende al 9,5% per gli adulti con competenze basse, il gruppo che però ha maggior bisogno di formazione (OCSE 2019). Le nuove tecnologie stanno poi cambiando le competenze necessarie nel lavoro: quasi il 51% dei posti ha un rischio significativo di automazione. Eppure in Italia, nonostante i miglioramenti registrati negli ultimi anni, solo il 20,1% degli adulti partecipa in attività di formazione, la metà rispetto alla media, in base raccolti dall'Ocse. La percentuale scende al 9,5% per gli adulti con competenze basse e al 5,4% per i disoccupati di lunga durata, cioè le fasce che avrebbero invece maggiormente bisogno di training.

Secondo inoltre il documento dell'OCSE (2019) *Adult Learning in Italy: what role for Training Funds* sottolinea come i fabbisogni di competenze

stiano evolvendo rapidamente a seguito dei profondi cambiamenti dovuti alla digitalizzazione e alla globalizzazione. Con l'introduzione delle nuove tecnologie digitali, se il 15,2% dei posti di lavoro potrebbe essere completamente automatizzato, un altro 35,5% verrà profondamente trasformato rispetto alle mansioni che i lavoratori vi svolgeranno. In questo contesto, per mantenere il posto di lavoro o trovarne di nuovi, gli adulti in Italia avranno bisogno di aggiornare le proprie competenze durante tutto l'arco della vita lavorativa. La formazione continua deve, pertanto, diventare una priorità strategica che non si appiattisca su modelli di addestramento ingegneristico-competenziale ma promuova una idea di formazione come sviluppo del talento e delle soggettività del lavoratore, in quanto oggi:

una fabbrica è molto di più della semplice combinazione di macchine e processi automatici che possono essere facilmente spostati in diversi luoghi nel mondo. La fabbrica è un'entità che si basa sulla cooperazione intelligente tra l'uomo e la macchina, su un'innovazione tecnologica finalizzata a stabilizzare la produzione manifatturiera locale e globale, per assicurare il mantenimento dell'occupazione in Europa (Magone, Mazzali, 2014, p. 32).

La gestione del talento aziendale emerge così come il risultato dell'azione dell'HRM su diverse dimensioni che affermano una nuova soggettività e capacità di relazione del lavoratore: la promozione di modelli di lavoro a leadership diffusa, la creazione di opportunità di formazione e apprendimento personalizzato, la definizione di uno sviluppo personale che coinvolga il lavoratore in base anche ai suoi desideri, interessi e motivazioni; il sostegno alle transizioni tra lavoro e non lavoro e al bilanciamento tra lavoro e vita personale (*work life balance*); la definizione di modelli di lavoro più cooperativi dove il lavoratore possa riconoscere il proprio contributo a partire dal riconoscimento del valore dell'altro.

5. Povertà educativa e centralità dell'orientamento nell'engagement dei giovani

La nuova società delle macchine intelligenti richiede una marcata soggettività che diventa per il lavoratore proattività nella sua capacità mobilitativa di competenze e traiettorie esistenziali che marcano la complessità

della vita degli individui (Pinto Minerva, 2011). Una prospettiva ancora più importante in una società come sottolinea l'OCSE in cui ci sono 3,5 persone anziane (sopra i 65anni) ogni dieci adulti in età lavorativa.

La attuale quarta rivoluzione industriale inoltre estendendosi alla società impatta non solo nei sistemi produttivi e tecnologici ma risulta in grado di pervadere in modo olistico negli strumenti di supporto nella vita quotidiana, nelle dinamiche sociali, economiche, politiche e culturali (Schwab, 2016).

Vita e lavoro si intrecciano in biografie che non seguono più dei percorsi socialmente tracciati, dal momento che le fasi della vita possono avere significati molteplici e imprevedibili, poiché le traiettorie si incrociano continuamente. Così, appare indispensabile, proprio per la valorizzazione della dimensione pedagogica, rivolgere l'attenzione ai diversi disegni che emergono dalle storie di vita e dagli intrecci tra mondo della produzione e della riproduzione sociale, tra la sfera del mercato e quella del lavoro, tra libertà e partecipazione.

Questo percorso di sviluppo di una cultura capace di includere lavorativamente e socialmente lavoratori di oggi e del domani sembrano associarsi in Italia ad una vera e propria emergenza educativa e formativa come emerge dall'ultimo rapporto OCSE (2019) *Education at Glance*. Nel 2016 la quota di PIL italiana destinata all'istruzione, dalla scuola primaria fino all'università, è il 3,6% contro una media OCSE del 5%. Accanto alla contrazione dei fondi si afferma nel contesto italiano un dato che ci pone al gradino più basso dell'Europa: il 26% dei giovani di età compresa tra 18 e 24 anni è NEET, rispetto alla media OCSE del 14%. In Italia circa l'11% dei 15-19enni sono NEET, ma questa quota triplica per i 20-24enni, raggiungendo il 29% per le donne e il 28% per gli uomini nella classe d'età in cui inizia la transizione verso l'istruzione terziaria e il mercato del lavoro. Sebbene il livello d'istruzione sia più alto tra le donne, il tasso di giovani NEET aumenta fino al 37% per le donne di età compresa tra i 25 e i 29 anni e scende al 26% per gli uomini della stessa coorte. Sempre per la ricerca comparata internazionale OCSE (2019) L'Italia e la Colombia sono gli unici due Paesi dell'OCSE con tassi superiori al 10% per le due categorie (inattivi e disoccupati) tra i 18-24enni ed inoltre con la Grecia siamo gli unici Paesi in cui più della metà dei 18-24enni è rimasta senza lavoro almeno per un anno.

Questi indicatori tendono ad emergere di una potenziale nuova povertà

educativa che Save the Children nel 2014, che definisce tale fenomeno come “*la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni*”. Nella definizione di Save the Children, la povertà educativa assume un carattere fortemente “multi-dimensionale”, in riferimento ad almeno due fondamentali fonti di ispirazione.

Da un lato, si fa riferimento alla Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (1989), che in due diversi articoli si sofferma sul diritto del minore all’educazione: “*Hai diritto ad avere un’istruzione/educazione*” (art. 28); “*Hai diritto a una educazione che sviluppi la tua personalità, le tue capacità e il rispetto dei diritti, dei valori, delle culture degli altri popoli e dell’ambiente*” (art. 29). Questa definizione che riprende l’approccio delle capacitazioni della Nussbaum (2014), la possibilità di giungere ad una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale, intesa in senso positivo come l’opportunità, aperta a tutti, di realizzare i propri progetti di vita. È evidente che la soddisfazione di questo tipo di opportunità non richiede solamente risorse economiche, ma anche risorse culturali e “riflessive”, di capacità di discernimento, comunque necessarie alla realizzazione personale e al raggiungimento della piena cittadinanza nella nuova società delle macchine. Per questo l’orientamento può essere uno strumento efficace a partire dal suo ripensamento in ambito scolastico. Infatti la recente ricerca del Cedefop (2016): *Improving career prospects for the low-educated* The role of guidance and lifelong learning ha evidenziato come spesso i giovani hanno dovuto affrontare negli ultimi anni delle proprie sfide per entrare nel mercato del lavoro. La tecnologia sta trasformando i posti di lavoro e il mercato del lavoro sta diventando sempre più polarizzato dal livello di competenze con la crescita di posti di lavoro ad alta e certa capacità e una contrazione di posti di lavoro di media competenza. Collegato a questo, un gran numero di lavoratori – tra cui oltre un quarto dei giovani in tutto l’OCSE – sono troppo qualificati per i lavori che svolgono. La mancata corrispondenza delle competenze verticali e la discrepanza orizzontale (campo di studio) sono riscontrate fino al 50% dei lavoratori. Mentre le conseguenze a lungo termine restano da vedere, tale discrepanza è associata a salari e soddisfazione sul lavoro inferiori al previsto. Per questo è necessario fornire un orientamento che possa da un lato informazioni realistiche e non proiettive sul mercato del lavoro al fine di ampliare e, potenzialmente, sollevare aspirazioni. Questo però deve essere fatto ri-

lanciando in nuovo patto democratico per lo sviluppo umano basato sull'engagement dei giovani ma al contempo degli attori dello sviluppo territoriale. *Lo stesso documento OECD (2018) sottolinea come il contatto con imprenditori e lavoratori (con le loro narrazioni) sono una risorsa di informazione per i giovani le cui reti sono intrinsecamente limitate.* Tra le esperienze significative che vanno nella direzione di un orientamento al lavoro in stretta connessione con lo sviluppo del territorio viene citato il Service Learning che ha come peculiarità quella di consentire agli studenti di combinare l'apprendimento (Learning) delle discipline del curriculum scolastico con un servizio (Service) reale alla comunità (Sigmon, 1979), con lo scopo di delineare un profilo di soggetto capace di essere cittadino del mondo, di saper interagire con i valori culturali di tutti e di rendere disponibili le proprie competenze professionali (Gradini, 2015, p. 363).

Conclusioni: per un nuovo patto dello sviluppo umano

La sfida per la nuova società delle macchine intelligenti è quella di formulare un nuovo patto tra educazione e sviluppo centrato sulla capacità di coniugare le ragioni di una riconfigurazione proteiforme e complessa dell'apprendimento al lavoro, della riflessività e dell'approntamento di uno spazio relazionale con le ragioni di uno sviluppo umano alle soglie della trasformazione della società che abbia come priorità la libertà dell'uomo di realizzare il proprio progetto di vita personale e sociale. Questo coincide con la necessità di una revisione del modello di istruzione e formazione, in grado di prendere spunto da quanto avviene nel lavoro per assecondare la complessità e il tratto reticolare del sapere e implementare un habitus riflessivo e relazionale aperto all'alterità, capace di formare ad una tecnologia non come strumento di potere o di controllo ma di apertura, intersoggettività e sviluppo umano. Il futuro della società delle macchine intelligenti sarà legato alla piena valorizzazione delle risorse umane e dei suoi talenti personali che sono la vera fonte del lavoro in termini di intelligenza, creatività, innovazione. In questo senso, se «lo stile educativo è progettuale, quello della formazione dovrebbe essere imprenditoriale e cioè guidare il soggetto a vedere ogni problema come un'opportunità, ciò che molto probabilmente è stato trascurato nella formazione ricevuta» (Xodo 2018, p. 316).

Riferimenti bibliografici

- Bocchicchio F. (2019). Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto. *Formazione, Lavoro, Persona*, IX, 26.
- Cedefop (2016). *Improving career prospects for the low-educated The role of guidance and lifelong learning*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire generativo*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2019). *La formatività nella società delle macchine intelligenti*. Milano: Franco Angeli.
- De Pietro O. (2019). Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro: un possibile raccordo per maturare le Soft Skills richieste dal mondo del lavoro. Una indagine esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 157-178.
- Gradini A. (2015). *Legislazione scolastica*. Rimini: Maggioli.
- Lichtenthaler U., & Lichtenthaler E. (2009). *A Capability-Based Framework for Open Innovation: Complementing Absorptive Capacity*. *Journal of Management Studies*, 46, 1315-1338.
- Magone A., Mazzalli T. (2014). *Industria 4.0. Uomini e macchine nella fabbrica digitale*. Milano: Guerini Associati.
- Musset P. Kureková, L.M. (2018). *Working It Out: career guidance and employer engagement*. OECD Education Working Paper No. 175.
- Nussbaum M. (2014). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE (2018). *The future of education and skills Education 2030*, testo disponibile al sito: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper-%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper-%20(05.04.2018).pdf)
- OCSE (2019). *Adult Learning in Italy: what role for Training Fund*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE (2019). *Education at glance*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey M. (2008). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pinto Minerva F. (2011). L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica. *Metis*, n. 1.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Rossi P.G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, 2.
- Schwab K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: Franco Angeli.
- Sibilio M. (2014). *Didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Sigmon R.L. (1979). *Service-learning: Three Principles. Synergist*. National Center for Service-Learning. ACTION, 8(1), 9-1, 1.

- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini* in Italia, Roma.
- Xodo C. (2018). I confini sfrangiati: educazione vs formazione. In Bertagna (ed.), *Educazione e formazione*, Roma: Studium.

IX.6

Progetto professionale e *soft skills* negli studenti liceali

Alessandro Di Vita

Professore Associato - Università degli Studi di Palermo
alessandro.divita@unipa.it

1. Introduzione

La formulazione del progetto di vita professionale fornisce un contributo fondamentale alla formazione dell'identità adolescenziale, poiché implica un confronto continuo tra il realismo del mondo del lavoro e l'immagine che l'adolescente ha di sé. Si potrebbe affermare che il "sé" professionale costituisce una parte significativa dell'immagine che l'adolescente ha di sé, perché rappresenta la modalità concreta con cui egli pensa di migliorare la società mediante un lavoro che attui le sue potenzialità (Zanniello, 2008, p. 18).

Gli insegnanti contribuiscono alla costruzione del "sé" professionale dei propri alunni quando, nel proporre l'acquisizione di conoscenze e abilità, svolgono una didattica che favorisce la maturazione della loro scelta professionale tenendo conto in modo dinamico sia dei fattori personali, sia delle caratteristiche del mondo del lavoro. La realizzazione di una didattica che si possa qualificare "orientativa" presuppone l'intenzionalità educativa di voler aiutare gli adolescenti a costruire il loro progetto di vita professionale. La costruzione di questo progetto non può essere supportata dagli insegnanti senza l'impegno di promuovere nei loro alunni alcune competenze che li predispongono ad effettuare delle scelte formativo-professionali consapevoli e responsabili; a tal fine, da ricerche precedenti (Luzzo, 1993; Lent, Brown, 1996; Ibarra, 1999; Prideaux, Creed, 2001; Creed, Patton, Prideaux, 2006; Pizzolato, 2007; Di Nuovo, Magnano, 2013) risultano prioritarie tre competenze: l'autoefficacia percepita, l'immagine del "sé" attuale e la capacità decisionale.

L'autoefficacia percepita è la concettualizzazione dell'operazione di attribuzione a sé delle cause (attuali o potenziali) dei propri successi/insuc-

cessi: in altre parole, è la convinzione di poter affrontare efficacemente determinate prove, di essere all'altezza di determinati eventi, di essere in grado di cimentarsi in alcune attività o di eseguire compiti specifici (Bandura, 1996, p. 15). L'immagine del "sé" attuale concerne gli aspetti descrittivi percepiti nel presente che si riferiscono a caratteristiche rintracciabili nella definizione individuale di sé di cui la persona è consapevole (Butler, Gasson, 2005, p. 190). La capacità decisionale implica sapere "raccolgere informazioni sul mondo, prefigurare le possibili alternative di scelta e le loro conseguenze sulla realtà ed infine selezionare l'alternativa che più si adatta alle aspettative, ai bisogni e alle conseguenze migliori per l'individuo" (Iannaccone, Tateo, Storti, 2012, p. 16).

In questo contributo si descrivono, in primo luogo, le metodologie educative utilizzate in alcune ricerche italiane negli ultimi venti anni per aiutare gli studenti del liceo a costruire il loro progetto di vita formativo-professionale; in secondo luogo, si presentano le fasi e i risultati della prima parte di una ricerca-intervento sull'orientamento dal liceo all'università svolta nella città di Palermo nell'anno scolastico 2018-2019; in terzo luogo, si espongono le tre attività formative (sessioni di scrittura espressiva, colloqui di orientamento e laboratori interdisciplinari Scuola-Università) previste durante la seconda annualità per consentire ai liceali di saggiare i loro interessi di studio universitario, per ridurre il gap tra le conoscenze acquisite dagli alunni alla fine del liceo e quelle richieste all'inizio dell'Università e per potenziare le tre competenze trasversali già elencate.

2. Le ricerche italiane sull'orientamento formativo-professionale nella scuola secondaria di secondo grado

Negli ultimi anni, sono state sperimentate diverse modalità educative per aiutare gli adolescenti della scuola secondaria di secondo grado a formulare il loro progetto di vita professionale e a scegliere il relativo percorso formativo con esso coerente. Si tratta di iniziative svolte dagli insegnanti, con o senza collaborazione esterna, nella convinzione che la normale attività didattica possiede una ineludibile dimensione orientativa, che non è sempre esplicitata adeguatamente da tutti. Di seguito sono citate alcune metodologie, efficacemente utilizzate con scopi orientativi in alcune recenti ricerche italiane, che hanno ispirato la presente ricerca.

Per quanto riguarda le scuole siciliane, si segnalano due iniziative sperimentate tra il 2002 e il 2008. Una ricerca sull'orientare insegnando i saperi disciplinari è stata realizzata durante gli anni scolastici 2002-2003 e 2003-2004 in sei licei (classici e scientifici) della provincia di Palermo da un gruppo di insegnanti e di ricercatori (Zanniello, 2004). La seconda ricerca siciliana ha verificato l'efficacia del "metodo ADVP" (*Activation du Développement Vocationnel et Personnel*) (La Marca, 2008, pp. 51-73). La specificità di questo metodo canadese per lo sviluppo professionale e personale, importato in Italia da Viglietti (1985, 1991), approfondito ed efficacemente sperimentato da Cappuccio (2003, 2004, 2016, 2018), sta nella sua capacità di individuare le abilità mentali (pensiero creativo, categoriale, valutativo e implicativo) che consentano lo svolgimento di alcuni compiti (esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione) finalizzati alla scoperta, alla classificazione, alla valutazione e alla sperimentazione delle scelte formativo-professionali.

Nelle altre regioni italiane sono state recentemente svolte quattro ricerche-intervento con campioni di adolescenti, che sono state prese in considerazione nella fase di progettazione della ricerca palermitana descritta nei paragrafi successivi: la prima è centrata sul metodo narrativo, la seconda sulla promozione di atteggiamenti attivi nei singoli, la terza sull'orientamento in gruppo, la quarta sui corsi di informazione.

Il "metodo narrativo" utilizzato nella didattica orientativa (Batini, Del Sarto, 2006; Batini, 2011) è un procedimento con cui gli alunni di alcune scuole toscane sono stati aiutati a costruire il loro progetto di vita professionale.

L'Area "Politiche per l'Orientamento" dell'ISFOL ha progettato il percorso "A scuola mi oriento" (Grimaldi, Baruffi, Porcelli, 2006). Si tratta di una sperimentazione che si è svolta in alcune scuole secondarie di secondo grado di Roma. "A scuola mi oriento" è una pratica di orientamento rivolta agli adolescenti di 14-17 anni che si propone di favorire atteggiamenti e comportamenti attivi rispetto a una gestione autonoma e consapevole del proprio percorso scolastico e del proprio processo di orientamento in generale.

Alcuni psicologi (Pombeni, Chiesa, 2008, 2009), con la collaborazione degli insegnanti, hanno applicato su piccoli e su grandi gruppi di studenti di tre regioni italiane (Piemonte, Lazio, Molise) delle tecniche per la gestione del processo di scelta post-diploma (i "laboratori di informazione

orientativa” e gli “stage orientativi”) e l’ottimizzazione delle abilità comunicative utili per l’accesso al mondo dell’università e del lavoro (i “laboratori di gruppo nei percorsi consulenziali”).

I “corsi di informazione” per l’educazione all’auto-orientamento formativo costituiscono una modalità ulteriore per lo sviluppo consapevole del processo di scelta basato sulla recezione di informazioni rigorose riguardanti l’offerta formativa post-diploma, ovvero le peculiarità dei percorsi di studio (prerequisiti, contenuti, metodo, ecc.). In un’ottica socio-educativa, nell’anno scolastico 2013-2014, due ricercatori dell’Università di Trento (Abbiati, Barone, 2014) hanno compiuto una ricerca volta a indagare il ruolo che gioca l’informazione nella scelta del percorso post-diploma di 9000 studenti di quattro regioni italiane (Lombardia, Veneto, Emilia-Romagna e Campania) e a verificare l’esistenza di barriere informative al momento della scelta.

3. La prima fase della ricerca palermitana

Durante l’anno scolastico 2018-2019, 18 insegnanti di liceo e 4 docenti universitari hanno collaborato tra loro per aiutare 93 studenti liceali (50 femmine e 43 maschi)¹ del quarto anno a chiarirsi le idee sulla scelta universitaria e a ridurre il divario tra le conoscenze disciplinari possedute e quelle richieste all’inizio dei corsi universitari da essi preferiti. Questa collaborazione tra scuola e università ha permesso la realizzazione di una ricerca-intervento che ha previsto l’applicazione di tre metodi: la scrittura espressiva in senso prospettico, il colloquio di orientamento e i laboratori disciplinari Scuola-Università.

Sono state formulate due ipotesi. Si è ipotizzato che l’azione congiunta di tre attività di orientamento (6 sessioni mensili di scrittura espressiva, 6 colloqui mensili di orientamento e 6 laboratori quindicinali sulla disciplina universitaria preferita) avrebbe fatto ,migliorare significativamente tre competenze trasversali che predispongono meglio gli studenti ad effettuare una scelta formativa post-diploma coerente con il loro progetto di vita professionale: l’autoefficacia percepita, la capacità decisionale e l’immagine del

1 Gli studenti palermitani frequentavano cinque diversi licei: Liceo Scientifico “Benedetto Croce”, Liceo Scientifico “Ernesto Basile”, Liceo Classico “Vittorio Emanuele II”, Liceo Classico “Umberto I” e Liceo Artistico “Eustachio Catalano”.

“sé” attuale. Si è ipotizzato inoltre che le attività svolte avrebbero fatto aumentare il livello di chiarezza delle idee sulla scelta universitaria nel campione studentesco².

Il disegno di ricerca è stato articolato in cinque fasi, che sono state precedute da 25 ore di formazione iniziale dei docenti che avevano liberamente aderito all’iniziativa.

- 1) La *rilevazione iniziale* per valutare l’immagine del “sé” attuale, l’autoefficacia percepita e la capacità decisionale (novembre 2018).
- 2) *Gli interventi educativi* rivolti a 93 studenti che hanno partecipato a 6 sessioni di scrittura espressiva di 30 minuti ciascuna, una al mese per 6 mesi (novembre-dicembre 2018, gennaio 2019, febbraio 2019, marzo 2019, aprile 2019 e maggio 2019), hanno svolto 6 colloqui di orientamento con i loro insegnanti negli stessi mesi in cui si sono svolte le sessioni di scrittura espressiva e hanno partecipato a un training laboratoriale (laboratori disciplinari “Scuola-Università”) per complessive 20 ore, da gennaio a maggio 2019.
- 3) *Due rilevazioni intermedie* (gennaio e marzo 2019) per valutare l’immagine del “sé” attuale tramite una seconda e una terza somministrazione del *Differenziale semantico* già utilizzato per la conoscenza iniziale degli studenti.
- 4) *La rilevazione finale* (maggio 2019) per valutare le tre dimensioni inizialmente valutate mediante un’ultima somministrazione degli stessi strumenti utilizzati all’inizio.
- 5) *La somministrazione di una scheda* (contestuale al test finale) costruita per rilevare: il grado di chiarezza delle idee degli studenti sulla possibile scelta formativa post-diploma; la disciplina d’insegnamento, corrispondente a un proprio interesse precipuo, su cui incentrare il laboratorio dell’anno scolastico 2019-2020; il corso universitario di studi preferito dopo gli esami di maturità.

Per valutare l’azione congiunta delle tre attività di orientamento sono stati impiegati la versione italiana della *General Self Efficacy Scale* (GSE) co-

2 I livelli proposti per autovalutare la chiarezza delle proprie idee sulla scelta universitaria erano: per niente chiare, poco chiare, sufficientemente chiare e molto chiare.

struita da Schwarzer (1993) per misurare l'autoefficacia generale percepita, il *Differenziale semantico per la valutazione del "sé" attuale* (DS) messo a punto da Di Nuovo e Magnano (2013) per valutare l'immagine di sé attualmente percepita e il *Questionario degli stili decisionali* (QSD) validato da Magnano e Costantino (2013) per valutare la capacità decisionale.

Nelle elaborazioni statistiche dei dati raccolti si è utilizzato il software libero "R" (versione 3.1.0 – Spring Dance) e si è applicato il test t di Student per l'apprezzamento della significatività delle differenze tra i punteggi dei test ripetuti a distanza di alcuni mesi nel corso della ricerca.

La prima ipotesi è stata verificata parzialmente, poiché dal calcolo del t di Student è emerso che la differenza tra i punteggi finali e quelli iniziali è statisticamente significativa per l'autoefficacia (GSE) ($t = -2.92$; $p = 0.004$) e per la dimensione "Energia" dell'immagine del "sé" attuale (DS) ($t = -3.71$; $p = 0,0002$), ma non per le dimensioni "Affettività positiva" e "Stabilità emotiva" dell'immagine del "sé" attuale; non c'è stato miglioramento neppure per la capacità decisionale (QSD). Pertanto non è infondato ritenere che gli interventi formativi abbiano prodotto negli alunni un certo effetto positivo sulla percezione della propria efficacia e sulla dimensione "energia" dell'immagine del "sé" attuale.

La seconda ipotesi, che riguardava la possibilità che migliorasse nel gruppo studentesco esaminato il grado di chiarezza delle idee sulla scelta formativo-professionale post-diploma, è stata verificata solo in parte. Dal confronto tra la scheda iniziale di adesione al progetto, compilata dagli alunni nel mese di ottobre 2018, e quella finale, compilata nel mese di maggio 2019, si evince che: 37 studenti³ hanno mantenuto costante, da ottobre 2018 a maggio 2019, il grado di chiarezza delle idee sul loro futuro post-maturità liceale (21 le hanno mantenute sufficientemente chiare, 11 le hanno mantenute poco chiare, 4 le hanno mantenute molto chiare e 1 le ha mantenute per niente chiare). Prima che iniziassero le attività di orientamento gli studenti con le idee poco chiare sul proprio futuro formativo erano 7, mentre alla fine si sono ridotti a 1; 40 erano gli studenti che all'inizio avevano le idee poco chiare, mentre alla fine si sono ridotti a 20; all'inizio 39 studenti avevano le idee sufficientemente chiare, alla fine sono

3 La maggior parte di essi avevano dichiarato di avere le idee sufficientemente o molto chiare sulla scelta universitaria, già prima dell'inizio delle attività formative.

stati 49 ad affermare di avere questo grado di chiarezza; all'inizio erano 7 gli studenti con le idee molto chiare, alla fine 22 hanno raggiunto questo grado di chiarezza.

4. Le azioni previste dalla seconda annualità (2019-2020) della ricerca-intervento

Dopo aver esaminato i dati raccolti si può affermare con sufficiente sicurezza che le attività realizzate hanno reso gli studenti più capaci di affrontare i compiti scolastici e hanno favorito la maturazione della loro scelta professionale.

Visti gli esiti della ricerca-intervento finora svolta, in considerazione delle richieste di partecipazione pervenute dalle scuole, si ritiene che nella seconda annualità (2019-2020) il campione si possa ampliare aggiungendo ai 72 liceali che hanno dichiarato di volere partecipare alla seconda parte del progetto mentre frequenteranno la classe quinta, altri nuovi 228 studenti liceali di quinta classe e altri 200 di classe quarta. I 300 alunni di classe quinta svolgeranno tre tipi di attività; altre tre attività formative sono previste per i 200 alunni delle quarte classi.

Una volta al mese, a partire dal mese di novembre 2019 e fino al mese di aprile 2020, gli studenti liceali parteciperanno, nelle loro sedi scolastiche e con l'assistenza dei loro insegnanti appositamente formati, a quattro sessioni di scrittura espressivo-prospettica focalizzate sulle descrizioni di: interessi, attitudini e competenze personali (prima sessione); motivazioni che giustificano la posizione lavorativa desiderata (seconda sessione); condizione fisica percepita, risorse economiche disponibili, limiti personali e legami affettivi (terza sessione); obiettivo formativo-professionale perseguito (quarta sessione).

In secondo luogo, nove docenti dell'università di Palermo e trenta docenti dei licei coinvolti collaboreranno tra loro nello svolgimento di incontri interdisciplinari denominati "Laboratori Ponte Scuola-Università", con cadenza quindicinale (un incontro pomeridiano di tre ore, dal mese di novembre 2019 al mese di aprile 2020), sulle competenze interdisciplinari iniziali che gli studenti diplomati dovrebbero possedere quando intraprendono gli studi universitari di area o umanistica o scientifica oppure educativa. In base all'accertata disponibilità dei docenti universitari, si

svolgeranno 10 “laboratori ponte” della durata di 20 ore, per ciascuna delle tre aree, limitatamente a tre discipline: area *scientifica* (Matematica, Fisica e Chimica), area *umanistica* (Storia, Filosofia e Letteratura) ed area *educativa* (Psicologia, Pedagogia e Comunicazione).

La terza attività per le quinte classi sarà svolta dagli stessi docenti di liceo dopo un’adeguata formazione; una volta al mese (da novembre 2019 ad aprile 2020) ogni docente raccoglierà, nel corso di un colloquio individuale, le impressioni di 10 studenti sull’obiettivo procedurale della sessione di scrittura espressivo-prospettica di quel mese e sull’interesse suscitato dai due “laboratori ponte” dello stesso mese.

Per una ulteriore verifica dei risultati già ottenuti, si ripeterà nell’a. s. 2019-2020, con un campione più vasto di studenti liceali di quarto anno, l’attività realizzata l’anno precedente.

In primo luogo, il gruppo di 200 alunni, che frequenterà la quarta classe liceale nell’anno scolastico 2019-2020, svolgerà a scuola, di mattina, con i propri insegnanti specificamente preparati, una volta al mese, a partire dal mese di novembre 2019 e fino al mese di aprile 2020, cinque sessioni di scrittura espressivo-prospettica focalizzate sugli stessi obiettivi procedurali delle sessioni di scrittura destinate agli studenti del quinto anno. In secondo luogo, i docenti universitari e di liceo collaboreranno nello svolgimento pomeridiano, per i liceali delle quarte classi, di una serie di incontri, con cadenza quindicinale, da gennaio ad aprile 2020, sulle competenze disciplinari, differenziate per tipologia di corso di laurea, che sono richieste ai diplomati che fanno ingresso all’università. In base all’accertata disponibilità dei docenti universitari, si svolgeranno 10 “laboratori ponte” per ciascuna di queste discipline: Matematica, Fisica, Chimica, Storia, Letteratura e Filosofia. In terzo luogo, 20 insegnanti di liceo, dopo un’adeguata formazione, faranno una volta al mese un colloquio individuale con 10 alunni sull’obiettivo procedurale del training di scrittura espressivo-prospettica di quel mese e sull’interesse suscitato dai due “laboratori ponte” dello stesso mese. Per valutare il livello di maturazione del progetto professionale dei gruppi di studenti si userà il *Questionario per l’Adattabilità professionale* (QAP) (Margottini, 2019, p. 315), che è la traduzione italiana, con libero adattamento, della *Career Adapt-Abilities Scale* di Savickas e Porfeli (2012).

Conclusioni

Gli insegnanti, senza essere specialisti dell'orientamento professionale, possono promuovere la maturazione della scelta formativo-professionale se si impegnano, da un lato, a insegnare le discipline scolastiche in modo tale da favorire lo sviluppo della capacità decisionale e dell'autoefficacia dei loro alunni e, dall'altro lato, ad acquisire metodologie, competenze e strumenti adeguati per favorire in loro una conoscenza realistica di sé e del mondo del lavoro.

Gli interventi formativi effettuati nella prima parte della ricerca-intervento e quelli programmati nella seconda parte dovrebbero abbassare nel campione la frequenza dei casi di insuccesso universitario durante il primo anno di corso al di sotto del valore medio, che nella popolazione universitaria italiana è stabilizzato intorno al 30% da molti anni. Chiaramente un *follow up* sarà necessario quando i destinatari degli interventi formativi descritti frequenteranno il primo anno di Università.

Riferimenti bibliografici

- Abbiati G., Barone C. (2014). L'università conviene? Le rappresentazioni distorte degli studenti e il potenziale dell'orientamento. *RicercaAzione*, 6 (2), 177-191.
- Bandura A. (Ed.) (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson (Ed. orig. pubblicata 1995).
- Batini F. (2011). *Orientare per non disperdere: le storie siamo noi. Una ricerca sperimentale sull'orientamento narrativo nelle scuole secondarie di Livorno*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Butler R.J., Gasson S.L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10 (4): 190-201.
- Cappuccio G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale. L'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e personale. Appendice: gli esercizi. In G. Zanniello, *Didattica Orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale* (pp. 53-180). Napoli: Tecnodid.
- Cappuccio G. (2004). La metodologia ADVP per lo sviluppo della maturità professionale. In G. Zanniello (Ed.), *Dal liceo al lavoro attraverso i saperi discipli-*

- nari. *Esperienze di didattica orientativa condotte nell'ambito del progetto ARACNE: Orientamento, Scuola e Professione* (pp. 221-232). Palermo: Palumbo.
- Cappuccio G. (2016). «Activation du développement vocationnel et professionnel» methodology for inclusive education in lower secondary school. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 17, 127-142.
- Cappuccio G., Pedone F. (2018). Corresponsabilità educativa: famiglie e docenti per lo sviluppo della maturità professionale e personale degli adolescenti. *Pedagogia e Vita*, 3, 87-103.
- Creed P., Patton W., Prideaux L.-A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of career development*, 33 (1), 47-65.
- Di Nuovo S., Magnano P. (2013). Immagine di sé. In Id. (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 41-63). Trento: Erickson.
- Grimaldi A., Baruffi A., Porcelli R. (Eds.) (2006). *A scuola mi oriento. La sperimentazione di un percorso di orientamento a cura degli insegnanti*. Roma: ISFOL.
- Ibarra H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44 (4), 764-791.
- Iannaccone A., Tateo L., Storti G. (2012). Introduzione. In Id. (Eds.), *Decisione. Teorie, processi e contesti di decision making* (pp. 11-20). Roma: Aracne.
- La Marca A. (2008). L'attuazione e la valutazione delle attività ADVP (*Activation du Développement Vocationnel et Personnel*). In G. Zanniello (Ed.), *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale nella scuola secondaria* (pp. 51-73). Palermo: Palumbo.
- Lent R.W., Brown S.D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 44 (4), 310-321.
- Luzzo D.A. (1993). Value of career-decision-making self-efficacy in predicting career-decision-making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology*, 40 (2), 194-199.
- Magnano P., Costantino V. (2013). Stili decisionali. In S. Di Nuovo, P. Magnano (Eds.), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici* (pp. 95-105). Trento: Erickson.
- Margottini M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 17 (1), 309-322.
- Pombeni M.L., Chiesa R. (2008). Counseling di orientamento: uno strumento di supporto all'analisi della domanda. *Counseling*, 1, 85-98.
- Pombeni M.L., Chiesa R. (2009). *Il gruppo nel processo di orientamento*. Roma: Carocci.
- Pizzolato J.E. (2007). Impossible Selves: Investigating Students' Persistence De-

- cisions When Their Career-Possible Selves. *Journal of Career Development*, 33 (3), 201-223.
- Prideaux L.A., Creed P.A. (2001). Career maturity, career decision-making self-efficacy and career indecision: A review of the accrued evidence. *Australian Journal of Career Development*, 10 (3), 7-12.
- Savickas M.L., Porfeli E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80 (3), 661-673.
- Schwarzer R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Viglietti M. (1985). Il modello ADVP e la prospettiva educativa dell'orientamento. *Orientamento scolastico e professionale*, 3 (4), 240-260.
- Viglietti M. (1991). Il metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale personale (ADVP). Attuazione pratica degli obiettivi operativi dell'orientamento. *Orientamento scolastico e professionale*, 31 (3), 129-146.
- Zanniello G. (Ed.) (2004). *Dal liceo al lavoro attraverso i saperi disciplinari. Esperienze di didattica orientativa condotte nell'ambito del progetto ARACNE: Orientamento, Scuola e Professione*. Palermo: Palumbo.
- Zanniello G. (Ed.) (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.

IX.7

Competenze e situazioni problematiche. Un progetto in tre fasi

Silvia Fioretti

*Ricercatrice - Università di Urbino Carlo Bo
silvia.fioretti@uniurb.it*

1. Introduzione

Il dibattito sullo sviluppo delle competenze ha evidenziato notevoli difficoltà applicative ma ha portato un'ondata di rinnovamento e di discussione critica soprattutto perché ha introdotto elementi nuovi quali: l'attenzione alle conoscenze, alle abilità, alla riflessione critica e metacognitiva sulle stesse (Benadusi, Molina, 2018; Benadusi, Molina, Vitteritti, 2019).

L'approccio per competenze riveste un ruolo centrale, implica il coinvolgimento delle conoscenze in problemi autentici, richiede la ricerca dell'accordo con le richieste, i vincoli e gli strumenti offerti dal contesto, include la capacità di mobilitare le proprie risorse allo scopo di affrontare e risolvere situazioni nuove.

Obiettivo del contributo è prendere in esame un progetto, articolato in tre fasi, volto a sostenere la capacità di 'inquadrare' e interpretare le situazioni problematiche rappresentate dai 'compiti di realtà' presentati a scuola. Questo progetto si fonda sulla predisposizione di contesti di apprendimento connessi a situazioni problematiche complesse, autentiche e funzionali ed è indirizzato a studenti di scuola primaria e secondaria di primo grado.

Le situazioni problematiche proposte nei contesti scolastici sono articolate in tre fasi ricorsive, prima maggiormente complesse e articolate (esigono la combinazione di diverse procedure), in seguito scomposte negli elementi costitutivi basilari (richiedono consegne e indicazioni anche esplicite). Lo scopo è far emergere la struttura logica, il legame causale che collega gli elementi della situazione problematica consentendo l'interpretazione da parte degli studenti, degli elementi di relazione esistenti. Consentendo così di connettere le conoscenze con le abilità costitutive e la competenza promossa, contribuendo così alla sua totale e significativa acquisizione.

2. 'Interpretare' le situazioni problematiche

In ambito educativo il concetto di competenza è connesso alla capacità di usare, in modo consapevole ed efficace, le conoscenze e le abilità possedute in relazione alla risoluzione intenzionale di situazioni problematiche che si verificano in contesti significativi (Le Boterf, 2008; Baldacci, 2010; Rey, 2014).

Acquisire una competenza esige evidentemente la padronanza di un certo numero di risorse (abilità automatizzate e conoscenze stabili) ma queste non sono ancora sufficienti. Infatti, un individuo 'competente' non è qualcuno soltanto capace di eseguire delle procedure in modo convenzionale quando gli viene richiesto. Un individuo competente è in grado di confrontarsi con dei compiti o delle situazioni complesse e inedite e di determinare da solo quali risorse (quali abilità e conoscenze), fra quelle possedute, devono essere mobilitate per la risoluzione della situazione particolare o problematica (Trincherò, 2012; Maccario, 2012; Castoldi, 2017).

La questione essenziale, però, è relativa al come far acquisire delle competenze. Più precisamente, come far acquisire la capacità, di fronte ad una nuova situazione, di determinare le risorse (le abilità e le conoscenze) che conviene utilizzare per affrontare e risolvere la particolarità di una situazione problematica.

L'alunno, al fine di poter mobilitare le abilità e le conoscenze di base che sono più convenienti, deve preliminarmente 'interpretare' la situazione problematica o il compito scolastico che la simula. Interpretare la situazione significa rintracciare nella situazione gli elementi pertinenti e dimenticare gli altri, quelli che non sono utili alla risoluzione o non sono importanti (Kahn, Rey, 2016).

Questo lavoro di selezione deve essere condotto attraverso l'utilizzo di una griglia di interpretazione. Ad esempio, un medico che definiremmo competente esamina un paziente per mezzo di un protocollo di interpretazione che è quello condiviso dalla scienza medica: trascura l'abbigliamento del paziente, le sue qualità estetiche, il suo livello sociale ma considera come pertinenti il suo battito cardiaco, la sua pressione arteriosa, le eventuali alterazioni della sua pelle, il fatto che tossisca o no.

Allo stesso modo per un allievo a scuola essere 'competente' significa selezionare all'interno del compito scolastico, quelli che lui considera gli ele-

menti pertinenti. In questo caso il protocollo di interpretazione è quella dei saperi scolastici. Nel caso di un problema matematico, deve interpretare il problema attraverso i concetti matematici che possiede. Nel caso dell'analisi di documenti storici, deve farlo utilizzando i concetti rilevanti della storia.

È quindi indispensabile che l'insegnante faccia conoscere in modo sistematico agli allievi le caratteristiche specifiche proprie delle grandi categorie dei compiti scolastici e che, in senso inverso, per ogni nuova conoscenza introdotta, l'insegnante indichi in quale tipo di compiti quella conoscenza potrebbe essere mobilitata o utilizzata in modo proficuo. Ad esempio, nella spiegazione introduttiva del contenuto 'teorema di Pitagora' è opportuno far scoprire agli allievi quello che può essere utilmente mobilitato nella famiglia di situazioni (insieme di compiti simili) dove si conosce la lunghezza dei due lati di un triangolo rettangolo o dove si vuol conoscere la lunghezza del terzo lato.

Il costrutto di competenza sembra appoggiarsi, quindi, sull'apprendimento di strutture corrispondenti comuni dei compiti scolastici, strutture rilevanti delle diverse discipline insegnate a scuola.

Questa ricerca e riconoscimento della 'struttura comune' come base fondativa del concetto di competenza incontra dei limiti. Alcuni allievi, infatti, possono conoscere e affrontare delle questioni complesse e, allo stesso tempo, non riescono a riconoscere che un compito assegnato fa parte di una certa 'famiglia di situazioni', cioè dei compiti che presentano delle strutture simili dal punto di vista della mobilitazione delle risorse personali da attivare per affrontarli.

Ad esempio, alcuni studenti potrebbero conoscere bene l'ambito di riferimento in cui è possibile usare le conoscenze e le abilità in merito al 'teorema di Pitagora' ma potrebbero non riuscire ad individuare che il calcolo di un lato di un triangolo a partire dalla misura della sua diagonale appartiene alla stessa famiglia di situazioni e questo perché il termine 'triangolo rettangolo' non è citato esplicitamente nell'enunciato del compito. Così come, a volte, alcuni insegnanti evidenziano la difficoltà dei loro allievi di trasferire le conoscenze, pur applicate correttamente negli esercizi di correttezza ortografica e grammaticale, nei contesti di utilizzo attivo delle stesse conoscenze, quali la redazione di brevi testi.

L'interpretazione della situazione problematica, o del compito scolastico affidato, è un momento decisivo per lo sviluppo di un atteggiamento com-

petente. Tutte le situazioni si presentano con una molteplicità di variabili e tante caratteristiche peculiari. Allo stesso modo i compiti scolastici, anche se, presentandosi in forma linguistica (scritta, simbolica, iconica) e simulata, sembrano comprenderne in misura minore. Interpretare la situazione o il compito significa distinguere in questa molteplicità di caratteri gli elementi che sono ‘pertinenti’, cioè quelli che evidenziano la struttura della situazione o consentono di individuare e di costruire una soluzione.

Interpretare significa, quindi, essere attivamente coinvolti nell’utilizzo delle conoscenze possedute per affrontare problemi autentici, coinvolge la ricerca dell’accordo con le richieste che la situazione pone, richiede l’analisi dettagliata dei vincoli e la scelta degli strumenti più idonei offerti dal contesto, include la capacità di mobilitare le proprie risorse (conoscenze e abilità) allo scopo di affrontare e risolvere situazioni nuove.

In una situazione problematica la corretta individuazione degli elementi costitutivi è resa difficoltosa dalla complessa situazione di partenza. L’elaborazione delle ipotesi si fonda frequentemente su indizi scarsi e incerti, gli strumenti selezionati e le procedure adottate non sempre risultano idonee all’atto pratico, sono necessari tentativi, anche avventurosi, che consentono di sostenere il corso principale della ricerca della soluzione con adattamenti e innovazioni continue (Fioretti, 2013). All’interno del processo di ricerca delle possibili soluzioni sono necessarie le conoscenze e le abilità acquisite in precedenza. Il principiante non riesce ad articolare forme di interpretazione e di rappresentazione adeguate allo stesso modo di un esperto. L’esperto è in grado, all’interno della sua sfera di esperienza, di selezionare le informazioni utili per definire il problema ed eliminare quelle ridondanti.

Il docente, presentando all’allievo una situazione problematica, può decidere il livello di articolazione della rappresentazione, quindi variarla e scegliere quali elementi, risorse, suggerimenti o informazioni comprendere nella rappresentazione. Può cioè variare il grado di complessità del problema, aggiungendo o eliminando le informazioni utili alla sua strutturazione. Nelle situazioni complesse il problema non è presentato come esercizio scolastico ma si tratta di un problema tipico di un contesto reale, di vita quotidiana o di attività professionale. Così, in un contesto di simulazione, la situazione problematica può richiamare delle conoscenze e delle abilità che gli allievi possiedono. Gli insegnanti organizzano situazioni problematiche e aperte, utili all’esplorazione diretta e all’ulteriore intervento inquisitivo degli studenti. I contenuti sono selezionati in forma di unità si-

gnificative, sono scelti sulla base dei riferimenti al contesto locale e non vengono presentati in forma essenzialmente logica e cronologica. È importante apprendere il significato dei fatti e non memorizzare conoscenze (Jonnert, 2009). I ruoli e le norme di comportamento non sono imposti come una rigida disciplina ma rappresentano il risultato di esperienze riflessive condotte in un clima collaborativo. Gli studenti collaborano alla soluzione dei problemi, ipotizzano ed esplorano i percorsi risolutivi, elaborano e pianificano progetti di ricerca, realizzano prodotti. In questo ambito l'interesse e la motivazione ricoprono un ruolo fondamentale per innescare le esplorazioni (Elliot, Dweck, 2005).

La questione, però, è piuttosto complessa. Alcune aspettative o procedure consolidate nelle pratiche, anche in modo implicito, influenzano l'interpretazione degli studenti delle situazioni problematiche e dei compiti nei contesti scolastici (Fabre, Vellas, 2006).

In primo luogo, sembrerebbe utile, nei contesti scolastici, interpretare il compito secondo mezzi e strumenti tipici dei saperi appresi. Ad esempio, all'interno delle lezioni di geografia, chiedere agli studenti di analizzare una fotografia di un paesaggio, significa implicitamente chiedere di esplicitare gli elementi appresi nell'ambito dello studio della geografia umana e fisica. In termini generali, ci si attende che l'allievo porti a compimento il suo compito senza fare riferimento alla sua esperienza personale, alle sue credenze e alle sue convinzioni, alle sue emozioni.

In secondo luogo, a scuola, si ritiene che gli allievi si facciano complessivamente carico del compito, senza frammentarlo e senza tentare di recuperare, all'interno dell'enunciato fornito, qualche scarno riferimento a una conoscenza o a una abilità che possiedono già. La percezione degli studenti è, piuttosto frequentemente, diversamente orientata. Per diversi di loro la scuola è un luogo dove è opportuno seguire le regole e il loro sforzo costante è orientato a trovare, negli enunciati dei compiti, la chiara indicazione di che cosa vuole l'insegnante, della procedura da applicare simile a quella ascoltata nelle spiegazioni e svolta negli esercizi. L'approccio per competenze vorrebbe, al contrario, che gli studenti si impegnassero nella comprensione e nell'interpretazione di una situazione complessa e articolata in forma problematica.

3. Un progetto di sviluppo in tre fasi

Per sostenere gli allievi in questo centrale e difficile processo di ‘interpretazione’, cioè cercare di comprendere e di identificare i legami razionali e logici esistenti fra gli elementi della situazione proposta nei contesti scolastici, è necessario organizzare e predisporre modalità che possano stimolare questo processo. In modo particolare, sembra indispensabile creare occasioni per sviluppare l’abitudine al confronto con modalità pratiche e attive, complesse e aperte. L’intervento attivo, alla base dell’esperienza di apprendimento, dovrebbe essere finalizzato al favorire la problematizzazione nell’azione competente, a sostenere la ricerca di percorsi originali (Sternberg, Grigorenko, 2003).

La situazione problematica è complessa e articolata ma il percorso di formulazione di ipotesi risolutive deve essere reso progressivamente più chiaro ed evidente, così come devono essere resi evidenti i dati empirici collegati. Allo studente va fornita la possibilità di esplorare le condizioni di possibilità delle soluzioni, attraverso il confronto, anche critico e guidato, delle ipotesi o degli itinerari possibili, senza il timore di incappare in un errore vissuto come punitivo e irrisolvibile. Per interpretare correttamente una situazione è indispensabile identificare e isolare gli elementi pertinenti e trascurare gli altri.

In ogni caso due momenti formativi sono essenziali per ‘interpretare’ la situazione problematica.

Il primo è relativo alla padronanza, stabile e consolidata, potenzialmente mobilitabile, degli elementi che costituiscono la competenza coinvolta (nozioni, schemi logico-operativi, disposizioni personali, conoscenze e abilità, ...). Il secondo momento è individuabile nell’abitudine alle pratiche di confronto e di attività operativa di ‘aggiustamento’ fra tutti questi elementi e le situazioni.

Nel contesto scolastico, tramite simulazioni, si tratta di:

- sostenere il confronto degli studenti con i compiti complessi e aperti;
- guidare gli studenti, con opportune richieste, nella ricerca e nella mobilitazione delle conoscenze e delle abilità possedute sulle quali far affidamento per trovare una soluzione possibile.

Il progetto proposto è fondato su di una proposta operativa che prevede

per gli studenti, dopo aver acquisito le conoscenze e le abilità (attraverso un processo *bottom up*, di tipo tradizionale, che procede dal semplice al complesso), la possibilità di confrontarsi con la simulazione di una situazione problematica complessa e aperta. Questa situazione problematica complessa e aperta è poi seguita da una progressiva scomposizione degli elementi costitutivi nei compiti specifici.

La finalità è quella di combinare attività a carattere complesso (aperte, funzionali, autentiche, contestualizzate) con attività più strutturate e riconoscibili come attività scolastiche, finalizzate a garantire le acquisizioni di base, per sostenere l'interpretazione della situazione, la mobilitazione delle conoscenze e delle abilità possedute e giunge alla risoluzione della situazione problematica.

Questo progetto prende spunto da una ricerca, destinata a studenti di otto e dodici anni, finalizzata a sperimentare un modello di valutazione delle competenze previste dal curriculum di istruzione elaborata da Bernard Rey e collaboratori (2006) in Belgio.

La ricerca di Rey presenta un carattere processuale, si sviluppa attraverso gradi, parte dall'acquisizione di apprendimenti più semplici e giungere a costruire risposte nuove di fronte a compiti complessi. Le prove di valutazione, giungendo al termine del percorso che va dal semplice al complesso, prevedono una prova che ponga a confronto gli allievi con un compito articolato, autentico e complesso. Lo scopo, dichiarato da Rey, non è soltanto la verifica delle competenze finali quanto, piuttosto, l'individuazione del grado di acquisizione delle competenze soprattutto nel caso di difficoltà e problemi di apprendimento. Nella prima fase gli studenti si confrontano con un compito complesso e globale (pluridisciplinare e funzionale). Questo compito richiede di scegliere e di combinare, anche in modo originale, un numero significativo di conoscenze che si ritiene gli studenti possiedano al termine di un percorso scolastico. Nella seconda fase i compiti complessi presentati nella prima fase sono scomposti in compiti basilari. In questo caso le consegne sono rese esplicite e sono presentate nell'ordine in cui devono essere risolte per giungere alla realizzazione del compito complesso della prima fase. In ogni compito basilare l'allievo seleziona e sceglie le procedure e mette in atto quelle che pensa di possedere e riconosce come adatte allo scopo. In questo modo si supporta l'attitudine a interpretare la situazione complessa e articolata e a scegliere la procedura corretta che richiama apprendimenti specifici. L'allievo non è più solo nell'analisi della situazione

complessa di partenza ma è guidato nel costruire autonomamente l'ordine delle operazioni risolutive. Nella terza fase i compiti che vengono presentati sono basilari, semplici e decontestualizzati, si tratta di esercizi scolastici tradizionali. Questa terza fase consente di evidenziare le procedure e gli automatismi padroneggiati, di selezionare le lacune emerse e, soprattutto, di determinare se le difficoltà incontrate siano da imputare alla difficoltà nell'interpretare la situazione complessa o siano da riferire alla scarsa padronanza delle operazioni basilari richieste.

Il progetto di ricerca proposto in questa sede vuol indagare una procedura non tradizionale relativa allo sviluppo e alla promozione della capacità di 'interpretare' le situazioni problematiche. La procedura è articolata in tre fasi, con una struttura logica che segue una procedura capovolta. Parte dalla presentazione di una situazione complessa e articolata, prosegue per la fase progressivamente scomposta, giungere infine agli elementi costitutivi e basilari.

L'ipotesi alla base del progetto di ricerca dichiara: "Esiste una relazione significativa fra la procedura in tre fasi (dal complesso al semplice) e l'interpretazione della situazione problematica (la risoluzione dei compiti 'complessi')". Tale ipotesi prevede che si possa sostenere lo sviluppo e la promozione della 'interpretazione' della situazione problematica e complessa negli allievi, presumibilmente in possesso delle necessarie conoscenze basilari, proponendo loro attività che prendono l'avvio da situazioni complesse e aperte e procedendo verso attività cognitive via via più esplicite e progressivamente scomposte. Queste esperienze reiterate dovrebbero consentire di familiarizzare con attività di apprendimento articolate e complesse, a carattere funzionale e dinamico, guidando e sostenendo l'interpretazione e la comprensione dei processi logici che sono alla base, rinforzando il riconoscimento delle procedure, già acquisite, e utili alla risoluzione delle situazioni problematiche presentate.

Il progetto di ricerca si articola in un disegno quasi sperimentale con gruppo di controllo di comodo come presentato in Fig. 1. È previsto il coinvolgimento di cinque classi quinte della primaria e altrettante classi seconde della scuola secondaria di I grado in ciascun gruppo sperimentale (A e B) e di controllo. Il *pre - test* e il *post - test* propongono dei compiti complessi, a carattere dinamico e funzionale, di tipo interdisciplinare, utili a misurare la capacità di interpretazione della situazione complessa e la mobilitazione delle conoscenze e delle abilità necessarie per giungere alla solu-

zione di compiti di questo tipo. Vengono coinvolti due gruppi sperimentali differenziati per il numero di fasi e di relativa scomposizione della complessità che coinvolgono. Alle classi che compongono gruppo sperimentale A verranno assegnati, in qualità di variabile indipendente, due diversi compiti complessi da affrontare e interpretare in tutte e tre le fasi previste (dal complesso, al progressivamente scomposto, al semplice). Agli studenti che frequentano le classi del gruppo sperimentale B verranno assegnate, in qualità di variabile indipendente, soltanto le prime fasi (quelle articolate e complesse) degli stessi compiti complessi del gruppo A. Lo scopo dei due gruppi di ricerca sperimentali è controllare se l'eventuale differenza attesa sia imputabile alla successiva semplificazione contenuta nelle tre fasi del gruppo sperimentale A o al fattore di ripetizione dei compiti complessi nella loro prima fase (come nel trattamento del gruppo sperimentale B). Il gruppo di controllo svolgerà il test iniziale e quello finale intervallando la consueta attività scolastica

	<i>Pre-test</i>	Variabile indipendente		<i>Post - test</i>
Gruppo sperimentale A (V primaria; II secondaria)	I. Misura della risoluzione del compito complesso in ingresso	Primo compito complesso in tre fasi (dal complesso al semplice)	Secondo compito complesso in tre fasi (dal complesso al semplice)	I. Misura della risoluzione del compito complesso in uscita
Gruppo sperimentale B (V primaria; II secondaria)	I. Misura della risoluzione del compito complesso in ingresso	Primo compito complesso - I fase	Secondo compito complesso - I fase	I. Misura della risoluzione del compito complesso in uscita
Gruppo di controllo (V primaria; II secondaria)	I. Misura della risoluzione del compito complesso in ingresso	(Lavoro tradizionale)	(Lavoro tradizionale)	I. Misura della risoluzione del compito complesso in uscita

Fig. 1. Progetto di ricerca

La complessità della situazione problematica circostante ha bisogno di essere interpretata in modo investigativo. L'allievo coinvolto può individuare i problemi del suo tempo, dar loro una formulazione teorica, a giungere a chiarire la situazione e, se possibile, a risolverla. L'ambiente di

apprendimento è proprio quel luogo in cui è opportuno sviluppare le capacità di riorganizzarsi, ristrutturarsi in relazione al mutare delle situazioni per favorire il completo sviluppo di un agire intelligente e riuscire a portare la guida e il sostegno della teoria (le conoscenze possedute) nella pratica (attraverso le abilità sviluppate). In questo senso si può ipotizzare che gli studenti possano essere 'abituati' a fermarsi e pensare, ad imparare a elaborare le caratteristiche della situazione, a formulare delle ipotesi risolutive, a dedurre delle possibili conseguenze, a svolgere osservazioni e prove per giungere a valutare l'esito ottenuto.

4. Conclusioni

Lo sviluppo dell'abitudine a pensare in modo intuitivo e razionale, ad interpretare le situazioni problematiche nei diversi significati descritti, presenta alcuni vantaggi.

In primo luogo, abitua gli allievi ad affrontare situazioni nuove e complesse. Si tratta di far confrontare gli allievi, nella fase di apprendimento, con delle difficoltà di ordine superiore a quelle che incontrerebbero nelle normali attività. L'abitudine al confronto con le situazioni problematiche, ad interpretare situazioni complesse, permette agli allievi di non sentirsi in difficoltà davanti a dei compiti la cui soluzione non è immediatamente visibile. Li induce a non rinunciare appena si presenta un ostacolo, a coltivare la loro perseveranza e a costruire, in maniera progressiva, la fiducia nei confronti della propria conoscenza.

In secondo luogo, la pratica di interpretazione e soluzione delle situazioni problematiche fa avviare il percorso d'apprendimento verso la presa in carico di una difficoltà globale. Non si agisce partendo dagli elementi costitutivi della conoscenza presi uno ad uno, talmente frammentati che non hanno più significato ma gli studenti vengono guidati verso processi di interpretazione autonoma e di efficace soluzione delle situazioni problematiche.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Benadusi L., Molina S. (eds.) (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Benadusi L., Molina S., Vitteritti A. (eds.) (2019). *Il viaggio delle competenze*. Numero speciale *Scuola democratica*, 1.
- Castoldi M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Elliot A.J., Dweck C.S. (Eds.) (2005). *Handbook of Competence and Motivation*, New York: The Guilford Press.
- Fabre M., Vellas E. (Eds.) (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles: De Boeck.
- Fioretti S. (2013). *La strategia della ricerca. Modelli e ipotesi operative*. Milano: FrancoAngeli.
- Joannert P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: Groupe Eyrolles.
- Maccario D. (2012). *A scuola di competenze*. Torino: SEI.
- Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S. (2006²). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey B. (2014). *La notion de compétence et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Kahn S., Rey B. (2016). La notion de compétence: une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44 (2), 4-18.
- Sternberg R.J., Grigorenko E.L. (2003). *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

IX.8

Strategie didattiche attive e inclusive per una nuova educazione all'imprenditorialità

Daniela Gulisano

*Assegnista di Ricerca e Docente a contratto - Università degli Studi di Catania
daniela.gulisano@unict.it*

1. Alla ricerca della competenza imprenditoriale: una prospettiva didattica di “Sillabo” attivo e inclusivo

In un mondo in rapida evoluzione, l'istruzione e la formazione sono chiamate a svolgere un ruolo chiave per l'acquisizione di capacità e competenze utili a cogliere le opportunità che si presentano in previsione dei cambiamenti della società e del mondo del lavoro di domani. Le scuole dovranno dimostrare una nuova capacità progettuale e realizzativa di una reale *flessibilità didattica* che consenta nuovi e più efficaci modelli di inclusione dentro e fuori delle proprie mura (Ianes, Tortello, 2002, p. 12).

A tal proposito, per costruire una *scuola inclusiva*, che integra i soggetti-persona in formazione è necessario porre l'accento sui protagonisti essenziali della scuola: gli studenti e i docenti.

In questa nuova prospettiva, con la “speciale normalità” (Ianes, 2013) come punto di partenza, ai docenti è richiesto un investimento educativo sempre più capace di innovare e differenziare in modo creativo e flessibile le *strategie didattiche*, per renderle non solo più adatte all'epoca presente, ma soprattutto significative per le esigenze di ciascuno, con sollecitudine e attenzione costanti alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali, affinché possano emergere e maturare le potenzialità di tutti (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013, p. 9).

L'istruzione e la formazione sono, infatti, al centro delle *politiche attive* e dei programmi d'azione dell'area europea, tanto che nel giugno 2016, con la comunicazione di una *Nuova Agenda di Competenze per l'Europa* (*New Skills Agenda for Europe*, 2016), la Commissione e il Consiglio d'Europa hanno proposto la revisione delle precedenti *Raccomandazioni*, già connesse tra loro in modo interdipendente in un quadro di strumenti e di-

positivi atti a facilitare la trasparenza e la mobilità nazionale e transnazionale (www.ec.europa.eu). L'aggiornamento delle *Raccomandazioni* ha ulteriormente focalizzato l'attenzione sulla centralità di un'istruzione di qualità basata sulle competenze (Mulè, 2017).

La *Raccomandazione del Consiglio* del 22 maggio 2018 aggiorna, infatti, la versione del 2006 relativa alle “*Competenze chiave per l'apprendimento permanente*” e, precisando la definizione di *competenza chiave*, la inquadra in una visione olistica e riassuntiva di elementi di competenza, in una combinazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui l'atteggiamento è definito come “disposizione/mentalità”, *mind-set* per agire o reagire a idee, persone, situazioni (www.eur-lex.europa.eu).

Otto competenze chiave per l'apprendimento permanente Anno 2006	Otto competenze chiave per l'apprendimento permanente Anno 2018
comunicazione nella madrelingua;	competenza alfabetica funzionale;
comunicazione nelle lingue straniere;	competenza multilinguistica;
competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;	competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
competenza digitale;	competenza digitale;
imparare a imparare;	competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
competenze sociali e civiche;	competenza in materia di cittadinanza;
spirito di iniziativa e imprenditorialità;	competenza imprenditoriale;
consapevolezza ed espressione culturale.	competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Tab.1: Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente

La scuola, quale attore fondamentale della comunità educante, deve sviluppare, quindi, *un'azione didattica integrata*, mirata a favorire e potenziare le connessioni tra gli apprendimenti in contesti formali, informali e non formali, valorizzando l'aspetto emotivo e relazionale come parte sostanziale del processo di formazione, nel quale apprendere, partecipare, comunicare, socializzare, condividere, sperimentare e scoprire costituiscono elementi essenziali del processo educativo, garantendo lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento.

La competenza imprenditoriale, a tal fine, definita come:

la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale (www.epale.ec.eu).

Questa definizione è stata successivamente e più recentemente declinata in *linee guida, priorità strategiche e modelli operativi* sull'imprenditorialità nell'istruzione e nella formazione, invitando specificatamente i docenti a integrare le capacità e competenze imprenditoriali loro e dei loro studenti.

In questo scenario, la *professionalità docente* si ridisegna in un contesto che non è più solamente ed esclusivamente quello dell'aula, anzi è contraddistinto da una dinamica in cui l'aula diventa il momento "decisivo" di un'attività sempre più *attiva, laboratoriale e collaborativa* protesa a rimodularsi costantemente per effetto della spinta dei mutamenti formativi, lavorativi, sociali e politici (Gulisano, 2019).

Lungo questa prospettiva, la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione, promuove un nuovo *percorso di educazione all'imprenditorialità* (www.miur.gov.it) orientato in particolare all'acquisizione, da parte del docente e dello studente, di una *forma mentis* imprenditoriale, intesa come *capacità di trasformare le idee in azioni* attraverso la capacità di lavorare in gruppo, la creatività, l'innovazione, la valutazione del rischio, la capacità di pianificare e gestire progetti imprenditoriali (e non), inseriti trasversalmente tra i vari insegnamenti, attraverso approcci di *design thinking, business plan, brainstorming di idee, giochi di ruolo, focus group* in classe avvalendosi della cooperazione con organizzazioni che possiedono *know-how* nel settore imprenditoriale, come strumento efficace per raggiungere gli obiettivi pre-stabiliti

In questa prospettiva l'Italia è, inoltre, tra i primi Paesi in Europa ad adottare strutturalmente il modello concettuale "*EntreComp - Entrepreneurship Competence Framework*", il *Quadro di Riferimento per la Competenza*

Imprenditoriale, prodotto dalla Commissione Europea (www.ec.europa.eu), di cui la traduzione in italiano prodotta dall'ADI (Associazione Docenti e Dirigenti Scolastici Italiani) è stata inviata alle scuole in allegato alla circolare (www.adiscuola.it).

Il *Quadro EntreComp* si compone di 3 aree interconnesse: “Idee e opportunità”, “Risorse” e “In azione”. Ciascuna delle aree è costituita da 5 competenze, che, insieme, costituiscono gli elementi costitutivi dell'imprenditorialità come competenza. Il quadro sviluppa le 15 competenze lungo un modello di progressione a 8 livelli e propone una lista di 442 risultati di apprendimento (www.ec.europa.eu).

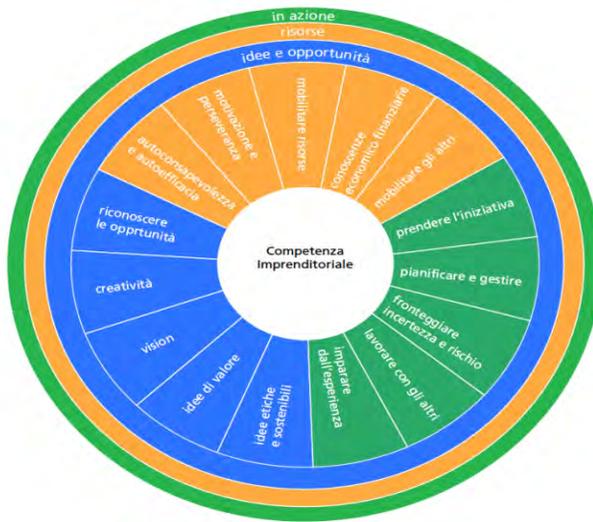


Fig. 1: Le competenze EntreComp
(adattato da: www.ec.europa.eu)

Lungo questa direzione, il MIUR ha pubblicato, in data 13 marzo 2018, il “*Sillabo per l’educazione all’imprenditorialità*”, quale documento in grado di abilitare, tramite il modello “EntreComp”, la «promozione di un percorso di educazione all’imprenditorialità nelle scuole secondarie di secondo grado statali e paritarie in Italia e all’estero» (www.miur.gov.it), contenente le indicazioni sui temi propedeutici all’introduzione strutturale dell’educazione all’imprenditorialità.

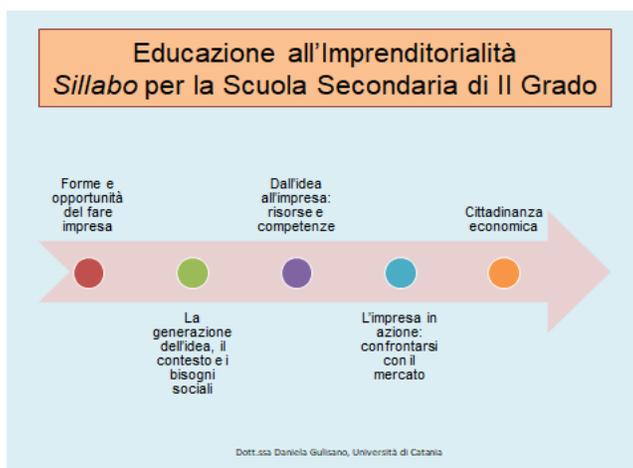


Fig. 2: Schema “Sillabo”
(slide dell’Autrice)

A tal proposito, il Sillabo è suddiviso in 5 macro aree di contenuto:

1. forme e opportunità del fare impresa;
2. la generazione dell’idea, il contenuto e i bisogni sociali;
3. dall’idea all’impresa: risorse e competenze;
4. l’impresa in azione: confrontarsi con il mercato;
5. cittadinanza economica.

Le scuole, tramite il Sillabo, potranno inserire nella propria offerta formativa percorsi dedicati, promuovendo metodologie di insegnamento che favoriscono la dimensione pratica, una didattica incentrata sulla centralità dello studente e basata su casi reali, sulla valorizzazione del piccolo gruppo e sulla *specificità di tutti*, potenziando i collegamenti interdisciplinari presenti tra gli insegnamenti.

Questi *compiti* devono essere autentici, cioè connessi alla *realtà* e l’osservazione da parte del docente non può limitarsi ad appurare la riuscita nell’attività, ma deve indagare anche il *processo* messo in atto dall’allievo e il grado di consapevolezza che possiede circa l’approccio da adottare per ottenere risultati significativi (Cottini, 2017, p. 152, Mulè 2018).

Lungo questa direzione, tra le varie attività didattiche espressamente citate nel *Sillabo* ritroviamo (www.miur.gov.it):



Fig. 3: Attività didattiche inserite nel “Sillabo”
(schema dell’Autrice)

In definitiva la didattica è impegnata a creare le migliori condizioni per apprendere, superando procedure metodologicamente rigide e trasmissive, a favore di *strategie attive e flessibili* a misura degli studenti, nella propria unicità. Questo implica la messa in atto di alcune variabili rilevanti, quali l’organizzazione del gruppo-classe, le metodologie didattiche, i materiali da proporre ma anche l’organizzazione dei docenti e dell’ambiente di apprendimento.

A tal fine, la realizzazione di una *scuola inclusiva* riporta però, ineludibilmente, in primo piano il nodo centrale da sciogliere, ovvero la necessità di una rinnovata *cultura didattica* che sappia trarre dagli studi pedagogici, dalla ricerca scientifica e dai documenti nazionali e internazionali, i suoi fondamenti e le sue ragioni e che sappia riconoscere gli insegnanti «quali agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale» (Chiappetta Cajola, 2013, p. 9), capaci di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell’apprendimento permanente.

2. Simulazione e giochi di ruolo nelle nuove strategie didattiche attive, inclusive ed imprenditoriali

La prospettiva dell’inclusione per tutti gli studenti passa anche e “soprattutto” attraverso un affinamento delle procedure didattiche, le quali devono

promuovere il ruolo attivo di ogni studente, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi e di supporto reciproco.

In particolare risulta significativo, a questo fine, il documento sui *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva* del 2009 nel quale si sottolinea l'importanza di ampliare una didattica flessibile ed attiva in risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli studenti.

A tal fine, nel documento vengono formulate le seguenti raccomandazioni (www.european-agency.org):

- ampliare la partecipazione per accrescere le opportunità di tutti gli alunni;
- istruzione e formazione dei docenti all'integrazione scolastica;
- cultura organizzativa e valori etici che promuovono l'integrazione scolastica;
- organizzate strutture di sostegno per promuovere l'integrazione;
- sistemi di finanziamento flessibili che promuovono l'integrazione;
- legislazione che promuove l'inclusione.

In questa prospettiva, la *didattica inclusiva* può svilupparsi solo se si attiva una didattica integrata, in cui tutte le «strategie attentive, motivazionali e strumentali pianificate per il singolo alunno devono essere estese all'intera classe» (Mulè, 2016, p. 106).

Si evidenzia quindi che, oltre agli aspetti descritti, nell'ottica di una competenza imprenditoriale sempre più olistica all'interno di una scuola “*per tutti e per ciascuno*” (Commissione Europea, 1996, p. 1), il *role playing* o “*gioco di ruolo*” si caratterizza come una metodologia centrata sull'impiego di mediatori analogici, ovvero di modalità di simulazione del contenuto di realtà oggetto del lavoro didattico: «in ciò sta la sua principale prerogativa, consentendo una immedesimazione dell'esperienza che orienta l'attenzione non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello sociale, emotivo, valoriale» (Capranico, 1997, p. 3).

Collocabile entro la categoria delle tecniche espressive volte allo sviluppo personale e relazionale, il *role playing* nasce dallo *psicodramma* e dal *teatro della spontaneità* di ideazione del medico J. L. Moreno (1973).

In questa prospettiva, le azioni umane, corredate di gesti, posture, mimiche e parole, sono rappresentazioni “agite” che prevedono la partecipazione dei movimenti del corpo, tanto quanto quelli della mente e diventano

veicoli espressivi e comunicativi ben più incisivi della semplice descrizione verbale.

In buona sostanza, le finalità generali che giustificano l'impiego didattico di questa metodologia riguardano la comprensione di attitudini, valori, percezioni messi in gioco dal soggetto-persona in determinate situazioni, l'esplorazione dei propri e degli altrui sentimenti e lo sviluppo di abilità di *problem solving*, in particolare per contesti di azione formativa e sociale.

Partendo da questa definizione possiamo individuare almeno due grandi categorie di *role playing*, aventi ciascuno obiettivi didattici in parte differenti (Castagna, 2012):

- *role playing addestrativi*, aventi per obiettivo d'insegnare comportamenti circoscritti e predefiniti. Questo tipo di *role playing* viene anche chiamato "simulazione addestrativa", oppure "*role playing strutturato*", proprio per sottolinearne la componente di prescrittività;
- *role playing veri e propri*, aventi per obiettivo d'insegnare comportamenti abbastanza ampi e non definibili in modo preciso, ma solo nei criteri essenziali di efficacia. Questo tipo di comportamenti sono molto più frequenti ed hanno la caratteristica di essere più complessi rispetto ai precedenti.

I destinatari del *role-playing* variano in base al contesto di utilizzo della tecnica simulativa e all'obiettivo che si vuole raggiungere. Durante l'attività i partecipanti, che sono al centro dell'azione, vengono suddivisi in *attori* e *uditori*: i primi devono recitare spontaneamente secondo l'ispirazione del momento; i secondi, che compongono l'uditorio, assumono particolare importanza, poiché non fungono da semplici osservatori ma cercano di esaminare e capire quanto avviene sulla scena.

Altra figura di rilevanza è quella del *trainer-docente*, il quale è responsabile della fase di preparazione, collocazione e scelta del tipo e del tema del *role-playing*. Inoltre, egli stabilisce gli obiettivi ed ha il compito di mantenere viva l'azione dei partecipanti e quella scenica. Il docente, inoltre, può avvalersi di collaboratori che hanno il compito di aiutarlo nella direzione, nell'osservazione e nella possibile registrazione di quanto avviene (Di Nubilia, 1998).

Dunque il *role playing* costituisce la migliore approssimazione possibile alla realtà e come tale si deve utilizzare, anche perché, nei fatti è l'unica *me-*

odologia didattica che può aiutare concretamente i comportamenti interpersonali.

A tal fine, l'atmosfera che contraddistingue la "classe – attiva", incide in maniera importante sulla qualità dell'apprendimento di tutti gli studenti. Si tratta, infatti, di quell'insieme di atteggiamenti, relazioni e comportamenti che caratterizzano lo stare insieme in uno spazio condiviso da parte di studenti e docenti (D'Alonzo, 2012).

Conclusioni

In Conclusione, è opportuno segnalare come l'obiettivo del presente contributo sia stato quello di indagare, senza nessuna pretesa di esaustività, se i costrutti didattici analizzati siano o meno in grado di trasformare la classe in un ambiente di apprendimento attivo, inclusivo ed imprenditoriale.

Lo scenario così evidenziato, ci permette allora di poter condividere l'assunto che «l'imprenditorialità sia un valore in sé» (Caggiano, 2012), una competenza complessa e da promuovere nei soggetti da educare, dal momento che attiene a un approccio autonomo, creativo, originale, coraggioso e consono al proprio *progetto di vita*.

Ecco allora che, prevedere *strategie didattiche innovative* utili a promuovere e sviluppare tutte le forme di pensiero può risultare di grande significato nella prospettiva dell'inclusione, per fare in modo che *ogni* studente si senta parte di un ambiente di apprendimento che valorizzi le proprie "speciali normalità".

Di conseguenza, occorre aprire la strada ad una più articolata professionalità docente che, sviluppando le potenzialità di ciascuno nel rispetto delle *speciali* esigenze di apprendimento, permetta davvero alla scuola di realizzare, come prospetta la nostra Costituzione «il pieno sviluppo della persona umana».

Riferimenti bibliografici

ADI. (2016). *Entrecomp: il quadro europeo della competenza "imprenditorialità"*. In < <https://adiscuola.it/entrecomp-il-quadro-per-la-competenza-di-imprenditorialita/> > (ultima consultazione: 19/03/2020).

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2009). *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva*. In https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf (ultima consultazione: 15/03/2020).
- Caggiano V. (2012). *Educazione imprenditoriale*. Roma: Anicia.
- Capranico S. (1997). *Role playing. Manuale a uso di formatori e insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Castagna M. (2012). *Role playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Come insegnare comportamenti psicosociali*. Milano: Franco Angeli.
- Chiappetta Cajola L, Ciraci A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando.
- Commissione Europea. (2018). *Spirito di iniziativa e di imprenditorialità. Risultati del gruppo di lavoro Ambasciatori EPALE*. In <https://epale.ec.europa.eu/it/resource-centre/content/spirito-di-iniziativa-e-imprenditorialia-risultati-del-gruppo-di-lavoro> (ultima consultazione: 20/03/2020).
- Commissione Europea. (2016). *Nuova agenda per le competenze per l'Europa*. In <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=it> (ultima consultazione: 21/03/2020).
- Commissione Europea. (2016) *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. In <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework> (ultima consultazione: 23/03/2020).
- D'Alonzo L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Edu.
- D.Lgs 13 aprile 2017, n. 66 - Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1 commi 180 e 181, lettera c), della Legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Di Nubilia R. (1998). *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*. Milano: Franco Angeli.
- Ianes D, Tortello M. (ed.) (2013). *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*. Erickson: Trento.
- Ianes D. (2013). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Erickson: Trento.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione: 18/03/2020).
- Gulisano D. (2019). *Scuole, competenze e capacitazioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docenti. Un'indagine esplorativa*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.

- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. (2018). *Promozione di un percorso di Educazione all'imprenditorialità nelle scuole di II grado Statali e Paritarie in Italia e all'estero*. In <<https://www.miur.gov.it/-/promozione-di-un-percorso-di-educazione-all-imprenditorialita-nelle-scuole-di-ii-grado-statali-e-paritarie-in-italia-e-all-estero>> (ultima consultazione: 17/03/2020).
- Moreno J. L. (1973). *Psicodramma e vita*. Roma: Rizzoli.
- Mulè P. (2018). Compiti di realtà e integrazione del percorso formativo dei nuovi insegnanti secondari. In Margiotta U. (ed). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Mulè P. (ed.) (2017). *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mulè P. (ed.) (2016). *Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

IX.9

Esperienza di costruzione di un ePortfolio per favorire lo sviluppo di competenze trasversali e di orientamento negli studenti della scuola superiore¹

Concetta La Rocca

*Professoressa Associata - Università Roma Tre
concetta.larocca@uniroma3.it*

Massimo Margottini

*Professore Ordinario - Università Roma Tre
massimo.margottini@uniroma3.it*

1. Introduzione

Le capacità di auto-orientarsi e di gestire le situazioni problematiche e le trasformazioni del mondo sociale e lavorativo, che si auspica siano possedute in età adulta, sono strettamente collegate allo sviluppo di competenze strategiche di autodeterminazione ed autoregolazione che è opportuno promuovere sin dai primi anni di scolarità. Nel quadro di una migliore armonizzazione tra sistema formativo e mercato del lavoro si inseriscono le normative sui percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL, L. 107/2015) divenuti obbligatori e parte integrante dell'offerta formativa di tutti gli indirizzi della scuola secondaria di II grado. Tuttavia la costruzione di ponti tra formazione e lavoro, soprattutto ai livelli più alti, è ancora segnata da ambivalenze radicate alla convinzione che allontanarsi da una certa "auto-referenzialità" delle politiche educative comporti il rischio di restare schiacciati dalle richieste del mercato. Forse, in tale direzione devono essere lette le più recenti disposizioni che sostituiscono l'ASL con l'istituzione dei «Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento» (PCTO, L. 145/2018) riducendone i finanziamenti e le ore di attività. Quando in re-

¹ Il lavoro è il frutto di una elaborazione condivisa; in particolare si devono a Massimo Margottini i paragrafi 1e 3.1, e a Concetta La Rocca i paragrafi 2; 3.2; 3.3; 3.4; 4.

altà, come ricorda Claudio Gentili (2014, p. 232): «le imprese oggi hanno bisogno di innovatori, professionisti in grado di abbinare mani e ingegno e con una spiccata attitudine per il problem-setting e il problem-solving», o, come amava ripetere Leonardo da Vinci «la sapienza è figlia dell'esperienza». In verità, al di là delle denominazioni, non dovrebbe esserci frattura tra orientamento, sviluppo di competenze trasversali e percorsi di alternanza tra formazione e lavoro, sia pure con le debite distinzioni tra i diversi percorsi d'istruzione e formazione e i progetti individuali di formazione e lavoro. Quello che, però, emerge dal confronto tra ciò che ha maggiore rilevanza a scuola rispetto ad un contesto di lavoro segna talvolta differenze con opposte polarità: individuale vs collaborativo, astratto vs concreto, convergente vs divergente, decontestualizzato vs situato. Attraverso l'ASL si vuole appunto valorizzare il rilievo di una "conoscenza situata" che si basa sulla necessità di partire da problemi concreti in reali contesti di azione, orientata alla messa a punto di modalità di ricerca congiunta e collaborativa, attenta a riconoscere le mutevoli espressioni dell'intreccio tra fattori materiali, sociali e soggettivi presenti nei diversi contesti (Pontecorvo et al., 1995). In tal senso, potrebbe essere posta a supporto di metodologie didattiche innovative, capaci di avvicinare la scuola e l'università al mondo produttivo e, allo stesso tempo, obbligare l'impresa a riconoscere il valore della formazione (Dahrendorf, 2006).

Nell'a.a 2018/19, nell'ambito delle iniziative dell'Ateneo Roma Tre sull'ASL/PCTO, è stato proposto un progetto dal titolo "Soft Skills: autovalutazione di competenze strategiche e sviluppo di un e.Portfolio". Il principale obiettivo è stato quello di stimolare negli studenti un processo di riflessione narrativa (Guichard, 2010; Batini, 2005; Schön, 1987) su alcune dimensioni che possono essere considerate alla base della capacità di "dirigere se stessi nello studio e nel lavoro" (Pellerey 2006). Allo scopo, è stato attivato un percorso di autovalutazione sulle dimensioni cognitive, motivazionali, temporali e sull'adattabilità professionale che costituiscono la capacità di costruire un progetto personale e lavorativo dotato di senso (Pellerey, 2016). Il lavoro ha previsto una serie di attività laboratoriali: compilazione di questionari di autovalutazione su strategie di apprendimento (QSA - Pellerey & Orio, 1996), prospettive temporali (ZTPI – Zimbardo & Boyd, 2008) e adattabilità professionale (QAP – Savickas & Porfeli, 2012); somministrazione di strumenti-stimolo e di simulazione di situazioni finalizzate a far riflettere lo studente sul senso di responsabilità indi-

viduale, sulla capacità di rispettare gli impegni presi (Heckman & Kautz, 2016) e di orientarsi verso il futuro (Nuttin, 1964). Le analisi riflessive sono confluite in un ePortfolio (Barrett, 2004; La Rocca, 2015, La Rocca & Capobianco, 2019) nell'ambito del quale è stata prevista l'elaborazione di alcune pagine libere e di altre "obbligatorie" derivate dalla compilazione di strumenti strutturati (QSA, QAP, ZTPI) e semi-strutturati (tavola degli eventi, grafico degli eventi, visite a percorsi museali online). Per il monitoraggio dell'esperienza sono stati utilizzati alcuni strumenti appositamente redatti, ovvero una scheda per l'osservazione del comportamento dei ragazzi in aula, un questionario per la raccolta delle opinioni degli studenti, un questionario per la raccolta delle opinioni della docente della scuola di provenienza che ha svolto la funzione di tutor interna, una griglia strutturata per l'analisi quali-quantitativa delle pagine dell'ePortfolio.

2. Descrizione delle attività

Il PCTO denominato "Soft Skills: autovalutazione di competenze strategiche e sviluppo di un e.Portfolio", si è svolto nel periodo marzo-maggio dell'a.a. 2018/19 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Hanno partecipato al progetto 20 studentesse della classe IV di un Liceo Linguistico di Roma che sono state accolte nella Piazza Telematica, attrezzata con computer in rete e, all'occorrenza, per l'utilizzo autonomo di ogni postazione. Nei primi incontri sono stati presentati gli obiettivi, puntualizzando ed approfondendo il significato di concetti quali: competenze strategiche, riflessione, orientamento, percorso di vita, autodeterminazione, autoregolazione. È stata fornita una descrizione dettagliata del significato dell'eP, e dell'opportunità di utilizzarlo, in ottica *lifelong* e *lifewide learning*, come luogo di raccolta di prove autentiche di esperienze formative avvenute in contesti di apprendimento formali, informali e non formali. Si è soprattutto evidenziata l'importanza della riflessione quale attività che consente di assumere coscienza dei propri punti di forza e criticità e dunque di rafforzare la disposizione della persona, quale soggetto agente nel mondo, nella capacità di affrontare eventi, trasformazioni e transizioni. L'esplicitazione delle teorie è stata preponderante nei primi incontri, nei quali, parallelamente, sono state presentate le piattaforme online: "Mahara" per la costruzione dell'ePortfolio, "Competenze Strategiche"

per la compilazione dei questionari. Come si è detto, l'obiettivo operativo è consistito nello sviluppo di un eP "semistrutturato", nel quale è stata prevista la costruzione di:

- una pagina in cui si riportino le proprie riflessioni sulla Tavola degli eventi e sul Grafico degli eventi e i due file compilati a parte
- tre pagine in cui si riportino le proprie riflessioni sul QSA, sul QAP e sullo ZTPI e i file con gli esiti del profilo emerso
- una pagina in cui si riportino le proprie riflessioni sul Viaggio nel Museo Virtuale
- almeno altre due pagine in cui produrre documenti e riflessioni su temi personali liberamente scelti.

È stato poi richiesto che ciascuna studentessa inserisse proprie osservazioni e commenti alle pagine delle compagne, in modo da sviluppare una dimensione interattiva e inclusiva nel gruppo classe.

2.1 Strumenti e Metodologia

La metodologia utilizzata è stata di tipo quali-quantitativo e ha previsto l'elaborazione di dati quantitativi, rilevati dagli strumenti citati di seguito tra parentesi, e dall'analisi quali-quantitativa degli ePortfolio realizzati. L'osservazione ha riguardato i seguenti aspetti:

- 1 Analisi dei profili rilasciati al termine della compilazione del QSA, del QAP e dello ZTPI;
- 2 Partecipazione delle studentesse alle attività (scheda di osservazione);
- 3 Opinioni delle studentesse sull'esperienza vissuta (questionario di uscita);
- 4 Opinione della docente referente tutor interna (questionario di uscita).

3. Esiti del monitoraggio

3.1 *Analisi dei profili rilasciati al termine della compilazione del QSA, del QAP e dello ZTPI*

Dall'analisi dei profili rilasciati al termine della compilazione del QSA, del QAP e dello ZTPI si possono evidenziare alcune criticità che riguardano la capacità di perseverare negli impegni presi, gestire le interferenze emotive e il disorientamento, studiare e lavorare in gruppo. Ulteriori criticità emergono in tutte le scale dell'adattabilità professionale (*concern, control, curiosity, confidence*). Infine, per tutti gli studenti si evidenzia uno scarso orientamento al futuro e una maggiore inclinazione verso una prospettiva temporale fatalista. Quindi, come era lecito attendersi, dai questionari emergono prevalentemente difficoltà relative alla capacità di pianificare, gestire e dare prospettiva ai propri progetti.

Analizzando le correlazioni tra le scale dei diversi questionari, queste risultano in linea con le precedenti ricerche (Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2019). In particolare, i dati mostrano come l'autoregolazione correli positivamente con l'orientamento al futuro ($,78^{**2}$) e la *confidence* ($,77^{**}$), il disorientamento e la prospettiva fatalista correlino positivamente ($,63^{*3}$) tra loro, la prospettiva temporale futura correli positivamente con *concern* ($,74^*$) e *confidence* ($,68^*$), il disorientamento correli negativamente con *concern* ($-,71^*$) e *curiosity* ($-,79^{**}$), e infine, la mancanza di perseveranza risulti negativamente correlata alla *confidence* ($-,64^*$).

Inoltre, come introdotto in precedenza, volendo analizzare ulteriormente le dimensioni relative alla motivazione, alla coscienziosità, alla maturità, al senso di responsabilità individuale (Heckman & Kautz, 2016) e alla capacità di prendere decisioni (Pellerey, 2006), relativamente a situazioni personali e lavorative, agli studenti sono state sottoposte alcune domande-stimolo. La prima riguarda un'impellente richiesta di aiuto da parte dei propri genitori, ossia andare all'ufficio postale per spedire una raccomandata urgente in un giorno con un forte temporale in atto. La seconda situazione invita lo studente ad immedesimarsi nella condizione lavorativa

2 **La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

3 * La correlazione è significativa al livello .05 (2-code).

di un fattorino che consegna pizze, chiamato a sostituire un collega rinunciando ad un impegno ludico personale a fronte di un incentivo professionale. Infine, l'ultimo quesito propone nuovamente il caso del fattorino che consegna pizze in ciclomotore e che essendo di turno con un brutto temporale in corso considera la possibilità di chiedere una sostituzione, in quanto mai richiesta in precedenza.

I risultati mostrano che solo una metà degli studenti della classe presenta buoni livelli di coscienza e responsabilità individuale, in quanto si offre prontamente di aiutare i genitori, di rimandare gli impegni ludici personali dando priorità agli impegni professionali e si mostra disponibile a recarsi a lavoro anche in caso di cattive condizioni metereologiche. Contrariamente, l'altra metà si mostra indisposta a dare priorità agli impegni, limitando la propria disponibilità a una serie di condizioni quali, ad esempio, l'appurata impossibilità di muoversi dei genitori, l'assenza di impegni personali considerati importanti e l'aumento di stipendio nei giorni di maltempo.

In ultimo, al fine di valutare anche il grado di maturità individuale e professionale, agli studenti è stato chiesto di esporre gli obiettivi prefissati per il proprio futuro. Anche in questo caso, il 57% mostra di possedere obiettivi chiari e in linea con il proprio percorso, affermando di voler continuare i propri studi all'Università, trovare un lavoro attinente ai propri studi e costruire un proprio nucleo familiare. Al contrario, il 43% sostiene di accontentarsi di trovare un qualsiasi lavoro che gli permetta di vivere in maniera dignitosa, manifestando così livelli di motivazione e orientamento al futuro insufficienti per riuscire a realizzare sogni e obiettivi personali e lavorativi.

3.2 *Partecipazione delle studentesse alle attività*

Il comportamento delle ragazze è stato monitorato utilizzando una scheda nella quale sono stati individuati i seguenti descrittori, ciascuno dei quali articolato su quattro livelli: puntualità nella presenza e nella partecipazione; esecuzione dei compiti assegnati; disponibilità alla relazione. Risulta che la totalità delle ragazze ha raggiunto i massimi livelli per il primo e il terzo descrittore; in merito al secondo si rileva che solo un soggetto non ha costruito l'eP come richiesto; delle ragazze restanti circa una metà ha eseguito i compiti per i 3/4 e il restante per intero.

3.3 *Opinioni delle studentesse*

Nella prima parte del questionario di uscita si chiede alle ragazze di esprimere pareri in merito al contesto e al clima di relazioni in cui si è lavorato. Dai dati si evince che per la maggioranza: la relazione con i docenti e i tutor è stata recepita come continuativa, orientativa e stimolante; le prime attività svolte sono sembrate semplici e poi, mano a mano che si procedeva, più complesse, ma comunque in linea con il percorso formativo intrapreso e con le competenze possedute; ci sono stati spazi di autonomia volti allo sviluppo delle riflessioni personali necessarie alla costruzione consapevole dell'e.P.

Le competenze più rilevanti che le ragazze ritengono di aver acquisito sono state: utilizzare le risorse tecnologiche, gestire le attività con autonomia organizzativa, riflettere sulle esperienze vissute, vivere il presente con maggiore consapevolezza, proiettarsi nel futuro.

Oltre la metà delle studentesse ritiene di aver acquisito metodi strategici per raggiungere più facilmente gli obiettivi nello studio e nel lavoro, di aver sperimentato strumenti utili alla riflessione e di aver capito quanto sia importante organizzare il proprio tempo.

Le risposte ricorrenti alle domande aperte che richiedevano di esprimere considerazioni sulla esperienza effettuata sono state: “Il processo di scrittura mi aiuta a riflettere sui punti di forza e le criticità del mio percorso di formazione”; “La navigazione nel museo virtuale mi ha permesso di considerare l’opera d’arte come un elemento interno al mio vissuto personale”.

Alle domande aperte che chiedevano di esprimere punti di forza e criticità, per i primi è emerso che sono stati molto apprezzati gli argomenti trattati e gli strumenti utilizzati poiché hanno permesso di riflettere sul proprio passato, presente e futuro e di valutare le attitudini personali; per le seconde la maggior parte delle studentesse ha notato che: “Le spiegazioni erano a volte ripetitive e c’era troppa teoria”, per cui è stato suggerito di “Ridurre la teoria per lasciare più spazio alla creazione di nuove pagine dell’e-Portfolio”.

Infine, alla domanda se si sentissero in grado di guidare eventuali compagni nella costruzione di un e.P. oltre la metà delle studentesse ha risposto “Sì”; questo riscontro positivo dimostra che le ragazze si sono sentite protagoniste di questa esperienza ritenendo di aver acquisito buone capacità nella realizzazione di un eP.

3.4 *Opinioni della docente tutor interna*

La docente referente tutor interna ha dichiarato che l'esperienza ha permesso alle ragazze lo sviluppo di competenze relazionali e comunicative in contesti non usuali e con figure professionali non abitualmente frequentate. Nello stesso tempo afferma che non ritiene che il percorso possa favorire l'ingresso nel mondo del lavoro e neanche la messa in pratica di teorie studiate a scuola. Quest'ultima affermazione sembra rilevare una dubbia conoscenza nel merito del percorso svolto dalle studentesse le quali, ad esempio, hanno potuto utilizzare le loro conoscenze linguistiche soprattutto nelle ricerche relative ai percorsi nei musei virtuali. La docente dichiara che nella didattica in classe non si tiene conto delle attività di PCTO, sebbene rilevi che la condotta delle ragazze in classe sia mutata e che siano stati rivisti alcuni elementi della progettazione didattica. Osserva invece un elevato aumento di partecipazione ed interesse nelle discipline affini ai temi trattati nel percorso PCTO.

4. **Riflessioni conclusive**

In sintesi si può senz'altro affermare che l'esperienza sia stata ricca di stimoli positivi sia per le ragazze sia per i docenti e i tutor. Come si è precedentemente rilevato, ciascuna studentessa, tranne una, ha costruito il proprio ePortfolio inserendo tutte le pagine richieste e ha corredato ciascuna pagina con l'inserimento di immagini e riflessioni personali. In molte pagine si è rilevata la presenza di commenti reciproci tra le studentesse sui contenuti inseriti. In particolare, anche nell'ottica della progettazione di future esperienze di PCTO, sono sembrate interessanti le osservazioni critiche effettuate da alcune studentesse, ovvero: "c'è stata troppa teoria e poco tempo per costruire l'eP", "non sono state svolte attività collaborative". La prima osservazione è sembrata collimare con le caratteristiche di un gruppo di ragazze abituate ad utilizzare le tecnologie digitali per scopi eminentemente ludici che avrebbe preferito spiegazioni rivolte soprattutto alla tecnica di utilizzo degli strumenti senza soffermarsi troppo sulle motivazioni educative ad essi correlate. La seconda ha invece sollevato qualche perplessità poiché di fatto le ragazze hanno collaborato tra loro efficacemente nel supportarsi reciprocamente sia per gli aspetti tecnici sia per quelli legati alle attività di

riflessione e alla scelta dei materiali multimediali da inserire nelle pagine dell'eP. Per le prossime attività di PCTO si è dunque deciso di esplicitare in modo più incisivo sia il valore delle "teorie" sia cosa si intenda per collaborazione, al fine di permettere una maggiore consapevolezza dell'esperienza svolta. Le osservazioni della tutor interna hanno invece convinto i docenti promotori del percorso PCTO dell'opportunità di coinvolgere maggiormente le scuole, anche attraverso brevi attività di formazione che possano consentire agli insegnanti di comprendere gli obiettivi e il senso delle attività e di inserirle nella programmazione curriculare. Sembra che, anche nelle attività di PCTO, emerga l'urgenza di implementare forme di cooperazione e di feedback reciproci tra scuola ed università, allo scopo di costruire percorsi formativi davvero utili e di qualità.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*. Trento: Erickson.
- Barrett H. C., Wilkerson J. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*. <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>
- Dahrendorf R. (2006). *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*. Bari: Laterza.
- Gentili C. (2014). Formare le competenze (alte) che servono all'impresa. In G. Alessandrini, *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guichard J. (2010). Il ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life-designing. *Items. La newsletter del testing psicologico*, 15, 1-4.
- Heckman J., Kautz T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- La Rocca C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, VIII, 157-173.
- La Rocca C., Capobianco R. (2019). ePortfolio: l'utilizzo delle nuove tecnologie per favorire processi di apprendimento autodiretti. *Formazione Lavoro Persona*, IX, 26, 138-152.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagine empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Margottini M., Rossi F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali

- e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 2, 499-511.
- Margottini M., Rossi F. (2019). Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università (pp. 537-547). In P. Lucisano, A. M. Notti, *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuttin J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60-83.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Roma: LAS.
- Pellerey M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna CNOS*, 1, 41-50.
- Pellerey M., Orio F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: LaS.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C. (1995). *I Contesti Sociali dell'Apprendimento. Acquisire Conoscenze a Scuola, nel Lavoro, nella Vita Quotidiana*. Milano: LED.
- Savickas M. L., Porfeli E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Schön D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zimbardo P., Boyd J. (2008). *The time paradox. [...] NY: Simon & Schuster*.

IX.10

Competenze chiave di cittadinanza. Per una educazione alla legalità

Alessandra Gargiulo Labriola

*Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it*

La cittadinanza è un diritto ma, soprattutto, un dovere. Un cittadino ideale, in un sistema democratico, si impegna a partecipare responsabilmente, consapevolmente e attivamente alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri già a partire dai primi anni di scuola (Legge 20 agosto 2010 n. 92, art 1, comma 1). È colui che, favorendo il contrasto alle disuguaglianze, attua processi e meccanismi di solidarietà nei confronti dei cittadini più deboli.

Se le dimensioni etico politiche della cittadinanza (partecipazione a pieno titolo a uno Stato, con conseguente riconoscimento dei diritti e sottoposizione ai doveri dalle leggi di tale Stato previsti per i cittadini), non possono prescindere da un intervento pedagogico formativo, didattico e valutativo, è compito dell'educazione sviluppare contesti capacitanti mirati a qualificare l'agire sociale in un dominio riflessivo che prevede l'inserimento dei cittadini in età scolare, in percorsi di apprendimento esperienziale e di trasformazione della conoscenza delle regole della cittadinanza in nuove forme di partecipazione sociale fondate sull'idea di giustizia e sui valori democratici dello Stato. Non si tratta di dichiarazioni puramente formali, ma di progetti sostanziali, che possono scaturire da intenzionalità educative interne al mondo della scuola e dall'idea di giustizia, su cui si fonda "ciò a cui si ritiene debbano corrispondere le regole per essere degne di applicazione" (Colombo, Sarfatti, 2011, p. 9). La ricerca di forme innovative di educazione civica richiama la nostra attenzione sui termini di responsabilità, coerenza e consapevolezza civica che presuppongono un rinnovamento autentico della *governance* dei sistemi educativi e della scolarizzazione dei territori.

Pensare in termini di responsabilità, coerenza e consapevolezza civica vuol dire educare i cittadini a scoprire che il loro impegno civile è, oggi, tanto

più rilevante, quanto più diventa espressione di un processo di emancipazione sociale, economica, etica e spirituale, presupposto fondamentale per un'autentica conquista dell'autonomia e per una difesa della legalità e della propria libertà. Colombo e Sarfatti, rilevano che, per delineare le condizioni che determinano il principio di responsabilità, di fronte al rispetto delle leggi e delle norme dello Stato, è necessario cogliere la differenza tra l'educazione all'obbedienza e l'educazione alla libertà. La prima è la strada che nasce nei contesti sociali piramidali dove "nessuno osserva qualcosa" e dove "non ci sono generalmente reazioni indignate in quanto tutti possono dire "ci siamo abituati ". La seconda strada è quella dell'educazione alla libertà che secondo il principio del riconoscimento della pari dignità di tutte le persone, pone il seguente interrogativo: "per educare alla libertà, come si fa?" (Ivi, p. 61).

Si tratta, dunque, di due forme di educazione che non sono da confondere né con l'educazione autoritaria, né con l'educazione permissiva, ma che sono da situare nel contesto dell'analisi delle nuove prassi educative improntate al *lifelong learning* e alla *life long education*, in cui trova spazio il desiderio di comprendere "le ragioni della malattia che oggi affligge il rapporto tra i cittadini e le regole della democrazia" (Ivi, p. 58).

Per educare cittadini attivi e responsabili e per cogliere i presupposti essenziali con tutti i vantaggi derivanti dall'assunzione di un modello sociale che funzioni sulle basi delle regole della democrazia, i due magistrati riflettono sulle seguenti proposte:

- 1 Individuare spazi di confronto pubblico in cui costruire un linguaggio comune e provvedere a far sapere di cosa vogliamo parlare.
- 2 Individuare vie più idonee dell'educazione per aiutare i cittadini a discernere e quindi ad esercitare la propria Libertà ("chi non è capace di essere libero ha necessariamente bisogno di qualcuno che comandi" (Ivi, p. 60).
- 3 Annunciare che ciascun uomo è dignità in quanto essere umano.
- 4 Proporre l'educazione alla libertà attenendosi al modello della società orizzontale, cioè all'articolo 3 della nostra Costituzione, un modello diverso dalla società verticale fondata su modelli gerarchici e piramidali.
- 5 Educare senza necessariamente ricorrere al pensiero che si possa e si debba educare attraverso "la scuola o la formazione poiché ciascuno si forma anche e, soprattutto, a seconda di quello che vede, di quello che succede, che gli viene proposto, che gli fai vedere".

Di fronte a questo itinerario, diventa necessario domandarsi quali sono, pertanto, le cose certe per un tema così cruciale. Colombo e Sarfatti rispondono che una cosa è certa: “non si può educare alla libertà usando metodi che portano all’obbedienza” (Ivi, p. 62).

Tale affermazione ci spinge a guardare avanti per andare ad affrontare un’ulteriore considerazione. In un momento storico di grande confusione in cui il mondo appare disorientato e la gente sembra aver smarrito punti di riferimento idonei, due sono gli aspetti da tenere presenti. Il primo riguarda la consapevolezza del fatto che, come nota Colombo, “il modo di pensare comune, predominante, è ancora basato sulla discriminazione, sulla gerarchia, che poi è il modo di pensare basato sull’attribuzione di un diverso valore alle persone”. Il secondo concerne i nostri punti di riferimento che “normalmente si pensa che abbiano basi radicate. Invece no - come egli aggiunge quando parla di educazione alle relazioni - non abbiamo basi radicate, abbiamo basi incredibilmente nuove che sono nate con la Costituzione italiana e con la Dichiarazione universale dei diritti umani” (Ibid., p.67). Alla luce di queste pregnanti affermazioni, risulta assai importante ammettere che è proprio della pedagogia il compito di confrontarsi su questi temi essendo grande l’urgenza di andare a predisporre azioni finalizzate ad alimentare e a rafforzare i valori della democrazia in un momento storico in cui appaiono sempre più evidenti i segni della fragilità delle istituzioni e l’indebolimento delle nostre democrazie.

Per cogliere un ulteriore elemento utile a configurare i termini della responsabilità e della corresponsabilità sociale e civile, possiamo fare memoria degli studi pedagogici sulla pace scritti da P. Roveda nel 1982 (p. 159). Con riferimento all’educazione civica egli affermava che essa può contribuire molto ad una formazione non violenta poiché “rende coscienti delle dimensioni etiche della convivenza civile; spezza l’egocentrismo psicologico dell’alunno ed il suo provincialismo culturale; abitua a pensare in termini di responsabilità e di mondialità; insegna a scoprire l’attuale compito storico delle persone dei popoli; ammonisce a partecipare alla vita sociale ad ogni livello: scolastico, ambientale, cittadino, locale, nazionale, continentale, internazionale, cosmico” (*Ibidem*). Da qui Roveda sottolineava, come già negli anni bui e difficili della nostra democrazia, la necessità di ripensare alla responsabilità nei termini di una educazione alla cittadinanza attiva, significava non tendere a sottovalutare un tema di così grande rilevanza pedagogica, ma volere ad ogni costo valorizzarlo come materia adatta a far

crescere e a far maturare nelle coscienze il senso della coerenza dell'agire civico del cittadino. Tale insegnamento è ancora più importante oggi in quanto ci "fa capire che nell'universo sociale e storico ciascuno di noi ha a disposizione un'eredità immensa e insondabile": basta a noi saperla valorizzare con tutti mezzi e con tutti gli strumenti educativi che sono a nostra disposizione. L'agire civico, in questo senso, assume un valore altamente pedagogico in quanto la persona formata può riflettere sulle proprie esperienze di cittadinanza, in un orizzonte valoriale che configuri il significato dell'autorealizzazione personale e il senso della partecipazione sociale.

Promuovere questa visione non vuol dire conformarsi alle norme senza riflettere sul percorso educativo della persona, ma conferire valore alla coerenza di un agire socialmente situato del cittadino poiché come nota Roveda "la crescita educativa e civica non può sposare la causa di un usufrutto parassitario delle eredità, molto meno quella di uno sperpero delle ricchezze proposte. La meta è altrove: inserirsi consapevolmente nell'eredità passata, per accrescerne la qualità con qualche contributo personale ed irripetibile" (Ivi, p. 169).

Inserirsi nell'eredità passata per cogliere il valore del presente e definire le traiettorie di un futuro dentro un agire personale responsabilmente orientato ai principi e alle norme della legalità, implica, come abbiamo visto, un'esperienza educativa che abitui il discente a un ripensamento critico della formazione alla cittadinanza, aiutandolo a cogliere criticamente i principi educativi che, nel solco della storia, trovano attuazione, nell'orizzonte antropologico e sociale, attraverso la conoscenza delle tradizioni, degli stili di vita, dell'esercizio della libertà e del riconoscimento della dignità personale e sociale dell'uomo.

In assenza di una precisa idea di giustizia e di un'educazione alla legalità, la nostra società, ipertecnologica e interconnessa, corre il rischio di una maggiore disgregazione, il cui effetto è l'isolamento e l'appiattimento delle risorse più creative.

Il terreno ideale per lo sviluppo della capacitazione dei contesti educativi in condizioni difficili per lo sviluppo della democrazia e delle reti democratiche, si misura con il grado di fruibilità dei diritti e dell'impegno civile da parte dei cittadini (Nussbaum, 2012). Una società che impone doveri e che non si preoccupa di garantire diritti essenziali, quali l'assistenza sociale e sanitaria, la formazione scolastica fino all'età dell'obbligo, la disponibilità di posti di lavoro in ambienti sicuri è una società incapace di cogliere la

grandezza e lo splendore della promozione umana, vista sotto il profilo di un umanesimo integrale sia nel suo tutelante impegno sociale sia nell'affrontare criticità educative sempre più complesse, soprattutto nelle megalopoli nelle quali la convivenza è messa duramente a rischio dal numero crescente della popolazione e della deprivazione economica. Ma è pur vero che una società che promulga leggi che osservano il diritto costituzionale e che non agisce sul controllo dei doveri di tutti i suoi abitanti, è una società che non può in alcun modo offrire l'equa distribuzione delle fonti di ricchezza e neppure garantire le stesse opportunità a tutti cittadini. Per ovviare a una società nella quale il rischio di vedere diminuire la partecipazione dei cittadini alla cosa pubblica e alla difesa del bene comune, è direttamente proporzionale all'impoverimento della *mission* istituzionale e governativa delle istituzioni, occorre promuovere nuove forme di *governance* della scuola e nuove approcci della cultura educativa capaci di trasformare plasticamente, in tutti i territori della società, le risorse umane in nuovi talenti formativi.

1. Contesti capacitanti e sviluppo delle talentuosità

Il terreno ideale e fertile per lo sviluppo della capacitazione dei contesti educativi in condizioni difficili e per lo sviluppo della democrazia, si misura con il grado di fruibilità dei diritti e dell'impegno civile da parte dei cittadini (Nussbaum, 2012). Uno Stato che non si limita a promulgare le leggi ma che intende garantire a tutti i cittadini i diritti essenziali e che offre le condizioni affinché tutti possano godere di adeguate forme di assistenza sociale e sanitaria, di una formazione scolastica giusta e innovativa fino all'età dell'obbligo, di posti di lavoro in ambienti sicuri e rispettosi dell'ambiente, è uno Stato che promuove l'umano, integrando le proprie funzioni (legislativa, esecutiva e giudiziaria) con la tutela dei diritti delle fasce più deboli della popolazione.

Non potendo garantire e offrire adeguate ed eque opportunità di scelta, lo Stato non può, invece, assicurare a tutti i cittadini una vita degna, ma neppure il diritto di ciascuno di partecipare alla cosa pubblica, attraverso organi di governo deputati a raccogliere le istanze della popolazione per la difesa del bene comune. Soltanto a pochi sarebbero invece riservate l'offerta e le possibilità di partecipare attivamente alla costruzione del bene comune.

E questo sarebbe fortemente discriminante. La società della conoscenza, dovrebbe piuttosto offrire a tutti i membri della società civile la possibilità di acquisire nella scuola quelle competenze strategiche che sono necessarie per lo sviluppo della maturazione fondamentale, flessibile e adattiva, delle capacità individuali di riconoscersi (darsi un senso, un valore), di attribuire significato, di orientarsi (collocarsi nel tempo, nello spazio delle diverse culture), di scegliere (responsabilità), di comunicare (partecipazione), di progettare (risoluzione di problemi/innovazione) (Alberici, 2004).

Sviluppare contesti capacitanti significa allora aiutare il cittadino, a scuola, nei luoghi di lavoro e negli ambienti informali dell'apprendimento, a riconoscere nei propri diritti, la cura delle opportunità che lo Stato garantisce e che derivano dalla possibilità o meno di partecipare alla vita sociale con gli strumenti necessari che sono adatti per esplorare tutte quante le risorse (materiali e immateriali) che consentono ad ogni cittadino di coltivare la propria umanità, conquistando spazi di libertà nell'orizzonte di un agire consapevole e rivolto allo sviluppo dei contesti sociali di multiappartenenza (Costa, 2017, p. 229). Ciò significa che per coltivare spazi di libertà è necessario aprirsi alla democrazia ed essere educati a concepire se stessi non solo come membri di una nazione o di un gruppo, ma anche e, soprattutto, come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento (Nussbaum, 2011, p. 25). D'altra parte, la cultura democratica esige teorizzazioni ben fondate su approcci alle capacità (Ivi, 2011) visti come percorsi di affermazione dei diritti e che sono rintracciabili nelle due categorie fondamentali della "uguaglianza delle possibilità in educazione", e dell'"apertura al mondo", intesa come coscienza che la personale visione della realtà non è condivisa da tutti e che si può trovare nelle società una diversità di idee, di atteggiamenti, di posizioni, con le quali è necessario confrontarsi (De Natale, 2017, p. 66). Invece, diventa sempre più difficile, nel mondo d'oggi, proporre una nuova appartenenza culturale fondata su questi approcci giacché, malgrado i ripetuti richiami della pedagogia e di fronte a queste attese, le analisi dei trend demografici attuali del nostro Paese continuano a registrare fattori che sembrano non poter assicurare su una possibilità di miglioramento omogeneo, in quanto assistiamo, ormai da diversi anni, al progressivo impoverimento dei nostri territori più deboli vista, oltretutto, la diminuzione delle nascite e, contemporaneamente, l'allungamento dell'età della popolazione. A questo fenomeno si aggiunge il problema migratorio interno

delle popolazioni dalle aree economicamente più svantaggiate verso il Nord dell'Italia e il Nord dell'Europa. Si tratta di un fenomeno migratorio assai diverso da quello registrato dagli anni del dopoguerra fino alla fine degli anni '50. Tale fenomeno fece seguito alle fasi di una grande espansione dell'economia (1850-1873, 1896-1913) e coincise con l'aumento del benessere delle società industriali (Stati Uniti, Europa, Giappone). Negli anni '50 e '60 del '900, i processi di modernizzazione nell'uso delle tecnologie avanzate, coincideva con la produzione di beni di consumo durevoli (automobili, elettrodomestici, televisori), con la modernizzazione tecnologica nei settori dell'agricoltura e del terziario (commercio, servizi, amministrazioni) e con l'esplosione demografica. In quel periodo, l'espansione economica post-bellica significò un allargamento della domanda dei beni di consumo, di abitazioni, di strutture sociali (scuole, ospedali) e, nel lungo periodo, di immissione nei processi produttivi di una nuova forza-lavoro più giovane e meglio qualificata (grazie ai progressi dell'istruzione). Anche alla fine del '900, si verificò un considerevole incremento del fenomeno migratorio internazionale. “Si cominciò a emigrare da tutte le aree povere del mondo verso quelle ricche e la scelta delle destinazioni seguiva una complessa rete di itinerari condizionata da fattori non solo geografici ed economici (dal centro al Nord America, dalla riva sud a quella nord del Mediterraneo, dall'Europa orientale a quella occidentale), non solo politici (com'è e come è sempre stato, per coloro che fuggono da regimi oppressivi o da vere e proprie persecuzioni), ma anche culturali (la lingua, la religione, la presenza nel luogo di arrivo di comunità di connazionali già consolidate)” (Sabatucci, Viotto, p. 612). Nel periodo attuale, l'impatto congiunto della crisi economica, della globalizzazione e del multiculturalismo, sta vieppiù accentuando l'approfondirsi delle disuguaglianze economiche fra i diversi paesi e le diverse aree del pianeta e, nel quadro complesso dei processi migratori, stiamo assistendo a un progressivo aumento della quota dei migranti nazionali per lo più costituita da giovani, giovanissimi e laureati che abbandonano gli studi o decidono di utilizzare le competenze acquisite all'estero senza tornare più nel proprio Paese di origine. Il tutto è spesso aggravato al Sud, come evidenziato nei dati esposti da Luca Bianchi (direttore della Svimez) nel seminario “Il ruolo delle reti della conoscenza e del trasferimento tecnologico nel fertilizzare il contesto produttivo del Mezzogiorno”, (26 giugno 2019, Accademia dei Lincei-Roma) dove ancora troppi ragazzi meridionali pur accedendo alle scuole superiori non completano il ciclo di

studi. La situazione poi peggiora se consideriamo che solo nell'ultimo biennio abbiamo assistito a una timida inversione di tendenza con un tasso di proseguimento scuola-Università 2000-2017 che riguarda soltanto il Centro-Nord, mentre al Sud aumenta l'emigrazione universitaria. In pratica, l'emigrazione studentesca causa, in termini di impatto finanziario, una perdita complessiva annua di consumi pubblici e privati di circa 3 miliardi di euro. Si stima una perdita in termini di capitale umano che avviene attraverso studenti che migrano (ante-lauream); laureati che migrano (post-lauream) e diplomati "scoraggiati" che non si immatricolano (L. Bianchi, 2019).

Diventa, quindi, sempre più urgente parlare dello sviluppo dei contesti dell'educazione alla legalità nei termini della tutela dei diritti che assicurino ai giovani possibilità di scelta e accesso a tutti i canali dell'istruzione e della formazione. Difendere le possibilità di scelta vuol dire difendere formalmente le libertà fondamentali della persona. Non si tratta di libertà apparenti, ma di libertà sostanziali che esigono circostanze economiche favorevoli allo sviluppo integrale della persona. Le opportunità economiche che diano ai cittadini la possibilità di poter pervenire a una forma di indipendenza economica, non devono essere strumenti apparenti, ma devono riguardare gli interventi concreti delle agenzie educative che sono garanzia di autentiche potenzialità di sviluppo di ciascun cittadino. Accompagnare i giovani a varcare la soglia dell'adulthood significa promuovere percorsi di sviluppo personale e di apertura al mondo, in cui ciascuno ha diritto a crescere in autonomia e indipendenza acquisendo competenze civiche necessarie per contribuire alla crescita personale, familiare, sociale e di quella dell'intera comunità umana.

Nella nostra società globalizzata e post ideologica, le competenze innovative e strategiche dell'educazione e le idee talentuose non sembrano diventare, al giorno d'oggi, fonte di ricchezza per la società intera. Invece, dovrebbero essere considerate sia come fonte di una maggiore autonomia dei giovani nel saper riconoscere e valorizzare il proprio potenziale sia come sorgente educativa di un sistema premiante che fa perno sulla valorizzazione della creatività, del coraggio e della trasparenza delle idee, dell'intuito e di uno stile umano aperto alle relazioni umane (adattamento, controllo, perseveranza, spirito d'iniziativa, resistenza alle frustrazioni, gestione dello stress, conoscenza di sé e delle proprie competenze personali). Per potersi realizzare, le idee talentuose hanno bisogno di istituzioni promuoventi. Per

potersi sviluppare le idee talentuose devono poter contare su un sistema che sappia dare una maggiore attenzione al valore delle competenze personali, professionali ed educativo-pedagogiche dei giovani in un orizzonte culturale eticamente fondato sui principi della legalità e favorevolmente aperto al cambiamento e al rinnovamento degli stili di vita. Educare i giovani e sviluppare il proprio talento significa superare esclusivamente la logica meritocratica per abbracciare una logica educativa attenta a formare i giovani ad educarsi e ad educare per il bene della società, anche sfruttando i beni ricavati dal loro stesso talento (Margiotta, 2017, p.135). Il che vuol dire offrire ai giovani l'opportunità di crescere e di potersi realizzare nell'essere e nel dover essere dell'esistenza in un quadro assiologico di riferimento umano e culturale. In tale senso, l'intervento della comunità sociale può, per questo, dare un contributo decisivo al fine di educare alla democrazia ponendo al centro degli interventi educativi la garanzia delle libertà e lo sviluppo della legalità.

2. Competenze in materia di cittadinanza: la base della formazione alla cultura Europea

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa (2006/962/CE) intitolata *Quadro comune europeo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, introduce per la prima volta il concetto di competenze chiave, vista la necessità di incoraggiare lo sviluppo di una base comune di competenze e la necessità di dotare i giovani delle necessarie competenze e di migliorare i livelli di completamento degli studi.

Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;

- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; e
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

All'interno di questa cornice, la classificazione prevede una distinzione tra le competenze sociali e le competenze civiche.

Le competenze sociali, connesse al benessere personale e sociale, richiedono la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per sé stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire.

La competenza civica si basa, invece, sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale.

È interessante sottolineare che, tra le abilità richieste in materia di competenze civiche, figura la “capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata”.

Tali abilità riguardano l'intento del legislatore di mostrare come oggi sia sempre più importante e fondamentale, all'interno di una società allargata e globalizzata, impegnare le risorse della ricerca educativa in azioni che comprendano “una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto”. Tra gli ulteriori contenuti della Raccomandazione vi è poi l'avvertimento nei confronti di un atteggiamento positivo che può essere riconosciuto attraverso il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici” ma anche il saper manifestare “un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli, il senso di responsabilità, la comprensione, il rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, il rispetto dei

principi democratici, la partecipazione costruttiva alle attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri: tutte caratteristiche specifiche della competenza civica e i tratti caratteristici del suo funzionamento.

Nell'ultima Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, il 22 maggio 2018, il Consiglio dell'Unione Europea osservando che le competenze richieste dalla nostra società sono cambiate (più posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti) (comma 4) e, rifacendosi alla propria Raccomandazione del 2006, ha deciso di pronunciarsi su temi particolarmente urgenti per lo sviluppo della nostra società come lo sviluppo sostenibile, le competenze imprenditoriali, ritenute indispensabili per "assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti". L'aggiornamento dunque modifica la classificazione precedente. Il nuovo quadro di riferimento delinea oltre alle predette competenze chiave, la competenza in materia di cittadinanza che diviene competenza a sé e si riferisce, secondo il testo della Raccomandazione, "alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità".

Quali sono dunque le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti essenziali legati a tale competenza? La competenza in materia di cittadinanza, secondo le più recenti linee previste dal documento europeo, si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura. Tale competenza, sinteticamente, presuppone la comprensione dei valori comuni dell'Europa, espressi nell'articolo 2 del Trattato sull'Unione europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. Comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale. Comprende anche la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Presuppone la capacità di accedere ai mezzi di comunicazione sia tradizionali sia nuovi, di interpretarli criticamente e di interagire con essi, nonché

di comprendere il ruolo e le funzioni dei media nelle società democratiche, il rispetto dei diritti umani, la partecipazione costruttiva, la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche, il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale. Infine, presuppone, l'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, per le discipline umanistiche, per la comunicazione interculturale e per il superamento dei pregiudizi, per raggiungere compromessi ove necessario e per garantire giustizia ed equità sociali.

A livello pedagogico è importante rimarcare che anche nell'ultima Raccomandazione l'Unione Europea conferma l'importanza delle competenze chiave di cittadinanza. Esse dovranno essere sviluppate nei contesti formali, non formali e informali ed è ribadito il principio che le competenze sono necessarie ai cittadini per la propria realizzazione personale, per la cittadinanza attiva, per promuovere la coesione sociale e anche per l'occupabilità degli Stati Europei.

3. Il progetto transdisciplinare *Together for Education in Brasil*

Nel quadro dei processi di rinnovamento della classificazione delle competenze chiave in materia di cittadinanza e nel quadro dell'interpretazione delle dimensioni etico-politiche della cittadinanza, abbiamo visto come l'Unione Europa punti l'attenzione sui temi della giustizia sociale e della capacità di risolvere i problemi che riguardano non solo la collettività locale, ma anche la comunità allargata. Sulla scorta delle esperienze di cooperazione solidale a valenza strategica e pedagogica che l'Università Cattolica ha promosso a servizio dei Paesi Poveri, prende le mosse l'idea di proporre un progetto in collaborazione con l'Istituto Padre João Piamarta di União da Vitória (Brasile-Parana). Il progetto transdisciplinare denominato *Together for Education in Brasil*, prende avvio da una lunga storia personale di collaborazione con l'AFGP Centro Padre Piamarta di Milano e con il supporto per le iniziative che riguardano la didattica a distanza dell'Associazione LevocidellaCittà e del Centro Culturale delle Basiliche dell'Area Pastorale Torino Ticinese della zona 1 di Milano. Il progetto intende contrastare il fenomeno dell'isola-

mento dei giovani che vivono nelle zone cittadine del Paraná attraverso la ricerca e la formazione. Si tratta di un progetto che nasce dalla consapevolezza che le esperienze formative dei giovani coinvolti nei percorsi della formazione professionale debbano essere osservate e studiate non solo e non tanto nella misura di “quanto” i giovani apprenderanno e non solo in un’ottica di occupabilità ma, in particolare, nella ricerca di strategie e interventi educativi in linea con le politiche e le pratiche di contrasto alla povertà, per uno sviluppo umano integrale e sostenibile del Brasile. Il contesto della proposta progettuale si situa all’interno della cornice dei percorsi formativi già attivati, alla rilevanza delle modificazioni del rapporto con i saperi, alla partecipazione al processo di costruzione dei significati, ma, soprattutto, all’interno del sistema formativo brasiliano che è regolato da 73 anni, dal Senac Paraná – Servizio Nazionale di Apprendimento Commerciale di Paraná, un’entità che fa parte del Sistema Fecomércio che, insieme a SESC Paraná, contribuisce all’Educazione Professionale. In linea con i cambiamenti che si verificano nel mercato e nei rapporti di lavoro, l’organismo promuove azioni educative che mirano a sviluppare e integrare le competenze: conoscenze, abilità e attitudini nel campo personale e professionale. La *mission* del sistema consiste nell’educare al lavoro nelle attività di commercio di beni, servizi e turismo, con l’obiettivo di portare un’istruzione professionale di qualità in tutto lo stato (Senac è presente nei 399 comuni dello Stato). Anche i centri di formazione professionale e le agenzie educative collaborano come veri laboratori didattici, dove lo studente impara nella pratica la vita quotidiana del mondo professionale. A prevalere è l’apprendimento più efficiente che si caratterizza nelle strutture dedicate alla formazione professionale. Nell’alveo delle finalità del progetto, l’obiettivo consiste nel cercare di avviare processi di lotta al fenomeno della povertà educativa, un problema che coinvolge le popolazioni più povere del Brasile, ma anche i territori più vicini alle nostre realtà locali. In particolare e, in conformità con l’obiettivo 1 dell’Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile (ONU, 2015) dove tutti i paesi e tutte le parti in causa, sono chiamati a intervenire e ad agire in associazione collaborativa, implementando questo programma, il progetto si propone di aiutare i minori più poveri a studiare e a crescere in luoghi salubri e con strumenti didattici idonei alle loro necessità di studio e di lavoro. Anche rispetto all’obiettivo 4 l’Agenda citata fa appello al potenziamento delle strutture dell’istruzione che siano sensibili ai bisogni dell’infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Alberici (2004). *Istituzione di educazione degli adulti. Saperi, competenze e apprendimento permanente*. Milano: Guerini e Associati.
- Bianchi L., *Presentazione del Rapporto SVIMEZ 2019 sull'economia e la società del Mezzogiorno Il Mezzogiorno nella nuova geografia europea delle disuguaglianze* (slides). Roma, 4 Novembre 2019 Luca Bianchi |direttore SVIMEZ
- Colombo G., Sarfatti A. (2011). *Educare alla legalità. Suggerimenti pratici e non per genitori e insegnanti*. Milano: Salani.
- Costa M. (2017). *Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0*. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- De Natale M.L. (2017). *Educazione permanente e democrazia: il contributo di M. Nussbaum*. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta U. (2017). *Per valorizzare il talento*. In G. Alessandrini ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Montefusco T. (2013). *Le competenze. Programmare valutare certificare. Modelli di programmazione, schede di osservazione, schede di valutazione e di certificazione*. Bari: Edizioni dal Sud.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, Risoluzione dell'Assemblea Generale*, 25 settembre 2015.
- Roveda P. (1982). *Per educare alla pace*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sabatucci G., Viotto V. (2008). *Il mondo contemporaneo. Dal 1948 a oggi*. Bari: Laterza.

IX.11

La “significatività” degli apprendimenti della scuola nello scarto tra mandato istituzionale e pratiche quotidiane

Manuela Palma

*Ricercatrice - Università degli Studi di Milano-Bicocca
manuela.palma@unimib.it*

Nella Dichiarazione dei diritti del bambino e dell’infanzia viene riconosciuta l’esigenza di “preparare pienamente il fanciullo ad avere una sua vita individuale nella società” e – specificando le finalità dell’educazione – viene indicata quella di preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita consentendogli di divenire utile per la collettività:

Egli ha diritto a godere di un’educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta, in una situazione di eguaglianza di possibilità, di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società (articolo 7).

Il breve stralcio tratto dall’importante documento redatto dalle Nazioni Unite del 1959 solleva una questione centrale del dibattito della storia della pedagogia e che rimanda a un aspetto essenziale della riflessione sull’educazione e più nello specifico sulla scuola: quello relativo agli scopi e al compito di questa istituzione. Il tema non è certo recente, già Dewey nel 1916 riconosceva la necessità di presidiare la coerenza tra gli apprendimenti da promuovere tramite l’esperienza educativa e il compito fondamentale dell’istituzione scolastica ricordando che “poiché il nostro compito principale è renderli [i giovani] atti a partecipare a una vita comune, non possiamo fare a meno di considerare se stiamo o meno formando le facoltà che assicureranno questa capacità” (Dewey, 2016, p. 8).

Ma i temi del senso dell’istituzione scolastica e della significatività degli apprendimenti che vi vengono proposti rimangono delle questioni-chiave, presenti e ribadite anche nei contributi della letteratura più recente (Ben-

sayag, Schmit, 2003; Recalcati 2014) e in concomitanza con ciò che, da tempo oramai, viene definita come “crisi della scuola” (Massa, 1997; Priulla, 2011; Perticari, 2012). La proliferazione di strumenti e linguaggi inediti a cui la scuola sembra difficilmente permeabile (Ferri, 2008), le fatiche nel leggere e vivere il rapporto con i genitori (Cardinali, Migliorini, 2013; Palma, Ferrante, 2018), le alte percentuali di abbandoni, l’incapacità di incidere sul mercato del lavoro, il carattere obsoleto degli obiettivi, dell’organizzazione e dei metodi sono tutte questioni con cui da anni la scuola si trova a combattere ma che appaiono ancora più urgenti nell’attuale contesto sociale dove il ponte tra scuola e società appare sempre più fragile.

Se ci domandassimo quanto la scuola promuova in concreto la partecipazione e l’integrazione del soggetto nella società, quanto in sostanza sia semplice per uno studente che esce dalla scuola riuscire a trovare, con le competenze e i saperi acquisiti nel proprio percorso formativo, uno spazio di azione e una occupazione tramite cui fornire il proprio contributo alla società (Meghnagi, 2012; Bertagna, 2012), ci troveremmo di fronte a dei dati ben poco rassicuranti. Com’è noto, l’inizio della crisi economica del 2008 ha fortemente eroso le opportunità occupazionali dei giovani europei facendo registrare un brusco calo dell’occupazione che è continuato negli anni successivi e con una ripresa solo nel 2014 che ha portato la media degli occupati europei tra diplomati e laureati tra i 20 e i 34 anni, a tre anni dal termine degli studi, a una percentuale del 76%. Per la realtà italiana questa percentuale scende al 45%. In altre parole, se in media in Europa tre giovani su quattro usciti dalla scuola trovano nel giro di tre anni un lavoro, in Italia meno di uno studente su due ha questa possibilità (Cascioli, 2016; Palma, 2019).

Alla luce di questi dati e delle situazioni di difficoltà in cui questa istituzione è chiamata a lavorare, persiste l’esigenza di continuare a riflettere sulla scuola, sul tipo di lavoro che vi viene promosso, sul suo senso e sulla significatività degli apprendimenti che vi vengono incoraggiati, sull’imprescindibile compito di garantire la significatività di ciò che si insegna/apprende. Da qui una serie di domande con cui è importante interrogare la scuola. Come si porta avanti oggi questo compito di preparazione del fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera? Quali difficoltà animano l’esperienza scolastica attuale? Quali spazi di cambiamento è possibile aprire?

Per cercare di rispondere a queste domande abbiamo scelto di utilizzare i dati di una ricerca che ha dato voce ai diretti protagonisti della scuola:

professori e studenti di istituti secondari di secondo grado del territorio nazionale (Palma & Palmieri, 2019). Si tratta di una ricerca *mixed method* che ha previsto una prima fase qualitativa con funzione esplorativa, realizzata tramite 20 interviste a insegnanti e 4 focus group con studenti di 4 scuole secondarie di secondo livello del territorio nazionale scelte in base ai criteri di collocazione geografica e di differenziazione per tipologia di scuola, e una fase quantitativa con funzione di conferma del dato qualitativo su un campione più ampio che ha coinvolto, tramite un questionario, 120 docenti di scuole secondarie di secondo livello di tutto il territorio nazionale (Palma, 2019).

Tra i temi esplorati dalla ricerca è stata approfondita la questione della “formazione culturale” a scuola (Barbanti, 2019). Tra le domande poste ai docenti, ci si è innanzitutto soffermati sulla necessità di comprendere che cosa significasse (Bruner, 1998) per i professori portare avanti un compito di formazione culturale e ci si è poi chiesti se, quando e come fosse possibile nella scuola attuale creare spazi per questo tipo di attività. Proprio a partire da questi interrogativi l’oggetto della ricerca ha intrecciato il nostro tema, quello relativo alla scelta degli apprendimenti da promuovere e al loro senso rispetto al compito dell’istituzione scolastica: per moltissimi docenti infatti è proprio l’attenzione alla significatività degli apprendimenti e la loro utilità ciò che permette di preservare il senso e l’efficacia del proprio lavoro e ciò che permette di fare, tramite la propria esperienza scolastica quotidiana, un percorso di formazione culturale con gli studenti.

Per i docenti intervistati infatti fare formazione culturale è coinciso con la promozione di un tipo di apprendimento che rappresentasse per gli studenti qualcosa di utile per la vita presente e per quella futura. Il contatto e la permeabilità della scuola rispetto alla realtà sociale sono emersi come aspetti centrali: molti hanno infatti riconosciuto la necessità di lavorare in aula per produrre saperi e competenze che permettessero ai ragazzi di muoversi agevolmente nella contemporaneità e di istituire connessione tra le discipline per poter accedere a una lettura a tutto tondo dei complessi fenomeni della società odierna. L’urgenza che è stata riconosciuta molto vividamente dai professori come elemento imprescindibile del proprio lavoro di insegnanti ha infatti riguardato la necessità di fornire ai propri studenti un bagaglio di conoscenze spendibili e capaci di parlare dell’attualità, un *corpus* di saperi e competenze che offrisse un sostegno all’alunno nel difficile compito di lettura, di interpretazione e di azione nella contemporaneità.

Chiamati a individuare che cosa significasse fare formazione culturale, i docenti hanno infatti citato una grande varietà di risposte che abbiamo raggruppato di tre grandi nuclei di significato qui riportate: lavorare per la promozione di un sapere essere, preservare e attualizzare una eredità tra trasmettere e infine favorire la promozione di un sapere trasversale. Nella prima accezione è emerso come per molti professori per fare formazione culturale fosse fondamentale formare gli studenti a un “sapere essere” e quindi lavorare per permettere agli studenti di acquisire competenze importanti per muoversi e agire nella contemporaneità promuovendo con il proprio lavoro in classe competenze come la capacità di relazione, di comunicazione, di dialogo e di consapevolezza, autonomia e responsabilità, al pensiero critico, sensibilità al bene comune. Sono state riconosciute come competenze complesse (Alberici, 2002) utili e versatili per muoversi nell’esperienza.

Nella seconda accezione i docenti hanno riconosciuto come una parte fondamentale del proprio compito “culturale” di insegnanti della scuola secondaria di secondo grado fosse quello di promuovere ed attualizzare un patrimonio di tradizioni, valori, conquiste civili, regole, leggi, diritti/doveri in modo da consentire agli studenti di incarnare questi valori e partecipare in questo modo come soggetti vigili e cittadini critici alla società attuale.

Nella terza accezione gli intervistati hanno riconosciuto l’importanza di lavorare per promuovere nei propri alunni una formazione interdisciplinare, che permettesse di operare connessioni e collegamenti tra fatti e letture delle esperienze, così da contrastare visioni riduzioniste, settoriali e specialistiche della realtà riuscendo a intrecciare fertilmente e senza staccati disciplinari i contributi di diversi ambiti del sapere.

In tutte e tre le accezioni in cui si è declinata concretamente la propria azione di formazione culturale è prevalsa l’importanza, sottolineata da tutti i docenti, di promuovere un percorso di sviluppo di competenze da pensare proprio in relazione alla significatività che hanno per gli studenti e soprattutto per la loro utilità a fronte del compito di leggere una contemporaneità sempre più incerta e complessa e di muoversi in essa con maggior consapevolezza.

Un elemento però che è parso ancor più interessante e che ci pare utile specificare ulteriormente in questa sede ha riguardato la domanda relativa al modo con cui i docenti lavorano per promuovere questo processo di costruzione di apprendimenti significativi per gli studenti e per la propria esperienza di lettura e interpretazione del presente.

Le risposte dei docenti di scuola secondaria che abbiamo ascoltato sono state molto nette e piuttosto omogenee su questo punto: la possibilità di fare «formazione culturale» non sembra prescindere dall'istituire un legame molto stretto e allo stesso tempo molto particolare con le discipline e con i contenuti delle materie. La connessione con la dimensione “disciplinare” è apparsa dalla ricerca un requisito importante da preservare per qualificare il tipo di lavoro di formazione culturale che viene proposto a scuola: *«La prima cosa è che io ti devo insegnare. Il livello culturale secondo me è fondamentale perché poi attraverso i contenuti che io ti passo, ci passano un sacco di cose in mezzo» [interviste docenti]*

La formazione culturale non si appiattisce però sulla trasmissione della disciplina, non si riduce al nozionismo e non viene esaurita in una attenzione al piano meramente contenutistico. Si fa formazione culturale passando da una dimensione strettamente connessa ai contenuti e alle nozioni ma per arrivare ad altro, per andare “oltre” (Massa, 1997). Il versante disciplinare è sicuramente un *medium* necessario e imprescindibile ma è forte nelle interviste l'idea che questo *medium* debba essere messo al servizio della promozione di un processo di formazione di apprendimenti significativi. In molte interviste emerge infatti la necessità come docenti di non fermarsi alle conoscenze legate alle singole materie: *«Formare le persone non vuol dire soltanto che sappiano un programma, che sappiano utilizzare uno strumento - ma formarle vuol dire mettere loro in testa quegli input, quelle cose che li possano aprire al mondo. Non al territorio, al mondo» [interviste docenti]*

Questo “oltre” ha portato molti intervistati a considerare la disciplina uno strumento.

Per diventare “strumento” il sapere deve però essere “lavorato” e trattato in modo particolare. I contenuti presenti nei programmi ministeriali non possono essere semplicemente proposti dagli insegnanti agli studenti ma devono essere rimodellati da un lavoro di pensiero e riprogettazione. Rispetto alle modalità con cui è possibile fare questo i docenti hanno indicato di utilizzare diverse strategie, ne segnaliamo qui tre: l'attualizzazione, la declinazione in concreto e l'integrazione.

La prima strategia di cui hanno parlato ha riguardato il movimento di “attualizzazione” del sapere: il sapere deve essere piegato in modo da fornire agli studenti la possibilità di leggere il presente e di rappresentare una bussola per muoversi nella contemporaneità. I contenuti vanno proposti agli studenti con un forte ancoraggio alla quotidianità e intesi come strumenti

per intenderla e orientarvi: *«attualizziamo, leggiamo i giornali, vediamo com'è la situazione internazionale, facendo capire che il passato e il presente sono qualcosa di collegato»* [interviste docenti]

La seconda strategia citata degli insegnanti per lavorare sulla significatività degli apprendimenti riguarda la loro declinabilità a livello concreto: gli insegnanti devono presentare il sapere in modo da fornire agli studenti una serie categorie e concetti che permettano di essere utilizzati nell'esperienza concreta e quindi abbiano una ricaduta operativa e pratica evidente: *«la formazione deve essere integrata, la parola chiave deve essere quella, cioè deve essere integrata... ogni sapere deve essere applicato in più campi»* [interviste docenti]

La terza strategia individuata dalle risposte degli insegnanti rimanda a un movimento di integrazione: il sapere deve essere integrato e collegato alle altre discipline. Risulta fondamentale lavorare sulla interdisciplinarietà, istituire connessioni e legami tra le discipline così da superare visioni parcellizzate e semplificate dei fenomeni: *«Oggi un'offerta interdisciplinare ritengo che sia fondamentale rispetto a quelle che sono le aspettative all'esterno. Probabilmente l'offerta culturale che si chiede, più che si chiede, che il mondo chiede, ritengo sia l'interdisciplinarietà»* [interviste docenti]

È apparso quindi chiaro come una parte importante dell'attività dei docenti consista in un considerevole lavoro sui contenuti disciplinari proprio allo scopo di preservarne la significatività e l'impatto nell'esperienza dei ragazzi.

L'individuazione delle strategie che quotidianamente gli insegnanti utilizzano per lavorare su apprendimenti significativi per gli studenti ha però permesso l'emersione di un tema importante: una distanza avvertita chiaramente dagli insegnanti tra un piano istituzionale e uno reale, uno spazio di distanza nel quale si gioca la propria professionalità e la sua declinazione nell'operatività concreta che sostanzia la vita scolastica.

La domanda che sembra emergere come urgenza dal lavoro degli insegnanti è la ricerca di fare un lavoro di "senso", un lavoro cioè di preparazione dei ragazzi verso qualcosa che avverrà dopo e oltre la scuola. Lavorare con gli studenti promuovendo queste strategie sembra essere qualcosa di necessario sia perché esplicitamente riconosciuto dagli insegnanti come uno dei compiti irrinunciabili della scuola, sia perché indicata come azione di "senso" necessaria per aprire un piano di confronto con gli studenti e mantenere un dialogo con la società.

Ma questo lavoro appare sovente lontano dalle richieste "ufficiali" della

scuola, che vertono non tanto sulla modalità con cui proporre un contenuto o sulla riflessione in merito alla significatività di un dato apprendimento, quanto piuttosto su una serie di azioni di altra natura e, apparentemente, altro scopo.

A livello istituzionale-organizzativo infatti sembrano avere la precedenza attività come lo “svolgimento” del programma (che di fatto tende a riproporre un modello tradizionale di formazione, molto ancorato alle nozioni e ai contenuti), l’investimento sulla programmazione curricolare o ancora la realizzazione del processo di valutazione al fine di avere un numero di prove e quindi “voti” necessari per procedere con i giudizi di fine anno. Da qui le pressioni a livello istituzionale a terminare il programma o le corse alle verifiche.

In questa situazione è come se l’attenzione alla formazione culturale e alla significatività degli apprendimenti fosse una azione che si svolge in parallelo, e talvolta addirittura a discapito, della realizzazione del programma ministeriale. Il lavoro degli insegnanti, così come emerge dalle loro interviste, finisce quindi per dover rispondere a due logiche apparentemente diverse e talvolta contrapposte: quella della scuola istituzionale e quella della scuola quotidiana.

Ciò che emerge dalle interviste in profondità fatte agli insegnanti è una scomoda trazione tra richieste diverse, a volte in contraddizione tra loro, generate nello scollamento tra le richieste che pone loro il livello istituzionale del dispositivo scolastico (Massa e Cerioli, 1999) e quelle che si trovano ad affrontare a livello pragmatico, nel quotidiano svolgimento del loro lavoro.

La scuola, soprattutto il liceo rimane sempre molto teorico molto “in-quadrato” nelle discipline. Si fa fatica a fare anche un discorso interdisciplinare. Facciamo fatica... nel trovare [...] queste connessioni nelle discipline ma anche con i colleghi insomma. Perché siamo tutti molto impostati sul lavoro individuale, ecco nella disciplina, della disciplina. Quindi è faticoso e non sempre si riesce a trovare questo collegamento (intervista Docente).

Ecco allora la possibilità di iniziare a interrogare la scuola e i suoi protagonisti rispetto a questa trazione.

Da qui l’individuazione di alcuni possibili ambiti di azioni praticabili proprio per permettere ai docenti di non restare “schiacciati” da queste tensioni intense ed opposte.

Un primo punto di interesse riguarda la tesaurizzazione del lavoro che viene proposto da ciascun insegnante. Se gli insegnanti si trovano quotidianamente a gestire la questione della significatività degli apprendimenti, ma la affrontano come singoli e non organizzativamente e con il sostegno ed il supporto del piano istituzionale, è possibile pensare alla costruzione di spazi di valorizzazione del sapere implicito nelle pratiche (Polany, 1966; Riva, 2008). Si tratterebbe di spazi che consentano ai docenti di creare maggior consapevolezza su cosa si fa (Schon, 1993) e di imparare dalla propria esperienza in maniera condivisa (Arghyrs, Schön 1978) valorizzando la fertilità della comunità di pratiche (Wenger, 1998).

Un secondo aspetto riguarda la possibilità di creare spazi di progettazione per la costruzione di un agire condiviso, incrementando la dimensione del lavoro in team (Palmieri, Palma 2018) e liberandosi così del rischio connesso alla frammentarietà dell'insegnamento delle discipline. Poiché questo "lavoro" sui contenuti volto a preservarne la significatività e il valore "culturale" viene principalmente svolto singolarmente da ciascun docente e senza che ci siano occasioni di condivisione e poiché il lavoro sul carattere interdisciplinare degli apprendimenti appare una strategia fondamentale adottata dai docenti, potrebbe essere utile pensare a creare dei team di lavoro che permettano di attivare e costruire delle strategie condivise e per questo più efficaci per fare il proprio lavoro.

Costruzione di spazi di valorizzazione di ciò che si fa e individuazione di opportunità di confronto e di lavoro in gruppo tra insegnanti potrebbero già rappresentare delle soluzioni praticabili per sostenere il corpo docenti nel loro complesso compito professionale, consentendo loro non solo di trovare maggior consapevolezza e incisività in un lavoro condiviso, ma anche di perseguire con maggior efficacia quella responsabilità verso ciascuno studente: "sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società".

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Arghyrs C., Schön E. (1978). *Organizational Learning*. Addison-Wesley, Reading: MA.

- Barbanti C. (2019). Scuola, formazione culturale e identità. In Palma M., Palmieri C. (eds.), *La scuola tra ricerca e partecipazione* (pp. 136-162). Milano: FrancoAngeli.
- Benasayag M., Schmit G. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Boringhieri.
- Cardinali P., Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia*. Roma: Carocci.
- Cascioli R. (2016). Le prospettive occupazionali dei giovani al termine dei percorsi di istruzione e formazione in Italia e in Europa alla luce dell'indicatore europeo sulla transizione scuola-lavoro. *Politiche Sociali*, 2, maggio-ago 2016, pp. 287-310.
- Dewey J. (1916). *Democrazia e educazione*. New York: The Macmillan Company.
- Ferri P. (2008). *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*. Milano: Mondadori.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Massa R., Cerioli L. (eds.), (1999). *Sottobanco. Le dimensioni nascoste dell'esperienza scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Meghnagi S. (2012). *Il sapere che serve. Apprendimento, formazione continua e dignità professionale*. Roma: Donzelli.
- Palma M. (2019). Il progetto OME – One Many Europe: per una riflessione sull'identità della scuola italiana. In Palma C., Palmieri C. (eds.), *La scuola tra ricerca e partecipazione* (pp. 125-135). Milano: Franco Angeli.
- Palma M., Ferrante A. (2018). School-Family Relationship: From the Crisis Experience to Sharing Practices. In Gómez Chova L., López Martínez A., Candel Torres I. (eds.), *ICERI 2018 Conference Proceedings* (pp. 7704-7710). IATED Academy.
- Palma C., Palmieri C. (eds.) (2019). *La scuola tra ricerca e partecipazione*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri C., Palma M. (2018). Il lavoro di gruppo tra insegnanti: condizioni facilitanti e ostacoli alla diffusione di una cultura collaborativa nella scuola. *Ricerche Pedagogiche*, LII, 208-209, Luglio- Dicembre, 245-271.
- Perticari P. (2012). *Alla prova dell'inatteso. Scuola e crisi educativa: dalla malaripetizioni agli insegnamenti profondi*. Roma: Armando.
- Polanyi M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Priulla G. (2011). *L'Italia dell'ignoranza. Crisi della scuola e declino del paese*. Milano: FrancoAngeli.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rezzara A. (2009). *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*. Milano: Mimesis.

- Riva M.G. (2008). Professionalità riflessiva e relazionale dell'insegnante. In Riva M.G. (ed), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione* (pp. 135-239). Pisa: ETS.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Wenger E. (1998). *Comunità di pratiche. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

IX.12

Orientarsi tra sport e formazione. Le dimensioni plurali del Sé nella Dual Career

Alessandra Priore

Professore Associato - Università degli Studi di Reggio Calabria "Mediterranea"
alessandra.priore@unirc.it

1. *Il lato personale dell'educazione*

L'esperienza di viverci come soggetto agente si presenta come dimensione formativa essenziale per la costruzione del Sé e si iscrive, secondo la prospettiva di Bruner (2002, p. 52), in quello che può essere definito il lato personale dell'educazione, ovvero "il verificare costantemente il suo impatto sul giovane, sull'idea che egli si fa delle proprie capacità (il suo senso dell'agire) e delle proprie probabilità di riuscire a cavarsela nel mondo, sia nella scuola che dopo la scuola".

Un'educazione concepita come ricostruzione continua dell'esperienza (Dewey, 1938) si pone come finalità il condurre l'individuo a dare forma al suo Sé possibile di fronte all'inconsistenza e alla vulnerabilità del suo essere; assumendo tale linea di pensiero, l'educazione e l'orientamento vengono a coincidere ed assumono come loro fondamento la libertà di scelta dell'educando (Mortari, 2008; Laporta, 1996), ossia il diritto, ma anche l'impegno e la responsabilità, di riconoscere e rispondere al proprio talento e sviluppare un pensiero autonomo. Invero, educare non vuol dire offrire una verità certa sul mondo, bensì sostenere i soggetti nella comprensione e nella ricerca delle diverse e possibili verità tra le quali scegliere. La libertà si presenta come pratica e finalità dell'educazione, ma soprattutto come esercizio orientativo di gestione consapevole del proprio "essere in lontananza" (Heidegger, 1987), ossia della costante tensione che l'individuo mostra verso le potenzialità e le opportunità legate all'essere in divenire. In questo senso, aprire finestre sul mondo attraverso la formazione assume un duplice valore, da una parte quello culturale che si traduce in spinta alla conoscenza e dall'altra quello orientativo, in quanto la costruzione dei saperi sul mondo conduce ad ampliare i saperi su di sé; offrire strumenti epistemologici prima

ancora che contenuti certi rappresenta, quindi, una condizione indispensabile nei processi di formazione. Sono i modi di procedere del conoscere, infatti, che sorreggono la ricerca delle cose essenziali, il desiderio per la vita e l'aver cura della propria esistenza (Mortari, 2009). La possibilità di svincolarsi da destini predeterminati oppure da percorsi lineari ed univoci (Cunti, 2008) è fortemente legata alla capacità dell'individuo di essere protagonista della propria esistenza. Si delinea in questo la differenza tra l'essere spettatore della propria vita e il divenirne agente principale, provando a riempire i vuoti di senso con significati e prospettive personali. È evidente che siamo al cospetto di "un apprendimento difficile, che chiede di essere intenzionalmente orientato", innanzitutto "avendo cura che l'altro apprenda ad aver cura di sé" (Mortari, 2008, pp. 45-46). Affinché questo possa tradursi in pratica educativa è necessario l'utilizzo di dispositivi e strumenti ermeneutici che bene si prestino a promuovere modi consapevoli di abitare la vita e prendere in custodia il proprio destino (Cambi, 2006); nello specifico, ci si riferisce alla formazione di un *habitus* riflessivo (Schön, 1983) che accompagni il processo di dare senso a ciò che si impara, a ciò che si pensa e si sente rispetto a sé e al mondo circostante. Posizionarsi nel fluire della propria esperienza richiede, infatti, dei momenti di sosta riflessiva necessari a guardarsi nel mentre si cambia, si trasformano le proprie prospettive di significato e, di conseguenza, i propri progetti (Cunti, 2018). In merito a questo ultimo punto, la riflessione pedagogica sull'orientamento non può eludere la necessità di definire i termini di un'educazione al cambiamento, intesa come accompagnamento nel processo del perdersi e del ritrovarsi attraverso nuove prospettive identitarie. Viene in prima linea l'interrogativo che riguarda il come orientare i soggetti rispetto alla dimensione molteplice, mutevole e possibilista dei percorsi di vita. L'esperienza plurale del Sé, pensiamo ad esempio ai diversi ruoli che i soggetti vivono quotidianamente oppure alle transizioni a cui sono sottoposti, richiede di saper dialogare e agire attivamente il cambiamento innanzitutto mediante lo svelamento dei pensieri e delle emozioni che lo accompagnano e ne determinano gli esiti. Il processo di integrazione tra le credenze e i modi di sentire il cambiamento e l'essere plurali non si presenta come un fatto oggettivo sul quale esistono modi univoci di agire, ma piuttosto come un fatto sempre nuovo e personale che richiede saperi e soluzioni sempre provvisori. Essendo, pertanto, legato ad una dimensione meramente soggettiva di scoperta, il cambiamento richiede di essere filtrato attraverso una modalità

narrativa che possa sostenere il soggetto nello sviluppo di una sintesi tra le esperienze e gli insegnamenti che provengono dal passato, i vissuti e ciò che è attualmente e, infine, le possibili proiezioni nel futuro (Priore, 2018). Pertanto, il potere disvelante, trasformativo e auto-orientativo che la narrazione esercita rispetto ai modi di essere, pensare ed agire dei soggetti rappresenta una preziosa chiave di svolta nell'acquisizione di una progettualità consapevole, in quanto offre la possibilità di sostare su di sé, vedersi in maniera inedita e guardarsi in prospettiva (Cambi, 2002; Demetrio, 1996).

2. Dual Career tra sport e formazione

Una questione che riguarda l'orientamento in maniera sostanziale è la Dual Career; essa interessa soprattutto giovani atleti che si trovano ad “avviare, sviluppare e portare avanti con successo una carriera sportiva d'élite in combinazione con lo studio e/o il lavoro” (European Commission, 2012, p. 6). La sfida evolutiva più importante che possiamo assimilare alla condizione della doppia carriera è il bilanciare non solo l'impegno, la motivazione e la responsabilità che essa comporta, ma anche l'integrare le due dimensioni identitarie in maniera coerente e il far fluire tra di esse gli apprendimenti significativi, le abilità e le competenze acquisite. In ragione di ciò, la letteratura psico-pedagogica sta dedicando uno spazio crescente allo studio della Dual Career proprio in riferimento agli aspetti critici che riguardano i percorsi degli atleti high-performance (Ryba, Stambulova, Ronkainen, Bundgaard, Selänne, 2015, p.1). Mentre negli *american college sports* la Dual Career ha una lunga tradizione, in Europa essa rappresenta un'esperienza più recente che vede le istituzioni formative ancora in una fase di sperimentazione.

Negli ultimi decenni gli studi sulla Dual Career sono proliferati (Stambulova, Ryba, 2013; Wylleman, Alfermann, Lavallee, 2004) e si sono focalizzati su tre principali questioni: le fasi dello sviluppo del talento (Durand-Bush, Salmela, 2002; Cotè, 1999; Bloom, 1985), la fase post-carriera (Alfermann, 2000; Taylor, Ogilvie, 1994) e le transizioni di carriera in una prospettiva *lifespan* (Stambulova, Alfermann, Statler, Coté, 2009; Wylleman, Lavallee, 2004; Stambulova, 2000; Bar-Eli, 1997). Quest'ultimo ambito di interesse, quello delle transizioni, rappresenta una dimensione ampiamente esplorata nell'area degli studi sull'orientamento ed assume un

ruolo centrale nell'indagine sulla doppia carriera proprio perché esprime la difficoltà di dover affrontare più cambiamenti nello stesso tempo. Alcuni degli studi in questo ambito si focalizzano sull'importante transizione dalla scuola secondaria all'università attorno alla quale sembrerebbe addensarsi un vero e proprio "blocco di problemi", riferibili ad esempio alla combinazione tra il maggior impegno nello studio, la richiesta di miglioramento della prestazione sportiva, le aspettative dei genitori e i cambiamenti normativi legati all'adolescenza (Cosh, Tully, 2014; Giacobbi *et alii*, 2004; Wylleman, Lavallee 2004; Newman, Lohman, Myers, Newman, 2000). In merito a come gli studenti-atleti affrontano il complesso compito di integrare le due carriere nei momenti di transizione, Stambulova (2003; 1997) ha formulato un modello che distingue fattori ostacolanti e fattori facilitanti, ascrivendo ai primi la mancanza di specifiche *skills* o la presenza di conflitti interpersonali irrisolti e ai secondi la possibilità di fare riferimento a risorse interne, come le conoscenze, o esterne, come il supporto sociale. Il modello intende, quindi, gettare luce sull'aspetto multidimensionale del fenomeno della doppia carriera e spiegare che diversi possono essere i fattori che lo influenzano. Seguendo la stessa prospettiva anche Durand-Bush e Salmela (2002) delineano un modello complesso a più fattori che cerca di spiegare l'esperienza della Dual Career attraverso una concatenazione di aspetti legati all'ambiente sociale, tra i quali ad esempio entrerebbe in gioco il ruolo svolto dai genitori e dai coaches, aspetti individuali, legati alla personalità e ai processi di *decision-making* degli studenti-atleti e, infine, aspetti legati al mondo sportivo, ovvero relativi ad esempio alle pratiche e alle dimensioni organizzative. L'attenzione che tali modelli richiamano, soprattutto relativamente alle pratiche di sostegno dei percorsi di Dual Career, è evidentemente riferibile ad una prospettiva olistica e sistemica che tiene conto dei diversi ambiti di vita del soggetto, nonché dei ruoli che egli costruisce nei diversi contesti e delle influenze che da essi possono derivare; si aggiunge a questo la dimensione evolutiva che pone un focus fondamentale sulla Dual Career non tanto intesa come un momento del percorso esistenziale, ma piuttosto come un processo di sviluppo che richiede di essere sostenuto in prospettiva *lifelong*. L'interrogativo pedagogico che ne deriva riguarda il modo in cui nei contesti della formazione l'individuo possa sviluppare i suoi talenti avendo la possibilità di esercitare in maniera piena le proprie potenzialità e unicità (Margiotta, 2018). Il presuppone espresso riguarda il nesso stringente tra la qualità dei percorsi di apprendimento e il

modo in cui i singoli ricercano una qualità dei propri progetti di vita; tale legame, nella sua forma positiva, si pone come fulcro di azioni orientative che mirano alla costruzione di identità plurali ed integrate. Il bisogno educativo che i soggetti in formazione esprimono riguarda, quindi, la possibilità di essere anche altro, come nel caso dello studente-atleta, e di gestire la molteplicità – più spesso la sovrapposizione – tra i diversi livelli attraverso i quali l'identità si esprime. Nel quadro delineato, la dimensione fondante la cura educativa può essere identificata con la promozione di una visione dinamica della realtà che possa orientare i soggetti verso una mobilitazione dei propri talenti e dei propri desideri. Nel caso della Dual Career, lo sport e la formazione rappresentano delle direzioni di senso nel processo di crescita in quanto si configurano come occasione per far dialogare in maniera dialettica le diverse parti del Sé; queste ultime si esprimono in modo embrionale sotto forma di Sé possibili (Markus, Nurius, 1986), ovvero concezioni ipotetiche di sé, idee circa quello che si può e si vorrebbe diventare e che funzionano come guida prospettica per il futuro. Allora, il discorso ricade sul modo in cui i soggetti traggono conoscenze e competenze dal loro coinvolgimento nello sport e nella formazione, aspetto questo fortemente legato al modo in cui lo sport “parla” della formazione e la formazione “parla” dello sport (Cunti, 2016). Ritornando ai modelli presentati, questo si traduce nell'impegno che i due contesti formativi, la scuola/università e lo sport, ci mettono nella costruzione di forme di alleanze che tengano conto di tutti i fattori in gioco; “essere insieme” vuol dire in questo senso evitare azioni isolate e autoreferenziali in vista della costruzione di uno spazio educativo condiviso. Sebbene la partnership formazione/sport rimanga ancora un ambito di azione critico e poco definito, essa si configura come elemento di svolta nei percorsi di Dual Career ed esprime il suo valore educativo attraverso il coinvolgimento di educatori, allenatori e famiglie.

3. Uno studio esplorativo con gli studenti atleti

Un interessante focus sulla Dual Career, ancora abbastanza inesplorato, riguarda i processi orientativi alla base delle scelte e della costruzione del personale progetto esistenziale degli studenti-atleti. Rimane ancora sottovalutato il modo in cui gli atleti considerano se stessi all'interno delle loro esperienze di Dual Career (Cosh, Tully, 2014).

Allo scopo di indagare il vissuto associato alla Dual Career, gli aspetti individuali e più profondi alla base delle scelte e di individuare possibili bisogni orientativi è stato realizzato uno studio esplorativo che ha coinvolto 10 studenti-atleti iscritti al Corso di Laurea Triennale in Scienze Motorie dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Ai partecipanti è stato chiesto di narrare i vissuti personali e i modi di interpretare e di costruire significati rispetto ai propri percorsi di scelta sportiva e formativa, soprattutto in riferimento alla propria capacità di integrare i due percorsi in maniera proficua. Per raggiungere tale obiettivo è stata costruita un'intervista semi-strutturata che ha funto da canovaccio per l'esplorazione di otto specifiche aree tematiche:

- l'identità
- la carriera sportiva
- la carriera formativa
- l'intreccio/influenza tra le due carriere
- gli aspetti positivi e negativi della dual career
- gli obiettivi e le risorse da utilizzare
- l'idea di successo
- le possibili sinergie tra mondo della formazione e mondo sportivo.

I dati raccolti attraverso le interviste sono stati trascritti integralmente e sottoposti ad analisi del contenuto con il supporto del software Atlas-ti 10, grazie al quale è stato possibile costruire una rete di categorie semanticamente collegate tra loro. L'analisi del corpus testuale ha fatto emergere un sistema categoriale che ha come nucleo fondamentale il tema del *sacrificio*, inteso come elemento centrale dei percorsi di vita dei partecipanti; esso si presenta nella sua accezione negativa di perdita di parti di sé, piuttosto che come dimensione di crescita (Fig. 1).

Fig. 1. Diagramma ricavato dall'analisi categoriale condotta con il software Atlas-ti 10

Inteso come forma di rinuncia a qualcosa, o addirittura a sé, il sacrificio rappresenta il fulcro del processo che vede gli studenti-atleti muoversi a fatica nel percorso di doppia carriera; esso viene rappresentato come composto da due distinti e contrapposti ambiti della vita, ovvero lo sport e la formazione, che sembrano non poter interagire in maniera proficua. Tale aspetto sembra essere determinato dal diverso peso assegnato alle due esperienze, con da una parte lo *sport per la vita*, quindi come scelta principale legata alla passione e alla realizzazione di sé, e dall'altra *il tempo libero della formazione*, ossia come aspetto collaterale, seconda scelta a cui lo studente-atleta dedica ciò che resta, in termini di tempo e di impegno, dall'esperienza sportiva. Quest'ultima si configura, quindi, come esperienza totalizzante che occupa il tempo della vita e che rappresenta la chiave della costruzione dell'identità in quanto, al contrario della formazione, si presenta come legata all'espressione di un talento. In altri termini, i partecipanti si descrivono più come atleti che come studenti e attribuiscono le *dimensioni negative della dual career*, come la stanchezza, l'ansia, la demotivazione e la bassa autostima, al carico che l'esperienza di formazione aggiunge alla carriera sportiva. Nelle interviste dei partecipanti le due carriere vengono rappresentate come incompatibili ed escludenti tanto da non permettere che tra di esse fluiscano skills, competenze e risorse; non emergono, inoltre, elementi che facciano pensare ad un lavoro riflessivo finalizzato al riconoscimento delle diverse parti che compongono il sé e al ruolo che la formazione può ricoprire in tale processo. Il "fardello" della formazione conduce gli

Panel 10
Infanzie migranti

Introduzione

Milena Santerini

Davide Zoletto

Interventi

Fabio Alba

Alessandra Augelli

Lisa Bugno

Michele Caputo

Micaela Castiglioni

Barbara Gross

Doris Kofler, Gernot Herzer

Lorena Milani

Isabella Pescarmona

Fabrizio Pizzi

Carla Roverselli

Elena Zizioli

Per una pedagogia interculturale critica: la ricerca tra “emergenza” e integrazione

Milena Santerini

*Professore Ordinario - Università Cattolica del Sacro Cuore
milena.santerini@unicatt.it*

La ricerca pedagogica italiana, almeno dagli anni '90 – quando il fenomeno migrazioni è divenuto rilevante nel nostro Paese – ha adottato la prospettiva interculturale come l'approccio più efficace non solo per studiare le migrazioni, ma anche come opzione politica “trasformativa” che permette la creazione di un confronto non ingenuo tra persone di lingue, abitudini e culture diverse. D'altronde, una pedagogia interculturale di “seconda generazione” o meglio una *pedagogia interculturale critica* 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. Oggi è ancora più urgente leggere le relazioni in chiave antropologica, attraverso la dimensione culturale “che traspira” da ogni evento, per gestire l'incontro/scontro che già esiste nelle società miste, ma è messo in evidenza in particolare dalle migrazioni (Santerini 2003, 2017).

1. Approccio interculturale, crisi del multiculturalismo e superdiversity

Una globalizzazione non governata crea disuguaglianza e ingiustizia, alimenta le migrazioni forzate, altera l'equilibrio ecologico, crea aree protette e altre abbandonate allo sfruttamento. La stessa unità europea è stata condizionata, se non minacciata, da come il tema dei migranti viene gestito, dagli scontri sulle politiche di ingresso e sui nuovi muri. A causa della pressione esercitata sui paesi del continente, esse sono state additate come un fattore di minaccia disgregatrice del progetto europeista, mentre la loro gestione politica, se esercitata saggiamente, ha confermato quanto sia una ri-

sorsa indispensabile allo sviluppo. D'altra parte, la drammatica esperienza della pandemia globale da Covid-19 mostra la fragilità di questo sistema. Intrinsecamente interdipendente, il mondo si rivela sottomesso all'ideologia di mercato e incapace di connettersi in profondità creando legami stabili e solidali (Appadurai, 2001; Premoli, 2008; Tarozzi, 2015).

Senza un adeguato progetto interculturale che permetta il confronto/scambio in profondità di significati e valori, l'impatto della mobilità umana creerebbe solo disordine. Da varie parti si è denunciata la crisi del multiculturalismo, invocando l'impossibilità della convivenza tra culture diverse. Questa analisi si rivela oggi ambigua e strumentalizzata da politiche populiste che, mentre denunciano l'insicurezza, in realtà la creano.

Con *multiculturalismo* si intende indicare un insieme di politiche assunte negli anni passati da vari stati per regolare la presenza dei gruppi di diverse lingue e nazionalità entro i loro confini e valorizzarne la specificità culturale contrastandone l'assimilazione forzata (Habermas, Taylor, 1998).

Le difficoltà di integrazione, specie dei gruppi più chiusi, e soprattutto il pericolo del terrorismo, hanno indotto a considerare il multiculturalismo come responsabile dell'insicurezza e della frammentazione sociale nei paesi europei che l'avevano adottato. Questa accusa è impropria, anche se i limiti di questo tipo di politiche sono evidenti, a partire dal congelare le caratteristiche dei gruppi dal punto di vista culturale e religioso, e nel considerare ogni persona "chiusa" nella sua comunità di origine.

In ogni caso, il "fallimento" del multiculturalismo non può essere attribuito a un eccesso di integrazione (troppe concessioni agli immigrati), ma esattamente al contrario. Le politiche dell'identità si sono rivelate fragili perché non accompagnate sufficientemente da mediazione e sostegno. Le comunità etniche hanno ricevuto in vari casi riconoscimento e rispetto ma sono state anche isolate e a volte segregate (urbanisticamente, socialmente e dal punto di vista culturale).

L'approccio interculturale, così come descritto nel *Libro Bianco sul dialogo interculturale* (Consiglio d'Europa 2008), nonostante gli inevitabili limiti, resta ad oggi efficace per garantire la convivenza sociale nel pluralismo ed è – almeno allo stato attuale – di difficile sostituzione anche dal punto di vista semantico, nonostante vari interessanti tentativi in tal senso (Ago-stinetto, 2009; Zoletto, 2012). Infatti, è evidente che la dimensione culturale non è mai la sola variabile che caratterizza le relazioni e i contesti: la variabile di genere, o quella socio-economica, ad esempio, sono altrettanto

se non più importanti. Tuttavia, l'elemento "culturale" indica la modalità con cui un essere umano dà significato al mondo, ed interpreta/esprime la relazione con gli altri (Bruner 1997). In un certo senso, esso descrive e racchiude il modo in cui quel particolare uomo, donna, bambino/a, con una certa personalità, condizione sociale, con la sua storia e le sue esperienze, interpreta il contesto circostante e si colloca in esso. Interculturale, di conseguenza, non significa "inter-etnico" o non riguarda solo gli scambi tra persone di lingua o nazionalità diverse, ma *tutti* gli scambi in cui le lenti "culturali" possono aiutare la comprensione e il dialogo davanti alle inevitabili differenze (Clanet, 1993; Dasen, Perregaux, 2000). Non riterrei neanche utile parlare di "post-interculturale" per indicare la necessità di considerare sempre le implicazioni di potere/dominio (storico, economico, sociale) che intercorrono nelle relazioni tra i gruppi, proprio perché tale accezione è già propria dell'approccio interculturale critico.

In questa accezione ampia – che appunto definirei *critica* – l'educazione alle relazioni interculturali resta un'opzione indispensabile, a condizione, appunto, che non si intenda con essa una "pedagogia per stranieri" e soprattutto che sia sviluppata assumendo una postura consapevole non solo della differenza, ma anche della disuguaglianza tra le persone (Banks, 1996; Sleeter, 2018).

Ne deriva che mai come ora è necessario un forte investimento di ricerca, analisi ben fondate scientificamente, nuovi approcci che connettano persone e gruppi in un mondo in cui prevalgono le spinte divisive e le manipolazioni politiche. Se l'approccio interculturale, come si è detto, va esercitato come un modo di leggere le differenze *esperienziali ed etiche* e non solo *etniche*, è anche chiaro che l'esperienza dell'estraneità e dello "straniero" è emblematica di tale visione. Non a caso è la presenza dei migranti che ha sollecitato gli studi interculturali, anche se tale lettura è ben necessaria anche all'interno di gruppi che si considerano omogenei.

Le migrazioni dell'ultimo decennio, come è noto, sono profondamente cambiate, e la pedagogia interculturale può e deve accompagnare tali processi di trasformazione. I fenomeni "percepiti" spesso non danno conto della realtà. Il massiccio fenomeno degli sbarchi irregolari alla frontiera sud è stato compensato da una diminuzione dei flussi regolari e da una minore attrattività dell'Europa. Un'altra caratteristica è l'arrivo di ingenti flussi "misti" (sia profughi sia migranti "economici") a causa di rivolgimenti e conflitti in varie aree del mondo (Ambrosini, 2020).

Siamo di fronte a quella che nelle scienze sociali è stata definita *superdiversity* (Vertovec 2007) a causa della maggiore diversificazione dei gruppi immigrati a tutti i livelli. A livello socio-economico essi sono ormai molto più stratificati del passato; dal punto di vista delle storie migratorie, convivono persone che fanno parte del tessuto sociale del paese con altri neo-arrivati marginalizzati e privi di risorse; inoltre, i gruppi sono più diversificati al loro interno rispetto al passato, man mano che singoli e nuclei familiari si indirizzano su opzioni di assimilazione o, al contrario, di chiusura culturale. Pur se il concetto di *superdiversity* presta il fianco a varie critiche, appare chiaro che questa lettura realistica del patchwork delle nostre società non fa che confermare la necessità di un approccio interculturale, caratterizzato cioè da una visione personalistica (non dialogano le culture ma le persone, multiculturali esse stesse), e dal superamento di una visione puramente descrittiva a favore di un *inter* attraverso cui si costruisce – in modo dinamico – la convivenza.

2. Due linee di tendenza per la pedagogia interculturale

Davanti alla *superdiversity*, in Italia l'attenzione si è spostata dai migranti che cercano la loro via di integrazione nella scuola, nel lavoro, nel tessuto sociale, alla cosiddetta *emergenza* e alle misure – politiche, economiche e giuridiche - necessarie per accompagnare l'accoglienza (Allievi, 2018).

In altri termini, accanto agli immigrati e alle “seconde generazioni” si sono imposti nell'agenda sociale e politica i *profughi richiedenti asilo*, potenziali *rifugiati*, e i *minori non accompagnati*; ancora, il tema dell'*emergenza* si è affiancato a quello della *cittadinanza*. La ricerca pedagogica ha letto questi processi, talvolta in ritardo, in alcuni casi sbilanciandosi verso i fenomeni estemporanei, a volte, invece, creando una linea di indagine di lunga durata (Portera, Fiorucci, Catarci, Giusti, Genovese, Di Giacinto, Pinto Minerva, Cambi, Favaro, Demetrio e altri).

Una costante accumulazione di acquisizioni e risultati sul piano dell'integrazione, soprattutto scolastica e familiare, iniziata dagli anni '90, anche se non certo abbandonata, è stata tuttavia rallentata. È necessario, di conseguenza, dar conto di tale evoluzione, valorizzando sia i lavori che affrontano i fenomeni “emergenziali”, sia i prodotti che continuano a indagare quella che comunque costituisce la vera realtà dell'immigrazione: lavora-

tori/lavoratrici, famiglie e bambini/e che vivono nel territorio italiano, contribuiscono alla società, studiano e lavorano, crescono socialmente e politicamente, conquistando una progressiva stabilità.

La ricerca educativa si trova sfidata dai fenomeni migratori nel contesto attuale a cogliere ambedue le dimensioni: da un lato, analizzare le dinamiche create dai gruppi in arrivo con le ondate migratorie “irregolari”, dall’altro continuare a studiare i fenomeni di migrazione radicati da più tempo: singoli, famiglie, minori (Catarci, Fiorucci, 2015). Se si considerano ambedue le linee, gli obiettivi diventano molto più ampi: valorizzare nuove strategie di accoglienza e di integrazione da parte delle istituzioni, dell’associazionismo e della società civile, rivedere il ruolo della scuola e della formazione nella dimensione di una educazione interculturale “di seconda generazione”, ma anche comprendere quali siano le sfide educative dell’accoglienza e come contrastare l’aumento dei fenomeni di pregiudizio, xenofobia e vero e proprio razzismo (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017).

Per affrontare ambedue le dimensioni, un paradigma fondamentale che si è fatto strada negli studi pedagogici è quello delle *competenze interculturali*, indispensabili alla cittadinanza democratica nelle società pluraliste (Santerini, Reggio, 2013). Proprio perché “qualità del fare” e “pensiero in azione”, il concetto di competenza è quanto mai adatto all’intercultura, processo in cui non è mai sufficiente la conoscenza, ma è indispensabile l’incontro. Specialmente nella formazione degli educatori/educatrici, degli insegnanti, degli operatori sociali, ma anche dei cittadini, lo sviluppo delle competenze interculturali diviene sempre più il paradigma attraverso cui leggere la possibilità di vivere insieme in contesti pluralisti e eterogenei (Sirignano, Perillo, 2019).

3. Una pedagogia critica per i tempi dell’emergenza

Negli ultimi anni si sono imposti i temi dell’arrivo dei flussi misti, la problematica dei “richiedenti asilo”, la dimensione dell’accoglienza e la necessità di formare gli educatori/operatori a nuovi compiti: in sintesi, il problema delle competenze interculturali da declinare in un contesto “emergenziale”. Se questo aspetto caratterizza in modo specifico la “via italiana all’intercultura”, all’epoca dei muri e dei neo-razzismi, d’altra parte uno sguardo al panorama internazionale consente di confermare che i difficili

tempi di chiusura alle migrazioni hanno fatto virare la ricerca piuttosto sui temi di pedagogia critica, anche se sempre declinati attraverso il paradigma delle competenze.

Alcuni autori ipotizzano un approccio *post-interculturale*, mettendo in evidenza il bisogno di leggere, dietro le relazioni interculturali, le logiche di dominazione post-coloniale e la necessità di evitare una “depoliticizzazione” del tema; molti sottolineano il forte nesso tra politiche interculturali e gestione non tanto della diversità, quanto delle disuguaglianze¹. In Italia, il tema di una pedagogia interculturale critica, come risposta ai populismi e ai neo-razzismi, ha faticato ad imporsi, anche se si sta sviluppando un filone interessante di studi sul tema del pregiudizio, dei razzismi e dell’*hate speech* online (Pasta, 2018; Santerini, 2019; Burgio, 2015; Bolognesi, Lorenzini, 2017), oltre ad un’attenzione per la dimensione della rappresentazione narrativa (Zizioli, 2018), della resilienza/memoria (Vaccarelli, 2016; Guetta, 2015) e dei diritti (Macinai, 2007) delle infanzie migranti.

Uno dei temi su cui la ricerca interculturale si è maggiormente indirizzata è l’integrazione dei MNA, i minori non accompagnati, giovani migranti che cercano in Europa l’opportunità di realizzare i loro sogni di studio o lavoro. A lungo attesa, la Legge 47/17 ha riaffermato i loro diritti di minori (accoglienza in centri specializzati, misure specifiche per la loro minore età, protezione sociale) ma ha soprattutto adottato un approccio decisamente educativo. La nomina dei tutori e le possibilità di affidamento indicano un percorso di presa a carico della persona in crescita, e un’attenzione particolare al loro sviluppo. Si sono quindi moltiplicate le ricerche su questo tema, che evidenziano la necessità di un’adeguata formazione pedagogica destinata a tutori, operatori dell’accoglienza, educatori e mediatori. Aver indicato la strada di una valorizzazione della responsabilità educativa verso questi ragazzi non significa però che l’esigenza sia stata sempre assunta dalle istituzioni e dai servizi. Anzi, al contrario, mentre si reclama questa attenzione, nella maggior parte dei casi la tutela esercitata sui migranti resta di tipo giuridico e sociale².

1 Si veda in proposito la linea del *Journal of Intercultural Education*.

2 In ambito SIPED si sono occupati del tema dell’emergenza e dei MNA (senza pretesa che l’elenco sia completo): Alba, Audino, Augelli, Bugno, Caronia, Milani, Muscarà, Ranzani, Roverselli, Salinaro.

4. Da migranti a cittadini

Per quanto riguarda la seconda linea di tendenza, gli studi hanno proseguito nella ricerca sulle problematiche legate all'integrazione delle famiglie, dei lavoratori e dei minori, specie di seconda generazione³. Continua in particolare ad essere coltivato uno dei filoni principali di ricerca avviati fin dall'arrivo dei migranti nel Paese negli anni '90, e cioè l'integrazione scolastica (Allemann Ghionda, 2008). In un primo tempo, quando la scuola italiana si è trovata di fronte a una sfida universalistica senza pari, hanno prevalso le tematiche concentrate sulla lettura antropologica dello scambio interculturale. Erano gli anni della scoperta delle differenze culturali, in cui si esplorava il mondo dei bambini e ragazzi stranieri in classe. Specie all'inizio, si ripercorrevano gli stessi errori di altri paesi europei: l'esaltazione della diversità fine a se stessa, la visione differenzialista, un certo ingenuo esotismo. La "*pedagogia cous cous*" accompagnava una scoperta festosa dell'alterità, anche se non mancò fin dall'inizio una lettura più disincantata del confronto tra gruppi (Damiano, 1999).

In una fase successiva, l'attenzione si è concentrata sulle didattiche e sull'accoglienza in classe. L'arrivo quantitativamente importante e la crescita degli alunni di cittadinanza non italiana nelle scuole esigeva una programmazione molto più sistematica e diffusa. Si dovevano creare le condizioni per la qualità dell'insegnamento/apprendimento che riguardava questi alunni/studenti: insegnamento dell'italiano L2, laboratori, visione interculturale delle discipline, rapporti con le famiglie.

Con l'inverno delle politiche populiste sono arrivate anche le spinte all'esclusione, se non alla vera e propria discriminazione, come le classi separate o la messa in discussione dell'apertura del welfare. Queste tendenze sono state, in generale, respinte dagli insegnanti, legati a un'idea di scuola universalista, aperta a tutti; tuttavia, in vari casi hanno fatto breccia, creando una mentalità che sempre di più voleva dare servizi e diritti "prima agli italiani".

Nella sua fase più matura, l'intercultura "di seconda generazione" ha analizzato le caratteristiche della scuola di qualità dal punto di vista non

3 Senza pretesa di esaustività, citiamo tra gli altri Aluffi Pentini, Bolognesi, Cadei, Castiglione, Dusi, Gross, Kofler, Malusà, Padoan, Prisco, Silva.

solo del riconoscimento delle differenze, ma anche del successo scolastico effettivo degli alunni di cittadinanza non italiana (Santerini, 2010). Il rapporto tra *inserimento* scolastico e *successo*, che si traduce in risultati a livello di apprendimenti e di titoli, mette, infatti, ancora in luce significative disuguaglianze tra alunni/studenti di origine immigrata e autoctoni. Il tema del contrasto alla dispersione, pur considerato un obiettivo prioritario a livello europeo e dell'Agenda 2030 ONU per lo Sviluppo sostenibile, non ha ricevuto la dovuta attenzione nel nostro Paese, soprattutto sotto il profilo dell'inclusione.

Le differenze tra bambini/ragazzi di cittadinanza non italiana e gli altri, pur destinate a attenuarsi nel tempo (si veda il graduale avvicinamento delle seconde generazioni), sono ancora ben presenti nel sistema scolastico. Si tratta di una delle due sfide poste all'educazione interculturale a livello di apprendimenti: accanto all'apertura a tutti, con il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica, anche l'uguaglianza di opportunità verso chi arriva svantaggiato a causa delle carenze linguistiche e del difficile percorso migratorio familiare. Ci si può chiedere se l'educazione interculturale degli ultimi decenni sia stata troppo sbilanciata verso il primo obiettivo e abbia "sottovalutato" la questione dell'equità. Più probabilmente, in realtà, il fenomeno complessivo della dispersione (abbandoni, ripetenze, insuccesso) toccando *tutto* il sistema scolastico italiano, investe ancor più gli alunni che giungono con un gap di partenza. Oggi, si intensificano le indagini sulle traiettorie formative e, soprattutto a livello sociologico, lo studio della precoce selezione verso filiere professionalizzanti degli adolescenti di origine immigrata.

Per quanto riguarda ragazzi e adolescenti nati e cresciuti in Italia, il tema della costruzione identitaria è stato molto trattato nella ricerca psicopedagogica, anche se non bisogna stancarsi di ricordare che per spiegare le storie individuali delle cosiddette "seconde generazioni" occorre tenere conto di vari fattori, che contribuiscono a differenziarli tra loro, come il capitale sociale e culturale delle famiglie o il loro paese d'origine. Negli ultimi anni si sono moltiplicati gli studi per comprendere le dinamiche di integrazione dei figli dell'immigrazione. Le definizioni sono molte: *seconde generazioni*, *nuovi italiani*, *figli di migranti*, *italiani a metà*, *nuovi europei*. Agli studi che hanno indagato la difficoltà di crescere tra due culture si è affiancata una visione che accentua, invece, la loro capacità creativa di mediatori nati (Granata, 2011).

Anche se il transnazionalismo evidenzia il dinamismo sociale e culturale di cui le nuove generazioni dell'immigrazione sono portatrici, e il loro pluralismo identitario, resta aperto il tema della possibilità di acquisire o meno la cittadinanza italiana. Dopo il fallimento dei tentativi di riforma, il problema degli italiani senza cittadinanza si presenta ancor più come un nodo, non sufficientemente indagato a livello pedagogico. Bambini, giovani e poi adulti che hanno vissuto una fedeltà al paese in cui sono cresciuti non si vedono garantire lo *status* di cittadini italiani, mentre figli e nipoti di italiani all'estero, che magari non conoscono la lingua o non sono mai venuti nel nostro paese, possono acquisirla con maggiore facilità. Le "seconde generazioni" si scoprono così estranee nel paese che considerano il proprio, sperimentando una distanza dall'esperienza quotidiana.

Di particolare interesse per lo sguardo pedagogico, a questo proposito, è il concetto del cosiddetto "*ius culturae*", in altre parole il requisito dello studio e dell'istruzione per ottenere la cittadinanza. Dietro questa visione non vi è l'imposizione dell'italianità a bambini e ragazzi con famiglie immigrate, bensì l'idea che la cittadinanza, anziché uno status acquisito per nascita, sia la condivisione di un progetto, l'adesione a diritti e doveri, l'assunzione di responsabilità verso la collettività. Tutto ciò ha bisogno, appunto, dello studio, del linguaggio, dell'apprendimento della storia e di tutti quegli strumenti linguistico culturali che ci rendono, appunto cittadini.

Anche per il futuro, in conclusione, sarà la dimensione della cittadinanza (come ruolo da esercitare, ideale pedagogico e come status) a problematizzare una *pedagogia interculturale critica*, per sostenere i processi di integrazione e la coesione sociale, contrastare fenomeni di esclusione, neo razzismi e pregiudizi, e contribuire a creare una cittadinanza reale anziché formale.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetti L. (2009). *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*. Venezia: Marsilio.
- Allemann Ghionda C. (2008). *Intercultural Education in Schools: a Comparative Study*. Brussels: European Parliament.
- Allievi S. (2018). *Immigrazione. Cambiare tutto*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Ambrosini M. (2020). *L'invasione immaginaria. L'immigrazione oltre i luoghi comuni*. Roma-Bari: Laterza.

- Appadurai A. (2001). *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione* (trad.dall'inglese). Roma: Meltemi.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bauman Z. (1999). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone* (trad.dall'inglese). Roma-Bari: Laterza.
- Bolognesi I., Lorenzini S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Burgio G. (2015). *Tra noi e i rom. Identità, conflitti, intercultura*. Milano: Franco Angeli.
- Catarci M., Fiorucci M. (eds.). (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Farnham-UK : Routledge-Ashgate.
- Clanet C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale*. Strasburgo: Edizioni del Consiglio d'Europa.
- Damiano E. (ed.). (1999). *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione interculturale in Europa*. Milano: Franco Angeli.
- Dasen P.R., Perregaux Ch (Eds.). (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Granata A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Roma: Carocci.
- Guetta S. (2015). *Educare ad un mondo futuro, Alleanze interculturali, dialogo interreligioso e cultura di pace*, Milano: Franco Angeli.
- Habermas J., Taylor C. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Milano: Feltrinelli.
- Macinai E. (2007). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: ETS.
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Brescia: Morcelliana-Scholé.
- Portera A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Premoli S. (2008). *Pedagogie per un mondo globale. Culture, panorami dell'educazione, prospettive*. Torino: EGA.
- Santerini M. (2003). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (ed.). (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Santerini M., Reggio P. (eds). (2013). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.

- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Santerini M. (2019). Discorso d'odio sul web e strategie di contrasto. *Me.tis* 9(2) 2019, 51-67.
- Sirignano F.M., Perillo P. (2019). *La scuola delle culture. Riflessioni pedagogiche situate*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sleeter C.A. (2018). Multicultural Education Past, Present, and Future: Struggles for Dialog and Power-Sharing. *International Journal of Multicultural Education* 20 (1), 5-20.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, 1024-1054.
- Zizioli E. (2018). Spazi di cura narrativa. Sul confine dell'educazione, oltre i confini dell'emergenza. In Cerrocchi L., Dozza L. (eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 344-353). Milano: Franco Angeli.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Infanzie migranti

Davide Zoletto

Professore Associato - Università degli Studi di Udine

davide.zoletto@uniud.it

“Infanzie migranti”: il plurale che gli organizzatori del Convegno nazionale SIPED hanno scelto per tematizzare e caratterizzare la presente sessione appare particolarmente pertinente e significativo in un contesto come quello odierno.

Plurali e diverse, infatti, sono oggi le traiettorie dell’infanzia, tanto più quando esse si intrecciano con l’altrettanto plurale e variegato ambito delle migrazioni contemporanee. Non solo: tale pluralità sembra divenire anche “complessità”, dal momento che nessuno dei singoli temi/elementi che incidono sui percorsi biografici ed educativi dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze che incrociano oggi l’esperienza della migrazione, pare poter da solo rendere conto delle forme emergenti che l’infanzia e l’adolescenza assumono nel situarsi dei flussi entro i diversi territori, e nell’aprirsi di questi ultimi a inedite forme di interdipendenza fra luoghi anche molto lontani del pianeta (cfr. ad esempio Holloway, Valentine, 2000; Ong, 2003; Madsen, 2008).

Una tale pluralità, eterogeneità, complessità non attiene peraltro solo alle diverse forme di mobilità transnazionale che emergono nei contesti educativi, né solamente alla pur fondamentale varietà dei territori. Essa muove anche dalla diversità dei percorsi e dei retroterra dei/delle minori coinvolti: diversità di età, di genere, di capitale sociale e culturale, di lingua, di caratteristiche *body-related*, che si intersecano fra loro e interagiscono con specifiche situazioni sociali, culturali, economiche, storiche (McCall, 2005; Valentine, 2007).

Una tale pluralità diviene diversità di temi, problemi, questioni: evidenzia certo criticità, ma anche di punti di forza. E sollecita la ricerca pedagogica a mettere in campo un altrettanto complesso quadro di approcci teorici e metodologici con i quali impegnarsi a leggere, comprendere e orientare un panorama così sfaccettato di ambiti di ricerca e intervento (cfr. ad esempio Catarci, Fiorucci, 2015; Catarci, Macinai, 2015; Fiorucci, Pinto Mi-

nerva, Portera, 2016; Loiodice, Ulivieri, 2017; Portera, Grant, 2017; Santerini, 2019)

Di tutta questa complessità la sessione “Infanzie migranti” di questo convegno ha fornito un spaccato articolato e denso. Presentandosi, proprio per questo, fin dalle prime battute come una significativa occasione per riflettere *a un tempo* sullo statuto epistemologico della pedagogia interculturale e sugli ambiti di ricerca consolidati ed emergenti nel settore.

Come opportunamente sottolineato in apertura di sessione da Milena Santerini, è essenziale ricordare che il termine “pedagogia interculturale” permette di mantenere una forte attenzione a questioni pedagogiche, sociali, culturali rispetto alle quali è necessario non abbassare la guardia. A partire da questo presupposto il panel ha permesso di approfondire una volta di più la consapevolezza riflessiva della ricerca pedagogico-interculturale, da sempre vigile contro il rischio di essere considerata solo una pedagogia “per migranti”. Allo stesso tempo, anche grazie alla attualità e “urgenza” dei molti temi trattati nelle ricerche presentate nel panel è stato possibile anche soffermarsi sulla difficoltà che la pedagogia interculturale stessa ha incontrato talora, e incontra forse anche oggi, nel condividere tale atteggiamento di riflessività autocritica con una parte dell’opinione pubblica e, a volte, anche con alcuni dei professionisti che operano sul campo (Agostinetto).

La “complessità” emergente dalla drammaticità delle infanzie migranti contemporanee (Giunta), l’impossibilità già richiamata di riassumere in un’unica tipologia le specificità delle esperienze con cui i minori incontrano le migrazioni (Castiglioni, Milani), ci aiutano a ricordare che, come sottolineato da Michele Caputo, le migrazioni hanno, fra le altre caratteristiche, quella di mettere in questione il nostro modo abituale di pensare, divenendo in tal modo, forse, anche “generative” (Giunta) di nuove forme e relazioni anche educative.

Un primo banco di prova emerso in questo senso nella sessione è ad esempio quello offerto dalla presenza ormai consolidata di bambini e bambine con background migratorio – ma sempre più spesso nati nel nostro Paese – all’interno dei contesti di cura ed educazione per la prima infanzia (ECEC). Senza voler approfondire qui un tema ampio e articolato come quello delle diverse “generazioni” nella migrazione (per il quale si può rimandare, ad esempio, oltre all’ormai classico Dalla Zuanna, Farina, Strozzi, 2009, anche a ricerche recenti come quelle raccolte in Ulivieri, 2018), pare significativo richiamare quanto suggerito da Isabella Pescarmona: una tale

presenza esige la messa in discussione di uno dei caratteri più difficili da scalfire del nostro “pensare come al solito” anche pedagogico, ovvero quel binarismo “noi/loro” che contribuisce ancor oggi a far sì che spesso non siamo capaci di cogliere le diverse modalità con cui bambini e bambine migranti e postmigranti (tanto più se nati in Italia) partecipano a un’eterogeneità di comunità socioculturali. Queste partecipazioni multiple dovrebbero invece spingerci a riflettere su come poter promuovere fin dai primi contesti educativi quello che Judith Butler ha chiamato “un ‘noi’ che non descrive un gruppo già esistente” (Butler, Spivak, 1997: 30). È anche in questa prospettiva, probabilmente, che potremmo provare a rileggere oggi il ricco dibattito sull’importanza dei processi di autovalutazione della qualità all’interno dei contesti ECEC. All’interno di questi contesti, infatti, il tema della diversità socioculturale non emerge più solo in riferimento al pur centrale nodo dell’accesso ai servizi, ma sempre più spesso in riferimento alle modalità con cui il riconoscimento della complessità socioculturale delle nostre società implica una rilettura anche dell’identità pedagogica dei servizi stessi (cfr. in proposito i principi chiave delineati dal Gruppo di Lavoro Tematico sull’Educazione e Cura dell’Infanzia promosso dalla Commissione Europea nel 2014).

Non si tratta, d’altra parte, dell’unico esempio di come temi solo apparentemente specifici ci spingano a una rilettura più ampia dell’identità pedagogica delle nostre istituzioni educative. Un secondo esempio emerso nel panel è stato quello dell’educazione plurilingue, e in particolare delle modalità con le quali le istituzioni scolastiche sono chiamate a ripensarsi alla luce della diversità linguistica. È un aspetto che è emerso ad esempio a proposito del tema dell’insegnamento delle *heritage languages* (Gross), fra le quali un ruolo significativo è rivestito anche dalle lingue della migrazione. Il tema dell’educazione plurilingue, alla cui centralità siamo ormai da tempo richiamati anche da importanti documenti e *policies* a livello europeo e nazionale, riguarda fra l’altro non solo l’identità pedagogica delle istituzioni scolastiche, ma anche il loro rapporto con le sempre più eterogenee e complesse comunità entro cui si situano (cfr. Beacco *et alii*, 2010, ma è un tema ripreso anche dalle ministeriali *Indicazioni per il curricolo* del 2012 e dal documento *Diversi da chi?* stilato nel 2015 dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri).

D’altra parte, il rapporto tra scuola e comunità si è rivelato in più momenti, durante la sessione, un tema centrale. Ad esempio, in considerazione

del fatto che i percorsi individuali possono essere oggi sempre più spesso caratterizzati anche da aspetti transnazionali (emblematiche in questo senso le riflessioni di Caputo sulla diversità dei progetti migratori e famigliari odierni). Tale varietà può divenire spesso anche diversità di culture educative: il che impegna la ricerca pedagogica a indagare come si possa concorrere a progettare/orientare contesti educativi entro cui tali differenze non divengano ostacoli, ma possano essere valorizzate come punti di forza per tutti i membri della comunità (sui temi della corresponsabilità tra scuola, famiglia e comunità, cfr. Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019; con specifico riferimento ai contesti multiculturali, si veda Pati, Dusi, 2014).

In questa direzione, come ricorda una studiosa importante quale Christine Sleeter (2011), per favorire percorsi di equità e di inclusione, diviene fondamentale non solo focalizzarsi sulle diversità “altre”, ma anche prendere consapevolezza delle caratteristiche culturalmente e storicamente situate che orientano l’agire delle istituzioni scolastiche ed educative. Si tratta, in altri termini, di focalizzarsi anche sulle “culture della scuola” per divenire consapevoli di quanto esse si basino su specifiche conoscenze, competenze, linguaggi. Lo ha evidenziato, ad esempio, la ricerca di Bolognesi, Dalle-donne Vandini, Caronia, Colla e Pileri, la quale, analizzando l’interazione tra figli e genitori, italiani e migranti, durante il quotidiano svolgimento dei compiti a casa, ha permesso non solo di descrivere alcune delle caratteristiche di tali culture scolastiche, ma anche di evidenziare che esse non sono necessariamente condivise tra scuola e famiglia. Nonché il fatto che, quand’anche tale condivisione appaia invece presente, e i genitori si mostrino a tutti gli effetti “competenti” rispetto a linguaggi, pratiche, significati propri del mondo della scuola, non è detto che tale competenza possa essere assunta come condizione sufficiente a garantire il cosiddetto “successo scolastico”.

Un tale crescente consapevolezza ci invita a porre una rinnovata attenzione anche nei confronti della formazione dei professionisti dell’educazione che operano nei contesti ad alta complessità (Fiorucci 2017, Howard, Milner IV, 2014; Tarozzi, 2014), e che sono sempre più chiamati non tanto o solo a rispondere ai bisogni “specifici” di apprendenti e soggetti in formazione “altri”, ma a divenire professionisti in grado di leggere situazioni complesse e di mobilitare una vasta gamma di conoscenze e competenze. È un tema che è emerso in più momenti durante il panel: per esempio, in relazione alla formazione interculturale iniziale dei/delle futuri/e insegnanti di

scuola dell'infanzia e scuola primaria (Kofler); o in relazione all'importanza di rispondere ai bisogni di formazione e accompagnamento di educatori/trici che operano in contesti complessi come sono quelli che accolgono i minori stranieri non accompagnati (Alba, Audino, Augelli, Bugno, Milani, Roverselli).

Una pregnante circolarità fra questioni emergenti nelle/dalle pratiche e riflessione teorica-pedagogica è emersa proprio a proposito di quest'ultimo tema, che è fra i più presenti nella ricerca pedagogico-interculturale odierna (Agostinetto, 2017; Granata, Granata, 2019; Pavesi, 2020; Traverso, 2018). Non a caso molte delle ricerche presentate nel panel muovevano dall'ambito di ricerca e intervento dei minori stranieri non accompagnati.

Come richiamato più volte nel corso della sessione, anche nel caso dei minori non accompagnati ci si trova di fronte a un insieme di traiettorie personali e formative che non è possibile ridurre a un'unica definizione. Questi ragazzi, infatti, hanno vissuto e vivono contesti in cui la cosiddetta "infanzia" assume significati quotidiani anche molto contrastanti (Milani). Con un'ulteriore, rilevante specificità. Pur essendo minori dal punto di vista anagrafico, questi ragazzi sono mossi da progetti migratori che, almeno per alcuni aspetti, possono essere paragonabili a quelli degli adulti (Audino). E ci chiedono quindi di ri-mettere a tema, esplicitare e forse ri-pensare le idee che abbiamo di "adolescente" e di "adulto", nonché alcuni dei presupposti e delle modalità pedagogiche con cui abitualmente operiamo nei contesti educativi in cui incontriamo questi ragazzi.

In ragione della complessità dei loro percorsi (entro cui si intersecano ancora una volta elementi legati all'età, al genere, ad aspetti socioeconomici, ai repertori linguistici e culturali ecc.) i minori non accompagnati pongono una serie di interrogativi non semplici alla ricerca pedagogica (Milani, Bugno). Quali possano essere, ad esempio, modelli e prassi pedagogiche competenti per la loro presa in carico (Bugno)? E quali dovrebbero essere gli aspetti centrali intorno a cui progettare la loro esperienza scolastica (Augelli)? Si pensi qui, ad esempio, al fondamentale tema del riconoscimento delle competenze pregresse ed informali e della loro valorizzazione in un'ottica di progetto di vita. O, ancora: quale formazione e quali competenze (educative, interculturali) dovrebbero supportare le figure dei tutor che accompagnano i processi/percorsi educativi di questi ragazzi? (Alba, Audino, Roverselli).

Molti di questi temi, pur partendo da un ambito apparentemente cir-

coscritto, additano questioni più generali e comunque centrali per la ricerca pedagogica, non solo interculturale. Come rispondere, ad esempio, a un bisogno educativo fondamentale di ogni persona com'è il bisogno di riconoscimento (Alba)? Come sostenere pedagogicamente forme di solidarietà e prossimità che muovono “dal basso” come quelle testimoniate dai tutori volontari (Roverselli)?

Sono tutte questioni che incrociano evidentemente il tema centrale del Convegno: ovvero quale possa essere, appunto, una “pedagogia per i minori” a trent'anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Tanto più, se riusciamo ad ampliare lo sguardo fino a includervi le infanzie troppo spesso dimenticate dei tanti Sud del pianeta, ad esempio l'infanzia dei bambini soldato (Pizzi), che dovrebbe ricordarci come un'attenzione pedagogica all'infanzia oggi debba imprescindibilmente allargarsi ad una prospettiva di tipo anche planetario.

Non è un caso, infine, che un'attenzione particolare sia stata rivolta nel corso del panel, pur da prospettive diverse, a tematiche come quelle della narrazione, della memoria e dell'autobiografia (Castiglioni, Vaccarelli, Zizioli). Accostare le infanzie migranti attraverso sguardi, approcci, metodologie consapevolmente attenti alla dimensione narrativa e autobiografica sembra poterci infatti aiutare a decostruire, ricontestualizzare, cambiare di segno tante rappresentazioni che non riescono altrimenti a corrispondere oggi alla complessità delle esperienze di questi bambini e bambine (si vedano, ad esempio, in prospettiva più teorico-pedagogica Nussbaum, 2010 e Spivak, 2012; e, in un ambito specificamente pedagogico-interculturale Santerini, 2008).

Nuove narrazioni e rappresentazioni delle infanzie migranti sembrano invece poter emergere da dispositivi educativi e di cura orientati narrativamente, sia a scuola che fuori, capaci, fra l'altro, di dare visibilità anche alle diverse risorse che questi minori possono portare con sé (Castiglioni). Oppure da un lavoro educativo portato avanti nei territori, anche in quelli più complessi, a partire anche dalla letteratura per l'infanzia, ad esempio dagli albi illustrati, proprio per “ri-significare” i termini con cui rappresentiamo oggi i bambini e le migrazioni (Zizioli). O, infine, dalla rilettura di autobiografie come quelle di Silvia Vegetti Finzi e di Boris Cyrulnik che Alessandro Vaccarelli propone quali “parabole pedagogiche”, capaci di sollecitare inedite prospettive su aspetti come quelli della resilienza, della relazione di aiuto, del contrasto a vecchie e nuove forme di discriminazione.

Si tratta, certo, in molti casi, di narrazioni che raccontano infanzie particolarmente segnate; così come molte delle ricerche e delle riflessioni emerse nel corso del panel nascono da esperienze molto specifiche, come ad esempio quelle dei minori non accompagnati. E, tuttavia, nel loro insieme, i contributi di questa sezione possono suggerire come le narrazioni e le ricerche che incontrano oggi le *infanziae migranti* – forse proprio perché chiamate a confrontarsi con situazioni in cui emergono tratti di particolare complessità – possano costituire altrettante occasioni preziose per re-immaginare più in generale l'*infanzia* entro contesti ad alta complessità socioculturale come sono quelli contemporanei.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2017). Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 439-454). Pisa: ETS.
- Amadini A., Ferrari S., Polenghi S. (eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Beacco J.C. et alii (2010). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale*, seconda edizione riveduta e arricchita agosto 2016 (tr. it. in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, 2016. In <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882> (verificato il 30.05.2020).
- Butler J., Spivak G.C. (2007). *Che fine ha fatto lo Stato-Nazione*, trad. it. Roma: Meltemi, 2009.
- Catarci M., Fiorucci M. (eds.) (2015). *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*. Farnham: Ashgate.
- Catarci M., Macinai E. (eds.) (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*. Pisa: ETS.
- Commissione Europea (2014). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia (tr. it. a cura di A. Lazzari), Zereoseiup, San Paolo d'Argon, 2016).
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino.
- Fiorucci M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 75-90.

- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Granata A., Granata E. (2019). *Teen immigration. La prima generazione di ragazzi che migrano soli in Europa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Holloway S.L., Valentine G. (eds.) (2000). *Children's geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge.
- Howard T.C., Richard Milner IV, H. (2014). Teacher Preparation for Urban Schools. In H. Richard Milner IV, K. Lomotey (eds.), *Handbook of Urban Education* (pp. 199-216). Routledge: New York.
- Loiodice I., Ulivieri S. (eds.) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Madsen U.A. (2008). Toward Eduscapes. Youth and Schooling in a Global Era. In K.T. Hansen, A.L. Dalsgaard (eds.), *Youth and City in the Global South* (pp. 151-162). Bloomington: Indiana University Press.
- McCall L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign* 30(3), 1771-1800.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2015). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri.
- Nussbaum M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. Bologna: il Mulino, 2014.
- Ong A. (2003). *Da rifugiati a cittadini: pratiche di governo nella nuova America*. tr. it. Milano: Raffaello Cortina, 2005.
- Pati L., Dusi P. (eds.) (2014). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Pavesi N. (ed.) (2020). *La scuola incontra i minori stranieri non accompagnati. Soggetti, compiti e diritti*. Milano: Fondazione ISMU.
- Portera A., Grant C.A. (eds.) (2017). *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*, Newcastle u. T.: Cambridge Scholar Publishing.
- Santerini M. (2008). *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Mondadori Università.
- Sleeter C.E. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5 (1), 116-119.
- Spivak G.C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ulivieri S. (ed.) (2018). *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.

- Tarozzi M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural education*, 25, 2, 128-142.
- Traverso A. (ed.) (2018). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: Franco Angeli.
- Valentine G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21.

X.1

L'esperienza della tutorialità nei contesti educativi con adolescenti migranti soli

Fabio Alba

Cultore della materia - Università degli Studi di Palermo
fabio.alba@unipa.it

Nello spazio di ricerca della pedagogia, che si pone come meta la riflessione sulla reale possibilità di rispondere al bisogno di riconoscimento dell'educando, di notevole interesse risulta essere il tema della tutorialità nei processi educativi e formativi. Ora, ogni percorso educativo è, di per sé, un percorso di riconoscimento, che si realizza all'interno di uno spazio segnato dall'impegno, in cui la relazione di reciprocità non può essere data per scontata (Ricoeur, 2005, p. 175). In particolare, l'esperienza della tutorialità, all'interno del sistema di protezione dei migranti, si colloca come una "nuova" forma di affiancamento che mira ad una progressiva autonomia personale di chi presenta profili linguistici e culturali differenti. Infatti, diversamente dall'ambito giuridico, in cui l'esperienza della tutorialità viene esercitata nei riguardi del minore con funzioni analoghe a quelle di chi detiene la patria potestà, in pedagogia tale esperienza mira alla libera e sostanziale capacità di scelta del soggetto, il quale è posto in una condizione fortemente propositiva e attiva (D'Agostino, 2007, pp. 26-27).

Sulle migrazioni, sappiamo che i processi economici e di globalizzazione su scala mondiale hanno favorito, e continuano tutt'oggi a farlo, il perpetuarsi di consistenti spostamenti di milioni di persone da una parte all'altra del globo, tanto da poter dire che tale fenomeno è divenuto oramai un *Way of life*.

Come è noto, in particolare negli studi di sociologia, la letteratura ci mostra che le migrazioni non sono assimilabili a dei fenomeni esclusivi del nostro tempo moderno; bensì le sue origini sono da ricercarsi nella storia stessa dell'umanità (Ambrosini, 2005, pp. 33-34). Se è vero infatti che "gli esseri umani sono per natura una specie migratoria", tanto più bisogna considerare come verità il fatto che l'uomo, sia antico sia moderno, è per sua costituzione ontologica un essere in migrazione (Cfr. Massey, et al. 1998).

Ora, se per molte persone la decisione di emigrare è frutto di una libera scelta individuale, legata a fattori quali lo studio o per esperienze lavorative all'estero, per altri, invece, non è così. Ci sono uomini e donne, adulti e bambini, costretti a fuggire da *solì* o in gruppo, con la speranza di riuscire a trovare una condizione di vita migliore e attivare *nuovi* processi intenzionali di costruzione identitaria (Cfr. Fabietti, pp. 133-136).

Nel 2018 si è stimato che fossero circa 70,8 milioni le persone che sono fuggite dai loro paesi di origine, dalle loro abitazioni e dai parenti più stretti, al fine di trovare rifugio e sollievo dai conflitti, dalle persecuzioni e dai disastri ambientali (Ricci, et al., 2019, pp. 46-47). Costoro rientrano nella categoria dei "cosiddetti" migranti forzati, per i quali, oramai, sono attivi da decenni i procedimenti di protezione giuridica previsti dalla Convenzione di Ginevra del 28 luglio 1951 – Convenzione sullo statuto dei rifugiati (<https://www.unhcr.it>).

1. Accompagnamento o affiancamento: il valore della tutorialità

L'esperienza della tutorialità nei processi educativi e formativi di presa in carico dei minori migranti soli o non accompagnati, si presenta come un terreno fertile e, per certi aspetti, nuovo da esplorare. Su questo terreno si trovano a confrontarsi gli educatori e le educatrici che operano nella vasta rete di accoglienza e protezione dei migranti. La recente attenzione verso figure come il tutor/case manager, l'educatore di riferimento o il tutore legale volontario, costituisce un oggetto di indagine privilegiato in cui convergono diversi ambiti del sapere: dalla pedagogia alle scienze dell'educazione, dalla psicologia alle scienze dell'organizzazione. Tutti accomunati dall'interesse verso una sempre più emergente area della formazione (Cfr. D'Agostino, 2007, pp. 5-6).

Pur nella sua diversità, in relazione agli ambiti di studio, la specificità del tutor sembra essere quella di esercitare una funzione principalmente di ascolto e aiuto, in vista di una piena autonomia da parte del soggetto. Nella pratica educativa si esprime attraverso l'azione di accompagnamento e di comunione di intenti tra l'educatore e l'educando. Tale azione costituisce l'essenza stessa della professionalità di ogni educatore (Cfr. Santerini, 1998). La tutorialità si colloca inoltre in un contesto specifico ben definito e strutturato, volto a garantire che ciascuno, l'educatore e l'educando, svolga il

proprio ruolo nell'ottica unitaria e condivisa. Essa, come pratica di apprendimento comunitario, si inserisce in diverse fasi della vita dell'educando, attraverso azioni mirate all'emersione di abilità e bisogni educativi; così come nell'affiancamento per la redazione del progetto di vita personalizzato (Biagioli, a cura di, 2015, pp. 26-29). La tutorialità, dunque, si intercala nei contesti educativi multiculturali come pratica dell'aver cura e attenzione del mondo interiore ed esperienziale dell'altro; nel nostro caso, del minore migrante.

Nonostante l'esperienza della tutorialità rappresenti un terreno poco esplorato nella letteratura sulle migrazioni, possiamo dedurre che si tratta di figure votate all'accompagnamento, o per meglio dire, stando al linguaggio tipico dell'accoglienza, di esperti dediti all'"affiancamento" di persone migranti. È possibile affermare che si tratta di "nuove" figure emergenti nel panorama dell'accoglienza, le quali, oltre a curare la relazione educativa e di fiducia con il migrante, mirano ad orientare e monitorare le singole fasi del progetto di inclusione, in stretta collaborazione con l'équipe multidisciplinare. È una prospettiva, quella della tutorialità, che indirizza il percorso di inclusione del migrante verso la nascita di relazioni formali di riconoscimento, oltre che informali e spontanee, collocandosi come strumento di mediazione per l'accreditamento nella società accogliente (Vinciguerra, 2013, p. 94).

L'interesse verso la definizione di un profilo professionale adeguato alle dinamiche che prendono forma nei contesti educativi multiculturali, è motivato dall'esigenza, manifestata dagli educatori e dalle educatrici del settore, di acquisire specifiche conoscenze e abilità, al fine di saper gestire l'interazione con chi presenta dei profili linguistici e culturali diversi (Cfr. Fantini, 2007). Un'interessante ricerca, a tal riguardo, è stata condotta dall'Università di Verona (Cfr. Portera, a cura di, 2013), con l'obiettivo di indagare le abilità e conoscenze proprie di alcuni professionisti afferenti a diversi ambiti di lavoro, dall'educativo al legale, dall'aziendale al sanitario e alla mediazione; tutti accomunati dall'interesse per le tematiche dell'accoglienza dei migranti. Nonostante le diversità di intervento e di presa in carico, la ricerca ha dimostrato che il livello ottimale per l'acquisizione e lo sviluppo di abilità e conoscenze è da ricercarsi all'interno di uno spazio fisico ben definito dall'interazione fra due o più soggetti.

Ed è in questo spazio fisico che, seppur nella diversità delle forme di accoglienza e dei rispettivi profili professionali, l'educatore o l'educatrice mira

a: farsi carico del bisogno di riconoscimento del migrante, inteso sia come singolo soggetto che come portavoce di una comunità familiare di origine (Balsamo, 2002, p. 17); relazionarsi in maniera efficace e competente con il contesto locale esterno all'organizzazione, composto da enti pubblici e privati, da comunità etniche e "comunità di pratiche" (Wenger, 2006, p. 281).

Ai lavoratori e alle lavoratrici, che operano in contesti multiculturali ad elevata complessità, sono richieste capacità mirate a saper riconoscere ed abitare le "terre incognite". Si tratta di terre, talvolta sconosciute, dove produrre spazi di significato e di creatività (Rossi, 2011, p. 77). La necessità di ri-portare alla luce queste terre sconosciute, è motivata dal fatto che uno dei rischi delle persone migranti, come suggerisce Portera (1997⁶, p. 224), è quello di divenire "stranieri persino a sé stessi"; condizione dovuta al fatto che essi sono chiamati a muoversi all'interno di una costellazione fatta di valori, norme, credenze e comportamenti, pur rimanendo sospesi fra due mondi: quello di origine e quello del *nuovo* paese ospitante (Cfr. Cohen, 1997; Ambrosini, 2008).

Ora, nonostante i rischi elevati a cui è sottoposto costantemente il professionista dell'accoglienza, sappiamo però che su tutto il territorio nazionale esistono progetti e figure professionali che, seppur nella diversità delle esigenze organizzative e delle tipologie di persone accolte (minori o adulti, singoli o famiglie, uomini o donne), fondano il loro agire in relazione ai propri saperi, alle proprie esperienze e abilità acquisite a livello personale e formativo.

2. Adolescenti migranti soli e accoglienza integrata

Un riferimento, per così dire, alla tutorialità lo troviamo nel Titolo V del D.L. 25 luglio 1998, n. 286 – Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero (<https://www.gazzettaufficiale.it>). La legge, nella parte riguardante l'unità familiare e l'educazione, compie un primo passo verso il riconoscimento dei diritti dei minori migranti: diritto all'educazione e formazione, nonché diritto ad avere una famiglia; seppur presenti notevoli criticità sul piano applicativo. Diversamente dalla Legge del 1998, le riforme previste dall'attuale Legge n. 47 del 2017 - Disposizioni in materia di misure di protezione

dei minori stranieri non accompagnati (<https://www.gazzettaufficiale.it>), si indirizzano verso alcune importanti novità.

Una prima novità riguarda la promozione dell'istituto dell'affido familiare, attraverso l'affido "omoculturale" a persone della stessa cultura. Ci riferiamo, in questo caso, a singoli o famiglie che assumono il ruolo di famiglia "ponte" o mediatrice fra le diverse "zone di contatto": quella di origine e quella del paese ospitante (Razzali, 2015, p. 90). Un'altra novità riguarda l'introduzione di elenchi di tutori legali volontari, con l'obiettivo di far propria una nuova idea di tutela come "espressione di cittadinanza attiva". Emerge, così, una figura di tutela volta non solo alla rappresentanza giuridica del minore migrante solo, ma piuttosto un tutore presente nella relazione e "interprete dei bisogni" affettivi e relazionali del tutelato¹ (<https://www.garanteinfanzia.org>).

Per quanto riguarda la protezione dei minori migranti soli, i recenti cambiamenti legislativi, nonché strutturali e organizzativi della rete di accoglienza in Italia, hanno contribuito fortemente a ri-formulare alcune conoscenze e abilità dei professionisti del settore. Ad esempio, le riforme introdotte dalla Legge 1° dicembre 2018, n. 132 - Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell'Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata (<https://www.gazzettaufficiale.it>), rappresentano un primo passo, seppur piccolo, verso la definizione di un sistema di rete articolato e diffuso di accoglienza di primo e di secondo livello. La legge, infatti, oltre a rinominare e modificare il sistema di protezione per i minori migranti, attraverso il passaggio dal Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (Sprar), al Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per i minori stranieri non accompagnati (Siproimi), mira a codificare un sistema di primo e secondo livello sempre più omologato e integrato. Pur mantenendo invariata l'identità che costituiva il sistema di protezione dello Sprar, la titolarità dei progetti rimane in mano al pubblico, il quale, in partenariato strategico con il terzo settore, orienta e facilita i processi di autonomia

1 Si vedano le Linee per la selezione, la formazione e l'iscrizione, negli elenchi dei tutori volontari, ex art. 11 della L. 7 aprile 2017, n. 47.

dei migranti accolti, attraverso un modello integrato di accoglienza diffusa.

La novità introdotta dal nuovo assetto legislativo sta nel fatto di ricomporre i servizi a favore dei minori migranti soli in un'unica filiera di accoglienza, riconducibile a standard, strumenti e modalità di intervento uniformi, sottoposti, inoltre, alle medesime procedure di monitoraggio e verifica (Rapporto 2018, p. 11). Così come formulato, il sistema di protezione per i minori migranti si presenta secondo una “governance” di sistema condiviso e integrato, articolato su due livelli (Cfr. De Marco, 2016):

- un primo livello è composto da centri governativi di prima accoglienza ad alta specializzazione, con funzioni di identificazione, accertamento dell'età e dello status, per accelerare l'eventuale ricongiungimento con parenti presenti in altri Paesi dell'UE;
- un secondo livello di accoglienza presso le strutture dello Sprar/Siproimi, istituito con la Legge 30 luglio 2002, n. 189 - Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo; con successive modifiche (DM 10 agosto 2016, Linee Guida, art. 3 co. 2 lett. C; Legge 190/2014, art. 1 co. 183).

Appare, dunque, un quadro dell'accoglienza e protezione dei minori migranti alquanto articolato e complesso. Esso è frutto di collaborazioni continue fra soggetti pubblici e privati, singoli e famiglie, che agiscono in contesti educativi multiculturali secondo la prospettiva dell'accoglienza diffusa, ci riferiamo a tutta quella serie di progetti e interventi rivolti ai migranti e alle comunità locali; interventi che prevedono il coinvolgimento e la partecipazione attiva di attori, interni ed esterni, della rete di accoglienza. Si tratta, nel concreto, di persone singole o famiglie, gruppi formali e informali, professionisti del settore e membri delle comunità locali, i quali, spinti dal desiderio di favorire maggiormente l'inclusione dei migranti, agiscono per la promozione di un'idea di cittadinanza interculturale, mirata a determinare un vero e proprio cambiamento nel tessuto sociale.

Tra le principali forme di accoglienza diffusa, in cui si trovano a collaborare sia i soggetti esterni (singole persone o famiglie), che interni (professionisti del settore), possiamo individuare: il progetto di affiancamento per migranti neomaggiorenni titolari di protezione internazionale “Vesta”, promosso in Emilia Romagna (<https://www.progettovesta.com>); il progetto “Welcome. Working for Refugee Integration” dell'Unhcr (<https://www.unhcr.it/progetto-welcome>); il progetto di affiancamento a tutori legali (Alba, 2019, pp. 84-91); i progetti per neomaggiorenni in uscita dall'acco-

glienza (Bastianoni, Zullo, 2002); l'iniziativa di Community sponsorship dei corridoi umanitari (A.A.V.V., a cura di, 2019).

L'elenco potrebbe arricchirsi maggiormente, essendo molteplici i progetti di accoglienza integrata e diffusa sparsi su tutto il territorio nazionale. In tutti questi progetti il fondamento dell'atto educativo è costituito dall'aspetto etico dell'educazione stessa, poiché investe tutti i settori della vita dell'educando. In tal modo, l'educatore o l'educatrice tutor si pone nei confronti del migrante come un testimone volto a favorire la sua piena inclusione, attraverso un processo integrato di interazione tra scuola, comunità e famiglia "affiancante" (Cfr. Santerini, a cura di, 2010, pp. 29-30).

3. Riconoscere e aver cura del tempo dell'altro

Chiunque operi nel settore dell'accoglienza sa, per certo, che molte richieste dei migranti sottendono dei bisogni individuali che trovano una loro giustificazione all'interno di un quadro molto più ampio ed articolato, in cui i fattori culturali, storici e legislativi, su scala nazionale e internazionale, rivestono un ruolo primario. Così come è consapevolezza diffusa fra gli esperti del settore che, nell'orizzonte di una prospettiva in cui il pensiero circa la risoluzione del problema va ricercato e indagato su un livello più globale, il livello ottimale per la realizzazione degli obiettivi di promozione della salute è quello locale; e la comunità locale rappresenta il contenitore più adeguato (Cfr. Vernò, 2007).

Inoltre, è nel locale che prendono vita e si realizzano le principali forme di accoglienza integrata e diffusa. In tutti questi progetti, pur tenendo conto dei differenti profili e ruoli professionali, l'esperienza della tutorialità, intesa come idea di promozione e valorizzazione della singolarità del migrante, assume un ruolo fondamentale. Essa, in quanto pratica educativa dell'aver cura, che mira ad aiutare l'altro nel suo "farsi uomo" (Chiosso, 2002, p. 116), non è da riferirsi esclusivamente ai soggetti esterni, come ad esempio nel caso dei tutori legali o delle famiglie affiancanti, ma riguarda le educatrici e gli educatori del settore. Sono loro che per primi sperimentano la relazione educativa; e per primi sono chiamati a porsi in affiancamento dei migranti accolti. Tale affiancamento fisico e relazionale, non è da intendersi unicamente come un percorso legato al solo tempo dell'accoglienza, tempo che è scandito dal Piano educativo personalizzato (Pei), ma si estende fino

a coinvolgere l'intero arco della vita della persona migrante. Di fatti, l'esperienza della tutorialità fonda le sue radici nel momento in cui prende forma la relazione educativa, per poi espandersi in tutti gli aspetti emotivi, cognitivi e relazionali, della persona migrante, in relazione al suo contesto di vita.

Pertanto, nel suo costituirsi come pratica permanente dell'aver cura, l'esperienza della tutorialità nei contesti educativi con persone migranti, tiene conto di almeno una caratteristica fondamentale, che è legata alla dimensione del tempo. La categoria temporale costituisce la ragione d'essere dell'uomo e riguarda l'evento che ne orienta la sua fioritura umana, esponendolo "a tutto ciò che può avvenire a colui che lo vive realmente" (Buber, 2004, p. 14). Il riconoscimento del bisogno temporale dell'altro, nonché dei propri limiti, è un invito pedagogico volto alle educatrici e agli educatori del settore, i quali sono chiamati a saper calibrare e declinare nell'intervento educativo il rispetto del tempo della persona in formazione. Nella pratica educativa con persone migranti, può accadere che i tempi di maturazione e di autonomia degli stessi non corrispondono ai tempi dettati dal progetto di inclusione. Questo aspetto richiede uno sforzo maggiore da parte del professionista nel sapersi porre in atteggiamento di ascolto comprensivo dei propri limiti, in primo luogo, oltre che dei tempi di maturazione dell'altro. L'orizzonte dell'ascolto è, quindi, prerogativa fondamentale quando ci si pone la domanda sul tempo necessario che la fioritura umana bisogna.

Per molti migranti, il tempo è malinconico. Per loro la categoria temporale si struttura dentro una ricerca continua di senso sul proprio modo di abitare il "nuovo" mondo (Sayad, 2002, p. 32). Se da una parte la perdita di punti di riferimento stabili spinge molti di loro a vivere come sospesi fra due o più mondi "possibili", in cui la stessa esistenza si svuota di contenuto e valori stabili, dall'altra parte, questa stessa malinconia può sfociare in un profondo rapporto con la pienezza della propria esistenza. In loro, direbbe Romano Guardini (1999⁵, p. 60): "Splendono chiari i colori del mondo; a (loro) risuona con dolcezza più intima, la musica interiore". Ora, per il filosofo, l'uomo si apre all'incontro con l'altro quando si rende disponibile all'accoglienza. Egli manifesta la sua creatività non tanto nella capacità di sapersi affermare con forza, anche a discapito degli altri, quanto nella sua fedele dedizione a servire un ideale di vita. E questo ideale si rende manifesto nell'esperienza dell'incontro, che costituisce lo spazio privilegiato per dare valore alla libertà e alla dignità spirituale della persona (Chiosso, 2018, p. 235).

Ed infine, appare evidente che la predisposizione di un buon Progetto personalizzato è possibile se nella sua dimensione attuale, intesa come tempo necessario previsto dall'accoglienza, traduce le forme probabili di un "poter essere". In concreto possiamo dire che, in questa consegna di un ideale di vita buona, in cui il tutor riveste un ruolo determinante, il Progetto personalizzato necessita di essere inteso dalla persona migrante sia come buono per sé che desiderabile per la fioritura della sua esistenza (Cfr. Bellingeri, 2019, pp. 93-94).

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2019). Oltre il mare. Primo rapporto sui Corridoi Umanitari in Italia e altre vie legali e sicure d'ingresso. *Caritas Italiana, Ufficio Politiche Migratorie e Protezione Internazionale*. In <https://www.caritas.it/pls/caritasitaliana/v3_s2ew_consultazione.mostra_pagina?id_pagina=8167> (ultima consultazione: 15/04/20120).
- Alba F. (2019). Minori migranti soli o non accompagnati e le nuove forme di affiancamento a tutori legali. *Pedagogia e Vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici*, (3), 84-91.
- Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Ambrosini M. (2008). *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transazionali*. Bologna: Il Mulino.
- Balsamo F. (2002). *Famiglie migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- Bastianoni P., Zullo F. (2012). *Neomaggiorenni e autonomia personale. Resilienza ed emancipazione*. Roma: Carocci.
- Bellingeri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Morcelliana.
- Buber M. (1974). *Das Problem des Menschen* (trad.it. *Il problema dell'uomo*, Marietti, Genova-Milano, 2004).
- Chianesi G. (2015). Il ruolo formativo del Tutor Universitario. In R. Biagioli (ed.), *Tutor and Mentoring in Education* (pp. 26-29). Pisa: ETS.
- Chiosso G. (2002). *Elementi di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Cohen R. (1997). *Global Diasporas. An Introduction*. London-New York: Routledge.
- D'Agostino G. (2007). *Tutorialità e processi formativi. Significati e prospettive progettuali*. Roma: Carocci.

- De Marco M. et al. (2016). *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2016*. Roma: Digitalia Lab.
- Fabietti U. (2003⁶). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma: Carocci.
- Fantini A. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report*. Washington: University of St. Louis.
- Guardini R. (1999⁵). *Ritratto della malinconia*. Brescia: Morcelliana.
- Massey D. S. et alii (1998). *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford: Clarendon Press.
- Portera A. (1997⁶). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera A. (ed.) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: Franco Angeli.
- Razzali M. K. (2015). *Comunicazione interculturale e sfera pubblica. Diversità e mediazione nelle istituzioni*. Roma: Carocci, Roma.
- Ricci A. (2018). I migranti forzati nel mondo e in Europa nel 2018. In AA.VV., *Dossier statistico immigrazione 2019*. (pp. 46-46). Roma: Arti Grafiche Picene.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* (p. 32). Milano: Raffaello Cortina.
- Santerini M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. (pp. 29-30). Trento: Erickson.
- Vernò F. (2007). *Lo sviluppo del welfare di comunità. Dalle coordinate concettuali al lavoro di gruppo*. Roma: Carocci.
- Vinciguerra M. (2013). *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Riferimenti normativi

- Convenzione di Ginevra del 28 luglio 1951 – Convenzione sullo statuto dei rifugiati.
- D.L. 25 luglio 1998, n. 286 – Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.

Legge 1° dicembre 2018, n. 132 – Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell'interno e l'organizzazione e il funzionamento dell' Agenzia nazionale per l'amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata.

Legge del 7 aprile 2017, n. 47 – Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati.

Pubblicazioni Web

<<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/Linee%20guida%20tutori%200volontari.pdf>> (ultima consultazione: 17/04/2020).

<<https://www.progettovesta.com/chi-siamo/>> (ultima consultazione: 17/04/2020).

<<https://www.unhcr.it/progetto-welcome>> (ultima consultazione: 16/04/2020).

X.2

Percorsi formativi per i Minori Stranieri non Accompagnati: tracce e orientamenti da una systematic review

Alessandra Augelli

*Docente a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore Piacenza
alessandra.augelli@unicatt.it*

1. Cornice di fondo

Il fenomeno dei Minori Stranieri Non Accompagnati, ovvero l'approdo di migranti al di sotto della maggiore età, che giungono nel nostro territorio senza la presenza di familiari, ha interessato in maniera significativa il dibattito delle scienze dell'educazione. non solo e non tanto per la sua consistenza numerica, quanto per la delicatezza delle dinamiche socio-educative, psicologiche, giuridiche che intercetta e intreccia.

Al 29 febbraio 2020 il numero di MSNA presenti e censiti sul nostro territorio è di 5.368 unità, con una percentuale di 95,2% di genere maschile, rispetto al 4,8% di genere femminile. Quasi 2/3 di loro ha 17 anni, ma abbiamo una significativa percentuale (4,4%) che arriva in Italia in età compresa tra I 7 e I 14 anni. Le loro provenienze sono principalmente l'Albania (30,5%), l'Egitto (10,5%), il Bangladesh (9,3%), a seguire Pakistan, Kosovo, Tunisia. Le regioni maggiormente coinvolte nei servizi di accoglienza e di accompagnamento sono la Sicilia (16%) e la Lombardia (15%), ma anche il Friuli Venezia Giulia (11%) e l'Emilia Romagna (10,6%)¹. Rispetto all'anno precedente, I numeri sono scesi di circa 3.000 unità (passando dagli 8.537 agli attuali); questo trend può essere dovuto a diversi fattori: le scelte socio-politiche nel paese di origine e in quello di accoglienza, la difficoltà dell'iter migratorio, possibilità di fuga e mancato censimento, ecc...

La diminuzione numerica, però, come accennavo in precedenza, non si

1 Fonte: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Report Statistici Mensili. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx>.

traduce in una sottrazione di attenzione nel dibattito socio-pedagogico in quanto la tutela, l'accoglienza e la cura dei MSNA è un processo complesso che vede l'attivazione di differenti servizi e la promozione di diritti fondamentali (Colombo *et al.* 2014; Bichi, 2008; Bracalenti, Saglietti, 2011; Pausel, 2011; Smith, 2009; Bertozzi, 2013; Valtolina, 2014).

Tale terreno è, altresì, carico di ambivalenze: stiamo parlando di “minori” dal punto di vista di status giuridico, particolarmente maturi però dal punto di vista culturale ed evolutivo, rispetto a ciò che affrontano e attraversano; “stranieri” che, data anche la giovane età e la flessibilità, hanno grandi capacità di adattamento e risorse di integrazione (Bracalenti, Saglietti, 2011); “non accompagnati”, ovvero privi della presenza fisica di familiari, ma, allo stesso tempo, sostenuti da una rete di gruppi etnici nel paese di approdo e, a volte, “inviati” dalla famiglia come supporto, ponte e possibile mediazione di ricongiungimento.

2. I MSNA, tra diritto all'istruzione e offerta formativa

Approdando in Italia, oltre alla prima accoglienza e ad una serie di cure dal punto di vista sociosanitario, i minori stranieri non accompagnati possono ricevere fin da subito informazioni² rispetto al diritto alla loro istruzione e alla possibilità, dunque, di poter frequentare la scuola per agevolare l'apprendimento della lingua italiana come L2 e per rafforzare le competenze già presenti.

La legge n. 40 del 1998 disciplina che “i minori stranieri sono soggetti all'obbligo scolastico ad essi si applicano tutte le disposizioni vigenti in materia di diritto all'istruzione, di accesso ai servizi educativi, di partecipazione alla vita della comunità scolastica”. L'orizzonte educativo scelto dalla scuola italiana è quello interculturale, in cui si lavora per mettere in dialogo le diverse identità culturali e per costruire una cornice di valori condivisi,

2 Si veda a tal proposito il Welcome Kit creato dal Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza per tutti i minori al di sotto dei 18 anni e, in particolare, quindi per i Minori Stranieri non accompagnati: lo strumento è creato per aiutare i minori a comprendere la sua situazione in Italia, i suoi diritti, i rischi in cui incorre, le possibilità e le risorse a cui attingere: https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/kit_minori_ibby_DEF.pdf

come si ribadisce nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, C.M. 24 del 1° marzo 2006). Di particolare interesse è per noi, inoltre, l'aggiornamento delle stesse Linee guida sviluppato dal Miur nel 2014 (MIUR, C.M. 4233 del 19 febbraio 2014) dove compare anche l'attenzione alla situazione dei Minori Stranieri non accompagnati, "per il cui inserimento occorre tener presente la loro situazione pregressa di deprivazione ed abbandono". Si tratta di rendere concreta questa cura attraverso delle operazioni che valorizzino e consolidino i dispositivi esistenti ed, al contempo, aiutino a considerare le specificità dei minori stessi, (Triani, 2016) fin dal momento della prima accoglienza e della scelta della scuola. Quando un Minore Straniero non Accompagnato giunge in un contesto scolastico ha già fatto diversi passi del suo percorso e questo approdo è indice già di una possibilità, seppur minima e sempre precaria, di assestamento. Arriva con un vissuto sedimentato del viaggio, dei vari passaggi che ha dovuto affrontare, ma anche con una prima esperienza di relazione con alcune figure del paese di accoglienza. Tutto ciò che c'è prima dell'arrivo concreto a scuola non è affatto ininfluenza sul primo contatto del MSNA e sulla motivazione con cui si affaccia allo studio e all'apprendimento.

Solitamente la richiesta formativa si sviluppa attorno all'apprendimento linguistico, strettamente legato all'inserimento nel mondo del lavoro, ma non è affatto escluso che il MSNA non nutra desideri di studio e di proseguimento della carriera scolastica.

3. Una systematic review per esplorare i percorsi formativi dei MSNA

All'interno della cornice presentata, si è voluto esplorare il senso dell'esperienza formativa – scolastica ed extrascolastica – per i MinoriStranieri non Accompagnati e le condizioni per cui possa rivelarsi significativa all'interno del loro progetto di vita.

- Le domande generative di questa ricerca possono essere così esplicitate:
- Qual è la funzione della scuola nel percorso formativo dei msna?
 - Come si contestualizza l'esperienza scolastica all'interno dei vari passaggi che i msna affrontano?
 - Quali sono le risorse che la scuola offre ai msna e quali sono i limiti che sperimentano?

Si è scelto di condurre la ricerca attraverso una *systematic review*, ovvero da una rassegna sistematica delle ricerche, su cui potesse poi innestarsi una fase di ricerca qualitativa con interviste in profondità a MSNA e a diverse figure socio-educative impegnate nella loro cura. Questo metodo è stato scelto con la finalità di mappare studi e ricerche condotti a livello internazionale al fine di riscontrare le ricorsività, le criticità e le domande ancora aperte sul fenomeno (Montù, 2015).

Pur cambiando i contesti socio-culturali di partenza e di arrivo dei minori soli, le sfide che si presentano e le questioni messe in campo dalla presenza dei MSNA nei contesti scolastici e formativi possono essere simili e, pertanto, utili per ulteriori approfondimenti di ricerca e di intervento nel contesto italiano. Inoltre, può essere importante comprendere quali le dimensioni e le tematiche cruciali affrontate rispetto agli MSNA e la formazione, nonché quali sono le altre aree di studio e i fenomeni sociali con cui si intersecano i processi educativi che vedono protagonisti i MSNA. Questo metodo è particolarmente indicato per pianificare nuove ricerche su temi trascurati o non approfonditi rispetto ai quali è necessario incrementare nuovi studi, con l'ulteriore scopo di supportare i professionisti e i responsabili politici a orientare alcune scelte sulla base di evidenze empiriche³.

Nel nostro caso, la *systematic review* si rivela particolarmente utile in quanto si vuole esplorare un segmento specifico di un fenomeno più ampio – l'esperienza formativa nei percorsi dei MSNA all'interno della questione ben più ampia delle disuguaglianze in istruzione di minori svantaggiati, di origine immigrata, richiedenti asilo, ecc. (Stevens, Dworkin, 2019).

Le *parole-chiave* scelte per l'avvio della *review*. Quelle scelte per l'esplorazione sono state *unaccompanied children/ separated children/unaccompanied minors* e *school/education* in quanto termini che nella loro combinazione potessero focalizzare il segmento di analisi.

Queste *key-words* sono state inserite nel motore di ricerca interno del catalogo di una biblioteca universitaria che attinge alle principali piattaforme, servizi di indicizzazione e archivi elettronici di riviste scientifiche,

3 Attraverso una procedura lineare, verificabile e comprensibile, la *systematic review* si sviluppa a partire da una mappatura della letteratura, individuando e sintetizzando studi significativi in base alla/e domanda/e di ricerca. Permette, inoltre, di riportare i risultati e la gestione di numerosi dati, in base a criteri esplicitati dal ricercatore (Montù, 2015, p. 37).

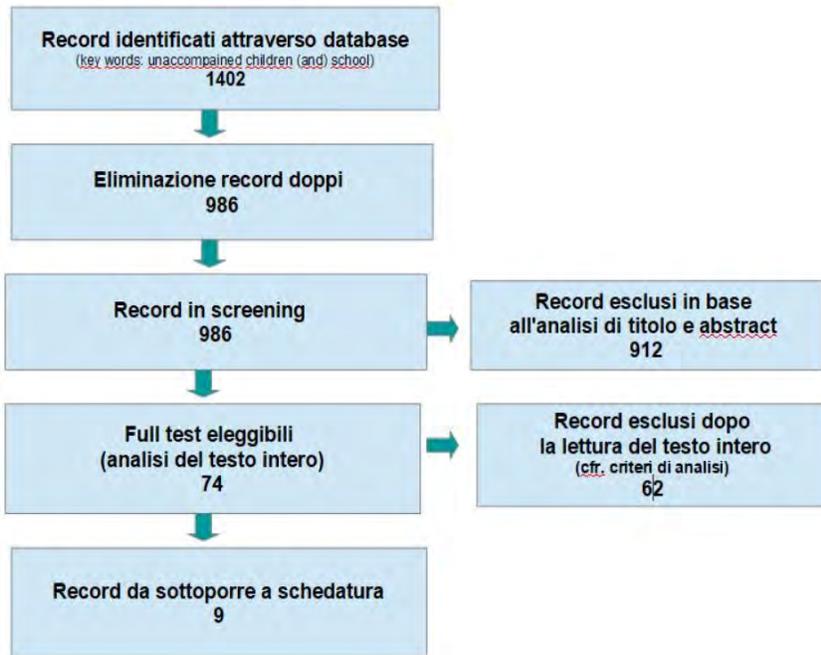
come ad esempio, Web of Science, Scopus, ProQuest, J-store. L'arco di tempo scelto è stato 2000-2019 (l'indagine è stata compiuta nel mese di ottobre) e l'area scelta come bacino di ricerche da cui attingere è stata quella delle Scienze dell'Educazione. Le tipologie di ricerca analizzate sono state sia di tipo quantitativo sia di tipo qualitativo. Oggetto di analisi sono stati gli articoli in riviste scientifiche internazionali.

In relazione all'obiettivo e alle domande di ricerca sono stati definiti dei criteri di selezione delle fonti oggetto di analisi. In particolare, i criteri di inclusione/esclusione dei records sono stati i seguenti:

- focalizzazione sull'ambito scolastico, formativo, educativo e sul target MSNA: questo criterio intende orientare l'attenzione sull'intreccio tra il target specifico, evidenziando tra le varie dinamiche sociali e relazionali, quelle inerenti ai percorsi didattici e formativi;
- potenziale trasferibilità dei contenuti in contesti culturali differenti: questo criterio permette di cogliere quelle dimensioni proprie della progettualità formativa e didattica che non sono fortemente legate al contesto nel quale si collocano ma che presentano elementi che possono essere sperimentati e riportati in realtà differenti da quelle in cui sono state create; questo criterio è importante ai fini della ricerca per permettere la contaminazione e lo scambio, pur evidenziando dimensioni peculiari;
- coinvolgimento dei MSNA nella ricerca sia in modo diretto sia in modo indiretto: in questo caso si è trattato di evidenziare non tanto ricerche di carattere teorico, quanto studi con una forte connotazione sperimentale, in cui si potesse apprezzare il punto di vista e la voce diretta dei protagonisti dei percorsi formativi stessi.

Attraverso un processo di progressiva selezione degli articoli – basata innanzitutto sulla eliminazione dei record doppi, successivamente su un primo screening su titolo e abstract e, infine, sulla lettura del testo intero – si è giunti all'individuazione di 9 testi che sono stati sottoposti schedati ed analizzati più analiticamente, evidenziando i tratti salienti, la metodologia di ricerca, l'obiettivo e la finalità dello studio, i principali risultati e snodi emersi.

Nella sezione dei contenuti significativi, ovvero dedicata ai *main results*, si sono riportati gli snodi significativi di contenuto ed evidenziate parole-chiave, riprese, poi, per l'elaborazione di un *word cloud*, con la finalità di renderle visibili, a primo impatto.



4. L'integrazione formativa dei MSNA: le dimensioni istituzionali, relazionali, identitarie

Nello scenario formativo generale emerge la *significatività dell'esperienza scolastica* ma anche il rischio di ambivalenze interne: essa, infatti,

offre enormi possibilità e risorse, ma, allo stesso tempo, è contesto critico, dove si possono innestare forme di discriminazione. Può essere propulsore di opportunità e cambiamento nelle traiettorie dei ragazzi, ma i suoi dinamismi organizzativi possono essere causa di disuguaglianza, “intensificando i fattori di rischio” (O’Toole Thommessen, Todd, 2018).

L’accoglienza e l’inserimento in un contesto formativo formale come quello scolastico può costituire un’opportunità unica per incidere positivamente sui loro percorsi (Vidal de Haymesa, Avrushinb, Colemanb, 2018, p. 82), spesso caratterizzati in precedenza da povertà culturale e mancanza di stimoli. Esistono pure dispositivi, spesso latenti e non sempre riconoscibili, di rallentamento, di dissuasione e di demotivazione, presenti soprattutto nei processi burocratici. Seppur collocati all’interno di un modello di accesso universalistico e a un diritto all’istruzione uguale per tutti i minorenni (Lemaire, 2011, p. 57) alcune prassi istituzionali e politiche migratorie contestuali possono delineare forme, anche gravi, di discriminazione. La maggior parte dei Minori Stranieri non Accompagnati, tanto in Italia, quanto in altri contesti internazionali, viene collocata nei Centri di Educazione e Istruzione per Adulti (soprattutto per quelli di età compresa tra i 16 e 18 anni). Si tratta di contesti formativi in cui dovrebbe essere più agevole la personalizzazione dei percorsi, ma, d’altro canto, ciò potrebbe dar vita a forme di ghetizzazione poco costruttive dove vengono a mancare una serie di condizioni apparentemente ininfluenti, ma in realtà altamente integrative (es. mancanza di coetanei autoctoni).

Dagli studi analizzati emerge quanto “la partecipazione degli studenti rifugiati a contesti di apprendimento al di fuori della scuola può ampliare il loro potenziale di sviluppo” (De Wal Pastoor, 2017, p. 148): si tratta, in questo caso di valorizzare il lavoro di rete esterno e di promuovere nei contesti formativi formali soluzioni creative che permettano ai Msna un ventaglio più ampio di espressione, valorizzando tutti gli apporti che vengono dall’extrascuola e offrendo ai minori un indubbio vantaggio. Gli spazi educativi non formali sono quelli che per via spontanea e naturale possono incentivare i processi partecipativi dei giovani migranti, permettendo di attuare una sorta di “micropolitica” dell’ospitalità e della cittadinanza, attraverso lo sviluppo di relazioni informali e amicali. Sono da incentivare, ad esempio, le esperienze sportive e di volontariato, che permettano una maggiore apertura sul territorio e che valorizzino la dimensione relazionale tra pari e questi spazi formativi possono essere riconosciuti e supportati proprio da scuola e università (Batsleer e al., 2018).

Un altro aspetto interessante che si prefigura nello scenario internazionale è l'attenzione alla salute mentale dei Msna e sulle condizioni di precarietà e di malessere psicofisico che possono incidere sulla riuscita di percorsi formativi e sul rendimento scolastico. Ci possono essere *figure specializzate e di supporto all'inserimento scolastico e sociale*, come quella dell'infermiere scolastico nel contesto statunitense (Adams, Shineldecker, 2014).

Se, infatti, è vero che alcune dimensioni, come quella della salute, sono maggiormente a carico di alcune figure o enti *caregiving*, si può anche sottolineare come la scuola contribuisca ad intercettare disagi, disturbi e carenze psicofisiche e può sviluppare alleanze importanti, soprattutto quando il minore è mancante di figure di riferimento adulte prossime. Questi professionisti, che sono al crocevia dei differenti bisogni del MSNA, possono godere anche di una conoscenza approfondita dei servizi e delle organizzazioni in rete con essi, facendo quindi leva su questo per elevare gli standard di qualità della vita di questi ragazzi.

Infine, è di grande significatività anche il tema della transizione e della *formazione come snodo tra scuola e lavoro*. La mancanza di supporti familiari e il *pressing* svolto dall'urgente autonomia inducono molti MSNA a privilegiare soluzioni provvisorie di lavoro e a dare priorità ad esso. Sebbene sia chiaro ai minori che ad un livello più alto di istruzione corrispondano maggiori opportunità lavorative, risulta molto faticosa la dinamica di conciliazione di questi due aspetti. La scuola è spesso letta dai MSNA come una presenza ostacolante il progetto lavorativo, per il solo fatto che ritarda il soddisfacimento del bisogno di guadagnare soldi e induce a rivedere ed intrecciare le diverse aspettative (Manhica e al., 2019, p. 540).

La consapevolezza che ai bisogni complessi dei MSNA corrispondono risposte complesse che le istituzioni formali non sono in grado di offrire da sole, nutre la prospettiva di creare rete e offrire diverse forme di sostegno per permettere loro di gestire bene le transizioni e supportare la ricerca di senso della loro nuova esistenza (De Wal Pastoor, 2017).

Il livello fin qui analizzato può essere identificato come un livello *istituzionale*: ad esso si intrecciano *dimensioni relazionali e identitarie*.

Sul piano *relazionale* sono incluse tutte le dimensioni che riguardano i rapporti che gli studenti MSNA creano a scuola e la loro valenza, sia nel processo integrativo che nella crescita professionale. È interessante notare, infatti, come in diversi studi emerga il significato del *supporto emotivo e socio-relazionale di insegnanti e compagni*, l'importanza dell'incoraggiamento

e la funzione di adulti competenti e sensibili per la tenuta del percorso scolastico, ma anche per permettere ai MSNA di nutrire la fiducia in sé stessi, per orientare i loro obiettivi e superare le difficoltà. Emerge come il gruppo dei pari e le amicizie con i coetanei siano un elemento cruciale per il benessere e per l'integrazione formativa: senza di essi, i MSNA non potrebbero, da un lato, vivere la *normalità* del loro essere giovani, dall'altro non potrebbero far crescere tutta una serie di competenze utili nella loro vita e nel mondo del lavoro (empatia, comprensione, pazienza, gestione del conflitto e delle emozioni, ecc.). La conoscenza della lingua e della cultura si acquisisce maggiormente proprio attraverso le interazioni informali e immediate.

Un ultimo piano, ma non meno importante, è quello del *profilo identitario* del MSNA, all'interno del percorso formativo: molti studi mettono più volte in evidenza quanto il trauma del viaggio e delle situazioni difficili da cui si proviene possa ostacolare sensibilmente il rendimento scolastico e il comportamento a scuola: "l'esperienza traumatica può avere un impatto negativo sulla concentrazione, la memoria e la capacità di elaborare le informazioni e può anche influenzare la capacità di auto-regolazione delle emozioni e del comportamento, che gli insegnanti possono interpretare come comportamenti dirompenti in classe e portare a un aumento delle sospensioni e degli abbandoni" (Vidal de Haymesa, Avrushinb, Colemanb, 2018) Inoltre, gli stili di vita e la dispersione di tante energie per la sopravvivenza e per i bisogni di prima necessità ostacola nei ragazzi la possibilità di vivere con serenità gli spazi e i tempi del contesto formativo scolastico. Questo vissuto esperienziale li porta anche ad abbassare notevolmente le aspettative e a perdere la centralità di sé stessi, lasciandosi molto spesso condizionare da eventi esterni o urgenze.

Un'interessante prospettiva in questo senso viene dalla focalizzazione sul ciclo di vita ragazzi dei minori e sull'integrazione tra *ciclo di vita* e *percorso scolastico*: (Martinez, 2009),ella maggior parte dei casi, i MSNA vengono da Paesi in cui sono cresciuti in fretta, hanno lavorato molto presto e hanno un ciclo di vita sfasato rispetto ai loro coetanei autoctoni. Questo è da considerare nell'inserimento in un percorso scolastico, perché se la scuola tende a "normalizzare" il ciclo di vita, ma ciò non è avvenuto nel percorso originario dei MSNA oppure si è interrotto bruscamente a causa del viaggio, un modello scolastico focalizzato su tale forma di normalizzazione (su base anagrafica) non sarà efficace e creerà disagi nei MSNA stessi. In altri ter-

mini, per i MSNA non è adatta una concezione lineare della scuola, perché loro sono “adulti in adolescenza” e vanno, dunque, decostruiti i modelli tradizionali di scuola (classi, orari, strumenti, ...), offrendo spazi e tempi alternativi più flessibili (sui luoghi di lavoro, ad esempio).

I tre piani evidenziati – istituzionale, relazionale e identitario – sono strettamente connessi tra loro ed alcune dimensioni si rimandano reciprocamente in un quadro di bisogni e prospettive coerente, pur cambiando situazioni e contesti territoriali.

5. Tracce significative nelle aree di prossimità della ricerca: questioni di disuguaglianza e di ingiustizia sociale

I criteri di inclusione/esclusione dei records della *review* sono stati stati utili anche per evidenziare alcune aree di prossimità di studio che potessero risultare interessanti ai fini della nostra analisi. Si è preso nota, infatti, dei temi emergenti anche dagli articoli esclusi, perché non rispondenti ai criteri. Sono emersi numerosi studi, ad esempio, sulla situazione degli *homeless students* (“studenti senzatekto”, ovvero persone che frequentano la scuola, ma che non hanno fissa dimora) e sull’impatto delle condizioni di povertà nei processi di scolarizzazione: alcuni aspetti vissuti da questi minori possono essere simili a quella dei MSNA, ma rileviamo che questi ultimi, godendo di misure di protezione specifiche, non vivono la medesima condizione precaria e deprivata dei senzatekto. Inoltre, il gruppo degli studenti in situazioni di precarietà familiare ed economica comprende anche gli studenti che provengono da contesti familiari disgregati, i figli di detenuti, ecc.: di conseguenza, alcuni articoli si focalizzano sulla cura della vulnerabilità in contesto scolastico.

Altra area tematica di prossimità è quella dei *minori rifugiati* a scuola, trattata da numerosi articoli: anche se molti MSNA sono anche rifugiati o richiedenti asilo, occorre notare che gli studi sugli studenti rifugiati comprendono studenti che abbiano vissuto la migrazione con la loro famiglia e che, quindi, non siano privi di figure di accompagnamento. In questo caso, nella nostra *review*, sono stati inclusi soltanto gli articoli nei quali erano esplicitamente riportati casi o contenuti riferiti a minori rifugiati senza familiari. Alcune sovrapposizioni e distinzioni rispetto ai MSNA sono, inoltre, emerse anche in riferimento agli studi sugli *studenti con background*

migratorio: questa ampia categoria comprende un gran numero di situazioni e casistiche (minori stranieri di seconda generazione, minori stranieri immigrati con la famiglia, minori stranieri adottati, ecc.), tra cui anche i MSNA. In questi studi, risulta pertanto difficile rintracciare la specificità dei minori soli.

Nella *review* compare anche il tema delle competenze degli insegnanti nella gestione di situazioni interculturali a scuola e nel rapporto con i migranti: anche in questo caso, si è ritenuto idoneo escludere tali record da questa analisi specificatamente dedicata ai MSNA, in quanto questi studi risultavano esplorativi di dimensioni generali e non orientate al target specifico. Un altro dato interessante è scaturito dagli articoli focalizzati su metodi didattici e strumenti di alfabetizzazione per minori stranieri: anche su questo fronte, si è scelto di non selezionare questi record per l'analisi dettagliata, in quanto non specifici su MSNA e orientati ad una dimensione prettamente operativa.

Trasversalmente, da questi studi, emerge l'incidenza delle situazioni contingenti di precarietà e di povertà culturale, in cui versano molti Msna, sulla buona riuscita dei percorsi formativi. La valutazione dei percorsi formativi non può essere legata soltanto al successo scolastico dei minori stranieri, ma va collocata in un orizzonte più ampio (Malusa, 2019) : tali prospettive educative non possono non intercettare un piano di azione politica capace di tradurre i principi democratici e di equità in visibili prassi (Tarozzi, 2015).

Conclusioni

I punti di forza di questo lavoro di *systematic review* possono essere riscontrati nell'eterogeneità dei contributi e degli scenari internazionali nei quali gli studi sono stati condotti. Si constata una notevole convergenza con temi che sono affrontati nel contesto italiano negli ultimi anni, e ritornano tratti significativi dentro cui il dibattito sui percorsi scolastici dei MSNA si va costruendo.

In modo particolare possiamo evidenziare sei aspetti di rilevanza socio-pedagogica, che tracciano orientamenti per la prassi:

- *Considerare la complessità dell'”essere-tra”*, propria di ogni migrante e che può intensificarsi nel vissuto del Msna, chiamato a costruire il suo pro-

getto in modo autonomo e in giovane età, ascoltando le diverse tensioni identitarie;

- *Conciliare istanza lavorativa e scolastica*, offrendo spazio e giusto peso ad entrambe le prospettive e intrecciandole significativamente per rafforzare competenze e possibilità future, contrastando il possibile la precarietà e lasciando emergere la voce dei desideri;
- *Promovere spazi di leggerezza e itinerari di bellezza*, aprendo il raggio esperienziale di questi minori, mettendoli a contatto con linguaggi alternativi e differenti vie di espressione di sé, in contesti di incontro con coetanei per evitare la chiusura, le forme di discriminazione e ghetizzazione;
- *Tenere insieme radici e ali, origini e prospettive future*, coltivando la narrazione, la memoria, il senso delle origini che normalmente, e nel caso dei Msna in maniera più evidente, i più giovani tendono a declinare, per fuggire e non ritornare su ferite e difficoltà attraversate.
- *Prendersi cura delle luci e delle ombre*, considerando che in ogni contesto formativo, sia formale sia informale, possano emergere dai Msna, grandi risorse e potenzialità, quali la resilienza, la flessibilità, l'apertura, ma anche grandi fragilità espresso in forme di disagio, isolamento, silenzio.

Gli studi specialistici, tuttavia, sia sul target sia sul contesto scolastico paiono, tuttavia, abbastanza limitati e occorre trarre spunto da aree tematiche prossimali per allargare lo sguardo ed avere più elementi conoscitivi. Punti di debolezza si connettono dunque, all'esiguità della documentazione riscontrata.

Riprendendo in mano le domande generative della ricerca, diversi elementi sono stati individuati e messi a fuoco; allo stesso tempo nuovi interrogativi possono aprirsi per ulteriori indagini ed approfondimenti: come la scuola può accogliere istituzionalmente la sfida di contestualizzazione e personalizzazione che i MSNA pongono? Quali sono i dispositivi e i presidi da incentivare perchè il lavoro di rete possa essere effettivamente realizzato? Quali maggiori connessioni possono crearsi tra la scuola e gli spazi di vita esterni ad essa? In che modo aiutare i MSNA a conciliare le aspettative differenti e orientare la propria traiettoria di vita in un contesto precario e in evoluzione?

Riferimenti bibliografici

- Augelli A., Lombi L., Triani P. (2018). La scuola: approdo e ripartenza. La progettualità formativa in relazione a bisogni e risorse dei minori stranieri non accompagnati. In Traverso A. (ed.), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: Franco Angeli.
- Attanasio L. (2016). *Il bagaglio. Migranti minori non accompagnati: il fenomeno in Italia, i numeri, le storie*. Roma: Albeleggi.
- Batsleer J., Andersson B., Liljeholm Hansson S., Lütgens J., Mengilli Y., Pais A., Pohl A., Wissö T. (2018). Non-formal spaces of socio-cultural accompaniment: Responding to young unaccompanied refugees – reflections from the Partispace project. *European Educational Research Journal*, 17(2), 305-322.
- Bertozi R. (2013). Minori stranieri non accompagnati e diritti di cittadinanza, *Salute persona cittadinanza*, 1 (2), 85-109.
- Bichi, R. (2008). *Separated children: i minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.
- Bracalenti R., Saglietti, M. (eds.) (2011). *Lavorare con i minori stranieri non accompagnati. Voci e strumenti dal campo dell'accoglienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo M., Santagati M., Besozzi E., Bonanomi A. (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli.
- De Wal Pastoor L. (2017). Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28, 2.
- Lemaire E. (2011). La scolarisation et la formation professionnelle comme voies d'intégration des grands adolescents immigrants Le cas des mineurs étrangers isolés. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Dossier Les enfants hors l'école, 10.
- Manhica H., Berg L., Almquist Y.B., Rostila M., Hjern A. (2019). Labour market participation among young refugees in Sweden and the potential of education: a national cohort study. *Journal of Youth Studies*, 22, 4.
- Malusà G. (2019). *Riuscire a farcela. Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante*. Milano: FrancoAngeli.
- Martinez I. (2009). What's Age Gotta Do with It? Understanding the Age-Identities and School-Going Practices of Mexican Immigrant Youth in New York City. *The High School Journal*, 92, 4, Special Issue: "At the Intersection of Transnationalism, Latina/o Immigrants, and Education", 34-48.
- Montù V. (2015). *Research with children. Un'analisi sistematica della letteratura*. Mantova: Studiorum.
- O'Toole Thommessen A.S., Todd B. K. (2018). How do refugee children expe-

- rience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review*, 85.
- Pausel B. (2011). Unaccompanied Minors in Europe: between immigration control and the need of protection. In Lazaridis G. (ed.), *Security, Insecurity and Migration in Europe* (pp. 139-160). Burlington: Ashgate.
- Santerini M. (2003). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Smith T. (2009). *SCEP, Separated Children in Europe Program's – Statement of Good Practice*, disponibile al sito internet <http://www.separated-children-europe-programme.org> (Last access: 14th March, 2017).
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Triani P. (2016). Il senso e il processo dell'integrazione: la lezione dei MSNA. In *USR Emilia Romagna, Studi e Documenti*, n. 14 settembre 2016.
- Valtolina G. (2014). *I minori stranieri non accompagnati in Italia: sfide e prospettive*. Milano: McGraw Hill Education.
- Vidal de Haymesa M., Avrushinb A., Colemanb D. (2018). *Educating unaccompanied immigrant children in Chicago, Illinois: A case study*. *Children and Youth Services Review*, 92.

X.3

Strada facendo: una ricerca azione con gli educatori che si occupano di minori stranieri non accompagnati

Lisa Bugno

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Padova

lisa.bugno@unipd.it

1. Focus e contestualizzazione

In Italia, così come in Europa, la protezione dei minori è garantita sulla base della Convenzione sui Diritti del Fanciullo (ONU, 1989), di cui questo Convegno ha celebrato il trentennale: tale documento costituisce un atto giuridico di straordinario valore in quanto ‘riconosce tutti i bambini e tutte le bambine del mondo come titolari di diritti civili, sociali, politici, culturali ed economici’ (UNICEF, 2020). Sebbene nel tempo vi siano stati apprezzabili miglioramenti rispetto alla tutela dei principi sanciti dalla Convenzione, ‘i bambini in movimento, o altrimenti interessati da dinamiche legate alla migrazione, rimangono oggi uno dei gruppi più vulnerabili in Europa’ come affermato dal Consiglio d’Europa nella strategia per i diritti dell’infanzia 2016-2021 (p. 9). Tra loro sono stati più di 17.500 i minori non accompagnati tra i richiedenti asilo registrati nell’UE nel 2019 (Eurostat, 2020) e 5111 è il numero di ragazzi stranieri e soli censiti in Italia alla fine dello scorso aprile (Ministero del Lavoro, 2020). Com’è noto, con l’espressione “*unaccompanied minors*” le istituzioni europee individuano i cittadini di paesi terzi che, non ancora compiuta la maggiore età, arrivano ‘nel territorio degli Stati membri senza essere accompagnati da una persona adulta responsabile per essi in base alla legge o agli usi, finché non ne assuma effettivamente la custodia una persona per essi responsabile, ovvero i minori che sono lasciati senza accompagnamento una volta entrati nel territorio degli Stati membri’ (EU, 2013; EMN, 2018).

Non è superfluo soffermarsi nel merito della posizione giuridica di questi minori, dato che la modalità con cui la dicitura “minori stranieri non accompagnati” viene costruita è il risultato di implicazioni istituzionali ed influisce direttamente su pratiche educative ed opportunità sociali (Saglietti,

2019). Nello specifico del contesto italiano, è utile dunque richiamare alcuni punti fondamentali sanciti dalla recente Legge Zampa (47/2017), che ha ‘riorganizza[to] la materia attraverso modifiche e integrazioni della legislazione’ fino ad allora vigente (D’Alconzo, Inverno, 2017, p. 65): in particolare, l’articolo 1 afferma che i minori stranieri non accompagnati sono titolari di diritti e di tutela in ugual misura rispetto ai coetanei con cittadinanza italiana o dell’Unione europea. Inoltre, data la condizione di vulnerabilità di questi ragazzi, ‘in nessun caso può disporsi il respingimento alla frontiera’ (art. 3) e l’accoglienza deve venire organizzata in tempi ridotti in strutture governative a loro destinate (art.4), qualora non sia possibile l’affido familiare (art. 7, comma 1-bis). Ciò significa che, data la stabilità e la strutturalità del fenomeno espressa da numeri e statistiche (Agostinetto & Bugno, 2019), lo Stato italiano ‘ha coraggiosamente introdotto una disciplina specifica per migliorare l’accoglienza e la protezione dei minori stranieri non accompagnati’ (Thiene, 2018, p. 112), fornendo supporto al progetto migratorio e favorendo l’inclusione sociale di questi giovani (Rania et al., 2018).

In letteratura si rintracciano numerose direzioni di approfondimento rispetto al focus in esame: senza pretesa di sistematicità o esaustività, è possibile rilevare che, oltre all’analisi delle risposte politiche da parte dei *welfare state* europei e le conseguenti ricadute sulle pratiche (Giovannetti, 2017; Pavesi, Valtolina, 2018), i minori stranieri non accompagnati sono stati al centro di ricerche per quanto concerne aspetti legati ai traumi emotivi (Huemer et al. 2016), alle relative problematiche comportamentali (Thommessen et al. 2013), ai processi di *coping* e alla resilienza (Carlson et al., 2012). Inoltre, sono state dedicate attenzioni alle questioni relative alla permanenza di questi ragazzi nelle comunità per minori (Traverso, 2018) o alle relazioni con la famiglia di origine (Lorenzini, 2019; Agostinetto, Bugno, 2019). Nell’economia di questo scritto, risulta rilevante quanto evidenziato da Saglietti (2019) rispetto all’importanza coinvolgere gli educatori che lavorano ogni giorno con i minori stranieri non accompagnati e, in particolare, prendere in considerazione in che modo essi definiscano i destinatari della loro azione educativa: grazie alla sua ricognizione bibliografica, si evince come la ricerca si sia concentrata principalmente sulle interpretazioni di tali professionisti rispetto alle esigenze e le necessità di questi giovani. Nel dettaglio, essi hanno fatto riferimento a temi che riguardano i comportamenti e le emozioni (Stanley, 2005; Derluyn & Broekaert,

2008), le relazioni con la famiglia ed il concetto di casa (Saglietti, Zucchermaglio, 2010; Margola et al., 2011; Söderqvist et al., 2016), le competenze scolastiche (de W. Pasttor, 2017) e le attenzioni rispetto alla fase di transizione verso la maggiore età (Söderqvist et al., 2016). Tenendo ciò presente, lo studio che presentiamo coinvolge gli educatori in una riflessione rispetto alle loro concezioni e a come queste possano incidere sulle loro stesse pratiche.

2. La ricerca: setting, metodologia, domande, strumenti ed agenda

L'indagine che presentiamo coinvolge 15 educatori ($f=9$; $m=6$; età media=39) della Cooperativa Co.Ge.S. – Don Milani di Mestre (VE) suddivisi in tre équipes, una per ogni struttura dell'ente che dal 2005 ospita minori stranieri non accompagnati: C. è una comunità di prima accoglienza, mentre B. e R. sono strutture dedicate alla seconda accoglienza. Di questi professionisti, quattro hanno conseguito una laurea in psicologia, uno ricopre anche il ruolo di mediatore linguistico e culturale ed uno quello di assistente sociale. In genere, i ragazzi trascorrono in C. le prime otto settimane di permanenza: durante questo tempo, gli educatori conducono i neoarrivati attraverso le tappe dell'ambientamento, dedicandosi in primo luogo all'osservazione accurata per stabilire un dialogo ed instaurare la relazione di fiducia attraverso la valorizzazione della quotidianità, oltre che procedere all'anamnesi sanitaria e all'adempimento delle diverse procedure burocratiche. Successivamente, i minori vengono trasferiti in B. o in R.: è qui che ciascun giovane viene accompagnato nella definizione e nella realizzazione del suo progetto, in direzione dell'autonomia e della progressiva apertura al territorio, fino al compimento della maggiore età. Le tre équipes condividono sia il progetto pedagogico, che quello educativo e sono parte di una rete di importanti e consolidate collaborazioni, tra cui quella pluriennale con l'Università di Padova che ha dato vita alla ricerca-azione di cui tratta questo scritto. In generale, tale approccio di ricerca si caratterizza per essere orientato alla comprensione di situazioni sociali complesse, focalizzandosi sulle problematicità che interessano direttamente i partecipanti: per questo, assume una forma collaborativa e si muove nella direzione di incrementare la qualità delle azioni umane, con l'obiettivo di potenziare le competenze degli attori coinvolti (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Nello specifico, la ri-

cerca-azione qui descritta è finalizzata a sviluppare ed affinare negli educatori competenza pedagogica attraverso un percorso su più annualità (2018-2021) declinato in chiave riflessiva con l'obiettivo di definire strumenti giustificati dal punto di vista teorico e, conseguentemente, efficaci sul versante della pratica. Per entrare ancor più nel dettaglio, si evidenzia come l'indagine abbia come riferimento il Modello in Pedagogia (Dalle Fratte, 1986) e la sua attualizzazione in chiave logico-formativa (Agostinetto, 2013, 2014) e, pertanto, preveda un lavoro che si svolge su tre piani distinti, ma intersecati: infatti, il punto di partenza è costituito dall'analisi delle istanze del personale e si propone l'individuazione degli aspetti ritenuti fondamentali dagli educatori rispetto alla loro esperienza professionale e alla realtà nella quale operano (a). Il secondo livello riguarda il quadro valoriale e culturale che caratterizza l'istituzione nel quale gli educatori lavorano, ovvero gli assunti che costituiscono il fondamento del progetto pedagogico, e muove attraverso procedure di analisi e profonda comprensione delle finalità esplicitate nei documenti dell'ente di appartenenza (b). Infine, è prevista una rilettura ed una risignificazione dei contenuti emersi e condivisi, coadiuvata dalla letteratura scientifica di riferimento: l'intento è quello di creare legami tra teorie significative e pratiche, in modo da contribuire alla promozione dei profili professionali degli educatori (c). Gli strumenti di indagine sono stati definiti per poter rispondere adeguatamente alle domande di ricerca, determinando il design dell'intero studio: in particolare, per individuare quali pratiche vengono esplicitate come fondamentali dagli educatori (a) e determinare quali sono le concezioni degli educatori relative al Progetto Pedagogico, si è scelto di proporre loro un'intervista autoriflessiva scritta (Kanizsa, 1998; Gramegna, 2004) in due distinte *tranche*, coerentemente con i quesiti ed i piani (a e b) che si intendevano indagare. Parallelamente, sono stati progettati degli incontri di focus group (Cohen, Manion, Morrison, 2018; Baldacci, Frabboni, 2013; De Ketele, Roegiers, 2013): l'interazione tra gli educatori è stata guidata da un lato con l'intento di discutere ed approfondire le concezioni emerse dai dati raccolti attraverso i loro scritti con l'obiettivo di far emergere le visioni individuali per socializzarle e rendere quindi possibile una loro convergenza in significati co-costruiti. Dall'altro lato, questo processo è stato affiancato dal lavoro sul versante teorico: i riferimenti ed i richiami proposti da partecipanti, sono stati sollecitati, rinforzati ed approfonditi dai ricercatori in ottica formativa al fine di incrementare consapevolezza e competenze pedagogiche negli educatori.

Come anticipato, la ricerca-azione è tutt'ora in corso: per questo, nel prossimo paragrafo ne verrà riepilogato lo stato dell'arte e sarà riportata una sintesi concernente gli scritti degli educatori rispetto progetto pedagogico redatto dall'ente.

3. I dati raccolti

Altrove sono stati esposti ed analizzati i dati raccolti durante la prima annualità rispetto alle pratiche educative riconosciute dai partecipanti come più efficaci nel contesto delle comunità accoglienti i minori stranieri non accompagnati (Agostinetto, 2018): sono stati sei i nuclei tematici sui cui si è concentrata l'attenzione, ossia le regole, l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, la ritualità delle attività quotidiane, l'educazione informale, il contatto con il territorio e l'opportunità di svolgere un tirocinio. Si tratta di elementi che gli educatori ritengono in generale decisivi in tutti i percorsi svolti con questi ragazzi, ma che trovano applicazioni e declinazioni di volta in volta particolari, in quanto è indispensabile tener conto delle condizioni d'esercizio e rilevanti (Agostinetto, 2013).

Il compito di questo paragrafo è quello di entrare nel merito del secondo livello, su cui ci si è concentrati nel corso del 2019: la raccolta delle concezioni degli educatori in merito agli aspetti fondamentali del progetto pedagogico di Co.Ge.S. – Don Milani. Esso dichiara come intento l'espone un 'orizzonte culturale-valoriale unitario, chiaro e coerente' al fine di orientare 'l'agire dei diversi operatori, sia nell'ambito della relazione con i minori che in quello organizzativo' e fungere così 'da criterio di riferimento per la divisione del lavoro, l'attribuzione dei ruoli e delle responsabilità all'interno del Progetto' (Co.Ge.S., p.6). Perciò, individua gli aspetti su cui ritiene indispensabile puntare nel lavoro educativo con i ragazzi ospiti delle strutture: autonomia, corresponsabilità, integrazione sociale, riflessività e relazione. Di seguito, per ogni elemento verrà offerta una breve descrizione delle interpretazioni dei partecipanti in relazione a quanto espresso dal documento attraverso le parole degli stessi educatori coinvolti nei focus group.

a. *Autonomia*

L'autonomia viene intesa dagli educatori come "la capacità di darsi delle regole da soli", precisando inoltre che per questo "si differenzia dall'etero-

nomia, in cui c'è un altro che impone delle norme, il cui fine “deve essere il benessere del minore stesso” (1-B-37).

“Lavorare per sviluppare l'autonomia del ragazzo [significa far sì che] riesca a fare le cose da solo, prendere delle decisioni rispetto al proprio progetto in maniera autonoma senza il continuo sollecito dell'educatore” (4-C-33). Viene indicato anche come quest'ultimo debba porsi nel lavoro educativo, sostenendo che “non si sostituisce [al ragazzo], ma fa insieme a lui affinché quest'ultimo diventi capace da solo” (4-C-33). 2-R-31 è ancora più precisa e propone una lista autonomie che i minori stranieri non accompagnati devono raggiungere, ovvero dei traguardi minimi che li renderebbero in grado di far fronte alla quotidianità, una volta raggiunta la maggiore età: “gestire gli impegni burocratici, sanitari, scolastici e personali; ricercare e mantenere un lavoro ed una casa con tutto ciò che ne consegue”. In sintesi, sono gli aspetti pratici che i ragazzi devono saper gestire, dal momento che “al compimento del diciottesimo anno di età [...] dovranno vivere senza un genitore” (1-R-42).

b. *Corresponsabilità*

4-B-42 sottolinea che “essere corresponsabili significa rispondere insieme ad un compito, una regola o un insieme di valori condivisi. Significa anche sentirsi custodi di un'esperienza etica, di un vissuto valoriale appreso insieme”. La stessa persona propone anche un collegamento con una delle pratiche agite in comunità: “la scelta di far svolgere i ‘turni cucina’ insieme e non singolarmente è un esempio di [azione educativa volta alla] corresponsabilità. Infatti, ogni ragazzo è custode dell'intero turno e non solo del suo compito individuale. In questo modo [...] se manca qualcosa tutti sono responsabili”. In più, 6-R-29 ritiene che essa abbia a che fare con lo svolgimento di “un'azione eticamente buona in aiuto e scambio con l'altro da sé”: anche la definizione fornita da 1-C-31 si dispone sul piano etico e valoriale, evidenziando che la corresponsabilità è legata al senso del bene comune e alla percezione del vivere in comunità, che in un secondo momento deve venire indirizzata “all'esterno, [ovvero] al diventare cittadini attivi”.

c. *Integrazione sociale*

Trattandosi di una “spinta del singolo verso l'appartenenza, la comunità” (5-R-45), implica saper “relazionarsi in maniera adeguata con le persone del territorio, riuscire a ‘vivere’ il territorio con le proprie risorse e con i

propri limiti” (1-R-42). Più nel dettaglio, 3-R-28 sostiene che il lavoro sull’integrazione sociale ha come “finalità ultima la partecipazione attiva e positiva dell’educando nel proprio contesto sociale”. Per far questo, 1-B-37 ritiene che sia indispensabile che il minore riesca ad “integrare la cultura di appartenenza con la società ospitante [e ciò avviene attraverso il] rivedere i propri simboli, i propri significati, [l’] elaborare delle strade originali che sappiano conciliare eventuali conflitti simbolici”. Inoltre, egli ritiene che per favorire l’integrazione sociale sia necessario creare “un legame con la società ospitante, di cui l’educatore è testimone”.

d. *Riflessività*

Questo aspetto è stato inteso sia come inerente le “capacità scolastiche, di problem solving, di astrazione, induzione e deduzione” (6-R-29), sia come il più complesso “saper pensare in modo critico e consapevole in merito ad eventi che coinvolgono la persona nell’arco della propria vita, [ovvero] essere in grado di trarne degli insegnamenti efficaci” (3-B-51). Inoltre, per questi giovani la riflessività riguarda anche le conseguenze circa la “condizione di minore straniero non accompagnato [e quindi] significa saper pianificare un percorso volto al raggiungimento di determinate tappe” (3-B-51) grazie all’accompagnamento degli educatori. Proprio sui colloqui formali ed informali con le figure di riferimento in comunità si concentra 3-C-37, poiché ritiene che consentano di osservare nei ragazzi “il livello di apprendimento, la capacità di elaborare con ragionevolezza rispetto alla quotidianità, la capacità di trovare le coordinate per stendere le basi per il progetto di sgancio o per il progetto migratorio”. Su questa linea, 1-C-31 fa riferimento alla necessità di individuare uno “spazio di pensiero”, precisando che gli educatori devono favorire e guidare “il minore nel prendersi del tempo per riflettere sul proprio percorso, sui propri agiti, sulle proprie emozioni, sul proprio futuro”.

e. *Relazione*

Trattandosi di “tutto ciò che mette due o più persone a contatto” (1-R-42) e, quindi, dell’ “elemento che caratterizza l’essere umano e il suo bisogno di non essere solo, ma di ‘sentirsi con’ e in relazione con gli altri” (5-R-45), la relazione implica il “riconoscere l’esistenza dell’Altro [...], il comprendere la diversità degli altri da se stessi e accettarla, fino ad esserne incuriositi” (1-B-37). Nello specifico del lavoro educativo, i partecipanti

ritengono che sia necessario che i ragazzi sviluppino “la capacità di creare dei legami significativi, sia all’interno del contesto comunitario, che sul territorio” (4-C-33). Ciò si traduce nel “partire dalle relazioni tra di loro (interpari) e con le figure di riferimento, aiutandoli a gestire eventuali conflittualità e promuovendo delle modalità ‘sane’ di relazione” (3-R-28). Per questo, sono stati approfonditi ulteriormente due aspetti, ritenuti significativi dai partecipanti: l’introspezione e la relazione educatore-educando. Infatti, è stata evidenziata l’importanza della prima per quanto concerne il riconoscimento e la conseguente gestione delle emozioni da parte dei minori (6-R-29), mentre 3-C-37 ritiene che la relazione tra i ragazzi e le figure di riferimento sia determinante all’interno del “microcosmo della comunità”, sottolineando l’importanza dell’asimmetria che la deve caratterizzare.

4. Riflessioni in itinere

La sintesi dei dati raccolti consente di avanzare alcune riflessioni, utili in particolar modo alla definizione delle successive direzioni da intraprendere poiché, lo ricordiamo, questi sono esiti parziali derivanti da un segmento di ricerca-azione tutt’ora *in progress*.

Anzitutto, è interessante constatare come la maggior parte dei partecipanti (13 su 15) abbia sia fornito una definizione dell’elemento oggetto del quesito che aggiunto un esempio o un riferimento relativo alle pratiche educative attuate concretamente, sebbene non si sia trattato di un’esplicita richiesta da parte dei ricercatori. Questo trova spiegazione nel coinvolgimento di personale in servizio, per cui l’ancoraggio del pensiero pedagogico al tangibile del reale agire educativo inevitabilmente emerge con più facilità.

Inoltre, l’analisi dei dati manifesta chiaramente come le azioni che essi mettono in campo abbiano per lo più obiettivi estremamente legati alla necessità di far sì che i ragazzi accolti, proprio per la loro condizione specifica di minori stranieri non accompagnati, sappiano rispondere adeguatamente alle sfide che si troveranno ad affrontare una volta diciottenni: si può sostenere che tale attenzione sia determinata principalmente dal poco tempo che spesso questi professionisti hanno a disposizione. Le statistiche, infatti, fotografano come la maggior parte dei giovani stranieri che arrivano soli

nel nostro Paese abbia tra i sedici ed i diciassette anni (Ministero del lavoro, 2020): ciò si traduce spesso nell'urgenza di un lavoro educativo direzionato all'acquisizione delle autonomie necessarie a condurre una vita adulta indipendente determinata non da un percorso educativo pensato esclusivamente per l'acquisizione di capacità, conoscenze e competenze a partire dai punti di forza, bensì dal ragionare e decidere le tappe del progetto educativo in base ai mesi che dividono i ragazzi dal raggiungimento della maggiore età.

Quest'ultimo aspetto rende particolarmente importante la scelta della direzione che la ricerca-azione intraprenderà rispetto all'identificazione di un modello che qualifichi la presa in carico come competente, definendo strumenti giustificati dal punto di vista teorico e, conseguentemente, efficaci sul versante della pratica attraverso un'approfondita riflessione sulle concezioni degli educatori. Si tratterà di lavorare orientati contemporaneamente da rigore ed elasticità, prendendo le distanze da un ragionare come se gli elementi fossero rigidamente stabiliti, poiché ciò conduce a reiterare soluzioni considerate adeguate *tout court*. Per quanto la tentazione nell'urgenza della pratica possa esser forte, bisogna desistere dal disegnare un'aprioristica, generica ed inflessibile linea di contorno, assumendo le forme complesse ed irripetibili che, sempre, caratterizzano l'umano.

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2018). Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds.), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 207-212). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L., Bugno L. (2019). L'assenza vicina. Minori stranieri non accompagnati, famiglia e lavoro educativo. *Consultori familiari*, 1, 54-67.
- Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Carlson B. et al. (2012). A risk and resilience perspective on unaccompanied refugee minors. *Social Work*, 57 (3), 259-269.
- Choen L. Manion L., Morrison K. (2018). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Council of Europe (2016). Strategy for the Rights of the Child (2016-2021). <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTM-Content?documentId=090000168066cff8>.
- D'Alconzo G., Inverno A. (2017). Le nuove norme sulla protezione dei minori stranieri non accompagnati: contenuto e riflessioni sull'attuazione. *Minorigiustizia* 3, 65-77.
- Dalle Fratte G. (ed.) (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- De Ketele J.-M., Roegiers X. (2013). *Metodologia della raccolta di informazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Directive 2013/33/EU of the European Parliament and of the Council of 26 June 2013 laying down standards for the reception of applicants for international protection. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32013L0033>.
- European Migration Network (2019). *Annual Report on Migration and Asylum 2018*. https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/docs/pages/00_arm2018_synthesis_report_final_en.pdf.
- Eurostat (2020). *Asylum applicants considered to be unaccompanied minors - annual data*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00194/default/table?lang=en>.
- Giovannetti M. (2017). Reception and Protection Policies for Unaccompanied Foreign Minors in Italy. *Social Work and Society* 15(2), 122.
- Huemer J. et al. (2016). Emotional expressiveness and avoidance in narratives of unaccompanied refugee minors. *European Journal of Psychotraumatology*, 7, 1.
- Lorenzini S. (2019). Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 97-121.
- Ministero del Lavoro (2020). Report mensile minori stranieri non accompagnati (msna) in Italia. Dati al 30 aprile 2020. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-aprile-2020.pdf>.
- Pavesi N., Valtolina G. (2018). Best practices in the reception of unaccompanied minors in Italy. In V. Cesario, *The Twenty-third Italian Report on Migrations 2017*. Milano: Fondazione Ismu.
- Rania et al. (2018). Unaccompanied migrant minors: A comparison of new Italian interventions models. *Children and Youth Services Review*, 92, 98-104.
- Saglietti M. (2019). Inevitable distinctions': The discursive construction of unaccompanied minors' agency in Italian residential care. *Language & Dialogue*, 9, 1, 172-190.
- The United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Treaty Series, 1577, 3.
- Thiene A. (2018). Minori stranieri non accompagnati. Compiti e responsabilità

- del tutore volontario entro e oltre la scuola. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 15-16, 111-126.
- Thommessen S. et al. (2013). Internalizing and externalizing symptoms among unaccompanied refugee and Italian adolescents. *Children and Youth Services Review*, 35, 1, 7-10.
- Traverso A. (2018). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: Franco Angeli.
- Unicef (2020). *La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. <https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>.

X.4

Famiglie e minori migranti: per un paradigma pedagogico

Michele Caputo

Ricercatore - Università degli Studi di Bologna
michele.caputo@unibo.it

1. I minori migranti

La questione migratoria assume oggi particolare rilevanza nel campo scolastico ed educativo. Ci troviamo a dover affrontare, nel quadro del diritto all'istruzione/educazione di tutti i minori, che tutti gli Stati sono chiamati a garantire, alcuni specifici problemi generati dai dinamismi migratori. In Italia la tutela del diritto all'istruzione/educazione dei minori migranti appare strutturalmente intrecciata con le politiche dell'immigrazione. Si verifica una particolare tensione tra un orientamento giuridico guidato da principi umanitari di tutela del minore (al di là della sua appartenenza etnico-politica) e il quadro normativo generato, a partire dagli anni Ottanta, da politiche e da norme giuridiche non sempre organiche ed efficaci.

Parlare di minori stranieri presenti in Italia evoca una fenomenologia multiforme, nella quale si devono distinguere almeno due componenti, diverse sul piano quantitativo e sul piano qualitativo, e che pongono problemi diversi: da un lato abbiamo i minori che condividono con la famiglia le dinamiche della migrazione, e fra i quali possiamo distinguere ancora coloro che sono definiti "seconde generazioni", e i cosiddetti "nuovi arrivati". Dall'altro lato ci si presenta il fenomeno drammatico dei "minori stranieri non accompagnati".

In questo contributo ci limiteremo solo alla prima componente, cercando di verificare il bisogno di uno specifico paradigma pedagogico che metta a fuoco il tema dei minori migranti e delle famiglie alla luce del "diritto" all'educazione proprio di ogni minore.

2. Migrazioni e prospettiva interculturale

In ambito pedagogico non mancano contestazioni rispetto alla possibilità di isolare e definire l'oggetto "minori immigrati" come dato specifico, rispetto all'insieme dell'utenza scolastica, data l'eterogeneità qualitativa interna a un presunto universo di alunni "stranieri". Ciò premesso, permane l'esistenza di un "problema" educativo e didattico, legato a "presenze" avvertite, percepite, come "altre", e "straniere", pur dentro le nebbie del senso comune. Occorre riuscire a sostenere educativamente la crescita di ognuno che, nello stesso percorso maturativo, affronta la presenza parallela di una pluralità di orizzonti culturali (almeno due), spesso rappresentati in un *qui* e in un *altrove* (Moscato, 2009). Il rapporto fra la socio-cultura di provenienza e la socio-cultura di accoglimento è in larga parte segnato da reciproche rappresentazioni pregiudiziali (in positivo o in negativo), da mitologie sociali e da memorie storiche (Caputo, 1998).

Il tema delle migrazioni ha trovato spazio e riconoscimento "istituzionale" all'interno dei corsi di Pedagogia interculturale (previsti nel curriculum degli insegnanti delle scuole primarie), ed anche nella formazione in servizio degli insegnanti, promossa tramite il Fondo asilo migrazione e integrazione (Fami), all'interno delle politiche sull'immigrazione dell'Italia. Per certi versi ciò ha arricchito la riflessione pedagogica italiana di una certa vivacità e presenza socio-politica nel campo dell'integrazione degli studenti "stranieri" e/o "migranti", in funzione dei quali (seguendo le indicazioni ministeriali) è proposta una pedagogia interculturale rivolta a tutti gli studenti, e si progettano percorsi didattici di inclusione delle diversità (etniche, linguistiche, razziali, ecc.) nei curricula scolastici (Caputo, 1999).

La contemporanea progettualità pedagogica di inclusione e integrazione attraverso la scuola si scontra con un clima sociale e politico ampiamente "divergente", laddove (nel caso italiano, ma non solo) sono largamente presenti rappresentazioni ostili alla "figura" dell'immigrato, in linea con i sentimenti di paura serpeggianti nell'opinione pubblica dalla fine degli anni '90, e acuitisi con la crisi economica del 2008/2009. D'altra parte proprio le politiche scolastiche praticate nei confronti dei minori "figli di stranieri", fanno la differenza nelle storie individuali dei processi migratori (Caputo, 1998; Damiano 1999; Santerini, 2017; Susi, 1995).

In questo quadro può forse tornare utile un sintetico riesame delle principali categorie interpretative "interculturali", per esplicitarne le connessioni

con il piano politico e sociale e verificarne la “tenuta pedagogica” nell’analisi del fenomeno minori migranti. Difatti *assimilazione*, *inserimento*, *integrazione*, (o la stessa *inclusione*), termini largamente presenti nella letteratura pedagogica scientifica, si riferiscono a progettualità politiche differenti, che implicano a loro volta rappresentazioni sociali ed ideologiche diverse.

La rilevanza educativa dei termini in questione si evince particolarmente nel carattere politico-prescrittivo, proprio di ogni modello “etico-scientifico-politico”, che orienta la riflessione pedagogica, e perciò la stessa azione educativa della scuola, spesso in maniera inconsapevole. Anche il rapporto cruciale tra il *qui* e l’*altrove* è da leggere dentro le progettualità politiche prima richiamate, e le conseguenti situazioni osservabili nelle storie di vita dei migranti.

L’*assimilazionismo* descrive le dinamiche socioculturali seguenti alle migrazioni come un processo nel quale il soggetto “straniero” perde progressivamente la propria identità culturale, standardizzando le sue condotte, in base ai modelli socioculturali dominanti nel paese ospite. Questo modello interpretativo/descrittivo, implicito nella nozione di “assimilazione/omologazione”, tende a porre in evidenza un presunto (ed astratto) carattere di *passività* del soggetto immigrato, ed era largamente in voga nelle scienze sociali della prima metà del Novecento. A rafforzare questa rappresentazione passiva dello straniero/migrante, sempre all’interno del modello assimilazionista, apparve il termine *inserimento*, con il quale si indicavano (o si sollecitavano) azioni, da parte del soggetto attivo della relazione, cioè la società ospite, per favorire il processo di assimilazione .

A partire dagli anni Settanta, nella letteratura psico-sociologica e antropologica europea è prevalso progressivamente l’uso del termine *integrazione*, rispetto ad *assimilazione*, una sostituzione legata al riconoscimento dello “straniero” come soggetto attivo, constatando la sopravvivenza in lui di elementi propri della cultura d’origine che egli è in grado di mediare e diffondere, “scambiandosi” con la cultura d’accoglienza, che riceve da lui nuovi contenuti, nuove stimolazioni, e che “reagisce” attivamente, modificandosi, a queste stimolazioni (Charlot, 1990; Moscato, 1993)¹.

Negli ultimi venti anni, dentro condizioni storico-culturali che vedono

1 La definizione di un modello di *integrazione* necessita in verità di un processo di identificazione della minoranza, e del riconoscimento del diritto di essa ad interagire con la cultura maggioritaria (Caputo 1998, pp. 186-197).

prevalere ideologie politiche “populiste” e/o “sovraniste”, pur all’interno di processi di integrazione europea segnati da rilevanti contraddizioni, il fenomeno migratorio continua ad essere rappresentato, ed affrontato, come *emergenziale*, introducendolo superficialmente negli *storytelling* della propaganda politica. L’attuale favore della letteratura scientifica e dei documenti internazionali verso la categoria dell’*inclusione*², dentro la quale inglobare la questione migranti e i nodi irrisolti della pedagogia interculturale, trova forse una ragione in questo clima. La categoria dell’inclusione si presenta, su un piano “metodologico”, capace di rimuovere i conflitti alla radice, lavorando alla creazione di ambienti “inclusivi” per tutti e di tutti, riportando i temi interculturali (depotenziati nella loro carica conflittuale) all’interno del dispositivo scolastico-didattico.

I modelli di *assimilazione/inserimento*, o di *integrazione/inclusione*, trovano il loro concreto terreno di confronto pedagogico in un altro termine/categoria della pedagogia interculturale, quello di *identità culturale*, categoria sorta nel tentativo di determinare i tratti caratteristici e distintivi dei vari gruppi di immigrati. Questa nozione assume tendenzialmente connotazioni statiche: risultano latenti le varianti interne ai diversi “sistemi culturali”, le loro modificazioni storiche, la sostanziale dinamicità dello strumento “cultura” per l’uomo. In particolare si deve riconoscere che, nella prassi e nel linguaggio comune anche degli educatori, tale concetto sembra aver sostituito le tradizionali categorie di “razza” e di “etnia” con l’aggravante di rimpiazzare la nozione di una *natura* non modificabile con quella di una *cultura* egualmente onnipotente (Moscato, 1993; Caputo, Pinelli, Rompianesi, 2018). Nella visione/prospettiva “biculturale” delle dinamiche educative, l’alunno immigrato viene rappresentato come il ragazzo conteso da “due culture”, quella familiare, o d’origine, e quella del paese ospite, presente a lui nei diversi contesti di socializzazione, e in particolare nella scuola³. Charlot critica la rappresentazione in cui le due culture sono intese

- 2 Sulla categoria dell’*inclusione* cfr. Booth, Ainscow, 1999; Bocci, 2018; Dovigo, 2017. Mi riservo in altre sedi di giustificare e documentare la “mimesi” della prospettiva interculturale dentro le prassi dell’inclusione.
- 3 L’ipotesi indimostrata del “biculturalismo” rappresenta lo sfondo implicito di numerose ricerche francesi sull’insuccesso scolastico dei minori migranti (Caputo, 1998). Una visione pervasiva come si evince dal dibattito giuridico italiano sulla differenza culturale, riportato in Lenti, Long, 2012.

come sistemi di valori e di costumi, giustapposti se non conflittuali, dimenticando che le stesse sono “due universi simbolici, che, dispiegati nello stesso spazio, interagiscono al loro interno” e che pertanto vanno ad approfondire “le contraddizioni interne di ciascuna, mettendo l’altra cultura in difficoltà laddove essa presenta dei punti deboli”. In altri termini va affermato che il minore migrante non è tanto *conteso*, quanto “partecipe” di due culture, di cui “ciascuna è lavorata ai *fianchi* dall’altra” (Charlot, 1990, p. 18).

3. Dinamiche migratorie, famiglie e minori stranieri: il modello pendolare

Nel quadro sopra descritto si comprende come gran parte degli studi sui minori stranieri abbiano come *focus* il problema della loro *integrazione* nella scuola del paese ospite, mentre sono largamente misconosciuti altri aspetti propri della loro storia di migrazione. Come afferma Maria Teresa Moscato,

la mancata percezione di uno spessore pedagogico del problema dipende soprattutto dall’immagine tradizionale del fenomeno emigrazione, ancora profondamente interiorizzata in tutti noi, e a partire dalla quale consideriamo l’emigrazione come ‘separazione’ radicale, espianto e nuovo radicamento, un ‘trapianto’ per così dire, o un ‘innesto’, fra culture e gruppi umani, forse inizialmente doloroso, ma il cui esito finale è sempre la costruzione di una società nel paese d’accoglimento (Moscato, 2006, p. 116).

Da questo punto di vista c’è forse da rilevare una “insufficienza” della prospettiva interculturale che sposta la questione pedagogica nel “biculturalismo” e nella dimensione utopica dell’integrazione sociale e politica. Sembra sfuggire, a mio parere, il *proprium* della famiglia e la sua importanza educativa, anche quando la famiglia migrante viene indagata dalle ricerche pedagogiche, il quadro interpretativo resta lo schema dell’integrazione nella scuola e nella società ospitante. Ciò accade anche perché la pedagogia scientifica tende a concentrarsi sempre sulla scuola, considerata il proprio specifico campo di ricerca e di intervento, e assai meno sulla famiglia e sulle sue funzioni educative.

Credo pertanto utile richiamare almeno una delle categorie di lettura, sulla relazione fra le dinamiche migratorie e il processo educativo nella fa-

miglia, avanzate dalla Moscato nelle sue ricerche⁴. Secondo la Moscato, il primo criterio di lettura per un'analisi pedagogica del processo educativo in condizioni di migrazione, è dato dal *progetto migratorio della famiglia*. Il *progetto migratorio* determina attese, strategie, decisioni materiali di varia entità, tutte in grado di entrare nei processi educativi. Nello studio del 2006, la Moscato evidenzia, con una riflessione di secondo livello sui propri materiali empirici, la peculiarità di un *progetto migratorio pendolare* (distinto da quello di *insediamento*). In esso *la provvisorietà* è la cifra strutturale del *progetto familiare*, generato principalmente da motivazioni economiche, con l'obiettivo di trovare risorse per migliorare le condizioni socio-economiche nel paese d'origine. Questo modello migratorio risulta complementare all'esigenza del Paese "ospite" di limitare lo scambio alla sola forza lavoro e di non prevedere la migrazione dell'intera famiglia e il suo potenziale insediamento (Caputo 1999, pp. 61-62).

Storicamente, tuttavia, la migrazione progettata come temporanea si trasforma molto spesso, di fatto, in un insediamento permanente, ma il nucleo familiare conserva un vissuto di provvisorietà, di attesa, di nostalgia. La famiglia emigrata si presenta quindi al "confronto" con le istituzioni del paese ospite in termini fortemente ambivalenti, perché da un lato ha bisogno dei servizi sociali e della scuola per i propri figli, ma dall'altro vive il timore, la paura, del cambiamento implicito nella loro scolarizzazione. La scuola soprattutto, nel vissuto di molti genitori, si presenta "minacciante" nella misura in cui renderà i loro figli cittadini della nuova patria e li "ruberà" alla patria d'origine.

La scolarizzazione rappresenta infatti una precisa offerta/ingiunzione d'integrazione: essa presuppone che i bambini immigrati resteranno nel

4 Cfr. Moscato (2006), saggio che costituisce sintesi riveduta degli studi e delle ricerche sulla famiglia migrante, condotte negli anni Ottanta, soprattutto fra Italia e Germania. Per quanto tali ricerche siano state ignorate, o quasi, nella successiva letteratura pedagogica interculturale, di contro la verifica didattica nei miei corsi universitari, negli ultimi 15 anni, ha visto un ampio riconoscimento di queste categorie. Molti studenti con esperienze, dirette o indirette, di migrazione, si sono ritrovati in queste letture, dichiarando acquisizioni cognitive/professionali e auto-comprensioni emotivo/affettive. Molti hanno raccontato le proprie storie di vita, alcuni hanno scelto tesi di laurea sul fenomeno migratorio.

Paese ospite, e che debbano rapportarsi alla società maggioritaria come un nuovo gruppo minoritario al suo interno (Moscato, 2006, p. 123).

Un altro elemento importante per i processi educativi è la strutturazione/composizione interna di quelle che la ricerca socio-antropologica aveva fin dagli anni Settanta individuato come *colonie*. Si tratta di gruppi di persone, in genere provenienti dallo stesso paese o dalla stessa area regionale, spesso imparentate fra loro, che tendono ad abitare nello stesso quartiere, per fronteggiare insieme una serie di problemi quotidiani di varia natura, e costituendosi come un gruppo connotato dalla condivisione culturale in senso ampio. Come per la categoria del *progetto*, anche per la *colonia* è rilevante la distinzione tra il modello migratorio di *insediamento* e quello *pendolare*: nel caso della colonia di insediamento, il gruppo emigrante si riorganizza nel Paese d'arrivo intorno ad una ipotesi di permanenza più o meno definitiva⁵; invece la *colonia pendolare*

si configura come una sorta di 'albergo a ore', che assolve le stesse funzioni di difesa e protezione dei singoli, ma con un costante riferimento al paese d'origine, il luogo della 'vita vera' e del giudizio, mentre la colonia è lo spazio del 'sacrificio', della 'non vita', della provvisorietà, dove i bambini non possono ricevere a casa i loro coetanei, perché la famiglia vive in essa senza quei contrassegni di status che permettono di ricevere ospiti. Non è un caso che le feste (matrimoni, battesimi, prime comunioni) si celebrino al paese, dove nel frattempo la casa è stata costruita e arredata con ogni cura, e dove quindi è possibile vivere i rituali dell'ospitalità secondo le regole tradizionali (ivi, p. 127).

Queste "colonie", in altri termini, costituiscono un "qui" che rende presente "l'altrove" in termini prevalentemente negativi, richiamando i bambini/ragazzi ad una fedeltà alle radici, ad una identità/appartenenza statica, suscitando sensi di colpa per ogni eccessiva familiarizzazione con la società ospite (in cui però il bambino/ragazzo vive e cresce, e sta di fatto cominciando a fare progetti di vita). In queste condizioni il conflitto generazionale (fisiologico nei processi educativi) si inasprisce fino allo "strappo" radicale dei figli (e soprattutto delle figlie).

5 Abbiamo qui *in nuce* la potenziale costruzione di una "minoranza" e di tentativi possibili di attivare relazioni interculturali paritarie con la "maggioranza" e le altre minoranze.

Il clima di “provvisorietà” determina anche, nella famiglia migrante, scrive ancora la Moscato

una posizione educativa adulta “debole”, in quanto il genitore emigrato è costretto a fondare la propria autorità educativa nel riferimento a norme e valori lontani, non immediatamente presenti, non confermati dalla società dominante maggioritaria (che anzi ne propone altri di segno opposto); e per di più il genitore emigrato si trova personalmente collocato in uno status sociale perdente – almeno economicamente parlando –, sia nel paese d’accoglimento che in quello d’origine (ivi, p. 128).

Quanto detto mostra l’insufficienza delle più comuni categorie di lettura proprie della pedagogia interculturale attuale. Difatti, più che la dimensione del conflitto culturale presa in carico dalle prospettive dell’integrazione/inclusione, appare pedagogicamente rilevante la dimensione emotivo-affettiva della relazione educativa interna alla famiglia, per il fatto stesso che le dinamiche migratorie tendono a indebolire i legami interni del nucleo familiare e a interrompere quelli del nucleo familiare con la comunità d’origine, dando luogo a figure genitoriali deboli. La presenza di eventuali “colonie” aggrava questa “debolezza” educativa, perché non è in grado di sostituire la comunità d’origine in tutta la sua complessità, ma per un altro verso favorisce l’irrigidimento di posizioni genitoriali intransigenti (il genitore si sente “esposto” al giudizio e allo stigma sociale dei suoi compatrioti/correligionari). I genitori sono quindi impossibilitati (o rifiutano) di accompagnare i figli nella loro costruzione di una nuova identità socio-culturale, che normalmente è richiesta ad ogni generazione (anche nelle comunità autoctone) con il trascorrere del tempo.

Indebolite risultano entrambe le figure genitoriali. Come osserva la Moscato:

l’assenza della figura paterna è un dato universalmente riconosciuto come problematico per il processo educativo [in condizioni di emigrazione]; meno considerato, sia dalla letteratura sia dalle strutture assistenziali, sembra il sostanziale indebolimento del ruolo educativo materno all’interno del nucleo familiare, in relazione alle funzioni vicarianti che vengono assunte dai parenti o dai figli più grandi, e perfino da estranei, anche nella cura e nella gestione materiale della vita familiare (ivi, p. 132).

Nel modello migratorio pendolare pertanto ambedue le figure parentali risultano indebolite sul piano della forza educativa, si modifica o viene meno la loro presenza affettiva, e l'interiorizzazione/identificazione della loro immagine idealizzata avviene con modalità più conflittuali e complesse di quanto non accada generalmente (ivi, p. 133).

La vulnerabilità dei figli delle famiglie migranti ha così motivo di essere nella separazione, sia pure temporanea, dalle figure genitoriali al punto da determinare una possibile situazione di *carezza affettiva*, che appare come un radicale senso di sfiducia nei genitori, sia perché "li avrebbero abbandonati", sia perché "hanno dovuto emigrare". La percezione socialmente negativa dell'emigrazione, vissuta come "sconfitta", "incapacità", "capriccio" del genitore, può così trasformare il vissuto d'abbandono in un sostanziale rifiuto delle figure genitoriali, da cui – evidentemente – scaturirà inevitabilmente un conflitto intrapsichico a livello d'identità del minore migrante (ivi, p. 134). Inutile dire che, quando la migrazione non è sollecitata solo da motivi economici, ma è incrementata da conflitti e guerre guerreggiate, vissuti di perdita, traumi dolorosi e oggettive sofferenze e privazioni, non fanno che acuire le ferite interne dell'Io infantile.

La vulnerabilità propria del minore straniero si manifesta in una pluralità di sintomi (il conflitto intrapsichico e generazionale, le sindromi del tipo "carezza affettiva", le incertezze nel consolidamento dell'identità personale di fronte a mondi culturali diversi, o la tardiva maturazione dell'identità adolescenziale) che possono ricondursi a una fragilità psichica complessiva al livello dell'apparato dell'Io, nel quale appaiono "zone d'ombra" o nuclei conflittuali insufficientemente integrati:

all'origine di questa intrinseca 'debolezza' dell'Io ci sarebbe un'esperienza precoce d'abbandono parentale, o comunque un'insufficienza di 'cura' da parte di figure parentali, l'assenza (anche apparente) di figure adulte percepibili come rassicuranti e assumibili come modelli d'identificazione (ivi, p. 137).

La provvisoria conclusione di questa riflessione è che dovremmo preoccuparci di meno del conflitto culturale e concentrarci molto di più su quella che Bruner (1996) chiamava "una didattica a sostegno dell'Io"; dovremmo pensare a un diverso lavoro con le famiglie immigrate (non "sulle" famiglie migranti, ma "con le famiglie migranti"). Le ferite dell'anima vanno medicate, anche nella condizione adulta, se si vogliono rimettere i genitori nella

condizione di esercitare positivamente le loro funzioni educative. Talvolta un solo gesto amichevole da parte di un insegnante scioglie le riserve e le paure di un genitore straniero, e favorisce l'inserimento nella scuola dei suoi figli. Ritengo che la pedagogia interculturale abbia ancora molto da riflettere e molto cammino da compiere.

Riferimenti bibliografici

- Bembich C. (2016). Parenting and educational aims in a cross cultural perspective: how cultures affects early interactions with the child. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 71-85.
- Bertagnolli M. (2016). Le pratiche di mobilità delle donne migranti e il lavoro di riproduzione dei mariti rimasti a casa. Uno studio esplorativo sui casi della Romania e della Repubblica di Moldavia. *Educazione interculturale*, 14, 3, 1-19 (epub).
- Bertagnolli M. (2019). Famiglie transnazionali e sostegno alla genitorialità a distanza tra Italia e Paesi postsocialisti. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 123-152.
- Bocci F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione. In Bocci F., Catarci M., Fiorucci M. (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella secondaria di II grado* (pp. 15-34). Roma: Roma Tre Press.
- Booth T., Ainscow M. (eds.) (1988). *From them to us: an international study of inclusion in education*, London-New York: Routledge.
- Caputo M. (1998). *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*. Brescia: La Scuola.
- Caputo M. (1999). Un approccio anticipato: la pedagogia italiana e la riflessione interculturale. In Damiano E. (ed.), *La sala degli specchi. Pratiche di Educazione interculturale in Europa* (pp. 305-332). Milano: Franco Angeli.
- Caputo M. (2003). Immigrati, pedagogia per gli. In Laeng M. (ed.), *Enciclopedia pedagogica, Appendice* (pp. 725-728). Brescia: La Scuola.
- Caputo M. (2012). Interculturalità. *Pedagogia oggi*, 1, 199-230.
- Caputo M., Moscato M.T. (2006). *Le radici familiari del processo educativo*. Milano: Unicopli.
- Caputo M., Pinelli G., Rompianesi T. (2018). Identità e conflitti religiosi: piste di formazione interculturale per gli educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 20, 17-31.
- Casalbore A., Fiorucci M. (2012). Identità e appartenenze. Una ricerca tra i giovani con cittadinanza non italiana nelle scuole superiori di secondo grado a Roma. *Pedagogia oggi*, 1, 19-50.

- Catarci M., Fiorucci M. (2013). *Orientamenti interculturali, scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*. Roma: Armando.
- Cerrocchi L. (2019). Famiglia e Scuola in contesti multiculturali. Tra conoscenza e progettazione pedagogica e didattica. *Educazione interculturale*, 17, 1, 41-58.
- Cestaro M. (2018). Essere padre tra “due culture”: quali sfide educative in una società plurale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 39-54.
- Charlot B. (1990). Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire. *Migrants-Formation*, 81, 8-24.
- Cima R. (2017). Memorie mobili: voci di nipoti e nonni nelle famiglie transnazionali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 37-53.
- Damiano E. (ed.) (1999), *La sala degli specchi. Pratiche di Educazione interculturale in Europa*, Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'index*. Roma: Carocci.
- Lapov Z. (2019). Paternità emigrata, transnazionale, ritrovata: in conversazione con la comunità bangladesese di Firenze. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 153-173.
- Lenti L., Long J. (2012). Rapporti familiari e l'interculturalità. *Minorigiustizia*, 2, 7-13.
- Lopez A. G., Altamura A. (2019). Migrazioni transnazionali. Tra riconcettualizzazione della cura e nuovi ruoli familiari. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 9-24.
- Moscato M. T. (2009). L'Io e l'altrove. Emigrazione e processi educativi. In Chiosso G. (ed.), *Luoghi e pratiche dell'educazione* (pp. 67-85). Milano: Mondadori Università.
- Moscato M.T. (1993). La scuola fra identità nazionale e intercultura. Principi di metodo. *Pedagogia e Vita*, 4, 66-85.
- Moscato M.T. (2006). I processi educativi nelle famiglie migranti. In Caputo M., Moscato M.T., *Le radici familiari del processo educativo* (pp.115-150). Milano: Unicopli.
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (sito web Unicef Italia).
- Prisco G. (2018). Percorsi al femminile. Famiglie ricongiunte e genitorialità migrante. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 193-207.
- Romanazzi G. (2019). Madri “interrotte” e figli “sospesi”. Questioni intra- e intergenerazionali nelle famiglie transnazionali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 63-77.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.
- Silva C., Silva de Oliveira G. (2019). Le reti e le relazioni familiari intergenerazionali transnazionali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 5-8.

- Susi F. (ed.) (1995). *L'interculturalità possibile*. Roma: Anicia.
- Toffano M.E., De Stefani P. (eds.) (2012). «*Che vivano liberi e felici...*» *Il diritto all'educazione a 20 anni dalla Convenzione di New York*. Roma: Carocci.
- Torrioni M.P. (2012). Modelli educativi familiari in contesti interculturali. *MinoriGiustizia*, 2, 14-23.

X.5

Le infanzie della e nella migrazione.

Per un dispositivo educativo/di cura narrativo/autobiografico

Micaela Castiglioni

Professore Associato - Università degli Studi di Milano-Bicocca

micaela.castiglioni@unimib.it

1. Madrelingua

Affidiamo l'incipit di questo contributo alle parole di una poesia, *Madrelingua*, che una mamma del Sud America, emigrata in Germania, ha scritto per il suo bambino nato da poco:

In quale lingua ti devo parlare?
La sera quando finisce il giorno,
e la tua testa sotto il peso dei sogni mi cade
tra le braccia,
ecco che dal cuore rifiorisce nella bocca una
ninna nanna nella mia vecchia lingua.
[...] Ma allora qual è la mia appartenenza?
Continuo ad essere straniera in questo paese?
Mi sono ambientata e adattata a vivere qui –
non fa parte di questa decisione anche la parola?
In quale lingua ti devo parlare?
Tutti i giorni per strada saluto il vicino
in questa nuova lingua,
il pane lo porto a casa in tedesco;
... e tu sei nato qui!
Non è questa una cosa importante per l'anima?
In quale lingua ti devo parlare?
[...] Quale delle due lingue sarà la tua?
Quello che prima era ovvio dentro di me
piano piano si è fatto controverso.
Prima era naturale e adesso mi resta in gola.
Funambola tra due mondi:
è questo che non mi riesce più...

Perdo la parola e precipito nel silenzio.
Svegliati bambino mio. Siamo di nuovo a casa.

(Guadalupe Bedregal-Zaefferer, in *L'Europa delle Culture*, Fondazione ISMU, 1996)

Le parole di questa mamma rivolte al suo bambino ci introducono all'interno di una situazione oggettiva e di un vissuto che appartiene a chi diventa madre nella vicenda migratoria. Ci troviamo davanti a una tra le possibili fenomenologie della maternità/genitorialità e, di conseguenza, dell'infanzia "nella" e "della" migrazione. Per cui, proprio come ci fa presente il titolo di questo panel del convegno, non possiamo parlare di una sola e unica infanzia, ma di più infanzie, o anche, storie di infanzia della e nella migrazione con aspetti di ricorsività/trasversalità e di sigolarità/specificità.

Vediamo più da vicino le possibili infanzie e le possibili vulnerabilità che le riguardano necessariamente connesse alla tipologia e all'andamento dell'esperienza migratoria dei genitori, o di uno dei genitori. Muovendoci in questa direzione, terremo presente il contributo e gli esiti delle ricerche e degli studi di Marie Rose Moro, psicoterapeuta transculturale, che in Francia, già dagli anni Ottanta, del precedente secolo, ha messo a fuoco alcune criticità inerenti lo sviluppo e la vicenda educativa e di crescita delle bambine e dei bambini stranieri. I punti di attenzione messi in risalto da Moro, in una fascia temporale molto lontana dalla nostra contemporaneità, ci sembra che mantengano la loro evidenza e validità, consapevoli, ovviamente, di alcuni fattori di cambiamento intervenuti nel frattempo, che non prendiamo in considerazione poiché esulano dall'oggetto precipuo di questa nostra riflessione.

2. Le infanzie¹ nella e della migrazione: alcune possibili vulnerabilità

Diventare madre rappresenta per ogni donna all'interno di ogni cultura un'esperienza apicale di passaggio, un transito importante che accanto a

1 In questo contributo ci riferiamo alla seconda infanzia. Non prendiamo in considerazione i bambini di coppia mista e la fase di età adolescenziale che implicherebbe rivolgere l'attenzione sulla questione dei minori migranti non accompagnati.

vissuti ed emozioni di gioia, pienezza, autorealizzazione, ecc., può generare un sentire di incertezza, confusione, inadeguatezza, per cui, la giovane donna può riconoscersi maggiormente nelle proprie fragilità, debolezze, timori, piuttosto che, nelle personali capacità, risorse e punti di forza.

La neo-mamma sta sperimentando un grande cambiamento che non può mai essere emotivamente neutro e che, come per tutte le transizioni – per essere attraversato in modo generativo per quanti ne sono direttamente coinvolti, gli adulti-genitori e i figli – necessita di essere accompagnato e supportato da un contesto attorno (professionale e non) di riferimento che costituisca, esso stesso, un fattore protettivo.

In alcune culture, ci ricorda Moro: “[...] tale tappa è codificata nel gruppo culturale, in modo che il gruppo possa fornire alla madre e alla coppia rappresentazioni che servano loro da sostegno“. (2001, p. 98). Le cose possono andare diversamente nella “situazione transculturale”, per cui, “[...] la donna non trova più i riferimenti esterni necessari per colmare il suo disordine interiore, come ad esempio, il gruppo delle madri e delle «comari» in Africa Nera, delle cognate nel Maghreb e i vari rituali e le diverse misure protettive diffusi un po’ ovunque” (ivi, p. 99).

Una neo-mamma insicura, può diventare ancora più incerta, laddove, non possa fare leva nella graduale costruzione del nuovo ruolo che è chiamata ad assumere interconnesso alle conseguenti nuove funzioni genitoriali che le spettano, su una rete familiare e/o parentale di sostegno, o anche amicale, o su qualche forma di supporto, più o meno formale, esterno.

Pertanto: “La perdita del contesto culturale implica mancanza di sostegno e perdita di fiducia nell’interpretazione dei propri pensieri e delle proprie sensazioni” (*Ibidem*). La situazione si complica in presenza del neonato e nei primi mesi e anni della sua vita in cui la mamma – da sola o insieme al papà – “presenta il mondo”, per dirla con Winnicott, al suo bambino, introducendolo, piano piano, in esso (*Ibidem*). Il ché, per la mamma che sperimenta la migrazione, implica aver interiorizzato il nuovo mondo e sapersi orientare in esso, in modo almeno sufficiente, cosa del tutto impossibile, soprattutto, se la giovane donna, diventata madre, vive da poco tempo nel paese di accoglienza (*Ibidem*).

Per riconoscere e assumere in modo consapevole le categorie, i punti di vista, le regole, le norme, le pratiche e i modelli educativi e di cura, nonché i valori, ecc., del nuovo mondo, occorre tempo, è necessario un percorso-processo, che proprio come tale, ha delle tappe, degli andirivieni... fisiolo-

gici, soprattutto, se teniamo presente che il nuovo, l'incontro con il nuovo richiede di essere messo in relazione con le origini, con le tradizioni, con il già acquisito della madre e/o di entrambi i genitori.

Operazione di “cerniera” molto impegnativa e costosa dal punto di vista emotivo.

Il più delle volte, questo schema operativo nella migrazione – almeno nelle prime fasi – subisce rapide ed estreme semplificazioni nella direzione di un arroccamento alle istanze del mondo e della cultura di appartenenza, o viceversa, di una loro negazione per un subitaneo e acritico adeguamento ai parametri del paese di accoglienza. La conquista della postura dello *stare tra* non può essere immediata. Ne consegue, afferma Moro, riprendendo Winnicott, che: “i genitori migranti non possono presentare «il mondo in piccole dosi» al loro bambino [...]. È in questo contesto di relativa insicurezza che il bambino cresce e si separa dall'ambiente familiare (mondo interno) per inserirsi in quello scolastico (mondo esterno ed estraneo” (*Ibidem*).

Accanto a questa possibile storia d'infanzia ci sono le storie delle bambine e dei bambini che arrivano nel paese di accoglienza con entrambi i genitori, o più spesso, con uno dei due genitori, e quindi, per ricongiungimento familiare.

Anche in questi casi, soprattutto, se l'intero nucleo familiare sperimenta la vicenda migratoria nello stesso periodo di tempo, risulta difficile per gli adulti – che tra l'altro non posseggono la lingua del paese ospitante – orientarsi nel nuovo mondo e rappresentare una base e una guida “sufficientemente sicura” per i figli. Il “trampolino” verso l'esterno di solito costituito dai genitori può vacillare. Se uno dei due è arrivato prima non è gioco forza che le cose funzionino meglio. I fattori in gioco, infatti, sono molti, tra cui, il tipo di progetto migratorio che ipotizza la coppia genitoriale; lo scarto tollerabile tra progetto sognato e progetto che si sta realizzando; la capacità della coppia genitoriale di rendere partecipi alla loro scelta, i figli, secondo modalità e tempi consoni alla loro età e alla fase del percorso migratorio stesso; la loro disponibilità nei confronti del parziale “tradimento” – come lo definiscono più esperti – messo in atto dai figli nei confronti della cultura di appartenenza per potersi inserire nella nuova cultura, ecc. C'è, inoltre, tutto il lavoro, sicuramente non facile, di ri-tessitura della “trama” familiare e quindi dei legami tra i membri della famiglia, aspetto quest'ultimo, che ci porta in prossimità di un'ulteriore

storia d'infanzia della migrazione, che vede il figlio, o i figli, ricongiungersi con i propri genitori dopo anni trascorsi con i nonni.

Ancora una volta, le infanzie che vivono la “situazione transculturale” sono esposte al rischio maggiore di fragilità e di vulnerabilità poiché – per un periodo più o meno lungo – non possono contare su figure parentali che facciano da “cerniera” tra il “prima” e il “dopo” per poter traghettare i figli verso l’“oltre”. Entrambi i genitori, o uno tra i due (chi è arrivato dopo), sono/è alle prese con la rimodulazione e la negoziazione dei parametri di riferimento cognitivi, emotivi, relazionali, valoriali, ecc.,. Essi stessi sperimentano vissuti ambivalenti, contraddittori, di incertezza e di confusività, alla ricerca, come sono, di un riposizionamento. Non è per niente facile per nessuno di noi fare i conti con la complessa storia delle intrecciate *lealtà invisibili* – come le chiama Bosztormeny-Nagy –, accompagnando e sostenendo i figli a fare altrettanto e, per di più, legittimandoli a trasgredire, almeno un po', il sistema stratificato delle *narrative famigliari* tramandate e interiorizzate.

A questo punto ci chiediamo come la complessità delle storie d'infanzia della migrazione possa essere avvicinata, riconosciuta, accolta, compresa, accompagnata, supportata e valorizzata nelle e dalle agenzie educative ed extra-educative? Secondo il nostro punto di vista, l'approccio narrativo, la narrazione, le storie e le pratiche autobiografiche sono tutti fattori di fondamentale importanza per i motivi che vedremo qui di seguito.

3. La narrazione e il narrarsi: tecnologia di realtà virtuale specializzata nella simulazione di problemi umani

Quando mia figlia Annabel mi annuncia il suo progetto di voler diventare da grande una principessa, mi sento un po' a disagio. “Lo sai che puoi diventare anche altre cose, un dottore ad esempio”, le dico. E, Annabel mi risponde: “Sarò una principessa e un dottore. E una mamma”. E io sorrido e le dico: “Ok” (Gottschall, 2014, p. 59).

Le storie ci permettono di essere *qui e là*, di fare l'esperienza dell'*adesso* e del *poi...*, o meglio ancora, del *prima*, dell'*ora*, del *dopo* e del *non-ancora*. Nelle e attraverso le storie, fin da piccoli, sperimentiamo la possibilità del *sia... sia*; e di quello che, Jerome Bruner, definisce “pensiero al congiuntivo” (1992). Dentro e per mezzo delle storie si apre a noi il *possibile-possibile* che

niente ha a che vedere con il possibile/impossibile, o anche, magicamente onnipotente.

D'altronde, la narrazione, ossia, l'“atto del narrare” (Jedwloski, 2002, p. 41) e la “produzione di storie”, che ne “rappresentano il contenuto” (*Ibidem*) ci hanno sempre riguardato e ci sono sempre appartenute. Scrive, infatti, Roland Barthes:

Il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità: non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti: tutte le classi, tutti i gruppi umani hanno i loro racconti e spesso questi racconti sono fruiti insieme da uomini di culture diverse, talora opposte. Il racconto è come la vita (1969, p. 31).

Ne sanno qualcosa i bambini che fin da piccoli, sperimentano la funzione benefica del gioco di finzione: “Facciamo finta di ...”; “Facciamo che io ero ..., e tu eri ...”; (Gottschall, 2014, p. 49; Jedwloski, 2002); e che prima di andare a letto e per addormentarsi hanno bisogno di essere rassicurati dalle storie che gli vengono raccontate dalle figure di accudimento. Queste storie, anche le più paurose, con insidie, peripezie e prove da affrontare e superare, ecc., hanno “un inizio e una fine” – ci ricorda il regista Wenders –² la sofferenza, la paura, la fatica ..., gli ostacoli, ecc., finiscono non sono eterni.

Le storie aiutano il bambino a bonificare il proprio mondo interno, a “mettere ordine” dentro e fuori di sé, proprio quando si avvicina il buio della sera e il bambino deve separarsi dai genitori. Rimane solo con le storie interiorizzate che continuano a lavorare dentro di lui e a parlargli. Quindi, di fatto, non è solo, ci sono presenze ostili ma anche amiche, animali che lo proteggono, oggetti che gli fanno compagnia, parole quasi magiche da pronunciare, luoghi sconosciuti e minacciosi che si trasformano in luoghi sicuri e accoglienti.

I bambini, inoltre, quando sono un po' più grandi, raccontano storie al loro peluche, o alla loro bambola, preferiti, parlano con il loro oggetto transizionale, esperienza che li aiuta a mettere insieme mondo interno e mondo

2 Cit., in Jedwloski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.

esterno; operazione indispensabile per iniziare ad avventurarsi nell'esplorazione dell'ambiente esterno, percepito come meno incerto, insicuro o minaccioso. Narrazioni, storie, relazioni, e storie dentro le relazioni, costituiscono importanti fattori protettivi che accompagnano, rendendola possibile, la crescita emotiva e cognitiva del bambino, lo sviluppo di sé e del suo sé, l'adattamento pur sempre evolutivo a situazioni difficili e critiche.

Pensiamo al bellissimo film di Roberto Benigni, *La vita è bella*, dove è proprio la storia e il racconto del papà al figlio piccolo, a rendere possibile la trasformazione del dramma e del trauma della detenzione nel campo di sterminio nazista in *un'oltre*, un *altrove*, in *qualcosa d'altro*.

Potremmo dire, che il "lavoro" dei bambini (Ivi, p. 25), è inventare, costruire, manipolare, ascoltare e narrare storie. Anche se, fortunatamente, l'attitudine e l'attività narrativa continuano ad appartenerci anche da adulti, per cui Gregory Bateson, come sappiamo, ci ricorda come tutti noi, dall'infanzia all'età adulta e anziana, "ragioniamo per storie", Michel Gazzaniga parla di "mente narrante"³ e Jonathan Gottschall esplicita il suo punto di vista, a riguardo, tramite un'immagine suggestiva: "Ognuno di noi ha nel proprio cervello uno Sherlock Holmes in miniatura. [...]. L'evoluzione ci ha dato uno «Holmes interno» perché il mondo reale è pieno di storie (intrighi, trame, alleanze, relazioni di causa ed effetto) ed è bene riconoscerle. L'attitudine narrativa della mente è un essenziale adattamento evolutivistico, che ci consente di esperire la nostra vita come qualcosa di coerente, ordinato e dotato di senso, e non, come un caos travolgente" (2014, pp.118-119).

La narrazione e le storie ci permettono di sviluppare e organizzare un *ragionamento geometrico* (*Ibidem*) pur sempre, tuttavia, con necessarie fughe *trasgressive canoniche*, espressione che ci rimanda al noto concetto di "trasgressione canonica del canovaccio" di Bruner (1992), non molto diverso dal motivo della "resistenza immaginativa" di Gendler (2000), ripreso da Gottschall (2014, p.145), nel testo cui ci siamo già riferiti.

Capiamo meglio, come mai ne *Mille e una notte*, Sherazade procrastini, di notte in notte, il proprio destino di morte, cui è stata condannata dal

3 Cit., in Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.

sultano, raccontandogli una storia, il cui finale atteso, tiene concentrato e impegnato il sultano, allontanando la fine della protagonista femminile⁴.

Non dimentichiamoci, inoltre, come, non soltanto, ognuno di noi continui a raccontarsi durante l'intero arco della propria giornata e, anche di notte, tramite l'attività onirica (Jedlowski, 2002); Gottschall, 2014, p. 28), ma anche, ci si racconti tramite oggetti che parlano di noi, attraverso il nostro modo di vestire... e il nostro modo di metterci in relazione alla conoscenza e al sapere.

Scriva Italo Calvino, in *Lezioni Americane*⁵: “[...] Il Gran Kan cercava d'immedesimarsi nel gioco: ma adesso era il perché del gioco a sfuggirgli. Il fine d'ogni partita è una vincita o una perdita: ma di che cosa? Qual era la vera posta? [...]. A forza di scorporare le sue conquiste per ridurle all'essenza, Kublai era arrivato all'operazione estrema: la conquista definitiva, di cui i multiformi tesori dell'impero non erano che involucri illusori si riduceva a un tassello di legno piallato. Allora Marco Polo parlò:

La tua scacchiera sire, è un intarsio di due legni: ebano e acero. Il tassello sul quale si fissa il tuo sguardo illuminato fu tagliato in uno strato del tronco che crebbe in un anno di siccità: vedi come si dispongono le fibre? Qui si scorge un nodo appena accennato: una gemma tentò di spuntare in un giorno di primavera precoce, ma la brina della notte l'obbligò a desistere [...]. La quantità di cose che si potevano leggere in un pezzetto di legno liscio e vuoto sommergeva Kublai [...] (1993, p. 71).

A questo punto della nostra riflessione non possiamo non concordare con Gottschall che sottolinea i “benefici del raccontare” e come, “[...] la propensione a inventare narrazioni abbia aiutato gli esseri umani a funzionare meglio come individui e come gruppi” (2014, p. 49). “La funzione narrativa – prosegua l'autore – è un'arcaica tecnologia di realtà virtuale specializzata nella simulazione di problemi umani” (ivi, p. 75).

4 Si veda Jedlowski P., *Op. cit.*.

5 Seguiamo la conversazione tra il Gran Khan e Marco Polo, entrambi di fronte alla scacchiera simbolo, per il sovrano, delle sue conquiste.

4. La necessità dell'approccio narrativo e delle storie di vita dei bambini nella e della migrazione

Più nello specifico, che cosa può permettere la narrazione di sé, affidata anche alla fiaba, al disegno seguito da micro-verbalizzazioni e/o micro-racconti; o di tipo più proiettivo, tramite l'utilizzo di immagini e di fotografie; sollecitata, soprattutto per i più piccoli, dalla mediazione di oggetti e/o da brevi e semplici esperienze sensoriali, come incipit al racconto? Che cosa genera l'ascolto delle fiabe e dei racconti?

Senza dubbio, l'azione del narrare e del narrarsi rende possibile ai bambini che hanno vissuto la vicenda della migrazione:

- la “presa di parola” (Demetrio, p. 31), legittimati e legittimandosi ad uscire, secondo i propri ritmi interni, da una situazione di silenzio eccessivamente protratto, che se non significato all'interno di una relazione educativa di riferimento, rende invisibile il bambino a se stesso e agli altri, coetanei e adulti;
- il riconoscimento del proprio mondo interno e, quindi, delle proprie emozioni, dei propri vissuti, dei timori e delle paure che li attraversano, ma anche, delle risorse e dei punti di forza, delle strategie che possono attivare per stare meglio con se stessi e con gli altri. Per tutto ciò, esistono le “parole per dirlo”, e sappiamo, come il poter e il saper mettere insieme le emozioni e il pensiero (Formenti), nella direzione delle “emozioni e dei vissuti pensati”, ne permetta la ri-elaborazione rendendoli più adomesticabili e tollerabili;
- l'apprendimento dalle proprie emozioni e da quelle sperimentate dagli altri nella direzione di una maggiore e reciproca condivisione;
- la maggiore consapevolezza e capacità di saper mettere e di poter mettere in racconto la propria storia che può essere ascoltata da un adulto significativo e condivisa con il gruppo di pari. Azione che li può far sentire meno soli, che permette loro di raccontarsi con le proprie parole e di non essere sempre e solo raccontati da altri, secondo stereotipi e/o pregiudizi; e che ridimensiona le distanze e le differenze rispetto agli altri bambini salvaguardando la propria singolarità. Ad essere potenziato è il senso di sé e rafforzata l'autostima (*ibidem*);
- la ri-composizione dei frammenti della propria vita in cui c'è anche la vicenda della migrazione, potendosi riconoscere con una storia e con

una *trama* (*ibidem*) e, pertanto, con una identità narrativa fatta di discontinuità e continuità, aspetti e dimensioni che vengono ri-organizzate secondo una continuità e una coerenza della storia stessa e, quindi, di sé e del sé, La continuità/coerenza della storia è data proprio dal racconto che ne fa il bambino (Jedwloski, 2002) che, in questo modo, può riconoscersi in questo racconto che può prendere forma nella relazione vis a vi con l'adulto di riferimento (insegnante, educatore, ecc.,) e/o nel gruppo di coetanei. Riconoscersi nel racconto di sé così come è stato configurato da sé, significa, anche, poterlo accettare e tollerare dal punto di vista emotivo;

- la messa in ordine creativa, dentro e fuori di sé;
- il ponte tra passato-presente e futuro della propria storia potendosi affacciare al “balcone dell’immaginario”, che rappresenta una modalità di auto-cura;
- la costruzione di un nucleo narrativo interno cui attingere in particolare nei momenti di maggiore fragilità e vulnerabilità;
- un affresco narrativo di sé che ricongiunga e ricomponga figure, incontri, luoghi, esperienze, emozioni, vissuti, ricordi, ecc., per accorgersi che tutto ciò c’è e costituisce un “pieno” e un possibile rifornimento emotivo;
- ...

5. Elementi strutturali per un progetto educativo/di cura ad orientamento narrativo- autobiografico in contesti transculturali

Indichiamo alcuni tra i principali indicatori che possono sottendere e orientare la messa a punto, la ri-lettura e l’auto-valutazione di un progetto e di un intervento educativo e di cura in contesti scolastici, extra-scolastici e predisposti alla cura, di tipo transculturale e di matrice narrativo-autobiografica⁶:

6 L’individuazione di tali elementi si deve a M. Castiglioni e S. Cantù (docente, formatrice e collaboratrice Settore Educativo-Fondazione-ISMU, Milano. Ad essi ci siamo riferiti per la progettazione di interventi formativi rivolti a docenti, educatori e professionisti della cura.

- Flessibilità (mediare, negoziare, modificare, accettare, non prevaricare);
- Contestualizzazione;
- Approccio sistemico;
- Autostima;
- Facilitazione dell'autonomia
- Partecipazione, condivisione, collaborazione
- Assunzione del punto di vista altrui;
- Apprendimento reciproco;
- Co-costruzione della relazione educativa/di cura;
- Co-costruzione delle relazioni;
- Problematizzazione
- Decentramento
- Modifica della percezione di se' e dell'altro;
- Assunzione della realtà;
- Spiazzamento cognitivo (punto di vista dell'altro);
- Sbanalizzazione dell'ovvio;
- Conoscenza di se' e dell'altro;
- Costruzione, elaborazione, riattribuzione di significati;
- Diversità come risorsa;
- Dialogo come scambio di memorie;
- Interazione, ascolto, narrazione.

Riferimenti bibliografici

- Barthes R. (1969). Introduzione all'analisi strutturale dei racconti. In AA.VV., *L'analisi del racconto*. Milano: Bompiani.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it., Torino: Bollati-Boringhieri.
- Calvino I. (1993). *Lezioni Americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.
- Castiglioni M. (2011). La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. In C. Bargellini, S. Cantù (eds.), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Quaderni ISMU, 1, Milano.
- Demetrio D. (1999). *L'educatore (auto)biografo. Il metodo delle storie di vita nella relazione d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Gazzaniga M. (2000). *The Mind's Past*. Berkeley: University of California Press.
- Gendle T. (2000). *Thought Experiment. On the Powers and Limits of Imaginary*. New York: Cases, Garland.
- Gottschall J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Jedwloski P. (2002). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Moro M.R., Nathan T. (.....). Ethnopsychiatrie de l'enfant. In Lebovici S., Diatkine R., Soulè M. (eds.), *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Parigi: PUF, vol. 4, t. 1.
- Moro M.R. (2001). *Bambini immigrati in cerca di aiuto. I consultori di psicoterapia transculturale*. (ed. D. Demetrio). Torino: UTET.
- Winnicott D.W. (1973). *Il mondo a piccole dosi. Il bambino e la famiglia*. Firenze: Giunti Barbera.

X.6

Heritage Language Education in Italy with a Focus on the Province of Bozen-Bolzano, South Tyrol

Barbara Gross

*Ricercatore - Libera Università di Bolzano
barbara.gross2@unibz.it*

1. Introduction

The geopolitical changes of recent decades and worldwide migration trends have changed the day-to-day life of children, adolescents and teachers in educational institutions, which are today characterized by increasing diversity, including linguistic, cultural, and religious heterogeneity (e.g., Gogolin & Duarte, 2017). Such heterogeneity also brings complexity, since other factors can emerge from the interaction between the differences that may be encountered in educational institutions (Zoletto & Zanon, 2019). Dealing with diversity and developing efficient strategies for integrating children and adolescents into a society characterized by democracy and solidarity is therefore an essential task of general and intercultural education. Large-scale studies (e.g., OECD, 2019) consistently show that learners with a migration background achieve inferior outcomes compared with those without a migration background and it is known that a lack of literacy in the language of instruction is partly responsible for this. For children who speak a different language at home and are not fully proficient in this language either, it may not be sufficient to promote the language of instruction at school. These results pose a challenge for public schooling in terms of how to support the heritage language (HL) of multilingual children.

Heritage language education (HLE) refers to the institutionalized or private teaching of the learner's language of origin. The language of origin differs from the national language(s) of the host country and is spoken to varying degrees by children and adolescents with a migration background. These speakers either grow up with two languages in parallel, or initially acquire only the language of origin with the host country language coming later (Mehlhorn, 2017).

Although Europe and its inhabitants are becoming ever more linguistically and culturally diverse, schools generally focus on the language of instruction and the teaching of foreign languages and continue to attach little importance to the languages of origin present in the classroom (see e.g., Gross, 2017). For decades, studies have also shown that the legacy of the nation-building process is that most European public schools are characterized by a monolingual paradigm, a monolingual habitus, (see e.g. Busch, 2011; Gogolin, 2008; Gross, 2019b); this has implications for individuals' ethnic, linguistic and national identity (Gross, 2019a). The contradiction between the desire for a multilingual society and the lack of appreciation of learners' language repertoires leads to ambiguous goals for curricular and pedagogical processes.

In European countries, various forms of HLE have emerged over the years; while some European countries (e.g., Austria) offer HLE as part of their curricula, other countries consider that responsibility for HLE lies outside the curriculum (e.g., Spain; see Gross et al., 2020). Although the trend in Europe today is toward top-down organization of regional minority language education (e.g., the European Charter for Regional or Minority Language, Council of Europe (2018) that protects and promotes historical regional or minority languages), top-down support structures for immigrant languages are much weaker and support tends to be requested and organized on a bottom-up basis. Thus, HLE is mainly requested by parents at regional or national level and is mostly offered by private organizations (Extra, 2017).

This paper provides an overview of the arguments in favor of and against HLE internationally, and of the status quo and guidelines in Italy. It then considers one province, Bozen-Bolzano, and outlines the measures implemented by the local education authority and the challenges that HL teachers are facing.

2. Arguments in Favor of and Against Heritage Language Education

The teaching of heritage languages in public schools is a controversial subject for families, schools, policy makers and scientists. Although interest in HLE has increased significantly in recent years, it remains under-researched. International research has shown that considerable advantages accrue to in-

dividuals who maintain their HL, especially at a cognitive (e.g., Bialystok, 2010) and a social level. Key benefits in relation to the latter, for example, include the maintenance of contacts in the country of origin and better integration into the social life of the country of residence. As pointed out by Fiorucci (2015a), support for individuals' HLs is crucial to the protection of their rights. Moreover, multilingualism represents an opportunity for all students, not just for those with a migration background (Fiorucci, 2015b). However, researchers continue to disagree about whether HLE should form part of public schooling. One argument frequently advanced in favor of fostering HLs and establishing HLE is the interdependence hypothesis posited by Jim Cummins (2000). According to this theory, skills – in particular in relation to literacy – are transferred across different languages, and development of HLs would thus also support the development of majority languages. Another supporting argument is that systematic instruction in HL-specific competences – such as writing skills, academic language and subject-specific terminology – cannot be achieved by communication within the family alone (Mehlhorn, 2017). However, a challenge to the interdependence hypothesis is presented by the time-on-task hypothesis, which enjoys widespread support within educational practice and society. This assumes that the teaching time given over to fostering HLs of necessity limits the time available for the development of the majority language. As the majority language is also the language of instruction in most European countries, and as skills in this language are measured and hence play a decisive role in children's educational success, educational institutions have given much greater attention to supporting this language (see e.g., OECD, 2019).

3. Heritage Language Education in Italy

Even though immigration to Italy began more than forty years ago, primarily with Tunisian migrants, followed by the arrival of African and South American women in Southern Italy, and then Yugoslavians in Friuli for the purposes of work – thus beginning the diversification of the linguistic landscape – HLE has not been a major preoccupation of education policy. In fact, where the integration of children with a migration background is concerned, the focus has for decades been on the teaching and learning of Ital-

ian as an L2, with awareness of the value of children's plurilingual competences as intercultural assets being a more recent phenomenon (Luatti, 2015). Whilst public schools are making some effort to value different cultural and linguistic backgrounds, the maintenance and teaching of students' HLs is generally not yet considered a priority.

However, there is a growing interest in, and need for, research on HLE. A recent study (Gross et al., 2020) involving Italian experts in language education and multilingualism revealed that they considered research into the effects of HLE to be of fundamental importance. The experts considered research into the qualifications required for HL teachers to be of greatest significance, followed by research into approaches to including students who speak other HLs. Next in line was understanding whether acknowledgment of pupils' achievement in HLs has an impact on their willingness to participate in class, then research on the integration of HLs into the regular curriculum, and how to structure lessons for a linguistically heterogeneous student body. Research into the effects of coordinating HL lessons and regular lessons on language competences, and of collaboration between HL and regular subject teachers, was also considered less important.

Although experts in Italy highlight the need for research on HLE, the teaching of HLs in public schools continues to be undervalued. In practice, the predominant approach toward students whose family language is not the official language (Italian) or one of the recognized regional minority languages (e.g., German, Ladin, French, Albanian, and Slovenian) is assimilation. HLE is sometimes organized by community initiatives and private or religious organizations and associations, and occasionally offered at different stages of school in an attempt to preserve languages and cultures of origin. In terms of what is on offer in schools, Italy has no clear guidelines or uniform approach on HLE, and the implementation of HLE depends on the financial resources of the region and school in question. Nevertheless, according to Eurydice (2019), guidelines and recommendations do exist for HLE in Italy. The guidelines for the integration of pupils with a migration background (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, MIUR 2014) refer to the need for schools to appreciate the multilingualism of individual children. According to the document, linguistic

diversity can be valued as follows¹: by welcoming newly arrived students, for example through multilingual information brochures; through the use of bilingual tests for mathematical and text comprehension, bilingual stories and bilingual glossaries; by promoting language awareness through the consideration of similarities and the import of words from other languages. Finally, the document also recommends teaching these languages outside school hours². Another document from the Italian Ministry (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007) underlines the need to extend the foreign languages curriculum offer to include the languages of migrants; according to this document, HLE should be organized by school networks so as to reach larger numbers of pupils. Maintenance of HLs is viewed as a human right and as promoting cognitive development; it is also presented as having a positive impact on the language of instruction and on foreign languages learnt at school. HLE can be organized jointly with Italian and foreign associations (pp. 13-14).

These guidelines advocate the promotion of the HL; however, in practice, pupils speaking languages other than the official national language or the recognized regional or minority languages are generally integrated into the traditional education system without any curriculum-based support for the HL.

Moreover, a study by Zinn (n.d.) points out that teachers advise parents not to use the language of origin in the family home, because they believe communication in the language of origin may have a negative impact on children's performance at school.

However, there are many arguments for recognizing the importance of different L1s and according them space in the classroom (e.g., Luatti, 2015; MIUR, 2014):

- 1 Regarding this, see MIUR (2014), "...l'importanza di conoscere la situazione linguistica degli alunni; la visibilità che deve essere data alle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui); la valorizzazione, quando è possibile, della diversità linguistica, attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura, confronto tra gli alunni su "come si dice", "come si scrive", ecc." (pp. 18-19).
- 2 Regarding this, see MIUR (2014), "L'insegnamento delle lingue anche non comunitarie. In molte scuole sono realizzati, in orario extrascolastico, corsi di insegnamento delle lingue diffuse fra gli allievi (arabo, cinese, russo, giapponese...) che sono aperti agli alunni madrelingua e agli alunni italiani" (p. 20).

- it makes students aware of the linguistic variety in the world, broadening the horizons of all children;
- it arouses pupils' curiosity about languages;
- it provides bilingual or multilingual children with the opportunity to demonstrate their language skills;
- it overcomes negative attitudes toward languages and cultures;
- it gives parents the opportunity to participate actively in schooling by involving them in language activities;
- it fosters linguistic reflection through a playful approach that facilitates comparisons, the identification of similarities and differences and increased linguistic awareness.

As pointed out by Luatti (2015), however, schools in Italy are experiencing substantial delays in translating the regulatory guidelines into specific measures for promoting and maintaining the range of languages that are present in classrooms.

4. Heritage Language Education in South Tyrol

Several Italian regions have developed recommendations for HLE and provide courses for children and adolescents at the request of schools. In South Tyrol, for example, an official document suggests that family languages be supported through language courses for children and teenagers at schools' request (Provincia Autonoma di Bolzano, 2012). Initial results from research at the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano³ involving HL teachers, headmasters and regular teachers at primary and secondary school level have shown, however, that the province has no overall HL teaching program for children with other family languages. Each school decides independently whether to provide HLE and whether to use its own resources or request the support of the local education authority. Moreover, schools decide on what HLEs to support, and the duration and

3 The research project "ProHLE: Professionalization of Heritage Language Teachers in South Tyrolean Primary and Secondary Schools" (2019-2021) is initiated and led by the author of this contribution. Information given in this section are based on first results of this research.

structure of support, depending on their needs and resources. While only a few schools offering HL deploy their own resources in this context, most schools make use of the relevant service at the Migration Department of the local education authority. This department arranges the financing of courses and tasks social cooperatives with organizing them. Local education authority support for HLE at least promotes to some extent the linguistic repertoires of students with diverse linguistic and cultural backgrounds; however, only a few courses and only a limited number of languages are offered. HLE can only be introduced and provided if there are at least 12 participants. The number of hours is also limited, with courses usually comprising of a total of 30 hours of HL per year or semester (this again depends on the resources available and the schools' requests). During the 2018/19 academic year, seven schools requested HLE support from their local education authority. All of these requests were approved, and courses were run for Arabic, Albanian, and Bosnian.

The above-mentioned cooperatives commission HL teachers and ensure that staff have the necessary qualifications and have undergone the appropriate in-service training. Many HL teachers also work as intercultural mediators in schools. Most of them have undertaken their training in their country of origin, which leads to heterogeneous qualifications and thus to challenges. Teachers and stakeholders mention that improvements are needed in the continuity of teaching and the quality of collaboration with other subject teachers. Furthermore, the heterogeneity of groups – the lessons are usually attended by a diverse range of students, from primary to secondary school age – is challenging for teachers. Teaching takes place either on an extra-curricular basis or as part of the optional program within elective courses, with a final assessment that is taken into account when the student is evaluated. The former approach predominates, and this in turn leads to the perception that collaboration between HL teachers and teachers of other subjects is not necessary. Another challenge that emerges concerns the unstable working conditions for HL teachers. HL courses can only be planned at short notice and full-time employment is not possible, as lessons are only offered for a limited number of hours. Collaboration requires a high degree of flexibility from teachers, and this is associated with restrictions on personal and social life, and on economic circumstances. Moreover, HL teachers feel that they and their jobs are held in low esteem by schools and by society more broadly.

Conclusions

Teaching of languages and cultures of origin is neither a matter that exclusively concerns the relevant cultural and linguistic groups, nor is it a purely political matter. Rather, it is an issue with significant implications for the development of personality, identity, citizenship, ethics, democracy, dialogue and coexistence. It is therefore an issue that must be accorded space in education and educational science, to allow for pedagogical analysis and the examination of discourses relating to national, regional, migrant, and minority languages and interethnic borders.

HLE raises awareness of migration-related linguistic diversity within schools and promotes the equality of all those involved in educational systems. It represents a characteristic of inclusive school systems that support the linguistic repertoires of all children. This paper illustrates that although Italy does have recommendations on HLE, its implementation of such recommendations and its awareness of the benefits are limited; the linguistic and thus cultural repertoires of students are too often invisible, ignored or even devalued. Different cultural, political, social, financial and organizational factors, constraints and limits overlap, and this highlights how literacy and support for family languages would merit medium- and long-term interventions, with professional and economic support (Luatti, 2015). In fact, it is inconceivable that the inclusion and social integration of those who arrive in a new environment are the result of chance or fortuitous circumstances. Moreover, there is still no uniform professional profile for HL teachers and this contributes to the marginalized position of such teachers, of their work and of the languages they are teaching, in the eyes both of schools and of society. A more diverse teaching staff would benefit all students, especially those with a migration or minority background. There is some evidence from international studies (for an overview of research results see European Commission, 2016, chapter 7) that increased teacher diversity – and thus a higher number of teachers with a migration or minority background – leads to better academic and non-academic outcomes for students with a migration or minority background. It is presumed that teachers with a migration or minority background have different expectations of performance, higher intercultural awareness and the ability to serve as role models and advocates.

HLs should not be stigmatized as representing an obstacle to the lan-

guage of instruction, but should be considered a key characteristic of individual students and a resource for intercultural learning more generally. Recognizing and valuing the HLEs that are present in the classroom, with all their resources and challenges, should be an integral part of all educational work. HLEs should therefore be accorded a place in the school curriculum and their impact on educational outcomes should be identified. A great deal more research is required in future to consider the implications of HLE for students with and without a migration background.

Reference List

- Bialystok E. (2010). Global-local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental Psychology*, 46, 93–105. doi: 10.1037/a0015466.
- Busch B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), 541–549.
- Council of Europe (2018). European Charter for Regional or Minority Languages. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/aboutcharter/default_en.asp (last access: 05/03/2020).
- Cummins J. (2000). *Language, Power and Pedagogy - Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- European Commission (2016). *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1> (last access: 15/03/2020).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Extra G. (2017). The Constellation of Languages in Europe: Comparative Perspectives on Regional and Immigrant Minority Languages. In O. Kagan, M. M. Carreira, C. Hitchens Chik (Eds.), *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building* (pp. 11-21). (Routledge Handbooks in Linguistics). New York, NY: Routledge.
- Fiorucci M. (2015a). The School and the Intercultural Perspective. *Pedagogia Oggi* 2(2), 77–90.
- Fiorucci, M. (2015b). The Italian Way for Intercultural Education. In M. Catarci, M. Fiorucci, *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges* (pp. 105–129). London: Routledge.

- Gross B. (2017). Educating for a transcultural society: The role of multilingual education. *International Journal of Diversity in Education*, 17(1), 21–35. doi:10.18848/2327-0020/CGP/v17i01/21-35
- Gross B. (2019a). Apprendimento linguistico e identità europea. In Cattedra per le relazioni con l'Europa centro orientale, *Costruire l'Europa dei territori. Primo Forum Europa* (pp. 91–104). Vicenza: Edizioni Rezzara.
- Gross B. (2019b). *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts. A Mixed Methods Research in a European Border Region*. New York, NY: Routledge.
- Gross B., Hansen A., Duarte J., García Jiménez E., McMonagle S., Szelei N. (2020). *Research Priorities on Heritage Language Education: A Cross-National Comparative Analysis of Five European Countries*. Manuscript submitted for publication.
- Gogolin I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2nd ed.). Münster, Germany: Waxmann.
- Gogolin I., Duarte J. (2017). Superdiversity, multilingualism and awareness. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 375-390). doi: 10.1007/978-3-319-02325-0_24-1
- Luatti L. (2015). Un posto in classe per le altre lingue. Motivazioni pedagogiche e proposte didattiche. *Educazione interculturale*, 13(3). Open access. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-13-n-3/un-posto-in-classe-per-le-altre-lingue-motivazioni-pedagogiche-e-proposte-didattiche/> (last access: 25/02/2020).
- Mehlhorn G. (2017). Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. In C. Gnutzmann, F. G. Königs, L. Küster, K. Schramm (Eds.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (S. 43–55). Tübingen, Germany: Narr Francke Attempto.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca MIUR (2014). Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Retrieved from https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1-564667201890 (last access: 03/04/2020).
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Retrieved from https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf (last access: 29/01/2020).
- OECD (2019). *Results from PISA 2018*. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA.pdf (last access: 27/03/2020).
- Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige (2012). Interkulturelle Bildung und Sprachförderung. Grundlängkonzept der Sprachenzentren. Retrieved from http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Konzeptpapier_D_mit_CorpDes_140412.pdf (last access: 20/01/2020).

Zinn D. (n.d.). *La lingua di origine. Risultati di uno studio nel materano*. Retrieved from <https://www.associazionetolba.org/il-mantenimento-della-lingua-di-origine-tra-gli-alunni-albanesi/> (last access: 10/01/2020).

Zoletto D., Zanon F. (2019). I molti linguaggi delle classi eterogenee. Riflessioni a partire dall'esperienza del Laboratorio di educazione interculturale e crossmediale dell'Università di Udine. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 135-146. doi: 10.14605/EI1721905

X.7

Apprendimento e sviluppo delle competenze interculturali nella formazione degli insegnanti in Alto Adige

Doris Kofler

*Ricercatore - Libera Università di Bolzano
doris.kofler@unibz.it*

Gernot Herzer

*Docente a contratto - Libera Università di Bolzano
gernot.herzer@unibz.it*

1. Introduzione

Un insegnante pienamente inclusivo ha il compito non solo di riconoscere i meccanismi di esclusione, ma anche di saper interagire per co-costruire un setting inclusivo, dove tutte le differenze (genere, abilità, appartenenze, età, lingue) siano accolte e trovino spazio per esprimersi. Le differenze delle quali andremo a parlare in questo contributo, sono marcatamente quelle delle eterogeneità culturali. A monte della discussione si pone la domanda di come dovrebbe avvenire la formazione iniziale (e continua) degli insegnanti per la costruzione del setting inclusivo. Diversi studi, in primis quello già realizzato in un contesto di una Facoltà plurilingue da parte di Hachfeld & Profanter (2018), mettono in luce come viene affrontato il multiculturalismo e quali siano le esperienze sulla diversità culturale di studenti della Facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige. Gli insegnanti con credenze multiculturali sembrano, infatti, essere più propensi ad adattare le proprie lezioni a una classe eterogenea (...) anche nella misura in cui essi assimilano e impiegano i contenuti sulla formazione inclusiva (Hachfeld, Profanter, 2018, p.330). Anche il contributo di Kofler e Herzer (2019), evidenzia, su un simile campione, come la mancanza di competenze interculturali, soprattutto i pregiudizi e le lacune nelle conoscenze di altre culture, possano influenzare lo stile didattico dei futuri insegnanti.

Partendo dal fatto che la maggior parte degli insegnanti in Italia non apprende la professione di insegnante in gruppi multiculturali (come lo af-

fermano le ancora basse iscrizioni a Scienze della Formazione primaria di studenti con esperienze migratorie e/ o non di madrelingua italiana), è spesso difficile comprendere la peculiarità che nella scuola italiana ci siano circa 200 Paesi di origine e percentuali di immigrazione in aumento (MIUR, 2012, p. 2; Report ISTAT, 2017). È più facile, però, comprendere la complessità della sfida interculturale, soprattutto quando gli insegnanti devono sviluppare strategie didattiche per l'insegnamento delle tecniche culturali come la lettura, la scrittura e la matematica con iniziative a sostegno dell'integrazione degli studenti stranieri (Fiorucci & Catarci, 2015). Tuttavia, come afferma Cambi (2006), il ruolo della scuola ha da sempre un carattere pionieristico ed uno spirito di innovazione. Cambi invita a riconoscere alla scuola in Italia il primato dell'azione, non appena è "sorta" la società multietnica, in cui proprio la scuola si è attivata con impegno, passione, responsabilità, teorie e strategia propagando non solo un modello di assimilazione, bensì un principio di accoglienza, accettazione e ascolto (Cambi, 2006, pp. 109-110).

L'insegnante percepisce che le certezze culturali e professionali sono costantemente messe in discussione e deve quindi saper affrontare nuove dinamiche e rivedere le modalità di trasmissione del sapere. Queste sfide appartenenti al "mondo scuola" costringono a mettere costantemente in discussione le tradizioni, i modelli consolidati, le capacità/strategie comunicative. L'educatore/insegnante deve accettare un valore fondamentale: la sperimentazione. (Mi si permetta qui una nota legata all'attualità: Covid 19. Da un giorno all'altro le porte delle istituzioni di formazione si sono chiuse e mille altre forme di sostegno, di contatto, di apprendimento sono state create con più o meno successo. La scuola si rinnova anche così).

Come ricercatori e difensori di una "scuola democratica" dobbiamo anche ricordare che, per quanto riguarda l'approccio metodologico e teorico prendiamo spunto dalle riflessioni di Pinto Minerva (2007), che dichiara lo sforzo pedagogico come un intrinseco impegno sempre anche interculturale. Da questi presupposti si può dedurre che gli sforzi di una pedagogia interculturale non possano essere visti "solo" come un campo speciale, ma diventino il compito centrale di tutti gli sforzi pedagogici e didattici.

In questo modo decade l'idea che l'educazione interculturale "non parli anche di noi" e decostruiamo l'idea di un'educazione interculturale orientata solo verso il gruppo target dei migranti. Tutte queste riflessioni sono rilevanti da proporre sistematicamente nella formazione degli insegnanti

ed è questo il motivo per cui abbiamo cercato di mettere in pratica un percorso che faccia riflettere sugli atteggiamenti, sugli eventuali pregiudizi e sulle opinioni culturali.

2. Metodo di ricerca

Gli atteggiamenti interculturali e i processi di apprendimento degli studenti/futuri insegnanti sono stati analizzati con metodi qualitativi e quantitativi. Per la parte qualitativa è stata utilizzata “l’analisi qualitativa dei contenuti” (content analysis) secondo Philipp Mayring (2010). La serie dei dati quantitativi è stata raccolta da un questionario utilizzando la Scala dei Quozienti Culturali (CQS). Per lo studio quantitativo 269 studenti sono stati interpellati dallo strumento CQS in tre momenti dal 2018 al 2019. Lo strumento CQS è stato sviluppato da Linn van Dyne (Michigan State University, 2015) ed è stato utilizzato con il permesso del Cultural Intelligence Center, University of Michigan (cfr. Soon, A. Van Dyne, L., Rockstuhl, T., 2015). Il questionario utilizza 4 subscales:

- CQ metacognitivo (4 voci)
- CQ cognitivo (6 voci)
- CQ motivazionale (5 voci)
- CQ comportamentale (5 voci)

Le categorie di risposta del questionario CQS andavano da 1 = “fortemente in disaccordo” a 7 = “fortemente d’accordo”. La raccolta dei dati si è svolta da ottobre 2018 a ottobre 2019 presso la Libera Università di Bolzano con studenti del 1° semestre (N=206 studenti), a marzo e ottobre 2019 anche presso la Libera Università di Bolzano con studenti del 6° semestre (N=59 studenti). I test di significatività sono stati effettuati con un t-test a due livelli. Per quanto riguarda l’attendibilità del questionario si mostrano nel test Cronbach Alpha buoni risultati con un valore di 0,88 (N=264). Inoltre, un’analisi fattoriale (analisi delle componenti principali) per i dati rilevati attraverso il questionario mostra un buon valore di KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) di 0,85 e le 4 subscales del CQ rappresentano un’ottima relazione nella matrice dei componenti ruotati di questo campione.

2.1 *Domande di ricerca per l'analisi qualitativa dei dati*

- 1) L'apprendimento interculturale all'università promuove una riflessione e una sensibilizzazione sui rischi dei meccanismi di esclusione sociale derivanti dalla convivenza in una società multiculturale come quella altoatesina (soprattutto i migranti sono considerati in Alto Adige come quarto gruppo di popolazione, rappresentanti di diversità, che si aggiungono alla società multiculturale trilingue composta da ladini, italiani e tedeschi)?
- 2) Come possono essere considerati (o inclusi) anche aspetti autobiografici che sottolineano che l'educazione interculturale non è orientata solo verso il gruppo target dei migranti, ma mira a co-costruire un percorso educativo che coinvolga tutti i partecipanti?

2.2 Domande di ricerca per l'analisi quantitativa dei dati

- 1) Quali sono gli atteggiamenti e le convinzioni che si possono trovare tra gli studenti (della Libera Università di Bolzano) senza una precedente esperienza interculturale?
- 2) Ci sono differenze significative verso la scala CQ e le loro subscales per quanto riguarda le variabili sociodemografiche in relazione al costrutto CQ dell'interculturalità?

3. Contesto della ricerca

Punto di partenza per l'analisi delle competenze interculturali maturate durante la formazione degli insegnanti è il curriculum di studio presso la Facoltà di Scienze della Formazione (www.unibz.it). Per migliorare un approccio interdisciplinare e innovare l'educazione inclusiva, nell'anno accademico 2017/18 è stato proposto un programma di studio Master da 300 ECTS rimodulato. Il modulo del primo anno di studio è nominato "Pedagogia inclusiva" composto da "Pedagogia speciale" e da "Pedagogia interculturale" (M-PED 03 e M-PED 01). Quindi, l'attenzione è chiaramente posta su un'interpretazione più ampia dell'educazione inclusiva, seguendo la linea di Allemann-Ghionda, (2013) che propone di pensare l'Inclusione (e le sue teorie) in modo più inclusivo, coniugando così le riflessioni della pedagogia interculturale alle evidenze della pedagogia speciale. Gli studenti dovrebbero (vedi syllabus del corso):

- Riconoscere le differenze culturali/sociali e le differenze individuali nell'apprendimento;
- Comprendere i fondamenti culturali e teorici della pedagogia dell'inclusione e della pedagogia interculturale (numero totale di ore di lezione 60 ore – numero totale di ore di laboratorio: 40 ore);
Nel vecchio regolamento di studio, l'attenzione è stata posta sulle scienze culturali, che includono l'Antropologia Culturale e la Pedagogia Interculturale (SPS/08, M-DEA/01, M-PED/01) e in questo contesto gli studenti dovrebbero (vedi syllabus del corso):
- Essere in grado di riflettere sulle esperienze di differenze e sulle percezioni;
- Essere in grado di identificare, osservare e valutare le connessioni tra i fondamenti antropologici, l'apprendimento interculturale e l'apprendimento sociale;
- Conoscere gli strumenti della comunicazione interculturale e comprendere le teorie e i concetti dell'antropologia culturale e della pedagogia interculturale (Numero totale di ore di lezione: 60h – numero totale di ore di laboratorio: 20h).

Lo sviluppo delle competenze interculturali, l'empatia nel conoscere l'altro nonché la capacità di instaurare relazioni che garantiscano una convivenza sociale positiva, richiede la presa di coscienza dell'implicito culturale che sta alla base dei comportamenti quotidiani. Richiede dal singolo il passaggio da un pensiero unico e rigido a un pensiero plurale, la disponibilità al decentramento cognitivo ed emotivo (Auernheimer, 2010). Quindi gli studenti non possono apprendere l'intercultura solo attraverso processi di insegnamento trasmissivi, ma attraverso un percorso che li aiuti a sviluppare una predisposizione al cambiamento. Per avviare questo processo, gli studenti hanno dovuto creare un diario di bordo (story board) che documenti il loro processo di apprendimento in 3 dimensioni, secondo il background teorico di Bräuer (2014). Gli aspetti in questione sono quelli cognitivi/metacognitivi; Aspetti personali e motivazionali; Aspetti sociali e riflessioni sulle future azioni didattiche.

4. Risultati

4.1 *Risultati dell'analisi qualitativa*

Risultati dell'analisi qualitativa dei lavori degli studenti (diario di bordo) riguardo agli aspetti cognitivi e metacognitivi. Gli studenti dichiarano che era importante:

- (F66) Apprendimento dei significati dei termini dell'intercultura; conoscere ragioni, aspetti storici, forme di ibridità;
- (F36) Tema delle “Fake News”: mettere in discussione alcune informazioni;
- (F25) Imparare ad apprezzare la diversità; espandere la conoscenza su altre culture in termini di conoscenze culturali specifiche;
- (F145) Conoscere l'origine dei rifugiati, le motivazioni e i loro problemi: fattori di pull e push della migrazione; conoscere la situazione “reale” nelle scuole dell'Alto Adige e le forme di collaborazione con altre istituzioni educative come i Centri Linguistici.

I risultati dell'analisi qualitativa sugli aspetti personali e motivazionali:

- (F12) Sensibilità, comprensione ed empatia per i migranti; interesse per la partecipazione attiva a manifestazioni interculturali;
- (F146) Interesse ad affrontare il tema della migrazione; intenzione di promuovere un'interazione rispettosa con i migranti;
- (F145) Aumentare la tolleranza, ma anche la comprensione, la sensibilità e la consapevolezza;
- (F59) Voglia di un cambiamento di prospettiva; accettare l'aiuto per capire il tema da un punto di vista diverso da prima;

I risultati dell'analisi qualitativa sugli aspetti sociali e le riflessioni sulle future azioni didattiche:

- (F63) Consapevolezza che l'educazione interculturale ha a che fare con il rafforzamento delle competenze come l'empatia, la gestione dei conflitti, la tolleranza alla frustrazione);
- (F2) Lo scambio delle proprie esperienze interculturali è la base per l'inclusione di tutte le diversità;
- (F79) Dare incarichi di lavoro agli studenti che aiutino a fare riflettere

sulle situazioni di vita dei migranti, a fare riflettere sui pregiudizi e le diverse condizioni di vita; invitare a leggere i giornali o altri media e “leggere” le informazioni in modo critico;

Per migliorare sistematicamente le competenze interculturali, gli studenti dichiarano inoltre di volere avere più opportunità per conoscere circostanze di vita dei migranti sul territorio e di volere partecipare più attivamente a manifestazioni interculturali.

4.2 Dati sul campione

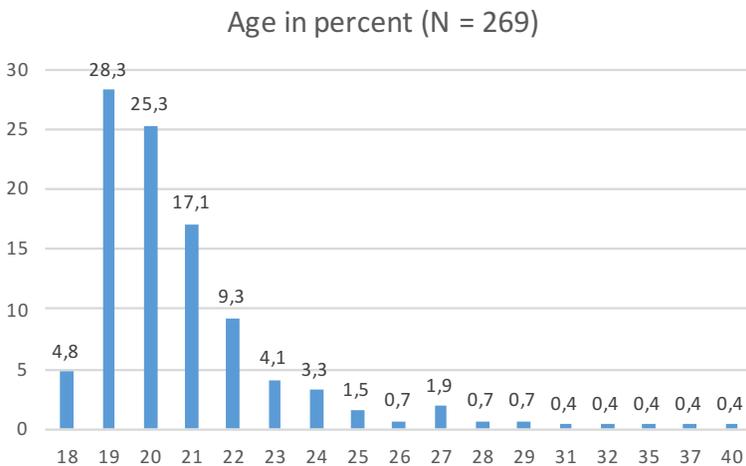


Figura 1: Distribuzione dell'età in percentuale

L'età dei partecipanti nel campione è molto ampia, poiché vi hanno partecipato anche gli studenti che hanno frequentato una formazione professionale in servizio. Il campione comprende studenti dai 18 ai 40 anni. L'età media del campione ha il valore di 20,93 anni. Il test per la rilevazione di differenze significative rispetto alla variabile di genere è stato comunque effettuato con un test parametrico (t-test).

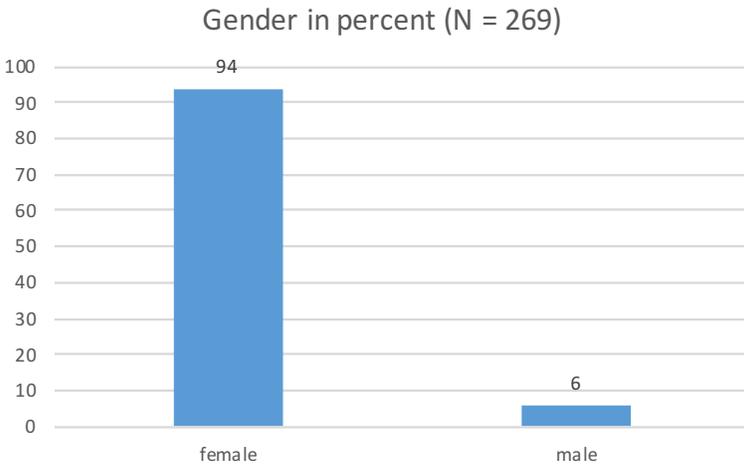


Figura 2: Generi in percentuale

Come quasi in tutti i Corsi di Laurea di Scienze della Formazione in Italia, il numero di studentesse (N=252) supera di gran lunga quello degli studenti maschi (N=17).

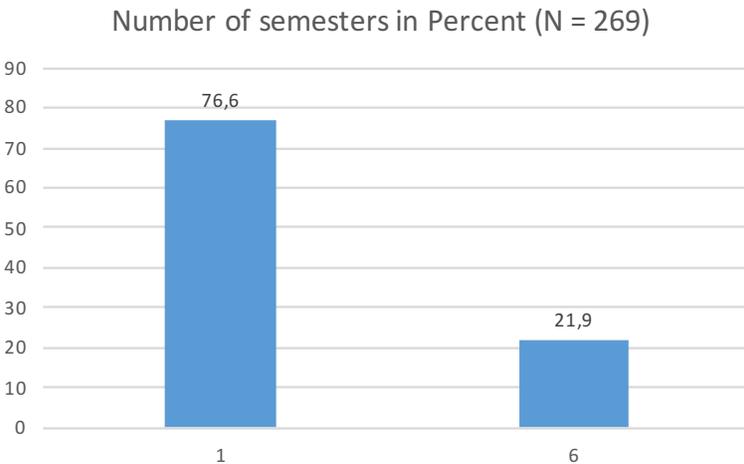


Figura 2: Numero di semestri in percentuale

Alcuni studenti (cumulativamente l'1,5%) sono iscritti in semestri superiori (per esempio il 7°, 9°, 10° semestre). Per le analisi che confrontano

i valori medi sono stati considerati gli studenti del primo e del sesto semestre. La maggior parte degli studenti (76,6 per cento) sta studiando nel primo semestre presso la Libera Università di Bolzano (21,9 per cento nel sesto semestre). Per entrambi i gruppi è stata la prima esperienza di sviluppo delle competenze interculturali durante gli studi.



Figura 3: Soggiorno all'estero (senza vacanze) in percentuale

Nella formazione dei futuri insegnanti spesso si mostra che solo pochi di loro trascorrono del tempo all'estero durante gli studi (Erasmus o altri programmi di scambio studentesco). Va notato che molti studenti sono ancora al primo anno di studio e non hanno ancora avuto la possibilità di usufruire dei bandi Erasmus.

4.2.1 Risultati empirici quantitativi in risposta alla domanda 1

Statistics Cultural Quotient Scales						
		Meta Cognition	Cognition	Motivational	Behavioral	CQS
N	valid	269	269	269	269	269
	missing	0	0	0	0	0
Mean		5,16	3,81	5,21	4,99	4,73
SD		0,91	0,96	0,99	1,22	0,75
Var		0,83	0,92	0,97	1,50	0,57
Min		2	2	2	2	3
Max		7	7	7	7	7

Tabella 1: Risultati sulla scala CQ e le loro sottodimensioni

(Explanations to the table: SD = Standard deviation, Var=Variance, MetaCognition = Subscale 1, Cognition = Subscale 2, Motivational = Subscale 3, Behavioral = subscale 4, CQS = Cultural Quotient Scale)

Quali atteggiamenti e convinzioni si possono trovare tra gli studenti senza una precedente esperienza di sviluppo delle competenze interculturali all'università?

I valori (in 3 sottoscale) sono generalmente superiori al valore medio della scala CQ complessiva. La sottodimensione CQ "cognizione" (i saperi) mostra valori inferiori rispetto alle altre tre scale e alla scala CQ complessiva. Ciò può essere causato da una generale mancanza di conoscenza e da un'incertezza riguardo alle competenze interculturali, perché questi studenti frequentano per la prima volta un corso universitario sul tema dell'"interculturalità". Va notato che gli studenti non hanno ancora una conoscenza sistematica nella materia dell'interculturalità, per cui ci si deve aspettare questi valori più bassi.

4.2.2 Risultati empirici quantitativi in risposta alla domanda 2

Ci sono differenze significative verso la scala CQ e le loro subscales per quanto riguarda le variabili sociodemografiche relative al costrutto CQ dell'interculturalità?

La scala CQ mostra differenze statisticamente significative rispetto alle variabili sociodemografiche “soggiorno all'estero” ma non rispetto alla voce “numero di semestri” che è stata identificata nella prima misurazione con differenze significative in alcune scale del costrutto del quoziente culturale. Come nella prima rilevazione il CQ complessivo è significativamente più basso ($p < 0,01$) nel gruppo senza esperienze di soggiorno all'estero ($M=4,64$, $SD=0,75$, $df=266$) rispetto al gruppo con tali esperienze ($M=5,0$, $SD=0,75$, $df=266$). Inoltre, due scale del costrutto CQ (Scala 3 “motivazione” e scala 4 “comportamento”) mostrano differenze significative per quanto riguarda la variabile “soggiorno all'estero”. Anche in questo caso, il gruppo con esperienza all'estero ha valori significativamente più alti con $p < 0,01$ ($M=5,58$, $SD = 1,05$, $df = 266$) rispetto al gruppo senza tale esperienza all'estero ($M=5,10$, $SD=0,94$, $df=266$). La sottocategoria “comportamento” mostra anche differenze statisticamente rilevanti con valori significativamente più alti ($p < 0,01$) per il gruppo con esperienza all'estero ($M=5,36$, $SD=1,08$, $df=266$) rispetto al gruppo senza esperienza all'estero ($M=4,88$, $SD=1,24$, $df=266$).

In generale, il CQ non mostra differenze significative per quanto riguarda la voce “numero di semestri”, ma in tutte le scale gli studenti del primo semestre mostrano valori più alti rispetto agli studenti del sesto semestre. Le scale non mostrano differenze statisticamente significative per quanto riguarda le altre variabili sociodemografiche.

Conclusioni

I valori dei subscales del CQ (confronta MetaCognition, Behavioral, Motivational) erano relativamente più alti e superiori al valore medio del valore complessivo CQ in confronto alla fiducia nelle proprie competenze cognitive (confronta subscale Cognition). Gli studenti dell'Alto Adige, luogo in cui convivono tre gruppi linguistici, vivono quindi regolarmente in contesti interculturali e multiculturali (cfr. Kofler, Profanter, 2006; Atz, Pallaver, Haller, 2016) e dimostrano una certa esperienza “interculturale”. Questa è una spiegazione molto probabile della fiducia nelle proprie competenze interculturali. Tuttavia, gli studenti mostrano in generale una mancanza di conoscenze delle materie interculturali.

Sono state evidenziate differenze significative per quanto riguarda la va-

riabile “soggiorno all'estero”. Come prevedibile, la variabile “soggiorni all'estero” ha un effetto molto positivo sulle competenze interculturali e potrebbe quindi essere uno strumento per fare accrescere e rafforzare tali competenze. Anche i valori della motivazione (di approfondire maggiormente il tema “interculturale”) e del comportamento interculturale sono significativamente più elevate nel gruppo degli studenti con un soggiorno all'estero.

Per migliorare sistematicamente le competenze interculturali, gli studenti dovrebbero approfittare dell'opportunità di trascorrere del tempo all'estero. Va quindi anche specializzata l'offerta formativa universitaria e a tal fine dovrebbero essere proposti più programmi di scambio come Free Mover, Erasmus, progetti Leonardo ect. Anche le esperienze interculturali reali hanno mostrato un effetto positivo sugli atteggiamenti e sulle convinzioni interculturali. Tali esperienze personali con l'interculturalità dovrebbero quindi essere rafforzate nella progettazione del modulo e congiungersi meglio alle discussioni teoriche. Per migliorare le competenze interculturali all'interno del modulo e in generale, si dovrebbero considerare anche le variabili che motivano lo scambio interculturale e le conoscenze pregresse sui temi dell'interculturalità.

È indiscusso che nella formazione degli insegnanti le competenze interculturali hanno un significato rilevante: solo partendo da un inclusivo approccio al lavoro educativo nella scuola (e non solo) si può sperare di diffondere una sempre più necessaria “cultura della convivenza” pacifica. La sfida prevede un cambiamento dei paradigmi di riferimento con l'obiettivo di ridurre l'etnocentrismo ancora vigente nei sistemi educativi europei, dove un processo di integrazione non è una soluzione a senso unico, che invita sia le maggioranze che le minoranze a interrogarsi. Fiorucci (2015, S. 57), propone agli insegnanti di operare per un vero e proprio “decentramento cognitivo” attenuando così il livello di etnocentrismo e usa le parole dello scrittore keniota Ngugi wa Thiong'o che suggerisce di “spostare il centro del mondo” (Wa Thiong'o, 2000). Secondo Aminkeng A. Alemanji, (2018) soprattutto per l'insegnante non basta essere non razzisti, bisogna essere antirazzisti. In questa concezione, l'importanza di opporsi al pregiudizio (non razzista) non è sufficiente: proporre un atteggiamento antirazzista, facilita l'azione in cui ci si oppone attivamente e si lotta contro il razzismo. A questo scopo, l'importante compito è anche quello di assicurarsi che l'intera comunità scolastica si opponga al razzismo - ogni volta che ci

si trova di fronte a forme di violenza, discriminazione ed esclusione. Come possiamo leggere su The Educator's Room, LLC TM (2016, <https://theeducatorsroom.com/>), dedicato a diversi temi educativi, tre punti dovrebbero essere tenuti a mente: (a) se vedi qualcosa, devi dire qualcosa; (b) sfida programmi di studi (o programmi scolastici) che abbiano una palese "centratura sugli uomini con una storia bianca" (c) sii un alleato (engl. *ally*) ed educa al anti-razzismo sistemico.

Alla luce di queste riflessioni emerge, infatti, che per promuovere atteggiamenti (multiculturali) positivi è utile che i/le docenti di Scienze della Formazione conoscano le opinioni che gli studenti/le studentesse hanno al momento di iniziare gli studi (cfr. Yang & Montgomery, 2013). Conoscere le motivazioni degli studenti, approfondire quali siano le loro esperienze inter-culturali, sondare se si sono consolidate forme di pregiudizi nei confronti dell'Alterità, formulare domande specifiche sul loro atteggiamento verso l'acculturazione, l'accoglienza, l'integrazione e l'inclusione diventa sempre più indispensabile per capire (...) quali opinioni prevalgono in merito al delicato tema della "nuova" interculturalità, e possibilmente contribuire a promuovere un processo di auto-riflessione (Hachfeld, Profanter, 2018, p. 325).

Per concludere, l'idea a monte di questo contributo è quella di rinnovare in parte l'approccio alla didattica universitaria nelle materie della pedagogia interculturale. L'apertura alle esigenze di una società inclusiva implica preparare i futuri professionisti dell'educazione (cfr. Ellerani, 2014) ad un dialogo continuo (senza perdere il proprio punti di vista) con un target pluriconfessionale, multiculturale e plurilingue.

Riferimenti bibliografici

- Allemann Ghionda C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh
- Aminkeng A. Alemanji (2018). *Antiracism Education In and Out of Schools*. Palgrave Macmillan: Cham, Switzerland.
- Atz H., Pallaver G., Haller M. (Eds.). (2016). *Ethnische Differenzierung und soziale Schichtung in der Südtiroler Gesellschaft: Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojekts* (1. Auflage). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Retrieved from <https://doi.org/10.5771/9783845276694>

- Auernheimer G. (Hrsg.) (2010) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag, Springer.
- Bräuer G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Dietz G., Mateos Cortés L. S. (2012). The need for comparison in intercultural education. *Intercultural Education*, 23, 5, 411-424, DOI: 10.1080/14675-986.2012.728039
- Ellerani P. (2014). L'intercultura come prospettiva pedagogica. Tra sviluppo e formazione di una forma mentis interculturale. In Margiotta U., *Qualità della ricerca e documentazione scientifica. Le ontologie pedagogiche* (pp. 151-191). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/44470/31952/Volume%20Primo%20Margiotta.pdf#page=151>
- Fiorucci M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Hachfeld A., Profanter A. (2018). Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige. *Formazione & Insegnamento*, 2, 321-333.
- Kofler D., Profanter A. (2006). Crescere plurilingue-Il sistema scolastico italiano dell'Alto Adige/Südtirol. In W. Wiater, G. Videsott (Eds.), *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas-School Systems in Multilingual Regions of Europe* (pp. 185-203). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kofler D., Herzer G. (2019). Intercultural learning (development of competencies) by students of the faculty of education. Using the example of intercultural attitudes and learning processes in teacher training in Italy. In: *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica "Education and post-democracy"* (pp. 151-191), Vol. 2, Teaching, Learning, Evaluation and Technology. Roma: Associazione "per scuola democratica", ISBN 978-88-944888-1-4; <http://www.scuolademocratica-conference.net/wp-content/uploads/2019/11/1st-SD-Conf.-Proceedings-Vol.-2-1.pdf>
- Pinto Minerva F. (2007). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Mayring P. (2010) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Soon A., Van Dyne L., Rockstuhl T. (2015). Cultural Intelligence: Origins, Conceptualization, Evolution and Methodological Diversity. In *Advances in Culture and Psychology*. Vol. 5. Edited by Michelle J. Gelfand, Chi-Yue Chiu, and Ying-Yi Hong, (pp. 273-323). New York: Oxford University Press,

- The Educator's Room, LLC TM (2016, <https://theeducatorsroom.com/>)
- Wa Thiong'o, N. (2000). *Spostare il centro del mondo. La lotta per le libertà culturali*. Roma: Meltemi.
- Yang Y., Montgomery D. (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: A Q study of attitudes toward student diversity. *Teaching and Teacher Education*, 30(0), 27-37. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.003>

X.8

Le infanzie multiple dei minori stranieri non accompagnati. Invisibilità dei minori e invisibilità degli educatori

Lorena Milani

*Professore ordinario - Università degli Studi di Torino
lorena.milani@unito.it*

1. Una molteplicità di infanzie e l'invisibilità dei minori stranieri non accompagnati

La normativa in vigore, all'art. 2, L. 47/2017, definisce così il minore straniero non accompagnato (MSNA) «[...] per minore straniero non accompagnato presente nel territorio dello Stato si intende il minore non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano». La sua condizione è certamente determinata da almeno tre dimensioni di vulnerabilità: quella di minore, quella di straniero e immigrato e, infine, quella di minore senza adulti di riferimento. I flussi dei minori non accompagnati si dirigono verso la Grecia, la Spagna, l'Italia e la Bulgaria. I dati più recenti (febbraio 2020) relativi all'Italia ci indicano che abbiamo 5.368 minori presenti in Italia di cui 5.108 maschi (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020). Si aggiungono a questi, i minori irreperibili che sono 5.383 alla data di dicembre 2019 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019) che raddoppiano, quindi, il numero di minori non accompagnati presenti sul territorio.

Quando si parla di migranti si tende spesso a fare di questi un'unica categoria, dimenticandone i volti, le biografie e i percorsi migratori. Questo accade ancora di più anche parlando di minori stranieri non accompagnati (Save the Children, 2017). La realtà, invece, ci racconta un'altra storia e ci descrive uno spaccato più variegato e multifaccettato (Fratini, Bastianoni, Zullo, Taurino, 2012). Siamo di fronte a ragazzi che non solo appartengono a diversi Paesi d'origine (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2019;

2020), ma che hanno vissuto e vivono infanzie a diverse velocità, infanzie a geografie differenti in senso economico, sociale, educativo e di opportunità di vita e di crescita (Fineman, 2014; Sandberg, 2015; Milani, 2017; Milani & Crotti, 2019) e, quando arrivano in Italia, vivono ancora un'altra infanzia. *Infanzie che restano invisibili* (Milani, 2015) e *fragili* (Kohli, 2006; Eide & Hjern, 2013), segno della necessità di ricostruire il senso dei diritti espressi nella *Convenzione* (1989).

In questo quadro complesso, in cui si intrecciano limiti e opportunità, involuzioni e possibilità di crescita e di sviluppo, il *rischio dell'invisibilità* dei minori stranieri non accompagnati risulta sempre molto alto sia nel processo di accoglienza sia in quello di inclusione sociale. Il sistema, molto burocratizzato e contrassegnato da una struttura multilivello (Giovannetti, 2008; Traverso, 2019), non facilita tale processo e rende problematici i percorsi educativi. Di questa stessa invisibilità vengono investiti anche gli educatori che operano nei CPA (Centri di Prima Accoglienza) e nelle Comunità dedite alla seconda accoglienza. Attraverso la ricerca interpretativa (Trinchero, 2014) - condotta tra il 2017 e il 2018 nei CPA e nelle strutture che accolgono minori non accompagnati del Piemonte -, è stato possibile evidenziare, infatti, come all'*invisibilità dei minori*, *focus* della ricerca, corrisponda un'*invisibilità degli educatori*.

2. L'invisibilità nei minori stranieri non accompagnati: una ricerca in Piemonte

Nell'ambito della ricerca abbiamo intervistato 71 educatori con un questionario di 10 domande aperte che volevano mettere a fuoco la percezione dell'invisibilità dei minori che gli addetti ai lavori colgono durante i loro interventi educativi. La ricerca è stata svolta su Centri di Prima Accoglienza e strutture di seconda accoglienza sul territorio del Piemonte (Alessandria, Biella, Cuneo, Novara, Torino).

Ai fini di questo contributo, ci soffermeremo ad analizzare solo 4 domande: 2 riferite alla percezione da parte degli educatori della visibilità/invisibilità dei minori e 2 riferite alle modalità di lavoro e ad eventuali aspetti non toccati dal questionario. Le risposte a queste domande ci restituiscono un quadro complessivo dell'invisibilità come categoria interpretativa "provocatoria" di questa indagine.

Nell'analisi delle risposte al questionario, abbiamo ritenuto opportuno procedere individuando delle categorie interpretative in cui raggruppare gli elementi emersi. Il totale delle risposte non sarà uguale al numero dei questionari compilati. Le risposte, infatti, potevano presentare più dati che potevano essere immessi in categorie differenti. In questo senso, abbiamo privilegiato l'attenzione alla complessità e alla multifattorialità del fenomeno, facendone emergere, come si vedrà, *luci e ombre*.

La prima domanda aveva lo scopo di introdurre il tema. Le risposte, come si vedrà, hanno comunque già messo in evidenza la non linearità del fenomeno e la percezione dello stesso da parte degli educatori.

Domanda N.1 *In che cosa consiste secondo lei l'invisibilità dei minori non accompagnati?*

Hanno risposto: 71. Non hanno risposto: 0

Dalla lettura dei dati sono emerse le seguenti categorie interpretative:

DOMANDA N. 1

N.	Descrizione: Sono invisibili per...	Frequenza
1	la mancanza di tutela , di rete sociale , di diritti adeguati e rischio di marginalizzazione	18
2	la problematicità delle procedure di identificazione età , di tracciabilità e per la mancanza di documenti	18
3	il sistema di accoglienza inadeguato, l'iter burocratico complesso (governance multilivello fragile e frammentata) e per l'assenza di strutture a loro dedicate	12
4	la difficoltà educativo-pedagogiche (progetti mirati e attenzione ai bisogni sommersi tipici dell'essere minori e dell'essere stranieri)	12
5	Perché minori, perché stranieri e perché non-accompagnati (9)	9
6	Invisibilità istituzionale (7) sociale (6), culturale (4) e mediatica (2)	19
7	Perché vivono nell'ombra e nella clandestinità	7
8	Perché scelgono di essere invisibili	4
9	Altro	20

La problematicità data dall'intreccio delle prime due categorie interpretative consegna un'immagine complessa del processo nel quale i minori, come scrive un educatore, si sentono *“in attesa, come fossero sospesi nel vuoto”*.

Le prime quattro categorie si ritrovano costantemente anche nelle altre risposte alle domande prese in esame. Sembra che il problema della presa in carico del minore sia fortemente determinato sia dai processi burocratici di identificazione del minore sia dalla mancanza di una rete di tutela che rendono difficoltosa la definizione di un progetto educativo mirato e il sostegno al processo identitario. Il sistema di accoglienza, infatti, risulta inadeguato e fragile (Milani, 2015).

Alcune risposte definiscono *luci e ombre* del processo dall'invisibilità all'invisibilità e rendono la lettura dei dati non scontata, ma carica di criticità e di punti oscuri.

Riportiamo alcune affermazioni:

“C'è chi sceglie di essere invisibile”

“Vivere ai margini conviene”

“Non parlerei di invisibilità, quanto di spersonificazione, nel senso che si tende a fare del singolo una categoria. Non è più il singolo con la sua storia, quanto è lui come immigrato... come tanti immigrati”.

Riportiamo anche una risposta articolata e lucida che mostra una profonda consapevolezza della multifattorialità del fenomeno:

“Esiste un tipo di invisibilità che potremmo definire istituzionale, derivante dalla condizione di clandestinità e di mancanza di documenti di identità e di permesso di soggiorno. È la condizione più difficile, che obbliga il minore a sottrarsi ad ogni tipo di controllo e contatto con i servizi che potrebbero attuare una presa in carico e correggere situazioni burocratiche lacunose. Esiste poi un'invisibilità sociale, spesso derivante dalla prima ma non necessariamente, per la quale il minore non si inserisce in alcun ambito istituzionale ma rimane ai margini, spesso vincolato alla microcriminalità che obbliga i ragazzi a rendersi invisibili, anche se provvisti di documenti d'identità.

Aggiungerei poi una invisibilità culturale, per chi proviene da culture molto diverse da quella del Paese ospitante e delle maggiori comunità di migranti presenti nel territorio, per cui diventa difficile per il minore comprendere la realtà circostante ed essere riconosciuto come appartenente ad un gruppo etnico preciso”.

La domanda n. 2 cerca di analizzare la capacità di leggere cause e concause dell'invisibilità dei minori per cogliere il grado di consapevolezza degli educatori.

Domanda n. 2 - *Da che cosa è generata questa invisibilità?*

Hanno risposto: 68. Non hanno risposto: 3

Anche per questa domanda abbiamo identificato 9 categorie interpretative.

DOMANDA N. 2

N.	Descrizione: L'invisibilità è generata da...	Frequenza
1	Burocrazia per permesso di soggiorno/iter troppo lungo "sospesi nella perenne attesa" /mancanza di documenti/leggi [identità mancante]	10
2	Inserimento in lavoro nero , sfruttamento, criminalità organizzata , tratta, illegalità e mancanza di informazioni-regolarizzazione	10
3	Difficoltà di integrazione con duplice valenza: sia del singolo sia della/nella organizzazione/rete di accoglienza	7
4	Dal mandato forza-lavoro della famiglia d'origine	7
5	Perché minori e non accompagnati , senza familiari o soggetti tutelanti e/o reti forti	6
6	Strategie di accoglienza inadeguate , mancanza di risposte ai bisogni specifici e budget limitato per grandi numeri	6
7	Mancanza di informazioni e di attenzione pubblica/silenzio mediatico/informazioni confuse	6
8	Difficoltà prodotte da diversità culturali	5
9	Altro	47

Si conferma il problema dell'*iter burocratico* per l'identificazione del minore, ma emerge pesantemente la questione dell'*illegalità* che porta alla *clandestinità* e conduce all'*invisibilità*. Alcuni sottolineano che l'utilizzo di questi minori come forza-lavoro da parte delle famiglie di origine li rende invisibili. Manca, in parte, la consapevolezza del fatto che i genitori pensano anche di offrire un futuro ai loro figli e spesso vengono tratti in inganno dai trafficanti.

È molto interessante che la categoria "Altro" abbia ben 47 ricorrenze. Gli educatori hanno segnalato in maniera molto precisa alcune cause. Que-

sto dato, da una parte, ci restituisce nuovamente la complessità del fenomeno e, dall'altra, fa emergere che l'analisi delle cause da parte degli educatori potrebbe essere connessa alla loro esperienza e conoscenza dei minori e delle loro storie personali. Emergono, infatti, più che semplici dati, tracce di biografie centrate sul "viaggio" che evidenziano come i flussi migratori non corrispondano ai percorsi migratori

Rilevante anche il fatto del *silenzio* e della *invisibilità mediatica*: questo dato tornerà anche nelle risposte ad altre domande.

Le risposte che gettano *luci e ombre* sottolineano la difficoltà tra integrazione, identificazione e marginalità, ma anche la questione politica.

Ecco alcune affermazioni in merito:

"Più che di invisibilità si tratta di rintracciabilità e tracciabilità del minore"

"Si sentono loro stessi ai margini e spesso non si vogliono integrare"

"Dal fatto che sono un problema per lo Stato e non una risorsa su cui investire"

E ancora, in modo paradossale, un educatore afferma:

"Invisibili sono quelli [i minori] che silenziosamente accettano di entrare un processo di cambiamento; i visibili invece sono quelli che entrano nei circuiti dell'illegalità e che pertanto fanno notizia e vengono presi in carico dai servizi"

L'*invisibilità* dei minori non accompagnati *emerge in modo chiaro* dalle risposte degli educatori con una forte consapevolezza circa il processo che conduce a tale invisibilità. L'ultima affermazione qui riportata, fa riflettere su come spesso l'invisibilità sia "doppia" proprio per coloro che dirigono le loro forze verso l'impegno a crescere e a formarsi.

Questa invisibilità dei minori, quanto conta e come viene accolta nei progetti educativi messi in atto? Come si consente l'uscita dall'invisibilità dei minori? Che conseguenze ha sulla professionalità degli educatori?

3. L'invisibilità degli educatori: tracce di professionalità tra silenzi e progettualità

Il questionario aveva lo scopo di rilevare anche il "peso" dell'invisibilità dei minori nel lavoro quotidiano degli educatori. La domanda seguente cerca

di portare alla luce quali sono le modalità di esercizio della pratica professionale che gli educatori ritengono importanti per questa finalità.

Domanda n. 6 - *Quali sono le modalità educative che utilizzate per favorire l'uscita dall'invisibilità*

Hanno risposto: 67. Non rispondono: 2. Risposte non comprensibili: 2

Le risposte alla domanda n. 6 sono state elaborate in 10 categorie.

DOMANDA N. 6

N.	Descrizione: Le modalità per favorire l'uscita dall'invisibilità sono...	Frequenza
1	La gestione della relazione educativa (creazione fiducia, ascolto non giudicante, vicinanza affettiva, attenzione alla singolarità)	31
2	Percorsi scolastici e formativi (anche finalizzati al lavoro, borse lavoro e tirocini e apprendimento della lingua italiana)	22
3	Percorsi extrascolastici/ricreativi	17
4	Rendere protagonisti i minori e valorizzarne le risorse	15
5	Costruzione e inserimento in reti sociali e/o di servizi sul territorio (anche azioni di sensibilizzazione: convegni, feste...)	15
6	Costruzione di reti amicali e/o con il gruppo dei pari	9
7	Iter burocratico e procedure di identificazione	8
8	Promozione dell' autonomia e dell' identità	8
9	Educazione alla legalità (valori/regole) e alternative all'illegalità	7
10	Altro	15

Un dato atteso era l'importanza della costruzione della relazione educativa, centrale per costruire qualsiasi progetto. Le categorie dalla 2 alla 5 fanno emergere un approccio pedagogico centrato sul costruire una rete di sostegno e di promozione delle risorse del minore. L'apprendimento della lingua italiana e l'inserimento scolastico sono le vie privilegiate in quanto premesse alla possibilità di far parte di una comunità.

Interessante anche il dato che riguarda l'attenzione all'educazione, alla legalità, anche se talvolta sembra mirata a far acquisire regole al minore in un processo di acculturazione "verticale", imposto.

Una risposta in particolare riteniamo sia significativa nel gioco delle *ombre* e delle *luci* dell'invisibilità:

“Non mi pongo il problema dell'invisibilità, offro loro tutto ciò che si può dare e garantire”

L'affermazione è talmente generica da rendere ancor più invisibile il soggetto che non si vorrebbe vedere come tale: di fatto, si nega che si tratta di minori che necessitano di interventi puntuali e mirati per l'inclusione sociale. Ci sono anche dei *silenzi*, quindi, sull' *invisibilità* dei minori e non solo su quella: la stessa *invisibilità* e lo stesso *silenzio* emergono in modo chiaro anche nella lettura che i professionisti danno di se stessi e del loro lavoro nei contesti di accoglienza dei minori, come vedremo dalle risposte alla prossima domanda (n.10). Nonostante ciò, lo sforzo di progettualità per costruire percorsi di integrazione e di inclusione è notevole e spesso vengono richiamate le principali formule del lavoro di rete, della costruzione e implementazioni di reti sociali, di valorizzazione delle risorse sociali, culturali ed educative del territorio. La centralità del minore appare evidente nell'importanza della relazione educativa, dove forse, accanto ai silenzi da decifrare e da accogliere, prendono vita le parole, le storie, i significati e gli incontri e dove possono fiorire nuove vie di libertà di realizzazione.

4. Dar voce: riportare a visibilità i silenzi di educatori e minori

La parola è la forma della libertà. Dare parola, sostenere il diritto di parola (don Milani, 1968; Freire, 2002) è essenziale per riconoscere l'altro e per dar voce a chi voce non ne ha. In questa prospettiva, abbiamo voluto dare spazio alla voce degli educatori, restituire loro visibilità attraverso l'uscita dal silenzio. Anche i processi di ricerca, a volte, strutturandosi su domande definite dal ricercatore, rischiano di non dare sufficiente spazio alla parola dell'intervistato/a. Volevamo anche rendere un po' più protagonisti del processo di ricerca gli stessi educatori e così abbiamo inserito un nuovo modello di domanda che abbiamo chiamato alla “Gigi Marzullo” (dal nome del noto conduttore famoso per le sue domande a duplice taglio). Abbiamo chiesto, pertanto, agli educatori: “ponetevi una domanda e datevi una risposta”, nella consapevolezza che chi è “dentro” la situazione sa che cosa sia più o meno rilevante. Inoltre, coscienti che ogni questionario presenta sempre

dei limiti, rendere gli educatori degli intervistatori che si auto-intervistano poteva far emergere domande significative su temi non trattati nel questionario proposto.

L'ultima domanda posta, quindi, era totalmente libera. Abbiamo tentato una lettura per macro-categorie delle domande, e relative risposte, alla domanda n. 10, senza però rilevarne la frequenza. L'analisi di questa risposta, infatti, è molto complessa e richiederà un lavoro più lungo e meticoloso.

Domanda n. 10 - *Le chiediamo di scrivere la domanda che non è qui contenuta e a cui lei avrebbe voluto rispondere su questo argomento e le chiediamo anche di darci la sua risposta*

Hanno risposto: 46 Non hanno risposto: 25.

Sono state elaborate 4 macro-categorie

DOMANDA N. 10

	Descrizione: L'invisibilità nelle domande autosomministrate diventa...
1	Invisibilità burocratica come necessità per identificare il minore ma anche per promuovere identità
2	Invisibilità strutturale della composita rete di governance multilivello che complessifica e rende macchinoso il lavoro con i minori, le procedure, la presa in carico e la gestione multiprofessionale
3	Invisibilità/visibilità mediatica del minore e scarsa informazione pubblica. A livello mediatico i minori diventano paradossalmente visibili quando commettono reati.
4	Invisibilità/visibilità degli operati/educatori che si sentono invisibili

Anche in questo caso appare una forte coscienza della complessità del fenomeno e dei problemi derivati da una *governance* multilivello. In alcune risposte vengono fatte anche proposte per migliorare la pratica di accoglienza

Un risultato inaspettato riguarda l'invisibilità degli educatori: essi, infatti, ritengono di essere altrettanto invisibili.

Riportiamo di seguito alcune domande e risposte proposte dagli educatori:

“Come reputi la tua professione? Visibile o invisibile? La professione di

educatore dovrebbe essere più visibile per far sì che diventi ancor più riconosciuta è necessario che ogni educatore eserciti questo compito difficile con *estrema professionalità*. Solo con questo potremmo diventare *visibili* che aiutano *invisibili* a diventare persone”.

“Il lavoro degli operatori può essere definito anch’esso “invisibile”? Sì. Agli occhi della comunità e spesso anche agli occhi dei ragazzi. Da una parte l’impegno mediatico, politico e di opinione pubblica a puntare i riflettori su ciò che non funziona rispetto a ciò che si fa; dall’altro un’azione che agendo nel quotidiano e su cose apparentemente “piccole” ha difficoltà a manifestarsi in tutta la sua forza”.

E per ciò che riguarda il minore, altre domande e risposte tra *luci e ombre* dell’invisibilità, restituiscono un utilizzo inusuale e non scontato della categoria dell’invisibilità:

“A chi interessano i MSNA? Probabilmente più alle persone disposte a sfruttarle per attivare percorsi di illegalità piuttosto che alle istituzioni che dovrebbero attivarsi per favorire percorsi di integrazione”

“I MSNA invisibili prima di arrivare in Italia erano visibili prima da qualche parte? Ultimamente vedo che molti di loro probabilmente erano invisibili là dove non erano stranieri”

È davvero evidente l’autopercezione di *invisibilità degli educatori* stessi e il sentirsi ai margini dell’attenzione sociale, esattamente come i minori di cui si occupano. Per esercitare una fondamentale competenza professionale, ossia «essere promotori di una cultura dell’infanzia e dell’adolescenza» (Milani, 2000, pp. 163-165), gli educatori devono poter essere riconosciuti nella loro funzione, sostenuti nel mettere in atto percorsi e progetti educativi che diano visibilità ai minori ed essere accuditi nei loro bisogni di formazione (Capo, 2016) e professionali. I diritti dei minori (Milani, 2019) devono trovare una corrispondenza nella disponibilità degli adulti a esserne responsabili attraverso, soprattutto, l’impegno etico-professionale: questo richiede di leggere i diritti dei bambini e degli adolescenti in una logica di reciprocità con quella degli adulti affinché le molteplici infanzie possano essere accolte e valorizzate.

La ricerca, quindi attraverso la provocatoria categoria dell'invisibilità, ha reso "visibili" le idee degli educatori su:

- l'invisibilità dei minori non accompagnati e le sue dinamiche;
- la realtà dei minori accompagnati che sono inseriti nei processi formativi ed educativi;
- le modalità di contrasto all'invisibilità dei minori per favorire la loro possibilità di inclusione ed evitare, all'uscita dalle strutture, di ricadere nell'illegalità, nell'esclusione e nella clandestinità;
- luci ed ombre del *processo che dall'invisibilità porta alla visibilità*.

Infine, la domanda N.10 ha consentito di svelare l'*invisibilità degli educatori* e la loro necessità di essere ascoltati e valorizzati: impegno importante per la ricerca pedagogica futura.

Chiudiamo con un dato attuale molto importante. In questo tempo di COVID-19, di *lockdown* e, nello specifico, di chiusura delle scuole, dei CPIA e dei Centri di Formazione Professionale, le strutture che accolgono minori stranieri non accompagnati stanno vivendo un momento di gradissimo disagio e di carico lavorativo. Avere a che fare con adolescenti, già segnati dalla vita e da grandi difficoltà, che sono bloccati nelle loro libertà, in questo momento è impresa educativa davvero gravosa e complessa. Bloccati un contesto che scardina e fa esplodere il senso della quotidianità (Milani, 2013), perché rende quest'ultima carica di contraddittorietà - da una parte, infatti, è *la normalità nell'emergenza* e, dell'altra, è *l'antitesi della normalità* -, ragazzi ed educatori faticano a trovare nuovi equilibri, a riscrivere le prassi e a reinventarle. Sono tutti messi alla prova e provati: in questo momento epocale, con tutto ciò che questo significa, la tessitura delle relazioni educative, così segnate dalla distanza sociale, chiede un *surplus* di creatività e professionalità e una maggiore capacità di attenzione e di ascolto, oltre le *celate invisibilità* e gli *inascoltati silenzi*.

Riferimenti bibliografici

Capo M. (2016). I bisogni formativi dei professionisti dell'educazione. Approccio autobiografico e formazione co-costruita. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, 6(1).

- Eide K., Hjern A. (2013). Unaccompanied refugee children – vulnerability and agency. *Acta Paediatrica*, 102, 666–668.
- Fineman M. A. (2014). Vulnerability, Resilience, and LGBT Youth. *Temple Political & Civil Rights Law Review*, 2, 369-394.
- Fratini T., Bastianoni, P., Zullo F., Taurino A. (2012). Bisogni e vissuti relazionali di minori stranieri non accompagnati: un'analisi di resoconti narrativi. *Rassegna di Psicologia*, 1, 9-28.
- Giovannetti M. (2008). *L'accoglienza incompiuta. Le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione nazionale per i minori stranieri non accompagnati*. Bologna: Il Mulino.
- Kohli R. K. S. (2006). The Sound of the Silence: Listening to What Unaccompanied Asylum-seeking Children Say and Do Not Say. *The British Journal of Social Work*, 36(5), 1 July, 207-721.
- Milani L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.
- Milani L. (2015). Due volte invisibili. Minori stranieri lavoratori e vittime di tratta e diritto all'educazione. In M. Tomarchio M., S. Olivieri S. (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 314-322). Pisa: ETS.
- Milani L. (2017). Dallo stupore al disincanto. Disagio dei preadolescenti, smarrimento degli adulti e interventi di protezione/educazione. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 411-429). Parma: Junior.
- Milani L., Crotti M. (2019). Diritto alla vita come diritto alla fragilità. In L. Milani (Ed.), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (pp. 69-80). Bari: Progedit.
- Milani L. (Ed.). (2019). *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bari: Progedit.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. (2019). *Report mensile minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Dati al 31 dicembre 2019*, in <<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-dicembre-2019.pdf>>. (ultima consultazione: 12/02/2020).
- Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. (2020). *Report mensile minori stranieri non accompagnati (MSNA) in Italia. Dati al 29 febbraio 2020*. In <<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-febbraio-2020.pdf>>. (ultima consultazione: 14/04/2020).

- Sandberg K. (2015). The Convention on the Rights of the Children and Vulnerability of Children. *Nordic Journal of International Law*, 84, 221-247.
- Save the Children. (2017). *Atlante minori stranieri non accompagnati. Prima di tutto bambini*. www.savethechildren.it. (ultima consultazione: 14/09/2019).
- Traverso A. (Ed.). (2019). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per i minori stranieri non accompagnati*. Milano: FrancoAngeli.

X.9

Nati stranieri, cresciuti italiani.

Diritti e riflessioni pedagogiche sulla prima infanzia

Isabella Pescarmona

Ricercatore - Università degli Studi di Torino

isabella.pescarmona@unito.it

1. Introduzione

Che le differenze possano essere educative, piuttosto che da educare, è un principio che trova legittimazione nel discorso pedagogico a partire dagli anni Novanta, quando, a seguito di una crescente immigrazione, il Consiglio d'Europa (CDCC, 1981-1986) diffuse la visione della diversità culturale come occasione di crescita e di arricchimento per le nostre società democratiche. Si esprimeva l'importanza di valorizzare la differenza personale come risorsa e, di conseguenza, sostenere l'impegno contro ogni forma di discriminazione che poteva negare il diritto a tale diversità. Questo impegno è andato di pari passo con il riconoscimento dei diritti dei minori, che in quegli anni portò alla redazione della *Convezione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (1989). Tale documento attestava una sorta di "cittadinanza universale" a tutte i bambini e le bambine, senza distinzione di razza, colore, sesso, lingua, religione, origine nazionale, etnica o sociale (art. 2), e individuava nell'educazione il mezzo principale per favorire lo sviluppo della personalità, dei talenti e delle attitudini dei fanciulli "in tutta la loro potenzialità", per poter partecipare positivamente in una società libera (art. 29).

Se trent'anni fa affermare il principio di non discriminazione era frutto della necessità di rispondere alle esigenze (a volte percepite come emergenze) di una società che si scopriva essere sempre più eterogenea, oggi il multiculturalismo è una realtà di fatto nella società e nei servizi educativi che chiede di essere riconosciuta. Questo interroga su che cosa voglia dire promuovere i diritti di *tutti* i bambini nei nostri contesti multiculturali. Si propone qui una riflessione a partire dai servizi per la prima infanzia, dove si

può leggere come l'immigrazione sia ormai un fenomeno strutturale e l'incontro con le diversità sia una condizione quotidiana.

2. Diritti dell'infanzia e contesti multiculturali

Gli ultimi documenti legislativi italiani riconoscono il diritto dei bambini a un'educazione di qualità, equa, inclusiva e accessibile a tutti, con una rinnovata attenzione alla fascia di età 0-6 anni (L. 107/2015; D.L. 65/2017) coerentemente con quella che è l'attuale politica europea per l'infanzia. Questa prevede sia di ampliare l'accesso ai servizi educativi prescolastici (raggiungendo l'obiettivo del 95% di frequenza dei bambini alla scuola per l'infanzia e del 33% al nido), sia di promuoverne la qualità (ad esempio, sviluppando un curriculum integrato, insistendo sulla formazione del personale, mettendo a punto sistemi di valutazione e monitoraggio) (cfr. European Commission, 2019; UN, 2015; Urban *et alii*, 2011). Investire nell'educazione e cura per la prima infanzia è visto non solo come espressione della volontà di promuovere i diritti della *Convenzione*, ma anche come un mezzo per sostenere lo sviluppo di società democratiche competitive. Si ritiene, infatti, che ben equipaggiare i bambini nei primissimi anni di vita possa garantire loro maggiori opportunità future di successo scolastico, lavorativo e sociale (European Commission, 2013). Questo segmento educativo è dichiarato come particolarmente rilevante per quei bambini che nei documenti ufficiali sono definiti "con background migratorio" o accomunati alla categoria dello "svantaggio sociale": per questi fare esperienze educative di qualità fin dalla più tenera età può avere un ruolo discriminante per spezzare il circolo vizioso della povertà e dell'esclusione sociale (cfr. European Commission, 2017; Lazzari, Vandembroeck, 2013).

La presenza di bambini "con background migratorio", d'altronde, è tutt'altro che marginale nelle nostre società. Si stima che la loro presenza sia aumentata dal 6% al 9% nei paesi membri, e che in Italia rappresentino il 21% della popolazione straniera residente e il 10,6% della popolazione minorile presente sul territorio. È rilevante che, rispetto a qualche anno fa, la stragrande maggioranza di questi sia nata in Italia (oltre 7 su 10), con valori superiori al 90% nella fascia di età prescolare (Istat, 2019). A fronte però di questa realtà multiculturale in continua crescita, si riscontra una frammentarietà e incompletezza di dati relativa ai servizi educativi per la prima

infanzia sul territorio nazionale. Mentre la presenza di bambini definiti “nati-stranieri” è ben monitorata nella scuola per l’infanzia (dove essi costituiscono il 9,4% del totale iscritti. MIUR, 2019), è pressoché impossibile avere dati attendibili per il nido d’infanzia. Spesso questi sono riportati sotto forma di stima e non di rado riferiti a poche grandi città del Nord (ad esempio, in grandi città metropolitane come Torino la loro presenza raggiunge circa il 30% degli iscritti al nido, con notevoli differenze fra circoscrizioni, in alcune delle quali questi bambini giungono ad essere il 90% degli iscritti, comprendendo molte delle 156 diverse nazionalità sul territorio. Cfr. Prefettura di Torino, 2018), evidenziando un silenzio che fa riflettere. Se da un lato tale silenzio si inserisce in un panorama di servizi per la fascia 0-3 anni fortemente disomogeneo sul territorio nazionale (per tipologia di servizi, gestione di fondi e distribuzione tra zone rurali e urbane e tra regioni del Nord e del Sud¹) e rispecchia una visione di tale servizi ancora di tipo assistenziale (è significativo che la categorizzazione Istat ponga ancora i nidi sotto la voce “assistenza e previdenza” e non “istruzione”), dall’altro porta a chiedersi quale sia l’attenzione delle politiche educative verso i piccolissimi dell’immigrazione. Di fatto il nido d’infanzia, come gli altri segmenti scolastici, riconosce il diritto all’istruzione per ogni minore indipendentemente dalle condizioni dei genitori o dal possesso del permesso di soggiorno, ma è pure vero che rimane a tutt’oggi un servizio a domanda individuale e di fatto non un diritto per tutti, un’offerta gestita da Regioni e Comuni, che possono assegnare carichi di spesa anche molto differenti (SaveTheChildren, 2019).

In altre parole, se dovrebbero essere i bambini “con background migratorio” i maggiori beneficiari di un’educazione di prima infanzia di qualità, questi dati rivelano una disuguaglianza di opportunità sul territorio e un silenzio sulla loro presenza che potrebbe rischiare di rendere invisibile un loro diritto, continuando a lasciar celate le discriminazioni.

1 Le aree del Nord e del Centro Italia raggiungono una copertura media che va dal 23% al 36%, mentre quelle meridionali e le isole si attestano intorno al 12,4%. Dati nazionali riportati da Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Politiche della Famiglia, Istituto degli Innocenti di Firenze (2017).

3. Un mosaico al plurale nei servizi educativi per la prima infanzia

Le statistiche raccontano solo parzialmente la realtà dei contesti educativi e non sempre riescono a dar conto della realtà dinamica e multiculturale dei servizi educativi per la prima infanzia. Qui i bambini con “background migratorio” costituiscono una presenza in aumento e in alcuni casi sono la maggioranza degli iscritti. Rispetto a trent’anni fa l’incontro con la diversità e l’attraversamento dei confini culturali non è tanto un’ideale a cui tendere, quanto una realtà di cui le giovanissime generazioni fanno quotidianamente esperienza². Essi intraprendono un processo di apprendimento e negoziazione fra più contesti culturali, partecipando ad una pluralità di relazioni e sistemi di significato. Apprendono a muoversi fra le tradizioni della famiglia di origine (con le sue modalità di cura e relazioni adulto-bambini), le regole e le norme implicite della scuola (il cosiddetto “curriculum nascosto”. Cfr. Gobbo, 2000), le modalità di interagire con il gruppo dei pari (Corsaro, 2003) formato anch’esso da bambini con differenti nazionalità. Non ultimo, imparano a crescere come “italiani” per immersione. Fin dal primo ingresso al nido sono accompagnati ad assumere alcune regole e modalità che li accomunano ai compagni e che li rendono “italiani”. Ad esempio, attraverso la partecipazione alle routine comprendono la strutturazione della giornata scolastica; riconoscono la divisione dei tempi e degli spazi e cosa è lecito o non lecito fare durante una certa attività; condividono con i pari la ritualità dei pasti, le regole su come si mangia e come si sta a tavola; acquisiscono (anche se non sempre scelgono di metterle in pratica) le aspettative di comportamento con i pari durante il gioco. Immersi in tal contesto imparano anche (ma non solo) la lingua italiana.

Non sono da definire tanto come dilaniati fra identità diverse o sospesi fra due mondi, quanto come bambini che fanno esperienza diretta della ricchezza della diversità. Dal punto di vista etnografico, essi imparano a muoversi in più micro-culture, divenendo capaci di sviluppare competenze culturali multiple (Mukhopadhyay, Moses, 1996). L’etnicità è solo una delle tante culture a cui partecipano. Essi sono anche scolari, compagni di gioco, figli e fratelli o sorelle ecc. e condividono o fanno interagire di volta in volta

2 Riflessioni condotte a partire da una ricerca etnografica in un asilo nido multiculturale *in corso* (cfr. Pescarmona, 2019).

queste appartenenze con i loro pari. Prendendo parte alle relazioni in casa, a scuola e con gli altri bambini, acquisiscono diversi modi di interpretare e agire nei contesti e li riproducono in maniera originale e situazionale. Costituendo così un mosaico al plurale. Alcuni autori hanno parlato anche di “costellazione di competenze culturali” (fra i tanti, Wolcott, 2009) ad indicare come l’esperienza dell’individuo sia caratterizzata dalla partecipazione a sistemi micro-culturali multipli che rendono la persona tutt’altro che modellata su un’unica versione uniforme, ma capace di orientarsi su più livelli culturali. Abitare i servizi educativi fin dalla prima infanzia favorisce questa “alfabetizzazione transculturale” (Mukhopadhyay, Moses, 1996, p. 218), che è la base per e la capacità di apprendere ulteriori competenze culturali e comunicative nel corso della vita. In questa maniera, i bambini già da piccolissimi divengono capaci di sviluppare identità multi-sfaccettate.

La questione pedagogica è come sostenere la formazione di queste identità multiculturali fin da piccolissimi, ovvero come riconoscere questa esperienza come risorsa per la piena realizzazione di sé e “preparare il fanciullo a una vita responsabile in una società libera”, come cita l’art. 29 della *Convenzione*.

4. Etichette da problematizzare

La pedagogia interculturale si può configurare come proposta di modelli e strategie d’intervento, ma anche come strumento di riflessione sui discorsi che sottendono a quei progetti educativi. Problematizzare le categorie consuete usate per definire identità e diversità può essere un modo altrettanto valido per sollecitare la responsabilità e trasformare la qualità dell’agire pedagogico nei contesti multiculturali.

Una delle categorie da mettere in discussione è continuare a definire *stranieri* tutti quei bambini, figli di famiglie immigrate ma non di rado nati qui, che frequentano i nostri servizi per la prima infanzia. *Nati-stranieri*, *figli dell’immigrazione*, con *background migratorio*, *di origine immigrata*, sono forse i termini più diffusi con cui i documenti ufficiali e le politiche educative si riferiscono ai nuovi nati. Se, da un lato, queste etichette contribuiscono a esplicitare l’area nella quale ci si muove, dall’altro potrebbero risultare riduttive per descrivere l’identità di questi bambini e limitare lo spazio d’azione. Queste, infatti, si presentano con un potere classificatorio

omnicomprensivo, raggruppando situazioni anche molto diverse fra loro: possono includere bambini nati qui o altrove, di prima o di seconda generazione, membri di famiglie con cittadinanza o senza permesso di soggiorno, figli di coppie miste o di qualunque altra nazionalità ecc. Raggruppano in un unico contenitore i bambini che, per aspetto fisico o passaporto, hanno come comune denominatore il fatto di essere *diversi* dai compagni autoctoni. È come se la loro eterogeneità (di età, provenienza, storia di migrazione, nazionalità ecc.) fosse trasformata in omogeneità, quasi ad andare a contrapporsi a un'altra identità 'italiana', presunta omogenea anch'essa, alimentando così una logica binaria noi-loro, *stranieri-italiani*, che poco si adatta a rappresentare una realtà multiculturale dinamica e ad attivare risposte educative che vogliano essere eque e inclusive.

Inoltre, tali etichette mettono in rilievo le condizioni di partenza della persona, le origini etniche o la storia familiare di migrazione, ma ignorano tutto quello che sarà il processo di formazione (e trasformazione) identitaria successivo. Ponendo l'accento sull'estraneità, misconoscono che l'identità non è qualcosa di dato a priori, bensì il risultato dinamico di esperienze, incontri e negoziazioni con gli altri. Non è qualcosa di immutabile e indipendente dal contesto, ma si sviluppa in relazione ad esso. I bambini che frequentano i servizi educativi multiculturali costruiscono l'immagine di sé in modo situazionale in quei contesti di regole e relazioni *inter-culturali*³. Essenzializzare la loro identità, magari in base alla sola appartenenza etnica, non permetterebbe di dar conto della molteplicità delle loro appartenenze e della ricchezza delle esperienze che fanno nei contesti educativi. Questa è una visione che, a ben guardare, non permette di riconoscere loro il diritto (e la libertà) di poter essere *altro* rispetto al punto di partenza, ancorandoli a una presunta identità fissa o poco mobile e a un futuro predeterminato da cui pare difficile riscattarsi. Pensare, invece, all'identità di questi bambini in termini di acquisizione culturale e sviluppo di competenze in sistemi multipli (Wolcott, 2009) restituirebbe loro l'*agency*, intesa come la capacità di intervenire nella realtà sociale a cui partecipano e avere il potere di cambiare. In questo modo, più che considerare questi bambini solo come "passivi", "mancanti" o "svantaggiati" – come pare passare da alcuni documenti sulle politiche d'infanzia –, sarebbe utile ricordare che essi cresceranno con

3 Su questo punto e sui processi di costruzione identitaria si veda anche Gobbo, 2008.

l'abilità di muoversi in più contesti e che saranno, ad esempio, almeno bilingui e bi-culturali. In un certo senso, si potrebbero meglio definire questi bambini come *apprendisti della propria identità*, con tutte le sfaccettature che matureranno nel percorso. In tale prospettiva, l'etichetta "nati-stranieri" potrebbe imbrigliare il pensiero e finire per oscurare l'importante traguardo educativo di apprendere per tutta la vita, ovvero apprendere a sviluppare se stessi in un mondo in continuo movimento, e in questo modo aspirare alla piena realizzazione di sé, che è il fine ultimo della *Convenzione*.

Tuttavia, apprendere a costruire se stessi in modo pieno e soddisfacente è un diritto solo se il contesto offre le condizioni per poter operare delle scelte e godere della libertà di farlo. Avere accesso ai servizi educativi e fare esperienza della diversità di per sé non basta, se non sono offerte ai bambini opportunità per esercitare tali diritti nel loro percorso di vita. Questo chiama a discutere che cosa vuole la società per i propri bambini e per i propri cittadini. Sollecita, cioè, a ripensare criticamente alla categoria della *cittadinanza attiva*, menzionata come finalità educativa ultima, ma spesso lasciata come questione da indagare.

Il discorso presente nei documenti politici sull'infanzia riporta a questa categoria l'importanza di acquisire un buon equipaggiamento iniziale per una migliore integrazione e partecipazione sociale, ma pare poi omettere di argomentare gli ostacoli di discriminazione economica, lavorativa, sociale e scolastica che questi bambini incontreranno nella vita. Cita molte volte il tema della "coesione", dell'"inclusione sociale" e della "convivenza", ma non accompagna a questo una proposta di modello di società o indicazioni per una cittadinanza inclusiva. A livello educativo, tocca fra i tanti temi quello delle competenze linguistiche, della consapevolezza dei propri diritti, dell'empatia e dell'uguaglianza e tolleranza come elementi cruciali per la partecipazione civica (European Commission, 2019; 2014), ma tende a lasciare sullo sfondo i diritti politici e le implicazioni di giustizia sociale che porta con sé – basti anche solo pensare che, ad esempio, in Italia la legge sulla cittadinanza è ancora basata sulla Legge 91/1992 e che le opportunità (di lavoro, spostamento, professionalità, voto ecc.) non saranno uguali per tutti.

La pedagogia interculturale può sfidare questi discorsi, evidenziando come questi bambini avrebbero le potenzialità per contribuire in maniera inedita e fruttuosa ai processi di apprendimento a scuola, e poi alla vita della società, se viene dato loro uno spazio; che possono essere cittadini at-

tivi, se le loro diversità e competenze in sistemi multipli sono considerate una risorsa per far crescere la democrazia.

La possibilità di esercitare la cittadinanza attiva potrebbe consistere, allora, nell'offrire a tutti i bambini (non solo ai "nati-stranieri") la possibilità di crescere sviluppando un'identità molteplice e nel favorire processi educativi che costruiscano le basi per un'effettiva cittadinanza multiculturale. Si tratta di operare un rovesciamento di prospettiva, per cui non si parte tanto dalla diversità di origine o esigenza di qualcuno e neppure dalla sua condizione di svantaggio da compensare, quanto dal diritto di tutti a realizzare il proprio potenziale e le proprie aspirazioni grazie alla relazione con le diversità. Questo connoterebbe una società che vuole promuovere la democrazia, senza discriminazioni.

5. Conclusioni

Realizzare il principio di non discriminazione oggi invita gli Stati e l'educazione a ripensarsi. Occuparsi dei diritti di *tutti* i bambini nei nostri contesti educativi multiculturali significa non solo riconoscere i diritti del singolo, ma anche tutelare il *bene comune*. È un impegno, infatti, che si può assolvere solo se in condivisione e interdipendenza con tutti i soggetti in gioco e nell'interesse di tutti⁴. Questo porta a considerare il potenziale interculturale dell'educazione a partire dalla prima infanzia come volano nelle nostre società complesse, per imparare a creare e ricrearsi nella molteplicità, attraverso l'ascolto e la partecipazione di tutte le parti, affinché la costruzione di identità multiculturali sia un progetto di vita per tutti e per ciascuno.

In tal senso, le differenze possono diventare un'opportunità per educare e per (auto)educarsi attraverso l'incontro, piuttosto che qualcosa da educare, compensare o rendere adeguato a un contesto sociale presunto neutro o monoculturale. L'impegno a comprendere le differenze permette di rendersi conto che la disponibilità al dialogo con modi, ragioni e significati altri è determinante per costruire la propria identità e che, magari, incoraggia a

4 Su questo punto si veda anche l'intervista di G. Zagrebelsky per *Il Fatto Quotidiano* del 28/11/2016.

scoprire modalità di convivenza più eque e inclusive – contrastando il rischio che la diversità diventi un’ulteriore etichetta con cui distinguere e ordinare i rapporti umani e sociali.

La democrazia, in fondo, vive grazie al confronto fra una pluralità di differenze; per questo, come diceva Paolo Morozzo della Rocca, “crescer stranieri in casa propria è una sfida al buon senso e alla convivenza” (2017, p. 25).

Riferimenti bibliografici

- Corsaro W. A. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- CDCC (1981-1986). *Project n. 7. The education and cultural development of migrants*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- D.L. 13 aprile 2017, n. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera e, della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073)
- European Commission (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02)*, Brussels. In https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG (ultima consultazione: 03/04/2020)
- European Commission (2017). *Taking stock of the 2013 Recommendation on “Investing in children: breaking the cycle of disadvantage”*. Brussels. In <file:///Users/isabella/Downloads/1_EN_document_travail_service_part1_v6%20(1).pdf> (ultima consultazione: 03/04/2020)
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for Early Childhood Education and Care* (Report of the Working Group: Early Childhood Education and Care). Bruxelles. In <https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf> (ultima consultazione: 03/04/2020)
- Gobbo F. (2008). Sull’uso di alcune metafore in pedagogia interculturale. In Gobbo F. (ed.), *L’educazione al tempo dell’Intercultura* (pp. 147-172). Roma: Carocci.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia Interculturale*. Roma: Carocci.
- Lazzari A., Vandenbroeck M. (2013). *Accessibility of ECEC for children from ethnic minority and low-income families*. In <<https://bit.ly/2wyCkJB>> (ultima consultazione: 03/04/2020)
- ISTAT (2019). *Rapporto annuale 2019 – La situazione del paese*. In <<https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2019/capitolo3.pdf>> (ultima consultazione: 03/04/2020)

- L. 13 luglio 2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) MIUR (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana – a.s. 2017/2018, luglio 2019*
- Morozzo della Rocca P. (2017). Bambini e cittadinanze, *MinoriGiustizia*, 3, 25-32.
- Mukhopadhyay C. C., Moses Y. T. (1996). L'educazione multiculturale. In Gobbo F. (ed.), *Antropologia dell'educazione* (pp. 211-219). Milano: Unicopli.
- ONU (20 novembre 1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. NY: UN.
- Pescarmona I. (2019). I piccolissimi dell'immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali. *Formazione, lavoro, persona*, IX (29), 65-74.
- Prefettura di Torino (2018). *Osservatorio Interistituzionale sugli Stranieri in Provincia di Torino Rapporto 2017*, Città di Torino, Servizio Statistiche e Toponomastica – Prefettura di Torino. In <http://www.prefettura.it/torino/contenuti/Osservatorio_interistituzionale_sugli_stranieri_in_provincia_di_torino:_pubblicati_i_dati_del_2017-7310192.htm> (ultima consultazione: 03/04/2020)
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia e l'Istituto degli Innocenti di Firenze (2017). *Manuale dei servizi educativi per l'infanzia. Programmare, progettare e gestire per la qualità del sistema integrato*. Firenze.
- Save The Children (2019). *Il tempo dei bambini. Atlante dell'infanzia a rischio 2019* (a cura di G. Cederna). Puntoweb srl.: Save The Children Italia.
- Urban M., Lazzari A., Vandebroek M., Peeters J., van Laere K. (2011). *CoRe. Competence Requirements in Early childhood Education and Care. Final Report*. In <<http://www.researchgate.net/publication/265375997>> (ultima consultazione: 03/04/2020)
- Wolcott H. F. (2009). Propriospespect and the Acquisition of Culture. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 251-273.
- Zagrebelsky G. (2016). Vi spiego cosa significa “munus”. *Il Fatto Quotidiano*. In <<https://www.ilfattoquotidiano.it/2016/11/28/zagrebelsky>> (ultima consultazione: 03/04/2020).

X.10 I bambini soldato e il diritto all'educazione

Fabrizio Pizzi

*Ricercatore - Università di Cassino e del Lazio Meridionale
f.pizzi@unicas.it*

1. Premessa

In base ai dati contenuti nel dossier *Stop the War on Children*, sono circa 415 milioni i bambini nel mondo che vivono in aree affette da conflitti, tra questi 149 milioni vivono in zone dove i conflitti raggiungono alte intensità, come dimostrano le oltre 1.000 vittime all'anno (Save the Children, 2020). Il Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite ha identificato sei gravissime violazioni dei diritti dei minori durante i conflitti: l'uccisione e la mutilazione; il reclutamento e l'uso dei bambini soldato; la violenza sessuale; i rapimenti; gli attacchi a scuole¹ e ospedali; la negazione dell'accesso degli aiuti umanitari. Il presente contributo focalizza l'attenzione sul reclutamento e l'uso dei bambini soldato, ma anche le altre violazioni sono contemplate, dal momento che sono tutte interconnesse, oggi così come in passato².

Ogni anno, il Rappresentante Speciale del Segretario Generale delle Nazioni Unite per i Bambini e i Conflitti Armati stila un rapporto ove vengono elencati tutti i Paesi, i gruppi e le Forze armate che si sono macchiati di uno o più crimini, tra quelli su elencati. Ciò è utile, oltre a identificare i Paesi colpevoli, a stigmatizzare anche tutti quei Paesi terzi che entrano in

- 1 Durante i conflitti, neppure le scuole sono al sicuro dagli attacchi: al contrario, esse costituiscono, assieme al corpo docente, un preciso obiettivo dei conflitti etnici (Unicef, 2000).
- 2 I temi del trauma, della violenza subita, ma anche della capacità di resistenza, accomunano le vicende dei ragazzi ebrei che hanno vissuto l'infanzia durante la Shoah, con chi ha vissuto le guerre di disgregazione della ex Jugoslavia, le fughe dall'Afghanistan dei talebani, le pericolose rotte dei viaggi migratori dall'Africa attraverso il Mediterraneo (cfr. Bacchi, Roveri, 2016).

contatto con essi, per il tramite di compravendita di armi o accordi di natura militare o commerciale, divenendo in questo modo indirettamente complici dei reati. Secondo gli ultimi dati dell'Onu su un fenomeno che resta in gran parte sommerso, i bambini soldato continuano ad essere parte attiva nelle guerre in almeno quattordici Stati, arruolati nelle forze regolari o irregolari; si stima siano oggi oltre 250 mila, spesso utilizzati in contesti dove i conflitti si protraggono per anni, in Africa – Sud Sudan, Repubblica democratica del Congo, Repubblica centrafricana, Mali, Nigeria, Libia, Somalia – ma anche in Asia – Afghanistan, Myanmar, Filippine – nel Medio Oriente – Yemen, Siria, Iraq – in America Latina (Colombia) e in misura minore in altre aree del mondo. L'ultimo rapporto delle Nazioni Unite stila un elenco di 56 gruppi armati e sette eserciti regolari, che reclutano o fanno uso di minori in operazioni belliche. Da registrare anche l'incremento delle bambine e delle ragazze³, spesso orfane dei genitori uccisi nei combattimenti, rapite o comunque costrette per sopravvivere a seguire le milizie (*Report of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict*, 2019)⁴.

Numerosi sono stati i passi avanti fatti negli ultimi anni dal diritto internazionale in materia di diritti dell'infanzia, ciononostante sono ancora molto diffuse violenze, abusi e reclutamenti di bambini e ragazzi nelle zone del mondo interessate da conflitti bellici. “La globalizzazione ha paradossalmente reso i minori più vulnerabili e le violazioni commesse a danno loro più numerose, nonostante la consapevolezza a livello globale verso questi crimini sia aumentata (anche grazie alla massiccia opera di sensibilizzazione attuata dalle organizzazioni internazionali riguardo questo tema delicato)” (Doro, 2020, p. 4).

A livello di Organizzazioni Non Governative, ruolo primario è svolto dalla Coalizione Internazionale “Stop all'uso dei bambini soldati” (*Stop the Use of Child Soldiers*), nata nel 1998 e formata da un gruppo di ONG specializzate in diritti umani – tra cui Amnesty International, Human Rights Watch, International Save the Children e altre organizzazioni. Ogni trien-

3 Save the Children (2020), dedica un approfondimento alle differenze che possono vivere i bambini e le bambine che vivono in situazioni di guerra.

4 Cfr. anche il sito dedicato dalle Nazioni Unite al problema dei minori coinvolti in conflitti armati: <https://childrenandarmedconflict.un.org/> (ultima consultazione: 18/04/2020).

nio, con l'obiettivo di sensibilizzare l'opinione pubblica e le principali agenzie internazionali, la Coalizione pubblica un rapporto mondiale (il *Global Report on Child Soldiers*).

Dal 2002, l'Assemblea delle Nazioni Unite ha proclamato il 12 febbraio come Giornata internazionale contro l'uso dei bambini soldato. Se in passato i minori venivano rapiti per essere impiegati nei conflitti, oggi si assiste anche a veri e propri reclutamenti volontari, frutto di un indottrinamento e di un generale deterioramento delle condizioni economiche tali per cui spesso la vita sotto le armi è paradossalmente meglio di quella civile. La Giornata internazionale è una ricorrenza che ha l'obiettivo di ricordare quanto questa pratica sia ancora effettivamente diffusa e quanto deve essere ancora fatto per contrastarla. "Il diritto all'infanzia è un principio fondamentale riconosciuto e tutelato dal diritto internazionale, così come il diritto alla vita, parte di quel nocciolo duro di diritti cogenti (*ius cogens*), superiori a qualsiasi norma pattizia, che nessuno Stato potrebbe violare poiché inderogabili, essenza della vita umana stessa. L'evidenza dei fatti, purtroppo, dimostra invece che sovente questo diritto viene violato" (Doro, 2020, p. 4).

2. Caratteristiche del fenomeno

A chiarire cosa s'intende quando si parla di bambini-soldato sono i principi di Città del Capo del 1997 (*Cape Town Principles*), elaborati dalle organizzazioni non governative impegnate nella tutela dell'infanzia nei conflitti armati, assieme all'Unicef. Si tratta non soltanto di minori che impugnano le armi ma di "qualsiasi bambino o bambina con meno di 18 anni che sia parte di qualsiasi forza armata, regolare o irregolare, con qualsiasi funzione comprese quelle di cuochi, facchini, messaggeri e schiave sessuali". La definizione, quindi, comprende persone tanto di genere maschile quanto femminile e l'appartenenza alla condizione di bambino soldato è connessa anche con il semplice inserimento in un gruppo armato, senza un diretto coinvolgimento nei combattimenti. Di conseguenza l'estensione del fenomeno appare molto ampia. "Per quanto tale definizione sia assai recente nel tempo, soprattutto nel suo riferirsi alla componente femminile, sembra ormai parzialmente inadeguata a comprendere successivi sviluppi del fenomeno dei bambini soldato, in quanto da una parte non prevede l'aberra-

zione dei minori kamikaze e dall'altra non considera esplicitamente l'impiego in armi delle ragazze, ormai diffuso in più circostanze" (Luppi, 2016, p. 146)⁵.

Da un punto di vista storico, la diretta presenza di minori in conflitti bellici sembrerebbe essersi determinato a partire dalla Seconda guerra mondiale. In precedenza, salvo isolati casi, il loro coinvolgimento nei fatti d'armi consisteva essenzialmente nel fornire un supporto: i bambini "svolgevano ruoli di sostegno od ancillari e non erano considerati veri combattenti" (Singer, 2006, p. 22). Oggi, invece, nei conflitti contemporanei, "oltre ad essere diventati i nuovi bersagli della violenza e delle atrocità belliche", in molti casi gli stessi minori ne sono divenuti gli "esecutori" (Ivi, p. 17).

Per quanto concerne le cause dell'intensificarsi di tale fenomeno, è da registrare un cambiamento nella natura stessa della guerra. Non si assiste più tanto alla contrapposizione armata tra Stati, quanto piuttosto all'esplosione di crisi interne in cui gruppi politici, fazioni, gruppi religiosi o etnici si scontrano tra loro. In questi contesti, i ragazzi ed anche i bambini diventano una 'preziosa risorsa': imparano presto ad usare le armi che sono leggere, automatiche e costano relativamente poco; rispetto ai soldati adulti, si fanno indottrinare con maggiore facilità, ubbidiscono agli ordini più docilmente, si ribellano meno anche di fronte ad azioni impegnative o pericolose, come passare attraverso un campo minato o infiltrarsi nei territori nemici come spie. Non sono pochi i casi in cui i minori vengono storditi con droghe, alcool e calmanti per eliminare la paura e il dolore, sviluppando in seguito forme di dipendenza da queste sostanze. I soldati "di carriera", nei conflitti più lunghi, dopo qualche tempo scarseggiano, o pretendono alte paghe; i bambini spesso non sono affatto retribuiti, a volte si accontentano di un posto in cui dormire e un pasto caldo, sono facilmente reperibili, sostituibili e sacrificabili (data la bassa specializzazione militare). Per tali ragioni non di rado sono impiegati per compiere attentati suicidi, combattere in prima linea o fare da scudo umano per proteggere l'incolumità degli altri soldati.

I minori sono facilmente reperibili anche perché "invisibili", giacché in alcuni Paesi molte nascite non sono registrate, rendendo di fatto impossibile

5 Sulla questione delle "bambine soldato", cfr. de Temmerman, 2004; Whitten, Henderson, 2016.

non solo tutelare, ma anche semplicemente individuare bambini o adolescenti di cui si ignora l'esistenza (Santucci, 2015, p. 8).

Alcuni ragazzi aderiscono come volontari. In questo caso le cause possono essere diverse: per lo più lo fanno per sopravvivere, li spinge la fame o il bisogno di protezione. Sul coinvolgimento dei minori vi è un dibattito circa il grado di effettiva coercizione o, al contrario, di volontaria adesione, tenendo presente che ad incidere spesso è un tragico dilemma: "uccidi o sarai ucciso" (Dunson, 2009, pp. 119-141; Rosen, 2007). Stando alle storie dei giovani raccolte da autori che hanno indagato sul fenomeno in questione, sembra comunque essere prevalente la condizione costrittiva o di diretta forzatura (Ba Ka Khosa, 2007; Beah, 2008). Nei contesti più studiati, per esempio le guerre africane, si possono considerare rafforzative dell'ingresso coatto nella situazione bellica le condizioni socio-economiche (Albanese, 2007), giacché i bambini reclutati provengono per lo più da gruppi sociali disagiati: "Bambini di strada, poveri delle campagne, rifugiati ed altri esuli" (Singer, 2006, p. 54). In questi contesti, il grado di reale volontarietà della scelta pare davvero minimo.

Le diverse regioni geografiche e le varie tipologie di conflitto incidono sulle modalità con cui sono reclutati e i ruoli che svolgono i minori all'interno delle forze armate. In Africa, per esempio, vi sono numerosi casi di rapimento di massa e di minori obbligati a unirsi alle milizie mediante uso della forza, mentre in Medio Oriente si sono registrati, soprattutto in anni recenti, diversi casi di arruolamento volontario, espressione di una vasta opera di persuasione e indottrinamento ideologico di intere comunità da parte di milizie e gruppi armati (Carrisi, 2006; Benotman, Malik, 2016).

Che siano frutto di scelta volontaria o di costrizione, pesanti sono le conseguenze di queste esperienze. I ragazzi e le ragazze che sopravvivono alla guerra, oltre ad aver facilmente riportato ferite o mutilazioni, sono spesso in gravi condizioni fisiche e di salute: stati di denutrizione, malattie della pelle, patologie respiratorie e dell'apparato sessuale, incluso l'AIDS, perdita dell'udito, della vista, nonché deformità o amputazione di arti che portano anche all'esclusione sociale (Bertozi, 2003).

Vi sono altresì ripercussioni psicologiche, dovute al fatto di essere stati testimoni o aver commesso crimini e atrocità: sintomi di Disturbi da Stress Post Traumatico, segni di depressione, problemi di comportamento, senso di panico, situazioni di ansia e incubi perseguitano questi ragazzi per molto tempo.

A tutto questo si aggiungono conseguenze di carattere sociale: la violenza mina la capacità dei ragazzi di crescere come adulti sani, socializzare e vivere in società. Le ragazze poi, soprattutto in alcuni ambienti, dopo essere state nell'esercito, non riescono a sposarsi e finiscono col diventare prostitute. "Il trauma è quindi solo una delle conseguenze delle violenze e delle sevizie ricevute da questi bambini che sono colpiti anche da paure post-conflitto, come attacchi di vendetta, ri-reclutamento, stigmatizzazione o violenza familiare" (Sangiovanni, 2017, p. 18).

Proprio l'ideologia della violenza che i giovani vivono quotidianamente all'interno delle milizie deforma la loro concezione di normalità: essi finiscono col ritenere aggressioni e devastazione come componenti regolari della vita, vedendo la guerra come l'unica opzione possibile. Una conseguenza devastante "è quindi quella di dare vita ad intere generazioni che hanno vissuto in prima persona gli orrori della guerra e non conoscono alternative" (Ivi, p. 19).

3. Il quadro normativo

Ripercorrendo brevemente lo sviluppo della normativa a livello internazionale (Cumbo, 2014; Doro, 2020, pp. 6-10; Sangiovanni, 2017, pp. 3-11), già la Convenzione di Ginevra del 1949, avente per oggetto il trattamento dei civili in tempo di guerra, accenna alla tutela dei minori in tale ambito. Nelle disposizioni della Convenzione di Ginevra e dei due Protocolli aggiuntivi, il divieto di sfruttamento militare riguarda solo i minori al di sotto dei 15 anni, inoltre esse hanno azione limitata ai conflitti che rispondono a determinate caratteristiche di intensità.

La successiva Convenzione Onu sui diritti del fanciullo (1989)⁶ ribadisce, e rende obbligatorio, il divieto di sfruttamento militare dei soggetti con meno di 15 anni di età. Tale documento presenta il merito di estendere gli obblighi stabiliti a tutti i tipi di conflitto, senza fare distinzioni, e di prevedere un organo di controllo internazionale, il Comitato dei diritti dell'in-

6 La *Convention on the Rights of the Child* (CRC) è lo strumento internazionale più ratificato: vi hanno aderito 196 Paesi (cfr. <http://gruppocrc.net/crc/>, ultima consultazione: 14/04/2020). Un limite della Convenzione è tuttavia la possibilità, per i contraenti, di ratificare "con riserva".

fanzia, a cui gli Stati sono tenuti a presentare periodicamente un rapporto sui provvedimenti adottati per rendere effettive le disposizioni previste dalla Convenzione⁷.

Le ripetute violazioni dei diritti dei minori in diversi Paesi del mondo, soprattutto in contesto bellico, spingono la comunità internazionale ad implementare le azioni di contrasto a tali fenomeni. A seguito di un rapporto stilato nel 1996, a cura di Graça Machel⁸, l'Assemblea Generale dell'Onu decide di istituire presso l'Ufficio del Segretario Generale un'agenzia specifica che si occupi di proteggere i minori coinvolti in conflitti armati, raccogliere informazioni e dati circa l'effettiva portata del problema, sensibilizzare l'opinione pubblica e promuovere la cooperazione internazionale.

Successivamente, nel 2000, con l'obiettivo di risolvere la questione del "buco di tutela" per i soggetti compresi tra i 15 e i 18 anni, alla Convenzione Onu sui Diritti dell'Infanzia viene aggiunto un Protocollo Opzionale sul coinvolgimento dei minori nei conflitti armati. E' il primo trattato internazionale dedicato esclusivamente al divieto di sfruttamento militare dei minori di 18 anni, e proibisce la loro partecipazione alle ostilità, sia volontaria sia involontaria, anche all'interno di gruppi armati non governativi⁹.

Altri strumenti di diritto internazionale hanno aiutato ad elevare gli standard di protezione per i minori. Tra questi, menzioniamo lo Statuto di Roma del 2002 della Corte Penale Internazionale¹⁰, in base al quale i membri delle forze armate o dei gruppi armati non governativi che coscrivono

7 Il Comitato di controllo in caso di violazione può solo emanare raccomandazioni nei confronti degli Stati che non rispettino le norme della Convenzione, non avendo alcuna autorità legale di perseguire le violazioni da parte degli Stati.

8 In seguito alla pubblicazione del rapporto *L'impatto dei conflitti armati sui bambini*, tale questione diviene prioritaria nel lavoro delle Nazioni Unite e della società civile a livello internazionale.

9 L'*Optional Protocol on the involvement of Children in Armed Conflict* (OPAC) è approvato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 25 maggio del 2000 ed entra in vigore il 12 febbraio 2002. Va detto che esso prevede la possibilità per le forze armate statali di reclutare i soggetti che abbiano compiuto 16 anni (art. 3), a condizione che essi non partecipino direttamente alle azioni belliche e che il loro consenso sia "genuinamente volontario".

10 Ratificato da 60 Paesi, entra in vigore il 1 luglio 2002. Con sede all'Aja, la Corte ha il compito di processare i cittadini dei Paesi parte dello Statuto ritenuti responsabili di crimini di guerra contro l'umanità, di genocidio e di aggressione ad altri Paesi.

o arruolano minori, o che li utilizzano attivamente nelle ostilità, commettono un crimine di guerra. Si possono inoltre ricordare alcune Risoluzioni del Consiglio di Sicurezza della Nazioni Unite, tra il 1999 e il 2005, le quali: richiamano gli Stati all'osservazione delle norme di diritto internazionale sulla protezione dei bambini nei conflitti; richiedono al Segretario Generale dell'Onu l'iscrizione nella *black list* degli Stati parti che usano minori per la guerra; affermano l'urgenza di programmi di smobilitazione e disarmo, di percorsi di reinserimento e riabilitazione.

A livello giuridico, arruolare minori è vietato da diverse convenzioni e trattati internazionali, ma a livello pratico, sono ancora moltissimi i casi nel mondo in cui si ricorre a 'manodopera' infantile per svolgere compiti direttamente legati ai conflitti armati. In effetti, non esistono strumenti che possano sanzionare chi non ha ratificato le sopracitate Carte di Diritti, essendo queste espressione del diritto pattizio e pertanto vincolanti solo per i contraenti.

4. Strategie di recupero e prevenzione

Nonostante le azioni di contrasto a tale fenomeno, ancora non si è riuscito a raggiungere l'obiettivo di porre fine al crimine legato ai reclutamenti di minori per scopi bellici. Va anche detto che molti di essi sono stati liberati, grazie all'intervento della comunità internazionale, ma molti altri hanno ancora bisogno di aiuto, per poter essere allontanati dai gruppi armati, "per riuscire a superare i traumi fisici e psicologici legati alla guerra e poter riacquistare il proprio ruolo all'interno della società civile" (Doro, 2020, p. 5).

I bambini soldato rappresentano una categoria speciale di vittime di guerra, per via delle esperienze e delle violenze che hanno vissuto. Essi, in effetti, "sono i protagonisti e i perpetratori di queste violenze e per questo è necessario un approccio di sostegno differente, nonché forme di protezione specifiche, rispetto agli altri soggetti, siano adulti o bambini, colpiti dalla guerra" (Sangiovanni, 2017, p. 19).

A tal riguardo è possibile fare riferimento ai programmi di Disarmo, Smobilitazione e Recupero/Reintegrazione (*Disarmament, Demobilisation and Reintegration - DDR*), destinati a unità militari regolari o a forze ribelli, attivabili nel momento in cui un trattato di pace sancisce la fine degli scontri armati ed il ritorno alla vita civile. Nel caso dei minori, il disarmo non

avviene in tutti i programmi di DDR, in quanto spesso essi non dispongono di armi proprie. La smobilitazione consiste invece nel congedo formale e controllato dei bambini soldato dai gruppi armati; durante il suo svolgimento, si procede con la raccolta di informazioni per stabilire l'identità del minore, necessaria per rintracciare la famiglia, l'individuazione dei suoi bisogni e, infine, il trasferimento in centri appositi dove potrà ricevere cure mediche e sostegno psicologico¹¹. È necessario che tutto il procedimento sia monitorato a livello locale, nazionale e internazionale dall'Onu, dai governi, dalle forze di *peacekeeping*, in collaborazione con le principali organizzazioni no profit operanti nei territori interessati. L'ultima fase, quella della reintegrazione, è un processo a lungo termine che punta ad aiutare il minore a ricostruirsi una nuova vita all'interno della comunità di appartenenza. Durante la reintegrazione si cerca di riunificare il bambino con la famiglia d'origine o, nel caso in cui questa non ci sia più, in una adottiva; in alternativa, ci può essere l'inserimento in case di accoglienza. E' fondamentale, in questa fase, garantire un'adeguata istruzione e formazione professionale¹². Vanno altresì elaborate strategie appropriate per la sopravvivenza economica del minore, continuando altresì a fornire supporto psicosociale. Se questi soggetti non sono "reintegrati con successo nella società, sono esposti al rischio di essere reclutati nuovamente nei gruppi armati, ed in società o bande criminali; per questo il loro recupero e sostegno viene visto come un investimento nella stabilità e sicurezza futura" (Sangiovanni, 2017, p. 19)¹³.

In particolare, la ripresa dell'attività scolastico-educativa, pur tra non

11 L'Unicef (2000) suggerisce che gli interventi tengano conto del contesto culturale in cui si realizzano: pratiche basate sulla meditazione o sull'animismo possono rivelarsi, in alcuni casi, assai più efficaci delle tecniche occidentali di ospedalizzazione e di psicoterapia "frontale".

12 L'Organizzazione Internazionale del Lavoro menziona, per esempio, le "Vocational training initiatives", progetti di formazione che permettono ai ragazzi di sviluppare nuove capacità e creare opportunità future in modo da renderne più facile la socializzazione e il reintegro nella società (ILO, 2007).

13 Per permettere un effettivo recupero e reinserimento nella società post-conflitto, i programmi di supporto vanno adattati alle caratteristiche dei singoli casi, tra cui: il ruolo che i minori hanno svolto durante il periodo di arruolamento, l'età e il tempo di permanenza all'interno del gruppo armato.

poche difficoltà¹⁴, può contribuire a ricostruire un clima di normalità e spezzare l'incubo dell'emergenza continua; inoltre, essa ricopre un ruolo essenziale nell'aiutare gli ex bambini soldato a intravedere la prospettiva di un futuro migliore (Save The Children, 2006). Solo quando il minore sarà mosso da nuove prospettive e interessi, sarà possibile una rivisitazione critica del passato e un suo effettivo superamento. Obiettivo della relazione educativa è, in tal senso, condurre il minore verso una progressiva rivisitazione della percezione di sé e del mondo (Bertolini, Caronia, 2015), che consenta una ridefinizione identitaria.

L'educazione e l'istruzione possono altresì agire come strumento di prevenzione¹⁵, concorrendo a creare nuovi approcci non violenti alle controversie e favorendo in questo modo un cambiamento culturale. L'educazione alla pace e alla risoluzione pacifica dei conflitti costituisce, in tal senso, un messaggio di grande significato per una generazione che ha sperimentato, sulla propria pelle, le atrocità dell'odio e della violenza. Risulta fondamentale riuscire a spezzare il ciclo della povertà e della guerra: prevenzione e risoluzione dei conflitti, educazione e riduzione della povertà sono da considerare fattori di rafforzamento reciproco.

Riferimenti bibliografici

- Albanese G. (2007). *Soldatini di piombo. La questione dei bambini soldato*. Milano: Feltrinelli.
- Ba Ka Khosa U. (2007). *La gabbia vuota. L'oscura notte dei bambini-soldato in Mozambico*. Roma: Edizioni Lavoro.

- 14 Gli ex-bambini soldato che riprendono gli studi sono rimasti scolasticamente indietro rispetto ai coetanei. Se vengono inseriti in una classe con bambini più piccoli di loro, possono sentirsi umiliati e provare vergogna, abbandonando la scuola. Gli stessi insegnanti, o i genitori degli altri alunni, a volte rifiutano di avere in classe ex bambini soldato, giacché temono che possano avere un effetto negativo sui loro compagni. Quindi, essi rischiano di essere emarginati sia a scuola sia nella comunità (Beah, 2008).
- 15 L'idea dell'educazione come base per l'azione preventiva ha trovato applicazione in numerosi progetti Unicef, tra cui gli insegnamenti all'interno dei campi profughi tramite le "school in a box", che contengono gli strumenti essenziali necessari per le lezioni (<https://www.unicef.it/doc/6999/azioni-di-solidarieta-per-le-scuole.htm>) (ultima consultazione: 18/04/2020).

- Bacchi M., Roveri N. (2016) (eds.). *L'età del transito e del conflitto. Bambini e adolescenti tra guerre e dopoguerra 1939-2015*. Bologna: Il Mulino.
- Beah I. (2008). *Memorie di un soldato bambino*. Milano: Neri Pozza.
- Benotman N., Malik N. (2016). *The Children of Islamic State*. Quilliam Foundation.
- Bertolini P., Caronia L. (2015²). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli (Nuova edizione aggiornata a cura di P. Barone, C. Palmieri).
- Bertozi L. (2003). *I Bambini soldato. Lo sfruttamento globale dell'infanzia. Il ruolo della società civile e delle istituzioni internazionali*. Bologna: Emi.
- Carrisi G. (2006). *Kalami va alla guerra. I bambini soldato*. Milano: Ancora.
- Cumbo M. (2014). *I bambini soldato nel diritto internazionale*. Roma: Croce Libreria.
- de Temmerman E. (2004). *Le ragazze di Aboke. Adolescenti rapite & bambini soldato nella tragedia dell'Uganda*. Milano: Ares.
- Doro S. (2020). Minori e conflitti armati. Quanto è ancora diffuso nel mondo l'utilizzo dei bambini soldato? *Iriad Review. Studi sulla pace e sui conflitti*, 1, 3-32.
- Dunson D. H. (2009). *Uccidi o sarai ucciso. I bambini soldato*, Milano: Paoline.
- International Labour Organization (2007). *Prevention of child recruitment and reintegration of children associated with armed forces and groups. Strategic framework for addressing the economic gap*. Geneva.
- Luppi A. (2016). I bambini soldato: tipologia, coinvolgimento, educazione e destino. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (12), 144-162.
- Rosen D. M. (2007). *Un esercito di bambini. Giovani soldati nei conflitti internazionali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sangiovanni E. (2017). Lo sfruttamento dei bambini nei conflitti armati. Una panoramica mondiale. *Sistema Informativo a Schede (SIS)*, 3-36.
- Santucci A., (2015). I bambini soldato. *Sistema Informativo a Schede (SIS)*, 5, 3-29.
- Save the Children (2006). *Riscriviamo il futuro. Educazione per i bambini in paesi in conflitto*. Roma.
- Save the Children (2020). *Stop the War on Children*.
- Singer P.W. (2006). *I signori delle mosche. L'uso militare dei bambini nei conflitti contemporanei*. Milano: Feltrinelli.
- Unicef (2000). *I bambini della guerra*. Roma.
- United Nations (2019). *Children and armed conflict. Report of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict*.
- Whitten R., Henderson N. (2016). *Rosemary Nyirumbe. Cucire la speranza. La donna che ridà dignità alle bambine soldato*. Verona: EMI.

X.11

Come assicurare “l’interesse superiore del fanciullo” (Convenzione art. 3): la formazione dei tutori volontari per i minori stranieri non accompagnati

Carla Roverselli

*Professoressa Associata -Università degli studi di Roma Tor Vergata
roverselli@lettere.uniroma2.it*

La Legge 7 aprile 2017, n. 47, *Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, cosiddetta legge Zampa, ha riconosciuto i minori stranieri non accompagnati, presenti sul territorio italiano, come persone vulnerabili e titolari di diritti. In particolare, il testo legislativo equipara i minori stranieri non accompagnati ai minori italiani; individua le modalità e le procedure di accertamento dell’età e dell’identificazione, prevedendo la presenza dei mediatori culturali durante tutta la procedura; semplifica la materia dei permessi di soggiorno per i minori stranieri; sancisce anche per i minori stranieri non accompagnati il “diritto all’ascolto” nei procedimenti amministrativi e giudiziari che li riguardano, e prevede la figura dei tutori volontari per assicurare a ogni minore una figura adulta di riferimento adeguatamente formata (Cascone, 2017, pp. 1-34). Questa legge nell’articolo 11 istituisce la figura del tutore volontario.

Entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, presso ogni tribunale per i minorenni è istituito un elenco dei tutori volontari, a cui possono essere iscritti privati cittadini, selezionati e adeguatamente formati, da parte dei garanti regionali e delle province autonome di Trento e di Bolzano per l’infanzia e l’adolescenza, disponibili ad assumere la tutela di un minore straniero non accompagnato o di più minori, quando la tutela riguarda fratelli o sorelle. Appositi protocolli d’intesa tra i predetti garanti per l’infanzia e l’adolescenza e i presidenti dei tribunali per i minorenni sono stipulati per promuovere e facilitare la nomina dei tutori volontari. Nelle regioni e nelle province autonome di Trento e di Bolzano in cui il garante non è stato nominato, all’esercizio di tali funzioni provvede temporaneamente l’ufficio dell’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza con il supporto di associazioni esperte nel settore delle migrazioni e dei mi-

norì, nonché degli enti locali, dei consigli degli ordini professionali e delle università (Legge 47/2017, art.11, c.1)

Il tutore volontario è un privato cittadino che si rende disponibile a esercitare la rappresentanza legale di un minorenni straniero arrivato in Italia senza adulti di riferimento. Deve essere selezionato sulla base dei titoli presentati e, dopo aver svolto un periodo di formazione e successivamente aver prestato il proprio consenso, viene iscritto nell'elenco dei tutori volontari presso il tribunale dei minorenni. L'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, nelle Linee guida emanate per selezionare e formare i tutori volontari sostiene che

il tutore volontario incarna una nuova idea di tutela legale, espressione di *genitorialità sociale* e di *cittadinanza attiva*: un tutore non solo per la rappresentanza giuridica della persona di minore età, ma un tutore attento, altresì, alla relazione con il tutelato, interprete dei suoi bisogni, dei suoi problemi (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2017a, p.1).

I tutori volontari sono certamente espressione dell'umanità più bella, un esercizio alto di solidarietà sociale, nel segno di un'integrazione "dal basso" che coinvolge tutti. Obiettivo della normativa "è quello di diffondere un sentimento di genitorialità sociale che porti il tutore e il minore a sviluppare rapporti di tipo affettivo, alla luce del quale il tutore possa essere considerato una sorta di guida e di mentore" (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2017b). Nelle Linee guida, indicate dall'Autorità Garante per l'attuazione dell'art. 11 delle legge 47/2017, sono ben descritte le funzioni del tutore. Egli deve essere in primo luogo "persona motivata e sensibile al superiore interesse del minore": svolgere il compito di rappresentanza legale assegnato agli esercenti la responsabilità genitoriale; perseguire il riconoscimento dei diritti della persona minore di età senza alcuna discriminazione; promuovere il benessere psico-fisico della persona di minore età; vigilare sui percorsi di educazione ed integrazione tenendo conto delle sue capacità, inclinazioni naturali ed aspirazioni; vigilare sulle sue condizioni di accoglienza, sicurezza e protezione; amministrare l'eventuale patrimonio della persona di minore età (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2017a, p. 3).

Tutte queste funzioni il tutore deve offrirle in modo gratuito e volontario, garantendo di avere disponibilità di tempo ed energie per realizzarle

(Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2017a, p. 3). E già questo potrebbe essere di non facile attuazione per un privato cittadino che ha un lavoro dipendente.

La selezione dei tutori avviene in tre fasi: una preselezione in base ai titoli presentati nella domanda; un periodo di formazione organizzato dall'Autorità Garante regionale con il supporto di associazioni esperte nel settore delle migrazioni e dei minori, nonché degli enti locali, dei consigli degli ordini professionali e delle università; ed infine, dopo aver prestato il proprio consenso, l'iscrizione nell'elenco dei tutori volontari istituito presso il tribunale per i minorenni.

Successivamente all'iscrizione, l'Autorità Garante sostiene più volte (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2017a, p. 2) la necessità di prevedere processi di formazione continua “volti a verificare l'adeguatezza delle conoscenze, delle competenze e delle capacità dei tutori volontari” ma per il momento non sembra che questi percorsi che siano stati messi in atto.

L'Autorità Garante ha descritto il tipo di formazione necessaria agli aspiranti tutori volontari, nelle finalità, nei contenuti e nella durata, per dare uniformità sul territorio nazionale alle diverse esperienze formative. L'obiettivo della formazione iniziale “non è quello di creare un professionista della tutela legale ma una persona qualificata che abbia le conoscenze per adempiere ai suoi doveri con responsabilità, efficienza ed appropriatezza relazionale” (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2017a, p. 5). Al futuro tutore deve essere offerta una formazione iniziale mirata e multidisciplinare, in grado di fornire strumenti culturali e conoscitivi adeguati alla funzione. Dovrà essere realizzata in un corso composto di 3 moduli, di 8/10 ore ciascuno (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2017a, p. 5): il primo modulo di natura fenomenologica, il secondo di natura giuridica e il terzo di natura psico-socio-sanitaria. I contenuti del primo modulo dovrebbero vertere su: dati e analisi relativi agli arrivi e alle presenze dei minori in Europa e in Italia, le rotte migratorie da loro percorse, il profilo dei minori non accompagnati in Italia. I contenuti del modulo giuridico riguardano le procedure relative all'accertamento dell'età, al riconoscimento della protezione internazionale, all'individuazione e alla segnalazione dei minori vittime di tratta. I contenuti del modulo psico-sociale vertono su l'affidamento familiare, misure di integrazione di lungo periodo, relative anche al diritto all'istruzione e all'accesso al lavoro, il diritto alla salute e alla fruizione dei servizi sanitari, l'identificazione precoce e la segnalazione dei disordini

post traumatici da stress, le strategie di ascolto e di costruzione della relazione con i minori a partire dall'identificazione dei loro bisogni specifici, la mediazione culturale, la prevenzione e la segnalazione dei casi di maltrattamento e di abuso (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza e EASO - Ufficio europeo di supporto all'asilo, 2018, pp. 21-24).

Tra il 2018 e il 2019 sono stati già svolti diversi corsi di formazione in molte regioni italiane. A titolo di esempio si veda il corso di formazione per tutori volontari (2019) organizzato in Sicilia a Marsala, quello organizzato a Fano nelle Marche (2019) o quello in Campania (2019): in ogni regione l'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza ne ha organizzati diverse edizioni in collaborazione per lo più con enti locali. La durata dei corsi varia da un minimo di 19 ore ad un massimo di 40 ore. La struttura dei corsi è per lo più la stessa.

La Regione Lombardia ha avviato nel 2018 una serie di analisi e riflessioni dopo l'avvio dei corsi di formazione che descrivono i primi tutori (Dodi, 2018). Tra il 19 luglio 2017 e il 31 dicembre 2017 sono pervenute agli uffici del Garante in Lombardia 478 candidature. Al 31 dicembre sono stati effettuati 253 colloqui conoscitivi. Dopo il 31 dicembre i colloqui sono proseguiti. Dei 253 intervistati 184 sono donne; 128 sono tra i 41 e i 55 anni; 104 sono laureati, 49 sono avvocati, 10 ingegnere, 10 medico. Il profilo di questi primi candidati è quello di persone competenti e con profilo professionale alto. Dai colloqui effettuati è emerso che questi primi tutori non hanno sempre una chiara cognizione della complessità del loro ruolo e dei processi e delle responsabilità che dovranno gestire e rappresentare. Moltissimi degli intervistati hanno interpretato la loro candidatura come scelta di genitorialità sociale e connotano la funzione del tutore volontario come funzione prevalentemente relazionale e orientata all'accompagnamento educativo, sottovalutando la rappresentanza civile, penale e amministrativa che caratterizza invece il ruolo del tutore e il carico di impegno che questo comporta.

Tra tutti i corsi di formazione avviati, pare costituire un unicum a livello nazionale, l'iniziativa del Garante della Regione Piemonte di attribuire all'università di Torino e, dal maggio 2018, anche a quella del Piemonte Orientale, la responsabilità scientifica e organizzativa della formazione degli aspiranti tutori volontari, nonché delle attività di sostegno ai tutori nominati (Gullace, Long, Pavani, 2018). Infatti negli altri casi le università sembrano escluse dalla co-progettazione, dal momento che il loro ruolo sembra

essere stato limitato a fornire docenti e a mettere a disposizione i luoghi per le lezioni.

Sebbene vadano riconosciuti e valorizzati i passi istituzionali che vogliono promuovere strategie di accoglienza e integrazione migliori tuttavia molto resta ancora da fare. La stessa Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2017b) riconosce infatti che “ mancano gli strumenti per agevolare le attività dei tutori volontari e – di conseguenza – favorire la più ampia adesione a questo progetto socialmente rilevante”. Le criticità presenti nel sistema delineato dall'articolo 11 della legge n. 47/2017, che potrebbero disincentivare il tutore dallo svolgere le proprie funzioni, richiederebbero secondo l'Autorità Garante l'attuazione di tre interventi: 1. l'istituzione di una polizza assicurativa per la responsabilità civile dei tutori volontari; 2. il prevedere la possibilità di usufruire di permessi di lavoro retribuiti per lo svolgimento delle attività previste dalla legge (definendo un massimo di numero di ore all'anno) che riconoscano il lavoro svolto al pari di un servizio offerto allo Stato; 3. assicurare un rimborso per le spese sostenute dai tutori volontari (Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2017b). Ma soprattutto ciò che manca in questi corsi di formazione, dal nostro punto di vista, è una adeguata formazione pedagogica, che risulta pressoché assente. Infatti l'approccio pedagogico è presente solo sporadicamente, e, casualmente, solo in alcune regioni italiane, laddove si utilizzano come docenti dei pedagogisti.

Come risulta da un recente Rapporto dell'Autorità Garante (AGIA-UNHCR, 2019), i minori considerano i loro tutori come figure di riferimento e hanno avanzato proposte anche nei loro riguardi. In primo luogo i minori chiedono di essere più seguiti dal tutore; vorrebbero essere coinvolti ed ascoltati nelle scelte relative al percorso amministrativo in Italia; vorrebbero ricevere più informazioni sui rischi e le opportunità di lavoro, sulla modalità di ricerca e sui percorsi professionalizzanti; vorrebbero essere aiutati e accompagnati anche dopo il compimento dei 18 anni; vorrebbero avere adulti di riferimento che siano vicini in questi momenti e consiglino sulle scelte da compiere; vorrebbero ricevere maggiori informazioni su percorsi legali, istruzione obbligatoria e altre opportunità educative e di integrazione. Per questo chiedono che nella selezione dei tutori volontari si tenga conto anche della loro motivazione e della capacità individuale a stabilire un rapporto di conoscenza e di rispetto reciproco, e in ultimo di fiducia (AGIA-UNHCR, 2019, p. 59).

Da quanto chiedono questi ragazzi, il tutore, per loro, deve essere un vero educatore e così pure è percepito dalla legge che vede incarnata nei tutori una genitorialità sociale. Tuttavia nella formazione a loro riservata è completamente assente la formazione pedagogica: i tutori dovrebbero essere cioè educatori nati. Bisogna invece ricordare che educatori non ci si improvvisa: la scarsa preparazione in ambito pedagogico produce comportamenti inadeguati e persino deleteri, in tutti gli ambiti, educativi, sociali e sanitari, dove invece è sempre più necessario un alto profilo professionale (Iori, 2017: 22).

Sebbene il lavoro educativo sia stato riconosciuto con la legge Iori (Legge 27 dicembre 2017, n. 205 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020, comma 594-601) nella sua dignità convenendo sul fatto che necessita di una formazione universitaria specifica e che non può mai essere considerato un fatto privato, né può essere lasciato al semplice buon senso o all'improvvisazione (Iori, 2018, pp.9-10), tuttavia in questo caso, ossia per i tutori di minori stranieri non accompagnati, se ne dimentica completamente l'importanza.

Nella formazione prevista per i tutori volontari, in particolare nel modulo psico-socio-sanitario, si richiede che queste persone acquisiscano strategie di ascolto e di relazione con i minori, che tengano conto anche della dimensione culturale. Si riconosce cioè che il tutore ha bisogno di acquisire capacità di comunicazione interculturale per interloquire con un giovane proveniente da altra cultura, che affronta uno shock culturale nel cammino di inserimento in un ambiente sociale a lui estraneo, e che si trova a costruire la sua identità in una situazione segnata da traumi vissuti prima o durante l'esperienza migratoria (Long, 2018: 35-48). Anche in questo caso però non si prevede che il tutore acquisisca competenze interculturali di natura pedagogica ma solo comunicative e psicologiche, che pure sono importanti ma non sufficienti. Nel tutore le competenze interculturali di natura pedagogica sono richieste dagli stessi minori, poiché i ragazzi desiderano che il tutore da loro considerato come una guida e un punto di riferimento, sia capace di "instaurare con noi un clima di fiducia rispettando la nostra cultura, le nostre usanze, la nostra religione e facendoci conoscere le sue" (Redattore sociale, 2018).

La competenza interculturale non è una performance controllabile ma una sensibilità personale del professionista ad agire i saperi posseduti in si-

tuazioni ad elevata differenziazione culturale (Reggio & Santerini, 2014: 12-13). La competenza interculturale riguarda la gestione della diversità e comporta quattro dimensioni: (i) la capacità di riconoscere ed esaminare questioni e situazioni controverse in cui prospettive differenti cozzano l'una con l'altra; (ii) la capacità di comprendere visioni del mondo diverse e, talvolta, antinomiche (senza accettarle acriticamente) o di dare risposte precise a eventuali aporie; (iii) l'abilità di instaurare relazioni positive con persone appartenenti ai più disparati background (etnici, culturali, sociali, ...), portatrici di una pluralità di istanze; (iv) la disposizione ad attivarsi per il benessere collettivo e per uno sviluppo sostenibile (sociale, economico e ambientale). La competenza interculturale tiene conto di tutte le sfere della vita personale implicate nella sua manifestazione, soprattutto la volontà, la disponibilità, la motivazione e l'autonomia che guida l'agire. A essere attivate in primo luogo sono le risorse interne, di matrice non solo cognitiva, ma anche affettiva, motivazionale, pratica e relazionale. La competenza interculturale contribuisce a realizzare la comprensione dell'Altro scardinando barriere linguistiche, fraintendimenti verbali, non verbali e paraverbali, strategie di allocronismo, stereotipi e pregiudizi, così come la tendenza imperante a emettere postulati e inferenze (Milani, 2019).

La competenza interculturale è dunque di natura squisitamente pedagogica, e certamente i tutori volontari dovrebbero possederla perché dovrebbero essere educatori sensibili alle culture (Santerini, 2017, pp.128-132), trovandosi a relazionarsi con minori stranieri. La competenza interculturale rappresenta un insieme di conoscenze e abilità da utilizzare in tutte le situazioni complesse e in particolare nel lavoro con i migranti. E' caratterizzata da tre aspetti importanti: la capacità di interpretare e comprendere in modo denso le culture, il decentramento per cogliere i diversi aspetti di un problema o di una situazione e infine l'empatia (Santerini, 2017, pp. 93-103).

Il tutore volontario quindi dovrebbe essere iniziato a possederla questa competenza, nella misura in cui affianca minori stranieri (Lorenzini, 2019): la sensibilità interculturale lo renderebbe di certo più capace di assicurare "l'interesse superiore del fanciullo". Tuttavia questo tassello della formazione è troppo sottovalutato nei percorsi previsti per i nuovi tutori volontari, mentre invece rappresenta un bagaglio indispensabile di risorse per una educazione adeguata ai tempi (Fiorucci, 2017).

Riferimenti bibliografici

- AGIA, UNHCR (2019). *L'ascolto e la partecipazione dei minori stranieri non accompagnati in Italia. Rapporto finale attività di partecipazione AGIA-UNHCR 2017-2018*. In <<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/report-agia-unhcr-finale.pdf>> (ultima consultazione 19/04/2020).
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2017a). *Linee guida per la selezione, la formazione e l'iscrizione negli elenchi dei tutori volontari ex art. 11 della l.7 aprile 2017, n.47*. In <<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/-Linee%20guida%20tutori%20volontari.pdf>> (ultima consultazione 19/04/2020).
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2017b). *Nota del 20.11.2017 (misure necessarie per lo svolgimento dei compiti dei tutori volontari)*. In <<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/Nota%20del%2020-11-2017%20misure%20necessarie%20per%20lo%20svolgimento%20dei%20compiti%20dei%20tutori%20volontari.pdf>> (ultima consultazione 19/04/2020).
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza e EASO - Ufficio europeo di supporto all'asilo (2018). *La selezione e formazione di aspiranti tutori volontari di minori non accompagnati. Compendium sull'attività svolta dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza con il supporto di EASO*. In <<https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/compendium-attivita-garanteinfanzia-easo.pdf>> (ultima consultazione 19/04/2020).
- Cascone C. (2017). Brevi riflessioni in merito alla legge n.47/17 (Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati): luci ed ombre. *Diritto, Immigrazione e Cittadinanza*, 2: 1-34. In <<https://www.dirittoimmigrazionecittadinanza.it/archivio-saggi-commenti/note-e-commenti/fascicolo-note-2017-n-2/76-brevi-riflessioni-in-merito-alla-legge-n-47-17-disposizioni-in-materia-di-misure-di-protezione-dei-minori-stranieri-non-accompagnati-luci-ed-ombre>> (ultima consultazione 19/04/2020).
- Corso di formazione per tutori volontari di MSNA a Marsala (2019). In <<http://www.centromediterraneolapira.org/it/ix-edizione-del-corso-per-tutori-volontari-di-msna-marsala-ottobre-2019.html>> (ultima consultazione 19/04/2020).
- Corso di formazione per tutori volontari di minori stranieri non accompagnati a Fano (2019). In <<https://www.viverefano.com/2019/04/10/corso-di-formazione-per-tutori-volontari-di-minori-stranieri-non-accompagnati/725611/>> (ultima consultazione 19/04/2020).
- Corso di formazione per tutori volontari di minori stranieri non accompagnati a Napoli (2019). In <http://www.consiglio.regione.campania.it/cms/CM_POR-TALE_CRC/servlet/Docs?dir=trasp_amm&file=Bando_GaranteInfanzia_corso_Tutori-2019.pdf> (ultima consultazione 19/04/2020).

- Dodi E. (2018). *La formazione dei tutori volontari per MSNA in Lombardia*. In <<http://www.lombardiasociale.it/2018/05/21/la-formazione-dei-tutori-volontari-msna-lombardia/>> (ultima consultazione 19/04/2020).
- Fiorucci M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia oggi*, 2: 75-90.
- Gullace G., Long J., Pavani L. (2019). Il ruolo delle Università a favore dei tutori volontari di minori stranieri non accompagnati: spunti per modellizzare un'esperienza di Terza Missione e promuovere contaminazioni virtuose tra intervento sociale, ricerca e didattica. *Lifelong Lifewide Learning*, 33, 87-98. In <<http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/index>> (ultima consultazione 19/04/2020).
- Iori V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso. *Pedagogia oggi*, 2, 17-30.
- Iori, V. (ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Legge 7 aprile 2017, n. 47 - Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati” (17G00062), Gazzetta Ufficiale – Serie Generale n. 93 del 21 aprile 2017 e entrata in vigore il 6 maggio 2017.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020”. (17G00222), Gazzetta Ufficiale – Serie Generale n. 302 del 29 dicembre 2017 – Supplemento Ordinario n.62, entrata in vigore il 1 gennaio 2018.
- Long J. (ed.) (2018). *Tutori volontari di minori stranieri non accompagnati. Materiali per l'informazione e la formazione*. Milano: Cedom - Wolters Kluwer. In <https://www.anci.piemonte.it/wp-content/uploads/2018/04/Long_Tutori_Minori_Stranieri_Non_Accompagnati_eBOOK_per_Open_Access_2018.pdf> (ultima consultazione 19/04/2020).
- Lorenzini S. (2019). Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 97-121.
- Milani M. (2019). Pedagogia e competenza interculturale: implicazioni per l'educazione. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 54, 93-108.
- Redattore sociale (2018). “Aiutateci così”: ecco i 5 consigli dei minori stranieri ai tutori volontari In <https://www.redattoresociale.it/article/notiziario/_aiutateci_cosi_ecco_i_5_consigli_dei_minori_stranieri_ai_tutori_volontari> (ultima consultazione 19/04/2020).
- Reggio P., Santerini M. (eds.) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Firenze: Mondadori Università.

X.12

“Il mio nome non è rifugiato”.

Nuove rappresentazioni per un riscatto dell’infanzia migrante

Elena Zizioli

Professore Associato - Università degli Studi Roma Tre
elena.zizioli@uniroma3.it

1. Provocazioni letterarie a servizio di un progetto politico-pedagogico.

L’antropologo iraniano Shahram Khosravi nella sua ricerca etnografica sulla natura non solo fisica dei confini precisa che “l’immagine paradigmatica del mondo odierno è senza dubbio quella dei clandestini stipati insieme al carico merci di un container” (2019, p. 19), così come quella di un barcone, al largo del Mediterraneo, carico di uomini, donne e bambini provati da un viaggio estenuante. Queste scene, se strumentalizzate ad arte, concorrono a sostenere il processo di “securitizzazione” e ad alimentare – come ha rilevato Bauman – “un’atmosfera da stato di emergenza, da nemico alle porte [...] a dare l’impressione che la nazione e dunque anche la mia casa siano esposte a un pericolo mortale” (2016, p. 24). Nel dibattito politico si sono costruiti così i facili consensi per “orientare in senso xenofobico e razzista le campagne elettorali” (Fiorucci, 2019, pp. 16-17); eppure molti di quegli individui, di cui racconta Khosravi nella sua investigazione, sono corpi spogliati della loro individualità, privati dei loro diritti, in cerca di asilo e protezione.

Secondo gli ultimi dati aggiornati dall’Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati (UNCHR) dei 70,8 milioni di persone costrette a fuggire, 25,9 sono appunto rifugiati e più della metà hanno un’età inferiore ai diciotto anni (<https://www.unhcr.it/risorse/statistiche>).

Il rifugiato “è un cittadino straniero che [...] per il fondato timore di essere perseguitato per motivi di religione, nazionalità, appartenenza a un determinato gruppo sociale o opinione politica, chiede protezione ad un Paese al di fuori del territorio del Paese di cui ha la cittadinanza” (Catarci, 2017, p. 561).

Il rifugiato è dunque un migrante forzato e ci obbliga a riconsiderare la questione migrazione aprendo scenari che implicano responsabilità a più livelli, da quello socioeconomico a quello più propriamente politico-pedagogico.

In questo contributo si sono scelte alcune suggestioni letterarie, che possiamo definire vere e proprie “provocazioni”, perché con l’uso di un registro profondamente diverso aprono prospettive differenti con cui guardare il fenomeno migratorio e ci aiutano a costruire nuove visioni “per fare il mondo come dovrebbe essere” (Vergani, 2012).

Nel primo libro cui facciamo riferimento il rifugiato è un eroe, come si puntualizza già nel titolo: *Anche Superman era un rifugiato* ed infatti il testo raccoglie ventiquattro racconti in cui la fantasia e l’immaginazione trasfigurano la realtà arricchendo le biografie di coloro che sono riusciti a trasformare il loro status in una vera e propria opportunità di riscatto.

In sintesi, i rifugiati, che grazie alla Convenzione di Ginevra del 1951, rappresentano una categoria di persone da tutelare, nella finzione letteraria assumono un volto e incarnano una storia: sono individui che esprimono il diritto e il sogno di un futuro migliore. “Un rifugiato è una persona in bilico tra disperazione e coraggio”, così precisa nell’introduzione Carlotta Sami, portavoce per il Sud Europa dell’organizzazione UNHCR che ha sponsorizzato il testo. Accanto ad ogni racconto compaiono tre nomi: l’autore della narrazione, un personaggio celebre della Storia e il rifugiato che l’ha ispirata. Un libro, quindi, corale che si sforza di approfondire la tematica, di non confinarla alle emergenze di oggi, di rappresentare il rifugiato non come un problema delle odierne società, ma come una risorsa, un esempio, un modello, proprio come *Superman*, capace di mettersi a servizio dell’umanità. La dimensione eroica viene enfatizzata per esaltare il coraggio di chi sa combattere e sa sconfiggere quella paura che “nasce dal pregiudizio, dalle rappresentazioni sociali e dalle narrazioni fuorvianti, dal bisogno del capro espiatorio” (Vaccarelli, 2018, p. 170).

Lo precisa Alida Shiri, il quale fuggito dall’Afghanistan nel 2005, autore di *Via dalla pazza guerra*, un testo scritto con la sua insegnante Gina Abbate, nella raccolta antologica racconta come la sua storia possa diventare testimonianza per far conoscere ai più giovani i motivi reali per cui le persone come lui sono costrette ad abbandonare il loro Paese, superando così i pregiudizi che ancora accompagnano chi migra. Un’attenzione privilegiata in queste fughe va riservata proprio ai bambini perché, nonostante i diritti

di protezione sanciti dalla *Convention on the Rights of the Child*¹, nei cosiddetti viaggi della speranza, pericolosi e rocamboleschi, sono proprio i minori a pagare il prezzo più alto. Quando arrivano soli o hanno perso i genitori durante un naufragio o sono giunti direttamente da Paesi terzi senza un adulto per essi responsabile, come Enaiatollah Akbari, il protagonista di uno dei primi romanzi sul tema, *Nel mare ci sono i cocodrilli* di Fabio Geda. Attraverso la biografia narrata del ragazzo afghano, il libro ci restituisce una storia universale: quella di chi è costretto a scappare, perché è nato nel “posto sbagliato e nel momento sbagliato”, rinunciando alla propria infanzia per affrontare da solo le fatiche emotive del viaggio e dell’inserimento in un nuovo Paese che può accoglierlo.

Ed ecco quindi che i drammi entrano nei racconti. Non sempre ci si affida alle parole, spesso sono le immagini a narrare e l’intento delle diverse rappresentazioni non è solo quello di denuncia. In sintesi, da quando la letteratura per i bambini riesce a raccontare un’infanzia protagonista, non tacendo le contraddizioni, ma anche valorizzando le conquiste, organizzando l’esperienza, mettendo in relazione passato, presente e futuro, le narrazioni si sono progressivamente poste come un dispositivo pedagogico in grado di tutelare i diritti e contrastare i tentativi di colonizzazione dell’immaginario, per costruire comunità. Per questo se ne è esaltata la funzione “soversiva” (Chambers, 2011, p. 68), per decostruire e offrire appunto nuove prospettive di lettura del quotidiano, delle storie individuali e collettive. Allora proprio le storie diventano un osservatorio privilegiato per cogliere orientamenti, sensibilità, possibilità di rinnovamento o al contrario, resistenze, chiusure, falsi miti, tale da obbligare il ricercatore a compiere delle scelte.

Le narrazioni qui richiamate sono sostenute da un progetto pedagogico: sensibilizzare alle grandi questioni, far comprendere ai bambini ciò che accade nel mondo, proporre modelli anticonformisti per formare quelle capacità pro-sociali necessarie ad una convivenza civile e democratica. Esse appartengono ad uno scaffale molto nutrito, che negli ultimi anni ha tematizzato e indagato con sempre maggior cura il fenomeno migratorio (Trisciuzzi, 2019), contribuendo a costruire “un nuovo immaginario

1 La Convenzione Internazionale sui diritti dell’infanzia, approvata in sede ONU nel 1989, è stata ratificata dall’Italia nel 1991.

interculturale” (Forni, 2019). I racconti comunicano un modo diverso di affrontare la realtà, insegnano il coraggio di osare, la determinazione a costruire futuri diversi, mostrano come è possibile essere solidali, restituiscono verità, superando le paure.

E proprio *Bambini nel mondo* titola una fortunata serie di albi illustrati (per la precisione quattro) che con parole e immagini tematizza grandi questioni quali la povertà, la fame, il razzismo, l'intolleranza, i conflitti globali e le migrazioni, facendo sentire i piccoli lettori partecipi e non più spettatori indifferenti, rendendoli cittadini.

Nella serie succitata l'albo didascalico *Children in our World. Refugees and Migrants* di Ceri Roberts e Hanane Kai non si limita a tematizzare il viaggio migratorio, bensì svela dei piccoli protagonisti, scappati da zone di guerra, la storia emotiva e affettiva. Alle azioni del viaggio si legano i sentimenti, per creare empatia e trasmettere le emozioni legate alle fughe e alle difficoltà di inserimento in un Paese dove non si hanno amici, dove tutto è diverso e complesso, anche dimostrare che si sta scappando dalle atrocità di una guerra.

Sullo stesso tenore, ne *Il mio nome non è rifugiato* s'invita il piccolo lettore a rispettare le diverse identità, al di là delle facili e scontate generalizzazioni: un nome proprio è infatti espressione di una vita, di una storia unica e irripetibile. Ed infatti, come acutamente fa rilevare Forni, il piccolo protagonista è l'unico ad “essere colorato e ben identificabile” nella scena dei campi profughi dove le sagome “sono ombre nascoste tra le coperte e tratteggiate in un blu scuro che elimina qualsiasi caratteristica personale” (2017, p. 64).

Come il precedente, anche questo albo illustrato diventa perciò strumento per tutelare i migranti, le loro legittime aspettative, candidando la buona letteratura a risorsa preziosa per la promozione dei diritti umani. E non è un caso che il testo sia stato sponsorizzato da una grande organizzazione come *Emergency* confermando un orientamento sempre più condiviso negli ultimi anni dalle grandi organizzazioni internazionali come *Amnesty International* e *Save the Children*: quello di scegliere lo strumento libro nei programmi di *special care*. Del resto, al punto c dell'art. 17 della Convenzione internazionale succitata si invitano gli Stati a incoraggiare la produzione e la diffusione di libri per l'infanzia, senza ombra di dubbio per soddisfare pienamente lo sviluppo mentale, morale e sociale (art. 27) dei bambini e la loro piena partecipazione alla vita sociale. Questo – come ho

già precisato altrove - comporta che ad azioni di *protection* debbano seguire azioni di *provision*, utilizzando le migliori risorse per sostenere e favorire la partecipazione (*participation*) (Zizioli 2018a, p. 203). I bambini, quindi, per essere cittadini hanno il diritto di incontrare buoni libri, ricchi di emozioni, interrogativi, dilemmi, esperienze e linguaggi artistici, specie se sono stati sradicati (Zizioli, 2017).

E veniamo dunque, ad un'altra "provocazione letteraria" scelta per questo contributo. Si tratta di *Stormy Seas. Stories of Young Boat Refugees*, testo che nasce in Canada dalla penna vivace di Mary Beth Leatherdale, scrittrice e editor di riviste e libri per bambini e ragazzi, nonché presidentessa della sezione canadese di IBBY, organizzazione che si occupa di garantire e difendere il diritto di bambini e ragazzi ad accedere ai libri e alla lettura².

Nel testo, con una tecnica insolita che mescola fotografie, immagini e parole, vengono restituite emigrazioni lontane nel tempo e nello spazio, quelle di ieri e quelle del nostro presente. I racconti prendono ispirazione da storie vere e infatti l'Autrice ha consultato fonti storiche, anche orali, e raccolto ricerche e segnalazioni di organizzazioni come l'UNHCR, l'UNESCO, *Amnesty International*, l'UNICEF e *Medici Senza Frontiere*. I cinque racconti proposti, quindi, non hanno confini geografici né temporali perché la migrazione è un fenomeno universale e continuo e i loro protagonisti si sono trovati, oggi come ieri, di fronte a scelte difficili e sofferte: Ruth fugge dalla Germania nazista; Phu dal Vietnam del Sud alla fine della guerra, José s'imbarca perché si rifiuta di vivere nella Cuba di Castro; Najeeba, scappa dall'Afghanistan per salvarsi dai talebani e inizia una nuova vita in Australia dove si laurea in medicina, studia diritto internazionale e presiede l'organizzazione *Hazara Women of Australia* per battersi per i diritti delle donne e dei rifugiati e per il rilascio dei bambini dai centri di detenzione. Mohamed lascia la Costa d'Avorio in piena guerra civile "con niente da perdere"

2 Per un'informazione sull'organizzazione IBBY presente in tutto il mondo con più di settanta sezioni nazionali, si veda il sito all'indirizzo: <https://www.ibby.org/> (ultima consultazione 30 marzo 2020). La traduzione italiana del testo di Mary Beth Leatherdale è stata curata dai ragazzi della biblioteca di Lampedusa, coordinati da Mariella Bertelli. La biblioteca è il frutto del progetto di cooperazione internazionale *Silent Books. Final Destination Lampedusa*. Sul progetto e la nascita della biblioteca, mi permetto di rimandare al testo di Zizioli E., in collaborazione con Franchi G. (2017) citato in bibliografia.

per approdare sulle coste italiane dove oggi vive, lavora e coltiva la passione della fotografia. I suoi occhi che hanno visto orrori ora cercano di regalare bellezza.

La narrazione si traduce, dunque, in un invito a lottare e ci ricorda che “tutti i popoli sono stati migranti almeno una volta nella Storia” (Leatherdale, 2019). Le testimonianze di vita rendono più forte il messaggio ed è per questo che si è dato spazio ai racconti autobiografici.

L'ultima provocazione letteraria, sia per la forma sia per i contenuti, che proponiamo in questa rassegna, è allora *Parole oltre le frontiere. Dieci storie migranti* pubblicato da *Terre di Mezzo*, un editore da sempre attento a dare voce a quello che succede nei territori per valorizzare pratiche partecipative. L'antologia è l'esito di un concorso riservato ai racconti di migranti nato dal progetto *DiMMi* con “l'obiettivo di sensibilizzare e coinvolgere i cittadini sui temi della pace e del dialogo interculturale” (<https://www.terre.it/autori/dimmi-diari-migranti/>)³ attraverso le parole, le storie e le culture di coloro che hanno attraversato il nostro Paese e sono riusciti a costruire progetti di vita. Questi racconti, in cui non si celano le difficoltà di accoglienza e di inserimento, nella loro particolarità e drammaticità, ci aiutano a comprendere che in certi contesti perfino la sopravvivenza è un obiettivo ambizioso, che il narrarsi diventa una modalità di abitare il proprio tempo, di far sentire la propria voce, di condividere. Insegnano soprattutto che la speranza non è solo una virtù, bensì una forma di resistenza. Il diario alimenta la memoria collettiva e così questi racconti svelano una pagina inedita della Storia. Attraverso la condivisione delle esperienze si restituisce uno spaccato dell'Italia contemporanea e dei suoi nuovi cittadini. Questo testo va dunque a nutrire un già ricco catalogo, insegnandoci che le categorizzazioni perdono il loro senso se si recupera la memoria emotiva, così come ci ha insegnato uno dei primi albi sul tema, *Migrando*, realizzato con il sostegno della sezione italiana di *Amnesty International*, che riesce a farsi racconto universale,

3 Il progetto *DiMMi* (acronimo di diari multimediali migranti), avviato nel 2012, coordinato dalla associazione *Un Ponte Per* e finanziato dall'Agenda Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo, ha l'obiettivo di creare un fondo speciale di diari migranti presso l'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano dove sono conservati scritti, diari, epistolari di gente comune. Dal 2009, l'Archivio raccoglie anche memorie migranti di prima e seconda generazione. Oggi i diari sono più di cento e provengono da ben ventisei Paesi.

affidando proprio alle immagini la sequenza narrativa. L'autrice Mariana Chiesa Mateos nelle pagine trasmette un messaggio importante: migrante è “una bella parola” che può significare appunto “coraggio, speranza, futuro” (2010).

2. Parole per riscrivere il mondo

Tutte le storie scelte e citate in questa breve rassegna sono accomunate dallo stesso impegno: coniugare lo status del rifugiato e del migrante con la categoria della possibilità. Così la buona letteratura può decisamente rappresentare una risorsa preziosa per costruire nuovi immaginari sulla migrazione e restituire una “storia sommersa” (Luatti, 2020), in soccorso di chi, come insegnanti ed educatori, è impegnato ogni giorno a sostenere pratiche interculturali, lavorando per una scuola che costruisca un sapere vivo, aperto all'incontro. Lo documenta Vinicio Ongini in *Grammatica dell'integrazione*, dove ci ricorda che per affrontare la nostra realtà complessa, diversificata, plurale servono “molti' aiutanti, molti sguardi [...], molti linguaggi, molte arti” (2019, p. XIV). La narrazione entra perciò sempre più in stretto rapporto con l'educazione. *Educare è narrare* (Demetrio, 2012).

Le “buone narrazioni” infatti, nel cogliere l'eccezionalità nella quotidianità, fanno luce su aspetti che altrimenti rimarrebbero confinati nell'invisibilità e costruiscono modelli per offrire un nuovo corso all'esistenza. Bruner rivendica la funzione della letteratura come arte per aprire “ai dilemmi, alle ipotesi, alla vasta gamma dei mondi possibili”, per “mettere al congiuntivo” e cioè per far sì che “l'ovvio sia meno ovvio, l'inconoscibile meno inconoscibile i problemi di valore più accessibili alla ragione e all'intuizione”. E conclude “la letteratura è veicolo di libertà e di chiarezza, strumento dell'immaginazione e anche della ragione. È la nostra unica speranza nella notte lunga e buia in cui ci muoviamo” (Bruner, 2005, p. 192).

In un'epoca dove, come abbiamo precisato, gli atteggiamenti razzisti e xenofobi sono tutt'altro che superati, queste parole rivelano tutta la loro urgenza. Si assiste, infatti, a episodi di intolleranza ascrivibili al neo-razzismo che, come ha precisato Milena Santerini “si esprime in forma banalizzata e de-strutturata” con un “linguaggio fintamente liberato spesso aggressivo e discriminatorio, semplificato e offensivo” (Santerini, 2017, p. 529). Si presenta non a caso “come reazione alla mobilità degli essere umani,

come paura del nuovo e del diverso, come rifiuto della contaminazione, come richiesta di mettere al bando categorie di persone ritenute inammissibili, inadatte, pericolose perché nuove, diverse” (Faloppa, 2016, p.73).

Per contrastarlo la buona letteratura, nel creare empatia, può arricchire il lessico pedagogico, introdurre nuovi alfabeti, sostenere strategie operative, concorrere a promuovere nuovi atteggiamenti facendo leva sull’“intelligenza delle emozioni” (Nussbaum, 2001).

Se volessimo infatti rintracciare le parole più significative delle storie analizzate, apparirebbe immediatamente chiaro che accanto a quelle maggiormente attinenti ai contesti, come guerra, fame, povertà, viaggi migratori, asilo, protezione, campi profughi, rifugiato, si mettono in primo piano quelle legate alla sfera dei sentimenti e delle emozioni: coraggio, paura, curiosità, stupore, tristezza, ma anche solidarietà, speranza, riscatto, felicità. È questa forse una delle migliori dimostrazioni che le narrazioni rivolte a bambini e ragazzi hanno un potere trasformativo, stimolano relazioni generative, si prefiggono di costruire un mondo migliore. Come è stato ampiamente argomentato, la capacità di costruire futuri diversi dipende in larga parte dall’ampiezza della nostra immaginazione, infatti attraverso l’immaginazione narrativa è possibile non solo “coltivare l’umanità”, ma anche assicurare una convivenza civile e democratica (Nussbaum, 1997; Zizioli, 2018b). E questo apre scenari, piste di lavoro per l’allestimento di setting educativi improntati ai valori del rispetto, della tolleranza, della cooperazione.

Chiudiamo allora con un’immagine che ci ha suggerito Massimo Recalcati nel momento in cui valorizza il ruolo e il significato dei testi per un’esperienza di trasformazione nelle storie individuali e collettive:

La lezione del libro è la lezione dell’aperto contro il chiuso, è la lezione del mare contro quella di ogni tipo di recinto segregativo. Se il muro è impegnato a difendere la vita dallo straniero, il libro ci invita invece a fare amicizia con lo straniero; se il muro innalza il confine; il libro lo dilata; se il muro punta alla segregazione, il libro mira alla de-segregazione; se il muro occlude la visione, il libro la rende possibile rinnovandola ogni volta. [...] I fascisti di ogni tempo hanno sempre bruciato i libri. Noi abbiamo invece bisogno di libri come dell’aria che respiriamo. Abbiamo bisogno di libri capaci di incrinare i muri e di somigliare al mare (2018, pp. 32-33).

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2016). *Strangers at Our Door*. Cambridge: Polity Press Ltd (trad. it. *Stranieri alle porte*, Laterza, Roma-Bari, 2016).
- Bruner J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (Mass) - London: Harvard University Press (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 2005).
- Catarci M. (2017). Rifugiati. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 559-568). Pisa: ETS.
- Chambers A. (2011). *Siamo quello che leggiamo. Crescere fra lettura e letteratura*. Udine: Equilibri.
- Khosravi S. (2010). *"Illegal" Traveller; An Auto-Ethnography of Borders*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan (trad. it. *Io sono confine*, Elèuthera, Milano, 2019).
- Faloppa F. (2016). Per un linguaggio non razzista. In M. Aime (ed.), *Contro il razzismo. Quattro ragionamenti* (pp. 69-123). Torino: Einaudi.
- Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 15-34.
- Forni D. (2019). L'albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education* (14) 3, 49-71 (DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9489>).
- D'Aprile G. (2017). Confine. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 131-142). Pisa: ETS.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.
- Luatti L. (2020). *Storia sommersa delle migrazioni italiane. Letteratura per l'infanzia ed emigrazione dall'Ottocento a oggi*, Isernia: Cosmo Iannone.
- Nussbaum M.C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press (trad. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 1999).
- Nussbaum M.C. (2001). *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna, 2004).
- Ongini V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2017). Razzismi. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 525-532). Pisa: ETS.
- Recalcati M. (2018). *A libro aperto. Una vita è i suoi libri*. Milano: Feltrinelli.
- Toffano Martini E., De Stefani P. (eds.) (2012). *"Che vivano liberi e felici..." Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*. Roma: Carocci.

- Trisciuzzi M.T. (2019). Migranti. Narrare l'intercultura attraverso la Letteratura per l'infanzia. In S. Nanni, A. Vaccarelli (eds.), *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici* (pp. 123-134). Milano: Franco Angeli, open access.
- Vaccarelli A. (2018). Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp.167-177). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vergani E. (2012). *Costruire visioni. Fare il mondo come dovrebbe essere*. Milano: Exòrma.
- Zizioli E. (2017). Narrazioni decentrate. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 455-464). Pisa: ETS.
- Zizioli E. con la collaborazione di G. Franchi (2017). *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.
- Zizioli E. (2018a). Un racconto... è un diritto di tutti. Narrazione, comunità, contesti di crisi. In A. Vaccarelli, S. Mariantoni (eds.), *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe* (pp. 202-212). Milano: FrancoAngeli, Open Access.
- Zizioli E. (2018b). Percorsi di cittadinanza con e nelle storie. Coltivare l'immaginazione per "coltivare l'umanità". In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds.), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 193-204). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Storie citate

- Farag F. et alii (2018). *Parole oltre le frontiere. Dieci storie migranti*. Milano: Terre di mezzo.
- Ceri R., Kai H. (2017). *Children in our World. Refugees and Migrants*. London:Wayland (trad. it. *Bambini nel mondo. I rifugiati e i migranti*, EDT, Torino, 2018).
- Geda F. (2010) *Nel mare ci sono i cocodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*. Milano: Baldini e Castoldi.
- Leatherdale M. B., Shakespeare E. (2017). *Stormy Seas. Stories of Young Boat Refugees* (trad. it. *In mezzo al mare. Storie di giovani rifugiati*, Milano, Il Castoro, 2019).
- Mateos M. C. (2010), *Migrando*, Roma: Orecchio Acerbo.
- Milner K. (2017). *My name is not Refugee*. Edinburgh, Scotland: Barrington Stoke (trad. it. *Il mio nome non è rifugiato*, Les Mots Libres, Bologna, 2018).
- Scego I., UNHCR (2018). *Anche Superman era un rifugiato. Storie vere di coraggio per un mondo migliore*. Milano: Piemme.

Panel 11
Minori e famiglie

Introduzione

Giuseppina D'Addelfio
Laura Formenti

Interventi

Margherita Cestaro
Vittoria Colla, Letizia Caronia
Francesca Antonacci, Monica Guerra
Rossella Marzullo
Angela Muschitiello
Giorgia Pinelli
Rosa Grazia Romano
Valeria Rossini
Anna Salerno
Fernando Sarracino
Silvia Annamaria Scandurra

Diritti dei bambini, diritti delle famiglie. Promuovere e formare le “capacità” genitoriali

Giuseppina D’Addelfio

Professore Associato - Università degli Studi di Palermo
giuseppina.daddelfio@unipa.it

Non si può parlare di diritti dei bambini, senza parlare di famiglie. Questa evidenza non è difficile da scorgere nei mondi della vita dell’educazione e anche il testo della *Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza* (d’ora in poi *Convenzione*) ne coglie diverse sfaccettature.

Eppure le conseguenze di questa evidenza, soprattutto in alcuni Paesi del mondo – e il nostro è tra questi – faticano a farsi vedere. È stato più volte riconosciuto che i diritti dei bambini sanciti dalla *Convenzione* spesso rimangono ancora oggi, a trent’anni dalla sua promulgazione, troppo spesso promesse non realizzate, anche perché mancano adeguati interventi per le famiglie.

È un dato ampiamente riconosciuto dagli studi sull’argomento, ma anche dal senso comune più avveduto, che questo genere di interventi sarebbero decisivi soprattutto dove maggiore è la povertà economica, che spesso diventa povertà educativa. Ad esempio *Save the Children* ha recentemente ribadito la necessità di investire più risorse – per la famiglia, ma anche per la scuola – laddove le sfide sono maggiori, per ridurre il peso delle diseguaglianze familiari sulle opportunità di crescita (*Save the Children*, 2019, p. 33).

Dal punto di vista pedagogico più ampio, occorre però fissare una finalità ben più ambiziosa: non solo ridurre il peso delle diseguaglianze familiari, ma ridurre le disuguaglianze familiari stesse. Si dirà che è uno scopo utopistico e che il suo raggiungimento non dipende solo da pedagogisti ed educatori. Ciò è senz’altro vero. Tuttavia non è vano mantenere questo obiettivo ambizioso quasi fosse – per dirla con Kant – un’*idea regolativa*, cioè una meta che, seppure non pienamente raggiungibile, permette di indirizzare il cammino educativo in una più feconda direzione.

Ancora *Save the Children*, nell’*Atlante dell’infanzia a rischio* segnala come

le periferie italiane siano caratterizzate da una stratificazione di diversi fattori di svantaggio, ma anche il fatto che tra *gli indicatori di vulnerabilità* più significativi vi è la struttura familiare (le famiglie monogenitoriali e quelle numerose sono quelle più a rischio di povertà) e che le forti disuguaglianze nelle condizioni di vita dei bambini, quindi nelle possibilità di effettivo esercizio dei loro diritti, nascono “dalle disparità culturali, economiche e sociali delle famiglie e dalla diversità delle competenze genitoriali” (*Save the Children*, 2018, p. 154). D'altra parte, la letteratura scientifica sull'argomento è concorde nel considerare pervasivo e decisivo l'impatto del *parenting* e delle competenze (o in competenze) genitoriali sullo sviluppo e sulla crescita del bambino (Milani, 2018).

Certo qui non si sta precisando, né è possibile farlo nello spazio breve di queste pagine, cosa si possa intendere per *parenting*, termine spesso considerato solo sinonimo di mera esecuzione di attività, né si potrà specificare cosa siano queste “competenze genitoriali”. Ho altrove messo in evidenza come esse siano da intendersi quali competenze *propriamente educative*, cioè segnate dalla volontà di rispondere tanto al bisogno di riconoscimento e sostegno affettivo della persona in formazione quanto al bisogno di riconoscimento e guida etica (D'Addelfio, Vinciguerra, 2020).

Queste riflessioni si concentreranno piuttosto sulle ragioni del nesso tra diritti dei bambini e diritti delle famiglie, al fine di porre in evidenza che le competenze genitoriali, individuate come sfidante fattore di rischio in contesti di povertà, sono sempre a ben guardare fattore decisivo per la effettiva promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Più precisamente, saranno in primo luogo evidenziati i luoghi del testo della *Convenzione* in cui viene argomentata la necessità della famiglia come contesto primario dei diritti dei bambini. In secondo luogo, sarà problematizzata l'idea stessa di diritti dei bambini alla luce dell'*approccio delle capacità*. Su queste basi, si domanderà se, da un punto di vista pedagogico la famiglia possa essere, nel suo insieme, titolare di un *diritto alla formazione*, provando a riscrivere alcuni passaggi della *Convenzione* quasi come una “Carta dei diritti delle famiglie”. Poiché il testo lega indissolubilmente il diritto di crescere alla possibilità di sviluppare le proprie personali capacità e questa possibilità al diritto di ricevere una educazione adeguata, emergerà che solo riconoscendo il *diritto delle famiglie di crescere* e il *diritto all'educazione familiare*, può avere senso parlare di competenze genitoriali come chiave perché siano attuati davvero i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

1. La famiglia nel testo della Convenzione

Il preambolo della *Convenzione* si apre con una significativa metafora: “Considerando che il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana nonché l’uguaglianza e il carattere inalienabile dei loro diritti sono le fondamenta della libertà, della giustizia e della pace nel mondo [...]”. Subito dopo, in connessione con il riconoscimento della dignità e del valore della persona umana e dell’aiuto e dell’assistenza particolare dovute all’infanzia, si legge: “la famiglia, unità fondamentale della società e ambiente naturale per la crescita e il benessere di tutti i suoi membri e in particolare dei fanciulli, deve ricevere la protezione e l’assistenza di cui necessita per poter svolgere integralmente il suo ruolo nella collettività”. Viene quindi affermato che “il fanciullo ai fini dello sviluppo armonioso e completo della sua personalità deve crescere in un ambiente familiare in un clima di felicità, di amore e di comprensione”.

Se poi andiamo a leggere quello che gli Stati “hanno convenuto”, andando al dettaglio dei diritti, leggiamo diversi richiami alle figure genitoriali, che possono essere ricondotti a due grosse aree, così sintetizzabili: il diritto ad avere i genitori come figure di riferimento significative e il diritto alla continuità temporale e spaziale della relazione familiare. Entrambi questi gruppi di diritti vanno compresi nell’orizzonte di quello che può essere considerato il principio ispiratore dell’intera *Convenzione*: il principio del *best interest del minore*. Con esso, si indica il criterio di scelta che deve orientare le decisioni prese dall’adulto sul minore o in sua vece; tali decisioni dovranno sempre riconoscere la *preminenza del suo bene* su altre finalità e criteri di scelta.

Il diritto ad avere i genitori come figure di riferimento significative emerge innanzitutto dall’art. 5 dove si parla della responsabilità, intesa al contempo come diritto e come dovere dei genitori – o se è il caso, dei membri della famiglia allargata o della collettività, dei tutori o di altre persone legalmente responsabili del minore – di “dare a quest’ultimo, in maniera corrispondente allo sviluppo delle sue capacità, l’orientamento e i consigli adeguati all’esercizio dei diritti che gli sono riconosciuti dalla presente Convenzione”.

Successivamente, all’art. 14, si fa riferimento al diritto/dovere dei genitori di “guidare il fanciullo” nell’esercizio del suo diritto alla libertà di pen-

siero, di coscienza e di religione, in maniera che corrisponda allo sviluppo delle sue capacità. D'altra parte, uno dei capisaldi della *Convenzione* è l'ascolto delle opinioni del minore, cui allude l'art. 12. Quest'ultimo precisamente prevede il diritto del minore "a veder garantito, *se capace di discernimento*, il diritto di esprimere liberamente la propria opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità". L'implicito pedagogico – di non facile attuazione – è che il minore sia capace di discernimento, cioè possa esercitare parallelamente il suo diritto ad essere "orientato e consigliato" innanzitutto dai suoi genitori: come accennato, la competenza genitoriale non può non esplicarsi nella responsabilità di guida.

Inoltre, all'art. 18, si legge che gli Stati si impegnano a garantire il riconoscimento del principio secondo il quale entrambi i genitori hanno una *responsabilità comune* per quanto riguarda l'educazione del fanciullo e il provvedere al suo sviluppo. Troviamo quindi già qui il riferimento alla necessità di una *corresponsabilità educativa* tra la madre e il padre, che in alcuni tra gli studi psicologi e pedagogici più recenti, viene indicata come "cogenitorialità" (McHale, 2010; Vinciguerra, 2015, Merenda, 2017). In effetti, da tempo gli studi di psicologia e di pedagogia delle relazioni familiari, indicano che il primo compito di ciascun genitore per il bene del figlio non è direttamente un comportamento nei confronti di questo, ma un modo di essere e di porsi nei confronti dell'altro genitore: primo compito dell'uno è legittimare l'altro come genitore (Scabini, Iafrate, 2003, p. 122), manifestando apertamente davanti ai figli fiducia nei confronti delle sue competenze genitoriali: senza riconoscimento reciproco tra i genitori diventa ardua, e talvolta impossibile, una adeguata cura educativa dei figli.

Per quanto concerne il diritto alla continuità della relazione familiare, esso si riconosce innanzitutto nell'art. 7, dove si parla del *diritto al nome* che si traduce, come viene esplicitato anche nell'art. 9, nel diritto del minore, ove non impossibile o dannoso per il suo interesse, a conoscere i suoi genitori, a non essere separato da loro e a essere da loro allevato. Più avanti si ribadisce che "non esser separato dalla famiglia" equivale per il bambino ad esser trattato "con il rispetto dovuto alla dignità della persona umana" (art. 37). Questo gruppo di diritti può essere pensato – con il linguaggio dell'ermeneutica contemporanea – come il diritto alle proprie *appartenenze*

originarie, lo si può pensare come *bisogno di storia*, che è innanzitutto bisogno di poter accedere alla *propria* storia (Bellingreri, 2019).

A questo punto, l'art. 27 appare come una sintesi efficace dell'importanza riconosciuta alla famiglia per i diritti dei bambini: "Spetta ai genitori o ad altre persone che hanno l'affidamento del fanciullo la responsabilità fondamentale di assicurare, entro i limiti delle loro possibilità e dei loro mezzi finanziari, le condizioni di vita necessarie allo sviluppo del fanciullo".

Questa sintesi è espressa in termini esigenti: non solo perché si sottolinea subito che la responsabilità genitoriale è sempre esercitata entro limiti determinati, di possibilità e di mezzi, che dunque possono essere molto diversi da una famiglia all'altro, da un contesto all'altro, ma soprattutto perché prosegue affermando la necessità che gli Stati adottino "adeguati provvedimenti [...] per aiutare i genitori e altre persone aventi la custodia del fanciullo" ad attuare il suo diritto ad un "livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale"; inoltre si impegnano ad offrire, se necessario "un'assistenza materiale e programmi di sostegno, in particolare per quanto riguarda l'alimentazione, il vestiario e l'alloggio".

2. Non solo diritti: sul rilievo pedagogico dell'approccio delle capacità

L'ultimo articolo considerato suggerisce un fatto su cui la riflessione filosofica – segnatamente di filosofia del diritto, di filosofia morale e di filosofia dell'educazione – si è fatta sempre più avveduta negli ultimi anni. Il linguaggio dei diritti rischia di lasciare in ombra alcune basilari questioni di giustizia, perché l'enunciazione della titolarità di un diritto non dice nulla sulle effettive possibilità che colui o colei che ne è titolare ha di esercitarlo davvero, nella concretezza della sua esistenza.

È proprio con tale consapevolezza che la filosofa Martha Nussbaum ha affermato che l'idea dei diritti è "tutt'altro che cristallina" (2002, p. 85), sostenendo che il modo migliore di pensare ai diritti è "vederli come capacità combinate" (2002, p. 87)

Come è noto, insieme all'economista Amartya Sen, ella ha elaborato una prospettiva, nata per trovare indicatori alternativi al PIL per misurare la povertà e lo sviluppo, nota come "capability approach". Questa espressione fu usata da Sen per la prima volta nella Tanner Lecture del 1979 ed è stata

sempre più riempita di significato nelle ricerche che hanno portato prima alla stesura degli *Human Development Reports*, presso il WIDER (*World Institute for Development Economics Research*) delle Nazioni Unite, poi alla progressiva costruzione di uno spazio di ricerca e dibattito interdisciplinare, ha avuto sin dal suo inizio anche un carattere propriamente pedagogico (Walker, 2006; Robeyns, 2006; D'Addelfio, 2007; Hinchliffe, Terzi, 2009; Alessandrini, 2014; Binanti, 2014).

Pensando la povertà non in termini di redditi ma di carenze di capacità, l'attenzione è stata progressivamente rivolta a ciò che le persone, in contesti sociali dati, sono realmente *in grado di fare e di essere*. Da qui l'esigenza di misurare e quindi provare a implementare la qualità della vita non in termini di sola crescita economica, ma come sviluppo umano e di pensare quest'ultimo come crescita integrale della persona, ossia - come ha messo a fuoco soprattutto Nussbaum con riferimento al concetto aristotelico di *eudaimonia* - quale processo di *fioritura umana* in cui appunto le capacità possano attualizzarsi ed espandersi.

Non a caso, il termine *capability* viene tradotto in italiano con il termine capacità o, sempre più spesso, con il termine "capacitazione", per indicare il processo attraverso cui una potenzialità viene, o non viene, attualizzata.

Innanzitutto Sen ha messo in rilievo che le persone si differenziano non tanto in base alle risorse che possiedono, ma soprattutto in ragione delle capacità di convertire tali risorse in effettivi *funzionamenti*. Quindi lo Stato, se vuole davvero garantire i diritti dei suoi cittadini, non può solo *lasciar fare* come è implicito nel liberalismo. Proprio parlando di diritti, spesso disattesi, dei bambini, è facile intuire come in tal modo si disegna per le politiche pubbliche un compito che rischia di essere troppo poco, o non significare proprio nulla, specie in contesti di grande svantaggio sociale ed educativo.

Nussbaum - la quale preferisce parlare di *capabilities approach*, avendo stilato una lista di dieci capacità umane fondamentali¹ - ha poi precisato che l'intuizione di fondo dell'approccio è quella per la quale "alcune facoltà umane impongono l'esigenza morale di essere sviluppate" (2001, p. 101) e

1 Tali capacità sono: 1) vita; 2) salute fisica; 3) integrità fisica; 4) sensi, immaginazione e pensiero; 5) sentimenti; 6) ragion pratica; 7) appartenenza; 8) relazione con le altre specie; 9) gioco; 10) controllo sul proprio ambiente, inteso sia come ambiente materiale sia come ambiente politico (Nussbaum, 2002, pp. 75-77).

che la visione antropologica di fondo non è quella dell'individuo della tradizione liberale, astrattamente titolare di diritti, ma della *persona*, che è sempre al tempo stesso capace e bisognosa, segnata essenzialmente dai contesti di vita e dalle relazioni (una delle capacità della lista è pensata come "appartenenza" a gruppi significativi, ivi inclusa la famiglia): anche questa è un'eredità aristotelica.

Il concetto stesso di capacità d'altra parte, come è stato efficacemente messo in evidenza da Bertagna, ha un necessario rilievo pedagogico perché indica la "propensione attiva della persona umana"; indica che, come persone, "noi siamo chi siamo; ma nel nostro essere chi siamo è compreso anche ciò che possiamo essere" (2014, p. 21). Sul questo nesso tra capacità e competenza torneremo, proprio nella prospettiva dell'educazione familiare.

Teniamo per il momento fermo questo punto della nostra analisi: ci sono parti preziose di noi che esigono di essere sviluppate. Questo tratto della persona umana è particolarmente evidente nel bambino, perché la sua condizione fisica rende evidente il continuo cambiamento e la tensione verso lo sviluppo; ma, se la nostra attenzione si sposta dal semplice sviluppo fisico alla crescita della persona come persona, intravediamo che ciascuno di noi, indipendentemente dall'età, è sempre anche quello che può ancora essere e, in ragione di ciò, dovrebbe avere sempre il diritto di cambiare e di migliorarsi verso la sempre più piena realizzazione di sé. Tanto la *Convenzione* quanto il *capabilities approach* ci parlano, ciascuno con il loro linguaggio, di questo fatto della nostra umanità.

D'altra parte, l'art.29 della *Convenzione* fissa come prima finalità dell'educazione cui il minore ha diritto, quella di "favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità". A questo si lega anche la capacità di rispettare l'analogo processo di capacitazione altrui: in tale senso è comprensibile infatti l'obiettivo di "sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua".

Poiché però l'esser capace della persona non è mai disgiungibile dal suo esser bisognoso, non dobbiamo dimenticare che, se è vero che ci sono parti ancora solo possibili di noi che esigono di crescere ed essere attuate, è altrettanto vero che saperlo fare non è né semplice, né scontato.

La capacità è una promessa di umanità che deve però essere realizzata;

per farlo ha bisogno di contesti e condizioni adeguate. In altre parole: ci sono parti preziose di noi che appunto esigono di essere sviluppate, ma nessuno di noi può riuscirci da solo/a.

Quello di capacità è un *concetto esigente* e che esige soprattutto educazione. Nei suoi studi più recenti, Nussbaum si esprime nei termini di quelle “capacità combinate” che diventano la lente per parlare in modo davvero fecondo di diritti: ella si riferisce infatti alla necessaria combinazione di capacità interne e condizioni esterne e, tra queste ultime, *un’educazione appropriata*.

È solo la combinazione tra capacità interne e condizioni esterne, o contestuali, che permette l’effettivo esercizio e godimento di diritti. In tal senso allora il paradigma dei diritti non va rigettato, ma arricchito, considerando i due linguaggi, quello delle capacità e quello dei diritti, complementari.

Il linguaggio dei diritti da solo non appare adeguato a promuovere il bene delle persone, perché i diritti possono rimanere solo nominali; invece “pensare in termini di capacità ci dà un punto di riferimento per capire davvero cosa significa garantire un diritto: chiarisce che comporta interventi contro la discriminazione e un supporto istituzionale, non semplicemente l’assenza di ostacoli” (2007, p. 306).

3. Capacità e diritti della famiglia: dare spazio e tempo dell’educazione

Da quanto detto finora emerge che l’approccio delle capacità permette di riconoscere, anche in prospettiva pedagogica, che ogni bambino, come persona, è al tempo stesso capace e bisognoso, cioè potenzialmente competente ma sempre bisognoso di contesti, supporti e cure adeguate. Ogni diritto di ogni bambino presuppone contesti adeguati di esercizio e il primo contesto necessario è la famiglia.

A sua volta la famiglia, come messo in evidenza da alcuni studiosi che hanno approfondito il *capabilities approach* per ripensare il welfare come *welfare di comunità*, capacitante e generativo (Bruni, Zamagni, 2004; Margiotta 2012; Becchetti 2017; Polizzi, 2018), può essere pensata come soggetto capace e bisognoso, dotato di potenzialità che meritano di essere sviluppate, per il bene di ciascuno dei suoi membri.

È infatti possibile allargare la prospettiva aperta dagli studi di Sen e parlare di capacità di essere e di fare delle comunità, e quindi anche della comunità familiare, e mettere in rilievo come le forme di agentività collettiva

possono sostenere le capacitazioni individuali: nel caso della famiglia, ciò vale per tutti i membri ma in modo particolare per i bambini e per i soggetti più deboli. Si tratta allora di pensare e progettare nella costante ricerca di un equilibrio tra capacità sociali e capacità individuali (Colazzo – Manfreda, 2019, p. 102). In questa prospettiva, diventa ancora più chiaro il nesso tra diritti dei bambini e diritti delle famiglie.

Parlare in tal modo della famiglia come soggetto di diritti permette di sottolineare in primo luogo che la famiglia è, comunque venga intesa, soggetto di diverse funzioni per la società e come tale ha una sua cittadinanza: “i diritti della famiglia non sono semplicemente la somma matematica di quelli della persona, essendo la famiglia qualcosa di più della somma dei suoi membri presi singolarmente” (Donati, 2014, p. 35).

Possiamo allora, seguendo questa linea interpretativa provare a ipotizzare di declinare i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza come diritti delle famiglie chiamate a educare bambini e ragazzi. Si tratta in altre parole di chiedersi: come potrebbe cambiare il nostro modo di pensare l'educazione familiare e quindi di progettarela – cioè prima a livello di senso e poi di metodo educativo – se riscriviamo la *Convenzione* o almeno alcune sue parti come una “Carta dei diritti delle famiglie”?

Innanzitutto possiamo dire tutte che le famiglie, come luoghi di cura del supremo interesse dei bambini, hanno diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo. Necessitano quindi delle “capacità esterne”, ovvero di adeguati supporti contestuali. Va subito precisato che, per i bambini come per gli adulti, il sostegno allo sviluppo non può essere solo di tipo materiale. Da Maslow in poi – ma lo aveva ben chiaro già Aristotele - è facile riconoscere questo genere di sostegno è condizione necessaria per soddisfare altri bisogno e soprattutto per coltivare desideri che ci rendono pienamente umani, fino a quella “autorealizzazione”, che possiamo – appunto aristotelicamente – pensare come fioritura umana. Anche la famiglia allora va considerata alla luce del suo fondamentale diritto di crescere, di cambiare e di migliorarsi, sempre.

È elemento non accessorio della *fioritura familiare* il poter coltivare la propria storia e le relazioni (art. 7 e 8): quello di non esser separati appare allora come un “diritto familiare”, dinanzi al quale dobbiamo chiederci: che cosa viene fatto affinché le famiglie preservino questo diritto e non si trovino poi nelle condizioni in cui i minori devono esserne allontanati? Inoltre questo diritto, come diritto alle relazioni, si collega anche al diritto delle

famiglie di coltivare, per così dire, “relazioni tra pari”: anche gli artt. 13, 14 e 15, diritto alla libertà di espressione e di formazione e di associazione, possono essere declinati in chiave familiare.

Fa parte della fioritura umana familiare poi anche l’art. 12, ovvero di diritto di ogni famiglia di “veder garantito, *se capaci di discernimento*, il diritto di esprimere liberamente la propria opinione” sulle questioni che la interessano. E anche in questo caso dovremmo chiederci, in chiave pedagogica, cosa viene fatto affinché le famiglie diventino capaci di discernimento, cioè di riflettere su fini e mezzi per la propria fioritura e, quindi, di esprimere opinioni informate e formate? Anche le famiglie hanno allora in tal senso diritto ad essere “orientate e consigliate” (art. 5), cioè propriamente educate.

Come è noto, il testo della *Convenzione* culmina negli artt. 28 e 29, che ci aiutano a delinearne il diritto ad una specifica *educazione delle famiglie*, anche suggerendo mete significative per essa: essa è pensabile a partire dal diritto di “eliminare l’ignoranza e a facilitare l’accesso alla conoscenza” e dall’obiettivo già menzionato di “sviluppare facoltà proprie”, coltivando anche la “capacità di rispettare quelle altrui e prepararsi ad assumersi responsabilità”.

Ora, se anche la famiglia è in tal modo pensabile come un soggetto che ha il diritto di esser sostenuto nel proprio processo di attuazione di diritti, inteso come processo di capacitazione, poiché ogni processo di tal genere richiede *un’educazione appropriata*, anche la famiglia ha bisogno di essere adeguatamente formata per attualizzare nel modo più pieno le sue competenze e, in particolare, le competenze educative genitoriali.

Facendo in tal senso riferimento alla competenza, l’orizzonte teorico non è ovviamente quello del comportamentismo, che pone l’accento principale sulle prestazioni efficaci (La Marca, 2015): come abbiamo suggerito fin dall’inizio il *parenting* non si esaurisce nella mera esecuzione di comportamenti e attività, svolte spesso sotto la pressione di urgenze, occupazioni e preoccupazioni; semmai l’orizzonte è quello del costruttivismo che lega il concetto di competenza alla riflessività sull’esperienza, alla ricerca e alla costruzione di significati, ad un apprendimento davvero trasformativo (Mezirow, 2003).

Come è noto, le più recenti numerose definizioni del termine competenza si muovono in questo orizzonte e convergono sull’idea che essere competenti significa saper attivare, di fronte alle diverse situazioni, le “risorse

interne” (Pellerey, 2004) nella maniera migliore possibile. Convergono altresì sull'idea che queste risorse interne sono intellettuali, ma anche affettive e motivazionali e necessitano di essere adeguatamente orchestrate (Xodo-Bertagna, 2011; Sandrone, 2018). Da questo punto di vista la base della competenza personale, e quindi anche di quella genitoriale, può essere pensata come un set di capacità da tradurre in funzionamenti: capacità appunto *interne* ma attivabili solo grazie ad adeguati supporti contestuali, materiali e formativi.

D'altro canto, come è stato osservato da Margiotta (2014), affrontare il tema della competenza in termini di *capabilities*, permette di collegarlo ad un'idea di libertà non negativa, bensì come dispiegamento della libertà e fioritura umana. Si vede adesso ancor meglio perché la coppia concettuale capacità/competenza ci parla della manifestazione unitaria della persona e del suo vivere unico e irripetibile.

Nelle competenze genitoriali ciò assume una forma specifica, perché ciascun padre come ciascuna madre, nell'assumere la propria responsabilità genitoriale e nel dividerla con l'altro, porta ad attuazione parti preziose di sé, ma – come detto – saper attuare le proprie possibilità non è né scontato, né automatico.

Si comincia a scorgere meglio la necessità di un sostegno alla famiglia che non sia solo economico e materiale, ma propriamente educativo. E di una educazione che non sia apprendimento di strategie operative efficaci, secondo un'ottica comportamentista, ma educazione alla riflessione e alla ricerca di significato. Il tempo della formazione adulta andrà allora riscoperto come tempo della gratuità e non dell'immediata efficacia, dove la domanda principale non è “cosa e come devo fare”, ma “chi e come voglio essere”.

E se l'approccio delle capacità aiuta a vedere che anche la famiglia può essere un soggetto competente, dotato di capacità che meritano di essere sviluppate e quindi sostenute, è importante tenere presente che in questo *framework* il sostegno, sia quello materiale sia quello educativo, non può essere deresponsabilizzante, sul modello del welfare assistenziale. Il sostegno deve essere piuttosto “capacitante”, ovvero far leva sulla responsabilità sociale delle persone, delle comunità e delle reti.

Anche questo aspetto dell'approccio delle capacità ha una grande potenzialità euristica a livello pedagogico e, rispetto, ai nostri scopi permette di mettere in luce in modo accurato che la famiglia deve essere valorizzata

come soggetto attivo e competente. Infatti, poiché ogni famiglia, proprio perché famiglia e non mera somma di componenti, è produttrice di capitale sociale ed educativo, non deve essere più considerata destinataria, ma soggetto delle politiche sociali ed educative. Occorre attivare percorsi di ovvero lavorare non solo *per* ma soprattutto *con* le famiglie.

Tenendo presente tutto ciò, la formazione delle famiglie può essere pensata se non a partire dalla promozione delle potenzialità, dalla valorizzazione della cultura familiare, di quelle risorse che le famiglie già possiedono (spesso senza rendersene conto). Mi sembra che sia questo un importante e fecondo punto di contatto tra le prospettive di diversi pedagogisti del panorama contemporanea che parlano dell'*enrichment* dei legami familiari (Iafrate, Giuliani, 2006), della riflessività genitoriale (Fabbri 2008), di corresponsabilità educativa (Pati, 2019) e ovviamente della promozione delle competenze (Milani 2001; Formenti, 2008).

Un ultimo aspetto merita di essere indicato. Se la famiglia è più della somma delle parti, i percorsi di educazione familiare dovranno quanto più possibile coinvolgere insieme bambini e genitori. In questo può aiutarci riflettere su una delle capacità della lista stilata da Nussbaum: il gioco.

È degno di nota che le capacità della lista riguardano ciascuna una area significativa della vita umana: non sono pensate quindi in una gerarchia, né come bilanciabili o interscambiabili, in quanto ciascuna è dotata di un proprio valore intrinseco. Tra queste vi è proprio il gioco, inteso come una capacità umana fondamentale da coltivare e sostenere.

A sua volta, il testo della *Convenzione*, all'art. 31, parla del diritto al gioco, al riposo, al tempo libero. Se seguiamo la nostra ipotesi interpretativa e decliniamo anche questo diritto in chiave familiare, potremmo valorizzare il tempo gratuito da vivere insieme, ossia un tempo libero (perché liberato da altre occupazioni e preoccupazioni) e condiviso: tale è il tempo del gioco, della festa, ma anche quello dedicato alla formazione.

Mentre termino la stesura di queste riflessioni, le famiglie italiane sono da più di un mese costrette, per contribuire al contenimento del contagio da Covid-19, a “restare a casa”. Anche l'educazione familiare, nel più concreto e intimo dei mondi della vita dell'educazione, la casa appunto, si è dovuta riorganizzare in modalità del tutto nuove e inattese. Il tempo da poter/dover passare insieme non manca. Manca forse la preparazione a farlo nel modo più adeguato. Eppure solo imparando a *vivere bene*, con precise intenzionalità educative, il tempo insieme si potranno formare quelle com-

petenze genitoriali che abbiamo visto essere ingrediente indispensabile dell'attuazione dei diritti dei bambini, ma della fioritura personale dei genitori stessi. Come infatti ricorda il testo della *Convenzione*, la famiglia deve essere luogo di crescita e fioritura umana non solo per bambini e ragazzi, ma *per tutti i suoi membri*.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (eds.) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Becchetti L. (eds.) (2017). *Le città del ben-vivere. Il Manifesto programmatico dell'Economia civile per le amministrazioni locali*. Roma: Ecra.
- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholè.
- Bertagna G. (2014). *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G., Xodo C. (2012). *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*. Soveria Mannelli (CZ): Rubettino.
- Binanti L. (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Lecce: Pensa Multi-Media.
- Bruni L., Zamagni S. (eds.) (2004). *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: il Mulino.
- Colazza S., Manfreda A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*. Roma: Armando.
- D'Addelfio G. (2007). *L'educazione nella prospettiva di Martha Nussbaum. Pedagogia e vita*, 3-4, 176-201.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M. (in press), *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Un percorso di ricerca con la Philosophy for Children*. Milano: FrancoAngeli.
- Donati P. (2014). *Manuale di sociologia della famiglia*. Roma-Bari: Laterza.
- Fabbi, L. (2008). *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
- Formenti, L. (2008). *Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica*. *Rivista di Educazione Familiare*, 1, 78-91.
- Hincliffe G., Terzi L. (2009) (eds.), *Capabilities and Education. Special Issue of Studies in Philosophy and Education*, 5/28.
- Iafrate R., Giuliani G. (2006). *L'enrichment familiar*. Roma: Carocci.
- La Marca A. (2015). *Personalizzazione e apprendimento*. Roma: Armando.

- Margiotta U. (2014). *Competenze, capacitazione e formazione: dopo il welfare*, in G. Alessandrini (ed.), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 39-61). Milano: Franco Angeli.
- Margiotta U. (2012). Capitale formativo e welfare delle persone. Verso un nuovo contratto sociale. *Metis* 1.
- McHale J. P. (2010). *Le sfide della cogenitorialità*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. pubblicata 2007).
- Merenda A. (ed.) (2017). *Genitori con. Modelli di coparenting attuali e corpi familiari in Gestalt Therapy*. Assisi: Cittadella.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. pubblicata 1991).
- Milani P. (2001), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M. (2008). *Giustizia sociale e dignità umana da individui a persone*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Polizzi E. (2018). *Costruire il welfare dal basso. Il coinvolgimento del terzo settore nelle politiche locali*. Milano: Mimesis.
- Robeyns I. (2006). Three Models of Education: Rights, Capabilities and Human Capital. *Theory and Research in Education*, 4, 69-84.
- Sandrone G. (2018). *La competenza personale tra formazione e lavoro*. Roma: Studium.
- Santolini L., V. Sozzi (eds.) (2013). *La famiglia soggetto sociale: radici, sfide, progetti*. Siena: Cantagalli.
- Scabini E., Iafrate R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: Il Mulino.
- Sen (1986). *Uguaglianza di che cosa?* In *Scelta, benessere ed equità* (pp. 337-360). Bologna: Il Mulino (ed. orig. pubblicata 1979).
- Vinciguerra M. (2015). La competenza genitoriale. Verso l'orizzonte della reciprocità. *Pedagogia e Vita*, 114-128.
- Walker M. (2006). Towards a Capability-Based Theory of Social Justice in Education. *Journal of Education Policy*, 21/2, 163-185.

Pedagogia della famiglia, diritti e macrosistema

Laura Formenti

Professore Ordinario - Università degli Studi di Milano Bicocca

e-mail: laura.formenti@unimib.it

1. Il discorso dei diritti: la pedagogia della famiglia tra micro, meso e macrosistemi

Il 30° anniversario della *Convention of the Rights of the Child* (CRC) segna un momento opportuno per analizzare lo stato dell'arte della pedagogia italiana su questo tema e far emergere le connessioni implicite tra educazione e diritti, tra una pedagogia “per i minori” e l'impegno civile e politico del mondo pedagogico a favore della giustizia sociale e della democrazia. La riflessione critica sul sistema di tutela svela presupposti e cornici di significato che plasmano teorie e pratiche di intervento nei confronti dei cittadini più fragili e vulnerabili, tra i quali ci sono i bambini¹, ma anche i loro genitori.

La pedagogia della famiglia si occupa, tra i suoi vari oggetti, di studiare l'intervento socioeducativo con le famiglie, campo di lavoro dell'educatore professionale che opera nell'ambito della tutela minori. Proprio qui diventa particolarmente delicato e importante il discorso dei diritti: l'intervento educativo in tutela avviene in una variegata realtà di servizi, pratiche, contesti e modelli di lavoro, che la ricerca analizza e cerca di comprendere, ma anche di trasformare. Si tratta di problematizzare l'idea scontata di (ri)educazione rivolta, implicitamente o esplicitamente, a chi sia valutato come genitore “incompetente” (Formenti, 2008). La differenza principale tra l'educazione familiare *tout court* e l'intervento di tutela sta nella libertà della

1 Per non appesantire il testo uso il termine “bambini” invece della formula ampia, più corretta: bambini e bambine, gli/le adolescenti. Evito invece, dove possibile, il sostantivo “minore, minorenni”, troppo connotato da una semantica burocratica e giuridica che identifica la persona con la sua età, come a sancire un minor valore, quindi meno voce, meno diritti, meno opportunità. *Persone di età minore* è la locuzione scelta dal gruppo di lavoro sulla CRC per disconnettere il dato dell'età dallo statuto di cittadino portatore di diritti (Gruppo CRC, 2019).

partecipazione: se ai genitori competenti non s'impone nulla, ma si *offre* il contesto formativo come luogo e occasione di crescita, per i genitori sottoposti a procedure di valutazione (intrise di paradigmi, premesse e sguardi non neutrali) che siano considerati in toto o in parte incapaci di garantire risposte adeguate ai bisogni dei loro figli, scatta il principio dell'obbligatorietà.

Sottolineo questo processo, perché il primo elemento di riflessione critica riguarda la non neutralità di pratiche fondate sulla premessa ontologica che esistano genitori e famiglie intrinsecamente adeguati, oppure no. I criteri di valutazione e presa in carico sono socialmente e culturalmente costruiti, e la probabilità che un genitore povero, poco istruito, single, straniero, disabile, divorziato, carcerato, sia valutato come "incompetente" è maggiore, a prescindere dal legame che ha con il figlio o dalla sua capacità di educarlo. Questo dato conferma che esiste un problema di diritti dei genitori, in un Paese dove i cittadini sono (dovrebbero essere) uguali di fronte allo Stato.

La pedagogia è una scienza dell'azione: impossibile evitare il richiamo ai valori quando si parla di educazione, di interventi che producono effetti nella vita delle persone. Se i diritti sono un valore assoluto, irrinunciabile, questa direzione etica non è priva di tensioni, paradossi e dilemmi dei quali mi sono già occupata altrove (Formenti, 2008, 2013, 2019) e che riprendo in questa sede per una riflessione pedagogica sul macrosistema, ovvero su come il discorso dei diritti vada oltre le pratiche educative, per investire leggi e procedure, linee guida, il sistema dei servizi, i linguaggi professionali, che plasmano le idee, le pratiche e i vissuti dei protagonisti. Nella pedagogia italiana della famiglia dominano i livelli micro (l'analisi delle soggettività, delle storie, delle rappresentazioni) e meso (le interazioni, la famiglia come sistema, l'educazione come processo). Il mio oggetto in queste pagine è invece la famiglia come sistema di diritto nel macrosistema: poter agire come liberi cittadini ed essere soggetti di diritto nella propria famiglia è il primo banco di prova della vita democratica di un Paese.

Il paradigma a cui faccio riferimento è sistemico, costruttivista, critico e complesso:

- Sistemico, poiché ricerca i pattern che connettono (o disconnettono) parti interagenti e interdipendenti dei sistemi umani, provando a superare le narrazioni e descrizioni "dormitive" (Bateson, 1972), lineari, causali; la visione sistemica si chiede come la prospettiva d'osservazione

influenzi il sistema osservato, dunque assume un'etica della co-implicazione.

- Costruttivista, poiché fonda la conoscenza sulla relazione costitutiva tra comunicazione e contesto; ogni atto di discorso – cosa e come viene detto - è interpretativo: il modo in cui parliamo di bambini, famiglie e diritti, le parole che usiamo, le connotazioni di queste parole, costruiscono mondi.
- Critico, poiché studia mondi relazionali con regole esplicite e implicite, svelando dinamiche di potere, silenziamento e *othering* (letteralmente: essere reso altro); il potere di partecipare, di dare senso, di prendere decisioni è una delle questioni più spinose in tema di diritti, sia per i bambini sia per le loro famiglie. Troppo spesso l'azione dei servizi *investe* (letteralmente: come un treno in corsa) famiglie già rese vulnerabili da questioni economiche, di genere, classe, istruzione, origine.
- Complesso, poiché riconosce i rischi di semplificazione insiti nel tentare di comprendere e far fiorire vite umane: siamo organismi autopoietici, parti di sistemi organizzativi e sociali complessi dove tutto è embricato, ovvero caratterizzato da anelli ricorsivi che si influenzano in modi non lineari. Una strategia di semplificazione comune nel lavoro con le famiglie è la polarizzazione: creiamo dualismi (buono/cattivo, giusto/sbagliato, sano/pazzo) e agendo in base a essi li inveriamo.

Nella mia analisi del macrosistema parto dai dati sulla situazione dei bambini e adolescenti in Italia e dalle raccomandazioni stilate dagli organi di controllo, per approdare alle linee di indirizzo che dovrebbero informare il lavoro socioeducativo con le famiglie. In mente, ho tante storie di diritti calpestati, incontrate come pedagoga e studiosa a contatto pressoché quotidiano con operatori e servizi della tutela minori.

2. Il macrosistema nelle raccomandazioni dell'ONU e del Gruppo CRC

Partiamo da alcuni riscontri fattuali: nel 2019 si è concluso il quarto monitoraggio del Comitato ONU sulla situazione dei bambini in Italia; le Osservazioni Conclusive rivolte al governo, alla società civile e al Terzo Settore offrono diversi spunti di riflessione e direzioni per l'azione futura, su cui saremo chiamati a render conto nel 2023. Mi soffermo sulle raccomanda-

zioni relative al diritto del bambino a vivere in famiglia o, laddove non sia possibile, in un ambiente familiare. Questa problematica, tra le tante esposte nel documento, illumina aspetti di una cultura pedagogica ancora legata a vecchi meccanismi di potere istituzionale.

Il Comitato ONU raccomanda alla Repubblica di:

- adottare politiche per ridurre l’istituzionalizzazione, cioè l’affidamento a organizzazioni, non considerato la migliore opzione per un bambino;
- far applicare le Linee guida nazionali, in modo omogeneo in tutte le Regioni;
- garantire un’effettiva valutazione del *superiore interesse del minore* riferito al caso individuale e monitorato in modo efficace;
- ampliare il sistema di affidamento, indispensabile per superare l’istituzionalizzazione;
- istituire un registro nazionale per raccogliere tempestivamente dati certi con criteri uniformi e chiari².

Tradotte in termini pedagogici, queste raccomandazioni sottolineano i difetti di un welfare storicamente ancorato a logiche istituzionali, come si evince dal persistere delle “comunità minori”, termine di origine religiosa e collettivista che andrebbe decostruito (comunque meglio del burocratico “presidi residenziali socio-assistenziali e socio-sanitari”). La burocratizzazione e la specializzazione dei servizi, sempre più ispirati a modelli mutuati dal sistema sanitario, hanno acuito il problema di come garantire ai bambini una vita “normale”, il più possibile simile a quella dei loro coetanei. Per incrementare efficacia e giustizia nell’intervento di protezione e prevenzione si chiede, da un lato, di ridurre le differenze territoriali (il welfare affidato alle Regioni porta disparità di trattamento nel territorio nazionale), dall’altro di implementare buone pratiche personalizzate e costantemente monitorate. In molti luoghi manca una cultura del lavoro per obiettivi, che a volte sono solo dichiarati sulla carta, vaghi o irrealistici; non è esplicitata la loro connessione con l’intervento e/o con le modalità di verifica, che può ridursi a un rituale ripetitivo laddove vige la frammentazione degli interventi e manca il coordinamento. In questo quadro, il lavoro di rete rischia

2 CRC/C/ITA/CO/5-6, punto 24

di rimanere una dichiarazione di principio vanificata da problemi di leadership, organizzazione e risorse. Oltre alle auspiccate misure di carattere politico, l'introduzione nei servizi di una cultura pedagogica ispirata a un sano pragmatismo e nutrita di riflessività critica potrebbe essere un correttivo ai problemi riscontrati.

Le raccomandazioni ONU risuonano anche nel decimo rapporto CRC "I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia"³, documento periodicamente aggiornato con il contributo delle maggiori associazioni, enti e cooperative e base preziosa per qualsiasi ragionamento, anche di carattere pedagogico, sui diritti: esso infatti sintetizza i dati più recenti, segnala i problemi riscontrati e offre indicazioni sul da farsi. Di particolare interesse il capitolo V, "Ambiente familiare e misure alternative", dove si segnala che il diritto del minore a una famiglia, sancito dalla legge⁴, non è tutelato se di 26.615 (a fine 2016) bambini allontanati quasi la metà sono istituzionalizzati. Inoltre, l'allontanamento dovrebbe essere volto al reinserimento in famiglia entro due anni, ma in assenza di progetti chiari ed efficaci di sostegno ai genitori, esplicitamente mirati al rientro, l'affidamento si prolunga ben oltre il termine, per diventare in troppi casi *sine die*. Tra i dati preoccupanti ci sono anche i motivi economici, come una delle ragioni dichiarate di allontanamento, pur essendo espressamente esclusi dalla Legge, l'esiguità degli affidamenti familiari e la preponderanza di casi giudiziari (oltre il 70%) rispetto agli interventi "spontanei" concordati con la famiglia (v. anche Bertotti, 2012). Inoltre, i piccolissimi (0-3 anni) sono inseriti in strutture residenziali nonostante la Legge dia indicazione contraria e i neo-maggioresenni (*care leavers*) si trovano troppo spesso abbandonati al loro destino.

Questo quadro testimonia che, dal punto di vista del macrosistema, c'è ancora molto da fare per tutelare i diritti dei bambini e delle famiglie, abbandonate a sé stesse e non supportate a sufficienza. Il Gruppo CRC chiede da anni di fissare i livelli essenziali di prestazione e investire risorse per le politiche attive e la prevenzione, in particolare per il sostegno alle famiglie *vulnerabili*. Questo termine, suggerito da Serbati e Milani (2013), riguarda

3 <http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2019/12/RAPPORTO-CRC-2019-x-web-1.pdf>

4 Vedi art. 4, comma 3 della Legge 184/1983 e s.m. "Diritto del minore ad una famiglia"

una larga parte delle famiglie in tutela, che mostrano fragilità di vario tipo ma non sono abusanti. La cultura dominante, che considera la negligenza alla stregua di un maltrattamento attivo (Formenti, 2019), punisce i genitori ma – con loro – anche i loro figli. Gli esperti del Gruppo CRC indicano che lavorare con i genitori durante tutto il percorso d'intervento può evitare che si sentano espropriati delle loro funzioni e/o abbandonati al loro destino.

La formazione degli operatori è segnalata come una necessità, su cui investire in modi innovativi e interdisciplinari, volti alla trasformazione dei rapporti tra professionisti e tra servizi/enti diversi. L'interdisciplinarietà è cruciale nel lavoro con i bambini e le famiglie, i cui bisogni economici, sanitari, psicologici, sociali sono intrecciati. Il bilanciamento dei bisogni dei bambini e dei genitori rientra nelle buone prassi del lavoro sociale (Bertotti, 2012). La cornice pedagogica suggerisce di comporre tutti i bisogni in un quadro trasformativo e relazionale: nel nostro Paese, a differenza di ciò che accade all'estero, la formazione di base in scienze dell'educazione è il requisito per lavorare con i bambini e i genitori. La relazionalità è la cifra del lavoro socioeducativo. Tuttavia, la cornice culturale marginalizza l'educazione e lo status giuridico e sociale dell'educatore, togliendogli voce e potere rispetto agli altri professionisti in rete.

3. Le *soft law*: leggere le linee d'indirizzo

In mancanza di leggi con un potere cogente, Regioni, servizi e singoli operatori della tutela si riferiscono alle *soft law*: documenti d'indirizzo sull'affido⁵, l'accoglienza residenziale dei minorenni⁶, il lavoro con le famiglie vulnerabili⁷ e il diritto allo studio dei bambini allontanati⁸. Essi testimo-

5 <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-affidamento-familiare-2013.pdf>

6 <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-accoglienza-minorenni.pdf>

7 <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Documents/Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>

8 https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/linee_guida_per_il_diritto_allo_studio_delle_alunne_e_degli_alunni_fuori_dalla_famiglia_di_origine.pdf

niano l'intento di cambiare la cultura e le pratiche, ma ancora non sono riusciti a incidere in modo significativo sulle prassi delle diverse Regioni.

La loro lettura ci aiuta a interpretare un'idea di diritto e d'intervento socioeducativo che contempra sia i bisogni dei bambini sia quelli delle famiglie. Mi riferisco in particolare al documento "L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva"⁹, approvato il 21 dicembre 2017 in Conferenza Unificata, frutto del lavoro pluriennale di un tavolo interistituzionale al quale ha contribuito il LabRIEF dell'Università di Padova (responsabile prof.ssa Paola Milani): un gruppo di ricercatori in pedagogia con un'anima interdisciplinare, noti per aver presidiato l'attuazione del Programma P.I.P.P.I. volto a prevenire l'allontanamento dal nucleo familiare e l'istituzionalizzazione.

Il documento suggerisce i modi concreti per prendersi cura dei bambini nel loro contesto di vita creando le condizioni per aprire possibilità; ciò non significa negare la vulnerabilità o i limiti dei genitori, ma riconoscere anche a loro il diritto ad apprendere e trasformarsi. Nel testo, la famiglia vulnerabile è sempre accostata alla comunità, all'ambiente sociale: si tratta di immaginare interventi non "sulla" famiglia, a volerla cambiare e plasmare in direzioni predeterminate, ma "con" la famiglia dentro al tessuto delle relazioni locali, coinvolgendo servizi e risorse da ricercare e da valorizzare. L'intento pedagogico è evidente in molti passaggi: nella ricerca di una lingua non specialistica ma trasversale; nel sottolineare la nozione di "bisogni evolutivi" per superare il focus dominante sulla diagnosi e sulla vittimizzazione bambino; nel valorizzare la responsabilità educativa dei genitori perché abbiano un ruolo attivo nel processo; e infine, nel parlare di "percorsi di accompagnamento" e non di "presa in carico" per riconoscere, valorizzare e attivare le risorse, attraverso azioni integrate, dinamiche e partecipate, con un costante monitoraggio collettivo.

L'intervento è basato sulla ricerca: le politiche e le pratiche educative non possono essere dettate dall'ideologia; la ricerca empirica, rigorosa e critica su queste forme di intervento, mostra "che le funzioni genitoriali [...] possono essere apprese e che ricevere sostegno sociale è una variabile che impatta su questo apprendimento" (p. 17). I genitori imparano ad affrontare circostanze difficili se aiutati a comprendere, riconoscere e utilizzare

9 V. nota 7.

“le proprie risorse individuali, familiari e sociali”, “in una modalità ritenuta significativa da loro stessi e dal contesto socio-culturale a cui appartengono” (p. 17). La partecipazione consente di andare oltre il biasimo, la punizione e le modalità di intervento istruttivo. Anche per questo esiste una versione di facile lettura¹⁰ del documento, a fumetti, creata da un gruppo di ragazzi/e della scuola superiore e volta a cercare le forme più adatte per comunicare con bambini turbati da situazioni di vita potenzialmente minacciose e dall’incontro con tanti (troppi) operatori e contesti.

4. Una pedagogia critica e riflessiva

La riflessività consente di leggere i rapporti tra macro, meso e microsistema, mettendone in evidenza la complessità (Barkley Rosser, 2019). Le scienze sociali diventano riflessive quando diventa evidente che il modo di pensare influenza l’oggetto di studio; dobbiamo a Merton il concetto di “profezia che si autoavvera” (1948), una pietra miliare nello studio dei fenomeni umani. Nei servizi di tutela, il modo di pensare può diventare una profezia di sventura o un’apertura di possibilità.

Nella complessità, la riflessività è la capacità del sistema di riferirsi a sé stesso (ricorsività) e aprire all’emergenza del nuovo, di strutture di ordine più elevato, di apprendimenti trasformativi: c’è da sfidare il discorso dominante, che costruisce la genitorialità come una performance e la famiglia come sistema a sé, isolato dal contesto, misconoscendo l’influenza dei fattori ambientali: povertà, carenza di servizi, instabilità abitativa, isolamento, rischio (Geinger, Vandebroek, Roets, 2014) sono più determinanti di qualsiasi modello familiare. La decontestualizzazione cela l’interdipendenza tra dimensioni sociali, relazionali e psicologiche (macro, meso e micro), identificando nei genitori la causa di tutti i problemi dei loro figli e riducendo entrambi a oggetti d’intervento. Ciò determina paradossi e violenze istituzionali.

La tendenza a idealizzare i requisiti della buona genitorialità e la mitizzazione della figura materna sono prodotti dell’ideologia dominante, nor-

10 <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Documents/Linee-Indirizzo-famiglie-vulnerabili-Easy.pdf>

malizzati per farli apparire oggettivi e indiscutibili. La riflessione sul macrosistema, invece, porta a sfidare l'idea "normale" di famiglia, coerente con i valori del neoliberismo. È forse "normale" trascorrere tutto il tempo libero in luoghi chiusi, rumorosi e affollati, mangiando cibi insalubri, stressando bambini molto piccoli con esperienze sensoriali e relazionali inadatte ai loro bisogni? O il modello "intensivo" del genitore attento, stimolante, esigente, che non lascia spazio per l'ozio, il sogno, l'alterità, la solitudine?

Al contrario, le scelte contro-culturali di alcune famiglie, che evitano di esporre i figli a cibi (carne), cure (vaccini), esperienze (scuola) ritenute dannose, sono oggetto di biasimo e fonte di segnalazioni e valutazioni (Formenti, 2019) poiché sfidano la cultura dominante. Un genitore che scelga consapevolmente tali pratiche può paradossalmente essere definito negligente. Il paradosso sta proprio in questo: sei giudicato competente solo se rinunci -almeno in parte - a esercitare la tua aduttità, ovvero la capacità di posizionarti per affermare i tuoi valori.

La capacità critica, parafrasando Bateson (1972), può manifestarsi a livelli diversi: il primo è dare la colpa a qualcuno per qualcosa; il secondo è riconoscere l'azione del contesto sui comportamenti umani; il terzo è comprendere il ruolo della cultura, dei discorsi e del sistema più ampio nel determinare vincoli e possibilità del fenomeno osservato. La pedagogia della famiglia si pone a questo livello, quando assume il compito di trasformare la performatività normalizzata in performance riflessiva. L'analisi dei rapporti tra macro, meso e microsistema ne è un passaggio fondante.

Riferimenti bibliografici

- Barkley Rosser J. (2019). Reflections on reflexivity and complexity. In W. Dolfsma, D. Wade Hands, R. McMaster (Eds.), *History, Methodology and Identity for a 21st Century Social Economics* (pp. 67-84). Abingdon: Routledge.
- Bateson G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bertotti T. (2012). *Bambini e famiglie in difficoltà. Teorie e metodi di intervento per assistenti sociali*. Roma: Carocci.
- Formenti L. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 78-91.
- Formenti L. (2013). Violenza nella famiglia: una lettura sistemica stratificata. In P. Mottana (Ed.). *Spacco tutto! Violenza e educazione* (pp. 35-43). Milano-Udine: Mimesis.

- Formenti L. (2019). Reinterpretare la negligenza familiare in una cornice critica: uno studio autoetnografico. *La famiglia*, 53/263: 230-249.
- Geinger F., Vandebroek M., Roets G. (2014). Parenting as a performance: Parents as consumers and (de)constructors of mythic parenting and childhood ideals. *Childhood*, 21(4): 488–501.
- Gruppo CRC (2019). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Decimo rapporto di aggiornamento CRC*: <http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2019/11/RAPPORTO-CRC-2019-x-web.pdf> (ultima consultazione: 29/05/2020)
- Merton R.K. (1948). *The Self-Fulfilling Prophecy* (Tr. it. La profezia che si autoavvera. In *Teoria e struttura sociale*, II, Bologna, Il Mulino, 1971).
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.

XI.1

Adolescenti e Genitori “G2”: dai diritti educativi al dovere di educarsi per educare “in comune” in contesti plurali

Margherita Cestaro

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Padova
margherita.cestaro@unipd.it

Introduzione

L'adozione, da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, della *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia*, il 20 novembre 1989, segna un traguardo importante nel cammino intrapreso dal sapere dei diritti umani a partire dalla proclamazione della *Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo* nel 1948: la Convenzione sancisce ufficialmente il riconoscimento del minore come persona caratterizzata da diritti soggettivi universali e inalienabili.

Può essere forse non banale annotare come nel novembre di quel medesimo anno, circa una decina di giorni prima, l'8 novembre, la caduta del muro di Berlino avesse consentito la riunificazione della Germania segnando formalmente la fine della Guerra Fredda.

Ricordare e celebrare il Trentesimo Anniversario della proclamazione della Convenzione del 1989 rappresenta allora un'occasione importante non solo per “fare memoria” del percorso sin qui raggiunto ma anche – e ancor di più – per “fare un bilancio” di ciò che oggi, all'interno di contesti socio-culturali – locali e globali – sempre più complessi e plurali, resta ancora da compiere in termini di garanzia, tutela e promozione dei diritti di ciascun minore.

In tale direzione, scegliamo qui di focalizzare la nostra attenzione su quei bisogni e diritti che, chiamando in causa direttamente l'educazione¹, pos-

1 L'articolo 28 della Convenzione, nell'affermare il “diritto del fanciullo all'educazione”, lo definisce nei termini di istruzione. Riteniamo opportuno precisare che con “educazione” intendiamo qui quel processo che, pur includendo in sé quello istruttivo, riguarda la formazione globale di ciascuna persona umana, la sua *educabilità*, lungo tutto il suo percorso di vita, quale tensione costante a “essere di più” (Freire, 2002).

siamo definire “diritti educativi”: intendendo con tale espressione quei diritti che per poter essere promossi e garantiti necessitano di figure, azioni e processi educativi.

Nello specifico, facendo riferimento all’articolo 29 della Convenzione, indicante le “finalità” che dovrebbero caratterizzare l’“educazione del fanciullo”, il contributo si propone di incrociare tali finalità con alcuni “dati” emersi da due differenti ricerche condotte rispettivamente con adolescenti “G2” (2012-2014) e con genitori di adolescenti di origine non italiana (2016-2018). Facendo costante riferimento all’esperienza di tali interlocutori di ricerca, l’intento è di mettere in luce alcune istanze che, in termini di bisogni educativo-formativi, di diritti e di compiti educativi, l’adulto-educatore (*in primis* il genitore) è chiamato a sapere riconoscere e assolvere per educare – e per educarsi – a “coltivare l’umanità” (Nussbaum, 1999) che accomuna tutti e ciascuno nonostante le reciproche differenze (personali, culturali, religiose).

1. Dal punto di vista degli adolescenti “G2”

Riflettere sull’attualità delle indicazioni contenute nella Convenzione del 1989, cercando di scorgerne le implicazioni con le questioni educative che stanno caratterizzando oggi il nostro tempo, induce a chiederci quali siano i bisogni e i diritti educativi che caratterizzano l’esperienza di adolescenti “G2” residenti nel nostro paese.

A tale riguardo, riteniamo opportuno focalizzare la nostra attenzione su alcuni dei principali nuclei tematici emersi da una ricerca qualitativa (2012-2014) condotta con adolescenti di origine non italiana nel territorio di Padova².

- 2 Si fa qui riferimento a una delle due azioni rientranti nel Progetto di ricerca di Ateneo (2012-2014), dal titolo: *Intercultura e Seconde generazioni: “linee guida” per una cultura della mediazione interculturale all’interno del lavoro di rete del territorio*. Nello specifico, sono stati condotti focus group che hanno coinvolto 5 gruppi di adolescenti (eterogenei per afferenza culturale, genere e classe scolastica), residenti nella città da circa 8-10 anni e frequentanti rispettivamente un Istituto tecnico commerciale; un Istituto professionale, un Liceo statale, una terza media, e un gruppo non formale di giovani in

Individuando come macro-categoria la “relazione con i genitori”, scegliamo di soffermare l’attenzione su tre nodi-tematici che riconosciamo a loro volta strettamente connessi con bisogni educativi esplicitamente o implicitamente racchiusi nelle parole degli adolescenti da noi interpellati.

Le esperienze raccolte, ci consentono di rilevare come per alcuni di loro, prevalentemente di nazionalità africana e di religione musulmana, la relazione con i genitori sia vissuta in modo faticoso per quella che loro definiscono un “problema di mentalità”³.

M.: non è facile [stare tra due culture] poi se vai in mezzo alle religioni diventa ancora più complicato

R.: *cioè aiutami a capire*

M.: se sei musulmana, come sono io musulmana è difficile, tipo la cultura dei genitori è quella di essere rigidi invece noi, essendo cresciuti qua, vogliamo essere flessibili, poi vai in contrasto, diventa un casino, comunque non è facile, [...]

M.: non è giusto insomma, non è giusto perché loro hanno ancora la mentalità del loro paese no, noi venendo qua abbiamo un’altra mentalità perciò è difficile

[A.: noi uniamo

[L.: si combina

[A. noi combiniamo

(Focus group 1, M.: 19 anni, “generazione 1,5”, studentessa del Burkina Faso, musulmana; A.: 20 anni, “generazione 1,75”, papà angolano e mamma congolese, protestante; L.: 17 anni, “generazione 1,5”, rumena, ortodossa; Istituto Professionale)

situazione “borderline” seguiti dalla *Cooperativa Terra*, per un totale di 42 ragazzi. La conduzione, unitamente alle fasi di trascrizione delle discussioni di gruppo e di analisi dei testi raccolti, sono state svolte da chi scrive utilizzando come strumento la “carta matita”. Per un approfondimento si rinvia a: Cestaro 2016; Milan, Cestaro 2016.

- 3 Le testimonianze raccolte si pongono in linea con quanto evidenziato dalle ricerche sociologiche sulle seconde generazioni, le quali rilevano nelle relazioni familiari l’emergere di possibili tensioni, determinate dalla discrepanza tra il livello di integrazione culturale dei figli e quello dei genitori (Ambrosini, Caneva, 2009), connessa a processi di “acculturazione dissonante” (Portes, 2009) e a “dissonanze generazionali” (Ambrosini, Molina, 2004).

Quando le relazioni a casa sono invece vissute senza importanti aspetti di problematicità la famiglia è riconosciuta essere un *luogo educativo* primario e “caldo”, *capace di mediare* tra le differenze che caratterizzano il proprio “mondo di dentro” e il “il mondo di fuori”. Essa allora diviene il “luogo” nel quale è possibile trovare il sostegno affettivo, la comprensione e l’aiuto necessari per riuscire ad affrontare e superare i blocchi (psico-emotivo-relazionali) e gli ostacoli (linguistico-culturali) che lo “stare tra due culture” può quotidianamente far incontrare.

O.: ma io penso che in primis si parta dall’educazione che hai avuto dai genitori cioè i genitori devono essere stati capaci di insegnarti le due culture cioè non cercando di distaccarle ma unendole cioè non di farti pensare, adesso nel mio caso io sono marocchino, ma cercare di integrarla con quella italiana e quindi cercando di prendere le cose positive da una parte e quelle positive dall’altra, cercando di evitare quelle negative

(Focus 5, C.: O.: 19 anni, “generazione 2”, marocchino; Liceo).

C.: [mi ricordo] un episodio che, quando sono arrivata in terza elementare, una sera appunto sono andata in camera mia e mi sono nascosta sotto le coperte e ho cominciato a piangere poi è arrivata mia mamma e insomma preoccupata “cosa succede” e io tutta arrabbiata, triste e tutte le emozioni insieme [ho detto] che non vado più a scuola insomma, non voglio, perché comunque tutti venivano da me a parlare, erano curiosi, ero solo io e un’altra straniera nella scuola quindi comunque c’era curiosità di vedere, di sapere anche da parte loro, io non capivo nulla quindi erano tutti là vicini che mi parlavano, che mi chiedevano di tutto e di più e io non capivo nulla quindi “non vado a scuola finché non imparo l’italiano” e poi mia mamma, insomma i miei genitori, mio fratello, mi hanno aiutato a capire comunque che era il modo più facile per integrarmi, stando a casa non avrei risolto nulla, quindi andare a scuola, fare amicizie, mi avrebbe aiutato molto di più, ovviamente, sarebbe stato fondamentale e infatti è stato così

(Focus 5, C.: 16 anni, “generazione 1,5”, moldava; O.: 19 anni, “generazione 2”, marocchino; Liceo).

È peraltro sorprendente constatare come, indipendentemente dalla qualità della relazione all’interno delle mura domestiche, i nostri interlocutori nutrano verso i propri familiari oltre a un *forte senso di rispetto* (unito a volte

a timore) un altrettanto *forte senso di riconoscenza*. La consapevolezza dei sacrifici che i loro genitori hanno dovuto e devono continuare ad affrontare per garantire loro migliori opportunità di vita e di studio in Italia, contribuisce infatti ad alimentare in loro una speranza di “riscatto sociale” desiderato non solo per sé ma, in particolare, per i propri cari, al fine di garantire loro, mediante la propria riuscita professionale, quelle condizioni di vita che avevano sognato di raggiungere.

È dunque lecito a questo punto domandarci: quali bisogni educativi e quali diritti soggettivi ad essi intrinsecamente correlati è possibile scorgere nelle parole pronunciate dai nostri interlocutori?

A tale riguardo, riteniamo come il “favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo [...]”, promuovendo⁴ in lui il “rispetto dei diritti dell’uomo [...] il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua [...]” (art. 29) sottenda nell’educando la possibilità di:

- “essere ascoltato”, potendo fare esperienza, nell’ascolto ricevuto, della legittimità anche del proprio punto di vista, percependosi riconosciuto nella propria facoltà e “diritto di esprimere liberamente la propria opinione” fatta di pensieri, emozioni, attese e desideri (art. 12);
- trovare “luoghi” (Augé. 2009), sia *intra* sia *extra* familiari, capaci di offrire, mediante la qualità delle relazioni educative che lì si costruiscono, quel “rifugio”, sostegno e accompagnamento educativa di cui avverte il bisogno per riuscire ad attraversare e gestire in modo costruttivo le piccole e grandi sfide quotidiane;
- essere aiutato a “tenere insieme”, piuttosto che separare o rifiutare, la molteplicità delle differenze che ritrova *dentro* e *fuori di sé*, maturando la consapevolezza di come la costruzione della propria identità sia un processo e un *compito di sintesi creativa*, frutto della responsabilità per-

4 Non nascondiamo la nostra perplessità nel constatare come, nel testo della Convenzione sui Diritti dell’Infanzia pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 11 giugno 1991, si utilizzi il verbo “*inculcare* al fanciullo il rispetto di...” (in corsivo è nostro). Non ritenendo tale verbo adatto a riconoscere e valorizzare la soggettività e il protagonismo del fanciullo, preferiamo sostituirlo col verbo “*promuovere*”. Non è caso nella traduzione della Convenzione pubblicata dall’Unicef (2004), si ricorre al verbo “*sviluppare* nel fanciullo...”.

sonale di scegliere e di decidere quali tra le diversità trattenere come parti significative di sé, quali respingere e quali modulare, adattandole alle situazioni e ai contesti che caratterizzano la propria quotidianità.

2. Dal punto di vista dei genitori “G2”

La capacità di ascoltare, riconoscere e garantire i diritti educativi del minore si profila per l'adulto (autoctono e non) come un *dovere e compito educativo* il cui adempimento sottende specifiche competenze educative. Esse sono spesso il risultato di percorsi di crescita e di consapevolezza personale che, lungi dal darsi per scontate, sono piuttosto da promuovere e da sostenere sul piano formativo, dal momento che esse inevitabilmente si intrecciano con le peculiarità delle situazioni educative e con le specificità delle singole figure educative.

In tale direzione, riteniamo allora utile lasciarsi sollecitare dalle esperienze raccolte da alcuni genitori di origine non italiana con figli adolescenti da noi interpellati⁵.

Scegliendo di mantenere il medesimo criterio di riflessione che abbiamo utilizzato nel caso degli adolescenti “G2”, e considerando la macro-categoria della “relazione educativa con i propri figli”, scegliamo di soffermare l'attenzione su alcuni dei *principali compiti educativi* esplicitamente o implicitamente racchiusi nelle parole dei genitori intervistati.

5 Si tratta di un Progetto di ricerca co-finanziato, promosso dal Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia applicata (FISPPA) dell'Università di Padova in stretta collaborazione con la *Diocesi di Padova*, la *Caritas* e l'*Ufficio Migrantes* della Diocesi di Padova, l'*Associazione-Onlus “Marco Polo. Centro pedagogico interculturale* (Mirano-Ve), la *Caritas italiana* e la *Fondazione Migrantes*. Si fa qui riferimento ai dati raccolti durante il doppio ciclo di interviste narrative focalizzate, rivolte a coppie genitoriali (madre-padre) aventi figli adolescenti e residenti nel territorio di Padova. Sono state intervistate 11 coppie (delle quali otto sono state incontrate due volte in tempi diversi, per un totale di 19 interviste), diverse per etnia, provenienza geografica e religione, residenti da circa otto-dieci anni nel territorio di Padova e con un buon livello di integrazione (rilevato sulla base della qualità delle relazioni con la scuola e/o con gli altri servizi/enti/associazioni socio-educativi presenti nel territorio). Le interviste, integralmente trascritte, sono state sottoposte ad analisi qualitativa usando lo strumento la carta-matita. Per un approfondimento di rinvia a Cestaro, 2018; Cestaro, 2019 a-b.

Senza dubbio, uno dei primi compiti che impegna e sfida i “nostri” genitori attiene allo sforzo e alla volontà di *“trovare un equilibrio”*⁶ – di *mediare* – tra *la propria storia educativa* e il *modo di pensare e di comunicare dei propri figli nati e/o cresciuti qui*. Lo stile educativo da loro agito si configuri come ricerca di quel “giusto mezzo”⁷ risultante da un continuo *processo di riflessione critico-costruttivo*, inerente sia le modalità educative agite dai propri genitori sia la *“diversità di cultura”* che colgono nei propri figli adolescenti.

Accanto così a una costante *“disponibilità a imparare”* la cultura che si riflette nel modo di pensare, di agire, nelle aspettative e negli interessi dei loro figli, spicca l’intenzionalità di agire un *decentramento educativo*, teso prima di tutto a comprendere le cose che i loro figli fanno, dicono, richiedono – e che a loro genitori risultano “strane” provando di volta in volta a guardarle attraverso gli occhi dei propri figli. Traspare la fatica ma anche la volontà, come dice una mamma filippina, di imparare a *“ballare con la sua musica [...] di mettere la tua scarpa nelle [sue] scarpe”* per riuscire così ad accorgersi *“che anche per lui è difficile forse avere genitori filippini”*.

La sfida, faticosa, è quella di riuscire a mettersi nei panni dei propri figli senza tuttavia rinunciare al proprio ruolo di genitore: di colui che, pienamente consapevole della *asimmetria esistenziale* e relazionale (*“sono papà non posso diventare amico di te”*⁸) che distingue sé dai propri figli, non si sottrae alla *responsabilità* di *“educare bene”*, offrendo tutto ciò che possa consentire loro di trovare la propria strada nella vita, di diventare degli adulti capaci di *“pensare con la propria testa”*, donando loro, come dice un papà uruguayano, *“le radici e le ali”*.

La “strategia” che questi genitori scelgono di adottare per riuscire “a stare tra” *“il bello della nostra cultura”* e il *“bello”* della cultura incontrata qui, tra istanze dei figli e istanze proprie di genitori, è quella che riconosce nel *“dialogo”* il proprio fondamento. La disponibilità cioè ad ascoltare *“questi ragazzi devi avvicinarli, devi dargli ascolto”* al sapersi confrontare *“devo confrontarmi con loro”* per imparare *“a dire”* e *“a lasciar dire”*, diventa la

6 Le parole e/o le espressioni riportate tra virgolette e in corsivo corrispondono a quelle pronunciate dai genitori durante le interviste.

7 Il riferimento è a concetto aristotelico di *medietà*, “virtù etica” che “tende costantemente al mezzo”, a ciò che, stando “tra l’eccesso e il difetto”, “è lodato e costituisce la rettitudine” (Aristotele, *Etica Nicomachea*, Bompiani, Milano 2007, II, 6, 1106b25).

8 R., papà dello Sri Lanka, di religione cattolica.

modalità scelta dai nostri interlocutori per educare e per educarsi a comprendere le ragioni dell'altro, facendo reciprocamente esperienza di rispetto e di "mutuo riconoscimento" (Ricoeur, 2005).

F. siamo in una lotta tra due culture dove ci troviamo in una cultura dove si sono comunque persi tanti valori ma ci sono altri valori [belli] perché la libertà è un valore anche grande che apprezzo tanto e per questo che ho detto non posso educare i miei figli come sono stato educato, devo confrontarmi con loro devo discutere, devo dare lo spazio per dire quello che vuole dire e anche io dire quello che voglio dire, dibattere, metterli nelle responsabilità [...] allora questa libertà è sacra ma deve avere i limiti e che ciascuno abbia il suo ruolo e il suo livello di responsabilità, una cosa che si sta perdendo in questa nostra società, ecco noi cerchiamo di conservare il bello della nostra cultura, i valori positivi, e che ce ne sono anche altri che non sono positivi come quelli di non avere libertà di espressione, di obbedienza cieca

(F., papà congolese, di religione cattolica)

La "lotta" educativa che questi genitori responsabilmente accettano, pur nella fatica, si prolifica così nel bisogno costante di "trovare un equilibrio" tra dialogo ed esigenza di farsi obbedire, tra "autorità" e "libertà", mantenendosi, come direbbe Ricoeur (1993), "fedeli alla promessa", alla "parola data" che, nel caso dei nostri interlocutori, coincide con l'intenzionalità e la responsabilità di educare attraverso l'"esempio", attestandosi come *testimoni* coerenti e credibili. Il restare fedeli a tale "promessa" è ciò che motiva inoltre tali genitori ad accettare, a volte anche con *ironia*, di essere percepiti dai propri figli, nel confronto con gli altri genitori italiani, come "antichi" o "scaduti" (nel senso di "una volta"), affermando tuttavia, come ribadisce un papà congolese: "preferiamo essere impopolari ma senza lasciar perdere i valori" (Cestaro, 2017).

3. Convenzione sull'Infanzia (art. 29) e prospettive interculturali

Nell'avviarci verso la fase conclusiva della nostra riflessione, riteniamo importante rilevare come, all'interno degli attuali contesti social multiculturali e multireligiosi, promuovere i diritti educativi del minore così come i doveri

educativi dell'adulto solleciti la riflessione pedagogica e l'azione educativa a *prendersi cura della "stranierità"*: delle connotazioni soggettive connesse al percepirsi, all'essere percepito e al percepire l'altro come "straniero".

La sfida che infatti si pone attiene alla capacità di aiutare a trasformare tale "stranierità", per lo più vissuta come vincolo che divide, separa, esclude, in una reale e reciproca opportunità di *prossimità* e *ospitalità umana*. A profilarsi è il compito educativo-formativo teso a promuovere un senso della "stranierità" intesa come *cifra dell'alterità di un "tu"*, di un altro essere umano che, seppur diverso da me è simile a me pur non essendo me (Ricoeur, 1993) e che, proprio nella sua alterità, mi interpella (Lévinas, 1990), offrendomi la possibilità di definirmi nella mia unicità, inquietandomi nelle mie sicurezze e al tempo stesso sfidandomi a scoprire e a raffinare la dialogicità che caratterizza le nostre reciproche identità.

Educarci per educare a riconoscere nello straniero non un "*alius/aliud*" (un altro da temere o da "contenere" assimilandolo a sé) bensì un "*alter*", un ospite che, in quanto tale, si fa "prossimo" (Panikkar, 2002) invita altresì a promuovere in minori e adulti (autoctoni e non) la capacità di accogliere quella "stranierità" che ognuno e in particolare l'adolescente di origine non italiana ritrova dentro di sé come alterità scomoda, imbarazzante, non voluta e vincolante la propria immagine di sé nelle relazioni con gli altri.

Ad essere chiamata in gioco è cioè la capacità dell'educatore di aiutare ciascuno a sapersi riconciliare con la molteplicità delle diversità che avverte dentro di sé, imparando a trasformarle da fonte di disagio e di conflitto (interno e/o esterno a sé) a sorgente di agio esistenziale (Milan, Cestaro 2016, pp. 93-96): in un'opportunità privilegiata per divenire *autori* responsabili della propria identità, nella consapevolezza di come ogni identità personale, lungi dal definirsi aprioristicamente e una volta per tutte, si profili invece solo in *senso narrativo* (Ricoeur, 1993) lungo tutto il proprio cammino di vita.

Quali allora le "vie" per prendersi cura della "stranierità"? Come favorire il passaggio da una connotazione negativa dello "straniero" ad una sua connotazione positiva, quale sinonimo di curiosità, incontro, scambio vicendevole e mutuamente arricchente, sul piano umano, educativo e formativo?

Sulla base del percorso di ricerca sin qui condotto, evidenziamo come aiutare il "fanciullo" ad "assumere la responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi,

con le persone di origine autoctona” (art. 29) implichi la competenza educativa di *creare luoghi relazionali* nei quali a tutti e a ciascuno sia data la possibilità di riconoscersi attorno a *convergenze umane, educative ed etiche*.

Per la prassi educativa e formativa, il compito che si pone è quello di saper promuovere la costruzione di contesti umani ed educativi nei quali l’interazione con l’altro consenta a ciascuno non soltanto di fare esperienza del “diritto di non discriminazione” (art. 2) ma anche – e soprattutto – dell’opportunità di “imparare a vivere insieme” (Delors, 1996). Ad essere chiamata in gioco è l’intenzionalità, la responsabilità e la creatività di educare ad “apprendere l’incontro con l’altro” (Adballah-Preteille, 2005), promuovendo “luoghi relazionali” nei quali l’interazione *con* e *tra* altri possa davvero trasformarsi per ciascuno in una reale *palestra per educarsi alla socialità e alla “culturalità”* (Panikkar, 2008), quali dimensioni costitutive di ogni essere umano. In palestre relazionali, cioè nelle quali ciascuno possa allenarsi a vivere i processi di incontro-scontro e di negoziazione con le differenze come concrete opportunità per imparare ad ampliare i rispettivi punti di vista (su di sé, sugli altri, sulla realtà) e a co-costruire “contesti di senso” condivisi, mediante i quali giungere a riconoscere non solo le mutue differenze ma anche – e in particolare – quelle *somiglianze* che avvicinano e uniscono in un legame che consente di riconoscersi reciprocamente come “Noi”.

In tale direzione, prendersi cura dei diritti di crescita del minore sollecita la riflessione pedagogica e la prassi educativo-formativa a prendersi cura altresì dei bisogni formativi che i genitori (autoctoni e non) incontrano nel gestire la relazione educativa con i propri figli adolescenti. Promuovere infatti la formazione di un contesto sociale di reciproca inclusione umana e di integrazione interculturale evidenzia l’urgenza, dal punto di vista formativo, di promuovere “luoghi relazionali” nei quali i genitori, italiani e non, possano scoprire, mediante lo scambio e la condivisione delle reciproche esperienze, possibili “convergenze educative”, *principi educativi comuni*, attorno ai quali potersi “ri-trovare”, come genitori, per educare “in comune” i propri figli adolescenti a divenire uomini e donne “con le radici e con le ali” (Cestaro, 2018; 2019a-b).

La ricerca di “convergenze umane, educative ed etiche” e – ancor di più – l’intenzionalità e l’impegno a ricercare, “nell’interesse superiore del fanciullo” (art. 3), tali “punti” che accomunano, al di là e nonostante le legittime differenze, si rivelano oggi come una “emergenza” e un “dovere” che

la riflessione pedagogica e l'educazione sono chiamate a raccogliere, soprattutto quando esse si pongono in ascolto del desiderio di uguaglianza, di fratellanza e di cittadinanza umana che si racchiude nelle semplici parole di adolescenti e genitori "G2" e che non possono che tramutarsi per l'educatore in istanze e appelli di "convivialità umana".

M.: dove viviamo è la terra di tutti, tutto il mondo è di tutti! Perché uno dice 'non è casa tua!', la terra dove mettiamo il piede di chi è? [...]. Se son qua in Italia sto vivendo come se fosse anche casa mia

(M., mamma delle Isole Mauritius, di religione indù)

[R.: *Che cosa vi piacerebbe per sentirvi a vostro agio tra due culture?*]

M: sentirsi cittadini del mondo e non cittadini di uno Stato

R.: *che cosa intendi dire con cittadini del mondo e non cittadini di uno Stato*

M: che non ci siano i confini che separano le varie culture - - e quindi sentirsi parte di un unico popolo [...] perché alla fine siamo tutti uguali come dicevano anche gli altri prima

(Focus group n. 2: Istituto Tecnico Commerciale "P. F. Calvi")

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Preteceille, M. (2005). *L'Éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Ambrosini M., Abbatecola E. (2009) (eds.). *Migrazione e società. Una rassegna di studi internazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ambrosini M., Caneva E. (2009). Le seconde generazioni: nodi critici e nuove forme di integrazione. *Sociologia e politiche sociali*, 2, 1, 25-46.
- Ambrosini M., Molina S. (2004) (a cura di). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Aristotele (2007). *Etica Nicomachea*. Milano: Bompiani.
- Augé M. (2009). *Non Luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (1993).
- Cestaro, M. (2019a). Being parents of teenage children in the city. Intercultural mediation as "educational style" of inclusion and citizenship. A. M. Costa e Silva, I. Macedo et S. Cunha (Dir.), *Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural de mediação* (pp. 302-319). Braga: CECS.
- Cestaro M. (2019b), Parents et adolescents. Pour une "éducation en commun"

- dans une perspective interculturelle, *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 46, 63-85.
- Cestaro, M. (2018). “Ri-trovarsi” insieme come genitori nella città: la sfida della mediazione genitoriale interculturale/ Finding again ourselves together as parents in the city: the challenge of intercultural parental mediation. *Studium Educationis*, 2, 81-94.
- Cestaro M. (2017). Genitori di “seconda generazione”: agenti di mediazione e di integrazione interculturale nella città. *Formazione Lavoro Persona*, 22, 110-121.
- Cestaro M. (2016). Seconde generazioni e città: tra ricerca e progettualità verso il “Noi” interculturale. *Studium Educationis*, 1, 55-69.
- Delors J. et alii (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Lévinas E. (1990). *Totalità e Infinito. Saggi sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Milan G., Cestaro M. (2016). *We can change. Seconde generazioni, Mediazione interculturale, Città. Sfida pedagogica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nussbaum M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Panikkar, R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.
- Panikkar, R. (2008). Culturalità e Interculturalità. In G. Coccolini (ed.), *Interculturalità come sfida. Filosofi e teologi a confronto* (pp. 223-225). Bologna: Dehoniana.
- Portes A. (2009). Teoria dell'immigrazione per un nuovo secolo: problemi ed opportunità. In M. Ambrosini, E. Abbatecola (eds.), *Migrazione e società. Una rassegna di studi internazionali* (pp. 189-218). Milano: FrancoAngeli.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur P. (1993). *Il sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

XI.2

Pratiche di (dis)alleanza: la rilevanza della socio-materialità nelle interazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa

Letizia Caronia

Professore Ordinario - Università di Bologna
letizia.caronia@unibo.it

Vittoria Colla

Dottorando - Università di Bologna
vittoria.colla2@unibo.it

1. L'alleanza scuola-famiglia nelle pratiche quotidiane

Nelle ultime decadi, sulla base di numerosi studi che hanno presentato come positivo e auspicabile il coinvolgimento dei genitori nelle esperienze scolastiche dei figli (per una rassegna vedi Hoover-Dempsey *et alii*, 2001), le politiche educative in diversi stati hanno promosso la cosiddetta “alleanza scuola-famiglia” come formula per il successo scolastico e per un’efficace educazione alla cittadinanza (ad es., in Italia: Nota MIUR del 22/11/2012, Prot. n.00032141 – Trasmissione LINEE DI INDIRIZZO “Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa”; negli Stati Uniti: *No Child Left Behind Act*). A partire dal concetto di “corresponsabilità educativa”, sono state progettate specifiche attività con l’obiettivo di incentivare la collaborazione e la condivisione di esperienze tra il “mondo della scuola” e il “mondo della casa” (Contini, 2012; Pati, 2018). Tra le “buone pratiche” deputate a creare connessioni mesosistemiche (Bronfenbrenner, 1979; Arcidiacono, 2013) tra le “piccole culture” della casa e la cultura della scuola (Holliday, 1999), le più diffuse sono i colloqui genitori-insegnanti e il coinvolgimento dei genitori durante i compiti a casa. Tuttavia, mentre gli incontri genitori-insegnanti sono stati ampiamente studiati come attività interazionale (ad es. Pillet-Shore 2012, 2015; Caronia e Dalledonne Vandini, 2019), le pratiche concrete e interattive del coinvolgimento dei geni-

tori nei compiti a casa sono ancora poco studiate (ma vedi Forsberg, 2007; Wingard e Forsberg, 2009; Pontecorvo *et alii*, 2013).

Questo contributo intende colmare questa relativa lacuna: attraverso la videoanalisi delle interazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa, indagheremo le forme concrete di costruzione dell'“alleanza scuola-famiglia”, evidenziando al tempo stesso la portata educativa delle pratiche discorsive in famiglia, con particolare attenzione alle interazioni mediate da artefatti semiotici.

2. Svolte recenti e tradizioni nello studio della materialità nelle scienze sociali

Facendo seguito alla critica di Latour verso una sociologia senza oggetti (Latour, 2002), nell'ultimo ventennio numerose ricerche nelle scienze sociali hanno indagato ed evidenziato il ruolo della materialità nel mondo sociale, proponendo di concepire l'agency come una proprietà non solo umana, ma ibrida e distribuita (Cooren, 2006, 2012; Latour, 2005). Gli approcci emergenti dalla cosiddetta “svolta materiale” (Cooren *et alii*, 2012) concepiscono testi, spazi e artefatti non solo come *prodotti* che gli umani creano e sfruttano per realizzare le proprie imprese, ma anche e soprattutto come *attori* (in senso etimologico), che attivamente consentono, influenzano e persino impediscono l'azione umana (Cooren, 2010, 2012; Brummans, 2007; Caron, Caronia, 2007). Attraverso le loro *affordances* (Gibson, 1977; Hutchby, 2001) e i significati storico-culturali inscritti in essi (Cole, 1995), gli oggetti suggeriscono corsi d'azione, pongono limiti e offrono possibilità, indirizzando l'azione umana e i processi di costruzione di senso. È interessante notare come una simile “svolta materiale” abbia riguardato di recente persino campi di studio tradizionalmente e programmaticamente incentrati sul linguaggio e il parlato in interazione. Sulla scia degli studi pionieristici di Charles Goodwin, numerose ricerche nell'ambito dell'Analisi della Conversazione (Sacks *et alii*, 1974) hanno adottato un approccio multimodale (o *embodied*) per illustrare come risorse linguistiche, corporee e materiali si strutturino vicendevolmente nella produzione e interpretazione di azioni e attività sociali (Heath e Luff, 2013; Streeck *et alii*, 2011).

Diversamente da altre scienze sociali, le scienze dell'educazione non hanno sperimentato una vera e propria “svolta materiale”, non avendo mai

davvero abbandonato la sensibilità verso la realtà materiale e la consapevolezza di quanto e come questa faccia la differenza nelle pratiche sociali. Se già Rousseau (2006[1762]) aveva evidenziato la funzione educativa dell'ambiente naturale e delle cose, è grazie all'analisi teorica di Maria Montessori e al suo concetto di "ambiente appositamente preparato" (Montessori, 1950) che il contesto nella sua organizzazione concreta e materiale inizia ad essere concepito come uno strumento di apprendimento in sé. In seguito, le riflessioni della pedagogia istituzionale (Oury e Vasquez, 1967) e fenomenologica (vedi il concetto di "spazio educativo vissuto" di Iori, 1996), hanno contribuito alla concezione del setting pedagogico (i.e. l'organizzazione concreta e istituzionale del tempo, dello spazio e degli artefatti) come "sistema esperto" (Salomone, 1997) che suggerisce corsi d'azione e veicola modelli culturali (ad es. autonomia vs dipendenza, cooperazione vs competizione etc.).

In modo del tutto analogo, la prospettiva socioculturale in educazione (Vygotskij, 1962[1934]), ha sottolineato il ruolo dell'interazione sociale mediata da artefatti semiotici "materiali" e "ideazionali" (ad es. linguaggio, oggetti, mappe, concetti etc., Wertsch, 1985; Wertsch e Rupert, 1993) quale dimensione costitutiva di apprendimento e sviluppo. Adottando questa prospettiva, numerose ricerche hanno illustrato come lo sviluppo delle competenze sociali e cognitive sia radicato nei, e dipenda dai, contesti e dalle interazioni sociali (cfr. Lave e Wenger, 1991; Pontecorvo 1993, 1999; Pontecorvo *et alii*, 1991, 1995, 2001; Caronia, 2002).

Seppure a partire da differenti premesse, e in particolare dal concetto foucaultiano di "*dispositif*" (i.e. un aggregato di risorse istituzionali, fisiche, discorsive e ideologiche che consentono l'esercizio del potere e il controllo degli individui, Foucault, 1975), anche Riccardo Massa (1986, 1987) sottolineava la costitutività dell'ordine materiale coniando la nozione di "dispositivo pedagogico", i.e. l'insieme di componenti eterogenee che rendono possibili e influenzano i processi educativi in un determinato contesto (vedi anche Barone, 1997; Mantegazza, 2001). Recentemente, alcune ricerche in ambito educativo hanno adottato la sensibilità teorica dell'Actor Network Theory (ad es. Fenwick, Edwards, 2010, 2012) per illustrare come le pratiche educative siano rese possibili da "collettivi ibridi" (Latour, 1999), cioè da una rete di attanti di diversa natura, umani e non. In questa prospettiva, l'agency educativa è concepita come distribuita tra le diverse componenti

del network e le forme di apprendimento come emergenti dalla specifica combinazione degli attori ibridi coinvolti.

Pur con le loro differenze e peculiarità, tutte queste prospettive condividono un'attenzione particolare per la presenza, assenza o modi di presenza degli artefatti (Cooren, Malbois, 2019; Latour, 2013) ed evidenziano come ogni forma di materialità *educhi* gli individui (Tramma, 2009). In linea con questa sensibilità che ha storicamente caratterizzato le scienze pedagogiche, questo contributo approfondisce lo studio della performatività degli oggetti, illustrando i compiti a casa come un'esperienza di apprendimento interattiva, situata e mediata dalle risorse socio-materiali presenti nel contesto.

3. Dati e metodologia

I dati utilizzati in questa ricerca sono costituiti da 15 ore di videoregistrazioni di sessioni di compiti a casa e sono stati raccolti in cinque famiglie composte da due genitori e almeno un figlio di età compresa tra 6 e 9 anni. Le trascrizioni sono state realizzate in base alle convenzioni dell'Analisi della Conversazione (Jefferson, 2004). Lo strumento teorico-analitico dell'analisi conversazionale, soprattutto nei suoi approcci multimodali (vedi ad es. Godwin, 2000; Mondada, 2011), consente di studiare dettagliatamente gli scambi interazionali spontanei, rendendo conto anche di gesti, sguardi, orientamenti del corpo e uso di artefatti come risorse interattive. Questa metodologia di analisi è dunque particolarmente efficace per far emergere la dimensione situata e interattiva dei processi di apprendimento.

4. Analizzare la rilevanza della socio-materialità nelle interazioni tra genitori e figli durante i compiti

A partire dall'osservazione dettagliata e ripetuta delle videoregistrazioni, abbiamo individuato 65 sequenze in cui genitori e figli mostrano di presupporre e sfruttano l'"agency materiale", cioè la capacità degli oggetti di fare la differenza (Pickering, 1995). Nello specifico, come illustreremo nel prossimo esempio, genitori e figli si orientano agli oggetti scolastici (ad es. astuccio, matita, libro, quaderno etc.) come attivi partecipanti all'interazione, attribuendogli quattro funzioni principali (vedi Tab. 1).

Gli oggetti...	
1	Definiscono il <i>frame</i> dell'interazione
2	Indicano l'attività successiva da svolgere, invitando ad agire di conseguenza
3	Incarnano l'autorità epistemica e deontica (Heritage, 2012a, 2012b; Stevanovic e Peräkylä 2012)
4	Forniscono la " <i>relevant structure</i> " (Goodwin, 2007) nella configurazione materiale del compito

Tab. 1

La performatività degli oggetti nelle interazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa

Es. 1: F2H1 (04.25 – 04.45)

M = Madre

F = Filippo (7 anni, classe seconda scuola primaria)

Filippo sta facendo i compiti da solo e, dopo aver finito un esercizio, chiama la mamma. L'episodio inizia nel momento in cui la madre lo raggiunge e si siede accanto a lui (fig. 0).



- 1 M ((si siede di fianco a F guardando il quaderno))
 2 F ((guarda M e poi il quaderno))
 3 M ^dunque
 4 M ^((allontana l'astuccio da F guardando il quaderno))^[fig.1]
 5 F ((continua a guardare il quaderno))
 6 M ((legge in silenzio))
 7 M ^adesso:, (.) devi colorare la regione ^^<interna>
 8 M ^((indica la consegna))^[fig. 2]
 9 M ^^((guarda F))
 10 4 secondi non trascritti: M spiega a F la consegna
 11 M quindi ^ogni (.) °e:° figura deve avere un-
 12 M ^((indica una ad una le figure sulla pagina))^[fig.3]
 13 M ^la regione ^^interna colorata diversamente.
 14 M ^((avvicina l'astuccio a F))
 15 M ^^ ((apre l'astuccio allo scompartimento dei colori con un gesto plateale))^[fig. 4]
 16 F ((avvicina l'astuccio a sè, mette la matita nell'astuccio e prende una matita colorata))



Nel setting in cui Filippo e la mamma stanno facendo i compiti ci sono tre oggetti scolastici: una matita, il quaderno di geometria aperto davanti a Filippo e l'astuccio (fig. 0). Questi artefatti sono “oggetti transcontestuali” (Budach *et alii*, 2015), cioè oggetti che si spostano insieme a Filippo tra casa e scuola. Attraverso la loro presenza, questi oggetti creano un collegamento materiale e culturale tra l'ambiente domestico e quello istituzionale della scuola, contribuendo a definire l'attività che i partecipanti stanno realizzando come “fare i compiti” (funzione 1, Tab. 1).

Dopo essersi seduta (riga 1), M pronuncia la parola “dunque” (riga 3) e sposta contemporaneamente l'astuccio lontano da F (riga 4, fig. 1), costituendo questo oggetto come momentaneamente inutile e facendo emergere il quaderno di geometria come il principale focus di attenzione (vedi anche la direzione degli sguardi, righe 4 e 5). Tramite questo gesto (e l'uso dell'avverbio “dunque”, vedi Bazzanella *et alii*, 2007), M comunica l'inizio di una nuova attività, per la quale l'astuccio non è necessario (cioè leggere e spiegare la consegna sul quaderno, vedi righe 6 - 10). In altre parole, è trat-

tando l'astuccio e il quaderno come dotati di agency, cioè in grado di guidare le azioni di F, che M veicola l'azione successiva da svolgere, invitando F ad allinearsi (funzione 2, Tab. 1).

Dopo aver letto in silenzio la consegna (riga 6), M produce il deittico "adesso" (riga 7) e indica contemporaneamente un punto della pagina (riga 8, fig. 2); poi produce un direttivo con il quale istruisce Filippo sull'azione successiva da svolgere ("devi colorare la regione interna", riga 7). È interessante notare che, mentre parla, M indica la consegna dell'esercizio, rendendo così intellegibile l'azione che sta compiendo (cioè leggere le istruzioni sul libro). In questo modo, M si presenta come la portavoce della scuola nel contesto domestico, condividendo con il libro l'autorità deontica ed epistemica (Heritage, 2012a, 2012b; Stevanovic e Peräkylä, 2012) e legittimando così il proprio direttivo (funzione 3, Tab. 1).

Mentre M riformula la consegna (righe 11 e 13), indica una per una le figure sulla pagina (riga 12, fig. 3). Con questo *pointing* (riga 12, fig. 3), M seleziona e rende visibile la "*relevant structure*" del compito (Goodwin, 2007), cioè la configurazione materiale della pagina che è rilevante per F per realizzare l'azione successiva appropriata (funzione 4, Tab. 1). Tramite la formulazione della consegna e l'indicazione della *relevant structure*, M realizza uno scaffolding, aiutando F a svolgere il compito nel modo corretto.

Durante la formulazione della consegna (riga 13), M avvicina l'astuccio a F (riga 14) e lo apre allo scompartimento dei colori con un ampio gesto (riga 15, fig. 4). Spostando l'astuccio nel primo piano dello spazio interattivo, M lo rende rilevante per il corso d'azione che F dovrà intraprendere, mentre utilizzando un gesto plateale per aprirlo, M trasforma la propria azione in una "*performance*" (Streeck, 2011), rendendo così inequivocabilmente significativo il proprio gesto, l'oggetto coinvolto e, di conseguenza, i corsi di azione che esso rende possibili. Grazie alla sua nuova sistemazione (è aperto vicino a F) e l'ampio gesto che lo ha reso inequivocabilmente rilevante, l'astuccio acquisisce una funzione performativa: suggerisce cioè l'azione successiva che F deve intraprendere (i.e. colorare, vedi riga 16) (funzione 2, Tab. 1).

5. Agency materiale e sociale nelle pratiche di (dis)alleanza scuola-famiglia: riflessioni conclusive

Come emerge chiaramente da questa analisi, incarnando la cultura della scuola all'interno dello spazio domestico, gli oggetti scolastici creano un legame tra i due contesti e offrono ai genitori *affordances* materiali per costruire interattivamente l'alleanza. Ad esempio, utilizzando gli oggetti per veicolare l'azione successiva da svolgere (funzione 2, Tab. 1; righe 4 e 14-15, es. 1), i genitori agiscono come "registri dei compiti", guidando il bambino verso la corretta realizzazione dell'attività. Oppure, condividendo l'autorità epistemica e deontica con gli oggetti (funzione 3, Tab. 1; riga 8 es. 1), i genitori mostrano il proprio orientamento verso la "cultura della scuola", creando allineamento e condivisione tra i due contesti. Infine, evidenziando la "*relevant structure*" nella pagina del compito (funzione 4, Tab. 1; riga 12), i genitori aiutano il bambino a individuare gli elementi rilevanti per realizzare l'azione appropriata.

Dunque, l'attività dei compiti si configura come il prodotto di una agency ibrida e distribuita tra esseri umani e oggetti materiali. Questo non è privo di conseguenze di chiaro stampo socio-pedagogico. La costitutività delle interazioni socio-materiali nella realizzazione dei compiti a casa fa, infatti, emergere la rilevanza del capitale culturale incarnato nel setting di apprendimento (Bourdieu, 1986), ma anche la capacità dei *caregivers* di sfruttare l'agency materiale in maniera allineata con la cultura della scuola (Weininger e Lareau, 2003). In altre parole, se la scuola fa affidamento su un ambiente di apprendimento domestico popolato da attori socio-materiali competenti, cosa accade alla carriera scolastica di quei bambini che non hanno a disposizione queste risorse? Cosa succede se i genitori non possiedono una competenza sufficiente rispetto ai significati e agli usi degli artefatti che sono rilevanti per l'attività dei compiti?⁹

9 Questo contributo è stato concepito e discusso dalle due co-autrici. Tuttavia, a fini pratici, si deve a Letizia Caronia la redazione del primo paragrafo e a Vittoria Colla il resto dell'articolo.

Riferimenti bibliografici

- Arcidiacono F. (2013). The Family Goes to School. In K. Komatsu *et alii* (Ed.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School* (pp. 83-107). Charlotte: IAP.
- Barone P. (1997). *La Materialità Educativa. L'Orizzonte Materialista dell'Epistemologia Pedagogica e la Clinica della Formazione*. Milano: Unicopli.
- Bazzanella C., Bosco C., Garcea A., Gili Fivela B., Miecznikowski J., Tini Brunozzi F. (2007). Italian *allora*, French *alors*: Functions, Convergences and Divergences. *Catalan Journal of Linguistics* 6, 9-30.
- Bourdieu P. (1986). The Forms of Capital. In J.G. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241 – 258). New York: Greenwood.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brummans B. (2007). Death by Document: Tracing the Agency of a Text. *Qualitative Inquiry* 13 (5), 711-727.
- Budach G., Kell C., Patrick D. (2015). Introduction: Objects and Language in Trans-contextual Communication. *Social Semiotics* 25, 387-400.
- Caron A.H., Caronia L. (2007). *Moving Culture: Mobile Communication in Everyday Life*. Montreal: McGill-Queens University Press.
- Caronia L. (2002). *Socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Caronia L., Dalledonne Vandini C. (2019). Assessing a (gifted) child in parent-teacher conference: Participants' resources to pursue (and resist) a no-problem trajectory. *Language and Dialogue* 9, 125-148.
- Cole M. (1995). Culture and Cognitive Development: From Cross-cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation. *Culture and Psychology*, 1(1), 25-54.
- Contini M. (Ed). (2012). *Dis-alleanze nei Contesti Educativi*. Roma: Carocci.
- Cooren F. (2006). The Organizational World as a Plenum of Agencies. In F. Cooren *et alii* (Ed.), *Communication as organizing: Empirical and Theoretical Explorations in the Dynamic of Text and Conversation* (pp. 81-100). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cooren F. (2010). *Action and Agency in Language: Passion, Incarnation and Ventriloquism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cooren F. (2012). Communication Theory at the Center: Ventriloquism and the Communicative Constitution of Reality. *Journal of Communication* 62: 1 – 20.
- Cooren F., Fairhurst G., Huët R. (2012). Why Matter Always Matters in (Organizational) Communication. In P.M. Leonardi *et alii* (Ed.), *Materiality and*

- Organizing: Social Interaction in a Technological World* (pp. 297-315). Oxford: Oxford University Press.
- Cooren F., Malbois F. (2019). How to Follow and Analyze a Diversity of Beings. An Introduction. In F. Cooren *et alii* (Eds.), *Methodological and Ontological Principles of Observation and Analysis* (pp. 112-138). New York: Routledge.
- Fenwick T., Edwards R. (2010). *Actor-network Theory in Education*. London: Routledge.
- Fenwick T., Edwards R. (Eds.). (2012). *Researching Education Through Actor-network Theory*. London: Wiley-Blackwell.
- Forsberg L. (2007). Homework as Serious Family Business: Power and Subjectivity in Negotiations about School Assignments in Swedish Families. *British Journal of Sociology of Education* 28(2), 209-222.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison* Paris: Gallimard.
- Gibson J. (1977). The Theory of Affordances. In R. Shaw *et alii* (Ed.), *Perceiving, Acting and Knowing* (pp. 127-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodwin C. (2000). Action and Embodiment within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Goodwin C. (2007). Participation, Stance and Affect in the Organization of Activities. *Discourse & Society* 18(1), 53-73.
- Heath C., Luff, P. (2013). Embodied Action and Organizational Activity. In J. Sidnell *et alii* (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 283-306). Malden: Wiley Blackwell.
- Heritage J. (2012a). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45, 25-50.
- Heritage J. (2012b). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45, 1-25.
- Holliday A. (1999). Small Cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264.
- Hoover-Dempsey K. V., Battiato A. C., Walker J.M.T., Reed R.P., DeJong J.M., Jones K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hutchby I. (2001). Technologies, Texts and Affordances. *Sociology*, 35 (2), 441-456.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jefferson G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Latour B. (1999). *Pandora's Hope. Essays on the reality of Science Studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour B. (2002). Una Sociologia senza Oggetto? Note sull'Interoggettività. In E. Landowski *et alii* (Eds.), *La Società degli Oggetti* (pp. 203-229). Roma: Meltemi.

- Latour B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.
- Latour B. (2013). *An Inquiry into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mantegazza R. (2001). *Unica Rosa. Cinque Saggi sul Materialismo Pedagogico*. Milano: Ghibli.
- Massa R. (1986). *Le Tecniche e i Corpi. Verso una Scienza dell'Educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1987). *Educare o Istruire? La Fine della Pedagogia nella Cultura Contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Mondada L. (2011). The Systematic Organization of Concurrent Courses of Action within Multi-activity. In J. Streeck *et alii* (Eds.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World* (pp. 207-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Montessori M. (1950). *La Scoperta del Bambino*. Milano: Garzanti.
- Oury F., Vasquez A. (1967). Vers une Pédagogie Institutionnelle. *Recherches*, 7, 243-252.
- Pati L. (2018). *Scuola e Famiglia. Relazione e Corresponsabilità*. Brescia: Scholé.
- Pickering A. (1995). *The Mangle of Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pillet-Shore D. (2012). The Problems with Praise in Parent-teacher Interaction. *Communication Monographs*, 79(2), 181-204.
- Pillet-Shore D. (2015). Being a 'Good Parent' in Parent-Teacher Conferences. *Journal of Communication*, 65(2), 373-395.
- Pontecorvo C. (1993). *La Condivisione della Conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo C. (1999). *Manuale di Psicologia dell'Educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si Impara*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1995). *I Contesti Sociali dell'Apprendimento*. Milano: LED.
- Pontecorvo C., Fasulo A., Sterponi L. (2001). Mutual Apprentices: The Making of Parenthood and Childhood in Family Dinner Conversations. *Human Development*, 44, 342-363.
- Pontecorvo C., Liberati V., Monaco C. (2013). How School Enters Family Everyday Life. In K. Komatsu *et alii* (Eds.), *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School* (pp. 3-34). Charlotte: IAP.
- Rousseau J.J. (2006). *Emilio*. Roma/Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 1762).
- Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

- Salomone I. (1997). *Il Setting Pedagogico. Vincoli e Possibilità per l'Interazione Educativa*. Roma: Carocci.
- Stevanovic M., Peräkylä A. (2012). Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose and Decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), 297-321.
- Streeck J. (2011). The Changing Meanings of Things: Found Objects and Inscriptions in Social Interaction. In J. Streeck *et alii* (Eds.), *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World* (pp. 67-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Streeck J., Goodwin C., LeBaron C. (Eds). (2011). *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tramma S. (2009). *Che Cos'è l'Educazione Informale?* Roma: Carocci.
- Vygotskij L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press (Ed. orig. pubblicata 1934).
- Weininger E.B., Lareau A. (2003). Translating Bourdieu into the American Context: The Question of Social Class and Family-school Relations. *Poetics*, 31, 375-402.
- Wertsch J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertch J.V., Rupert L.J. (1993). The Authority of Cultural Tools in a Sociocultural Approach to Mediated Agency. *Cognition and Instruction*, 11(3 & 4), 227-239.
- Wingard L., Forsberg L. (2009). Parent Involvement in Children's Homework in American and Swedish Dual-earner Families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576-1595.

XI.3

Il progetto “Una scuola” come pratica di comunità: la relazione tra bambini, famiglie e insegnanti

Francesca Antonacci

*Professore Associato - Università degli Studi di Milano Bicocca
francesca.antonacci@unimib.it*

Monica Guerra

*Ricercatore - Università degli Studi di Milano Bicocca
monica.guerra@unimib.it*

Introduzione

La relazione con le famiglie a scuola è uno degli snodi che genera immaginari e pratiche sempre più critici e ambivalenti nella relazione tra minori e adulti.

Il contributo intende presentare la modalità in cui viene delineata tale relazione nell’ambito del Manifesto *Una scuola*, pubblicato online nel 2014 e ampliato successivamente nel volume *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola* (2018b), con particolare riferimento a come essa viene attuata nel progetto di innovazione scolastica avviato dall’anno scolastico 2017/2018 e attualmente in corso nella scuola IV novembre dell’Istituto Comprensivo Varese1 don Rimoldi.

Il Manifesto presenta una proposta organica di ripensamento della forma scuola, cercando di armonizzare i diversi aspetti strutturali che costituiscono le sue dimensioni fondamentali: gli *incontri*, intendendo con ciò le persone che sono protagoniste della scuola, i *contesti* nei quali è possibile riorganizzare gli spazi e i tempi della scuola, gli *stili* dell’educazione nelle loro modalità specifiche, le *possibilità* operative e gli strumenti didattici e infine i diversi *linguaggi* che fanno della scuola un luogo di amplificazione ed elaborazione della cultura.

Questi cinque assi si pongono come la struttura su cui si reggono i differenti modelli in cui l’istituzione scolastica si declina. Attorno alla esplicitazione di questi assi ogni scuola definisce le proprie specificità e le proprie

caratteristiche pedagogiche. A nostro avviso ripensare un asse significa necessariamente rimettere in gioco la revisione di tutti gli altri, perché la struttura si basa sull'equilibrio e sulla coerenza tra le diverse istanze indicate come fondanti. In altra sede abbiamo descritto più ampiamente le caratteristiche specifiche di ogni asse (Antonacci, Guerra, 2018b), per i fini di questo capitolo ci muoviamo nell'approfondimento dell'asse *incontri*, che meglio descrive gli intrecci di questa relazione, riferendoci tuttavia agli altri laddove utile a meglio approfondire il tema.

1. La metodologia della ricerca

Prima che il progetto potesse prendere forma nella scuola, sono stati organizzati alcuni momenti di presentazione della proposta aperti alla cittadinanza di Varese e dintorni. L'intento è stato da subito quello di mostrare apertamente e pubblicamente il carattere comunitario dell'intero impianto di ricerca, mosso da una metodologia di Community Engaged Research (d'ora in avanti CER) (Cresswell, Spandler, 2012; Arvanitakis, Hodge, 2012; Ang et al., 2015; Morris, Adshead, Bowman, 2016). Tale metodologia si focalizza sulla centratura comunitaria e sull'ingaggio di tutti gli attori nel processo, quindi sia l'equipe di ricerca, sia le persone interessate sul campo. In questo senso grande importanza è data al gruppo, alla comunità e al territorio con le loro reciproche interrelazioni. Ingaggio (*Engaged*) vuol dire quanto sia dirimente in tale metodologia il coinvolgimento del maggior numero di attori, professionisti, cittadini, istituzioni: la comunità (*Community*). In questo senso sin dal principio, dopo un contatto iniziale con alcuni docenti interessati a proporre questo modello pedagogico nella propria attività didattica, il progetto è stato presentato al sindaco della città, all'assessore all'educazione, a diversi dirigenti scolastici, fino a che non si è incontrata una scuola interessata, sia a livello di corpo insegnanti, sia di dirigenza, a leggere la domanda che proveniva dalle famiglie del territorio. La partecipazione della cittadinanza, delle istituzioni educative e della scuola è stata decisiva per l'avvio del progetto e costituisce uno dei suoi punti nevralgici che riguardano sia gli aspetti positivi e i successi, sia gli aspetti negativi, come le criticità e le difficoltà incontrate finora. L'ingaggio istituzionale, formalizzato con un protocollo di ricerca congiunto e una convenzione tra Università (Milano-Bicocca) e Istituto Comprensivo (Va-

rese 1 don Rimoldi), definisce le forme della collaborazione, i diversi ruoli e le rispettive responsabilità. Inoltre è molto importante in tali ricerche accordarsi sui criteri di governance e sulle risorse messe a disposizione. Gli obiettivi del progetto, come vuole la CER, sempre nel continuo rimando a questioni rilevanti per la comunità stessa e orientate a sfide sociali o questioni di pubblico interesse, sono stati individuati come punti di interesse sia per la comunità, sia per gli attori istituzionali. Nello specifico caso di Varese l'interesse al progetto coniugava il bisogno delle istituzioni educative di arginare una scelta sempre più significativa di famiglie verso scuole cosiddette alternative al sistema scolastico tradizionale, come scuole a metodo, o scuole parentali, quando non scelte di *unschooling*. Al tempo stesso offriva la possibilità di garantire un'offerta di quaranta ore ambita da famiglie e assessorato. In questo senso l'avvio ha funzionato per il comune interesse a comprendere e dare forma al vivere comune tenendo conto dei bisogni del territorio, in una dimensione di reciprocità, per il convergere degli interessi educativi della comunità e degli attori istituzionali.

Un ulteriore aspetto che ha spinto l'equipe di ricerca a optare per una CER è stato l'impianto metodologico peculiare del progetto, che prevede una stretta interdipendenza tra teoria e prassi nella condivisione della conoscenza. La dimensione di attenzione alla comunità si sposa con una cultura sensibile alle teorie della ricerca partecipata (Guerra, Luciano, 2014; Guerra, Ottolini, 2019), della ricerca sull'apprendimento organizzativo (Kimble, Hildreth, Bourdon, 2008; Lave, Wenger, 2003) e della compartecipazione tutte le fasi del progetto. Mantenendo una stretta correlazione tra la metodologia didattica, che riducendo i momenti di lezione frontale e di spiegazione dell'insegnante a favore di una metodologia di ricerca in piccolo gruppo prevede una modalità partecipata e condivisa, tra la metodologia di azione sul campo dell'equipe di ricerca, che prevede momenti continui di programmazione e di supervisione condivisa delle attività e tra la metodologia di implicazione persistente dei diversi attori, bambini, genitori, insegnanti, ricercatori, attori del territorio si mantiene una coerenza metodologica che si ispira fortemente all'impianto CER. A questo fine abbiamo da subito predisposto strumenti di condivisione dell'abbondante documentazione di tutti i processi grazie a strumenti tecnologici di file sharing, alla pubblicazione di un blog e alla pubblicazione del progetto (e dove possibile dei primi risultati) in modo aperto, con licenza Creative Commons (<https://creativecommons.org/>). Anche tutti i passaggi istituzionali sono

stati documentati sempre per garantire una tracciabilità dei diversi momenti e snodi del progetto.

La CER è inoltre una metodologia adatta a dimensionarsi sia sui tempi brevi, per la realizzazione di interventi puntuali, sia nel medio e lungo periodo, garantendo la sostenibilità nel tempo delle diverse fasi del progetto. Inoltre tale metodologia lascia ampio spazio a valorizzare le relazioni con l'ambiente esterno e questo ha giocato un ruolo molto importante sia da un punto di vista concreto, garantendo un tempo di scuola all'aperto, fuori dalle mura scolastiche, sia da un punto di vista simbolico, perché ha consentito di pensare la scuola come un organismo aperto non solo alle famiglie, ma anche a tutto il mondo associativo, di volontariato e produttivo a lei circostante con il quale interagire proficuamente, non solo con sporadiche uscite, ma con rapporti intensi e continuativi. Infine un ultimo punto nodale della CER prevede il prendersi cura delle differenze in un'ottica fortemente inclusiva e anche questo sta garantendo capacità di dialogo con (e tra) famiglie, anche con quelle che spesso sono escluse dalle principali attività scolastiche. Tutti questi aspetti hanno costituito un *framework* particolarmente fertile per lavorare in modo teoretico e pratico con le categorie di impegno politico ed etico in educazione, come vogliono i capisaldi della *Community Engaged Research*.

2. La scuola come pratica di comunità

Nell'ambito del progetto di innovazione scolastica, l'asse denominato *Incontri* intende porre la riflessione sui soggetti presenti nella scuola e in particolare sulle dimensioni del gruppo e della comunità (Fielding, Moss, 2014) come snodi cruciali per coltivare una cultura della condivisione, respingendo la retorica scolastica che dichiara bambini e ragazzi al centro del processo di apprendimento, salvo mettervi in realtà tutt'altro, come ad esempio i tempi dettati da un programma ideale o le esigenze imposte dall'organizzazione.

Per tali ragioni, ad esempio, la metodologia privilegiata è orientata a sostenere stili di lavoro problematizzanti (Guerra, 2019) tra adulti e bambini attraverso la condivisione di domande complesse e articolate che possono essere portate nel lavoro di gruppo da chiunque, adulto o bambino. Questa modalità, insieme alla pari dignità riconosciuta ai diversi principali assi dei

saperi, permette di generare campi di approfondimento ampi, che richiedono contributi diversi per la ricerca, ingaggiando in tal senso ogni soggetto parte della comunità a dare il proprio apporto, ciascuno secondo la propria disponibilità.

Parallelamente, la scelta di organizzare i contesti in modo che possano educare e promuovere esperienze di apprendimento senza la continua mediazione degli adulti è una sollecitazione al riconoscimento delle possibilità dei bambini (Luciano, 2017), senza tuttavia enfatizzare facili protagonismi. La rinuncia allo spazio classe, insieme alla forma del gruppo di sezione, a favore di una più estesa comunità educativa e la possibilità di transitare attraverso dimensioni di gruppo continuamente variabili sono un ulteriore richiamo quotidiano alla centralità della dimensione collettiva come luogo della costruzione del sapere e dell'abitare con cosapevolezza lo spazio pubblico, in questo caso della scuola.

In questa prospettiva, le alleanze sono centrali: quella tra adulti e bambini (Postic, 1994), che sottrae all'ideologia una relazione complessa ma che chiede il reciproco riconoscimento per potersi esprimere; quella tra pari (Giudici, Krechevsky, Rinaldi, 2009), che permette di giocare la propria esperienza di crescita, prima ancora che di apprendimento, secondo rapporti di reciproco tutoraggio; quella tra scuola e famiglia (Milani, 2018), che si sperimentano partner nell'educazione dei bambini, con tutti gli entusiasmi, ma anche le fatiche che ciò implica; e quella tra scuola e territorio, in dialogo reciproco, per cogliere le opportunità disponibili, ma soprattutto per interpretare pienamente la scuola come emblema della *polis*. In questo senso e attraverso questi diversi ma intrecciati rapporti, la scuola ci sembra poter assumere la funzione di comunità di apprendimento in se stessa, ma anche di modello educativo trainante per l'intera società.

Tra queste alleanze, quella tra scuola e famiglia è impostata per favorire una partecipazione non formale ma sostanziale. Sono, infatti, numerosi gli aspetti che nel progetto mettono in discussione modalità di relazione con le famiglie di bambini e ragazzi ormai consolidate nella scuola, come ad esempio le tipologie di colloquio o di riunioni con i genitori, oppure il coinvolgimento degli adulti familiari nella vita scolastica.

Quello qui proposto è un un ingaggio permanente, non perché sovra-dimensionato o invadente, ma perché postula dall'origine del progetto, come si è visto, la ricerca di un dialogo necessario per garantirne non solo l'esito ma la stessa vitalità. Oltre all'ingaggio avvenuto prima dell'avvio del

progetto, le famiglie sono perciò coinvolte stabilmente nell'esperienza scolastica a partire dalle stesse proposte didattiche, prima ancora che nei momenti a loro esplicitamente dedicati.

L'intenzione è quella di valorizzare i contributi di ciascuno e contemporaneamente di costruire uno sguardo collettivo, che si esercita nel continuare a leggere le situazioni e le questioni da quanti più punti di vista possibili.

Per questo, ad esempio, i colloqui con le famiglie (Lightfoot-Lawrence, 2012) hanno da subito previsto la presenza dei bambini insieme a genitori e insegnanti. Ogni colloquio individuale, dal primo del primo anno, è stato progettato interpretando ciascuno dei partecipanti come un interlocutore, a cominciare dai bambini. La discussione della loro esperienza, infatti, non può tenersi senza interpellarli direttamente e allo stesso modo non può svolgersi sopra le loro teste, tra adulti che ne parlano esclusivamente tra di loro. La costruzione del colloquio attraverso la condivisione di momenti osservati e delle rispettive percezioni, con adulti che si rendono mediatori reciprocamente e che supportano i processi metacognitivi dei bambini, restituiscono a questi ultimi la loro legittima centralità in tali processi e valorizzano il contributo delle famiglie per una reciproca comprensione. Nessuno abdica al proprio ruolo, ma ognuno contribuisce alla rilettura di un'esperienza che sta ingaggiando tutti.

Sempre in questa prospettiva, le riunioni con i genitori sono state interpretate sin dal principio come momenti assembleari a forte impronta esperienziale, in cui le famiglie possono sperimentare, almeno in parte, le modalità e gli strumenti di lavoro della quotidianità scolastica. La restituzione generale degli insegnanti lascia qui il posto ad un dialogo collettivo che mira ad una rilettura condivisa di quanto sta avvenendo a scuola e che per farlo muove dal far assaporare le proposte vissute da bambini e insegnanti nella quotidianità. In questo modo la sperimentazione di un approccio metodologico, di un lavoro di gruppo, di strumenti e materiali permettono alle famiglie di meglio comprendere, oltre le dichiarazioni teoriche quando non assertive, non solo ciò che si fa, ma soprattutto il senso delle scelte operate. Ciò, evidentemente, espone maggiormente a domande, richieste di chiarimenti, quando non a dubbi o critiche, da subito e sempre presenti, ma apre anche alla possibilità di un confronto non astratto, mosso da reciproca curiosità e orientato alla massima comprensione possibile. Quando la riunione si spoglia del carattere di monologo unidirezionale per

diventare assemblea focalizzata intorno a questioni che rappresentano urgenze reciproche, essa diventa spazio di comunità abitabile da ciascuno. Per queste ragioni, nel tempo, ad alcuni momenti assembleari hanno iniziato ad essere invitati a partecipare anche i bambini, che in queste sedi restituiscono la loro lettura delle esperienze discusse. Il loro ingaggio, in questi momenti di incontro come nelle esperienze didattiche, sostiene una lettura circolare e pluriprospectica di ciò che sostanzia la scuola.

In questo contesto anche la valutazione rappresenta un'opportunità rilevante per realizzare una scuola di comunità, attraverso più piani, strumenti e modalità che contemplan e riconoscono il contributo di ciascuno, per giungere ad un esito finale in cui le schede di valutazione tradizionalmente intese vengono tradotte in scritte a più mani dove ogni interlocutore ha la responsabilità di un frammento, costruito a partire da domande comuni delineate nel tempo, di concerto con l'equipe di ricerca, di volta in volta in ragione delle questioni centrali su cui si intende focalizzare l'attenzione e portare la riflessione. Gli insegnanti portano le loro valutazioni, intese qui come documentazioni di sintesi che descrivono le modalità di apprendimento e relazione osservate: si tratta di scritte articolate, ben distanti non solo dalle valutazioni numeriche, ma anche dai giudizi sintetici, in cui prevale invece la descrizione dei processi, la valorizzazione delle inclinazioni e delle passioni, la proposta di ambiti da promuovere e su cui investire ulteriormente, con una riduzione di formulazioni assertive che inchiodano in rappresentazioni fisse a favore di ipotesi e suggestioni da proporre alla discussione. I bambini contribuiscono (Clark, Moss, 2014) con le proprie autovalutazioni, attraverso il racconto della loro esperienza a scuola, di ciò che stanno imparando, delle relazioni che stanno costruendo, evidenziando spesso in tal modo i loro interessi prevalenti e mostrando le loro intelligenze personali. I genitori portano il punto di vista di un osservatore implicato attraverso le loro osservazioni, contribuendo a loro volta con la loro personale prospettiva a delineare un quadro articolato, sviluppato secondo una logica integrata, da cui emerge una visione complessa delle esperienze scolastiche in corso. La lettura di questi documenti rende visibili non solo gli apprendimenti dei bambini, ma anche fili che connettono i diversi sguardi, mostrando ad esempio sottolineature comuni rispetto a interessi o attitudini.

Si può rintracciare, in trasparenza, una attenzione a contenere la perentorietà del giudizio, a favore di una progressiva crescita delle capacità de-

scrittive sviluppate dai diversi attori. Non potendo, né desiderando, ricorrere a frasi standardizzate, stereotipi in cui si sono trasformate spesso le valutazioni di sintesi, soprattutto gli attori adulti hanno provato un senso di spiazzamento che li ha condotti a un ascolto maggiormente attivo dei processi e dei comportamenti a scuola. I bambini hanno accolto sempre con entusiasmo le proposte di autovalutazione, senza infingimenti e con grande serietà, dedicandosi alle forme espressive che di volta in volta venivano loro proposte. Il risultato è stato il ricorso a forme maggiormente poetiche, come abbiamo definire questa valutazione, nel senso di pratica che si ispira a modalità espressive non affrettate, non astratte, lontane dai luoghi comuni, per esercitare creativamente quella mirabile attività che è l'osservazione attenta e prolungata di un soggetto e la restituzione rispettosa di quanto si è osservato con forme espressive che utilizzano diversi linguaggi (Antonacci, 2019). Il risultato non è, né è mai stato, buonista o indulgente, quanto non umiliante o definitivo, ma sempre più approssimato alla realtà, un esercizio di fedeltà che aiuta tutti gli attori coinvolti a crescere.

La valutazione, intesa in questo modo come pratica documentativa sensibile e condivisa, diviene così possibilità, data parimenti a insegnanti, bambini, ragazzi e genitori, di formalizzare insieme cosa e come si apprende a scuola, di lasciarne una traccia visibile e di poterne individuare un valore condiviso.

Conclusioni

Se la scuola non è soltanto affare di chi la eroga - e se anzi l'erogazione stessa è concepita come concetto critico e da rivedere - ma di tutti coloro che la attraversano, allora il contributo di ciascuno deve necessariamente essere ascoltato e considerato. Interpretare la scuola come occasione di pratica di comunità, in cui ogni interlocutore, interno ed esterno, ha non solo diritto ma anche responsabilità di parola, moltiplica in tal senso le complessità di un progetto di innovazione scolastica in avvio, poiché chiede e sovente impone rallentamenti, pause, interlocuzioni, negoziazioni.

L'introduzione di ogni proposta, la scelta di ogni metodologia, chiedono di essere esplicitate, discusse, comprese, non per giungere ad approvazioni plebiscitarie – cosa che nella nostra esperienza non è mai accaduta – ma

per permettere la più ampia comprensione delle questioni in gioco. È un esercizio costante, richiesto dalle incomprensioni tra linguaggi - tecnico, amministrativo, burocratico, familiare, pedagogico, culturale... - non esercitati a dialogare tra loro, per lavorare alla costruzione di nuovi vocabolari, che passa attraverso l'esperienza condivisa di nuove pratiche, l'apertura di (a) nuove interrogazioni, l'esposizione a dubbi inediti, rappresentazioni che si scontrano, aspettative che si infrangono nella fatica di un altro modo, problematizzante e non edulcorato di fare scuola, quando questo viene messo alla prova della realtà, con tutto ciò che questo comporta.

Lo scarto tra l'idealità di una scuola diversa e la concretezza della sua fattibilità è alto e passa anche, forse soprattutto, dalle reciproche attese, dall'incontro e talvolta dallo scontro di diversi immaginari che operano in modo latente in ciascuno, dalle numerose incomprensioni, dall'esercizio continuo ad assumere i punti di vista altrui senza smarrire il proprio, dunque da una dimensione relazionale affatto semplice, che tuttavia è lo spazio nodale della possibilità di comprendersi e quindi di rendere la scuola, realmente, pratica e affare comune.

Riferimenti bibliografici

- Ang I., Collin P. et alii (2015). *Engaged Research*. Working Paper. Retrieved by https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0009/1149876/Engaged_Research.pdf
- Antonacci F. (2019). *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Guerra M. (2018a). Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia. In *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Antonacci F., Guerra, M. (eds.) (2018b). *Una scuola possibile, Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Arvanitakis J., Hodge B. (2012). Forms of Engagement and the Heterogeneous Citizen. Towards a reflexive model for youth workshops. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement* 5, 56-75.
- Clark A., Moss P. (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cresswell M., Spandler H. (2013). The Engaged Academic: Academic Intellectuals and the Psychiatric Survivor Movement. *Social Movement Studies*, 12(2), 138-154.
- Dolgon C., Mitchell T., Eatman T.K. (2017). *The Cambridge Handbook of Service Learning and Community Engagement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fielding M., Moss P. (2014). *L'educazione radicale e la scuola comune. Un'alternativa democratica*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Giudici C., Krechevsky M., Rinaldi C. (eds.) (2009). *Rendere visibile l'apprendimento*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M., Luciano E (eds.) (2014). *Costruire partecipazione*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Kimble C., Hildreth P., Bourdon I. (Eds.) (2008). *Communities of Practice: Creating Learning Environments for Educators*. Charlotte, NC: Information Age.
- Lave, J. & Wenger E. (2003). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightfoot-Lawrence S. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Luciano E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Morris, K. Adshead, M. Bowman, S. (2016). *Engaged research report*. Irish Universities Association. Retrieved by http://www.campusengage.ie/sites/default/files/FINAL%20JAN%2016_ER%20Report%202016%20Jan%20v2.pdf
- Overton B.J., Pasque P.A., Burkhardt J., Chambers T (2017). *Engaged Research and Practice: Higher Education and the Pursuit of the Public Good*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Post M.A., Ward E., Longo N.V., Saltmarsh J. (2016). *Publicly Engaged Scholars: Next-Generation Engagement and the Future of Higher Education*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Postic M. (1994). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando.
- Sachs J., Clark L. (Eds.) (2017). *Learning Through Community Engagement: Vision and Practice in Higher Education*. New York: Springer.
- Savio D. (2015). Educare alla cittadinanza democratica: analisi di un'esperienza in una scuola dell'infanzia. *Reladei*, 4 (2), 297-315.

Ward E. (2010). *Women's ways of engagement: An exploration of gender, the scholarship of engagement and institutional reward policy and practice*. Boston: University of Massachusetts.
<http://engage2020.eu/>

XI.4

L'educazione: un diritto dell'infanzia, un dovere degli adulti

Rossella Marzullo

Ricercatore - Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
rossella.marzullo@unirc.it

1. Premessa

Com'è noto, nel testo *Le fonti di una scienza dell'educazione*, John Dewey elabora una definizione del sapere pedagogico inteso come “un circolo o una spirale senza fine, un'attività che include in sé la scienza” (1929). Ed è così che il pensiero deweyano, esaltando il carattere indefinito della ricerca pedagogica, il suo essere continuamente in fieri, ha aperto all'approccio interdisciplinare attraverso le *fonti speciali dell'educazione*, rappresentate dalla psicologia, dalla sociologia e dall'antropologia.

L'educazione, infatti, non ha solo una dimensione pedagogica, filosofica, o sociologica, ma presenta numerosi nessi con altri saperi tra cui il diritto: essa ha anche una sua precisa connotazione normativa, come conferma proprio la Convenzione ONU che in questa sede celebriamo.

Gli artt. 28 e 29 della Convenzione sui diritti dell'infanzia qualificano espressamente l'educazione quale diritto del minore, inserendolo tra le disposizioni a tutela della dignità dei soggetti minori d'età. Vi è una precisa ratio in questa scelta: la tutela di tale diritto ha il preciso obiettivo di garantire il corretto sviluppo della personalità del minore, nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche in tutta la loro potenzialità.

La norma citata stabilisce esplicitamente che l'educazione cui il minore ha diritto deve tendere alla costruzione di una cultura del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite, come anche il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua.

Il bambino ha diritto ad essere preparato a una vita responsabile in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza dei sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona.

I genitori non possono sottrarsi alla sfida educativa, né sotto il profilo giuridico, né tanto meno sotto quello etico e morale, perché il valore dell'educazione evoca immediatamente il rapporto tra il singolo e la sua realtà e dunque la sua capacità di essere in sintonia con sé stesso e con gli altri.

Se l'educazione è un diritto, allora essa può e deve essere pretesa. Di conseguenza, nei casi in cui tale diritto appaia violato, le Istituzioni devono soccorrere il bambino, per poter sostituire, in qualche misura, le figure deputate ad educare ed inadeguate rispetto ad un compito così elevato.

In questi termini il diritto all'educazione richiama alla responsabilità sociale e, quindi, anche alla solidarietà (cfr. De Luca, 2014), in tutti quei casi in cui la violazione del diritto debba tradursi in una sollecitazione a tutte le forze in campo per il ripristino dell'ordine violato.

Ed è al contenuto del diritto all'educazione che deve farsi riferimento ogniqualvolta si apra una riflessione sulla relazione genitoriale patologica, in cui il fine dello sviluppo della persona si dissolva inesorabilmente nelle pieghe della sub-cultura e della sopraffazione.

Pertanto, quale può essere il rapporto tra il diritto del minore all'educazione e la cultura dell'odio che connota le organizzazioni criminali?

Come può ritenersi compiutamente realizzato il progetto educativo immaginato dal diritto italiano e internazionale, in un contesto in cui ancora, in modo decisamente radicato, la genitorialità è concepita come appartenenza, come dominio sul più piccolo che non può e non deve, a costo della sua stessa vita, sfuggire alle regole del clan?

E come interviene lo Stato di fronte ad una vulnerazione grave ed irrimediabile del diritto all'educazione?

Dove la famiglia fallisce, deve poter saldare il legame interrotto con la realtà circostante ogni altra agenzia educativa a cominciare dalla Scuola, sino ad arrivare ai Tribunali dei minori ed agli organi ad essi di supporto, perché rinunciare a tutelare il diritto di ogni bambino al suo progetto esistenziale, vuol dire condannarlo, prima ancora che possa scegliere il suo destino, alla marginalità, al vuoto, alla dolorosa assenza di significati, cancellati dall'assenza o dalla distorsione dell'intenzionalità (cfr. Bertolini, 1965, 1988; Husserl, 1936).

2. Il diritto all'educazione nelle periferie del mondo e nei non-luoghi della criminalità organizzata

Il difficile rapporto che da sempre caratterizza le periferie del mondo con l'espressione dei valori della cultura ufficiale si avverte in tutta la sua capacità distruttiva quando si parla delle organizzazioni criminali e di come esse riescano a dare risposte apparentemente soddisfacenti a tutte le sacche di marginalità che proliferano in ambienti segnati dal degrado economico e culturale (cfr. Tramma, 2012).

Quando ci si interroga su come garantire il diritto all'educazione in tali contesti, deve tenersi ben presente che alcuni fenomeni sono inveterati e stagnanti per l'assenza di politiche adeguate volte al recupero del tessuto sociale e alla valorizzazione delle risorse del territorio.

L'assenza dello Stato ha segnato in modo definitivo non solo la fisionomia di intere zone dominate dalla criminalità organizzata, in cui il degrado è percepibile agli occhi, attraverso le colate di cemento che brutalizzano paesaggi di struggente bellezza, ma ha innescato anche meccanismi di impoverimento, di disgregazione interna del territorio da cui è derivata l'inevitabile marginalizzazione di tali aree rispetto al resto del contesto territoriale.

L'assenza delle Istituzioni nelle realtà ad alto tasso di problematicità sociale, povertà economica, culturale ed abitativa, ha come effetto devastante quello dell'esclusione di intere fasce di popolazione dallo sviluppo in senso culturale, economico e industriale del territorio.

L'unica forma di integrazione che rimane è quella con la tradizione mafiosa che si presenta con una funzione vicariante rispetto allo Stato che la tita. Per questo motivo la criminalità organizzata reperisce in queste fasce di popolazione la manovalanza per le proprie attività.

Il problema del diritto all'educazione in simili contesti è, dunque, duplice: da un lato, si trova la pedagogia distorta delle organizzazioni criminali che traggono la loro forza dai legami familiari e dunque spingono i figli a dare continuità al progetto rafforzativo del clan di appartenenza; dall'altro, si collocano le condizioni di sempre maggiore povertà economica e arretratezza culturale da cui le cosche attingono proseliti, i quali non trovando risposte nelle Istituzioni, si riversano nei potentati rappresentati dalla criminalità per riuscire a sopravvivere (cfr. Marzullo, 2014; 2018).

Come si tutela il diritto all'educazione negato ai più piccoli dalle famiglie di mafia o dalle famiglie che attraverso essa cercano di sostentarsi?

Bisogna partire dal presupposto che la nostra legge riconosce il diritto del minore ad una famiglia capace di garantire i suoi diritti e se la propria non possiede tale capacità, la conseguenza non può corrispondere al mancato esercizio di un diritto che al minore spetta, ma deve correttamente involgere le responsabilità dello Stato verso chi altrimenti sarebbe destinato a rimanere privo di tutela.

Diversamente apparirebbe uno sterile esercizio di erudizione il cammino inarrestabile verso una sempre più ampia protezione dei diritti del minore, che vanno dal consenso alle terapie, all'accertamento della sua consapevolezza rispetto ad uno stato patologico, all'ascolto nelle separazioni personali che riguardano i suoi genitori, oppure ancora all'assistenza processuale da parte di un legale deputato a tutelare i suoi specifici interessi, e non quelli dei suoi genitori, nei casi in cui tali interessi non solo non convergano, ma addirittura siano contrapposti.

Perché queste conquiste non appaiano mere affermazioni di principi prive di ricadute sul piano operativo, tutti coloro che interagiscono con i bambini devono sentirsi chiamati a porre in essere azioni utili ed efficaci perché il diritto all'educazione possa essere esercitato anche dai minori appartenenti a famiglie di mafia.

Nella rete degli interventi a sostegno dei bambini e degli adolescenti inseriti in tali contesti, un posto di primo piano è riservato alla scuola, quale agenzia formativa che accompagna la famiglia nel progetto educativo.

È nota la difficoltà che gli insegnanti incontrano in realtà in cui tutto ciò che è estraneo al nucleo familiare è espunto in maniera acritica e pregiudiziale, ma è pur vero che la segnalazione di una relazione discontinua e problematica con l'universo scolastico, come anche l'osservazione del rapporto con i pari, ovvero l'atteggiamento dei genitori nella relazione col figlio, possono essere i primi interventi a tutela di un diritto che altrimenti sarebbe destinato a non essere esercitato, né esercitabile.

L'azione vigile della scuola dovrebbe poi trovare una sponda immediata e forte nel Tribunale per i minorenni, al quale spetta l'arduo compito di valutare in ossequio ai canoni dettati dalla pedagogia fenomenologica (cfr. Bertolini, 1965; Bertolini-Caronia, 1993) i vissuti drammatici di molti bambini e adolescenti che provengono da queste realtà.

Non si può profilare alcuna possibilità di recupero per tutti quei piccoli

iniziati alla criminalità o per ragioni di nascita o per l'emarginazione sociale e per la povertà culturale ed economica, senza un'azione efficace del mondo istituzionale nel suo complesso.

Se l'azione delle Istituzioni iniziasse ad essere forte, essa produrrebbe due ordini di conseguenze in uno spazio temporale non particolarmente lungo: la prima riguarda direttamente le esistenze dei giovani che, mediante le esperienze di allontanamento dalle famiglie d'origine in cui hanno sperimentato violenza e sopraffazione, possono essere catapultati in quel futuro evocato da Bertolini (1965) come momento iniziatico della rinascita; la seconda involge un processo più squisitamente culturale, dagli effetti meno evidenti e meno immediati, ma altrettanto importanti: la diffusione dell'idea che lo Stato c'è, sia pure attraverso interventi non accettati da chi subisce l'allontanamento dai propri figli.

In zone dove vigono altre regole e altri codici, dove tutto ciò che non si percepisce come proprio si espunge perché estraneo, esserci è di fondamentale importanza. Esserci è il primo passo verso la conquista della possibilità di essere riconosciuti, per poi, nell'ambito di un progetto politico e culturale di profonde trasformazioni, essere addirittura "rispettati".

Ma per esserci bisognerebbe interrogarsi sulla coercibilità del dovere di educare che incombe sui genitori e che si giustappone al diritto del minore ad essere educato.

3. Il fondamento giuridico della coercibilità del dovere di educare

Il fondamento giuridico della coercibilità di educare si potrebbe rintracciare nell'art. 30 Cost. che attribuisce ai genitori il diritto-dovere di mantenere, istruire ed educare i figli.

La Carta fondamentale ritiene tali prerogative genitoriali irrinunciabili, tant'è che nel corpo del medesimo articolo viene espressamente codificata la funzione sussidiaria della legge nelle ipotesi in cui i genitori si manifestino incapaci di assolvere i loro compiti.

Il dovere di educare, dunque, dovrebbe ritenersi coercibile, sia pure in modo atecnico.

In genere la coercibilità dell'obbligo postula che esistano strumenti per costringere il titolare di quella posizione giuridica a darvi esecuzione, ma, nel caso del dovere di educare, non esistono tecniche per costringere un genitore ad eseguire tale prestazione in favore del proprio figlio.

Tuttavia, è espressamente prevista una possibilità di sostituzione della legge al genitore incapace di assolvere i compiti affidatigli dall'ordinamento giuridico, con ciò tentando di realizzare con altri strumenti il compito educativo del quale il bambino comunque non può essere privato.

La complessa questione della coercibilità del dovere di educare, impone una riflessione sul significato più autentico della giustizia. Come saggiamente suggerisce Edda Ducci (1994, p. 14), vi sono dei momenti in cui "va operato un deciso e netto *ritorno al fondamento*". E parlare di coercibilità significa primariamente cercarne il suo fondamento: non c'è coercibilità, se non c'è giustizia.

Seguendo l'insegnamento lasciato dalla grande studiosa, il ritorno al fondamento suggerisce di attingere a piene mani dal mondo greco, interlocutore prezioso per soddisfare "l'ineliminabile bisogno di una fondazione solida" (Ducci, 1994, p. 34).

Quasi immediato, allora, giunge il rimando alla definizione platonica della giustizia: essa è "la virtù per la quale con costante e perpetua volontà si attribuisce a ciascuno il suo" (Platone, Repubblica, 331E; 335E).

L'aggettivo "suo" si riferisce al diritto proprio di una persona: ciò che gli appartiene in ragione di una spettanza di origine o naturale (nel caso dei diritti fondamentali dell'uomo) o convenzionale (nella diversa ipotesi dei diritti acquisiti nella società), o dell'uno o dell'altro tipo insieme.

Nella prospettiva di Platone, valori morali e valori politici formano un tutt'uno. Il problema posto dal grande filosofo è il seguente: come possiamo trovare una giustizia oggettiva, superiore al mutevole interesse degli uomini ed ai rapporti di forza, rispettosa della verità oggettiva e della coscienza, suprema istanza morale dell'uomo? La risposta a tali interrogativi risiede nell'idea del filosofo secondo cui l'uomo non vive una vita pubblica separata dalla sfera personale e privata; dunque egli è autenticamente cittadino poiché la *polis* è vista come il luogo per eccellenza dove l'uomo può essere veramente se stesso e trovare la sua identità.

Ancora la giustizia come virtù è richiamata nelle bellissime pagine del *De finibus* di Cicerone per il quale

essa non nuoce mai a nessuno, e produce sempre l'effetto, naturale, di calmare l'anima. L'iniquità è fonte di turbamento: chi commette un atto iniquo dentro di sé ospita avventatezza..brama..ignavia.. E il suo atto è perseguito prima dal sospetto, poi chiacchiere, accusatore, giudice.. Al-

cuni poi possono temere la punizione degli dei.. Ma la vera ragione invita le persone di sano giudizio alla giustizia, all'equità, alla lealtà. Il danno che ci si provoca con l'ingiustizia è alla fine maggiore di quel che con essa si guadagna. Quindi neppure la giustizia è desiderabile per sé. Ma perché è più piacevole essere amati, cari. Dunque si deve fuggire l'iniquità per i disagi che provoca e perché essa non lascia mai respirare. Se quindi anche le virtù sono per il piacere, il piacere è il sommo bene e vivere felici equivale a vivere con piacere (M.T. Cicerone, "De finibus bonorum et malorum", V, 23, 67)

Alla base del diritto (*jus*) c'è dunque la giustizia (*justitia*). Ed ogni diritto comporta il corrispettivo dovere (*debitum*) del riconoscimento e dell'adempimento. E' la giustizia, allora, che relaziona gli uomini tra loro secondo rapporti di diritti e di doveri.

Essa è connotata da tre elementi fondamentali: *l'alterità*, perché la giustizia è virtù sociale, "ad alium" verso gli altri; *l'obbligatorietà*, perché al diritto corrisponde sempre un dovere ben preciso, oggettivamente determinato, vincolante perché posto in rapporto di diretta correlazione con l'altrui pretesa che esige rispetto. Tant'è che il diritto è presidiato da precise tecniche di tutela, perché l'esperienza dell'uomo ha insegnato purtroppo che la sua compiuta realizzazione non può ritenersi rimessa solo alla benevolenza del soggetto su cui incombe il dovere di rispettarlo; e *l'uguaglianza*, perché la giustizia è virtù perequativa delle parti, ossia giustizia è fatta quando al diritto corrisponde compiutamente il dovere e si stabilisce la misura del dovuto.

La giustizia allora pone un primo vincolo, definibile di ordine etico: il rispetto formale o legale del diritto è elevato ad adesione e impegno personale. In tal caso, la forza esteriore del diritto si fonde con la convinzione e la disponibilità interiore della coscienza, la esigibilità e la coercibilità della legge è sublimata dalla forza dell'amore.

Nel suo significato etico, lungamente arato dalla filosofia morale, la giustizia è sintesi della platonica kalokagathia: essere giusti è il solo modo per arrivare al Bene, alla luce che nutre l'anima e porta alla vera felicità.

Tuttavia, la strutturazione del concetto di giustizia via via operato dalla storia della civiltà, ha indotto a giustapporre al vincolo di ordine etico anche quello di ordine giuridico: il vincolo giuridico è esteriore e oggettivo, legato alla forza del diritto, a quella che viene tecnicamente definita cogenza, ossia possibilità di ottenere l'adempimento di un obbligo attraverso la forza isti-

tuzionale della legge, quando esso non venga spontaneamente adempiuto da colui che vi sarebbe obbligato.

Naturalmente se si pensa alla giustizia come categoria filosofica o come virtù, nel senso platonico o ciceroniano, il carattere della cogenza perde ogni possibile significato. La giustizia, in quanto virtù, è assai più di una somma di atti; è permanente e dinamica disposizione dell'anima al sommo bene, il quale è ricercato e voluto dalla libertà (intelligenza e volontà) come coerenza e fedeltà personale.

Ragionando, quindi, in termini puramente filosofici il dovere non nasce con la legge, ma con la naturale tensione al bene che la coscienza morale riconosce. È per questo che ogni disconoscimento del diritto altrui, anche se non è in contrasto con le disposizioni della legge civile, è tuttavia contrario all'ethos che rimanda al Bene supremo: l'assoluto.

La giustizia come virtù, purtroppo, non è il telos di tutta la società umana nel suo complesso, altrimenti sarebbe del tutto inimmaginabile che l'uomo si renda autore di condotte di violenza, sopraffazione e dominio dell'altro; come sarebbe inimmaginabile del resto che un genitore abdichi al compito fondamentale di educare.

Perciò la coercibilità di ogni dovere è un indispensabile strumento di tutela che ciascun ordinamento giuridico deve prevedere, non potendosi lasciare ai singoli la scelta di perseguire la giustizia come virtù.

Come ogni dovere, dunque, anche quello di educare deve poter essere preteso dallo Stato e, se nella prassi è impossibile imporre alle madri e ai padri l'esecuzione di simili obblighi, è tuttavia possibile attivare meccanismi di sostituzione, che tentino di ripristinare l'ordine violato tutte le volte che un genitore si sottragga più o meno consapevolmente al compito gravoso e importante dell'educazione.

A voler ragionare nel senso contrario, dunque, negando allo Stato un potere-dovere di intervento nelle ipotesi in cui i genitori non esercitino i loro obblighi sull'educativo, si finirebbe con il legittimare l'ingiustizia: quella simmetrica relazione tra diritti e doveri, il carattere perequativo della giustizia come misura del dovuto, come si coniuga con la violazione di un diritto che rimane senza risposta?

Non solo ciò non è possibile, ma v'è di più: nessun progetto educativo può dirsi efficace, ove trascuri di contemplare il valore della giustizia; perché educare alla giustizia vuol dire far comprendere ai piccoli che esiste un legame inscindibile tra la società e lo Stato, tra lo Stato-Istituzione e i membri che lo compongono.

Alla giustizia intesa come “la virtù per la quale con costante e perpetua volontà si attribuisce a ciascuno il suo”, si affianca quasi naturalmente la cultura del bene comune: se è giusto attribuire a ciascuno il suo, è altrettanto giusto interiorizzare l’idea posta alla base di questo principio: ogni persona è uguale ad un’altra ed ha diritto alle medesime possibilità; invadere la sfera riservata all’altro significa violare questo principio.

Per non violarlo la parola altro deve essere declinata al plurale. Solo così quell’*“a ciascuno il suo”* della definizione platonica si può leggere nel suo significato etico: la giustizia promuove e garantisce il perseguimento del bene comune. Tale bene implica il dovere, per ogni membro, di contribuire al rispetto, alla valorizzazione e allo sviluppo umano, ognuno secondo quanto è da lui dovuto.

I doveri qui prendono forma nella legge, la quale determina l’apporto di ciascuno al perseguimento del bene comune.

La solennità del valore della giustizia in ogni comunità umana è una consapevolezza forte delle dottrine filosofiche, etiche, religiose di ogni tempo. Ricorre nel pensiero di Agostino questo tema così cruciale per l’uomo, tant’è che anche nell’opera *De civitate dei*, egli si chiede:

Se non è rispettata la giustizia, che cosa sono gli Stati se non delle grandi bande di ladri? Perché anche le bande dei briganti che cosa sono se non dei piccoli Stati? È pur sempre un gruppo di individui che è retto dal comando di un capo, è vincolato da un patto sociale e il bottino si divide secondo la legge della convenzione. Se la banda malvagia aumenta con l’aggiungersi di uomini perversi tanto che possiede territori, stabilisce residenze, occupa città, sottomette popoli, assume più apertamente il nome di Stato che gli è accordato ormai nella realtà dei fatti non dalla diminuzione dell’ambizione di possedere ma da una maggiore sicurezza nell’impunità. Con finezza e verità a un tempo rispose in questo senso ad Alessandro il Grande un pirata catturato. Il re gli chiese che idea gli era venuta in testa per infestare il mare. E quegli con franca spavalderia: “La stessa che a te per infestare il mondo intero; ma io sono considerato un pirata perché lo faccio con un piccolo naviglio, tu un condottiero perché lo fai con una grande flotta (Agostino d’Ippona, *De civitate dei*, libro IV, cap. 4).

Il dovere di educare deve esprimersi allora nel senso di tracciare una strada in direzione della giustizia generale protesa al bene comune; deve aprire un varco all’interno del quale il soggetto in formazione si muova in

autonomia, senza mai dimenticare che la forma più grave di ingiustizia è l'asservimento strumentale di un essere umano a un altro, perché l'uomo è soggetto di diritto in sé stesso, non oggetto di diritto per altri.

Scriva Agostino d'Ipbona: "ciò che rende un uomo degno di amore è il fatto di essere giusto.....Noi percepiamo la giustizia e la sua bellezza (...) con gli occhi del cuore, cioè con la nostra intelligenza poiché, nell'intimo (di ogni persona), c'è un occhio capace di vedere la bellezza della giustizia (La Giustizia)".

Ed è con l'occhio del cuore che molti giudici stanno tentando di elevare sempre più il livello dell'attenzione sul tema della responsabilità dei genitori rispetto al dovere di educare i loro figli, la cui coercibilità presenta tratti sempre più marcati, sia pure nella impossibilità materiale di imporre un vero e proprio obbligo di esecuzione della condotta pedagogicamente corretta.

4. Conclusioni

La funzione general-preventiva – e dunque pedagogica – di taluni precetti e di talune sanzioni, spinge a ritenere che la magistratura debba continuare ad interessarsi al fondamentale tema dell'educazione, un tema delicato che invita a riflettere su un "mestiere" difficile.

Ne sia testimonianza la sentenza del Tribunale civile di Milano del 4 febbraio 2010, con la quale i genitori di un gruppo di adolescenti, autori di violenze sessuali nei confronti di una dodicenne, sono stati condannati a un risarcimento di 450 mila euro.

La colpa di questi genitori, secondo il giudice, non sta nel non aver "seguito" adeguatamente i propri figli, ma nel non aver dato loro un'educazione ai sentimenti e alle emozioni nel rapporto con l'altro sesso.

La novità della sentenza, che ha inaugurato un filone interpretativo che pone al centro della valutazione la qualità della relazione educativa, è proprio nella motivazione: i genitori sono stati condannati al risarcimento non per non aver insegnato delle regole ai figli, ma per non aver dato loro un'educazione ai sentimenti e al rispetto dell'altro. Educare non è un compito che può banalmente esaurirsi nel controllo o nell'imposizione di regole.

La vicenda si inquadra in uno scenario che desta profonda preoccupa-

zione: quello delle cosiddette famiglie “normali”, o come le definirebbe la letteratura psicopedagogica “sane”, ovverosia estranee a fenomeni di devianza o criminalità organizzata.

Sono stati i figli delle famiglie insospettabili, al di fuori di qualsivoglia etichetta sociologica, ad infliggere per più di due anni ad una dodicenne la peggiore tortura che un essere umano possa vivere: il furto del suo corpo e della sua libertà di decidere come disporne, la privazione definitiva della sua identità, la perdita di sé stessa, di ciò che era e di ciò che non potrà mai più essere.

Se ci si interroga sulle possibili ragioni alla base del gesto, ci si rende conto che correttamente i giudici hanno ritenuto il vuoto educativo la causa scatenante della brutalità del branco.

Illuminanti appaiono in questo senso i passaggi della sentenza del Tribunale civile di Milano, in cui si fa riferimento agli argomenti spesi dai genitori degli autori del crimine per convalidare la loro opera di educatori.

Si legge, infatti, nel provvedimento:

Il fatto che rispettino l'orario di rientro, il rendimento scolastico e i valori cristiani – circostanze che secondo i genitori dei colpevoli andrebbero lette come sintomi di un'educazione votata alla regolarità di vita e di costumi – sono, per contro, “circostanze generiche” che nulla tolgono agli abusi compiuti ripetutamente.

L'educazione non è fatta solo della fondamentale indicazione al rispetto delle regole, ma anche di quelle indicazioni che forniscono ai figli gli strumenti indispensabili da utilizzare nelle relazioni, anche di sentimenti e di sesso, con l'altra e con l'altro. Di questa educazione, invece, che consente di entrare in relazione non solo corporea con l'altro, non c'è traccia nei comportamenti dei minori (Trib. civ. Milano, 04.02.2010).

Deve far riflettere il fatto che questi genitori ritenessero di aver esaurito il loro compito dando ai figli delle regole di natura comportamentale, riferibili al mero rendimento scolastico, ovvero al rispetto dell'orario di rientro a casa.

Deve far riflettere nella misura in cui ci si deve chiedere come si sia potuta diffondere a dismisura una cultura della genitorialità delegante che si muove in un quadro avaloriale, una genitorialità narcotizzata che si sveglia solo quando la patologia esplose, perché nessuno ha mai osservato, in questa agghiacciante normalità, quei segnali dai quali comprendere in che direzione va la vita dei propri figli.

La pronuncia si inserisce in questo nuovo approccio della giustizia ai problemi della società; e non può che salutarsi con favore una sentenza che percepisce l'urgente necessità dell'umanizzazione del diritto civile, che deve lasciarsi alle spalle la vecchia impronta formalistica, perché non può più essere quello dell'esclusiva tutela del patrimonio, dovendo oggi più che mai essere anzitutto "il diritto della persona".

Se i genitori hanno l'obbligo di educare, ancor di più il diritto, inteso come sistema di regole che disciplina i rapporti tra consociati, è chiamato a svolgere questa funzione. E non solo con specifico riferimento ai destinatari della regola impartita dal codice ed applicata dal magistrato, ma soprattutto in chiave general-preventiva.

Rappresentarsi, infatti, come possibile conseguenza del proprio comportamento difforme da quello normativamente imposto, l'eventualità di soggiacere ad una sanzione anche di carattere pecuniario può avere una funzione dissuasiva che nel tempo, con successive stratificazioni, può penetrare nella cultura di un Paese.

È senz'altro vero che il dovere di educare non può definirsi coercibile in senso tecnico, ma è anche vero che deve ritenersi ormai tramontata l'era in cui il progetto educativo possa ritenersi esaurito ove siano impartite le regole sul rientro a casa o sul rendimento scolastico, poiché sui genitori incombe un dovere ben più ampio, il cui mancato assolvimento non può incontrare il silenzio della legge.

L'educazione, oggi più che mai, deve essere avvertita come il frutto di una sinergia tra istituzioni. Certamente la famiglia e la scuola rimangono le sedi d'eccellenza della formazione della persona, ma ad esse devono aggiungersi altri organismi, tra cui anche quelli che svolgono funzioni giurisdizionali.

Non foss'altro che, come nel caso di specie, all'indomani della pubblicazione del provvedimento, tutti gli educatori, ad iniziare proprio dai genitori, anche quelli meno attenti e più distratti, sono stati costretti ad interrogarsi sulla qualità dell'educazione.

E la qualità dell'educazione è un problema che la società ha l'obbligo di sollevare, in particolare, se si assiste all'affermazione crescente delle prepotenti aggressioni in branco ad opera di minori che agiscono in danno di loro coetanei.

Il bullismo, le estorsioni di danaro o di altro tipo di prestazioni, gli stupri di gruppo e il dileggio delle altrui inabilità sono il sintomo grave dell'assenza

dell'educazione ai sentimenti. Non basta e non può bastare l'indicazione arida delle regole, o della via da seguire, senza che a tutto ciò si accompagni la costruzione della "prima fondamentale relazione d'amore": quella tra genitori e figli, fatta di tempo, di pazienza e di ascolto (Iori, 2001).

Genitori assenti, spesso deleganti, mancanza di ammortizzatori sociali che offrano un supporto valido ai genitori che lavorano, specialmente alle madri nel primo triennio di vita del piccolo, politiche della famiglia e della scuola totalmente distanti dai problemi che la società presenta (Cavana 2010; Calaprice 2007), sono alla base dei processi di criminogenesi che sfociano in episodi come quello vagliato dal Tribunale di Milano.

Che fare? Il fenomeno è complesso e pertanto non consente di tracciare possibili soluzioni senza correre il rischio di eccessive semplificazioni; tuttavia è importante che il tema dell'educazione abbia ottenuto l'attenzione della giurisprudenza sia per la risonanza che essa può dare all'argomento, sia per l'ulteriore passo verso la rottura di vecchi sistemi di tutela che non si rivelano idonei a ripristinare l'ordine violato, quando alla sua origine vi sia un vulnus di natura pedagogica.

La diffusione di una cultura diversa in ogni segmento della società, anche attraverso gli organi di giustizia, appare un passo decisivo verso il corretto inquadramento di un problema così complesso come quello che riguarda il diritto all'educazione, la compatibilità di quest'ultimo con talune scelte educative e le ricadute di tali scelte in ambito sociale.

Riferimenti bibliografici

- D'Ippona, A. (1979). *De civitate Dei*; tr. it. *De civitate Dei*.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili, pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Calaprice S. (2007). *Formazione educante tra lavoro e età adulta La formazione dei formatori oltre le competenze*. Bari: Laterza.
- Cavana L. (2010). Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza. *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, III, 3.
- De Luca C. (2014). *Per una pedagogia della cittadinanza*. Roma: Anicia.

- Dewey J. (ed. or. 1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. 1967. Firenze: La Nuova Italia, .
- Ducci E. (1994). *Libertà liberata, Libertà Legge Leggi*. Roma: Anicia.
- Husserl E. (1936). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. It. (1965) E. Filippini. Milano: Il Saggiatore.
- Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Cicerone M. T., Schiche T., Pohlenz M. (1918). *De finibus bonorum et malorum libri quinque*. In aedibus BG Teubneri.
- Marzullo R. (2014). *Educazione, Famiglia, Democrazia. Percorsi di legalità*. Roma: Anicia.
- Marzullo R. (2018). *La pedagogia del recupero. Complessità familiari tra marginalità, devianza e crimine organizzato*. Roma: Anicia.
- Platone L. (2003). Repubblica, a cura di F. Sartori, intr. Di M. Vegetti collana: Economica Laterza.
- Tramma S. (2012). *Legalità Illegalità. Il confine pedagogico*. Roma-Bari: Laterza.

XI.5
*La Coordinazione Genitoriale:
una Alternative Dispute Resolution*
per educare alla genitorialità nella alta conflittualità familiare

Angela Muschitiello
Ricercatore - Università degli Studi di Bari
angela.muschitiello@uniba.it

Premessa

Dal 2006 è in vigore in Italia la Legge n. 54¹ a cui ha fatto seguito il D.L.V 28 dicembre 2013, n. 154 “Revisione delle disposizioni vigenti in materia di filiazione”, che ha introdotto nel nostro ordinamento “l’affidamento condiviso” dei/le minori figli/e di coppie (biologiche o adottive o affidatarie) separate. Con questo termine il legislatore vuole dire che:

Deve essere sempre garantito al minore – salvo gravi ragioni che vi ostino [come ad esempio la incapacità manifesta di uno dei due] il mantenimento di un legame equilibrato e continuativo con entrambi i genitori [e con le loro parentela] e il diritto di ricevere da questi ultimi il sufficiente accudimento morale e materiale (art. 155 c.c. 56/2016; art. 337 ter comma 1 c.c.).

La formulazione di tale normativa fonda la sua ratio sul principio della *responsabilità genitoriale* che – sostituendo quello precedente della *patria potestas* (in vigore fino al 1974) – pone alla base della relazione tra genitori e figli/e non più solo il potere-dovere di decidere nell’interesse di questi ultimi, ma la capacità dei primi di dare adeguata risposta alle esigenze esistenziali, affettive, educative e alle inclinazioni, capacità, aspirazioni dei secondi. Genitori responsabili, quindi oggi, agli occhi della legge, sono quelli capaci di collaborare nelle scelte che incidono sul benessere dei/le

1 Legge 8 febbraio 2006 n. 54 – Disposizioni in materia di separazione dei genitori e affidamento.

figli/e. Una collaborazione che, ai sensi della normativa sopra citata, non deve venire meno neppure quando cessa la comunione di vita e il vincolo di coppia.

A livello normativo vi è la consapevolezza del fatto che non basta un articolo di legge, seppur ispirato dalle migliori intenzioni, a garantire nella pratica il comportamento responsabile dei genitori, tanto che lo stesso articolo 337 c.c. sopra citato, al comma 2 prevede espressamente che: “[...] Per realizzare la finalità indicata dal primo comma, nei procedimenti di cui all’articolo 337 bis², il giudice adotta i provvedimenti relativi alla prole con esclusivo riferimento all’interesse morale e materiale di essa” (art. 155 c.c. 56/2016; art. 337 ter comma 2 c.c.).

Tale ultima disposizione apre il campo al reiterato accesso al sistema giustizia (con un proliferare di ricorsi di ogni tipo³) da parte di molte coppie genitoriali (o affidatarie o adottive) che in fase di separazione si mostrano incapaci di una costruttiva condivisione della responsabilità sui/le figli/e/ie a causa di un *conflitto intrattabile* (Carter, 2011). Con questo termine nella letteratura socio-giuridica si fa riferimento ad un persistente, protratto e insanabile dissidio su qualsiasi, spesso anche marginale, decisione che i genitori sono chiamati ad assumere nell’interesse della prole (Ibidem). Una *alta conflittualità* relazionale caratterizzata da aggressività psicologica (oltre che fisica), prevaricazione, prepotenza, strumentalizzazione che distrugge non solo i rapporti tra adulti ma anche quelli con i/le figli/e/ie. Questi ultimi infatti pagano pesantemente questa condizione di ostilità in termini di sviluppo identitario (Covato, 2006) perché assistono alla distruzione dei legami essenziali in un momento in cui avrebbero, invece, maggior bisogno di assicurazioni sulla continuità degli affetti (Cambi, 2010).

In tale prospettiva nel presente contributo, dopo aver riflettuto sui principi e sui valori pedagogici della educazione familiare cui ispirare la genitorialità responsabile, approfondisco lo strumento della *Coordinazione Genitoriale*, quale metodo alternativo di risoluzione delle controversie se-

2 In caso di separazione, scioglimento, cessazione degli effetti civili, annullamento, nullità del matrimonio e nei procedimenti relativi ai figli nati fuori del matrimonio si applicano le disposizioni del presente capo.

3 Ricorsi rientranti nell’ambito dei procedimenti *De potestate* con cui un genitore chiede la sospensione o la decadenza dalla responsabilità genitoriale.

parative delle coppie altamente conflittuali, che pur nascendo come pratica socio-giuridica, possiede importanti implicazioni pedagogiche.

1. L'educazione familiare per prevenire e limitare la alta conflittualità genitoriale

“La nascita di un bambino – e in particolare del primo figlio – comporta una ristrutturazione della vita di coppia e una trasformazione dei tempi della vita familiare. Essa pone, oggettivamente, nuovi e molteplici problemi, che portano a una modificazione dei comportamenti dei genitori chiamati ad assumere nuove responsabilità che spesso sostiene si sentono impreparati a gestire [...]” (Catarsi, 2008).

“ Il *parenting*”, sostiene al riguardo Becchi (2003) richiede infatti “l’assunzione di una responsabilità evidentemente pedagogica che si riconosce, e si legittima, in una etica dell’aver cura” (*Ibidem*, p. 7) fondata sulla costante coltivazione della condivisione educativa intesa come “un ‘pensare insieme’, un ‘aver cura’ insieme, un mettere in comune le proprie esperienze e parteciparsi reciprocamente speranze, timori, attese di cui e costruita la preoccupazione educativa” (Iori, 2007, p. 138).

La condivisione genitoriale presuppone dunque la costruzione di una comune intenzionalità pedagogica in virtù della quale tendere verso la ricerca di un equilibrio del sistema famiglia, mediante un processo educativo e auto educativo volto a garantire a tutti suoi membri cura, accoglienza, sostentamento, supporto e solidarietà e a favorire la crescita sana ed equilibrata dei/lle figli/e. Sul punto Folgheraiter (2011) sostiene che le pratiche educative quotidianamente agite dai genitori, contribuiscono a configurare la famiglia come comunità che educa e si educa. È proprio infatti nella relazione tra i componenti del nucleo familiare che si apprendono e sviluppano competenze sociali, relazionali e che si costruisce il patrimonio di valori sul quale fondare la propria esistenza (Riva, 2004). La famiglia, si presenta cioè come un sistema complesso di relazioni al cui interno i componenti agiscono ed interagiscono a seconda del bisogno di equilibrio e di solidità emotiva, affettiva, fisiologica di tutti per garantirne la omeostasi (Perillo, 2012).

Essa rappresenta il punto/momento – storico, culturale, esistenziale – in cui la vita, da meramente biologica, diventa umana e da cui prende

avvio l'itinerario di crescita dei figli in quanto luogo in cui si impara e ci si allena ad incontrare l'altro, a riconoscersi nell'altro e ad esercitarsi nella esperienza dell'amore, della solidarietà e della condivisione (Donati, 2001, p. 25).

Da un punto di vista educativo, infatti, riprendendo il pensiero di Egle Becchi (2010), da sempre il mondo dell'infanzia dipende dal mondo degli adulti e si ricollega, in maniera esplicita e "naturale", al legame con la famiglia, nella primaria relazione di accoglienza e di aiuto che prende corpo e vita all'interno di questo organismo pluricellulare, dentro cui ogni bambino trova il significato di essere figlio/a e di essere in generale una persona riconosciuta nella sua identità (Pinto Minerva, Gallelli, 2004). Al riguardo Schön, (1987) sostiene che lo sviluppo identitario consiste in un percorso di continua ricerca di sé all'interno di contesti caratterizzati dal mutamento – come la famiglia – dentro cui si acquisisce consapevolezza e si costruisce la propria storia.

Costituirsi e realizzarsi pienamente come persona fornita di una propria identità nel fluire dell'esperienza implica di necessità il raggiungere quell'unità personale che significa capacità di far sintesi armonica del molteplice che si sperimenta (la più grave patologia clinica è proprio quella dell'Io diviso) superando ogni segmentazione che porta a frammentarietà, sradicamento, pendolarismo tra mondi vitali diversi, talvolta dissonanti, e quindi ad un'identità debole (*Ibidem*, p. 46).

Non è scontato però che questo accada e che l'esito di questo percorso sia sempre positivo. Ogni essere umano, infatti – e in modo del tutto particolare chi è nella fase evolutiva – corre il continuo rischio di imboccare strade antitetiche e fuorvianti.

[...] e ciò non tanto per una sua libera scelta – poiché nella fase formativa non si ha una reale possibilità di effettuare opzioni coscienti e totalmente libere – ma sulla base degli impulsi che riceve dall'ambiente e dalle persone che incontra nel suo cammino (Certini, 2018, p. 246).

La separazione genitoriale costituisce proprio uno degli accadimenti esistenziali che possono influire sullo sviluppo identitario dei/le figli/e anche se le conseguenze che essa produce non sono necessariamente negative. Quando infatti tale evento avviene nel rispetto del bisogno della prole di

sentire salvaguardati i legami affettivi nonostante mutino gli assetti organizzativi familiari, allora quest'ultima non solo non patisce un danno ma al contrario può apprendere da questa esperienza nuove competenze cognitive ed emotive, accrescendo anche la propria resilienza (Muschitiello, 2016). Quando invece la separazione porta con sé aggressività, confusività, ambiguità, minaccia, annientamento delle relazioni familiari, essa rappresenta per i/le figli/e un evento traumatico. Come rileva Pati (2017), infatti:

È dentro questo crogiuolo di squilibri e di tensioni, di storie, sentimenti, voci e richieste sempre mutevoli che vengono a strutturarsi le incomprensioni, i contrasti e le discontinuità affettive, che testimoniano spesso un disagio diffuso che può sfociare in situazioni di estrema fragilità e di disagio e vulnerabilità (Ibidem, p. 224).

A seconda infatti del livello di maturazione cognitiva e della specifica fase evolutiva che stanno attraversando nel momento separativo, della qualità e delle caratteristiche del legame con i propri genitori, della misura e del modo in cui vengono emotivamente coinvolti nelle battaglie attivate dai genitori ,i/le figli/e subiscono diversi tipi di effetti sul loro sviluppo cognitivo, emotivo, relazionale arrivando anche a manifestare sintomatologie internalizzanti (anoressia, bulimia, depressione, tendenza al suicidio, alcolismo, dipendenza da internet, *alessittimia*, *hikikomori*, dissociazione,, problemi nella identità di genere) o esternalizzanti (bullismo, cyberbullismo, violenza, alla aggressività, ecc.) (Calaprice, 2016).

Di fronte a questo la ricerca pedagogica sull'identità, (Giddens, 1991; Savickas in Brown and Associated, 2002) è chiamata a pensare ad interventi educativi concentrati sul disvelamento dei processi distruttivi delle reazioni parentali conflittuali per poter poi avviare interventi di ri-costruzione delle relazioni. Essa deve cioè pensare a percorsi di sostegno educativo fondati sulla *riflessività* (Schön, 2006) perché orientati ad innescare nei genitori un processo di ritrovamento del senso della condivisione della responsabilità educativa come valore; di rinascita e riscoperta del confronto-dialogo come strumento primario per la risoluzione dei problemi e la gestione dei conflitti; di generatività di buone pratiche familiari in un sistema condiviso di scelte; di ridefinizione dei rapporti in una cornice relazionale che – attraverso il chiarimento o la negoziazione (Carter, 2011) – generi nuovi equilibri; di costruzione di nuovi linguaggi condivisi e di rinnovato benessere (Contini, 2010).

La *Coordinazione genitoriale*, quale strumento di risoluzione stragiudiziale delle controversie separative, pur nascendo in ambito socio giuridico, possiede le potenzialità per realizzare questi obiettivi educativi. Vediamo perché.

2. La Coordinazione Genitoriale per educare a ri-costruire relazioni

Nell'ultimo decennio, nei paesi occidentali si è gradualmente diffusa in ambito giuridico la consapevolezza che “esiste un aspetto qualitativo dei conflitti dei che attiene al genere e alla fenomenologia su cui un giudice non può e non deve decidere” (Cigoli, 2000, p. 89). Si è così dato avvio ad un graduale processo di degiurisdizionalizzazione e degiudiziarizzazione delle controversie separative che ha portato al riconoscimento e alla valorizzazione di una serie di strumenti di risoluzione alternativa all'iter legale e giudiziario, appunto chiamate *Alternative Dispute Resolution* (A.D.R.)⁴. La più diffusa A.D.R. utilizzata nelle separazioni genitoriali è la “mediazione familiare”⁵ che però in alcuni casi non riesce ad andare a buon fine a causa della incapacità o indisponibilità della ex coppia altamente conflittuale a

4 Con l'espressione di origine anglosassone ADR (Alternative Dispute Resolution) si indicano tutte le iniziative dirette a dirimere i conflitti al di fuori di un contesto giudiziario, sono quindi procedimenti che prescindono dalla decisione di un giudice.

5 La Carta Europea del 1992 alla quale anche il nostro paese ha aderito, fornisce una definizione condivisa della materia in oggetto: la Mediazione Familiare è un processo in cui un terzo neutrale, ovvero il Mediatore, viene sollecitato dalle parti per fronteggiare la riorganizzazione resa necessaria dalla separazione, nel rispetto del quadro legale esistente. La Mediazione Familiare opera per ristabilire la comunicazione tra i coniugi, l'obiettivo concreto della mediazione stessa è la realizzazione di un progetto di organizzazione delle relazioni che rispetti i bisogni di ogni membro della famiglia ma soprattutto l'interesse supremo dei figli. Il Comitato del Consiglio dei Ministri d'Europa all'art. 1 chiarisce: “La Mediazione Familiare è un procedimento di costruzione e di gestione della vita tra i membri d'una famiglia alla presenza di un terzo indipendente ed imparziale definito Mediatore Familiare, il suo compito è accompagnare le parti in un processo fondato su una finalità concordata anzitutto tra loro”. Il Mediatore, neutrale- imparziale- professionalmente formato, ha l'obiettivo di promuovere e facilitare l'autonoma negoziazione tra le parti per agevolare il raggiungimento di accordi condivisi e durevoli, la coppia pur non essendo coppia coniugale, continua ad esistere e ad essere presente come coppia genitoriale nell'interesse e per il benessere dei figli.

riorganizzare le proprie relazioni e a riaprire i canali comunicativi per gestire in modo autonomo tutte le problematiche riguardanti la cura dei/lle figli/e, le questioni economico-patrimoniali-lavorative, ecc.

Per colmare questo vuoto si è cominciato ad utilizzare recentemente nel panorama delle ADR la pratica della *Coordinazione Genitoriale* (C.G.), nata negli Stati Uniti negli anni '90 e approdata nel panorama italiano nell'ultimo decennio.

Così come definito dalle *Linee guida* elaborate nel 2015 dalla *Association of family and conciliation courts (Afcc)*⁶:

la C.G. è un intervento strutturato centrato sul bambino attraverso il quale un professionista adeguatamente formato – il *coordinatore genitoriale (co.ge.)*, generalmente nominato tramite un accordo di incarico sottoscritto dai genitori altamente conflittuali – aiuta questi ultimi a mettere in pratica la co-genitorialità attraverso l'implementazione e il mantenimento di un *piano genitoriale* (P.G.). Il P.G. è un programma dettagliato di comportamenti, atteggiamenti e regole che la coppia deve rispettare per provvedere a tutte le esigenze emotive, evolutive, fisiologiche, materiali e a tutti gli aspetti organizzativi concernenti la vita del figlio. La difficile gestione di questi aspetti costituisce infatti il principale motivo delle discussioni distruttive tra gli ex coniugi ed il motivo per cui gli stessi hanno scelto di affidarsi alla C.G. (Carter, 2011).

Le caratteristiche fondamentali della C.G. sono tre: 1. la focalizzazione esclusiva sul benessere dei/lle figli/e (questa ADR è attivabile solo in presenza di prole); 2. la imperatività delle decisioni assunte (quanto stabilito nel P.G. diventa obbligatorio per i genitori pena la possibilità per il *co.ge.* di adire gli organi giudiziari); 3. la necessaria partecipazione di entrambi i genitori alla fase di elaborazione del P.G. coordinata dal *co.ge.*

Quest'ultimo, quindi, come un vero e proprio facilitatore della relazione, ha il compito di porre in essere una azione di sostegno e rinforzo specialistico nei confronti dei genitori al fine di:

- promuoverne un processo di consapevolizzazione della disfunzionalità dei propri comportamenti;

6 La Afcc rappresenta la più importante associazione interdisciplinare e internazionale dei professionisti che operano nella risoluzione di conflitti familiari.

- aiutarli a riconoscere i modelli di pensiero e comportamento problematici per sostituirli con strategie di comunicazione più funzionali;
- ottenere la loro adesione a rispettare tutte le decisioni assunte nel P.G. e ad impegnarsi a non riattivare nuove conflittualità e incomprensioni (è per questo che il P.G. deve essere il più dettagliato possibile).

In particolare il *co.ge.* – come emerge dalle *Linee Guida* della psicogiuridiche *Afcc* sopra citate – deve accompagnare la coppia in un processo di riscoperta del valore della autorevolezza (Carter, 2011), considerato fondamentale per garantire uno sviluppo equilibrato dei/lle figli/e (Perillo, 2012). In questo la C.G. mostra di allinearsi con i principali studi pedagogici sulle relazioni educative familiari che – ispirandosi al magistero foucaultiano (Foucault, 2008) e alle sue recenti riletture pedagogiche (Cambi, 2010) – fanno riferimento alla necessaria adozione di uno stile educativo autorevole quale aspetto essenziale di una pratica genitoriale responsabile caratterizzata da capacità, disponibilità ad aver cura della famiglia anche nelle situazioni più complesse e conflittuali (Catarsi, 2008; Formenti, 2000; Iori, 2007; Pati, 2004, 2011; Simeone, 2008; 2008b; Sirignano, 2019; Stramaglia, Corsi, 2009). Al riguardo afferma infatti Pati (2004): “Essere educatore, significa possedere autorevolezza e cioè sapersi riconoscere come persona in cammino, soggetta certamente a smarrimenti, insuccessi, limitazioni, ma anche chiamata ad attendere al perfezionamento di se e di chi gli è affidato” (Ibidem, p. 28).

Nelle situazioni di crisi della famiglia e di disagio educativo, invece, continua l'autore (Ibidem):

accade che i genitori siano spinti a privilegiare o il tema del controllo autoritario [...] oppure a optare per forme di disimpegno educativo» caratterizzate da imperante e deresponsabilizzante permissivismo, finendo in questo modo per indebolire qualsiasi tentativo di avviare i figli all'impegno, alla responsabilità e alla progettualità esistenziale (Ibidem, 2011, p. 32).

È proprio a causa di tale atteggiamento genitoriale che spesso, nel corso del processo di costruzione del P.G., capita che i genitori non riescano a raggiungere una decisione condivisa su uno o più aspetti di gestione della vita del/lla figlio/a. In questi casi il *co.ge.* ha la facoltà – prevista nei suoi poteri all'interno della C.G. – di sospendere il processo e, mettendosi nella

prospettiva del benessere del/lla figlio/a, di stabilire autonomamente il comportamento che i genitori sono tenuti a rispettare in quel caso specifico, assumendo così un approccio fortemente educativo.

Compito dell'agire educativo è infatti assumere i limiti e le potenzialità evolutive e personali dei soggetti e uno sguardo capace di cogliere la complessità del caso specifico al fine di ricostruire non solo l'azione ma, soprattutto, i significati di quell'azione individuabili come "difficoltà esistenziali". Dietro ogni atto vi è una biografia, una visione del mondo ed è qui rintracciabile il punto di partenza di ogni progetto educativo che riesca ad assumere queste "storie di vita" per proiettarsi oltre (Cambi, 2010).

Ed infatti superata l'impasse, il *co.ge.*, invitando le parti a riflettere su quanto accaduto e ad impegnarsi per non inciampare più in incomprensioni insuperabili, spinge i genitori ad andare oltre le loro conflittualità nell'interesse esclusivo dei/le figli/e e riprende il suo compito di tessitore intenzionale di relazioni costruttive. Una intenzionalità che trova il suo fondamento teorico nella fenomenologia pedagogica il cui oggetto specifico di riflessione e intervento è la centralità dei soggetti (in questo caso i genitori conflittuali) e dei processi attraverso i quali essi percepiscono, fanno proprie, investono o svuotano di senso le loro condizioni di esistenza (Ulivieri, 2016).

Agire intenzionalmente all'interno di un paradigma fenomenologico interagente con problematiche educative, significa infatti, spostare l'attenzione dal comportamento visibile alle motivazioni e ai profili biografici in cui si situano schemi di relazione disfunzionali, per cogliere il significato che l'azione e la situazione hanno per chi vi è coinvolto e la sua visione del mondo (Bertolini, 1988).

Per svolgere, dunque, in modo efficace un intervento così educativamente orientato, come quello del *co.ge.*, tale professionista, accanto a competenze giuridiche (per conoscere i vari meccanismi procedurali entro cui inserirsi e muoversi); psicologiche; di salute mentale (per comprendere le reazioni ed i comportamenti di bambini ed adulti quando il sistema familiare è sotto stress, distinguendo tra processi di sviluppo, modelli comportamentali e di pensiero normali e patologici e individuare quindi le situazioni che richiedono un intervento specializzato); sociali (per relazionarsi efficacemente con

i vari servizi ed enti territoriali a cui rivolgersi in caso emergano problematiche particolari); mediatrice (per avviare meccanismi di facilitazione e conciliazione), deve necessariamente possedere (soprattutto) competenze pedagogiche di base (Muschitiello, 2019) ed in particolare:

- *saper porre in essere relazioni educative di cura autentica* (La relazione educativa è un rapporto interpersonale che possiede un importante carattere trasformativo perché scambio reciproco capace di dar vita a rielaborazioni di senso e di visioni tra le parti, capace di produrre nuovi riconoscimenti, significati del vivere, responsabilità, attese: capace di produrre cambiamento comportamentale perché aperto alla idea del miglioramento, orientato al futuro e alla possibilità. Tale carattere di reciprocità attribuisce così alla relazione educativa il valore di cura autentica quale dimensione che attraversa tutta l'esistenza. «La cura si esplica nella relazione interpersonale, nel legame di attaccamento e permea ogni livello della formazione autentica dell'uomo» (Boffo, Gioli, 2016, p. 105);
- *sapersi porre in prospettiva personalistica* (Porsi in prospettiva personalistica significa collegare la relazione alla concezione dell'uomo come persona e dar credito, utilizzando i contributi offerti dalle scienze umane, al potenziale umano che essa custodisce in se stessa e il potenziale di motivazioni, bisogni, percettività, motricità, istruzioni, fantasia, affettività, socialità, storicità e contestualità, radici che lo caratterizzano);
- *saper agire con intenzionalità* (La realizzazione di un telos costituisce l'essenza stessa di ogni processo educativo. L'evento educativo, non è mai casuale, ma è il risultato di una intenzionalità e anche quando questa può essere latente, inconsapevole oppure distorta e pur sempre il risultato di scelte, interventi, progettazioni, impegno volte a generare trasformazioni e cambiamento (Bertolini, 1988);
- *sapersi confrontare con i sistemi di significato e con la complessità*;
- *saper interpretare i bisogni educativi* (sia quelli emergenti che le domande latenti, non espresse, spesso più autentiche di quelle manifeste);
- *saper osservare* (l'osservazione è un atto di percezione, quindi, un atto selettivo di raccolta, di decodifica e di ricostruzione dei dati che deve essere fatta in modo critico e in prospettiva educativa);
- *saper indagare* (conoscere la metodologia della ricerca educativa che consente di affrontare e gestire la complessità e la problematicità della realtà e del processo educativo stesso);

- *saper progettare* (colui che si occupa di processi educativi deve conoscere le basi della progettazione);
- *saper assumere rischi* (il buon esito di un progetto non viene mai dato per scontato);
- *saper apprendere* (saper costruire una professionalità aperta e dinamica che consenta l'attivazione di comportamenti e condotte mirate alla messa in atto di competenze di volta in volta adeguate alla situazione);
- *saper accogliere e gestire la diversità* (la diversità deve essere assunta come fulcro di ogni azione educativa, in quanto realtà da esplorare, risorsa per il singolo e il gruppo);
- *saper essere promotori di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*;
- *saper affrontare l'incertezza e l'imprevedibilità delle situazioni educative* attraverso lo sviluppo di una capacità di "giudizio in situazione" che permette di contestualizzare ogni progetto educativo.

Solo utilizzando un bagaglio pedagogico di questo tenore, la C.G. può realmente farsi strumento *trans-formativo* della distruttività relazionale della coppia promuovendo nei genitori: processi di coscientizzazione e consapevolizzazione (Freire, 2004); pratiche riflessive e trasformative di cura delle azioni parentali quotidiane (Iori, 2004); opportunità di esplorare, scoprire, chiarire gli schemi di pensiero e di azione educativa e diseducativa dentro il conflitto; possibilità di ri-pensarsi educatori» dei/lle propri/e figli/e/e e da quella posizione rimodulare i propri comportamenti nella direzione della autorevolezza (Lo Presti, 2010; Perillo, 2201²).

Riflessioni

Nonostante oggi le situazioni di alta conflittualità siano sempre più comuni nelle separazioni e nei divorzi vi è, d'altro canto, una scarsa previsione e sistematizzazione in campo pedagogico di interventi educativi di sostegno alla genitorialità (Iori, 2016) in grado di prevenire o intervenire adeguatamente per limitarne la portata distruttiva. Si assiste così al diffondersi di preoccupanti disagi educativi, psicologici o (nei casi più gravi) psichiatrici dei/lle figli/e di queste coppie, disagi che vengono affrontati come emergenze psicologiche minorili invece che come problematiche educative adulte.

Tale vuoto pedagogico però può, come abbiamo visto, essere ben colmato dallo strumento della C.G. se questa viene posta in essere da professionisti in possesso di adeguate competenze educative. Al momento però tutti i percorsi accreditati⁷ di formazione del *co.ge.* puntano prevalentemente su conoscenze di tipo psicologico, sociale, giuridico lasciando poco spazio a quelle pedagogiche che, per portata e valori, potrebbero consentire il coordinamento di tutte le altre per una reale efficacia della C.G in termini di trasformazione e ricostruzione delle relazioni genitoriali distruttive per i/le figli/e (Muschitiello, 2019).

Perché non pensarci?

Riferimenti bibliografici

- Association of Family and Conciliation Courts (AFCC) (2017). Task Force on Parenting Coordination (2006). *Guidelines for Parenting Coordination. Family Court Review*, 44(1), 164-181.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Bauman Z. (2006). *Intervista sull'identità* (F. Galimberti, Trad.). Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2003).
- Becchi E. (2010). *I bambini nella storia*. Roma: Laterza.
- Bertolini P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boffo V., Gioli G. (2016). Transitions to Work and Higher Education: Listening to What the Graduates Have to Say. In A. Pejatovic, R. Egetenmeyer, M. Slowey (Eds.), *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality* (pp. 9-28). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
- Bondioli A. (ed.) (2006). *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1979).
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

7 L'unica associazione che al momento in Italia è accreditata dal Ministero della Giustizia per l'accREDITAMENTO dei Corsi di Coordinazione Genitoriale è l'AiCoGe (Associazione Italiana Coordinatori Genitoriali).

- Calaprice S. (ed.) (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. (2005). La mente del bambino: alla ricerca delle strutture. *Studi sulla formazione*, 2, 104-116.
- Cambi F. (2010). Frontiere in movimento nella storia dell'infanzia oggi. *Studi sulla formazione*, 1, 23-38.
- Cambi F., Di Bari C., Sarsini D. (2012). *Il mondo dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET Università.
- Carter D.K. (2011). *Parenting coordination: a practical guide for Family Law Professionals*. New York: Springer Publishing Company LLC.
- Catarsi E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Certini R. (2018). Famiglie vulnerabili: dal progetto P.I.P.P.I alla costruzione di relazioni autentiche. *Pedagogia Oggi*, 2, 240-250.
- Cigoli, V. (2000). *Psicologia della separazione e divorzio*. Bologna: Il Mulino.
- Contini M. (ed.) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Contini M. (ed.) (2010). *Molte infanzie, molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Covato C. (2006). *Memorie di cure paterne. Generi, percorsi educativi e storie d'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Cunti A. (2015). Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro. *Pedagogia Oggi*, 1, 335-355.
- Dallari M. (2000). *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini e associati.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1983). *Scuola e società* (2 ed.). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1899).
- Donati P. (2001). *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della "pluralizzazione"*. Milano: San Paolo.
- Erikson E. (1968). *Introspezione e responsabilità*. Roma: Armando (Original work published 1964).
- Espansione, 49.
- Folgheraiter F. (2011). *Fondamenti di metodologia relazionale*. Trento: Erickson.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Formenti L. (2008). *Genitorialità incompetente? Una rilettura pedagogica*. RIEF, n.1.

- Foucault M. (2008). *Discipline, poteri, verita. Detti e scritti*. Genova-Milano: Marietti.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Galimberti U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (2017). *Novecento, il secolo del bambino?* Bergamo: Junior.
- Giddens A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo* (M. Guani, Trad.). Bologna: Il Mulino. (Original work published 1990).
- Guichard J. (2005). Life-Long Self-Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 2, 111-124.
- Husserl E. (1972). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Iori V. (2016). Figli coinvolti nel processo separativo genitoriale. In Calaprice S. (eds.), *Il paradosso della infanzia e adolescenza. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (2016). Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, XX (45).
- Iori, V. (2007). *Il lavoro di cura tra razionalità e affettività. L'etica della cura tra sentimenti e ragioni*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V., Rampazi M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.
- Lo Prest, F. (2007). L'identità sociale del corpo. In P. de Mennato (eds.), *Per una cultura educativa del corpo. Una epistemologia costruttivista delle scienze motorie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lo Presti F. (2008). Il "lavoro flessibile" nella costruzione del sé. L'influenza dell'identità professionale nei percorsi di vita. In F. Sabatano (ed.), *La formazione del soggetto per lo sviluppo organizzativo. Modelli pedagogici e strategie di intervento*. Napoli: Liguori.
- Lo Presti F. (2010). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Milano: Carocci.
- Lo Presti F., Priore A., Bellantonio S. (2017). The pedagogical approach of guidance in higher education. An educational research experience in italian universities. In V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, M. Vianello (Eds.), *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education*. Torino-Milano: Pearson.

- Loiodice I. (2000). *Contro il lavoro minorile. Ripensare la formazione, educare al lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (a cura di) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. EDUcatt Università Cattolica
- Malherbe J.F. (2014). *L'educazione di fronte alla violenza*. Foggia: Il Rosone.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola*. Bari: Laterza.
- Mantovani S., Caggio F. (eds.) (2004). *Famiglie, bambini ed educatrici. Esplorazioni del consueto*. Bergamo: Junior.
- Moliterni P. (2006). Educazione alla convivenza civile e percorsi formativi. In S. Chistolini (ed.), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando
- Moliterni P. (2008). Educazione ambientale tra saperi e competenze. *Orientamenti Pedagogici*, 6, 55.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (S. Lazari, Trad.). Milano: Raffaello Cortina (Original work published 2014).
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Torino: Cortina Raffaello.
- Moscato, M.T. (2012). Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto. *Education Science and Society*, 3(6), 29-54.
- Moscato, M.T. (2014). Crisi del processo educativo nel conflitto coniugale. Una lettura pedagogica. *Encyclopaideia*, XVIII.
- Mounier E. (1964). Il personalismo (ed. orig. 1949). Roma: Ave.
- Mozzanica C.M. (2005). *Pedagogia della/le fragilità*. Brescia: La Scuola.
- Muschitiello A. (2016). Il processo di adozione e la funzione di innesto della pedagogia. In Calaprice S. (ed.). *Il paradosso della infanzia e adolescenza. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Muschitiello A. (2019a). Lo spazio neutro per so-stare nel conflitto genitori-figli e trasformarlo in conflitto formativo. riflessioni pedagogiche in prospettiva fenomenologica. *Metis*, 9, 363-379.
- Muschitiello A. (2019b). Per una politica educativa ecologica dell'infanzia. Dalla tutela giuridica alla tutela educativa. Il coordinatore pedagogico. *Pedagogia e Vita*, 2, 60-73.
- Muschitiello A. (2016). La pedagogia nel diritto minorile, Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia. *RIEF*, 2, 56-78.
- Novara D. (2011). *La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse*. Casale Monferrato: Sonda.
- Nussbaum M.C., Sen A. (1993). *The Quality of life*. Oxford: Clarendon.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Pati L. (1996). *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. Brescia: La Scuola.

- Pati L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In P. Dusi, L. Pati (eds.), *Corresponsabilità Educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 11-45). Brescia: La Scuola.
- Pati L. (aed.) (2012). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (ed.) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2014). La mediazione educativa per la composizione pedagogica tra realismo e costruttivismo. In E. Corbi, Perillo (eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pati L. (2017). Professioni educative e competenze di mediazione. *Pedagogia Oggi*, 2, 215-225.
- Pellerey M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: Carocci.
- Perillo P. (ed.) (2012). *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Piaget J. (1969). *Dal bambino all'adolescente: la costruzione del pensiero*. Firenze: La Nuova Italia (ed orig. 1930).
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Roma: Carocci.
- Rossi G. (ed.) (2001). *Lezioni di sociologia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Sarracino V., Strollo M.R. (2003). *Ripensare la formazione*. Napoli: Liguori.
- Savickas M. L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown and Associates, *Career choice and development* (pp. 149-205) (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scheler M. (2009). *L'eterno nell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Schön D. A. (1987/2006). *Formare il professionista riflessivo* (D. Capperucci, Trad.). Milano: Franco Angeli.
- Sirignano (2019). *La Formazione Pedagogica. Modelli e percorsi*. Napoli: Liguori
- Stramaglia M., Corsi (2009). *Dentro la Famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Ulivieri S. (2016). La condizione dell'infanzia. Sguardi pedagogici su memorie, immagini, destini di bambini e adolescenti. In Calaprice S. (ed.), *Il paradosso dell'infanzia e adolescenza. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Ulivieri S. (ed.) (2003). *L'educazione e i marginali*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wittorski R. (1998). De la fabrication des competences. *Education Permanente*, 135, 57-69.

XI.6

Scuola e famiglia nella progettazione di una didattica inclusiva: osservazione di un caso concreto

Giorgia Pinelli

Assegnista di ricerca - Università di Bologna
giorgia.pinelli3@unibo.it

1. Premessa: la corresponsabilità educativa scuola/famiglia

A partire dall'osservazione di un caso concreto, il testo riflette dal punto di vista della pedagogia generale sulla promozione della dignità del minore, nell'ottica della possibile sinergia tra scuola e famiglia e con particolare riferimento all'inclusione scolastica.

La corresponsabilità educativa famiglia/scuola è tuttora centrale nel dibattito pedagogico-accademico: si pensi a recenti iniziative congressuali SIPED (ottobre 2018¹, marzo 2019²); o al numero monografico (2018) degli "Annali online della Didattica e della Formazione Docente"³.

Il tema non si esaurisce negli aspetti burocratico-istituzionali⁴ o nel suo portato problematico e riveste di principio un interesse per il pedagogo,

- 1 Il Convegno Nazionale 2018 della SIPED (Università di Bari, 18-19 ottobre), dedicato a *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, contemplava un gruppo di lavoro (il n. 3) coordinato da Giuseppe Milan e Angela Volpicella e dedicato espressamente a *La corresponsabilità tra scuola e famiglia*: cfr. Elia, Polenghi, Rossini (eds.), 2019, pp. 279-385.
- 2 Il Convegno SIPED svoltosi presso l'Università Cattolica di Milano il 28-29 marzo 2019 era dedicato a *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*: cfr. Amadini, Ferrari, Polenghi (eds.), 2019. La *Parte I* (pp. 17-92), si concentra su *La corresponsabilità Scuola-Famiglia*.
- 3 Si tratta del numero 15/16, vol. 10, curato da Elena Marescotti e Arianna Thiene.
- 4 Si pensi al Patto Educativo di Corresponsabilità, prescritto dal D.P.R. 249/1998 e poi rinnovato dal D.P.R. 235/2007; o, ancora, alle *Linee di indirizzo* in tema di *Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa* diffuse dal MIUR nel gennaio 2013. Un'utile ricostruzione della storia normativa della relazione scuola/famiglia è offerta da Attinà (2018).

anche generalista. Nella relazione scuola/famiglia si intersecano due *forme strutturali* del processo educativo, che concorrono secondo la propria specificità a formare l'identità del soggetto in età evolutiva (cfr. Moscato, 2013). Esse delineano una “comunità educante allargata” (cfr. Marescotti, 2018; Vinciguerra, 2019), benché non sempre internamente coesa.

Come annotato da Pati (2019), la corresponsabilità educativa scuola/famiglia “interpella le due istituzioni nel loro elemento identitario: essere luoghi primari di educazione e di istruzione” (p. 5), decisivi in ordine alla definizione della personalità del soggetto e alla costruzione della comunità civile. L'impatto educativo della scuola non può dunque essere sottovalutato o ridotto all'erogazione di contenuti e “regole di socialità”, in una logica istruttivista⁵. Al tempo stesso, non si può assolutizzarne la funzione per quanto riguarda l'educazione delle giovani generazioni, tantomeno contrapponendola all'educazione familiare (cui si addebitano non di rado criticità o fragilità, legate alla crisi dell'istituzione-famiglia o del mondo adulto in generale⁶).

Sia la famiglia che la scuola (e a maggior ragione ogni adulto significativo con cui l'educando in esse si rapporta) mediano un universo simbolico. L'immaturo può trovarvisi esposto a “diverse versioni” del medesimo orizzonte di significato o ad orizzonti diversi (talvolta solo parzialmente conciliabili). Tuttavia, anche se il soggetto in età evolutiva avrebbe bisogno di un orizzonte socio-culturale il più possibile coeso ai fini dello sviluppo della propria identità, egli non è mai passivo, “conteso” tra diversi mondi di senso. Sappiamo che l'Io in crescita è potenzialmente in grado di reintegrare dentro di sé in nuove sintesi anche i diversi orizzonti, che “si lavorano ai fianchi” nella sua esperienza e nella sua psiche (cfr. Moscato, 1994).

5 Rimandiamo, su questi temi, a Bertagna (1992); Caputo (2011); Moscato (2011).

6 Cfr. ad es. Dusi (2019). Appare invece meno frequente, nella letteratura pedagogico-accademica, la messa in dubbio della capacità degli adulti-insegnanti in quanto tali di educare, riconducendo eventuali difficoltà a condizioni di sistema e/o alle competenze didattiche possedute. Quando si parla di adulti fragili o narcisi si tende a riferirsi ai “genitori” o agli adulti in modo generico. In realtà un insegnante è prima di tutto un adulto, in numerosi casi genitore: “figlio del suo tempo” come chiunque altro. La sua struttura di personalità rientra inevitabilmente anche nel suo essere docente e nel modo in cui egli educa.

2. Una nota di metodo: funzione e utilità di uno “studio di caso”

Il materiale empirico-osservativo è stato raccolto nel corso di una ricerca-azione biennale attivata dal 1 settembre 2018 (a.s. 2018/19) con un partenariato tra il Dipartimento delle Arti dell’Università di Bologna e l’Istituto “Vladimiro Spallanzani” (Sant’Antonino, Re/Sassuolo, Mo), comprendente una primaria e una secondaria di primo grado (quest’ultima distribuita su due sedi). L’obiettivo è la valutazione pedagogica del progetto educativo e didattico e delle singole pratiche scolastiche (assunte come altrettanti “casi osservativi”). Dopo un primo anno di presenza quotidiana nella scuola in modalità etnografica/di osservazione partecipante, è ora in corso un’osservazione di secondo livello che si accompagna all’attivazione di processi metacognitivi negli attori scolastici. Questo passaggio mira a formalizzare sul piano pedagogico gli elementi originali messi in campo dall’istituto.

Accanto all’elaborazione dei dati raccolti, assunti nella loro globalità e lavorati nel “tempo lungo” corrispondente agli obiettivi del progetto, ogni singolo elemento di osservazione è stato letto anche come *caso a sé stante*: anche per via delle condizioni stesse di osservazione. Le esperienze non sono state pianificate da me: non sono intervenute nelle fasi progettuali, esecutive, di verifica (interamente condotte dal personale didattico ed educativo). Anche in tali fasi mi sono limitata ad assistere all’ideazione/discussione e allo svolgimento dell’attività “in tempo reale”.

L’osservazione di caso permette di cogliere *a posteriori* alcuni principi di metodo e categorie di lavoro. Il paradigma di riferimento pone al centro della riflessione la concretezza della vita di scuola e il “sapere dei pratici”: e considera il docente/la comunità docente il punto di partenza dell’indagine. Il presupposto è che l’agire professionale sia innervato da una “riflessione-nel-corso-dell’azione” (Schön, 1993 [1983]) che non può essere esaurita (e nemmeno del tutto rilevata) dalle prescrizioni del ricercatore. Si tratta di ipotizzare una pedagogia dell’azione didattica alla luce di una “nuova alleanza” tra ricercatori e “pratici” (Damiano, 2006; Tochon, 2000)⁷.

7 Per più approfondite considerazioni metodologico-epistemologiche rimando ad altri lavori (Pinelli, 2016; 2019a; 2019b).

3. Il contesto-scuola osservato tra corresponsabilità educativa e inclusione

L'istituto "Spallanzani" connette espressamente la questione della collaborazione e della corresponsabilità scuola/famiglia ai propri obiettivi educativi. Così il P.T.O.F. al 3.6:

la nostra scuola riconosce il valore della famiglia come luogo primario di esperienza e di educazione del bambino, promuovendo con essa la continuità nell'azione educativa e una fattiva collaborazione. A questo scopo sollecita il dialogo coi genitori, e il confronto sulle scelte educative operate dalla scuola. Nelle situazioni che manifestano particolari difficoltà, la scuola si rende disponibile per un aiuto ai genitori che intendano impostare il rapporto educativo secondo i principi enunciati in questo documento⁸.

Questo riconoscimento è direttamente legato alla promozione della dignità di ciascun bambino e alla costruzione della sua persona:

3.2 Scopo della nostra scuola è promuovere la crescita integrale della persona dell'alunno, educandolo ad aprire la sua ragione alla totalità del reale, mediante la normale prassi didattica e il quotidiano rapporto con l'adulto – educatore, in modo tale che, oltre a conseguire un'adeguata formazione culturale, l'alunno acquisisca anche capacità critica e senso di responsabilità.

3.5 [...] L'alunno ha diritto ad una fiducia non ingenua, ma continuamente rinnovata. Sotto l'aspetto didattico, è utile e necessario fissare obiettivi il più possibile personalizzati e, tuttavia, la valutazione non può fondarsi esclusivamente sul conseguimento di tali obiettivi. Essa, infatti, non ha le caratteristiche di una misurazione oggettiva, ma deve servire come stimolo positivo alla maturazione dell'alunno.

Su questa linea il "motto di sintesi" che accompagna documenti di lavoro e comunicazioni ufficiali/informali (ponendosi come "punto di lavoro" per

8 In direzione analoga un passaggio dal 4.1, dedicato alla *Metodologia didattica*: "Obiettivi finali sono quelli di sviluppare al massimo le capacità di ognuno e conferire a tutti il bagaglio di competenze necessario per maturare un giudizio critico sulla realtà e per accedere alla scuola superiore più idonea. Per conseguire questi obiettivi occorre sollecitare la motivazione, cioè l'insieme delle ragioni per cui l'io si mette in azione. A questo scopo è fondamentale il contributo della famiglia, dal momento che, nell'età infantile e preadolescenziale, la motivazione ha una forte componente affettiva".

la comunità scolastica e criterio della relazione educativa con ciascun ragazzo): “ti guardo non per il problema che hai, ma per il bene che sei”. Tale posizione è idealmente riconducibile al principio della personalizzazione didattica (dichiarato nel P.T.O.F.⁹) e sembra fondarsi su una *teoria pedagogica della scuola*, che emerge dal confronto formale e informale tra docenti e/o tra docenti e dirigenza, e si aggrega attorno al “servizio alla persona” e “al sapere”¹⁰.

Da tali presupposti nascono i *gruppetti di apprendimento* nella secondaria di primo grado. Essi non costituiscono il “focus” specifico di questo saggio, ma offrono un “fattore-sfondo” di comprensione della prassi osservata.

Nati informalmente una ventina di anni fa a partire dalla volontaria iniziativa di docenti della scuola, che avevano messo a disposizione ore libere per sostenere ragazzi in situazione di bisogno educativo, i gruppetti di apprendimento sono stati nel tempo formalizzati e affidati a un educatore (rinominato *assistente educativo*). Quest’ultimo alterna la compresenza in classe (con lavoro a gruppi in aula, monitorato tutorialmente e calibrato sulle diverse esigenze dei ragazzi) a momenti, concordati con i docenti di cattedra, in cui porta fuori piccoli gruppi di studenti BES o DSA per sostenerli nell’apprendimento. Durante il collegio docenti di inizio a. s. 2019/20 il Dirigente ha sottolineato come l’inserimento dei ragazzi in un gruppetto di apprendimento sia deciso dalla scuola in costante dialogo con le famiglie. Lo scopo è autonomizzare gli alunni, anche nello studio personale a casa e nello svolgimento dei compiti¹¹; e promuovere il consolidamento di un metodo e l’appropriazione dei contenuti, incidendo positivamente sull’autostima. Quando questi ragazzi vengono interpellati in aula davanti a tutti i compagni, il poter rispondere con sicurezza su un terreno paritetico mostra

9 Tale modello è ampiamente discusso in letteratura, ma in questo caso appare espressamente riferito all’azione scolastica nel suo complesso (e non solo a situazioni di difficoltà o fragilità).

10 Questa prospettiva è interpretabile a partire dalle categorie proposte dalla Moscato (2013), che nel leggere la scuola come forma strutturale dell’educazione ne individua (sulla scorta di Bruner, 1997 [1996]) gli assi portanti in una “teoria della mente/dell’alunno” (concepito come destinatario “degn” di ricevere insegnamento) e in una “teoria della cultura” (ritenuta “degn” di essere proposta alle giovani generazioni).

11 L’assistente educativo guida i ragazzi nella predisposizione di indicatori sul manuale e di una scaletta di domande/risposte (sul quaderno) come strumenti di supporto nello studio domestico.

loro (e all'intera classe) che non sono "definiti" dal proprio bisogno educativo/disturbo di apprendimento¹².

I gruppetti sono costituiti dopo almeno un mese e mezzo di osservazione, durante il quale docenti e assistenti educativi cercano di conoscere in profondità gli alunni. Il monitoraggio si protrae lungo l'intero anno scolastico: la composizione dei gruppetti non è rigida ma si modifica nel tempo, in risposta alle esigenze formative che emergono. Ragazzi che attraversano momenti di fragilità (problemi personali/familiari, lunghe assenze per malattia) possono essere inseriti nei gruppetti per particolari segmenti dell'attività didattica; alunni che mostrano di aver acquisito determinate competenze possono essere tolti in itinere. Questa "composizione variabile" indica una curvatura della didattica sugli allievi e sulla loro situazione reale, oggetto di costanti e approfonditi confronti da parte del corpo docente. Essa previene anche lo "stigma sociale": impedisce che i ragazzi identifichino *tout court* il fatto di uscire con un assistente educativo con uno "svantaggio cognitivo". I docenti presentano tale strumento come opportunità per costruire una classe inclusiva, nella quale ciascuno realmente "resti al passo".

Ovviamente tale modalità di lavoro trova condizioni di fattibilità solo nel quadro di una costante collaborazione/interazione tra le diverse figure a contatto con i ragazzi (insegnante di disciplina, educatori e, ove presente, insegnante di sostegno) e di una sinergia tra corpo docente e famiglie.

4. La prassi osservata

Il "caso" qui esposto riguarda il modo in cui il consiglio della classe seconda SS (sede di Sassuolo) ha operato a partire dalla situazione di una ragazzina,

12 Ogni assistente educativo è assegnato a un ambito disciplinare, rispetto al quale ha un curriculum di studi coerente; tra assistenti educativi ed insegnanti curricolari è continua l'interazione nella progettazione e nello svolgimento del lavoro (dall'analisi/monitoraggio preliminare della classe fino al momento della verifica e della valutazione). La completa responsabilità della valutazione e del percorso didattico resta al docente curricolare, il quale tuttavia (come emerso da numerose verbalizzazioni) si riconosce "sostenuto" da una persona competente sulla disciplina. In questa logica gli assistenti educativi partecipano regolarmente ai consigli di classe e alle discussioni che vi si svolgono, pur non avendo potere di voto in quella sede. L'interazione costante tra docente curricolare ed educatore sembra costituire il nucleo del metodo di personalizzazione dell'istituto, anche nelle rappresentazioni dei diretti interessati.

che chiameremo qui col nome di fantasia di Rita, affetta da una forma abbastanza grave di sindrome di Down. Rita segue un P.E.I. ed è affiancata da una docente di sostegno; le ore non “coperte” dal sostegno sono affidate dalla scuola a un’assistente educativa.

La principale difficoltà riscontrata all’inizio dell’anno scolastico 2018/19 riguardava le relazioni di Rita, che faticava a rapportarsi con il gruppo classe. Da parte loro i compagni, pur non ostili, tendevano “a non considerarla davvero parte del gruppo” (espressione utilizzata dalla coordinatrice di classe). A nulla era servita la scelta del consiglio, presa in costante confronto con la famiglia e col terapeuta della ragazzina già nell’a.s. precedente, di tenerla in aula il più possibile.

Durante una chiacchierata informale tra alcuni docenti ha preso corpo un’intuizione ispirata ai gruppetti di apprendimento. Si è pensata una sperimentazione bimestrale in cui coinvolgere attivamente ogni singolo alunno assieme a Rita in un lavoro su un oggetto didattico, da restituire all’intera classe nella routine d’aula. Per ogni particolare argomento (un periodo storico, uno Stato, un racconto/capitolo di libro...), le docenti di italiano e di storia/geografia (con l’insegnante di sostegno e l’assistente educativa) hanno isolato una “porzione tematica”, che Rita avrebbe dovuto preparare e presentare. In ore appositamente concordate (non coincidenti con spiegazioni di nuovi argomenti) la ragazzina usciva con un compagno di classe: uno per ogni porzione tematica, in modo che a turno tutti vivessero l’esperienza. Sotto la guida del docente di sostegno o dell’assistente educativa, Rita e il compagno affrontavano il tema, ne preparavano l’esposizione, realizzavano strumenti di supporto (cartelloni, power point, o – come nel caso dei viaggi di Ulisse – un plastico¹³). In un giorno opportunamente calendarizzato Rita faceva lezione alla classe. I compagni sapevano che i temi della sua spiegazione sarebbero stati oggetto di interrogazione/verifica: ciò comportava che prendessero appunti, si avvalsero degli strumenti da lei realizzati, le chiedessero chiarimenti. Il ragazzo che aveva preparato l’argomento con lei, pur lasciandole il ruolo da protagonista, svolgeva la funzione di “traduttore” in caso di necessità (quando Rita era stanca o, nelle prime occasioni, particolarmente emozionata). Ciò comportava un lavoro gomito a gomito in fase

13 I materiali prodotti restavano a disposizione della classe per la preparazione in vista della verifica.

di preparazione, che non si limitava alla realizzazione dei materiali, ma implicava una piena “sincronizzazione” con lei. Questo ha consentito a tanti di entrare per la prima volta in rapporto diretto con Rita per un tempo continuato, senza “scappatoie”.

Inizialmente gli studenti hanno accolto la proposta in modo “fatalistico”. Tuttavia, dopo le prime tre settimane (nel corso delle quali Rita ha preparato e svolto tre lezioni con l’aiuto di altrettanti compagni) la percezione generalizzata ha iniziato a modificarsi. Il ruolo è stato istituzionalizzato e “nominato” dai ragazzi stessi (“l’assistente di Rita”). Gli studenti coinvolti si sono progressivamente messi in gioco¹⁴. In più occasioni ho notato gesti di intesa dei ragazzi all’indirizzo di Rita, durante le spiegazioni e nella successiva quotidianità d’aula. Da parte sua, Rita ha esibito crescente sicurezza nel momento dell’esposizione (nel sostenere lo sguardo di più persone su di sé, oltre che nel comunicare contenuti) e, più in generale, nella vita di scuola. Ho notato come “novità”, dopo quasi due mesi di attività, il fatto che fosse progressivamente inclusa in modo spontaneo nel “cerchio” delle compagne di classe all’intervallo, senza a sua volta sottrarsi: cosa che ha stupito in positivo anche i docenti.

In alcune verbalizzazioni al termine del “periodo sperimentale”, gli studenti fino a quel momento usciti con Rita (sei in tutto) hanno giudicato l’esperienza “bella”, “utile”, “divertente”. Tutta la classe ha riconosciuto un “cambiamento di sguardo” globale. “Spesso mi abbatto se non riesco subito a fare una cosa. Mi ha colpito vedere come lavora Rita, lei combatte tutti i giorni con tante cose che le fanno fare fatica ma lo fa e basta”; “Mi sembra che da qualche tempo siamo più uniti, più ‘classe vera’. Se uno resta fuori dal gruppo in realtà non è lui fuori, è il gruppo che non c’è, o non funziona al top”.

L’iniziativa esige l’assenso della famiglia di ciascun alunno della 2SS. Il consiglio aveva presentato il progetto ai genitori esprimendo la necessità di lavorare insieme per “realizzare concretamente una comunità scolastica”. La coordinatrice (docente di storia e geografia) ha raccontato il “ri-orientamento epistemologico” intervenuto nel personale scolastico già nel progettare il tentativo. Inizialmente il “focus” era concentrato sull’inclusione di

14 Ad esempio, proponendo strumenti di supporto a partire dalle proprie passioni e abilità: così, ad esempio, è nata l’idea del plastico, unendo l’amore per la pittura di Rita con l’interesse per i modellini di un compagno.

Rita in classe. Nel dialogo tra docenti la prospettiva si è ricalibrata: si trattava non tanto di includere una studentessa in un gruppo, ma di lavorare in funzione di una comunità di aula. La presenza di Rita semmai costituiva una risorsa poiché offriva maggiore visibilità, “come sotto una lente di ingrandimento”, a un punto di lavoro utile per tutti¹⁵. Le famiglie hanno accettato di avviare i due mesi di sperimentazione. I momenti di confronto scuola/famiglie (quello iniziale, e quello al termine del “periodo di prova”) hanno visto i docenti partire sempre dal vissuto dei genitori, ai quali si chiedeva di esprimere riflessioni, constatazioni, osservazioni, criticità. Numerosi genitori hanno confermato le verbalizzazioni raccolte dai docenti tra i ragazzi (“mio figlio dice che ora sono una classe vera”, “mia figlia da qualche tempo sta in classe più volentieri, è più amica”, “mia figlia ha detto che è bello scoprire che si può essere amici di tutti per davvero, non solo a parole”). Altri hanno riferito di come i figli abbiano trovato motivante il fatto di lavorare alla predisposizione di una lezione (“mio figlio dice che forse da grande farà l’insegnante di storia”). La sperimentazione è così divenuta una prassi, portata avanti fino a giugno 2019 e confermata per il successivo a.s.

5. Alcune considerazioni conclusive

L’opzione per lo studio di caso in modalità etnografica non consente una valutazione di qualità in termini assoluti. Ciononostante, sono numerosi gli elementi significativi di riflessione emersi.

Scuola e famiglie hanno “marciato nella stessa direzione” anche attraverso un confronto periodico, ed è ragionevole ipotizzare che ciò abbia inciso sulla risposta dei ragazzi. Chi lavora a scuola (docente, educatore,

15 Solo incidentalmente rileviamo che questa riflessione (e la pratica derivata) è coerente con la definizione di “inclusione” proposta dalla più recente letteratura: non si tratta di includere un soggetto “estraneo”, potenzialmente escluso. Si tratta di agire sui contesti scolastici perché siano luoghi “inclusivi”, in un processo che coinvolge tutti. Così ad es. Bocci (2018, pp. 21-22) o Dovigo (2017). Insieme a Dario Ianes, Fabio Dovigo ha curato l’edizione italiana dell’*Index per l’inclusione*, pubblicato nel 2000 in Gran Bretagna da Booth e Ainscow e giunto nel 2011 alla III edizione. L’index promuove un’autoanalisi delle scuole circa il proprio grado di inclusività, interpretando l’inclusione come riferita all’educazione di ciascun alunno (non solo di soggetti con particolari bisogni educativi).

dirigenza) ha sempre rappresentazioni della famiglia e del suo compito educativo. Possiamo ipotizzare che, ove queste siano di segno positivo e il coinvolgimento della famiglia sia considerato una risorsa e un presupposto orientante (quasi in un “anticipo di fiducia”), si inneschino dinamismi virtuosi.

L’obiettivo negoziato con le famiglie è stato qualificato come *promozionale ed educativo*: un tentativo condiviso di promuovere la dignità di ciascuno studente (non solo della ragazzina certificata). Coerente la scelta, compresa nelle sue implicazioni dagli attori solo a fine percorso, di concentrare l’attenzione dei ragazzi non su obiettivi etico-morali di inclusione o “rispetto”: ma di proporre un contenuto didattico come luogo di lavoro condiviso.

Infine - in assonanza con tratti caratteristici dell’agire didattico in quell’istituto – gli studenti sono stati accompagnati dai docenti in una costante meta-riflessione. Il fatto che gli insegnanti abbiano esposto/negoziato obiettivi e regole, agganciandole a un obiettivo didattico generale, ha stimolato la partecipazione attiva degli alunni. Nella stessa logica hanno operato i feedback in itinere. Anche in questo sono state coinvolte le famiglie, invitate a procedere in modo analogo a casa (ponendo domande, ascoltando i figli, spingendoli ad andare oltre le impressioni superficiali)¹⁶.

Numerosi, quindi, i “temi aperti” per la ricerca, che qui accenniamo brevemente.

In primo luogo, la struttura di personalità del Dirigente (ma anche delle coordinatrici di sede e di classe) costituisce una variabile decisiva, che andrebbe studiata.

Occorrerebbe poi indagare le condizioni reali soggiacenti alla vicenda e ai suoi esiti. Le famiglie della classe, con poche eccezioni, appartengono nella quasi totalità al ceto medio. Soprattutto, l’esperienza ha fatto emergere una sostanziale condivisione culturale/educativa tra i docenti e le famiglie.

16 Come osserva Moscato, l’azione didattica può “generare sempre «laboratori» di esperienza cognitiva e sociale, anche senza formalizzarli come tali, e del tutto indipendentemente dalle sollecitazioni ministeriali in questa direzione. In sintesi, la scolarizzazione efficace [...] risiede [...] nello sviluppo di conoscenze personali, vale a dire nella capacità di conferimento di significati e di valori alla realtà esterna all’Io, e nel conseguente orientamento progettuale dell’Io. A queste condizioni la scuola diventa una grande opportunità «educativa» e non solo un momento «istruttivo»” (2013, p. 99).

La “comunità educante” non è stata tanto l’esito dell’attività, ma piuttosto il presupposto a monte: una comunità non “compiuta”, ma che percepiva positivamente l’esigenza di integrazione interna (giocandosi in tale direzione di fronte a una data situazione). Ovviamente non è semplice raccogliere indicatori in tal senso. Tuttavia sarebbe utile per la cultura pedagogica e per la cultura di scuola la ricostruzione fenomenologica di una “situazione educativa globale” (come quella dell’istituto osservato e della rete di persone e famiglie che vi fanno capo), nella quale intervengono, con effetto rinforzante, dinamiche intenzionali di azione inclusiva e riflessività professionale.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Attinà M. (2018). La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 15/16, 167-177.
- Bertagna G. (1992). *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*. Brescia: La Scuola.
- Bocci F. (2018). Contesti e scenari dell’inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *L’inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell’assistente specialistico nella secondaria di II grado* (pp. 15-34), Roma: Roma Tre Press.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. tr. it. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Caputo M. (2011). La “paideia incompiuta”: formare l’uomo e il cittadino nella scuola della Repubblica. In M.T. Moscato (ed.), *Progetti di cittadinanza* (pp. 75-90). Milano: FrancoAngeli.
- Damiano E. (2006). *La nuova alleanza*. Brescia: La Scuola.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l’inclusione. Guida all’index*. Roma: Carocci.
- Dusi P. (2019). La responsabilità educativa ai tempi dell’io minimo. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa* (pp. 39-52). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Elia G., Polenghi S., Rossini V. (eds.) (2019). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marescotti E. (2018). Editoriale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 15/16, 1-2.
- Moscato M.T. (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.

- Moscato M.T. (2011). Le educazioni nella scuola secondaria fra progetto ed esperienza. In M.T. Moscato (ed.), *Progetti di cittadinanza. Esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria* (pp. 91-120). Milano: FrancoAngeli.
- Moscato M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori Università.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Pati L., Dusi P. (eds.) (2014). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Pinelli G. (2016). La pedagogia alla prova: l'educazione come oggetto formale. In Bardulla E., Felini D. (eds.), *La pedagogia come scienza e come poesia. In dialogo con Sergio de Giacinto* (pp. 213-221). Roma: Anicia.
- Pinelli G. (2019a). Problemi teorico-metodologici dell'osservazione pedagogica nella scuola: analisi di un caso di motivazione alla lettura. *Nuova Secondaria Ricerca, 1*, 15-40.
- Pinelli G. (2019b). Educare l'espressione artistica tra metodo e creatività: il "caso Spallanzani". In M. Caputo (ed.), *Espressione artistica e contesti formativi* (pp. 243-264). Milano: FrancoAngeli.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. tr. it. Roma: Dedalo (ed. orig. 1983).
- Tochon F.V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie, 133*, 129-157.
- Vinciguerra M. (2019). La corresponsabilità tra scuola e famiglia. Rifondare nuove alleanze a partire dalla genitorialità. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali* (pp. 361-370). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

XI.7

Mettersi in gioco con umorismo: un diritto da apprendere e da difendere

Rosa Grazia Romano

Professore Associato - Università degli Studi di Messina
rromano@unime.it

1. Il “peso del possibile” e l’arte di giocare la vita

Una delle qualità indispensabili del vivere bene e del ben-essere è la capacità di mettersi in gioco con umorismo.

Ma sono tanti gli ostacoli che non consentono di “giocare la propria vita” con levità: la paura che può insorgere anche in assenza di un oggetto reale, l’angoscia quando il mondo sprofonda nell’insignificatività (Heidegger), l’inerzialità e la tristezza quando l’individuo si ferma nel cammino, si stanza nel deserto e si arresta nell’assoluto del presente senza futuro.

È come se l’adulto oggi, e di conseguenza anche il bambino ed il ragazzo, diventasse sempre più esperto nell’arte di “consumare la vita”, di rannicchiarsi nel momento presente e nel “tutto e subito” in una logica ostile a qualsiasi procrastinazione, senza alcuna capacità di godere della bellezza e della levità. Il risultato che deriva da questo stile di vita è più effetto “morfeo” che effetto “tempra”.

Nelle nostre opulente società occidentali, riscontriamo un certo tipo di (in)sofferenza che non è tanto frutto della scarsità di beni e di mezzi, quanto piuttosto della sovrabbondanza di possibilità. Il mal di vivere e la “fatica di essere sé stessi” – come scrive Alain Ehrenberg – non sono più dati dalla repressione dei desideri, ma dal “peso del possibile” di fronte al quale si rischia di rispondere o cedendo a forme di dipendenza (con o senza sostanza) o cadendo in forme di “implosione depressiva” (1999). È l’impero dell’*homo satur* che, pieno e anche saturo di possibilità e di beni, ha rinunciato a riconoscersi assetato e ad assumere la postura esistenziale dell’*homo sitiens*, dell’uomo che ricerca, sempre in cammino.

Ma com’è pensabile che, nel mondo ricchissimo di potenzialità in cui viviamo, l’aumento delle possibilità di scelta conduca non ad una maggiore

soddisfazione, ma ad un maggior senso di inadeguatezza e di insoddisfazione, a seti sempre più divoranti? Forse l'essere umano cerca in direzioni sbagliate qualcosa che non riesce a trovare o non riesce a soddisfarlo. In realtà, questa "eccessoressia" serve solo a riempire dei vuoti, come se l'animo umano fosse un sacco vuoto che ha bisogno di essere riempito di qualsiasi cosa, di qualunque acqua, di qualunque surrogato di felicità.

L'individuo è posseduto da ciò che possiede o vorrebbe possedere e, vittima di iperfagia della cosa, si illude che possedere equivalga ad essere felici. Esistono, infatti, tanti tipi di schiavitù che quanto più si rivestono di lusso tanto più sono subdole e poco identificabili. Tali schiavitù rivestite di preziosità divengono capaci di incantarci ed ammaliarci con le loro parvenze seduttive e, cosa ancor più insidiosa, riescono ad ingannarci sulla libertà che ci darebbero se possedessimo gli "oggetti" del desiderio. Ma ci sono schiavitù – come quella del possedere, dell'aver successo, del mettere l'io al centro di tutto – che incatenano molto più di una prigione. La schiavitù del proprio ego conduce ad una prigionia inconsapevole, ma tremendamente tiranneggiante e tormentante. Il proprio ego ha una statura più alta del proprio corpo, e l'ego può diventare un aguzzino che tortura l'uomo ovunque egli sia.

Il punto chiave è capire che l'uomo di oggi preferisce anestetizzarsi piuttosto che affrontare la "fatica della libertà", "inerzializzarsi" piuttosto che assumere e sostenere la fatica di andare avanti e diventare adulto (Romano, 2018; cfr. Magatti, 2019). Questa incapacità di respirare porta a 'singhiozzi maturativi' e all'asfissia della crescita, al consumo di sé, al pencolamento infinito tra fragilità ontologiche negate, fuga dalla sofferenza e ricerca affannosa di piacere e benessere che si risolve in accomodanti appagamenti in effimerità.

2. Gioco ed umorismo: un vitale connubio educativo

Di fronte alle inevitabili sofferenze dell'esistenza, la capacità di mettersi in gioco con umorismo può divenire non solo una postura esistenziale ma anche un atteggiamento educativo di fondo perché aiuta a decidere come e dove collocarsi, da quale parte stare sul piano esistenziale.

Giocare è una cosa seria, è un'arte, un atteggiamento, un modo di vivere, che coinvolge tutte le facoltà e le dimensioni dell'uomo. Non dimenti-

chiamo l'affermazione di Schiller del 1795: «l'uomo gioca solo quando è uomo [...] ed è completamente uomo solo quando gioca» (2007, p. 141).

Il gioco non si limita a definire un'azione, né gli atti che costituiscono il gioco stesso. Esso è quell'atteggiamento interiore che connota il nostro modo di vivere, che ci fa imparare ad identificare ciò che ci abita ed il modo in cui ci poniamo di fronte all'esistenza ed ai suoi eventi. È un'arte decisiva per la vita dei bambini ed anche per quella degli adulti, perché ci obbliga continuamente a definire il passo, a riflettere sull'andatura con cui ci stiamo muovendo, sull'espressione e sull'intonazione che diamo a ciò che facciamo. In una parola, ci costringe a riflettere sull'impegno nel personale lavoro ermeneutico, e nel lavoro esegetico che compiamo da educatori e da genitori.

“Giocare la vita” con leggerezza significa inventare e scoprire i significati degli eventi, delle cose, apprendere la regola e la trasgressione, imparare a coniugare la gioia e la serietà di paradossi che riflettono la complessità della vita stessa, ad affrontare meglio contraddizioni, vincoli, opportunità, difficoltà. Imparare dai bambini a saper giocare la vita e a vivere le cose giocando è davvero un'arte che ogni persona, e soprattutto ogni educatore, dovrebbe maturare, che va difesa e che non ci si può permettere di disimparare.

Analoga duttilità e capacità metanoetica caratterizzano anche l'umorismo. Entrambi, gioco ed umorismo assumono una grande importanza nei processi di crescita e di formazione, non solo del bambino ma anche dell'adulto. In particolare, l'umorismo risulta essere un esercizio virtuoso perché espressione di decentramento da sé e dal proprio narcisismo, un'arma potente di continuo rinnovamento critico che nasce dalla percezione sorridente e benevola dei limiti propri ed altrui.

L'umorismo è tra le risorse più significative, creative e imprevedibili dell'individuo, poiché è la capacità, tutta umana, di *prendere le distanze* per poter sorridere o ridere delle situazioni più incongruenti, paradossali o dure che si possano vivere, ponendosi al di sopra di esse.

L'umorismo è un importante elemento di costruzione relazionale e formativa, perché consente l'accettazione dei propri limiti e una più morbida apertura nella relazione con l'alterità. Saper fare dell'umorismo e saper ridere o sorridere è un atteggiamento esistenziale positivo, accogliente e dinamico che aiuta ad affrontare le difficoltà ribaltando la direzione di senso e aprendo vie nuove nella lettura della realtà. È un atteggiamento nei confronti della vita che si può scoprire ma che in genere non si insegna o, quanto meno, non è molto attenzionato nei percorsi formativi.

L'umorismo è uno sguardo sulla vita, su come riusciamo a vedere ciò che ci accade, che ci fa andare oltre il limite nel quale siamo immersi. È uno slancio che ci consente di volare in alto, di autodistanziarci da ciò che viviamo. Ma forse non c'è umorismo più vero di quello generato da una vita sofferta, perché solo chi ha sperimentato il dolore può provare il sottile piacere di guardarlo e vincerlo con l'arguzia, senza rimanerne schiacciato, ma piuttosto sorridendone.

L'umorismo non allontana né cancella il dolore, ma consente di affrontarlo con uno sguardo diverso, forse più nitido, più distaccato, più relativizzato. Viktor Frankl (1974) aveva intuito bene tutto questo e sosteneva che l'umorismo è capace di dischiudere anche l'orizzonte della vera libertà dell'uomo. L'individuo, infatti, non può mai essere del tutto "libero da" condizionamenti, contingenze, sofferenze, ma può essere "libero di" scegliere che tipo di atteggiamento tenere nei confronti di queste situazioni e dei condizionamenti. Solo se entriamo in quest'ottica arriveremo a scoprire che l'umorismo è capace di travolgerci, di stravolgere le situazioni e persino di farci trovare nuovi significati alle difficoltà della vita.

L'umorismo, soprattutto quello che nasce dal non prendersi troppo sul serio, aiuta a saper vedere, con amabilità, anche i limiti propri, oltre quelli altrui. Lo sforzo di sviluppare un sano senso dell'umorismo e vedere le cose sotto una prospettiva umoristica, in fondo, è un trucco che si apprende quando si impara l'arte di vivere. Come sostiene Gregory Bateson, l'umorismo (così come il gioco), infrangendo di per se stesso le regole della vita ordinaria ed instaurando un tipo di "apprendimento secondo" o "deutero-apprendimento" (1984, p. 180), comporta uno spostamento di confini, un apprendimento di possibilità e possibilità di numerosi nuovi apprendimenti; permette anche di istituire un atteggiamento diverso da quello che solitamente si tiene e questo atto, a sua volta, comporta un apprendimento dell'apprendimento (Romano, 2000, pp. 184-207).

L'umorismo realizza come una sorta di negazione dei nostri schemi di pensiero e la rivoluzione delle premesse con cui interpretiamo la vita e gli eventi; inoltre, ci dà la possibilità di far coesistere elementi contraddittori e paradossali, negando la logica rigida e greve dell'*aut-aut*.

In fondo l'umorismo assolve ad un doppio ruolo: da un lato, la riorganizzazione, all'interno della persona, delle sue premesse, dei principi, della visione della vita (riorganizzazione intrapersonale); dall'altro, la riorganizzazione del rapporto tra le persone perché l'umorismo, al di là della sua ap-

parente comicità, comunica la propria visione del mondo (riorganizzazione interpersonale). Bateson scrive, ad esempio: «se credo che il mondo sia “contro” di me e se sto comunicando con qualche altra persona, la premessa che il mondo è “contro” di me farà parte del modo in cui strutturo i miei messaggi ed interpreto i suoi» (1997, p. 5).

L'epistemologo americano ci dà la chiave d'accesso per la comprensione dell'umorismo, proponendoci di sostituire alla rigidità della logica e alla severità della vita, le «libertà introdotte dal paradosso» (Bateson, 1997, p. 9) che ci consentono di cambiare il sistema di pensiero. Infatti, egli sostiene che negli scambi tra esseri umani abbiamo a che fare con cose che non possono essere comunicate apertamente, che sono appunto le premesse di come comprendiamo la vita, di come costruiamo le nostre comprensioni. È chiaro che non si possono aprire queste parentesi tutte le volte che si comincia una discussione. Sarebbe un po' complicato ed anche noioso. Ma se tra due persone queste premesse non funzionano a dovere, gli individui diventano ansiosi o infelici e la comprensione della comunicazione può seriamente comprometersi. Bateson infatti afferma: «Mi sembra che l'umorismo sia importante proprio perché fornisce alla gente un indizio indiretto di che tipo di visione della vita essi abbiano e debbano avere in comune» (1997, p. 31).

Solo quando impareremo ad abitare (anche precariamente) il paradosso e la destrutturazione (dei termini, dei significati, delle combinazioni) saremo capaci di umorismo, di ironia e di nuovo senso¹. Questo dimorare nel paradosso e nella non-comprensione immediata ci darà, improvvisamente e involontariamente, la possibilità di vedere la cosa o la situazione sotto una nuova luce e di allargare le cornici strette delle nostre premesse (Rovatti, 1997, pp. 57-58).

Apprendere l'umorismo significa possedere il segreto dell'arte di distanziarsi per puntare meglio all'essenziale, avere quel *magis* che consente l'irruzione della bellezza nella sfera dell'umano.

L'umorismo è anche un'arma molto potente ed un esercizio virtuoso contro il risentimento, che spesso ci logora, logora i nostri rapporti e ci fa diventare intolleranti. Rimane risentito chi è troppo pieno di sé o chi è

1 Per un approfondimento dell'ironia si vedano: S. Latouche (2016); M. Mizzau (1984); P.F. Pieri (2007) (ed.).

molto insicuro di sé. Il risentimento nasce quando ci ripieghiamo su noi stessi e, nella nostra insicurezza, ci concentriamo solo sulla percezione dell'altro, vissuta come insidia che ci disturba e ci sopraffà. Per evitare il risentimento è necessario mettere in discussione l'io autoreferenziale, accettare benevolmente i propri limiti, riconoscendo che la presenza altrui richiama quella parte di noi che spesso non conosciamo o non vogliamo conoscere.

L'umorismo è cosa ben diversa sia dall'ironia beffarda e dal sarcasmo cinico, sia dal riso che banalizza l'umano. Come espressione di decentramento da sé, l'umorismo ci custodisce dal narcisismo, dal sentimento di onnipotenza, dal perfezionismo. Chi ha la misura della propria umanità non vive sempre preoccupato di difendere ciò che è o di cercare la conferma continua nell'altro.

3. Della leggerezza e della pensosità dell'umorismo

La leggerezza dell'umorismo ci insegna a relativizzare sé stessi, accettarsi sempre in movimento, certi che in ogni esperienza, anche la più dura e difficile, vi è sempre un oltre che ci convoca. Italo Calvino, nella prima delle *Lezioni americane*, enuncia la leggerezza come la prima delle sei proposte per il XXI secolo. Prendere la vita con leggerezza non significa viverla con superficialità, ma planare sulle cose dall'alto, «leggeri come l'uccello che vola», citando Paul Valéry (Calvino, 1988, p. 16). Ma la leggerezza è complessa e piacevolmente paradossale. Non è frivola, ma pensosa e diviene «reazione al peso di vivere». Per possedere la leggerezza bisogna avere la consapevolezza del peso delle cose, altrimenti si scivola nella superficialità. Paradossalmente, dobbiamo avere ed aver sperimentato un certo peso per assumere la leggerezza: è la «leggerezza della pensosità» contrapposta alla «leggerezza della frivolezza». Egli afferma: «Esiste una leggerezza della pensosità, così come tutti sappiamo che esiste una leggerezza della frivolezza; anzi, la leggerezza pensosa può far apparire la frivolezza come pesante e opaca» (Ivi, p. 12). Per poter planare sulle cose dall'alto bisogna imparare a scendere fino in fondo, in profondità e poi, soltanto poi, tornare in superficie e librarsi leggeri con quella levità che fa volare alto.

La leggerezza dell'umorismo ha molteplici effetti benefici: mantiene una sana e giusta distanza da sé, genera una dilatazione interiore che placa e dà un senso di pace profonda a dispetto di qualsiasi sentimento di vergogna o

di colpa, dilata il respiro, alimenta la *makrothumìa* (anima grande), apre gli occhi su ciò che tendiamo a non vedere, consente di accedere ad una libertà superiore. Con Catherine Aubin possiamo affermare: «Beati quelli che sanno ridere di sé perché non finiranno mai di divertirsi» (2015).

Dal punto di vista pedagogico, la leggerezza dell'umorismo è indispensabile per maturare relazioni adulte, relazioni sane anche all'interno della famiglia, fondate sull'accettazione dell'altro, sull'accoglienza, sulle modalità opportune di comunicare, sul saper vedere i limiti e nominare il negativo senza ferire o umiliare. Perché l'umorismo diventi sano c'è un gran lavoro da fare, personale e familiare. L'autocritica ed il saper ridere dei propri limiti non basta di per sé a creare sapienza educativa generativa, se non è integrata in un contesto dialogico e relazionale. Se un individuo non accetta il rischio di essere messo in discussione dagli altri e di lasciare che gli altri dicano come lo vedono, non aprirà nuovi cammini di crescita. Accettare di mettersi in gioco e di essere messi in discussione, soprattutto dai più giovani o dai figli, significa non eliminare la rugosità del reale, ma accogliere con leggerezza ed umorismo il dispiegarsi, talvolta difficile, della vita. La cartina di tornasole della veridicità e del valore del sorriso è data dalla bilancia interiore del crogiolo della prova.

Ogni persona possiede dentro di sé un gigantesco segreto: la gioia, che sta un passo in avanti rispetto all'umorismo. Neppure la paura possiede in sé questa energia: non esiste forza più potente di quella che scaturisce dalla gioia, e dalla gioia dei bambini. In un'esistenza tallonata dalla paura e dalla sofferenza, la capacità di mettersi in gioco con umorismo e di sorridere di fronte alle fragilità riesce a ridimensionare la drammaticità con cui viviamo le debolezze, a convertire il pessimismo in positività, la paura in audacia, l'intolleranza in feconda accettazione. È così che sul crollo delle impalcature falsamente eroiche può germogliare il vero coraggio e la fiducia in sé stessi e negli altri.

È la fiducia in sé stessi e negli altri (non fatta di parole, ma "vissuta") che ci dà la capacità di ridere di noi stessi, dei nostri fallimenti, dei nostri sogni infranti, dei nostri voli mancati.

Se non si ha fiducia in sé stessi e negli altri non si potrà insegnare ai bambini la capacità di sorridere dei propri errori senza fare tragedie. Se oggi molti bambini sono divenuti incapaci di accettare qualunque tipo di sconfitta, di arrivare secondi, di non essere vincitori, forse, come adulti dovremmo farci qualche domanda: sappiamo dialogare con i nostri limiti? E stiamo insegnando ai nostri figli a dialogare con i loro limiti?

Imparare, dunque, a *digiunare dalla tristezza* e guardarsi con umorismo è il rimedio più efficace di qualsiasi eroico combattimento, sia personale che familiare.

4. La metodologia umoristica come chiave di lettura delle diversità culturali

Ai fini della maturazione del processo di comprensione delle dinamiche esistenziali, personali ed interpersonali, soprattutto nelle situazioni di diversità culturale, si è rivelata di grande efficacia conoscitiva e formativa la *metodologia umoristica*, di cui parla Marianella Sclavi (1994²). L'umorismo, al di là della sua apparente comicità, ci comunica in fondo come il modo diverso di percepire il mondo e la vita di fatto sempre crea situazioni paradossali, di *misunderstanding* e di disagio che, se non sono comprese nella loro reale dinamica e gestite/affrontate con molta accortezza, rischiano di presentarsi come opposizioni insuperabili e di essere subite come motivo di conflittualità.

Utilizzando quindi sia l'empatia, che fa partecipare emotivamente della condizione dell'altro, sia l'*exotopia*, che aiuta a distanziarsi culturalmente dall'altro per poterlo comprendere come diverso da sé, la metodologia umoristica aiuta l'osservatore (antropologo, ricercatore, studioso, educatore, ecc.) a riflettere sulle proprie reazioni, per arrivare a ridere delle situazioni e di se stesso, grazie alla presa di distanza dai propri vissuti.

Il comprendere l'altro, secondo la Sclavi, «non consiste solo né principalmente nel “mettersi nelle sue scarpe” (*empatia*), quanto nella capacità di accettare l'altro “in quanto diverso da sé” (*exotopia*)» (1994², p. 13)². La sociologa sottolinea il fatto, cioè, che l'identificazione empatica è un'operazione esistenzialmente e cognitivamente impossibile, cioè irrealizzabile e non-verosimile, proprio perché il mettersi nelle scarpe dell'altro è sempre “mettere l'altro nelle proprie scarpe”. L'operazione exotopica, invece, produce una tensione dialogica «dominata dal continuo ricostituire l'altro come

2 Si veda anche il *Foglio umoristico* 6, pp. 237-243. I concetti di “empatia” ed “exotopia” sono stati teorizzati dal critico letterario russo Michail Bachtin, “il più grande studioso di arte di ascoltare del nostro secolo” (Sclavi), e formalizzati fuori dal contesto letterario da Marianella Sclavi. Si veda M. Bachtin (1988a).

portatore di una prospettiva autonoma, altrettanto sensata della nostra e non riducibile alla nostra» (Ivi, p. 243). L'exotopia – o quella posizione (filosofica, scientifica, morale, etc.) denominata da Michail Bachtin “alterità” – consente di mettere in relazione umoristica gli appartenenti a culture diverse e a modi di vedere la vita differenti.

Nei processi di comprensione, invece, generalmente la tendenza è quella di leggere l'altro ed il suo mondo attraverso i filtri di cui io sono in possesso, attraverso i valori che io riesco a capire, attraverso i presupposti che io attribuisco agli altri. Di mezzo c'è sempre quell'«io» che funge da filtro e rende inattendibile ogni tipo di previsione e di preparazione teorica. L'importanza di adottare la metodologia umoristica in ambito educativo, soprattutto nell'ottica di chi sceglie di lavorare per la costruzione di un atteggiamento dialogico interculturale, risulta evidente. Con essa infatti – come sostiene Concetta Sirna – «si tenta, appunto, di avviare quel processo di distanziamento che consente di riconoscere la legittimità delle posizioni di chi è estraneo anche quando non risultano consone alle aspettative» (2001³, p. 156).

L'umorismo, quindi, ci aiuta sia a combattere il dogmatismo, la presunzione, l'intolleranza ed il fanatismo, sia a demistificare quanto di inautentico abita nella coscienza individuale e collettiva.

Ma c'è un'altra funzione (positiva) dell'umorismo, secondo Giovanni Maria Bertin, che consiste nel potenziare in senso esistenziale la prospettiva vitale del singolo e del gruppo, «incoraggiando, con la gaiezza del riso, l'atteggiamento di interesse verso la personalità altrui, di simpatia verso gli aspetti peculiari dei gruppi in cui si è inseriti ma anche di quelli *diversi* di cui non si fa parte» (1981, p. 219)³. Si tratta, quindi, di partecipare attivamente e con allegrezza allo sforzo creativo che deve mettere in atto ogni individuo ed ogni gruppo perché realizzino pienamente sé stessi, in modo da salvaguardarli da ogni tendenza alla cristallizzazione, alla mistificazione, alla manipolazione.

Il tentativo di percorrere la distanza che ci separa dall'alterità, per evitare di essere manipolati e fraintesi, non deve risolversi in una fuga per nascondersi da ciò che riteniamo essere lontano da noi, ma dovrebbe diventare un percorso di costruzione, umoristica appunto, che ci porti ai limiti della no-

3 Si veda, in particolare, tutto il secondo saggio “Del comico”.

stra cultura, del nostro modo di vedere le cose e di ciò che consideriamo altro da noi, diverso, errore.

In questo viaggio esistenziale non si tratta di abbandonare il mondo da cui proveniamo, né di abbandonare quello da cui potremmo sentirci respinti, ma si tratta, come ritiene Ernesto de Martino, di «andare “al di là” [...] della propria circoscritta umanità» (1977, p. 280).

Riferimenti bibliografici

- Aubin C. (2015). Beati quelli che sanno ridere di sé perché non finiranno mai di divertirsi. *Osservatore Romano*, 2 maggio 2015.
- Bachtin M. (1988a). Piano per il rifacimento del libro su Dostoevskij. In M. Bachtin (1988). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane* (pp. 320-340). Torino: Einaudi, (Ed. orig. pubblicata 1979).
- Bateson G. (1997). Il ruolo dell'umorismo nella comunicazione umana. *Aut Aut*. 282, 4-51 (Ed. orig. pubblicata 1952).
- Bateson G. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi (Ed. orig. pubblicata 1979).
- Bertin G.M. (1981). *Disordine esistenziale e istanza della ragione. Tragico e Comico. Violenza ed Eros*. Bologna: Cappelli.
- Calvino I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- De Martino E. (1977). *La fine del mondo*. Torino: Einaudi.
- Ehrenberg A. (1999). *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1998).
- Frankl V. (1974). *Alla ricerca di un significato della vita*. Milano: Mursia (Ed. orig. pubblicata 1972).
- Latouche S. (2016). *Baudrillard, o La sovversione attraverso l'ironia*. Milano: Jaca Book.
- Magatti M. (2019). *Non avere paura di cadere. La libertà al tempo dell'insicurezza*. Milano: Mondadori.
- Martin J. (2019). *Anche Dio ride*. Cinisello Balsamo: San Paolo (Ed. orig. pubblicata 2011).
- Mizzau M. (1984). *L'ironia. La contraddizione consentita*. Milano: Feltrinelli.
- Pieri P.F. (ed.) (2007). *Atque. Perché si ride. Umore, comicità, ironia*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Romano R.G. (2000). *L'arte di giocare. Storia, Epistemologia e Pedagogia del gioco*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Romano R.G. (2018). *La sete generativa. Ermeneutiche pedagogiche e percorsi formativi*. Brescia: Scholè-Morcelliana.

- Rovatti P.A. (1997). La carriola e la segatura. *Aut Aut*. 282, 53-60.
- Schiller J.C.F. (2007). *L'educazione estetica dell'uomo*. Lettera XV. Milano: Bompiani (Ed. orig. pubblicata 1795).
- Sclavi M. (1994²). *A una spanna da terra. Indagine comparativa su una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una "metodologia umoristica"*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1989).
- Sirna C. (2001³). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini (Ed. orig. pubblicata 1997).

XI.8

La perdita del padre nell'infanzia. Educare il dolore in famiglia

Valeria Rossini

Professore Associato - Università degli Studi di Bari
valeria.rossini@uniba.it

*Ma io credo che la fiducia che rendeva tanto dolce la vita,
sarebbe continuata magari fino ad oggi,
se mio padre non fosse morto.*
I. Svevo

1. Dolore e morte: tra ferite e finestre

Affrontare il tema della morte significa esplorare una dimensione costitutiva della vicenda umana nella sua perenne ricerca del senso dell'esserci, che inchioda alla *certezza intuitiva* della finitudine umana (Scheler, 2012). Se, da una parte, la morte rappresenta il punto estremo e ultimo della finitudine, da cui si innalza la condizione dell'essere finiti, «dall'altra, dispiega, muovendo da questo *limite*, l'illimitata possibilità di essere e vivere una vita autentica» (Martino, 2019, p. 463).

In questa tensione verso l'autenticità, e nella sua funzione di accompagnamento di tutte le fasi dell'esistenza umana, la pedagogia non può disinteressarsi all'epilogo della vita, ed è pertanto chiamata a fare sintesi tra diverse visioni che, a livello interdisciplinare, hanno trattato la morte nel suo oscillare tra limiti e opportunità.

In ambito filosofico, la morte è stata collegata alla cessazione della vita corporea, e dunque al passaggio alla dimensione metafisica. Platone definiva la morte come un momento di liberazione per l'anima dal peso del corpo e dai confini della mortalità, mentre Epicuro la concepiva come la disgregazione totale di ogni cosa, compresa l'anima.

Ciò che emerge è una visione dualistica all'interno della quale coesistono due interpretazioni dell'esperienza della morte e del morire: una secondo la quale la morte rappresenta il momento in cui l'uomo ha la possibilità di iniziare una nuova vita – fondata, dunque, sull'immortalità dell'anima – l'altra che, al contrario, si concretizza nella negazione di ogni forma di vita ultraterrena (Colaci, 2019, p. 64).

Nel corso dei secoli, l'interpretazione filosofica è stata integrata da altre prospettive, che intrecciano il discorso etico con quello psicologico e neuroscientifico, rendendo sempre più avvicicabile la speranza di sconfiggere la morte, grazie al progresso della medicina e agli esperimenti sulla crioconservazione dei corpi e sulla clonazione umana. Di fatto, tali tentativi di confinare la morte in un territorio interamente governabile dalla tecnoscienza, per quanto in un certo senso aberranti, provano a mettere in atto i desideri di onnipotenza e di immortalità dell'essere umano.

Questi ultimi, però, non possono non fare i conti con la materialità del pensare e del patire la morte propria e altrui, che restano esperienze debordanti la capacità di comprensione umana, alle quali è dunque molto difficile prepararsi.

Nel volume *Storia della morte in Occidente* del 1978, Philippe Ariès ricorda tuttavia che nel Medioevo il concetto di morte e il morire non spaventavano. L'uomo medievale era pronto a questo momento, e considerava la morte come parte naturale del ciclo della vita. Nell'epoca presa in esame, potremmo addirittura affermare che l'intera vita delle persone si svolgeva in funzione di questo avvenimento. Inoltre, la morte rappresentava un evento non solo privato, ma anche pubblico, nel senso che era vissuto all'interno delle rassicuranti mura domestiche, e contestualmente reso avvicinabile da tutti.

In particolare, nel Medioevo l'evento della morte era sempre annunciato e avveniva “nel proprio letto”, circondati dagli affetti familiari e dalla partecipazione della comunità, che dunque imparava a dominare il sentimento della paura, accogliendolo al suo interno. Questo momento riguardava tutti, bambini compresi, come si evince da tantissime testimonianze, anche iconografiche, che ritraggono minori accanto ai letti di morte.

Oggi, al contrario, il morire viene occultato alla vista e scompare dai discorsi. Nella società dell'apparire e del condividere qualsiasi aspetto e momento della nostra vita dietro la vetrina mediale, l'evento della morte rappresenta il grande escluso. Se pensiamo, ad esempio, che le varie piatta-

forme social consentono di mantenere attivi account di persone scomparse, è possibile rendersi conto di una spaventosa indistinguibilità e di un inquietante filo ininterrotto tra la vita e la morte, la presenza e l'assenza.

Leggere pedagogicamente il tema della morte richiede dunque un posizionamento su molteplici livelli: da un lato, si tratta di indagare le rappresentazioni, le credenze, le mitologie e gli immaginari che ne disegnano le morfologie simboliche, dall'altro è necessario approfondire la collisione emotiva e affettiva, il vuoto esistenziale, il cortocircuito relazionale che la morte di una persona cara produce nella vita di chi resta.

Da questo punto di vista, il discorso si apre allora al tema del dolore, o meglio della gestione del dolore. Nonostante faccia parte della nostra vita e ne costituisca un aspetto ineliminabile, ri-flettere sul dolore resta un compito non facile, e non solo per il sapore amaro di tale operazione, ma anche perché chiede di fare i conti con un sentimento spesso invisibile, inspiegabile e indicibile.

Il dolore che resta senza contenuto di rappresentazione, inaccessibile alla coscienza, si traduce in un'esperienza traumatica che può essere metabolizzata se il soggetto riesce a darle una forma e una storia (Ferenczi, Martín-Cabré, 1998).

Tra le esperienze traumatiche cui l'essere umano può andare incontro, la morte di una persona importante rappresenta una delle più difficilmente superabili. Nella nostra società, tale esperienza è affrontata generalmente in due modi contrapposti.

A livello individuale, il dolore legato alla scomparsa del proprio caro si associa a un sentimento intimo e privato che è preferibile non mostrare. A livello collettivo, il dolore tende invece a essere spettacolarizzato, mercificato e banalizzato. Non avendo più un vero luogo di contenimento, né simbolico, né rituale, esso dilaga ovunque, moltiplicandosi nei mille rivoli del chiacchiericcio planetario, dei programmi televisivi e dei video in rete. Inesorabile, e senza sosta, il dolore per la morte di un familiare, di un amico e finanche di un personaggio famoso avanza nelle immagini, nelle parole e negli atti del nostro quotidiano reale e virtuale.

Il presente contributo affronta il primo aspetto della questione, cercando di tratteggiare possibili percorsi di riflessione volti ad aiutare le persone ad affrontare il dolore della perdita, per imparare a con-dividerlo. Tale compito è arduo perché non è possibile condividere ciò che non si riesce a comprendere. L'incomprensibilità dell'evento porta infatti la persona a isolarsi, sentendosi vittima di una profonda ingiustizia.

Come spiega il racconto biblico che ha come protagonista Giobbe, a cui sono sottratti moglie, figli e ricchezze come prova di fede in Dio: «se il dolore è legato alla colpa, perché il giusto deve soffrire?». Pur essendo innocente, Giobbe infatti è costretto a espiare le colpe dei suoi padri, e questo significa che Dio fa soffrire anche gli innocenti, e che il dolore non ha senso, se non quello di aprirci al dono della fede. «Considerato in questa luce, il dolore non è intervento punitivo, ma è azione salvifica» (Natoli, 2002, p. 324).

Di fatto, non siamo però preparati a pensare che il dolore possa anche non avere un senso, o che il senso risieda proprio nella inquietante ricerca di senso a cui ci obbliga. Bisogna accettare pertanto che il dolore fa parte della nostra vita, consapevoli che quando vi entra – sovvertendola e distruggendo equilibri precedenti e legami preziosi – tutti gli sforzi per eliminarlo diventano inutili o dannosi (Rugi, 2015).

Non potendo essere rimosso, il dolore per la perdita dell'altro deve dunque subire un processo di elaborazione, che definiamo comunemente processo del lutto. Nel saggio *Lutto e Melanconia* del 1915, Sigmund Freud descrive il lutto come «la reazione alla perdita di una persona amata o di un'astrazione che ne ha preso il posto, la patria ad esempio, o la libertà, o un ideale o così via», che ha come conseguenze un doloroso stato d'animo, la perdita d'interesse per il mondo esterno e della capacità di scegliere un qualsiasi nuovo oggetto d'amore, con la conseguente avversione per ogni attività che non richiami alla memoria la persona defunta.

Il lutto è dunque una reazione affettiva, emotiva, a una esperienza di perdita, che rappresenta un evento sconvolgente, in grado di disestare il modo di vedere il mondo. Esso indica non solo la reazione emozionale che segue alla perdita di una persona importante, ma anche il tempo successivo all'evento della morte. Il modo in cui la persona trascorre questo tempo e le risorse da cui attinge per riempirlo di speranza hanno un'importanza fondamentale nella prevenzione di condotte inadeguate e patologiche, come nei casi di reazione maniacale o melanconica.

Se maniacalità e melanconia sono due fallimenti del lutto che rendono, in modo antitetico, improduttiva l'esperienza della perdita, un corretto processo di elaborazione del lutto consente di convertire l'evento traumatico in un evento capace di trasformazione generativa (Recalcati, 2016).

In tale direzione, Wilfred Bion (1970) ha studiato il dolore come strumento generativo di nuove opportunità esistenziali, giungendo ad affermare

che è importante riuscire a *soffrire il dolore*, e non solo a subirlo o registrarlo (Neri, 2002). Affinché il dolore diventi strumento di maturazione e cambiamento, è necessario in sostanza che la ferita causata dalla morte di una persona cara si cicatrizzi. Facilitarne il processo di rimarginazione non consiste però nel ricucire lo strappo e cancellare il segno, ma nel convivere con tale ferita, tamponandola quando si riapre, perché inevitabilmente si riapre.

2. La perdita del padre nell'infanzia

Come noto, in passato la figura paterna è stata oggetto di una forma di marginalizzazione nella ricerca scientifica, e la sua rilevanza nel sistema familiare è stata sottolineata solo in tempi relativamente recenti. Gli studi di matrice psicologica hanno dimostrato che la relazione padre-figlio ha effetti importanti nelle varie aree di sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino. In particolare, un positivo legame con il padre fa registrare nel figlio l'incremento dei livelli di rendimento scolastico, delle abilità di *problem-solving*, dell'autoregolazione emotiva e delle competenze sociali (Jeynes, 2011). Al contrario, l'assenza o l'inadeguatezza della figura paterna possono essere responsabili di problematiche quali il disagio educativo e le difficoltà di apprendimento nell'infanzia e nell'adolescenza.

La funzione paterna risulta dunque fondamentale per la crescita e l'educazione sia del figlio sia della figlia, poiché favorisce l'autostima del bambino e della bambina, e prospetta orizzonti di senso entro cui inscrivere il proprio progetto di vita. In particolare, con il maschio il padre è chiamato ad avere un atteggiamento di rassicurazione, volto a sottolineare le somiglianze legate all'appartenenza al medesimo genere, e a tutelare il piccolo dal senso di inferiorità e sconfitta che potrebbe pervaderlo a causa della percezione delle differenze a livello di forza, attitudini e competenze.

Con la femmina, egli deve impegnarsi a promuovere lo sviluppo identitario e la fiducia in sé stessa. Il rapporto con il padre rappresenta infatti per la bambina la prima esperienza del maschile, che aiuta a definire meglio la propria personalità di donna, e anche ad acquisire un modello relazionale di riferimento (Romano, 2016).

Poiché i genitori sono le prime persone con cui i bambini instaurano un legame di attaccamento, quando uno dei due viene a mancare nell'in-

fanzia, le conseguenze sul percorso formativo dei figli divenuti orfani possono essere devastanti. Oltre a stravolgere l'equilibrio emotivo-affettivo del minore, tale esperienza provoca uno stress che intacca la sostanza psichica con ripercussioni profonde a livello neuro-cognitivo (Karten, Olariu, Cameron, 2005).

Inoltre, l'evento del lutto ristrutturata il modo in cui il bambino, crescendo, esperisce il mondo interno ed esterno e si rapporta con la propria morte. Senza la funzione paterna, siamo condannati a un eterno nichilismo, e dobbiamo imparare a fare a meno di qualsiasi forma di protezione dai pericoli esterni e dai fantasmi interiori. «La morte del padre è dal soggetto sempre percepita come la sparizione di quella specie di scudo che è il padre nei confronti del padrone assoluto, vale a dire la morte» (Lacan, 2013, p. 144).

Accompagnare il bambino nell'elaborazione di questa grave perdita è quindi un processo molto delicato, che richiede la capacità di credere nella possibilità di sopportare il dolore, come di vivere il piacere, rimandando ai valori della fiducia, del coraggio e della responsabilità. “Saper soffrire” diventa allora un'abilità come tutte le altre, e costituisce anche una sfida per conoscere se stessi. In chiave pedagogica, si può convenire sul fatto che, per *educare il dolore*, è importante in primis *educarsi al dolore*, facendo luce sulle nostre ombre e disoccultando le nostre paure, senza vergognarcene.

Del resto, si può crescere solo a partire dalla consapevolezza delle nostre imperfezioni, delle cicatrici che ci rendono unici e che nessuna *chirurgia anestetica* potrà cancellare.

2.1 Accettare la separazione

Affrontare la morte di un genitore nell'infanzia è un'esperienza che amplifica la condizione di vulnerabilità e rafforza il bisogno di protezione, in una stagione della vita naturalmente associata alla spensieratezza e all'allegria.

In questi casi, il primo passo per aiutare i piccoli ad affrontare il lutto consiste nell'accettare che la morte entri nei discorsi fatti *ai* bambini e *dai* bambini.

Tuttavia, parlare di morte ai bambini non è facile, e non soltanto in ragione dell'età degli interlocutori, ma anche per la mancanza, nella nostra cultura, di una qualsiasi forma di educazione alla morte, alla finitudine,

alla sofferenza. «L'argomento morte viene, infatti, affrontato, nella sua urgenza e improcrastinabilità, solo nel momento in cui la perdita di una persona cara (familiare, parente, amico) al bambino si verifica. Quando parlarne diviene, cioè, inevitabile» (Iaquinta, 2019, p. 352).

Oltre a parlare ai bambini della morte, bisogna poi aiutarli anche a parlare della morte, per poter riposizionare se stessi rispetto a questo evento lacerante. Difatti, l'evento luttuoso comporta un'interruzione del legame di attaccamento con la persona che non c'è più, e conseguenti sentimenti di rabbia e sofferenza per l'irrecuperabilità di tale relazione. Per evitare che la perdita del genitore in tenera età comporti conseguenze patologiche come disturbi dell'apprendimento, dell'alimentazione o del sonno, stati di panico o manie incontrollabili, e per accompagnare il bambino nella costruzione di una nuova identità in quanto orfano, è importante pertanto andare incontro alla consapevolezza della separazione.

Essendo la relazione con l'altro una dimensione costitutiva della nostra identità e del nostro percorso formativo, quando la presenza diventa assenza, il dono diventa privazione e la prossimità diventa abbandono, si rischia di scivolare in un percorso di impoverimento personale e sociale. La percezione della propria fragilità può produrre l'*indebolimento della persona*, e rendere i rapporti sociali ancora più difficili, perché condizionati dal timore di non essere accettati e di non essere riconosciuti nelle insicurezze e nel bisogno di ascolto e di aiuto (Borgna, 2014).

Accettare la morte, e il dolore che provoca, significa allora utilizzare il *pathos* come "perturbante educativo", in grado di aiutare il bambino a prendere coscienza della condizione di finitezza dell'esistenza umana, che getta la persona in una dimensione di contingenza dominata da un'apparente casualità, ma anche da un'intenzionale progettualità (Refrigeri, Isidori, 2019).

Da quanto detto, emerge che bambini e bambine possono superare con esito positivo il lutto per la morte di un genitore, a patto che si rispettino i tempi e che si possa contare su alcune condizioni preliminari: un rapporto di attaccamento sicuro con l'adulto prima del suo decesso, una comunicazione efficace della morte e una disponibilità, da parte di chi circonda il bambino, a rispondere onestamente alle sue domande.

A tale proposito, è di fondamentale importanza che anche i bambini partecipino al dolore della famiglia.

Questo significa che l'altro genitore e i parenti tutti sono chiamati a rispettare il diritto del piccolo di essere informato e di conoscere la verità,

evitando i non detti e le bugie a fin di bene. Purtroppo, accade invece che generalmente gli adulti tendono a estromettere il bambino dall'esperienza del lutto. Il piccolo percepisce autonomamente che è successo qualcosa di grave in famiglia, ma non riesce a comprenderne le ragioni, sentendosi di conseguenza escluso e ignorato. Da qui, può sprofondare in un senso di angoscia e lasciarsi sopraffare dalla paura di perdere le altre persone a lui care, vivendo di conseguenza ogni tipo di separazione come una circostanza irreversibile. Questo senso di disorientamento avvolge anche la relazione con il genitore rimasto, a sua volta chiuso nel proprio dolore e incapace di trovare parole per esprimerlo. Il punto è che se viene meno il dialogo autentico tra madre e bambino, quest'ultimo rischia di essere destabilizzato non solo a livello psicologico, ma anche a livello pedagogico, poiché finisce per perdere la fiducia nelle figure educative di riferimento.

2.2 *Consolare il dolore*

Il secondo passo per aiutare il bambino a superare il lutto non può che radicarsi nella capacità di consolare il suo lancinante, e spesso muto, dolore. Di fatto, nonostante sia cresciuta la sensibilità verso le diverse forme di vulnerabilità dell'infanzia, gli orfani continuano a essere educandi invisibili, a casa come a scuola. La loro condizione non rientra nel panorama dei bisogni educativi speciali, e in assenza di situazioni di grave disagio psicosociale, gli interventi di supporto sono spesso affidati all'iniziativa personale dei genitori o degli insegnanti, o dettati dalla estemporaneità.

In ambito pedagogico, esistono varie metodologie che mirano a sostenere il percorso di elaborazione della sofferenza infantile, puntando sugli strumenti che stimolano la capacità di «tirare fuori» il dolore attraverso modalità creative ed espressive, come le fiabe, la scrittura, il disegno e la musica. Sebbene fondamentali, riteniamo tuttavia che questi strumenti dovrebbero essere accompagnati da dispositivi in grado di incidere sul lavoro complementare del «guardarsi dentro», tra cui l'essenziale capacità di riflettere su sé stessi, sugli altri e sulla propria realtà, che ricopre un ruolo chiave nel gestire sentimenti come la solitudine o la frustrazione, spesso legati alle esperienze dolorose.

Educare il dolore richiede in sostanza un lavoro di con-tenimento, prima che di ex-pressione, che riguarda il corpo, la mente e le relazioni. Il corpo può infatti esprimere il dolore in forme disfunzionali come i disturbi, le dipendenze, l'autolesionismo, fino alle tendenze suicidarie.

Per gli adulti, questo significa imparare a riconoscere i segnali di un dolore non elaborato, nascosto in sintomi o malattie psicosomatiche, che vanno dal mal di testa al mal di stomaco, dai problemi respiratori alle dermatiti.

A livello mentale, affrontare il dolore significa avere cognizione del proprio stato di malessere e cercarne le ragioni più profonde, perché non è affatto vero che per superare il dolore «è meglio non pensarci». Non solo, *pensare il dolore* serve ad ancorarlo a una sfera assiologica che va oltre la dimensione privatistica, per diventare coscienza dei mali del mondo, ossia del dolore degli altri e dell'ambiente, aprendo ai temi della comunione fraterna e della solidarietà planetaria.

A livello relazionale, è importante aiutare il bambino ad abitare umanamente il mondo, scegliendo la speranza anziché la disperazione, la cura anziché l'incuria. Questa scelta è frutto di un percorso complesso e delicato.

Nei primi tempi, è possibile che i bambini nutrano rabbia verso il genitore che non c'è più, verso la vita stessa poiché ingiusta, ma anche verso chi ha ancora un padre e una madre. Perdere un genitore nell'infanzia comporta, inoltre, l'inevitabile conseguenza di non avere dei ricordi vividi, ma solo dei flash, che impediscono all'orfano di collocarsi nella propria storia familiare, come invece possono fare i coetanei.

È importante pertanto che sia data la possibilità ai bambini di esprimere i propri sentimenti, ovviamente anche attraverso il pianto. Negare la possibilità di farsi vedere piangere o prevenire il pianto significa non dare spazio all'autenticità dei sentimenti nella relazione educativa. Così facendo, non si fa altro che promuovere l'analfabetismo emotivo e la mancanza di fiducia nelle relazioni interpersonali.

In questo periodo è fondamentale, inoltre, dimostrare che le relazioni non sono instabili e precarie. Se nel bambino si cristallizza l'idea che le relazioni interpersonali siano provvisorie, con un conseguente rafforzamento della paura dell'abbandono, in età adulta si potranno avere difficoltà nello sviluppo di legami autentici a lungo termine.

Inoltre, nei bambini possono prendere il sopravvento i sensi di colpa: alcuni si sentono in colpa per essere vivi e sopravvissuti al genitore, altri credono addirittura di essere stati in qualche modo responsabili del suo decesso. Per questa ragione, è indispensabile gestire il vuoto che deriva dalla mancanza di questa importante figura di riferimento, che il bambino continuerà a cercare in altre persone, quali per esempio i fratelli più grandi o altre figure maschili significative.

2.3 *Abitare l'assenza*

Il terzo passo di questo ipotetico percorso di convivenza con il vuoto dell'assenza e con il dolore che essa provoca, è imparare a ricucire la relazione con la persona scomparsa, spostandola sul livello del ricordo. Una possibile modalità per conservare e ricreare il ricordo, coltivando il sentimento di amore del figlio verso il genitore perduto, è continuare a parlargli di lui, anche attraverso foto, video e oggetti personali (Mattevi dalla Torre, 2013).

In questo modo, il bambino sarà in grado di ricostruire un'immagine personale ed interiore di suo padre, che gli permetterà di sentire e mantenere la sua presenza costantemente viva nel proprio cuore. È opportuno anche che chi ruota intorno al bambino esprima e racconti soprattutto l'amore del genitore scomparso nei confronti del proprio figlio, affinché quest'ultimo impari progressivamente a conservare questo sentimento in lui per tutta la vita.

Da qui, è possibile ricomporre anche le relazioni con gli altri familiari, che possono essere compromesse dall'incapacità di condividere il dolore, che diventa un fatto privato, silenzioso come le stanze vuote del nido domestico.

Gli eventi traumatici destabilizzano infatti l'assetto familiare, retroagendo sulla capacità della famiglia di ricomporre gli equilibri perduti e riorganizzare il sistema relazionale.

Naturalmente, le famiglie si differenziano nelle modalità di vivere la perdita di un loro membro, affrontando il lutto in modo responsabile e collaborativo, oppure indebolendosi e addirittura disgregandosi. Ogni componente della famiglia affronta il lutto in modo personale, anche in funzione della qualità del rapporto che aveva con la persona scomparsa, e di fattori come l'età, la maturità, la sensibilità personale e il sostegno esterno. Allo stesso tempo, il lutto familiare è per forza di cose un evento sistemico, che può essere elaborato solo insieme, attingendo alle proprie risorse anche nascoste e diventando resilienti. Come noto, il costrutto di resilienza, che deriva dal verbo latino *resilire* ossia fare salti, rimbalzare, fa riferimento alla capacità di reagire all'esperienza che reca stress e/o induce un trauma, affrontando le avversità in vista di una nuova stabilità (Vaccarelli, 2016).

Per il sistema familiare, la resilienza rappresenta dunque uno strumento fondamentale per affrontare il lutto quale evento paranormativo che im-

patta sulla storia e sulle relazioni familiari. Da questo punto di vista, particolare interesse per la ricerca pedagogica hanno gli effetti sul ruolo materno e sulla relazione madre-bambino che seguono alla morte del padre (ed eventualmente all'ingresso in famiglia del nuovo compagno della madre), come anche la fondamentale funzione di supporto svolta dai nonni e dalla fratria.

Il compito della rete intergenerazionale di solidarietà primaria sta proprio nella possibilità di riuscire a portare sulle proprie spalle il peso del dolore dell'altro, imparando a vivere la separazione non solo come divisione di ciò che era congiunto, ma anche come possibilità di dare vita, da questa spaccatura, a un'unità nuova, dotata di un certo grado di autonomia e di specificazione. Ed è questo il compito formativo che spetta al bambino che, come nella tecnica giapponese del *kintsugi*, viene *riparato* con l'oro dell'amore perduto e ritrovato, divenendo così ancora più prezioso.

Riferimenti bibliografici

- Algini M.L. (2016). *Le ferite invisibili sui bambini e la morte dei genitori*. Torino: Robin & Sons.
- Ariès P. (1976). *Storia della morte in Occidente: Dal Medioevo ai giorni nostri*. Rizzoli: Milano.
- Bion W. (1970). *Il cambiamento catastrofico*. Torino: Loescher.
- Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Campione F. (2012). *La domanda che vola: educare i bambini alla morte e al lutto*. Bologna: EDB.
- Colaci A. (2019). L'uomo di fronte alla morte. I paradigmi interpretativi dal mondo antico a oggi, *Metis*, 9(1), 62-79.
- Cohen S. (2002). *Stati di negazione. La rimozione del dolore nella società contemporanea*. Carocci: Roma.
- Ferenczi S., Martín-Cabré L.J. (1998). "Si prega di chiudere gli occhi". *Il ruolo del diniego nella teoria del trauma*. Roma: Centro Psicoanalitico.
- Freud S. (1976). *Lutto e melanconia (in Metapsicologia). Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte, Caducità*, in *Opere, 1915-1917*, vol. VIII. Torino: Boringhieri.
- Gianni A. (2016). *E allora come fai? Riflessioni e proposte educative per affrontare il tema della morte attraverso la poesia per ragazzi*. Corato: Secop.
- Jeynes W.H. (2011). *Parental involvement & academic success*. New York, NY: Taylor & Francis.

- Iaquinta T. (2019). La morte estromessa e l'educazione all'impronunciabile. *Metis*, 9(1), 346-362.
- Karten Y.J.G., Olariu A., Cameron H.A. (2005). Stress in early life inhibits neurogenesis in adulthood. *Trends in neuroscience*, 28(4), 171-172.
- Lacan J. (2013). *Le séminaire. Livre VI. Le désir et son interprétation*. Paris: Editions de La Martinière.
- Mapelli M. (2016). *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantegazza R. (2004). *Pedagogia della morte. L'esperienza della morte e l'educazione al congedo*. Troina: Città Aperta.
- Martino P. (2019). *L'altra faccia del tempo*. Finitudine, educazione e speranza. *Metis*, 9(1), 459-472.
- Mattevi Dalla Torre L. (2013). *Il ventaglio dell'educazione. Genitori e figli: crescere insieme*. Milano: Paoline.
- Natoli S. (2002). *L'esperienza del dolore: le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.
- Neri C. (2002). La condivisione del dolore. *Quaderni di Psicoterapia Infantile*, 44, 85-97.
- Recalcati M. (2016). *Incontrare l'assenza. Il trauma della perdita e la sua soggettivazione*, Bologna: Asmepa.
- Refrigeri L., Isidori E. (2019). Il pathos che educa: contributo a una pedagogia della finitudine. *Metis*, 9(1), 252-274.
- Romano L. (2016). *Paterno, Paternità, Padre*. Como: Il Ciliegio.
- Rugi G. (2015). *Trasformazioni del dolore. Tra psicoanalisi e arte: Freud, Bion, Grostein, Munch, Bacon, Viola*. Milano: FrancoAngeli.
- Scheler M. (1983). *Il dolore, la morte, l'immortalità*. Roma: Elledici.
- Svevo I. (18923). *La coscienza di Zeno*. Bologna: Cappelli.
- Testoni I., Floriani M. (eds.) (2018). *Non ho più paura. Un percorso di death education con i bambini*. Padova: Messaggero.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

XI.9

L'educatore domiciliare: lavorare da soli, pensare insieme. Il sostegno educativo domiciliare: quale lavoro pedagogico?¹

Anna Salerni

*Professore Associato - Università di Roma La Sapienza
anna.salerni@uniroma1.it*

1. Domanda di ricerca e obiettivi

In Italia le professioni educative sono giovani sul piano del riconoscimento legislativo. Per lungo tempo sono state svolte in assenza di un titolo specifico o da figure con competenze ritenute affini quali quelle dello psicologo, del sociologo, dell'assistente sociale. Si tratta di professioni che vengono considerate "deboli", spesso di pertinenza tipicamente femminile e per le quali si ritiene che basti la vocazione per essere esercitate.

Il riconoscimento giuridico dell'educatore professionale socio pedagogico e del pedagogo è avvenuto solo recentemente con la legge 29 dicembre 2017 n. 205 (commi 594-601) e successivamente con la legge 30 dicembre 2018 n.145 (comma 517), che ha precisato l'area di intervento dell'educatore socio-pedagogico nel settore sanitario.

Dopo un lungo iter legislativo, finalmente nel nostro paese si riconosce la necessità di dover svolgere le professioni educative, se in possesso di uno specifico titolo di studio nell'ambito delle scienze dell'educazione: laurea triennale per la professione di educatore e magistrale per quella di pedagogo.

A seguito del riconoscimento giuridico è sempre più necessario attribuire alle professionalità educative una precisa identità, ovvero stabilire le conoscenze, i contesti operativi, i ruoli e le funzioni richieste. A tali figure deve

1 Il presente contributo è il risultato di un lavoro di ricerca e di riflessione condotto insieme al dott. Luca Locascio, Responsabile Area Educativa, Cooperativa Rifornimento in volo, Roma. La ricerca, di cui si presentano qui le prime riflessioni, ha visto il coinvolgimento, attraverso interviste in profondità e organizzazioni di focus group, di 15 educatori domiciliari che operano nell'area romana.

essere riconosciuto un ruolo che non le consideri come il braccio operativo di altri professionisti, ma alla pari in tutti i processi decisionali.

Il professionista dell'educazione lavora con una molteplicità di destinatari di tutte le età e in una pluralità di servizi e contesti con finalità diverse che vanno dalla promozione del benessere educativo, alla prevenzione e al recupero, in relazione alla tipologia dei bisogni. Dunque, intorno all'etichetta di educatore rientrano diverse figure professionali che operano in contesti differenti e per i quali è richiesta una competenza e una formazione specifica nel campo educativo.

Fra le diverse sfaccettature del lavoro dell'educatore si inserisce l'esperienza dell'“educativa domiciliare”.

In questo contributo, oltre a descrivere le caratteristiche del servizio e il profilo dell'educatore domiciliare che lavora con i minori in situazioni di fragilità e con le loro famiglie vulnerabili, si rifletterà sulle competenze utili a svolgere tale ruolo, sul tema del passaggio “culturale” tra il considerare questo tipo di interventi educativi come prevalentemente assistenziali, o ritenervi piuttosto, come davvero sono, servizi ad alto tasso di professionalità.

Si rifletterà anche sul fatto che ancora oggi un intervento di questo tipo, benché sia chiaramente educativo, può essere svolto, in modo indifferenziato, da professionalità considerate assimilabili a quella educativa senza che però abbiamo il background formativo e l'impronta che caratterizza il lavoro dell'educatore professionale. Un'ambiguità che risente della diffusa confusione e della scarsa conoscenza nel mondo delle professioni educative, e, al di là di esso, su cosa sia, che cosa faccia, e che cosa sappia nello specifico un educatore rispetto ad altre figure considerare “affini”. L'educatore è infatti una professione fluida i cui campi di intervento sono in continua definizione in relazione ai cambiamenti sociali e alle emergenze che si presentano.

Per rispondere alla domanda di ricerca, a partire da una riflessione sulla figura dell'educatore domiciliare, se ne analizzeranno i compiti esaminando la normativa e nello specifico il *Servizio per l'Integrazione e il Sostegno ai Minori in Famiglia* (SISMiF), nel territorio di Roma. Attraverso le testimonianze dirette di un gruppo di educatori domiciliari – scelti senza alcuna rappresentatività statistica – che operano in questi servizi si rifletterà su un percorso formativo che ne riconosca identità e professionalità. Educatori, infatti, non ci si improvvisa e non lo si è in maniera generica, valida per tutti i contesti e tutti i destinatari.

Il servizio dell'educativa domiciliare (presente in molte, se non in tutte, le città italiane, con denominazioni diverse, ma con scopi sostanzialmente analoghi e con articolazioni organizzative simili), si ispira, oltre che alla legislazione a tutela dei minori, anche alla legge 285/97 (la cosiddetta "Legge Turco") e 328/00 (Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali). Normative importantissime che costituiscono la base legislativa per l'applicazione degli interventi socioeducativi rivolti ai minori. Leggi che, rispetto al concetto assistenzialistico, hanno fatto compiere un importante passo in avanti, e che possiedono una carica innovativa sul fronte dell'integrazione fra sociale e sanitario per i servizi alla persona.

A trent'anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza è del resto importante ricordare che nell'articolo 18 viene affermato che per garantire e promuovere i diritti enunciati nella Convenzione "gli Stati parti accordano gli aiuti appropriati ai genitori e ai tutori legali nell'esercizio della responsabilità che incombe loro di allevare il fanciullo e provvedono alla creazione di istituzioni, istituti e servizi incaricati di vigilare sul benessere del bambino".

2. Chi è l'educatore domiciliare?

Quella dell'educatore domiciliare che si rivolge ai minori in famiglia è una professionalità ancora poco conosciuta con una scarsa letteratura di riferimento. Potremmo definirla una figura che opera 'in solitaria', ma pensa in gruppo. L'ambito in cui l'azione educativa si svolge deriva da un mandato "istituzionale": la titolarità del servizio educativo per i minori è fra le competenze dei servizi sociali territoriali. L'educatore, che lavora nel privato sociale, entra in campo per svolgere questo servizio su committenza pubblica con obiettivi in gran parte definiti; lavora individualmente, ma è inserito (o dovrebbe esserlo) in una complessa e articolata rete interprofessionale e attua il suo intervento in un continuo scambio interdisciplinare. Si tratta di un'attività educativa che pone l'operatore in un denso dialogo interprofessionale e interdisciplinare, assolutamente imprescindibile e necessario. I suoi interlocutori possono essere, oltre al minore e alla sua famiglia, il coordinatore del servizio, i servizi sociali, lo psicologo, lo psichiatra, il medico, i referenti istituzionali del progetto, l'autorità giudiziaria, l'istituzione scolastica, il tutore eccetera.

Pur essendo ‘solo’ nel suo compito e pur operando con un’ampia autonomia e autodeterminazione, l’educatore non è mai davvero isolato e autoriferito. Al suo fianco, pur se non presente nel campo operativo, vi è un gruppo di lavoro che supporta l’intervento, lo monitora, lo alimenta fornendo idee, verificando attentamente il processo di trasformazione evolutiva.

La “solitudine” dell’operatore si manifesta in particolare, e soprattutto, nella realizzazione della relazione con il minore verso cui l’intervento è destinato.

L’educatore domiciliare lavora prevalentemente nel contesto domestico e familiare con minori, bambini e adolescenti, e con le loro famiglie o con altri adulti di riferimento, per un numero di ore settimanali e per un tempo variabile in relazione alla gravità del caso e all’età dei minori.

Tale condizione pone questa figura in un contatto diretto, non filtrato da setting determinati o da ambienti educativi precostituiti. Proprio in ragione della vicinanza e della continuità della presenza accanto a persone verso le quali si dirige l’operare educativo, l’educatore che lavora in ambito domiciliare è esposto a rischi di invischiamento e impaludamento, ma nello stesso tempo ha un ampio potenziale di trasformazione nei confronti dei destinatari del suo intervento.

La costruzione del rapporto dell’educatore con i destinatari della sua azione non trae forza e ispirazione soltanto da regole, competenze e conoscenze “professionali”, che dovrebbero essere acquisite tramite un titolo di studio universitario (oggi con la laurea in Scienze dell’educazione L19), ma riguarda anche aspetti che mettono in gioco profondamente e interamente la persona che interpreta la funzione educante.

Aspetti potremmo dire “metaprofessionali”: la maturità emotiva, le risorse culturali, l’ingegno, la capacità di improvvisazione, la resilienza (e la resistenza) alle frustrazioni, la gestione del proprio equilibrio narcisistico.

Non è insolito per questi professionisti essere esposti a un alto e prolungato dosaggio di emotività dovuta alla vicinanza relazionale con le persone coinvolte nel progetto educativo e alle situazioni in cui si va a operare. In particolare quando lavorano con minori, gli educatori spesso si trovano di fronte a storie familiari e personali traumatiche, con criticità acute, con bambini, adolescenti e genitori/tutori che vivono condizioni difficili, non di rado con grandi ed evidenti sofferenze o inadeguatezze, in contesti spesso degradati, socialmente ed economicamente svantaggiati in uno stato di palese “povertà educativa”.

Gli educatori domiciliari, più che per la prevenzione, lavorano, nella maggior parte dei casi, in situazioni di urgenza e di emergenza, spesso quando il danno è ormai consolidato. Situazioni in cui l'obiettivo prioritario, come in un pronto soccorso, è di "stabilizzare il paziente" per poi, procedere, lentamente e pazientemente, verso il ripristino delle funzioni evolutive del minore e dei suoi adulti di riferimento. Scopo fondamentale di questo intervento educativo è sostenere il minore e la sua famiglia attivando, o riattivando, per mezzo dell'azione educativa, percorsi volti a garantire il normale sviluppo evolutivo psicologico, fisico, emotivo, cognitivo, relazionale e sociale del minore.

3. Compiti dell'educatore domiciliare e funzionamento del servizio SISMIF

A Roma esiste dal 1996 un servizio volto a sostenere le famiglie in difficoltà nell'esercizio della loro funzione di cura, educazione e integrazione sociale dei figli e per affiancare i bambini e i ragazzi nel loro processo di crescita. Nel 2012 è stato istituito il servizio SISMIF (Servizio per l'Integrazione e il Sostegno ai Minori in Famiglia) con lo scopo di fornire un aiuto esterno alla famiglia nelle problematiche della vita quotidiana. L'istituzione di tale servizio risponde ai dettami della legge 184/83 e della legge 149/2001, normative che stabiliscono il diritto del minore a essere educato nella propria famiglia. Le principali finalità dell'intervento educativo domiciliare, che si diversificano in base alle fasce di età (infanzia 0-11 anni, adolescenza 12-18 anni), sono le seguenti:

- sostegno alla genitorialità;
- socializzazione;
- supporto scolastico;
- valorizzazione delle competenze individuali e orientamento alle scelte;
- promozione dell'autonomia sociale e personale.

Nello specifico i compiti dell'educatore domiciliare sono quelli di:

- collaborare con il servizio sociale alla valutazione del bisogno per la presa in carico del caso;
- collaborare con il servizio sociale alla definizione del Piano Educativo Individuale (PEI) in relazione alle esigenze del minore e alle problematiche del nucleo familiare, all'età e alla tipologia del disagio, definendo

- obiettivi, attività, tempi, verifiche. Piano che sarà condiviso con i genitori o con chi esercita le funzioni genitoriali;
- monitorare e verificare l'efficacia degli interventi con il coordinatore del servizio e con il Servizio Sociale per una eventuale revisione del progetto.

Il titolare della presa in carico del minore è il servizio sociale minori ed è l'assistente sociale a decidere di avviare un intervento domiciliare. Non di rado l'attivazione deriva da un decreto del Tribunale dei minori che può indicare, fra le misure a tutela del soggetto, anche un intervento educativo. L'assistente sociale contatta la cooperativa accreditata con il comune per svolgere l'intervento educativo e si accerta della disponibilità a effettuarlo. Entro un breve lasso di tempo si svolgono gli incontri di presentazione del caso, in cui sono dettagliatamente presentati la storia del minore e del suo contesto, le motivazioni della necessità dell'intervento, le eventuali figure di cura e/o istituzionali

L'assistente sociale con il coordinatore del servizio e con l'educatore elaborano insieme il Progetto Educativo Individualizzato (PEI). Il PEI contiene macro-voci che indicano gli obiettivi da conseguire e costituisce la matrice fondamentale per determinare le linee guida dell'intervento. Segue l'incontro con i familiari del minore e con il minore stesso in cui sono presenti l'assistente sociale, il responsabile educativo e l'educatore della cooperativa che eseguirà l'intervento sul campo.

Tale condivisione non è per nulla scontata soprattutto quando l'intervento è "imposto" da un decreto del Tribunale dei minori o quando vi è una sospensione della potestà genitoriale. Molti interventi domiciliari si avviano e si svolgono con un'evidente resistenza o opposizione, manifesta o passiva, verso l'intervento educativo vissuto come un'ingerenza e una costrizione mal tollerata.

Presi gli accordi organizzativi, fissati giorni e orari, l'educatore domiciliare inizia il suo lavoro accedendo al contesto del minore, prevalentemente in casa.

L'educatore domiciliare per far sì che il suo lavoro sia efficace deve essere in collegamento costante con il responsabile del servizio della cooperativa, a cui si rivolge ogni volta che ne avverta la necessità. Diverse sono infatti le problematiche che l'educatore è chiamato ad affrontare, alcune di tipo organizzativo, altre legate al contesto familiare o ai rapporti con il minore, che rendono necessario il ricorso a un confronto costante con il responsabile educativo.

Fondamentale ai fini dell'intervento è la valutazione e il monitoraggio del progetto educativo per stabilire eventuali modifiche e la necessità di attivare ulteriori interventi, di orientare il lavoro domiciliare su compiti più focalizzati, di aumentare o diminuire l'intensità dal punto di vista quantitativo o di avviare una conclusione dell'intervento per raggiungimento degli obiettivi.

Il monitoraggio del percorso educativo richiede due livelli di confronto:

- 1) discussione all'interno della micro équipe direttamente coinvolta nel lavoro con il minore, momento di norma monitorato dal coordinatore educativo.
- 2) coordinamento con i referenti istituzionali del progetto.

Nella fase di monitoraggio, l'educatore si focalizza su alcuni aspetti e situazioni che costituiscono degli "indicatori" quali per esempio: situazione scolastica; situazione familiare; rapporto con l'operatore; rapporto con i pari e socializzazione; aspetti problematici rilevanti; aspetti positivi e di sviluppo.

Tramite questi indicatori l'educatore domiciliare rileva e riferisce, attraverso relazioni periodiche al referente interno (coordinatore dell'ente attuatore), gli elementi di processo, discute e affronta le problematiche emergenti, mette a fuoco le strategie più efficaci.

In questo modo i coordinatori dell'attività sono in grado di visualizzare lo stato del processo educativo per tutti i casi in carico, di ripensare l'intervento insieme all'educatore e alle altre figure coinvolte nel processo, e di riferire, in qualunque momento, sullo stato dell'arte al servizio inviante. Come spesso accade per gli interventi basati sulla relazione educativa e psico-educativa, gli aspetti da considerare, i dati, sono principalmente di processo e di natura qualitativa legati agli elementi trasformativi.

4. Le competenze dell'educatore domiciliare

Il lavoro dell'educatore domiciliare sollecita diversi livelli di competenza ed è perciò necessario che tale figura, così come ogni altra che opera in campo educativo, riceva una preparazione e una formazione mirata che non si raggiunge con il solo possesso del titolo di studio né con la sola esperienza sul campo. Riflettere sui compiti specifici dell'educatore domiciliare e sulle attività richieste consente di capire meglio le dimensioni che è necessario svi-

luppate e quali strumenti siano utili per una migliore gestione del disagio del minore a casa e per il benessere complessivo della famiglia.

Nella tabella che segue abbiamo provato a sintetizzare le competenze che dovrebbe possedere chi lavora in contesti educativi domiciliari e per le quali è necessaria una formazione specifica, iniziale e in servizio, formale e informale, per agire con professionalità.

Competenze osservative	Raccogliere i dati del caso Considerare le risorse presenti Registrare gli interventi Essere in grado di interpretare la realtà il più possibile in modo neutrale e saper fare una lettura multifocale della realtà dovuta alla molteplicità degli attori, delle scene e dei copioni
Competenze relazionali	Saper lavorare in équipe Saper lavorare in rete Saper riconoscere e comprendere i linguaggi professionali
Capacità di documentare	Sapere riportare (in forma scritta e orale) la propria azione educativa ai soggetti che compongono la rete
Conoscenze legislative e conoscenza del territorio e delle sue risorse	Conoscere la “geografia” delle istituzioni: come funziona il servizio sociale, il sistema sanitario, il tribunale minori, il sistema adozioni, il privato sociale
Competenze progettuali	Stabilire obiettivi concreti Individuare strategie e azioni adeguate
Competenze valutative	Monitorare l’andamento del progetto in base alle risposte dell’utente e del contesto Valutare i risultati
Competenze interculturali	Sapersi distanziare da pregiudizi e stereotipi
Competenze etiche	Mantenere la riservatezza professionale Essere neutrale: non assumere una posizione giudicante
Competenze psicologiche	Conoscere gli elementi caratteristici dei processi evolutivi Conoscere le forme principali dei disturbi evolutivi Saper riconoscere e individuare aspetti comportamentali o psico-fisici “anomali”

Tabella 1. Le competenze necessarie per l’educatore domiciliare

Alle competenze citate si aggiunge ovviamente quella riflessiva, competenza trasversale, che permette di non ridurre la professione a un'applicazione della teoria al campo della pratica. L'atteggiamento riflessivo consente infatti di analizzare, trasformare e adattare le conoscenze teoriche per esaminare il problema e intervenire in modo adeguato, intenzionale e critico nelle molteplici e indeterminate realtà che si incontrano nella pratica professionale.

5. Le difficoltà dell'educatore domiciliare

Come detto in apertura del contributo, abbiamo chiesto ad alcuni educatori domiciliari di raccontare il loro lavoro permettendo così di fare emergere le difficoltà incontrate.

Le narrazioni hanno evidenziato come le figure educative non possano essere effettuate senza una formazione specifica e in presenza della sola attitudine a prendersi cura degli altri. È evidente che questo lavoro non può essere confuso con un lavoro assistenziale. Sicuramente, come ci racconta una educatrice SISMiF, il problema principale è quello "legato alla parte emotiva dell'educatore, in quanto a volte può risultare complicato mantenere un distacco, avere uno sguardo professionale e non assistenziale e gestire il peso del lavoro che viene fatto sia in cooperativa che in rete, ma pur sempre svolto dall'educatore in totale solitudine". Tra le difficoltà segnalate dagli educatori domiciliari vi sono: i frequenti ricambi e l'elevato turn-over degli educatori, determinato anche dallo stress nello svolgere tale lavoro e dalla precarietà delle professioni educative, la continua ricerca dell'equilibrio tra distacco e partecipazione rispetto alle dinamiche familiari per cercare di essere neutrale e di farsi coinvolgere solo sul piano lavorativo, il non riuscire a costruire un'alleanza sufficientemente buona con coloro di cui ci si prende cura, il bisogno di un sostegno, la necessità di una condivisione e la sensazione di impotenza e impossibilità di azione e di risoluzione unita al forte desiderio di agire, il carattere complesso e frammentario della pratica educativa. Si tratta di difficoltà per le quali è necessario prevedere una formazione specifica che non si può e non si deve acquisire facendo solo esperienza sul campo.

Tutti gli educatori interpellati sottolineano inoltre la necessità di un agire riflessivo e di coltivare tale atteggiamento poiché esso aiuta a prendere con-

sapevolezza degli errori commessi nel corso dell'intervento e a saper cambiare prospettiva per rivedere i propri interventi. Questo continuo interrogarsi sul proprio agire coinvolge il singolo operatore, ma avviene soprattutto grazie al lavoro di rete e di condivisione con gli educatori e i professionisti che concorrono al miglioramento del benessere del minore e della sua famiglia e che operano nei diversi servizi (sanitari, sociali, culturali). In particolare viene sottolineato quanto sia importante considerare gli insuccessi e gli errori non come fallimenti ma come occasioni di apprendimento per realizzare interventi efficaci.

Piace concludere questa riflessione con le parole di Marta, educatrice, che ben sintetizza i problemi dell'educativa domiciliare:

“Ho capito che il lavoro di educatrice è una continua ricerca-azione, dove pianifichi, agisci, osservi per poi ri-pianificare agire e riflettere nuovamente. Non tutto è scritto sulla carta, le regole non valgono per tutte le circostanze e le relazioni umane sono tutte diverse, per questo deve essere diverso il nostro modo di porci di fronte alle persone che seguiamo. Il lavoro da fare è importante, è un lavoro umano e complesso, non una mera attività di assistenza, anche se questa può esserci insieme al resto; l'educazione è un compito che reclama costantemente la capacità di uscire dagli schemi e di mettersi in gioco”.

Riferimenti normativi

Legge 4 maggio 1983, n. 184 - Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori (GU n.133 del 17-05-1983 - Suppl. Ordinario).

Legge 28 agosto 1997, n. 285 - Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza (GU n. 207 del 5 settembre 1997).

Legge 28 marzo 2001, n. 149 - Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori», nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile (GU n. 96 del 26 aprile 2001).

Legge 27 dicembre 2017, n. 205 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020. (17G00222) (GU n.302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62).

Legge 30 dicembre 2018, n. 145 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021 (18G00172) (GU n.302 del 31-12-2018 - Suppl. Ordinario n. 62).

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P. (2012). Il sostegno alla genitorialità fragile: il progetto di affiancamento familiare. *Minori e giustizia*, 1, 212-219.
- Cerrocchi L., Dozza L. (eds) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco-Angeli.
- D'Antone A. (2017). Educativa domiciliare e spazio neutro in qualità di servizi a sostegno della famiglia come sistema educativo: linee essenziali ed elementi per il ripensamento del curriculum dell'educatore sociale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 161-180.
- Formenti L. (eds.) (2012). *Re-inventare la famiglia*. Santarcangelo di Romagna: Apogeo Education - Maggioli.
- Iori V. (eds.) (2001). *Famiglia, domiciliarità, relazioni*. Milano: Unicopli (Osservatorio Permanente sulle Famiglie, Comune di Reggio Emilia. *Strumenti*, n. 6).
- Janssen C. (2003). L'intervento educativo domiciliare e il sostegno alla genitorialità. *Animazione Sociale*, 4, 83-89.
- Maurizio R. (eds.) (1991). L'educativa domiciliare. Il lavoro con i minori a disagio. Insetto di *Animazione Sociale*, 9, 21-53.
- Milani P. (2009). Buongiorno signora Rossi. Domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 7-22.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Petrella A., Serbati S. (2017). Educativa domiciliare: quale partecipazione possibile? Operatori e genitori si confrontano con le proposte di una sperimentazione in corso. *Encyclopaideia*. XXI (48), 46-69.
- Salerno A., Szpunar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Reggio Emilia: Junior.
- Serbati S. (2014). Famiglie vulnerabili: un'esperienza di «educativa domiciliare». *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 9(1), 5-20.

XI.10
Famiglie e disabilità.
Bisogni educativi e nuovi profili professionali:
il tutor professionista dell'autismo

Fernando Sarracino

Professore associato - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli
fernando.sarracino@unisob.na.it

1. La famiglia alla scoperta dell'autismo

“Il verdetto di un medico ha ribaltato il mondo. La malattia di Andrea è un uragano, sette tifoni. L'autismo l'ha fatto prigioniero e Franco è diventato un cavaliere che combatte per suo figlio. Un cavaliere che non si arrende e continua a sognare” (Ervas, 2012).

Fulvio Ervas attraverso questa descrizione ci racconta la condizione che vivono ogni giorno i familiari di un bambino/ragazzo affetto da sindrome dello spettro autistico dal momento in cui l'“uragano” li ha travolti. Abbondante, a tale proposito, è la letteratura (in particolare facente riferimento all'ambito psicologico e clinico)¹ sul cambiamento che la nascita di un figlio disabile determina in seno alla famiglia²: dal momento in cui il “problema”

- 1 Si citano, a tale proposito, solo a titolo di esempio Dall'Aglio (1994), Zanobini *et alii* (2002), Cannao (2006), Altieri, Bayat (2007), Von Kluge (2008), Gabovitch, Curtin (2009), Xaiz, Micheli (2010), Caldin, Serra (2011), Cuzzocrea *et alii* (2011), Fiske (2018).
- 2 Di per sé la nascita di un figlio determina cambiamenti all'interno del nucleo familiare. Sin dalla notizia del suo futuro arrivo, la nascita di un figlio comporta confusione e disorganizzazione (Harris *et alii*, 1986): genitori e fratelli cominciano a immaginare cosa significherà l'arrivo di una nuova persona, quali “ristrutturazioni” necessiterà l'organizzazione familiare. Ma quando sopraggiunge la “notizia” della disabilità del figlio la coppia entra in crisi (Scorgie, Sobsey, 2000): la famiglia è costretta a rivedere le proprie aspettative infrante, a ripensare le prospettive del proprio futuro, a ridefinire le proprie relazioni sociali e le dinamiche dei rapporti familiari preesistenti. A tale proposito lettura interessante per definire l'attesa e la delusione di fronte alla nascita di un fratello disabile è il romanzo di Giacomo Mazzariol, *Mio fratello rincorre i dinosauri. Storia mia e di Giovanni che ha un cromosoma in più* (2016).

viene comunicato, la famiglia sperimenta senso d'incredulità, crisi e rifiuto. La nascita di un figlio disabile, infatti, comporta la necessità di elaborare un lutto dovuto alla perdita di quell'idea di figlio/fratello, sano ed intelligente, che sarebbe dovuto crescere a propria immagine e somiglianza, che si sarebbe dovuto inserire nel contesto sociale in cui è inserita la famiglia e che sarebbe dovuto diventare, col tempo, autonomo e capace, a sua volta, di costruirsi una propria famiglia³.

Per superare le fasi di questo lutto e la percezione di isolamento che genitori e fratelli⁴ vivono rispetto alla comunità di appartenenza (dovuto alla minor disponibilità di tempo, alla scarsa condivisione di interessi e di problemi comuni con le altre famiglie di figli coetanei e al timore di un giudizio) è necessario il sostegno e il supporto da parte di diverse figure professionali che possano fornire interventi di *counselling* e sostegno alla famiglia, azioni di *parent training* e interventi di natura psicosociale (Manetti, Fasce, 2002).

Tali forme di supporto non esauriscono, però, le necessità del nuovo nucleo familiare: al fine di ripensare, ricostruire, riorganizzare e ristrutturare tutti i momenti della propria vita familiare, genitori e fratelli hanno bisogno del sussidio di altre figure professionali. Esiste, infatti, un forte bisogno di interventi educativo-formativi attraverso i quali le famiglie con bambini affetti da Disturbo dello Spettro Autistico possano prendere coscienza di essere delle "famiglie speciali" e la necessità di organizzare la loro vita familiare, lavorativa e sociale in virtù di questa specificità affinché possano vivere in maniera serena e con fiducia la loro condizione e la condizione dei propri figli (sia quelli disabili che i loro fratelli/sorelle).

È necessario portare alla luce, quindi, e dimostrare la necessità di una figura educativa/formativa che possa aiutare i genitori a prendere coscienza della loro condizione e che possa mediare tra le diverse figure professionali

- 3 La prima reazione più comune che si manifesta nei genitori è la *negazione* della disabilità del figlio, la mancanza di presa d'atto della nuova situazione nella quale ci si è venuti a trovare, e il rifiuto del problema: a questa fase seguono quelle della depressione, della rabbia, della sovrastima o sottostima dei problemi del figlio per giungere ad una rielaborazione del lutto attraverso la costruzione di una visione più realistica e positiva del problema (Sorrentino, 2006).
- 4 Per definire i fratelli dei ragazzi disabili viene utilizzato il termine "sibling" che, pur significando semplicemente "fratello" ha preso ad indicare nel tempo una particolare categoria di "fratelli", quelli, per l'appunto dei ragazzi disabili.

che si occupano della abilitazione e riabilitazione non solo dei bambini ma anche delle loro famiglie.

A partire dalla lettura di tali bisogni è possibile ipotizzare percorsi di formazione destinati alla professionalizzazione di tale figura.

2. La lettura della famiglia: alla scoperta dei bisogni

Al fine di leggere il disagio emergente all'interno delle famiglie dei bambini e dei ragazzi autistici è stata condotta una ricerca sulle necessità e sulle difficoltà incontrate da genitori e fratelli/sorelle nella vita di tutti i giorni; si è cercato di partire dalle loro esperienze quotidiane e dalle criticità che essi affrontano nei contesti e con le persone che essi incontrano: i terapeuti, da un lato, e gli insegnanti, dall'altro.

Per questo motivo, la ricerca è stata strutturata secondo tre direzioni: una diretta, che ha coinvolto i genitori di bambini e ragazzi affetti da Disturbo dello Spettro Autistico, e due indirette, che hanno visto come interlocutori della ricerca da un lato i terapeuti e dall'altro i docenti di sostegno.

Focus della ricerca non è stato quello di comprendere quali sono le criticità che si presentano nel rapporto dei ragazzi autistici con i loro familiari, da un lato, e con le figure professionali di riferimento, dall'altro, ma quali sono i bisogni che esprimono i familiari e, di conseguenza, quali le possibili figure professionali di supporto.

Il lavoro ha inteso individuare i reali bisogni di chi vive questa realtà nel quotidiano per poter immaginare un intervento teso a "migliorare" alcuni aspetti della loro qualità di vita. Analizzando quali sono i servizi già esistenti di cui le famiglie usufruiscono, si è pensato di indagare se c'è la necessità, quindi, di nuove figure professionali che possano rispondere ai bisogni delle famiglie.

Si è intrapreso il lavoro di ricerca partendo dall'ipotesi che esista un forte bisogno di attuare un intervento educativo-formativo in cui le famiglie con bambini affetti da Disturbo dello Spettro Autistico possano prendere coscienza di essere delle famiglie speciali che necessitano di figure di mediazione che possano affiancarli, da un lato, nell'intervento educativo nei confronti dei propri figli e, dall'altro, nella costruzione della relazione con le figure professionali con cui il figlio ha a che fare; figure professionali che possano supportarli nella riorganizzazione della loro vita familiare, lavora-

tiva e sociale in virtù di questa specialità e che li affianchino affinché possano vivere in maniera serena e con fiducia la loro condizione e la condizione di genitori di bambini e ragazzi “speciali”.

Da qui la volontà di attuare una ricerca che possa portare alla luce e dimostrare la necessità di una figura educativa/formativa che possa aiutare i genitori a prendere coscienza della loro condizione e che possa mediare tra le diverse figure professionali che si occupano della abilitazione e riabilitazione non solo dei bambini ma anche delle loro famiglie.

Ovviamente l'intervento di tale figura professionale non è pensato in termini terapeutici (per cui il professionista a cui pensiamo non è uno psicologo, uno psicoterapeuta, un logopedista o uno psicomotricista, i quali agiscono all'interno della loro sfera di competenza) ma, essendo pensato come un intervento educativo-formativo, fa riferimento ad una nuova figura specifica che non si va a sovrapporre a quelle già esistenti ma li integra e, potremmo dire addirittura, li completa.

Per quel che riguarda l'approccio diretto, la lettura dei bisogni delle famiglie dei bambini affetti da disturbo dello spettro autistico è stata condotta attraverso la lettura di post di genitori all'interno di gruppi Facebook.

Circa l'approccio indiretto, sono stati intervistati, da un lato, terapisti che presso centri di riabilitazione hanno in cura i bambini affetti da Disturbo dello Spettro Autistico e, dall'altro, docenti di sostegno a cui sono stati “assegnati” bambini/ragazzi affetti da tale disabilità.

Per leggere i post selezionati e per analizzare le interviste condotte e porre a confronto i diversi punti di vista si è utilizzato il software T-Lab.

T-Lab è un software di analisi lessico-metrica costituito da un insieme di strumenti linguistici, statistici e grafici in grado di effettuare analisi del contenuto di un testo. Il software consente di comparare e “mappare” i contenuti presenti in testi in formato elettronico di varia natura: trascrizioni di discorsi, articoli di giornali, contenuti del web, libri⁵.

5 I metodi di analisi utilizzati in T-Lab sono di tre tipi: analisi delle co-occorrenze, analisi delle tematiche e analisi comparative. Le analisi delle co-occorrenze si scompongono nelle seguenti sotto-analisi: associazioni di parole, confronto tra coppie di parole-chiave; *co-word analysis* e mappe concettuali; analisi delle sequenze; concordanze. L'analisi delle tematiche si scompone nelle seguenti sotto-analisi: analisi tematica dei contesti elementari; classificazione tematica dei documenti; classificazione basata su dizionari; modellizzazione dei temi emergenti; contesti chiave di parole tematiche.

Dall'analisi effettuata sembra venir fuori il bisogno da parte delle famiglie di voler e dover diventare delle famiglie speciali che hanno bisogno di essere "accompagnate": ciò ha permesso la definizione di uno "spazio professionale" e quindi l'individuazione delle competenze che tale professionista deve possedere per rispondere ai bisogni delle famiglie: un professionista che, nella relazione con il bambino/ragazzo affetto da disturbo dello spettro autistico, sappia colmare le distanze tra i diversi soggetti che sono in relazione con lui.

È stato individuato, quindi, uno "spazio da abitare" professionalmente: se si riconosce l'esistenza di questo spazio, alla luce della definizione dei bisogni delle famiglie e, se lo si va ad "abitare" attraverso una nuova figura professionale, l'intervento educativo/formativo sul ragazzo si configurerà come un intervento di una figura che svolge anche il ruolo di mediatore tra le diverse agenzie che si prendono cura del ragazzo: pertanto, è come se si andasse a configurare una nuova agenzia educativa al servizio delle famiglie e dei bambini/ragazzi.

Volendo delineare da un punto di vista macro la figura che abiterà questo spazio essa si identificherà nella figura di un educatore/formatore speciale, possiamo dire che si tratta di un professionista che dovrà agire a tutti gli effetti come un educatore competente, sulla base di una consapevole cultura pedagogica.

Le analisi comparative si scompongono nelle seguenti sotto-analisi: analisi delle specificità; analisi delle corrispondenze; analisi delle corrispondenze multiple; *cluster analysis*; tabelle di contingenza.

Affinché i testi possano essere dati in pasto al software, vanno ripuliti da eventuali caratteri speciali e spazi ripetuti e salvati in formato .txt.

I testi, una volta importati nel software, generano il "Corpus" che viene sottoposto ad un'analisi preliminare detta "pre-trattamento" con lo scopo di "ripulire" il testo attraverso l'eliminazione delle cosiddette "parole vuote": aggettivi indefiniti, articoli, avverbi, interiezioni, preposizioni, pronomi, verbi ausiliari e modali. Così il software può operare su unità linguistiche significative dando vita ad un vocabolario di termini, il più possibile uniforme, sul quale lavorare. Il risultato più importante di tale analisi preliminare è l'individuazione delle Parole-Chiave. Solo a questo punto è possibile richiedere al software di effettuare le analisi descritte in precedenza con le quali, in estrema sintesi, è possibile verificare relazioni tra due o più unità linguistiche attraverso la creazione di indici di associazione, individuare i contesti di utilizzo delle parole selezionate, ma anche costruire ed esplorare una rappresentazione del corpus attraverso significativi cluster tematici al fine di modellizzare i temi emergenti.

3. Il tutor dell'autismo: una nuova figura professionale

Dalla ricerca condotta emerge che il bambino/ragazzo autistico si trova al centro di un triangolo i cui vertici sono costituiti dalla famiglia, dai terapisti e dagli educatori/docenti.

Dall'analisi dei bisogni condotta attraverso la ricerca emerge la necessità di una figura che possa aiutare a ridurre il carico di preoccupazioni, impegni, lavoro, etc. che coinvolgono le famiglie nella cura dei bambini/ragazzi autistici e nelle relazioni con le altre figure che a diverso titolo li hanno in carico, terapisti e docenti.

Sui delinea in questo modo il profilo di quello che potremmo definire il "Tutor dell'autismo": un professionista con competenze scientifico-metodologiche e operative altamente qualificate per il supporto alle attività domiciliari di apprendimento scolastico di bambini, adolescenti e giovani-adulti con disturbi dello spettro autistico.

Tale professionista deve essere in grado di effettuare un intervento di supporto coerente con quanto progettato ed agito dai terapisti, dai familiari e dai docenti, sia quelli curricolari che quelli di sostegno, al fine di contribuire ad un piano integrato di interventi finalizzati allo sviluppo globale del bambino/adolescente.

Per questo motivo, il profilo professionale del "Tutor dell'autismo" deve costruirsi attraverso un percorso di formazione che, partendo dall'acquisizione di informazioni scientificamente fondate sui disturbi dello spettro autistico, al fine di comprendere al meglio i comportamenti e il funzionamento del bambino/ragazzo, definisca, poi, il quadro degli interventi terapeutici e dei modelli multidisciplinari integrati adottati per approfondire successivamente una molteplicità di possibili approcci didattici. In questo modo, il Tutor professionista dell'autismo sarà in grado di pianificare e gestire interventi pedagogico-didattici, anche domiciliari, di supporto al bambino/ragazzo nello studio al fine di consentirgli un adeguato successo formativo e, in questo modo, effettuando un raccordo continuo con le altre figure impegnate nella "cura" del bambino/ragazzo, risponde ai bisogni delle famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Altieri M.J., Von Kluge S. (2008). Family Functioning and Coping Behaviors in Parents of Children with Autism. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 83-92.
- Bayat M. (2007). Evidence of Resilience in Families of Children with Autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 702-714.
- Caldin R., Serra R. (2011). *Famiglie e bambine con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato di servizi*. Padova: Ed. Fondazione E. Cancan.
- Cannaio M. (2006). *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cuzzocrea F., Larcan R., Baiocco R., Costa S.B (2011). Family functioning, parenting, and couple satisfaction in families of children with a disability. *Disability and the Family*, 16(2), 7-24.
- Dall'Aglio E. (1994). *Handicap e famiglia. Handicap e collasso familiare*. Roma: Borla.
- Ervas F. (2012). *Se ti abbraccio non avere paura*. Milano: Marcos y Marcos.
- Fiske K.E. (2018). *Autismo e famiglia. Capire e sostenere genitori e fratelli*. Roma: Giovanni Fioriti.
- Gabovitch E.M., Curtin C. (2009). Family Centered Care for Children With Autism Spectrum Disorders: A Review. *Marriage & Family Review*, 45, 469-498.
- Harris M., Jones D., Brookes S., Grant J. (1986). Relations between the non-verbal context of maternal speech and rate of language development. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 261-268.
- Mazzariol G. (2016). *Mio fratello rincorre i dinosauri. Storia mia e di Giovanni che ha un cromosoma in più*. Milano: Einaudi.
- Mazzone L. (2015). *Un autistico in famiglia*. Milano: Mondadori.
- Scorgie K., Sobsey D. (2000). Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. *Mental Retardation*, 38(3), 195-206.
- Sorrentino A.M. (2006). *La famiglia di fronte all'handicap*. Milano: Raffaello Cortina.
- Xaiz C., Micheli E. (2010). *Lavorare con le famiglie dei bambini con autismo: guida per gli operatori*. Trento: Erickson.
- Zanobini M., Manetti M., Usui M. C. (2002). *La famiglia di fronte alla disabilità, stress, risorse e sostegni*. Trento: Erikson.

XI.11

La «pedagogia nera» di Alice Miller nel panorama della cultura *alternativa* del Novecento

Silvia Annamaria Scandurra

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Catania

silvia.scandurra@unict.it

La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, adottata nel 1989, riconosce la necessità per tutti gli Stati membri di mettere in atto ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il fanciullo da ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisica o mentale, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento.

I 54 articoli della Convenzione dedicano molta attenzione al ruolo della famiglia intesa come unità fondamentale della società e ambiente naturale per la crescita e il benessere di tutti i suoi membri e in particolare dei fanciulli.

Attraverso l'analisi della critica al “pedagogico tradizionale” condotta da Alice Miller, centreremo la nostra riflessione sulla funzione pedagogica della famiglia e sulla necessità di promuovere una nuova cultura pedagogica, critica e progettuale, a tutela dell'infanzia e dell'adolescenza.

1. Considerazioni preliminari: *Il secolo del bambino* e la scoperta dell'infanzia.

La *scoperta dell'infanzia* (Ariès, 1968) è il risultato di un lungo e complesso percorso di “distanziamento” tra mondo del bambino e mondo dell'adulto, reso possibile, a partire dalla seconda metà del Ventesimo secolo, dalle mutate condizioni materiali e culturali e dalla affermazione di studi medici, pediatrici, biologici e pedagogici.

Storicamente l'idea di infanzia è stata, al contrario, associata ad una sorta di «inferiorità, lacuna o deficienza che sia, del non adulto rispetto ad una maturità o adultità» (Becchi, 1994, p. 37). Fintanto che l'adulto ha proiettato nel rapporto con il bambino la sua immagine, e si è approcciato all'in-

fanzia attraverso le categorie della adultità, essa è stata considerata un *momento transitorio* in cui era necessario *dare forma* ad un essere incompleto.

Fino al XVII secolo, secondo la vecchia dottrina ippocratica, il bambino, miscuglio di elementi, umidi e caldi, era concepito come un corpo passivo e malleabile sul quale si poteva esercitare qualsiasi manipolazione per modificarne l'aspetto, fino a giungere ad esempio a cose strane, quanto per noi inverosimili, operazioni di modellamento come l'allungare il naso se risultava troppo grosso o comprimere i lati del capo per ottenere una forma più ovalizzata (Merlo, 2011, p. 53).

Più si va a ritroso nella storia, afferma Lloyd deMause, più basso appare il grado di attenzione per il bambino, e più frequentemente tocca a costui la sorte di venire assassinato, abbandonato, picchiato, terrorizzato, e di subire violenze sessuali. Nella sua ricostruzione, lo psicologo statunitense, descrive la storia dell'infanzia come storia dell'infanticidio, dell'abbandono, delle fasciature, delle percosse e delle violenze (1983, *passim*).

2. Responsabilità genitoriale e *pedagogia nera*

La violenza, derivante dalla promiscuità tra il mondo adulto e il mondo infantile, dal mancato riconoscimento dell'identità del bambino e da una errata conoscenza dell'età infantile, sembra essere il denominatore comune degli atteggiamenti che il mondo adulto ha espresso nei confronti dell'infanzia.

Le testimonianze raccolte – afferma ancora deMause – inducono a credere che una grossa percentuale dei bambini nati prima del secolo XVIII fossero “bambini picchiati”. Le punizioni corporali costituivano una costante nella vita del bambino.

Solo durante il Rinascimento si iniziò a “regolamentare” il ricorso alla punizione corporale e ad “invitare” i genitori a “non colpire e schiaffeggiare i figli in viso e sulla testa, o bastonarli come sacchi di farina con mazze, bastoni, forconi o palette del camino [...] il modo giusto era di picchiarli sui fianchi [...] con la bacchetta”; insomma, era ancora lecito punire il bambino per educarlo, senza però causarne la morte.

Durante i secoli XVIII e XIX, seppur la violenza fisica fosse condannata con più vigoria, si continuarono a registrare pratiche lesive nei confronti del bambino: la violenza, semplicemente, mutò forma e divenne una “violenza nascosta, implicita, subdola”.

Nel Novecento era consueta l'abitudine di rinchiudere i bambini in stanzini bui e isolati dove "alcuni singhiozzavano e ripetevano a memoria i verbi, altri mangiavano la loro razione di pane e acqua [...] capitava talvolta che i piccoli venissero lasciati in stanze chiuse per interi giorni. Un maschietto francese di cinque anni, visitando il nuovo appartamento con la madre, le chiese: 'Oh no, mamma [...] è impossibile: non ci sono stanzini bui! Dove potresti mettermi quando faccio il monello?'" (deMause, 1983, I capitolo: *L'evoluzione dell'Infanzia, passim*).

Nel prosieguo del nostro lavoro, per discutere sulle contraddizioni e sulle violenze che hanno contraddistinto la relazione adulto-bambino, assumeremo come nostro testimone privilegiato la saggista, psicologa e psicoterapeuta svizzera Alice Miller.

Nata negli anni Venti da genitori che lei stessa definisce "persone borghesi e piuttosto all'ordine del giorno"¹, attraverso le sue opere Alice Miller testimonia come le numerose violenze, apparentemente non visibili, subite durante l'infanzia, abbiano influito nella sua storia emotiva e nella sua intera esistenza.

Il padre, "banchiere senza successo", e la madre, "casalinga dedita al compito di allevare ed educare i figli", coerentemente con il ruolo educativo loro affidato dalle disposizioni pedagogiche della Germania dei primi anni del Novecento, ritenevano che la *buona educazione* consistesse nel rendere i figli, il più presto possibile *corretti e obbedienti* anche a costo di reprimere i loro sentimenti e ignorare i loro bisogni.

L'educazione familiare assumeva in quegli anni una straordinaria importanza sociale e la famiglia, considerata il fondamento dell'apparato statale e sociale, diventava il luogo ove apprendere le regole basilari del vivere civile, ove interiorizzare quelle norme sociali che avrebbero garantito la "stabilità della società umana": senza valori comuni, e quindi senza interiorizzazione e apprendimento di essi mediante i processi socializzativi, affermava Talcott Parsons, non vi sarebbe stato alcun ordine (1951).

Nella prospettiva borghese il rapporto genitore-bambino si svela nella sua complessità fondata su legami affettivi e direttivi: se da una parte il

1 Le informazioni biografiche sono tratte da *Interview given by Alice Miller to Ms Noreen Taylor, The Times, London 1999 with some additions of 2004*. L'intervista, tradotta in italiano da S. A Scandurra, è consultabile in inglese, tedesco, francese e spagnolo in <<http://www.alice-miller.com>> (ultima consultazione: 24/09/2019).

bambino diventava oggetto di cura ed attenzione da parte dei genitori, dall'altra continuava a subire interventi educativi vessatori volti a placare, disciplinare e sottomettere le sue manifestazioni spontanee:

vi sono valori da incarnare attraverso una severa e scrupolosa educazione privata, vi sono comportamenti e gesti da regolamentare e uniformare, istinti da imparare a gestire e punizioni per capire gli errori. [...] Balie e nutrici, medici e istitutori, tutori e precettori, servi e domestici. Tutti hanno un ruolo nella conformazione del corpo e della mente del bambino secondo i valori imposti dall'ideologia borghese: decoro e contegno, misura e conformismo, buone maniere e impegno per dare lustro al cognome (Macinai, 2019, pp. 54, 57).

Le violenze subite trasformarono Alice Miller nella “brava bambina” che la società esige ma determinarono gravissime conseguenze nel suo modo di rapportarsi con il mondo adulto e con la propria genitorialità: in un'intervista rilasciata a Borut Petrovic Jesenovec nel 2005, ammise che divenuta madre non *capiva* il suo bambino e soprattutto non *capiva il suo modo di avere bisogno di essere capito*. Nel 2013, lo psicoterapeuta svizzero Martin Miller, figlio di Alice Miller, pubblicò una biografia della madre nella quale denunciò l'incapacità della genitrice di prendersi cura di lui. In famiglia regnavano percosse, brutalità, disattenzione, manipolazione e scarsa affettività, racconta Martin, “Es war nicht schön, der Sohn Alice Miller zu sein. Im Gegenteil - Non è stato bello essere il figlio di Alice Miller, al contrario” (M. Miller, 2013).

La lettura del testo *Schwarze Padagogik* (Rutschky, 1977) permise alla Miller, di avviare un personale percorso di *liberazione* e di rintracciare in tutte le forme di “*pedagogia nera*” presenti nelle pratiche educative, socialmente e culturalmente legittimate agli inizi del Ventesimo secolo, la causa della sua incapacità di essere “una donna adulta consapevole e una madre” (1987, p. 21).

La pedagogia nera consiste nel riconoscere all'adulto la liceità di assumere qualunque atteggiamento necessario per “insegnare al bambino la morale, la correttezza e la sincerità, credendosi autorizzato a ricorrere, per ottenere il suo scopo, a punizioni corporali, menzogne, inganni, manipolazioni e così via” (Miller, 1989, p. 22); altro non è, quindi, che il mascheramento dell'abuso di potere pienamente legalizzato che l'adulto compie sul bambino.

Secondo i principi della *pedagogia nera*, per educare i bambini – esseri capricciosi, cocciuti, irosi e inattendibili – è indispensabile sin dalla nascita *eliminare la loro ostinazione*, se necessario con l'uso di rimproveri, punizioni e bugie. I metodi usati per reprimere la vitalità del bambino non devono essere necessariamente maltrattamenti evidenti, si possono usare anche trappole, menzogne e trucchetti astuti, dissimulazioni, manipolazioni, induzione di paure, sottrazione d'amore, isolamento, diffidenza, umiliazione, disprezzo, derisione e vergogna.

Un esercizio molto utile è quello di mantenere il silenzio. [...] nel ripetere l'esercizio, lo si renda vieppiù difficoltoso, accrescendo la durata del silenzio, dando al bambino occasione di parlare, oppure facendogli mancare qualcosa. Poi provate a confidargli dei segreti [...] Entro i limiti della salute, fate loro patire fame e sete, calore e gelo; ordinate di eseguire lavori pesanti. Vi garantisco che mediante tali esercizi i bambini acquisteranno un animo valoroso, tenace e paziente, e che in seguito diventeranno sempre più capaci di reprimere le cattive inclinazioni (Miller, 1989, p. 34).

L'educazione si riduce, in questa prospettiva, ad uno strumento di condizionamento e controllo del bambino, che avrà effetto duraturo nella intera vita dell'uomo. Incapace di riconoscere il pericolo sotteso ai precetti imposti dalla *pedagogia nera*, il bambino interiorizzerà quelle forme di "violenza nascosta, violenza dolce e invisibile, violenza simbolica" (Miller, 1987, p. 16) e, divenuto adulto, tenderà a replicare l'angoscia e la sofferenza delle vessazioni subite durante l'infanzia nel rapporto con il prossimo più indifeso e con i propri figli. È ormai accertato, infatti, che l'individuo conserva tracce profonde derivanti delle esperienze vissute durante l'infanzia suscettibili di riemergere in qualsiasi momento e che la stessa educazione può essere considerata uno "schema interiorizzato", portatore di una memoria sociale indispensabile per la costruzione dell'individualità (Pourtois; Desmet, 2005, pp. 30-32).

Chiunque si dedichi al problema dell'abuso sui bambini è probabile che si trovi di fronte ad una scoperta molto strana è stato frequentemente osservato che i genitori che abusano dei loro bambini tendono a maltrattarli e a trascurarli allo stesso modo di come loro sono stati trattati da bambini, senza tuttavia avere nessun ricordo conscio delle proprie esperienze [...] Dopo aver studiato il problema per anni, mi sembra chiaro che l'informa-

zione dell'abuso subito durante l'infanzia è memorizzata nelle cellule del nostro corpo come una sorta di memoria, legata ad ansietà repressa. Se, in mancanza dell'aiuto di un testimone illuminato, questi ricordi non riescono a giungere alla coscienza, essi spesso costringono la persona ad atti violenti volti a riprodurre lo stesso abuso subito durante l'infanzia, che è stato represso al fine di sopravvivere².

3. Il diritto del bambino di essere cattivo.

L'educazione dovrebbe, invero, essere tutt'altro, nel processo di intervento e nel fine.

“Educare, in senso proprio, significa suscitare e promuovere la capacità di *impegno critico* del soggetto in formazione (minore o adulto che sia); provocare l'attitudine a reagire all'influenza sociale e ad intervenire per influenzarla a sua volta” (Criscenti, 2004, p. 28).

Telos della pedagogia non dovrebbe essere la conformazione di soggetti in grado di riprodurre il sistema sociale attraverso la reiterazione dei valori, della morale e degli obiettivi in esso vigenti, ma un più complesso processo di formazione, intesa come percorso dinamico di “trasformazione di forme informate” (Criscenti, 2010), che si configura come processo permanente che si evolve nel corso del tempo e dello spazio, nutrendosi di valori, di saperi, di comportamenti, di punti di vista molteplici e differenti, intrisi di storicità e idealità (Frabboni; Pinto Minerva 2005, p. 85).

Si tratta di una teoria pedagogica critica capace di legare analisi e progetto, conoscenza e azione, sulla scia delle indicazioni offerte dai francofortesi e dalla loro teoria critica della società (per la costruzione di una teoria sociale della ragione), con la quale orientare le giovani generazioni, verso il superamento delle negatività del presente storico (Criscenti, 2018, p. 150).

“Lasciamo che i bambini vivano” affermava Ellen Key nella sua opera più famosa (1900), e riconosciamo loro il diritto di “essere cattivi”, di essere

2 Traduzione italiana di S. A Scandurra dal saggio A. Miller (1997). *The Essential Role of an Enlightened Witness in Society*. L'articolo è consultabile in inglese, tedesco, francese e spagnolo in <<http://www.alice-miller.com>>, (ultima consultazione: 24/09/2019).

liberi di esprimere la propria personalità e le proprie inclinazioni, anche quando queste sono in conflitto con le aspettative adulte.

Riconoscere al bambino la “libertà di essere bambino” e di esercitare la propria volontà significa superare la tradizionale visione del bambino come “oggetto incompiuto” e dell’infanzia come oggetto di controllo speciale da parte del mondo adulto; significa, ancora, valorizzare la qualità dell’accudimento genitoriale e dell’azione di educatori e pedagogisti come condizione necessaria non solo per la crescita fisica e cognitiva del bambino, ma anche per la sua maturazione culturale intesa come ricerca e conferimento di senso alla propria esistenza (Bellingereri, 2014; Legge 27 dicembre 2017, n. 205 - Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020 – Commi 594-601, GU Serie Generale n.302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62).

La trasformazione dei bisogni del bambino in altrettanti diritti comporta, dunque, ancora oggi, un impegno da parte della società adulta e richiede un complessivo ripensamento della relazione adulto-bambino intesa come “relazione educativa” in grado di garantire l’inverarsi dei diritti di protezione e tutela, nel *diritto del bambino di soddisfare i propri bisogni*.

Sembra auspicabile, quindi, continuare a sostenere con vigore la necessità di prendere le distanze da quei “contratti educativi” basati “sull’attivazione di sistemi di rinforzo, come pure di ogni forma di violenza – fisica e psicologica –, per proporre infine uno stile relazionale e comunicativo autorevole da parte degli educatori, il cui ruolo fondamentale si esplica nell’incoraggiare il rispetto incondizionato di poche, ma ferme, regole” (Pironi; Ceccarelli, 2019, p. 26) e, in conformità con quanto previsto dalle convenzioni internazionali e dalle norme nazionali, avviare una vera e propria riforma pedagogica tesa ad una complessiva “risignificazione dell’infanzia”.

Riferimenti bibliografici

- Aleramo S. (1906). Il Secolo dei fanciulli. *Nuova antologia*, giugno, 548-549.
- Ariès P. (1968). *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*. Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 1960).
- Becchi E. (1994). *I bambini nella storia*. Bari-Roma: Laterza.
- Becchi E. (ed.) (1979). *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell’infanzia*. Milano: Feltrinelli.

- Becchi E., Julia D. (eds.) (1996). *Storia dell'infanzia* (Vol. 2). Bari: Laterza.
- Bellingreri A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A. (2014). *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Brezinka W. (1989). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1986).
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1976).
- Cambi F. (2017). La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. *Studi sulla Formazione*, 2, 409-413.
- Catarsi E. (2005). *La dimensione intenzionale nelle pratiche educative*. In F. Cambi (ed.), *Le intenzioni nel processo formativo* (pp. 43-63). Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Catarsi E. (ed) (2003). *Essere genitori oggi*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Cavallera H. A. (2003). *Storia dell'idea di famiglia in Italia: dagli inizi dell'Ottocento alla fine della*
- Contini M. (ed.) (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Correra M. (1988). *La violenza nella famiglia: la sindrome del bambino maltrattato*. Padova: Cedam.
- Criscenti A. (2004). Processi educativi, socializzazione, devianza: la formazione dei minori. In A. Pennisi (ed.), *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo* (pp. 1-40). Milano: Giuffrè.
- Criscenti A. (2010). *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*. Catania: CUECM.
- Criscenti A. (2018). Le scienze umane, l'interdisciplinarietà, lo specifico pedagogico. Una questione ancora aperta. *Studi sulla Formazione*, 2, 147-157.
- De Serio B. (2009). *Abbandoni e solitudini. Storie di infanzie e di maternità negate*. Roma: Aracne.
- DeMause L. (ed.) (1983). *Storia dell'infanzia*. Milano: Emme (Ed. orig. pubblicata 1974).
- Fabbri M. (2005). *Nel cuore della scelta*. Milano: Unicopli.
- Fadiga L. (ed.) (2006). *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2005). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Key E. (1906). *Il secolo dei fanciulli*. Torino: Bocca (Ed. orig. pubblicata 1900).
- Korczak J. (2004). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni (Ed. orig. pubblicata 1929).
- Macinai E. (2019). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.

- Merlo G. (2011). *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*. Milano: Franco Angeli.
- Miller A. (1980). *Am Anfang war Erziehung*. Suhrkamp: Frankfurt am Main (trad. it. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino 1987).
- Miller A. (1981). *Du sollst nicht merken*. Suhrkamp: Frankfurt am Main (trad. it. *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, Bollati Boringhieri, Torino 1989).
- Miller A. (1990). *Abbruch der Schweigemauer*. Hamburg: Hoffmann und Campe (trad. it. *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*, Garzanti, Milano 1995).
- Miller A. (2004). *Die Revolte des Körpers*. Suhrkamp: Frankfurt am Main (trad. it. *La rivolta del corpo. Come superare i danni di un'educazione violenta*, Raffaello Cortina, Milano 2005).
- Miller M. (2013). *Das wahre Drama des begabten Kindes. Die Tragödie Alice Miller – Wie verdrängte Kriegstraumata in der Familie wirken*. Freiburg: Kreuz Verlag. *Monarchia*. Brescia: La Scuola.
- Moro A. C. (1991). *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi. La Convenzione dell'ONU e la sua attuazione*. Milano: Mursia.
- Novara D. (2005). *Ognuno cresce solo se sognato. Antologia essenziale della pedagogia critica*. Molfetta: La Meridiana.
- Parsons T. (1987). *La struttura dell'azione sociale*. Bologna: il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1937).
- Parsons T. (1995). *Il sistema sociale*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1951).
- Pironi T., Ceccarelli L. (eds.) (2019). *E. Key. Il secolo del bambino*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Pourtois JP, Desmet H. (2005). *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Pisa: Edizioni del Cerro (Ed. orig. pubblicata 2004).
- Pourtois JP, Desmet H., Lahaye W. (2009). Il buon trattamento. Bisogni del bambino - Competenze dei genitori. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1(2): 109-125.
- Rutschky K. (1977). *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin: Ullstein.
- Scaglia E. (2020). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*. (2Voll). Roma: Studium.
- Sola G. (2015). *L'epistemologia pedagogica e il "Documento Bertin-Granese"*. Genova: Il Melangolo.
- Stettbacher J. K. (1900). *Wenn Leiden einen Sinn haben soll*. Amburgo: Hoffmann und Campe.
- Ungari P. (1974). *Storia del diritto di famiglia in Italia (1796-1975)*. Bologna: il Mulino.

Panel 12
Bambini e ragazzi tra generi e generazioni

Introduzione

Daniela Dato
Liliana Dozza
Gabriella Seveso

Interventi

Cristina Birbes
Sara Bornatici
Lisa Brambilla
Gina Chianese
Matteo Cornacchia
Francesca Dello Preite
Valentina Guerrini
Anna Grazia Lopez
Pierluigi Malavasi
Elena Marescotti
Monica Parri, Andrea Ceciliani
Simona Sandrini
Maria Vinciguerra
Alessandra Vischi

Pedagogia di genere, pedagogia dell'eguaglianza

Daniela Dato

Professore Associato - Università di Foggia

daniela.dato@unifg.it

1. Il secolo della cura dell'infanzia

Se il Novecento è stato il secolo dell'infanzia, il Duemila è stato il secolo della cura dell'infanzia. Intendendo con ciò una nuova e intenzionale cura non solo ai suoi bisogni primari ma alle sue possibilità emancipative e al ripensamento di politiche di welfare in sua tutela. Il Report dell'Unicef *Come cambia la cura dell'infanzia* (2008) precisa infatti che

un grande cambiamento è in corso per l'infanzia nei paesi più ricchi del mondo. La maggioranza della generazione adesso in fase di crescita è la prima a trascorrere gran parte della prima infanzia in strutture che se ne prendono cura fuori della propria casa. [...] il movimento di massa verso la cura dei bambini fuori casa e la maggiore comprensione di ciò che accade nel cervello umano nei primi mesi e anni di vita, pone il pubblico e i politici di fronte a questioni grandi e urgenti. Se il cambiamento nella cura dei bambini rappresenterà un progresso o un regresso, sia per i bambini di oggi che per il mondo di domani, dipenderà dalla saggezza della risposta. Questa risposta deve iniziare con un maggiore interesse e un più attento monitoraggio di questo profondo cambiamento, mentre acquista forza e si diffonde in altre parti del mondo (2008, p. 3).

A fare da sfondo, ha spiegato Isabella Loiodice, una “nuova cultura del care” come “insieme di pratiche sociali (pubbliche e private) volte alla cura del corpo e della psiche, del singolo e della collettività, dell'ambiente di vita fisico e sociale. Un'autentica rete di care che si diversifica e si amplia a più livelli” (Loiodice, 2004, p.10).

Il Novecento e il Duemila ci hanno allora lasciato due importanti cer-

tezze: l'essere del bambino soggetto di diritto e il suo altrettanto profondo diritto alla cura.

Dal Novecento traiamo un insegnamento quanto mai attuale dell'opera di Maria Montessori: il bambino è il padre dell'uomo. Ne vien fuori l'affresco affascinante e poliedrico di una "nuova infanzia" come soggetto di cultura, con una propria identità e dignità; ancora, l'idea di un bambino "competente" pensato, vissuto e formato come soggetto trasformativo, detentore di strumenti, linguaggi, possibilità di cambiamento, progettualità e partecipazione.

Il Duemila, invece, ci ha insegnato a distinguere una cura "naturale" e "biologica" da una professionale e competente capaci, se integrate, di contribuire alla crescita sana del bambino e della bambina.

A fare da sfondo integratore rispetto a tali nuovi modi interpretativi di guardare all'infanzia e alla sua educazione, l'idea di un legame stretto e inscindibile tra formazione e diritti universali, formazione e sviluppo del soggetto-persona in quanto unico e irripetibile. Ciò a partire dalla consapevolezza che il processo formativo si caratterizza del doppio binario epistemologico-prassico, il primo dei quali si offre come ambito di riflessione sul concetto di soggetto-persona e di umanità; il secondo come "spazio" di progettazione e realizzazione concreta di interventi volti allo sviluppo integrale e integrato di quest'ultimo assumendo i tratti di strumento di emancipazione, di orientamento, di "regolatore esistenziale" (Frabboni, 2003).

In tal senso, abbiamo imparato che la cura dell'infanzia, se intenzionalmente progettata e improntata ad indicatori di qualità, può condizionare lo sviluppo dei bambini, modificando traiettorie orientate alla povertà socio-economica, familiare ecc. ma anche l'emancipazione, lo sviluppo, l'empowerment di padri, madri e interi nuclei familiari, e della comunità tutta.

In altre parole, ci ricorda ancora l'Unicef, un sistema di policy orientate alla cura dell'infanzia sin dai primi anni di vita

può portare vantaggi derivanti dall'interazione tra coetanei e con professionisti del settore. Lo sviluppo cognitivo, linguistico, emozionale e sociale dei bambini può migliorare e gli effetti possono essere duraturi. Per i figli di immigrati e per i bambini che in famiglia parlano una lingua diversa da quella del paese, un'assistenza all'infanzia di buona qualità può favorirne l'integrazione e l'apprendimento della lingua ufficiale del paese e ridurre lo

svantaggio all'ingresso nel sistema di istruzione formale. Per molti milioni di donne, l'assistenza all'infanzia può eliminare uno degli ultimi grandi ostacoli che si frappongono alle pari opportunità. Per molti milioni di genitori, l'assistenza all'infanzia può aiutare a conciliare la competizione fra le necessità della vita lavorativa e i piaceri di quella familiare. Per le economie nazionali, la disponibilità dell'assistenza all'infanzia che consente ai genitori di tornare al lavoro può contribuire a sostenere l'aumento del PIL e le entrate fiscali, ridurre i tassi di povertà e il bilancio della spesa sociale e aumentare i rendimenti sugli investimenti statali nell'istruzione. Ma, cosa ancora più importante, l'educazione e l'assistenza all'infanzia offrono anche la possibilità alle società di tentare un'ulteriore significativa riduzione della povertà, della disuguaglianza e dello svantaggio (2008, pp. 8-9).

Non potendo, in tale sede, approfondire tutte le questioni poc'anzi richiamate ci limitiamo ad annotare come, dunque, sia ormai acclarato quanto "la vera misura dello sviluppo di un paese è l'efficacia con cui provvede ai propri bambini: alla loro salute e incolumità, alla loro sicurezza materiale, alla loro istruzione e socializzazione, al loro senso di essere amati, stimati e integrati nelle famiglie e nelle società in cui sono nati" (Unicef, 2007).

Siamo allora, oggi, di fronte ad una nuova consapevolezza: "the epistemological break for the 'new' social studies of childhood was the understanding of the child as 'being' – the child is conceived of as a person, a status, a course of action, a set of needs, rights or differences – in sum, as a social actor. The new phenomenon, the 'being' child must be understood in its own right" (Sharma, 2014, p.11).

Come suggerisce Postman, «i bambini rappresentano il messaggio vivente che noi trasmettiamo a un futuro che non vedremo» e la "struttura sociale difficile" dell'infanzia richiede impegno, dedizione, cura.

2. Diritti, identità, genere

In un'ottica pedagogica, allora, la formazione si configura, come uno dei principali strumenti di emancipazione e sviluppo di un soggetto, di una famiglia, di una comunità.

Essa può avere un ruolo predittivo e determinante nella progettazione e

realizzazione di “ambienti” fisici e sociali, formali, non formali e informali orientati al pieno sviluppo delle potenzialità emotive, cognitive, relazionali dell’infanzia. Ambienti che, per usare le parole di Maria Montessori, “nutrano”, sin dai primi giorni di vita, la mente pronta ad accogliere e assorbire tutti gli stimoli che gli si vorranno offrire. Sono quelle Amartya Sen ha anche definito “occasioni sociali” che possono influire sullo sviluppo e sulla libertà sostanziale dei soggetti sia in termini di vita privata che collettiva.

È nei primi anni di vita che si comincia, direbbe Nussbaum, a coltivare l’umanità, a promuovere i principi dello *human development approach* (De-neulin, Shahani, 2009; Nussbaum, 2012; Alessandrini, 2014). La filosofa ha infatti precisato come

se aspiriamo a produrre adulti che abbiano tutte le capacità elencate, ciò comporterà spesso richiedere certi tipi di funzionamento nei bambini, poiché, come ho sostenuto, è spesso necessario esercitare una funzione nell’infanzia per produrre una capacità adulta matura. Quindi sembra perfettamente legittimo richiedere l’istruzione primaria e secondaria, visto il ruolo che essa assume in tutte le scelte successive della vita adulta (Nussbaum, 2012, p. 106).

Era stata Maria Montessori, d’altro canto, a sottolineare come la formazione dovesse “difendere l’individualità”, “orientarla verso la comprensione della civilizzazione”, di quanto, ancora, la formazione contribuisse “a un movimento di liberazione universale, individuando il modo di difendere ed elevare l’umanità” (Montessori, 1993, p. 17 e pp. 21-22).

Sono importanti affermazioni che, come si legge anche nel *10° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia. I diritti dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia* richiamano alla responsabilità tutte le istituzioni che devono promuovere la consapevolezza che “porre al centro i bambini implica quindi anche declinare il tema del benessere sostenibile, in modo da coprire tutte le dimensioni (civile, politica, economica, sociale e culturale) in cui i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza si esprimono” (2019, p. 9).

Fatta questa premessa, ci pare che alla base di tali diritti e delle azioni di cura nei confronti dell’infanzia e dell’adolescenza uno sguardo particolare meriti il tema-problema dell’identità.

Identità che, beninteso, consideriamo come un dono sociale, un costruito dinamico, complesso ecosistemico che non ha nulla a che fare con

la fissità e con un modello di pensiero autocentrato ma racconta della relazione io-mondo, della dimensione intersoggettiva dello sviluppo del soggetto.

Ed è a partire da quella relazione io-mondo che, crediamo, sia necessario prestare particolare attenzione alla dimensione della relazione tra generi, soprattutto oggi che siamo di fronte a nuove sessualità alla ricerca di una loro identità e soprattutto alla luce di una politica dell'odio e dell'emarginazione che sembra serpeggiare tanto più subdolamente quanto più diffusamente e creare se non già emarginazione, nuove vulnerabilità spesso ancor più sfuggenti e latenti.

La stessa *Agenda 2030* tra gli obiettivi di sviluppo sostenibile ci ricorda che è necessario

eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità. Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile. Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze. Porre fine, ovunque, a ogni forma di discriminazione nei confronti di donne e ragazze.

Eliminare ogni forma di violenza nei confronti di donne e bambine, sia nella sfera privata che in quella pubblica, compreso il traffico di donne e lo sfruttamento sessuale e di ogni altro tipo. Adottare e intensificare una politica sana ed una legislazione applicabile per la promozione della parità di genere e l'emancipazione di tutte le donne e bambine, a tutti i livelli.

Rispetto, allora, alla costruzione di identità sane, integrali e integrate, vale la pena non perdere di vista la questione del genere che, se non affrontata dal punto di vista formativo sin dai primi anni di vita, può portare a forme esasperate di incomprensione e incomunicabilità che possono sfociare in episodi di sessismo inteso come "la supposizione, credenza o affermazione che un sesso è superiore all'altro, spesso espressi nel contesto di ste-

reotipi tradizionali dei ruoli sociali sulla base del sesso, con conseguente discriminazione contro i membri del sesso considerato inferiore” (Commissione Jo Cox, 2017, p. 17).

Non sono parole di un vecchio libro o di un proclama di un’epoca andata, sono, al contrario, parole estremamente recenti, riportate nel documento della *Commissione Jo Cox* che ha individuato nel genere uno degli “ambiti dell’odio” e che ha dedicato tutto il Capitolo IV all’ “odio riferito a motivi di sesso, genere e orientamento sessuale” nel quale si precisa che

l’appartenenza di sesso è uno degli ambiti classici di formazione e sedimentazione degli stereotipi, che a loro volta possono dare luogo a discriminazioni. Ciò può avvenire sia nei confronti dei maschi sia nei confronti delle femmine, anche se di fatto avviene più spesso nei confronti delle seconde, dato che storicamente i rapporti tra i due sessi sono stati asimmetrici a sfavore delle donne. Proprio questa asimmetria, e la non accettazione del suo superamento, può dare luogo a fenomeni di aggressività e violenza, verbale o anche fisica (Ivi, p. 59).

Vale la pena richiamare alcuni passaggi significativi del documento che ci ricorda che, nonostante alcuni stereotipi sui tradizionali ruoli di genere possano dirsi superati:

tuttavia esistono fasce di popolazione che riconoscono alle donne competenze diverse da quelle degli uomini, giustificando e favorendo di fatto differenze di trattamento nei loro confronti, che possono diventare vere e proprie discriminazioni. Ad esempio, se appare acclarato (per il 92,4% della popolazione) che il diritto allo studio e in particolare l’istruzione universitaria sia parimenti importante per i ragazzi e per le ragazze, non accade lo stesso se si pensa al mercato del lavoro e alla carriera politica: un cittadino su cinque continua a pensare che gli uomini siano dirigenti e leader politici migliori delle donne. [...]. Il mancato riconoscimento di pari competenze o del valore aggiunto che una maggiore presenza femminile potrebbe dare in campo economico e politico è più diffuso tra quanti non percepiscono mancanza di pari opportunità o rischio di discriminazione per le donne. Tuttavia, anche tra quanti ammettono l’esistenza di diversità di trattamento basate sul genere, si fa fatica a riconoscere alle donne pari competenze: per esempio, circa il 13% delle persone che ritengono molto discriminate le donne nel nostro Paese, considera gli uomini leader politici o dirigenti migliori delle donne. Continua, inoltre, a persistere lo stereotipo dell’uomo come legittimo

principale o esclusivo procacciatore di reddito. Un intervistato su due (49,7%) esprime accordo con l'affermazione "è soprattutto l'uomo che deve provvedere alle necessità economiche della famiglia". Meno numerosa, ma comunque non marginale, la quota di popolazione secondo la quale è l'uomo a dover prendere le decisioni più importanti riguardanti la famiglia. Proponendo in tal modo non solo una tradizionale divisione dei ruoli all'interno della famiglia, ma anche un ruolo secondario al partner femminile. A conferma di ciò, il 34,4% non ritiene che una madre occupata possa stabilire un buon rapporto con i figli al pari di una madre che non lavora, condividendo una idea di maternità esclusiva, a differenza della paternità. Lo stereotipo maschile simmetrico, condiviso da metà della popolazione (49,7%) – "gli uomini sono meno adatti ad occuparsi delle faccende domestiche" – avalla una divisione del lavoro familiare fortemente asimmetrica. [...] I dati evidenziano anche il nesso tra visione tradizionale dei ruoli di genere e non riconoscimento di pari opportunità per le donne sul mercato del lavoro (Ivi, pp. 41-42).

A ciò si aggiungono nuovi stereotipi nei confronti dei soggetti che hanno dichiarato la loro omosessualità

sebbene la maggioranza della popolazione (74,8%) non consideri l'omosessualità una malattia, un cittadino su quattro continua a fare questa associazione senza fondamento scientifico. La popolazione si distribuisce in maniera analoga anche rispetto all'associazione omosessualità-immoralità, oppure nell'identificare l'omosessualità come una minaccia per la famiglia, considerando il comportamento omosessuale contrario alla natura e alla "tradizionale" complementarità tra uomo e donna (Ivi, p. 43).

Stessi orientamenti sono espressi dal documento *Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity* (Unicef, 2014) che precisa come tutti i bambini, indipendentemente dal loro orientamento sessuale reale o percepito o identità di genere, hanno diritto a un'infanzia sana e sicura, libera da discriminazioni. Lo stesso principio si applica a tutti i bambini indipendentemente dall'orientamento sessuale o dall'identità di genere dei genitori. Sia la *Convenzione sui diritti del fanciullo* che la *Dichiarazione universale dei diritti umani* chiariscono che i diritti umani sono universali. Nessuna persona - bambino o adulto - dovrebbe subire abusi, discriminazioni, sfruttamento, emarginazione o vio-

lenza di qualsiasi tipo per qualsiasi motivo, anche sulla base del loro orientamento sessuale reale o percepito o identità di genere. Allo stesso modo, a nessuno dovrebbe essere negato nessuno dei suoi diritti umani universali, libertà e opportunità di base [traduzione mia, p.1).

3. Ripartire da una pedagogia dell'eguaglianza

Educare al genere, allora, coinvolge una molteplicità di soggetti (insegnanti, genitori, altre figure familiari, educatori ecc.) e si realizza attraverso una complessità di relazioni ed esperienze. Potremmo dunque affermare che l'educazione al genere reca in sé un carico di responsabilità intergenerazionale importante che affida agli adulti il compito di promuovere nelle giovani generazioni competenze necessarie per imparare a dialogare con la differenza a partire dal riconoscimento del proprio sé. Competenze di smascheramento, de-dogmatizzazione, decentramento cognitivo ed emotivo utili a riconoscere, decostruire e superare i pregiudizi e gli stereotipi, a sviluppare parallelamente processi di self empowerment e di empatia, ascolto e condivisione.

Si tratta di coniugare e declinare la più classica antinomia identità-alterità, ma anche eguaglianza-differenza.

Silvia Leonelli, a tal proposito, fa notare come all'interno della stessa storia della pedagogia di genere si possano distinguere fasi precise che inducono a considerare come paralleli e integrati i concetti di eguaglianza e differenza in una prospettiva ecosistemica.

Leonelli infatti distingue: 1. studi sull'uguaglianza tra i sessi; 2. studi sulla differenza del femminile; 3. studi attuali, carichi di complessità (2011, p. 4).

In tal senso appare ormai ineludibile una educazione alle differenze e alla loro valorizzazione, ma sembra spesso sfuggire l'idea della necessità di non trascurare il "discorso sull'eguaglianza" che invece ne costituisce la base da cui prendere le mosse. A tal proposito Alain Goussot ha precisato:

so che parlare oggi di uguaglianza è visto con sospetto; lo è perché la parola uguaglianza viene spesso confusa con omologazione, assimilazione e negazione delle differenze. Credo invece il contrario e penso profondamente che non ci sia incontro possibile senza il sentimento

dell'eguaglianza tra esseri umani [...]. Cioè capacità di riconoscersi nell'altro diverso da sé e riconoscere l'altro in sé stesso (Goussot, 2011, p. 19).

Il riferimento dello studioso va ad una “pedagogia dell'eguaglianza” che va ripensata in un'epoca dell'individualismo e del narcisismo esasperati che spesso sembrano dimenticare il portato intersoggettivo dello sviluppo del soggetto e che hanno spinto lo stesso ad accentuare il privatismo a scapito di un senso di comunità e dell'impegno sociale.

Pensare ad una pedagogia dell'eguaglianza significa offrire una cornice all'interno della quale sviluppare una riflessione sull'etica dell'eguaglianza, sul diritto dell'eguaglianza, sulla “presa di coscienza [...] che [quello che] ci lega e quello che ci vincola passa tramite l'apprendimento del sentimento dell'eguaglianza e dei doveri dell'uomo in stretto rapporto con i suoi diritti” (Goussot, 2011, p. 25).

Ciò nella convinzione che lo spazio pedagogico di mediazione ed emancipazione sia da ricercarsi in una educazione al pensiero che apre a specifiche abilità cognitive ed emotive utili a esercitare contemporaneamente forme di riconoscimento, di self efficacy e self empowerment e forme di decentramento, dialogo, intelligenza sociale ecc.

In tal senso Maria Grazia Contini (Bertin, Contini, 2004) precisa che a fronte “di un rischio di un protagonismo soggettivo” (p.18) è necessario mettere in campo una educazione alla condivisione, intendendo con ciò non una rinuncia ai desideri e ai sogni individuali ma la presa di consapevolezza “di quanto la loro realizzazione dipende da condizioni più generali, mondiali, e dalla possibilità che si realizzino anche quelli degli altri” (Ibid).

È allora necessario spostare l'attenzione da un soggetto proiettato su sé stesso e centro del mondo, ad un soggetto che ne è parte, consapevole che “l'itinerario della propria realizzazione proced[e] con quello della realizzazione altrui, pena l'impoverimento in una chiusura individualistica che non ha, al suo interno, né autonomia né autosufficienza” (Ivi, p. 147).

Si impone, dunque, alla pedagogia il difficile compito di trovare una via di dinamica articolazione tra il riconoscimento universale di condizioni che mettono in comune le possibilità di manifestarsi di ogni singola soggettività con l'altrettanto inderogabile diritto di far emergere e rivendicare posizioni particolari legate alle storie, alle scelte, ai desideri di ciascuno.

Una pedagogia come metodologica articolazione di queste due anime

del darsi e del prender forma dell'uomo in cui l'eguaglianza assume senso come diritto di ogni differenza di percorrere le strade della propria auto-realizzazione e la differenza assume senso nell'impegno di riconoscere la propria esistenza nel dialogo aperto e complesso con alterità detentrici di uguali diritti a costruire storie e progetti individuali non meno che collettivi.

La pedagogia a cui pensiamo è, allora, la base teorico riflessiva e metodologica da cui partire per “diffondere l'esercizio di una ragione critico-problematica che denunci i pericoli delle attuali forme di unilateralità e di integralismo (Bertin, Contini, 2004, p. 19) che costituiscono le propedeuticità a forme di discriminazione, di emarginazione, quando non di odio e di violenza.

Se come già aveva affermato Gianini Belotti negli anni Settanta, “l'operazione da compiere è [...] restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene” (1973, p. 8), allora educare al genere ed educare alle differenze bambini, adolescenti, futuri adulti, è possibile solo a patto di *ricordare* (riportare al cuore del problema della costruzione dell'identità) e di non rinunciare al principio dell'eguaglianza come condizione fondamentale per preservare la generatività del singolo come generatività di specie.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (ed.) (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Bertin G. M., Contini M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertin G. M. (1964). *Educazione alla socialità*. Roma: Armando.
- Commissione “JO Cox” (2017). Sull'intolleranza, la xenofobia, il razzismo e i fenomeni di odio relazione finale, https://www.camera.it/application/xmanager/projects/leg17/attachments/uploadfile_commissione_intolleranza/files/000/000/001/RELAZIONE_FINALE.pdf.
- D'Amato M. (2014). *Ci siamo persi i bambini*. Roma-Bari: Laterza.
- Deneulin S., Shahani L. (2009). *An introduction to the Human Development and Capability Approach*. London: Earthscan.
- Frabboni F. (2003). *Emergenza educazione*. Torino: Utet.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condiziona-*

- menti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita.* Milano: Feltrinelli.
- Grange Sergi T. (2007). Introduzione. In A. Bobbio (Ed.), *I diritti sottili del bambino.* Roma: Armando.
- Haq M. (1995). *Reflection on human development.* New York: Oxford University Press.
- Holloway S. L., Valentine G. (2000). *Children's Geographies. Playing, Living, Learning.* London-New York: Routledge.
- Leonelli S. (2011). La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6, 1, 1-15.
- Montessori M. (1951). *Il bambino in famiglia.* Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1993). *La formazione dell'uomo.* Milano: Garzanti.
- Nussbaum M. (2001). *Diventare persone.* Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum. M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil.* Bologna: Il Mulino.
- Postman N. (2005). *La scomparsa dell'infanzia.* Roma: Armando.
- Prout A., James A., Jenks C. (2002). *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini.* Roma: Donzelle.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà.* Milano: Mondadori.
- Sharma C. (2014). Children's Construction of National Identity: New Social Studies of Childhood Paradigm. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3, 5, 10-14.
- Unicef (2007). *Prospettiva sulla povertà infantile. Un quadro comparativo sul benessere dei bambini nei paesi ricchi.* Firenze: Centro di Ricerca Innocenti.
- Unicef (2008). *Come cambia la cura dell'infanzia.* Firenze: Centro di Ricerca Innocenti.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.*
- Unicef (2004). *Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity.* Firenze: Centro di Ricerca Innocenti.
- 10° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* (20 novembre 2019)(<http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2019/12/RAPPORTO-CRC-2019-x-web-1.pdf>).

La vita che scorre: di generazione in generazione

Liliana Dozza

Professore Ordinario - Libera Università di Bolzano

ldozza@unibz.it

*Un fatto è ora limpido e chiaro: né futuro né passato esistono.
È inesatto dire che i tempi sono tre: passato, presente e futuro.
Forse sarebbe esatto dire che i tempi sono tre:
presente del passato, presente del presente, presente del futuro,
Il presente del passato è la memoria,
il presente del presente la visione,
il presente del futuro l'attesa.*

S. Agostino, *Le Confessioni*, XI, 20, 26.

1. Scontri e confronti tra generazioni

Il mondo si presenta ai nostri occhi come un complesso di forze in concorrenza tra loro, che connettono tanto quanto dividono. Si trasforma e ci trasforma con una velocità incommensurabile rispetto alla umana capacità di far memoria del passato, di «comprendere» il cambiamento e di progettare il futuro. I processi di globalizzazione economica e di digitalizzazione ci “gettano” verso un presente che irrompe con una temporalità socialmente definita, declinata su un presente atteso, che disabilita il passato e riduce il futuro a una serie di “nuovi inizi” (Bauman, 2009). È una temporalità che “si sperimenta nel presente ma non appartiene al presente” (Leccardi, 2009, p. VI) perché schiacciata su un divenire privo di stabilità e di durata. Laddove, nella prima modernità, la previsione del tempo futuro dipendeva da decisioni prese nel presente e condizionate dal passato, nella seconda modernità la crescente complessità e velocizzazione dei rapporti economici e sociali rende quasi impossibile formulare progetti a medio e lungo termine. È sempre più evidente la separatezza tra generazioni e la relazione di estraneità reciproca che intercorre tra di esse, pur nella stabile simultaneità sociale che le accomuna (Matthes, 1985, p. 369). Sembra che giovani e adulti

non trovino più tempo e ragioni per attribuire valore al passato e alla memoria; anzi, sembra che tutte le generazioni faticino a conciliare i tempi sincopati della vita quotidiana con i “tempi lunghi della responsabilità verso le generazioni dei non ancora nati e nei confronti della prevenzione della vita sul pianeta” (Leccardi, 2009, p. X).

Assistiamo a profonde trasformazioni – che riguardano durata, visibilità e peso sociale delle età della vita così come della struttura e delle dinamiche familiari – strettamente connesse con gli effetti della globalizzazione. Ne elenco alcune.

L'età dell'infanzia si è accorciata. L'adolescenza e la giovinezza hanno sottratto tempo e spazi sia all'infanzia sia all'età adulta. L'età adulta ha subito una contrazione, determinata anche dal fatto che la vita lavorativa in situazioni di non-precarità e la creazione di nuove famiglie inizia sempre più tardi. L'età anziana, infine, si è estesa differenziandosi in Terza, Quarta, Quinta età, e Vecchiezza (Dozza, in Dozza, Frabboni, 2010, p. 91).

Alla domanda se e come tali trasformazioni siano riconosciute e tematizzate dalla società e dalla politica, la risposta è molto deludente. Vengono in genere considerate problemi privati, questioni di famiglia¹. L'istituzione-famiglia, dal canto suo, presenta un'identità complessa e fluida: da *famiglia come singolarità e blocco d'interessi* si è trasformata in *famiglia come molteplicità* – dove “l'individualità la fa da padrona” – e in *famiglia come pluralità*, composta da più famiglie o spezzoni di famiglie (Sgritta, 2006, pp. 9-11). Aggiungasi che la bassa fecondità delle famiglie e l'invecchiamento della popolazione rendono le reti di parentela *sempre più strette*, ossia ridotte a pochi componenti², e *allungate*³, ossia comprendenti più generazioni, generalmente fino a quattro, e per un tempo più lungo.

- 1 Nei Paesi del Sud Europa o mediterranei le politiche sociali affidano i bisogni individuali *in primis* al mercato privato e alla famiglia, ossia al binomio Individuo/Famiglia.
- 2 Quando la famiglia si riduce a un'unità, si assiste al fenomeno di persone in situazione di handicap e anziane che vivono sole, evitando il ricovero in strutture assistenziali, grazie a un sistema di aiuti creatosi nel tempo: parenti, amici, vicini, volontari, badanti.
- 3 L'aumento della popolazione anziana e il continuo calo delle nascite rendono l'Italia il secondo Paese più vecchio al mondo, con una stima di 177,9 anziani ogni 100 giovani al 1° gennaio 2020. Ne consegue l'aumento degli anni di compresenza generazionale così come l'aumento del numero di membri potenzialmente bisognosi di aiuto perché in età avanzata.

In particolare, il conflitto fra generazioni, che pure si presenta in termini sempre nuovi ad ogni cambio di generazione, ci mette a confronto con una polarizzazione che non riguarda più soltanto giovani e adulti ma anche, in modo inedito rispetto al passato, giovani e anziani della Terza e anche Quarta età. Attribuiamo la grande separatezza esistente fra le generazioni alle differenti “stratificazioni” e narrazioni delle esperienze fatte nel retroterra esistenziale e al fatto che soggetti di differente età vivano esperienze e relazioni sociali in “terre” e gruppaltà separate, “schiazziate” dentro a un presente accelerato e frenetico che non concede tempo, memoria e ascolto alla storia e alle storie (Mannheim, 2000, pp. 63 e ss.; 2008). Aggiungasi che la vita è sempre più “mediata” da tecnologie e forme comunicative che tracciano significative linee di demarcazione non solo fra anziani, adulti, adolescenti, bambini, ma anche tra fasce di età (o coorti, di non più di 10 anni): generazioni e coorti d’età che s’incontrano in luoghi (e non luoghi), tempi, forme di vita sociale solitamente separati.

Negli ultimi decenni molti aspetti difettivi della condizione giovanile sono stati attribuiti alla scarsa agentività dei giovani: l’ingresso ritardato nella fase adulta e una tardiva assunzione di responsabilità e autonomia (giovani “bamboccioni”), ritardo sbrigativamente correlato con l’atteggiamento protettivo della famiglia e ascritto alla “cultura” e al “mammismo” mediterraneo. Se, però, prendiamo in considerazione le analisi alternative di alcuni economisti, demografi e sociologi (Boeri, Salasso, 2007; Livi-Bacci, 2008; Ambrosi, Rosina, 2009; Dell’Aringa, Treu, 2011; Cavalli e Leccardi, 2013), allora dobbiamo considerare anche altri aspetti, tra cui le scelte gerontocratiche in atto nella società italiana e la questione economica.

L’operare delle istituzioni [...] non favorisce, ma anzi ostacola, il passaggio alla vita adulta. [...].

La scuola, innanzitutto, non valorizza la cultura del lavoro e la formazione professionale a tutti i livelli [...].

Il mercato non offre sufficienti soluzioni a giovani coppie prive di mezzi e/o di sostegno familiare [...].

Le banche sono restie a concedere mutui o prestiti a giovani [...].

Il mercato del lavoro presenta una situazione dualistica: da un lato i lavoratori protetti sul piano giuridico e sindacale (maschi-adulti), dall’altro i lavoratori precari (giovani-donne). [...].

Gli ordini professionali sono tendenzialmente organizzazioni chiuse e

gerontocratiche che tendono alla conservazione dei privilegi di chi ne fa parte e ostacolano il ricambio generazionale.

I partiti politici, a parte il loro funzionamento che privilegia le oligarchie consolidate, sono orientati alla tutela degli interessi delle fasce numericamente in crescita dell'elettorato (gli anziani), piuttosto che delle fasce numericamente in declino (i giovani).

I sindacati sono sempre più organizzazioni di lavoratori in pensione [...]. A tutti questi fattori si aggiunge il peso del debito pubblico che, a meno di scenari allarmanti, graverà a lungo sui bilanci pubblici e quindi sulle opportunità delle generazioni più giovani e di quelle che nasceranno in futuro. Per non parlare del consumo delle risorse non rinnovabili e dei beni ambientali (Cavalli, Leccardi, 2013, pp. 166-167).

È un “conflitto” fra generazioni che, a differenza del passato, riguarda non tanto concezioni e stili di vita, quanto la mancanza di prospettive di emancipazione sociale, le scarse probabilità di una pensione dignitosa, il peso di un enorme debito pubblico accumulato dalle generazioni precedenti. In questa società molti giovani restano fermi ai “blocchi di partenza” e molti anziani difendono un potere economico e sociale faticosamente raggiunto, spesso considerandolo il modo per proteggere le generazioni più giovani della *propria* famiglia. Sono gli anziani a tarpare le ali ai giovani? È una generazione egoista?

Va anche detto che, in questo contesto di “ipervita” e di “vite di scarto”, l'anzianità a sua volta viene rappresentata con i segni della *fragilità* (piuttosto che della saggezza), una fragilità che pesa sulle strutture sanitarie e sulla dinamica della vita economica. Viene vissuta con un sentimento misto tra *riconoscenza* per i sacrifici e le conquiste di democrazia fatte dai Grandi Vecchi e *fatica* a reggere il peso sociale che la vecchiezza comporta. Nella società d'oggi, che Bauman (2009) definisce “ad obsolescenza programmata”, gli anziani sono rappresentati e percepiti dai giovani, e in particolare da pre-adolescenti e adolescenti, come ancorati al passato, lenti, affaticati, ... “vecchi” (Pinto Minerva, 1988, 2015; Tramma, 2003; Gall Prader, 2017; Dozza, Gall, 2018).

2. La fatica di fare comunità: prove di reciprocità per cambiare la narrazione

Ci rappresentiamo la vita sociale come un *campo dinamico* nel quale interagiscono molteplici gruppi e soggetti con le loro differenze di età, genere, generazioni, condizioni socio-economiche, risorse personali, appartenenze culturali. Sono reti vitali generalmente composte da tre e, per un periodo, anche quattro generazioni in contatto: generazioni che s'incontrano e si scontrano, si affidano l'una all'altra e si differenziano. Sono sistemi relazionali (ambiente-famiglia, ambiente-scuola, ambiente-natura/cultura) di cui occorre avere cura perché sono preziosi e al contempo fragili, perché caratterizzati da dinamiche che possono essere costruttive e creative ed anche distruttive e regressive (Nitsun, 1996). In tali sistemi relazionali ogni individuo, attraverso connessioni generazionali e intergenerazionali, elabora e rielabora la personale *impalcatura di sostegno per la vita* (Lizzola, 2009). È un lavoro basato sull'esempio e sull'ascolto, quell'ascolto che può *pensare/lasciare pensare* i sentimenti, le domande e i silenzi, cogliere i cambiamenti e fondare l'appartenenza sociale e culturale sui valori della coerenza e del rispetto degli altri esseri umani e dell'essere del Pianeta (Gecchele, 2016; Bellingeri, 2011, Boffo, 2012). È un lavoro che potrebbe co-costruire *comunità solidali*.

Ma come è possibile? In questo momento storico i giovani sembrano schiacciati dal peso del presente e inibiti dalla precarietà, dall'incertezza del mancato prestito di fiducia concesso dalle generazioni adulte e anziane, dallo scarso spazio di libero movimento e di prospettive di futuro. Risulta difficile per i giovani riconoscere il valore del *carattere invecchiato* e cogliere nel presente la memoria del passato; risulta difficile per gli anziani *cedere il pass* sapendo di *restare*: ritengono di avere il diritto di conservare le posizioni faticosamente raggiunte e pochi riescono a trovare un altro modo di guardare alla vita e a se stessi, anche perché a livello sociale *non* è previsto.

Queste generazioni sembrano viaggiare su binari paralleli, senza trovare una "stazione" d'incontro o di scontro. Colpisce anche il fatto che, rispetto ad altri momenti storici, le manifestazioni di conflitto generazionale siano quasi inesistenti. Si tratta di rassegnazione? È un conflitto generazionale che vive "sotto traccia"? È possibile creare contesti e condizioni per sperimentare, apprezzare e comprendere la ricchezza delle diversità (compresa quella generazionale) e il valore della reciprocità e della condivisione? Come

co-costruire nei/con i giovani *il presente del passato*, fondare *l'identità nella memoria*?

Basterebbe rispecchiarsi nei giganti che hanno fatto la storia locale del territorio in cui si vive, siano essi del passato o viventi. Serve dare ascolto alla “voce” dei giovani, allargare la loro “bisaccia” di parole per dire le emozioni, per fare valere i propri diritti e affermare la propria identità. Occorre trasformare gli spazi in *luoghi* con confini flessibili, ricostruire la Comunità cominciando dai paesi, dalle piccole frazioni, dai singoli quartieri; occorrono azioni e iniziative che partano “dal basso” e scelte culturali e politiche interessate a iscrivere le vite delle differenti generazioni nei contesti territoriali di appartenenza sostenendo il valore dei legami relazionali fin dalle prime età della vita: nelle famiglie, nelle scuole, nei contesti di aggregazione e di vita sociale, nella progettazione e riqualificazione urbana (straordinarie occasioni di intervento trasformativo). Questo perché la visione di un futuro possibile (*il presente del presente*) è *la comunità*.

Se si condivide una tale visione, servono contesti di formazione plurimi – scuole e opportunità intenzionalmente formative nel territorio realmente aperte a tutti, perché tutti posseggano gli strumenti per orientare la propria progettualità esistenziale (*lifewide learning*) –; servono opportunità formative aperte a tutte le età della vita (*lifelong learning*); soprattutto serve una postura etica e un insegnamento-apprendimento progettato *per e con* chi (e non *su*) chi apprende, un approccio che crei occasioni di apprendimento profondo (*lifedeep learning*) affinché qualcosa di profondamente significativo accada (Riva, 2016; Dozza, Ulivieri, 2016; Loiodice, 2019).

L'agire educativo trova la sua ragione d'essere nel momento in cui si propone come offerta di esperienze (contesti di pensiero, climi emozionali, zone d'azione) potenzialmente capaci di sostenere il desiderio di esistere, cioè di impegnarsi nel costruire orizzonti di senso alla luce dei quali cercare il proprio cammino (Mortari, 2013, p. 10).

Proprio la natura dinamica, processuale, trasformativa dell'esperienza può fornire l'impalcatura di sostegno per lo sviluppo potenziale di un soggetto, di un gruppo, di una comunità. Qualcosa di profondamente significativo accade quando la situazione esperienziale connette – quasi fossero il polo positivo e il polo negativo di un circuito elettrico – il “fare” o “tentare” *con* il “subire” o “prendere atto” delle conseguenze del fare provocando

quell'*insight*, quella riflessione *in action* e *on action*, quella presa di consapevolezza per cui “un semplice flusso di eventi si carica di significato e noi impariamo qualcosa” (Dewey, 2018, pp. 245-246), scopriamo “le connessioni *specifiche* fra qualcosa che facciamo e le conseguenze che ne risultano” (Ivi, p. 252). Il termine con cui Dewey sintetizza la natura dell'esperienza riflessiva è “avventura”, ossia lo sperimentare/riflettere sull'esperienza nelle sue varie forme – viaggio, scambio culturale, incontro con nuovi mondi – per imparare a guardare la realtà da prospettive altre. Crea consapevolezza di sé nel contesto, apre i confini dei *luoghi* e della mente, e allena all'autonomia.

Nel contesto storico-culturale-sociale di oggi sembra che il sistema proceda per inerzia, ma qualcuno sta cambiando direzione.

La volontà di recuperare il debito di opportunità fornite ai giovani incomincia a prendere forma in bandi di ricerca riservati a ricercatori di età inferiore ai 35 anni da parte di Università, Consorzi di banche, Fondazioni, Enti locali; si coglie la volontà di *cambiare paradigma* nelle scelte di giovani e di cooperative di giovani che ritornano a lavorare la terra creando aziende agricole che scelgono il biologico, la sostenibilità, l'economia circolare; si manifesta nel volontariato come forma d'impegno civile e sociale, collante e base di democrazia partecipativa: negli anni l'associazionismo ha visto crescere l'impegno in particolare nei segmenti di popolazione dei più giovani e soprattutto dei più anziani (ISTAT 2019). I dati ci dicono che l'impegno civile e sociale, l'apertura e l'eterogeneità delle reti crea relazioni di solidarietà e cooperazione e ha un effetto positivo sul benessere percepito sia da parte dei volontari sia da parte dei beneficiari, in particolare per le persone più vulnerabili e per le persone sole. Ma riteniamo che il vantaggio più grande stia nella filosofia di fondo: nella concreta pratica e cultura della solidarietà e della cooperazione, che lega le persone, fa fronte ai bisogni della comunità e ne rappresenta le istanze.

La Cooperazione è una leva preziosa per *cambiare il paradigma*: è una pratica concreta e un'esperienza di vita, può assumere forma giuridica, ed è la forma più adatta a generare solidarietà e a *fare comunità*. La cooperazione chiede di assumersi responsabilità, di schierarsi, di dire chiaramente da che parte si sta: per vivere il presente del presente bisogna avere una *visione*, che permetta di recuperare le fragilità e il cuore delle persone, i beni comuni e il capitale umano. “Ci vogliono tempi lunghi e investimenti costanti per iniziare ad ottenere frutti. E soprattutto non

bisogna avere paura del futuro” (Loffredo 2019, p. 40). Ma che tipo di investimenti?

Secondo uno schema consolidato ci si può occupare del sociale, come della cultura, quando la situazione economica determina risorse aggiuntive [...] è vero il contrario: senza investire nel sociale e nella cultura non si potranno, realisticamente, perseguire obiettivi di sviluppo. Avanti dunque, [...], per rovesciare un paradigma che, palesemente, non regge più” (Ivi, pp. 40-41)⁴.

Vorrei concludere raccontando un’esperienza personale fatta nei giorni di chiusura da COVID 19, quando un gruppo di 19 studenti, studentesse e dottorandi della Facoltà di Scienze della formazione della Libera Università di Bolzano, futuri insegnanti, ha contattato me e le responsabili dell’Ufficio tirocinio proponendo idee e “piste di lavoro” di un Progetto intitolato ripARTiamo⁵. Questo gruppo, che ha lavorato e lavora senza riconoscimenti formali, è partito da un’analisi della situazione da cui emergeva l’acuirsi delle disuguaglianze sociali esistenti e la ferita per la rottura dei legami relazionali e affettivi plurimi creati a scuola. Il Progetto proposto intendeva far da “ponte” tra il *presente virtuale* di bambini e bambine e il futuro *in presenza* a scuola. E intendeva fare *memoria sociale* con le forme espressive autentiche dei bambini e delle bambine in quanto gruppo assemblando tutte le “tessere” in un caleidoscopio di esperienze e di “voci”, ciascuna con la propria originalità e diversità. Intendeva anche mostrarsi nel territorio: in eventi sociali e mostre dislocati negli spazi più vicini alle scuole tra quelli messi a disposizione dai tanti *partner* che condividono il progetto.

Permettetemi una riflessione a margine. Questo gruppo ha saputo fare rete, tra differenti Enti, soggetti, professionalità e generazioni senza timore di perdere la propria identità. Non so se abbiamo (noi “adulte-anziane”) saputo offrire qualcosa di significativo, loro certamente hanno lasciato il dono del loro impegno e del piacere di ragionare in un gruppo che si ascolta e si rispetta reciprocamente, e proprio per questo riesce ad essere creativo.

4 Loffredo, in *Il Rione Sanità. La visione di una comunità tra memoria e attesa* (2019), conclude la sua *Lectio Magistralis* con queste parole del presidente della Fondazione con il Sud Carlo Borgomeo.

5 Nel sito <https://multilab.projects.unibz.it/progetto-ripartiamo/> si trovano i video che illustrano il Progetto, le Tracce di lavoro e la Modulistica.

Mentre scrivo, leggo dalla *chat* del TEAMS da cui io sono appena “uscita”, alcune considerazioni insieme ai saluti: “Per dirla con le parole di un’insegnante: ‘Pensare la scuola del futuro con voi mi dà gioia’ ” e ancora “Motivati ad andare avanti = riempito il cuore”, “Ritorno al futuro!”. Credo che questo valga anche per me: questa proposta, co-costruita con-fidando reciprocamente, sta intrecciando i fili di almeno tre generazioni. È un’esperienza trasformativa che ha creato fiducia e speranza in un futuro che sappia realizzare le attese del presente e anche, come direbbe Hillman (2000, p. 250), “proteggere la civiltà dalla sua stessa frenesia predatoria”.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosi E., Rosina A. (2009). *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*. Padova: Marsilio.
- Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Bellingreri, A. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. Brescia: La Scuola.
- Boeri T., Salasso V. (2007). *Contro i giovani. Come l'Italia sta tradendo le nuove generazioni*. Milano: Mondadori.
- Boffo V. (2012). La trasmissione trans-generazionale della cura educativa: dai nonni ai bambini. In M. Corsi, S. Ulivieri (Eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*. Firenze: ETS.
- Cavalli A., Leccardi C. (2013). Le quattro stagioni della ricerca sociologica sui giovani. *Quaderni di sociologia*, 62, 157-169.
- Dell’Aringa C., Treu T. (Eds) (2011). *Giovani senza futuro?* Bologna: Il Mulino.
- Dewey J. (2018). *Democrazia e educazione. Un'introduzione alla filosofia dell'educazione* [1916]. Roma: Anicia.
- Dozza L. (2010). Anziani, famiglie e politiche sociali. In Dozza L., Frabboni F. (Eds.), *Pianeta Anziani. Concezioni, dimensioni, condizioni esistenziali* (pp. 89-96). Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L., Ulivieri S. (Eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. FrancoAngeli: Milano.
- Dozza L., Gall M. (2018). Il valore della nonnità, oggi. In *La Famiglia*, Annuario 2017 (pp. 145-158). Brescia: Studium.
- Gall Prader M. (2017). *Altsein, Generation und Geschlecht in der Zeichnung junger Menschen. Dokumentarische Interpretation von Bildern und Gruppendiskussionen*. Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gecchele M., Meneghin L. (2016). *Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa*. Firenze: ETS.

- Grotberg E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. In *Early Childhood Development: Practice and Reflections*. The Hague: Bernard van Leer Foundation, n. 8.
- Hillman J. (1999). *The Force of Character And the Lasting Life*. New York. Random House (trad. it. *La forza del carattere*, Milano, Adelphi, 2000, e successive edizioni)..
- ISTAT (2019). *Rapporto annuale 2018. La situazione del Paese*. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Leccardi C. (2009). *Sociologia del tempo*. Roma-Bari: Laterza.
- Livi-Bacci M. (2008). *Avanti giovani alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Lizzola I. (2009). *Di generazione in generazione*. Milano: Franco Angeli.
- Loffredo A. (2019). *Il Rione Sanità la visione di una comunità tra memoria e attesa*. Napoli: San Gennaro.
- Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannheim, K. (2000). *Le strutture del pensiero*. Roma-Bari: Laterza.
- Mannheim, K. (2008). *Le generazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Matthes, J. (1985). Das Problem der Generationen neu gelesen. Generationen-“Gruppen” oder “gesellschaftliche Regelung von Zeitlichkeit”? *Zeitschrift für Soziologie*, 14(5), 363-472.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Nitsun M. (1996). *The Anti Group: destructive forces in the group and their creative potential*. London-New York: Routledge.
- Pinto Minerva F. (2015) (Ed.). *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pinto Minerva F. (1988) (Ed.). *Progetto sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Riva M.G. (2016). Educazione permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 209-215). Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2003). *I nuovi anziani*. Roma: Meltemi.
- Sgritta G.B. (2006). *La famiglia sostanziale. Le forme familiari della Terza e Quarta Età*. Roma: 50&Più Fenacom.

Le relazioni fra generi e generazioni e la tutela dell'infanzia: la maternità sociale di Ersilia Bronzini Majno

Gabriella Seveso

Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
gabriella.seveso@unimib.it

Pensare alla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia ci spinge a considerare la Dichiarazione dei diritti del fanciullo stilata a Ginevra nel 1924: essa poneva già dei principi sostanziali e certamente alla sua definizione contribuirono i dibattiti vivaci all'interno di alcuni Paesi, fra cui l'Italia. In questo contributo vorremmo sottolineare la partecipazione significativa delle associazioni femminili a tali dibattiti e analizzare sinteticamente la prospettiva di Ersilia Bronzini Majno.

Durante i primi due decenni del Novecento, infatti, si andò affermando in Italia l'impegno intenso di singole personalità femminili e di associazioni di donne, che si battevano per il riconoscimento dei fondamentali diritti dei bambini e dei ragazzi, quali la tutela contro lo sfruttamento nel mondo del lavoro e in particolare nelle fabbriche e nelle miniere, il diritto alla salute e all'istruzione di base, l'istituzione di un Tribunale dei minori che sottraesse i/le ragazzi/e alle sanzioni e ai percorsi carcerari della giustizia ordinaria.

In questo periodo, le condizioni dell'infanzia nel mondo occidentale erano ancora molto difficili, almeno per quanto riguarda le fasce di popolazione più disagiate, a causa dei rapidi cambiamenti economici e sociali avvenuti alla fine dell'Ottocento e nei primi anni del Novecento. Il repentino e massiccio inurbamento, lo sviluppo della produzione industriale non associato a progressi nell'ambito della tutela di lavoratori e lavoratrici, la disomogenea scolarizzazione, provocavano, infatti, situazioni di sfruttamento, di abbandono e di abuso di bambine e bambini. Questi fenomeni appaiono ben presenti nelle pagine di alcune riviste o di alcuni testi redatti da personalità femminili impegnate nella lotta per la protezione dell'infanzia. Solo a titolo di esempio, ricordiamo che la denuncia del lavoro minorile e delle condizioni tragiche dei piccoli operai compare anche nel libro di

Ellen Key *Il secolo del bambino*, pubblicato nel 1906, all'interno del quale possiamo leggere frasi accorate:

In Inghilterra il lavoro delle donne e dei bambini ha raggiunto il suo apice. Gli ospizi dei poveri mandavano nelle fabbriche tessili del Lancashire interi carichi di bambini che in modo alternato lavoravano alle stesse macchine e dormivano negli stessi letti sudici. [...] In Italia molti mendicanti storpi sono i poveri bambini cresciuti nelle solfatore della Sicilia, costretti a fatiche troppo superiori alle loro forze e che spesso a dodici o quattordici anni non sono più in grado di lavorare (2019, pp. 216-217).

In molti casi, a partire dall'età di cinque/sei anni, bambini e bambine erano inviati/e nelle fabbriche e trascorrevano dieci/dodici ore quotidiane impegnati/e in lavori sovente pesanti o malsani (Becchi, 1987; Covato, Ulivieri, 2001). La produzione industriale, in alcuni ambiti, si giovava soprattutto di manodopera infantile, poiché meno costosa, più docile, più adatta a lavori che richiedevano manualità fine: un esempio significativo era quello dell'elevata richiesta di bambine nell'ambito dell'industria tessile, poiché esse, dotate di mani molto sottili, erano più adatte ad intrecciare stoffe e a maneggiare i telai (Ulivieri, 1999).

Oltre a situazioni di diffuso e tragico sfruttamento nel mondo del lavoro, bambini e bambine erano vittime di abbandono o di incuria, causati dall'ignoranza e dalla miseria economica e culturale delle famiglie. Alcuni erano abbandonati in abitazioni insalubri o accompagnavano le madri nei campi o negli opifici, all'interno di ambienti del tutto inadeguati. In altri casi, nei quartieri più poveri, all'interno di piccole abitazioni inospitali, i/le figli/e erano lasciati a se stessi da genitori impegnati fuori casa per dodici/quattordici ore al giorno: ciò favoriva indirettamente le aggregazioni di bimbi/e girovaghi/e che nelle strade, da un lato, imparavano presto ad escogitare piccoli espedienti per ottenere denaro o oggetti, dall'altro, erano esposti/e a qualsiasi possibilità di abuso. (Mapelli; Seveso, 2003). Sovente, inoltre, bambini e bambine che restavano entro le mura domestiche, erano vittime di percosse o di abusi perpetrati dagli stessi genitori o da parenti, imbarbariti da inumani ritmi di lavoro, non educati a sensibilità e rispetto nei confronti dei minori, abituati a promiscuità indebite. Di questi fenomeni abbiamo traccia significativa nella descrizione del quartiere San Lorenzo, all'interno del toccante *Discorso inaugurale in occasione dell'apertura*

della seconda Casa dei bambini, pronunciato da Maria Montessori nel 1907:

Qui pei fanciulli che nascono bisogna mutare la frase: essi non vengono alla luce, vengono alle tenebre, e crescono tra le tenebre e i veleni dell'agglomerato umano. Necessariamente sudici, perché l'acqua disponibile in un appartamento povero di varie stanze è appena sufficiente ed è invece distribuita fra venti e trenta [...] (Montessori, 1999, p. 363).

A fronte di situazioni di così grave degrado, incuria, sofferenza, è significativo che le associazioni femminili e le donne dessero vita ad iniziative nei confronti dei minori, veicolando un'immagine di donna molto partecipativa, attiva, informata ed istruita, capace di soccorrere, ma anche di dibattere sulle problematiche sociali e di tentare di proporre soluzioni (Seveso; Finco, 2017). In parte, questa concezione del ruolo delle donne era connessa all'immagine nuova della funzione della madre entro le mura domestiche, intesa come colei che permette lo sviluppo armonioso, la crescita morale e civile dei figli, come appare evidente in numerosi contributi di attiviste del tempo. Citiamo, solo a titolo di esempio, le parole di Placida Stefanini:

si sa che è sulle ginocchia della madre che si formano i caratteri dei fanciulli, dalla madre si ricevono i primi impulsi i quali hanno talvolta un'influenza preponderante su tutta la vita. I figli diventeranno ottimisti o pessimisti a seconda dell'educazione ricevuta dalla madre. È la donna che mette i germi dei futuri sentimenti nei cuori dei figli: se questi germi non sono buoni, nulla di morale, di sano svilupperanno. Educiamo la donna e collocheremo una scuola in ogni famiglia... (Stefanini, 1913, p. 1).

In parte, questa stessa concezione e le iniziative che ne derivarono, erano connessi con la profonda convinzione che il ruolo materno di ciascuna donna non potesse essere confinato entro le mura domestiche, ma fosse da intendere come ruolo di promozione, di tutela, di partecipazione critica nei confronti della società intera (Cagnolati, 2010): una concezione di "maternità sociale" connessa a

un'esigenza che si coniugava con la maturazione di una coscienza etico-civile, – scrive Tiziana Pironi – che trovava espressione nell'idea, di de-

rivazione mazziniana, di madre-cittadina, ovvero di donna volta a interpretare la funzione materna come impegno sociale ed educativo nei confronti non solo dei propri figli, ma dell'intera società (2014 p. 26).

In questa cornice, molte personalità o associazioni femminili mostrarono particolare vivacità soprattutto in alcune città italiane. Per quanto riguarda Milano, già nel corso dell'Ottocento si erano distinte alcune personalità femminili molto carismatiche ed incisive, quali Laura Solera Mantegazza o Cristina di Belgioioso, solo per citare alcuni celebri esempi. Negli ultimi anni dell'Ottocento e nei primi due decenni del Novecento, ancora di più si moltiplicarono le iniziative e l'impegno di associazioni femminili e di donne, quali Anna Kuliscioff, Linda Malnati, Placida Stefanini, Ada Negri, Jole Bersellini e altre. La città stava vivendo un momento particolarmente vivace e fecondo in ambito culturale, scientifico, urbanistico: gli intellettuali e le personalità del mondo politico ed economico andavano interrogandosi sulle finalità della cultura e sui modelli che potevano essere adottati per mettere proficuamente in contatto il mondo della scienza e della cultura con la società (Zocchi, 2008). In questo contesto, si trovò ad operare Ersilia Bronzini Majno, inizialmente a favore delle donne delle classi più povere, collaborando con la guardia ostetrica gratuita fondata da Laura Solera, poi dando vita ad attività che erano rivolte sia all'emancipazione femminile (diritto di voto, diritto all'istruzione, tutela della maternità, supporto sanitario, lotta alla prostituzione) sia alla protezione dell'infanzia. Riguardo a quest'ultimo tema, molte furono le iniziative che testimoniano del suo impegno per il riconoscimento dei diritti dei minori, per la tutela dallo sfruttamento nel mondo del lavoro, per l'attenzione ai bisogni dell'infanzia: ne abbiamo testimonianza vivace, oltre che dalle opere, anche dai numerosi articoli che Ersilia Bronzini Majno pubblicò su alcune riviste del tempo e in particolare sulla rivista *Unione Femminile*, periodico dell'Associazione Unione Femminile Nazionale, fondato nel 1901. La Bronzini Majno si muoveva proprio a partire dalla concezione che la donna, emancipandosi e raggiungendo un adeguato livello di istruzione, avrebbe dovuto svolgere un ruolo di profonda rigenerazione morale di tutta la società e avrebbe dovuto tutelare i minori grazie alla propria particolare sensibilità di madre, compiendo un'opera di salvaguardia dei cittadini futuri. Questa visione appare manifesta nell'articolo *Lungo la via* pubblicato nel dicembre del 1902:

Tutte dovremmo portare un contributo materiale, intellettuale, morale, quanto più largo, generoso e frequente ci fosse concesso dalla nostra condizione, a questa nostra affermazione, a questa prova del nostro fermo volere di istruirci, di elevarci, di studiare i bisogni della società nostra per portarle un cosciente e utile contributo di lavoro (1902c, p. 174).

Fraresi che richiamano puntualmente quanto rileva con chiarezza nel programma dell'Associazione, che nel 1899 Bronzini Majno fondò con Nina Sullam Rignano, Jole Bersellini, Rebecca Calderini, Antonietta Rizzi Pisa, e che nel 1905 assunse inquadramento giuridico di cooperativa, ponendosi per statuto obiettivi di assistenza e di promozione umana e sociale:

All'intento di riunire le buone volontà e concentrare e coordinare le buone opere è sorta l'idea di fondare la Casa dell'Unione Femminile. Questa dovrà diventare la sede delle associazioni femminili, senza distinzione dei loro conformi o difformi caratteri politici o religiosi, istituzioni che si propongono di aiutare la donna per metterla materialmente e intellettualmente in grado di compiere la sua alta missione d'amore, di rigenerazione sociale.

L'appello di cui l'Associazione si faceva portatrice e che Bronzini Majno propugnava nei suoi scritti era un invito a superare qualsiasi divisione fra i diversi movimenti femminili, in modo che le donne, emancipandosi, potessero giungere tutte a mettere in atto un'azione efficace e feconda di riforma e di redenzione sociale: una missione esplicitamente dichiarata anche nel primo editoriale del 1901:

sarà un campo aperto per qualsiasi proposta, qualsiasi discussione che sia utile, che possa portare un contributo all'evoluzione che la società sta compiendo per la conquista d'una civiltà più umana (1901b, p. 2).

Che questa conquista avesse come finalità fondamentale, oltre all'emancipazione e ai diritti delle donne, anche e soprattutto il riconoscimento dei diritti dei bambini e delle bambine, appare molto evidente in tutti i fascicoli della rivista sui quali Bronzini Majno pubblicò i suoi contributi. Un articolo dello stesso anno sottolinea il dovere della società di garantire la crescita di ciascun bambino, al di là delle differenze connesse con le classi sociali, differenze che in quel periodo erano tragicamente evidenti. Il messaggio di

Bronzini Majno è universalistico, consapevole della distanza fra le diverse infanzie, fra bambini e bambine di famiglia altolocate e borghesi, al centro dell'investimento affettivo dei genitori, e bambini e bambine della classi proletarie, introdotti precocemente nel mondo del lavoro e/o appartenenti a famiglie segnate dall'ignoranza anche delle principali norme igieniche, dalla miseria culturale oltre che economica, da un'affettività confusa e in molti casi commista a dinamiche abusanti:

il bambino è l'essere che si dovrebbe gelosamente proteggere e vegliare, perché potesse crescere e svilupparsi come è suo diritto, come pure è dovere d'una società che conosce tutte le sue responsabilità, o le assume con uguale cura e uguali principi d'equità per tutte le classi indistintamente (1901c, p. 77).

La prospettiva più volte proposta da Bronzini Majno costituiva un passo avanti di notevole importanza per quel tempo: l'autrice, infatti, sottolineava la necessità di superare la tradizionale concezione caritatevole e filantropica nei confronti dell'infanzia e di assumere come dovere imprescindibile di una moderna società quello della tutela dei soggetti in via di sviluppo, in primo luogo interrogandosi sulla definizione dei diritti dell'infanzia. A quest'ultimo proposito, Bronzini Majno si appella ad alcuni fondamentali diritti che, a suo parere, «dovrebbero essere scritti nella nostra coscienza, prima ancora che nel codice. Se nel codice sono sanciti vuol dire pure che sono calpestati» (1904b) e che appaiono molto precursori di una definizione di benessere del bambino elaborata nel nostro Paese nei decenni successivi:

il diritto del fanciullo, diritto d'affetto, d'educazione, di sana e gioconda vita fisica e morale, forse il più disconosciuto, o, [...] quello che la società, a tutto suo danno, non vuol riconoscere (1905).

Riguardo a questi fondamentali diritti, senza dubbio l'autrice si sofferma in particolare sul problema gravissimo dello sfruttamento dei/le bambini/e nel mondo del lavoro, sfruttamento che deruba i minori di tutti i loro diritti (alla serenità, alla sanità, all'affetto, all'istruzione): non a caso, uno dei primi numeri della rivista *Unione Femminile* riporta in copertina l'immagine di una *piscinina*, una delle ragazzine utilizzate nelle botteghe di sarti e modiste per recapitare materiali o prodotti, e oggetto di abusi e violenze nelle botteghe e per le strade. Bronzini Majno non propone solo la denuncia delle

condizioni delle *piscinine* (1902b), ma anche di quelle dei bambini ceduti dalle famiglie povere a botteghe e industriali per compiere le mansioni più faticose e pericolose, quali lo spazzacamino o il *gamin*, piccolo operaio che lavorava il vetro davanti al forno a 140° (1901b). Anche a questo proposito, la prospettiva dell'autrice è quella di sottolineare le pesanti responsabilità del contesto nel mancato rispetto dei diritti dell'infanzia, ma anche nel far crescere personalità devianti e nel perpetuare situazioni di ignoranza:

la piccola disgraziata dopo anni e anni di penoso tirocinio ha acquistata la nozione di tutti i vizi e ignora quasi completamente i primi indispensabili elementi del suo mestiere. E così, maltrattata, pervertita, sfruttata da chi sa di poterlo fare impunemente, la fanciulletta dimentica quasi completamente gli insegnamenti [...] (1901a).

Bronzini Majno, inoltre, ribadisce la stretta connessione fra sfruttamento nel mondo del lavoro e mancato accesso ai percorsi di istruzione, ricordando come la società sia chiamata a porre fine a questa situazione attraverso percorsi formativi adeguati e accessibili:

le leggi più provide non avranno il loro effetto se non saranno integrate dalle istituzioni che ne rendono possibile l'applicazione. [...] la legge sul lavoro dei fanciulli sarà osservata solo quando lo Stato avrà riformato la scuola elementare integrandola con l'insegnamento professionale (1903, p. 156).

In questo modo, l'autrice ribadiva con chiarezza i doveri della società nell'ambito della tutela dell'infanzia e l'allontanamento da una visione diffusa di colpevolizzazione moralistica dei minori emarginati e sfruttati.

Questa prospettiva, che sottostava anche alla richiesta di un Tribunale per i minori o all'istituzione dell'Asilo Mariuccia, è ribadita nella relazione introduttiva che l'autrice propose nel 1908 al Congresso Nazionale di attività pratica femminile a Milano: la relazione sottolineava la necessità di stabilire quali fossero i diritti imprescindibili del fanciullo, contrapponendo questa prospettiva alla tradizionale concezione di carità e pietà; ricordava, poi, come lo Stato non si facesse promotore di iniziative di prevenzione della criminalità, ma solo di iniziative di repressione, costituite dalle diseducative case di correzione, contribuendo a creare una massa di ragazzi emarginati e criminalizzati. Questo approccio si rivelò significativo al fine

dell'elaborazione di modelli interpretativi nuovi, che si affrancassero dal concetto di colpa del singolo minore e che tentassero di affrontare i problemi dei minori riconnettendoli a quelli della miseria, dell'abbandono, del degrado morale, della malattia, e in ultima analisi del sistema economico e sociale. Si tratta di un mutamento di prospettiva che molto lentamente poi si verificò nel corso del XX secolo, seppure con difficoltà dovute all'incapacità di superare la concezione moralistica ed ideologica e gli elementi repressivi che ne derivavano. Da questo punto di vista, l'opera e le teorie di Ersilia Bronzini Majno e delle donne impegnate nei movimenti femministi poteva dirsi all'avanguardia e precorritrice di quanto avverrà nei decenni successivi.

Riferimenti bibliografici

- Becchi E. (1987). *Storia dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bronzini Majno E. (1901a). La piscinina. *Unione Femminile*, 3 /4, 1-2
- Bronzini Majno E. (1901b). Per intenderci. *Unione Femminile*, 1-2, 1-2.
- Bronzini Majno E. (1901c). Salviamo il fanciullo, educiamolo, *Unione Femminile*, 8/9, 77-78.
- Bronzini Majno E. (1902a). E la legge sul lavoro delle donne e dei fanciulli? *Unione Femminile*, 15/16.
- Bronzini Majno E. (1902b). Lo sciopero delle piscinine. *Unione Femminile*, 13/14.
- Bronzini Majno E. (1903). Lavoro. Sul lavoro dei fanciulli nei teatri. *Unione Femminile*, 8/9, 156-158.
- Bronzini Majno E. (1904a). Le ispettrici di fabbrica in Italia e all'estero. *Unione Femminile*, 10/11.
- Bronzini Majno E. (1904b). Sacra infanzia. *Il Secolo*, 10-11.
- Bronzini Majno E. (1905). Il diritto del fanciullo. *Il Secolo*, 14 gennaio 1905
- Bronzini Majno E. (1902c). Lungo la via. *Unione Femminile*, 23-24, 174-176.
- Cagnolati A. (ed.) (2003). *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*. Roma: Aracne.
- Canadelli E. (ed.) (2008). *Milano Scientifica 1875-1924*. Vol. I. *La rete del Grande Politecnico*. Milano: Sironi.
- Covato C., Ulivieri S. (eds.) (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Ghizzoni C., Polenghi S. (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- Grassi Sarfatti M. (1902). Le operarie cotoniere. *Unione Femminile*, 13/14.

- Key E. (2019). *Il secolo del bambino*. Nuova Edizione Italiana a cura di T. Pironi e L. Ceccarelli. Bergamo: Junior (Ed. originale pubblicata 1900).
- Mapelli B., Seveso G. (2003). *Una storia impreveduta. Femminismi del Novecento ed educazione*. Milano: Guerini.
- Montessori M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (Ed. originale pubblicata 1909).
- Pironi T. (2014). *Percorsi di pedagogia femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.
- Seveso G. (2018). Il diritto delle bambine all'istruzione sulle pagine di due riviste dell'inizio del Novecento: 'Unione Femminile' e 'La difesa delle lavoratrici'. *Diacronie*, 34, 1-12. In: <http://www.studistorici.com/2016/12/29/seveso_numero_34/> (ultima consultazione: 26 marzo 2020).
- Seveso G. (2018). Non solo seggioline e tavolini: il valore sociale della proposta di Maria Montessori. *Educação*, 41: 641-654. In: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644434579>> (ultima consultazione: 28 marzo 2020).
- Seveso G. (2019). Il valore sociale e culturale della proposta montessoriana nel 'Discorso inaugurale in occasione dell'apertura di una Casa dei Bambini nel 1907'. In E. Nigris, M. Piscozzo. *Scuola pubblica e approccio Montessori: quali possibili contaminazioni? Un'esperienza italiana* (pp. 13-25). Parma: Junior.
- Seveso G., Finco D. (2017). Le Associazioni delle donne e i diritti dell'infanzia in Italia (1861-1930) - As Associações das Mulheres e os direitos da infância na Itália (1861-1930). *Zero-as-Seis*, 36: 177-192. In: <<http://dx.doi.org/10.5-007/1980-4512.2017v19n36p177>> (ultima consultazione: 26 marzo 2020).
- Stefanini P. (1913). Educiamo la donna!. *La difesa delle lavoratrici*, 6 aprile: 1-2.
- Ulivieri S. (eds.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Zocchi P. (ed.) (2008). *Milano Scientifica 1875-1924*. Vol. II. *La rete del perfezionamento medico*. Milano: Sironi.

XII.1

Riconsegnare l'umano alla natura.

Educare tra diritto al gioco e dialogo intergenerazionale

Cristina Birbes

Professore Associato - Università Cattolica del Sacro Cuore
cristina.birbes@unicatt.it

1. Restituire valore al gioco all'aperto

Le modificazioni degli ambienti e degli stili di vita attuali hanno causato danni profondi e una rottura del legame originario tra umanità e pianeta (Malavasi, 2017). Nel corso degli ultimi decenni, le condizioni di vita e di sviluppo dei bambini hanno subito forti cambiamenti. Espansione tecnologica e crescita urbana hanno limitato le opportunità per giocare all'aperto, contribuendo ai rischi della sedentarietà e del distanziamento dal mondo naturale. La prima impressione che abbiamo di una città, contraddistinta dal suo ritmo frenetico, dai rumori, dal traffico, da agglomerati di case, palazzi e grovigli di strade, tende a prevalere sulle sue bellezze e sulle diverse possibilità di gioco e di apprendimento che essa può offrire.

La vita all'aria aperta non è più una tappa scontata dell'infanzia. Un'età che cresce, guardando all'annullamento delle distanze tra le diverse parti del mondo, che parla il linguaggio della globalità e che vede allargare a dismisura lo scenario della realtà, finisce per rinchiudersi entro spazi ristretti, fittizi, alterati, fortemente regolamentati. L'eccessivo contenimento e la paura sono l'esito di una mancata competenza adulta a vivere in modo semplice e armonico il "fuori" (Guerra, 2015). Una crescente cultura della paura per i possibili incidenti che potrebbero verificarsi condiziona l'atteggiamento dei genitori e dei professionisti nei confronti del gioco all'aperto, quindi i bambini tendono a rimanere all'interno, occupati con attività strutturate e controllati dagli adulti. L'ambiente naturale resta spesso estraneo, di contorno al gioco dei bambini. Da mero sfondo di giochi, l'esterno, dovrebbe trasformarsi in un ambiente che ridefinisce e facilita attività ludiche ed educative, facendo sì

che bambini e bambine imparino non solo a giocare nella natura ma soprattutto “con” la natura e “attraverso” la natura (Mantegazza, 2008, p. 15).

L'educazione all'aria aperta lancia ad educatori, insegnanti e genitori un'interessante sfida per riconnettere umano e naturale (Schenetti, 2014). Non possiamo disconnetterci da ciò che siamo. Giocare nella natura è centrale per lo sviluppo infantile sul piano della creatività, dell'emotività, dell'intelligenza e della risoluzione dei problemi (Kellert, Khan, 2002). Studi condotti in Inghilterra e in Danimarca hanno confermato che giochi e attività svolte nel verde nelle diverse stagioni e con diverse condizioni atmosferiche hanno effetti positivi sulla socializzazione e sul rafforzamento emotivo nonché sull'acquisizione di abilità motorie, linguistiche e di ascolto (Callaway, 2005).

I bambini e gli adolescenti di oggi trascorrono gran parte del loro tempo libero stando seduti nelle loro abitazioni. Il gioco all'aperto ha subito negli ultimi anni un decremento notevole, come dimostrano diverse ricerche tra cui lo studio *Spazi di libertà per i bambini* (2016), commissionato da *Pro Juventute*, attraverso il quale sono state intervistate 649 famiglie con figli tra i 5 e i 9 anni della Svizzera tedesca e della Svizzera francese.

Lo spazio per il gioco libero è un diritto fondamentale, sancito nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (1989), il cui articolo 31 afferma “gli Stati riconoscono ai bambini il diritto al riposo, allo svago, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative”.

“Il diritto al gioco costituisce il primo e il più tradizionale dei cosiddetti ‘diritti culturali’ riferiti all'infanzia, sanciti dalle dichiarazioni internazionali e dalla coscienza pedagogica dell'odierna comunità educante” (Bobbio, 2007, p. 86). Il gioco è un fenomeno dialogale “presuppone la presenza di un Altro” (p. 88). Il gioco diventa un modo per interagire con altre persone, per mettersi in gioco, stabilire, mantenere, modificare rapporti con gli altri; è quindi un modo di entrare in relazione, di conoscere il mondo, le cose, i materiali e le persone.

L'attività ludica costituisce una ragione di vita per i bambini e configura anche per gli adulti un'esperienza liberatoria: giocando impariamo a conoscere i nostri limiti, mettiamo in campo forza e abilità, impariamo cose nuove su noi stessi e sull'ambiente che ci circonda, troviamo soluzioni, ci confrontiamo con pericoli, sperimentiamo fantasia e dinamicità.

Peter Gray (2011) del *Boston College* denuncia da anni come, con la drastica diminuzione del gioco libero all'aperto, nei bambini, negli adolescenti

e nei giovani siano aumentati ansia, depressione, infelicità, narcisismo, fino ai suicidi. Non è un caso, sottolinea lo studioso, in quanto il gioco è il mezzo principale con cui il bambino sviluppa interessi e competenze, impara a prendere decisioni, a risolvere problemi, a controllarsi, a seguire le regole, a stringere amicizie, ad andare d'accordo con i propri pari e assapora le prime, vere soddisfazioni. All'aperto le opportunità si moltiplicano: in un giardino ci si può arrampicare, nascondere, costruire un rifugio, sporcarsi e rotolarsi (pp. 443-463).

È necessario aumentare la consapevolezza generale in merito al diritto dei bambini a giocare all'aperto, nonché al suo potenziale nel sostenere il benessere, l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini (White, 2014). Riconoscendo il tempo che i bambini trascorrono in contesti educativi, le preoccupazioni relative al tempo e allo spazio per giocare all'esterno dovrebbero essere integrate nella pianificazione e nell'intervento educativo, a partire dai primi anni di vita.

L'importanza di giocare all'aperto nell'educazione e nella cura della prima infanzia è stata sottolineata sia in passato (Froebel, 1826; Dewey, 1938; Isaacs, 1933) sia nella letteratura pedagogica attuale (Bobbio, 2019; Bondioli, 1996, Farnè, 2016, Bilton, 2014; Garrick, 2009). Lo spazio all'aperto è il cardine della pedagogia attiva che individua nella sensorialità, nella corporeità, nel movimento e nell'esperienza diretta il suo specifico pedagogico.

Come ha scritto Johan Huizinga (1973): ogni gioco è anzitutto e soprattutto un atto libero (p. 10). “È nel giocare infatti che fin da bambino l'uomo sperimenta con successo (e quindi con intima soddisfazione) la possibilità di intervenire attivamente sugli elementi che lo attorniano, sia nel senso di trasfigurarli all'interno del proprio vissuto (per andare al di là del loro già dato e immediato significato); sia nel conseguente senso di modificarli per renderli più congruenti con le idee e i progetti mentalmente costruiti; sia ancora nel senso di costruire delle nuove esperienze, o delle nuove situazioni da cui prendere il via per ulteriori scoperte, conquiste, cambiamenti” (Bertolini, 1988, pp. 237-238).

Il gioco è un fenomeno esistenziale profondo, che riveste un ruolo fondamentale nel processo di crescita, di formazione e sviluppo integrale della persona; costituisce un mezzo attraverso il quale l'ambiente viene sperimentato e conosciuto, la realtà manipolata e trasformata. Nel rielaborare il reale, nel giocare, il bambino compie un atto interpretativo, ermeneutico, elabo-

rativo: il bambino interpreta il mondo e lo gioca. L'esperienza ludica viene considerata capace di rispondere e soddisfare i bisogni autentici dell'infanzia. La comunicazione, la socializzazione, il fare da sé, la costruzione creano nel gioco l'occasione per espandere ed esprimere le potenzialità formative del bambino. Il gioco è per sua natura educante: è infatti attraverso di esso che il bambino impara a sperimentare il valore delle regole, a stare con gli altri, a gestire le proprie emozioni, a scoprire nuovi percorsi di autonomia e a sperimentare per tentativi ed errori le sue convinzioni sulle cose e sugli altri.

2. Natura e ambiente esterno: potenzialità ludiche e ruolo dell'adulto

Per la ricchezza di stimoli che offre, per il coinvolgimento sensoriale che mette in atto, per la libertà di movimento, per la diversità degli ambienti, per il suo essere viva, per la possibilità di agire, trasformare, costruire, creare, per lo stato di rilassamento cui conduce, la natura costituisce un ambiente molto favorevole al gioco libero del bambino. Gioco e natura configurano un dittico inscindibile. Edith Cobb (1977), in *The Ecology of Imagination in Childhood* ci spiega come il gioco e l'immaginazione abbiano bisogno della natura, di un intimo contatto con l'ambiente naturale per crescere e svilupparsi, mostra come la base poetica della mente umana abbia bisogno del nutrimento apportato dai fenomeni naturali. L'immaginazione si realizza con l'immersione nel mondo naturale, non cresce autonomamente dentro le pareti domestiche.

Come affermava nel secolo scorso Maria Montessori (1950): “la natura, in verità, fa paura alla maggior parte della gente. Si temono l'aria e il sole come nemici mortali. Si teme la brina notturna come un serpente nascosto tra la vegetazione. Si teme la pioggia quasi quanto l'incendio” (p. 74); piazze, strade, cortili, giardini e orti perdono carattere e identità, trasformati spesso in contenitori anonimi. Questi timori adulti si riflettono sovente in iper-protezione dei bambini, limitando le possibilità di “vivere” ludicamente la natura con spontaneità e leggerezza.

“Se i bambini sono a contatto della natura, allora viene la rivelazione della loro forza” (Montessori, 1950, p. 76). Ritornare alla natura, immergersi nell'ambiente con i suoi molteplici stimoli sempre diversi e ricchi, significa dare la possibilità al/bambino/a di vivere pienamente il proprio sviluppo. Nella natura si riducono le aspettative su ciò che i bambini e le

bambine devono fare ma contemporaneamente si moltiplicano per loro le possibilità di azione, di sperimentazione e scelta.

Si tratta di osservare con lenti nuove i giardini, cortili, spazi aperti delle città. L'ambiente esterno è di per sé ricco di interesse per i più piccoli. Anche nei giardini più incolti i bambini riescono a scoprire possibilità di gioco e di esplorazione interessanti e benefiche, crescendo nello stupore e nella meraviglia, senza dare il mondo per scontato.

Nell'ambito dei contesti familiari la mancanza di possibilità, il clima inaffidabile e la carenza di tempo sembra siano le ragioni per le quali spesso i genitori non invogliano i loro figli ad avventurarsi all'aperto. Tuttavia, come mostra un'indagine del 2016 effettuata su un campione di 12.000 genitori nel Regno Unito sponsorizzata dalla *Persil*, il clima ed il tempo non solo gli unici colpevoli della mancanza di opportunità per i bambini di oggi di giocare fuori. Se è vero che i nostri bambini traggono certamente vantaggio dal contatto con la tecnologia in età precoce, il gioco è diventato sempre più digitalizzato, così hanno perso quasi del tutto interesse per il gioco all'aperto e in mezzo alla natura. Per contrastare questa tendenza, in sinergia con *The Wild Network* e *Empty Classroom Day*, l'azienda sta lavorando per sensibilizzare le famiglie a riscoprire il gioco all'aria aperta.

Ci troviamo ad educare una "generazione infantile indoor", frutto di una generazione adulta refrattaria a cogliere le potenzialità del gioco all'aperto, pregiudicando così lo sviluppo neurologico, creativo e intellettuale dei propri figli. Giocare, e ancor più giocare fuori, è da cogliere come un bene prezioso che si trasmette di generazione in generazione, favorendo creatività e dialogo, rafforzando una genitorialità attiva e competente, sensibile al mondo.

Deve esserci, accanto al bambino che gioca in natura, un adulto attento che si mette in ascolto e che non li allontana con troppi divieti, una presenza educativa attenta e dialogante, discreta e non invasiva, incoraggiante l'interazione con l'altro, con l'ambiente, capace di mettersi accanto ai bambini per sostenerli nella loro espressività ludica. "Se un bambino deve tenere vivo il suo innato senso di meraviglia ha bisogno della compagnia di almeno un adulto con cui dividerla, riscoprendo con lui la gioia, l'eccitazione e il mistero del mondo in cui viviamo" (Carson, 1956, p. 10).

3. Governance, diritto al gioco all'aperto, outdoor education

Il diritto al gioco purtroppo è tra i più disattesi politicamente. Il V e VI *Rapporto al Comitato ONU sui diritti del fanciullo*, realizzato dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza ribadisce in riferimento agli anni 2008-2016 la scarsa attenzione politica a questo diritto. La limitata attenzione alla cultura ludica emerge anche nell'assente rilevazione delle abitudini connesse al gioco presentate dall'ISTAT, i cui ultimi dati in merito risalgono al 2011 (Report *Infanzia e vita quotidiana*). Già allora emergeva che oltre il 98% dei bambini in età 6-10 anni giocavano prevalentemente a casa propria, solo il 25% in giardini pubblici, neanche il 15% su prati e poco più del 6% in strade poco trafficate; diminuivano i giochi di movimento e aumentavano i giochi sedentari.

Un'interessante eccezione riguardo la valorizzazione dell'attività ludica nelle politiche urbane regionali, è rappresentata dalla legge regionale friulana dell'11/10/2017, n. 33 – “Norme per la promozione del diritto al gioco e all'attività ludico-ricreativa-motoria”. Essa prevede finanziamenti economici regionali per “gli interventi e le iniziative che intendono promuovere il diritto al gioco e all'attività ludico-motorio-ricreativa”. In alcune città virtuose altresì il diritto a giocare all'aperto ha trovato maggiore sensibilità, espressa in occasioni diverse: dal chiudere il traffico in una determinata strada un certo giorno dell'anno, alla costruzione di regolamenti condominiali che accolgano il gioco nei cortili, all'uso degli ambienti esterni delle scuole fuori dagli orari scolastici, alle “città ludiche” (Thibault, 2016).

Gli spazi per giocare “fuori” sono da ricercare sia nell'ambiente urbano attraverso la realizzazione di nuovi parchi e aree verdi sia formando la cittadinanza ad una rinnovata coscienza ecologica che avvalori e recuperi il gioco libero nella natura, modificando l'atteggiamento adulto e una diffusa visione pedagogica che tende a privilegiare spazi chiusi nella prassi ludica o a individuare in “scatole” per l'infanzia (*baby parking*, ludoteche, palestre) la risoluzione dell'attività di gioco e del tempo libero infantili.

“La città del gioco è quello spazio urbano in cui sono fisicamente presenti ‘gli altri’, un luogo che sia fruibile liberamente dai bambini e in cui la spontaneità recupera margini rispetto alla rigida codificazione dei comportamenti ludici. Per i bambini strade, vicoli, scale e sottopassaggi non devono essere solo vettori di transito, ma devono rispondere al bisogno di creare mondi fantastici e di sperimentarli” (Amadini, 2012, p. 27).

Robin Moore (1986) invita a ripensare la città secondo il paradigma della *Terra Ludens*, vale a dire incentivando l'interazione giocosa per poter assicurare la qualità singolare del rapporto tra bambino e ambiente circostante. Questa riflessione spinge ad affrontare il tema dei parchi-gioco presenti nelle città italiane, che presentano spesso caratteristiche standard: terreno livellato, recinzioni, scivoli e altalene, giochi a molla e pochi alberi. Evidentemente certi progettisti hanno un'idea d'infanzia abbastanza limitata, ritenendo che essa impieghi modalità di gioco all'aperto individualistiche e con scarsa libera interpretazione.

Della stessa opinione F. Tonucci (2005) che ne *La città dei bambini* afferma: "I parchi gioco sono un interessante esempio di come i servizi siano pensati dagli adulti per gli adulti e non per i bambini, anche se questi ne sono i destinatari dichiarati" (p. 12). L'aspetto allarmante è che sono gli adulti stessi ad indicare quali giochi i bambini devono fare in questi spazi.

Anche le strade e le piazze di molte città sono diventate appannaggio del mondo adulto. In un eccesso di adultocentrismo "non siamo più abituati a vedere bambini e bambine, ragazzi e ragazze nello spazio pubblico senza accompagnatori, da molto tempo li abbiamo posti al confino in luoghi chiusi e quando devono o vogliono muoversi, debbono farlo sotto scorta, sotto vigilanza" (Gallo, Mottana, 2017, p. 15). "Una città attenta alla qualità della vita è, di conseguenza, anche uno spazio urbano disponibile ad essere riconosciuto come spazio educativo. E una città che voglia essere educante non può trascurare di modificare il proprio tessuto urbano, sociale, economico in funzione anzitutto dell'*infanzia*" (p. 149).

In un mondo che blocca sempre più spesso tra muri e confini dobbiamo riconnetterci alla natura e agli spazi aperti delle nostre città, in un rapporto interazionale tra ambiente naturale e umano. La natura non è un lusso per pochi, è la nostra casa comune, esperita in modo autentico e ludico, diviene vita vissuta, occasione di educazione dei sensi e al senso del vivere, avvalorando il senso dello scoprire, vedere, cercare, comunicare, condividere, divertirsi, emozionarsi, incuriosirsi, non nell'eccezionalità di esperienze sporadiche ma nella quotidianità della vita, mantenendo un giusto equilibrio fra *in* e *out*, mettendo in dialogo genitori e figli, prospettive personali e sociali.

Il rapporto con il "fuori", con la natura è un legame che deve essere mantenuto e custodito nel tempo; nasce sin dai primi mesi di vita ed è prolungato con le fasi di sviluppo, è essenza del nostro essere persone, luogo

d'origine e radice di vita (Spranger, Valitutti, 1959, p. 18), occasione di rinnovamento per imparare e giocare *fuori*, oltre pareti di mattoni, tra colori, profumi e forme della natura, rinnegando “tecnoutopie” e snaturamento dell'umano bambino e adulto (Perrucchiotti, 2019).

Il gioco dei bambini oggi modella il loro essere adulti domani. Nel “giocarci” il futuro la sfida educativa di riconnettere infanzia e natura, può diventare fattore preventivo oltre che curativo. La natura può offrire momenti di vita condivisa con adulti, alla riscoperta delle radici dell'infanzia (Toffano Martini, 2018), valorizzando libertà, gioco, colori, suoni, uso del corpo e di tutti i sensi, riqualificando il nostro essere al mondo. “Il fatto più importante risiede proprio nel liberare, possibilmente, il fanciullo dai legami che lo isolano nella vita artificiale creata dalla convivenza cittadina” (Montessori, 1950, p. 68), mettendo al centro delle politiche educative e urbane gli interessi dei bambini, liberando spazi e riconsegnando tempo per una ludicità infantile *outdoor*.

A partire da queste premesse, l'*outdoor education*, nella cornice della pedagogia dell'ambiente (Birbes, 2018), si pone come opportunità di azione trasformativa e risponde al “diritto del bambino ad abitare gli spazi esterni, a fare esperienza a contatto con la natura, a vivere le dimensioni del gioco e del divertimento, della socialità e dell'avventura” (Farné, 2018, p. 37); si configura quale strada percorribile per mettere in dialogo bambini e adulti tra gioco, consapevolezza, emotività e libertà, verso un'ecologia dei contesti di vita (Zanato Orlandini, 2020).

Una futura generazione adulta educata “in, about and for the outdoors” (D. Donaldson, L. Donaldson, 1958, p. 17), che da bambina ha esplorato e giocato liberamente, sia fuori che dentro, che ha abitato e sperimentato attivamente il luogo in cui vive, dando espressione ai “diritti naturali di bimbi e bimbe” (Zavalloni, 2008), saprà bilanciare i ritmi veloci dei nostri stili di vita attuali, arricchire le proprie e altrui esperienze sensoriali, integrare contesti, riallacciando le generazioni tra di loro e con l'ambiente.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

- Bilton H. (2014). *Playing Outside: Activities, ideas and inspiration for the early years*. Abingdon: Routledge.
- Birbes C. (ed.) (2018). *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bobbio A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci.
- Bobbio A. (ed.) (2007). *I diritti sottili del bambino*. Roma: Armando.
- Bondioli A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Callaway G. (2005). *The early years curriculum: a view from outdoors*. London: David Fulton.
- Carson R. (1962). *The Sense of wonder*. New York: Harper Collins Publishing.
- Cobb E. (1977). *The Ecology of Imagination in Childhood*. New York: Columbia University Press.
- Dewey J. (1938). *Experience and Nature*. New York: Macmillan.
- Donaldson D., Donaldson L. (1958). Outdoor education: a definition. *Journal of health, physical education, recreation*, 29, 17-63.
- Farné R. (2016). Per una fenomenologia del gioco. *Encyclopaideia*, XX (45), 30-52.
- Farné R. (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 25-44). Roma: Carocci.
- Froebel F. W. (1826). *Die Menschenerziehung*, Keilhau: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt (trad. it. *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze, 1993).
- Gallo L., Mottana P. (2017). *Educazione diffusa*. Viareggio: Dissensi.
- Garrick R. (2009). *Playing outdoors in the Early Years*. London: Continuum.
- Gray P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Guerra M. (ed.) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: Franco Angeli.
- Huizinga J. (1938). *Homo Ludens: Proeve Ener Bepaling Van Het Spelelement Der Cultuur*, Groningen: Wolters-Noordhoff (trad. it. *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1973).
- Isaacs S. (1933). *The Social Development of Young Children: A Study of Beginnings*, London: Routledge and Kegan Paul (trad. it. *Lo sviluppo sociale dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze, 1967).
- J. L. Frost, S. C. Wortham, R. S. Reifel (2012). *Play and Child Development*. Boston: Pearson.
- Kellert S., Kahn H. (eds.) (2002). *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. Cambridge: MIT Press.
- Malavasi P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice F. Pinto Mi-

- nerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 17-56). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mantegazza R. (2008). *Il colore del grano. I bambini e la natura*. Molfetta: La Meridiana.
- Montessori M. (1948). *The discovery of the child*, Madras: Kalakshetra Publications, (trad. it. *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1950).
- Moore R.C. (1986). *Childhood's Domain: play and place in child development*. London: Croom Helm.
- Perrucchiotti E. (2019). *Cyberuomo. Dall'intelligenza artificiale all'ibrido uomo-macchina. L'alba del transumanesimo e il tramonto dell'umanità*. Bologna: Arianna.
- Schenetti M. (2014). Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una. In R. Farnè, *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto* (pp. 59-67). Parma: Spaggiari.
- Spranger E., Valitutti S. (1959). *Ambiente, patria, nazione*. Roma: Armando.
- Thibault M. (2016). Città ludiche, città in gioco, città giocate. In Id. (ed.), *Gamification urbana. Letture e riscritture ludiche degli spazi cittadini* (pp. 21-58). Ariccia: Aracne.
- Toffano Martini E. (2018). *Sulla visibilità dell'infanzia. Saggi di pedagogia dei diritti umani*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Tonucci F. (1997). *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*. Roma-Bari: Laterza.
- United Nation General Assembly, *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989.
- White J. (2014). *Playing and Learning Outdoors*. Abingdon: Routledge.
- Zanato Orlandini O. (2020). Outdoor Education. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano. *Studium Educationis*, 1, 9-18.
- Zavalloni G. (2008). Manifesto dei diritti naturali di bimbi e bimbe. In Id., *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta* (pp. 151-152). Bologna: EMI.

XII.2

Diritto alla comunità.

Pensare, educare e innovare tra generazioni

Sara Bornatici

Assegnista di Ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
sara.bornatici@unicatt.it

Oggi nell'Unione Europea vivono più di 100 milioni di bambini e adolescenti, oltre il 20% della popolazione totale. Essi sono considerati speranza per il futuro, tuttavia, il sondaggio *The Europe Kids Wants*¹ documenta come solo il 7% dei partecipanti all'indagine si percepisca coinvolto dagli adulti nei processi decisionali relativi alla *governance* della propria comunità di appartenenza; quattro bambini su sei non sono soddisfatti del modo in cui le città interagiscono con loro. Particolare preoccupazione è stata espressa dai minori per la scarsa possibilità di prendere parte sia come singoli sia come collettività, a diversi aspetti della vita pubblica.

Tale prospettiva è segnalata, tra gli altri, da Calaprice (2017, p. 23) la quale osserva che se da un lato gli adulti, in via teorica, nelle loro affermazioni dichiarano e manifestano un sentimento carico di protezione, diritti e attribuzione di senso nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza, l'altra faccia della medaglia mostra interventi rivolti a questa fascia di età assai contraddittori e frammentati.

Sembra pertanto non trovare pieno accoglimento quel diritto a svolgere

1 Il sondaggio, lanciato da Eurochild e Unicef è stato realizzato su un campione composto da: bambini di 9 o meno anni (3,2%), 10-14 anni (35,2%), 15-17 anni (39,2%), 18-30 anni (22,4%). Quasi 14.000 bambini e giovani di 23 Paesi hanno partecipato all'indagine, fornendo oltre 38.000 risposte a temi quali la sicurezza scolastica, il cambiamento climatico, l'ambiente familiare e il comportamento online. Fra le raccomandazioni per l'Unione Europea, tre sono le più importanti per i più giovani: aiutare a mantenere la pace nel mondo (53,5%), proteggere l'ambiente (45,6%) e assicurare che tutti siano trattati in maniera equa (41,3%). Per un approfondimento si veda https://www.eurochild.org/fileadmin/public/05_Library/Thematic_priorities/01_Childrens_Rights/Euro_Kids_Want_Brochure_Nov2019.pdf (ultima consultazione 18 maggio 2020).

un ruolo attivo in termini di ascolto e decisione sulla propria vita e nella società, sancito dalla Convenzione Onu del 1989 per l'infanzia e l'adolescenza. In tale carta, che rappresenta formalmente e nei contenuti il primo documento in cui sono riconosciuti ai bambini specifici diritti civili, sociali, culturali, economici e politici, il riferimento al principio di partecipazione si trova richiamato nell'art. 12, *diritto del bambino di esprimere la propria opinione e di essere ascoltato*, nell' art. 13, *diritto alla libertà di espressione*, nell' art. 14, *diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione*, nell'art. 15 *diritto alla libertà di associazione*, nell'art. 16, *diritto alla privacy*, nell'art. 17, *diritto di accesso all'informazione*. Tale principio muove da un legame indissolubile tra l'aspetto di protezione e quello di promozione dell'infanzia, dal chiaro diritto di bambini e adolescenti ad essere ascoltati e coinvolti attivamente nella costruzione di nuove opportunità e nella condivisione delle decisioni che afferiscono al mondo quotidiano.

1. Al servizio della persona, tra io e comunità

La promozione dell'autonomia e la partecipazione dell'infanzia alle scelte comunitarie che più la riguardano, non sono certamente da intendere alternative alla responsabilità e all'azione che famiglia, scuola e mondo degli adulti in generale debbono sapere assumere senza ricorrere a deleghe non opportune. L'educazione ha luogo solo in chiave relazionale: ogni persona, in un dialogo costruttivo e in una progettualità condivisa, sa essere protagonista della propria storia e di quella della comunità che abita. Le relazioni in cui la comunità si esprime sono educativamente significative se stimolano ciascuno, secondo le proprie possibilità, alla collaborazione e a partecipare alla realizzazione del benessere della comunità stessa. Nota al proposito Amadini (2020) che “un approccio basato sulla partecipazione risulta particolarmente idoneo a rappresentare i bambini e le bambine come soggetti capaci di esprimere se stessi e di attivare dinamiche attive di crescita e di confronto con i contesti in cui vivono” (p. 29).

Si tratta di agevolare percorsi che consentano a bambini e adolescenti di *fare, sentirsi ed essere parte* attiva e creativa del noi, entrando in una dimensione comunitaria. L'impegno autentico per l'infanzia dice del senso di sviluppo e maturazione di una società e si pone in stretta connessione con la dimensione intergenerazionale. Esercitare una partecipazione demo-

cratica equivale ad accogliere in modo responsabile la sfida “di allargare la base sociale della cittadinanza attiva, facendo confluire verso il centro coloro che, a causa di determinate condizioni (età, genere, classe sociale, situazioni di malattia o disabilità, provenienza etnica o religiosa), si sono posti o sono stati collocati ai margini” (Rossini, 2017, p. 231).

Occorre dare risposta alla diluizione della vita associativa e promuovere una *pedagogia civile* che veicoli valori, modelli educativi e culturali, nel segno di una società equa, democratica, nonviolenta: la rete di relazioni che collega i membri della comunità può dar luogo a una ricerca educativa connotata da una forte spinta generativa, strategica per il miglioramento della qualità delle decisioni pubbliche.

L’assunzione di responsabilità nei confronti delle generazioni attuali e future chiede un rapporto diverso e più rispettoso nei confronti dell’infanzia; come osserva Riva (2017), “è necessario un lavoro [...] sui rapporti e sui passaggi tra le generazioni” (p. 296). La studiosa nota come, essendo gli adulti a preparare il cammino per le giovani generazioni, non si può prescindere dalla loro educazione e formazione, da un orientamento chiaro e coraggioso delle politiche sociali a beneficio di tutti i membri della comunità, cosicché essi possano assumere decisioni ponderate, compiere scelte nel segno di trasformazioni positive che perseguano l’interesse comune.

La responsabilità degli adulti nella guida e nell’orientamento dei più giovani deve essere agita in prospettiva progettuale, come potenzialità da promuovere attraverso itinerari ricchi di senso e di dialogo fecondo che prendano in considerazione variabili di tipo personale, sociale, culturale e avvalorino l’importanza della trama relazionale. A titolo esemplificativo, senza pretesa di esaustività, è utile marcare il ruolo strategico di politiche di promozione del benessere, volte ad arricchire la percezione che ognuno ha di sé, interventi di formazione al vivere sostenibile e solidale per alimentare comunità che aiutino a generare libertà di pensiero e a far fiorire il bene comune.

All’educazione, presupposto indispensabile allo sviluppo della società della conoscenza, è chiesto di sostenere un processo di crescita per far maturare nella comunità una pluralità di intenti, espressione di reale libertà di azione e pensiero, capace di alimentare la cura per le relazioni e riconoscere la dimensione sociale della persona.

2. Educare alla corresponsabilità, ripensare l'infanzia

Quali scelte significative può operare la nostra società nell'accompagnare bambini e ragazzi nel sentirsi ed essere protagonisti autentici nelle comunità in cui vivono? Quali sono dal punto di vista pedagogico-educativo i tratti peculiari di tale comunità?

Questi interrogativi esigono di riflettere in modo prospettico sui percorsi di crescita offerti alle giovani generazioni e chiamano in causa un *engagement* pedagogico per sviluppare il capitale umano, valorizzando beni relazionali essenziali alla vita.

Una comunità che consente a bambini e ragazzi di essere parte attiva è in primo luogo *capace di ri-progettarsi*: la scommessa di configurarsi quale vettore di dialogo intra e intergenerazionale può facilitare l'espressione più alta del mutuo riconoscimento tra le persone e richiede un forte investimento nel mettere le proprie competenze a servizio degli altri.

È una comunità che considera che la persona “non esiste se non in quanto diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso gli altri, si ritrova soltanto negli altri. La prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona: il tu, e quindi il noi viene prima dell'io, per lo meno l'accompagna” (Mounier, 1971, p. 49). Costruire opportunità di partecipazione formale dei bambini e degli adolescenti alla vita civile e sociale significa consentire loro di influire sui processi per arrivare a soluzioni condivise, equivale definire un “territorio progettuale” carico di senso ed identità per le nuove generazioni. Si tratta di recepire le istanze dei più piccoli, di prendere le mosse dalle loro domande e preoccupazioni, anziché dall'offerta delle istituzioni, rendendo così autentica ed efficace la partecipazione ed il coinvolgimento secondo una prospettiva orientata alla *legalità*. Emblematiche sono a questo proposito iniziative di progettazione partecipata (Amadini 2016), i consigli comunali dei ragazzi, le città dei bambini, le varie forme di rappresentanza nelle commissioni di lavoro degli adulti. Attuare un processo sistematico che avvalori e riconosca la prospettiva dei bambini e degli adolescenti, sviluppando curiosità, pensiero critico e resilienza, aiuta a stimolare la capacità di lettura dei contesti e di valutazione dei rischi connessi alle trasformazioni su scala locale e globale.

Una seconda caratteristica che qualifica sotto il profilo pedagogico-educativo il diritto dei giovani alla comunità è *il senso di appartenenza e di identificazione* nei valori e nelle scelte che regolano la comunità stessa.

Coinvolgere e interrogare le comunità ha un riscontro in termini di tutela dell'infanzia, fa riferimento a un sentire condiviso, a un bene comune dato dalle relazioni che nascono e si mantengono; una comunità assume valore quanto più aumenta il grado di appartenenza e di partecipazione dei suoi membri che la percepiscono come spazio e tempo capace di significare il proprio percorso di vita e di strutturare un'identità positiva. Educare e formare per dare vita a processi di aggregazione sociale sono vie per aumentare la consapevolezza dei diritti e dei doveri di cittadinanza delle persone. A chi educa è chiesto di conoscere a fondo i processi di *governance* del proprio territorio di appartenenza così da far fronte a nuovi compiti di sviluppo e promuovere relazioni di aiuto efficaci che facilitino il fiorire di nuove reti sociali e intersezioni partecipative. Sulla scia di quanto indicato nell'Agenda 2030 dai Sustainable Development Goals, è necessario pensare, innovare, costruire comunità educanti capaci di sostenere bambini e ragazzi nel riscoprire la propria appartenenza ad un'unica famiglia umana che abbia a cuore il futuro e difenda, testimoni e affermi la vita buona.

Emerge così una terza istanza, quella del diritto di bambini e adolescenti ad abitare comunità *intenzionalmente educative*, che operino attraverso un "fare intelligente" (Colicchi, 2004, p. 152), una precisa direzione di senso capace di guardare con lungimiranza alle storie di vita individuali e sociali e di sostenere il divenire umano con un atteggiamento di cura (Musi, 2018, p. 222).

L'intenzionalità è condizione necessaria per acquisire consapevolezza e sollecitare la riflessività; è strettamente connessa con i processi di crescita e di autonomia affettiva ed intellettuale. Dentro questi orizzonti, si può addivenire ad un rinnovamento del patto generazionale: agli adulti è chiesto di restituire alla comunità un nuovo senso del noi, inclusivo e partecipativo, di valorizzare il capitale umano e le prospettive assunte dai più giovani, "soggetti di trasformazione responsabile del reale" (Birbes, 2017, p. 153), così da generare innovative modalità di interazione. Occorre, complessivamente, "un rilancio dell'educazione intesa anche come capacità critica che restituisca ai cittadini la capacità di comprendere, approfondire, valutare, sentire, scegliere, decidere" (Iori, 2019, p. II).

Il diritto alla comunità di bambini e adolescenti, per essere pienamente agito, richiede un tessuto sociale in grado di *generare processi anziché possedere spazi* (Francesco, 2013, n. 223), capace di interrogarsi in modo profondo sulle attitudini che governano le decisioni e la prassi in tutti gli ambiti

della vita. Una società che mette in atto processi di discernimento e accompagnamento delle coscienze (Francesco 2013, nn. 223-225) assume precise responsabilità, non opera scelte che guardano a risultati immediati ed effimeri, ma apre a nuovi scenari e orienta lo sviluppo della convivenza civile e sociale; essa sostiene le fragilità e si fa carico di riconciliare persona e comunità per una nuova convivenza. È una comunità che muove da una precisa cultura educativa e, insieme a scuola e famiglia, si configura quale elemento portante per “rifondare il vivere umano” (Pati, 2019, p. 16).

Mettere nelle condizioni bambini e adolescenti di conoscere le risorse della propria comunità e di identificare in esse un approdo sicuro, garantisce stabilità e orientamento e si pone quale condizione indispensabile per favorire la conquista dell'autonomia. Una comunità che genera processi è tale se sa “costruire, fondare nelle coscienze una maggiore etica della responsabilità [...] favorendo così lo sviluppo di un nuovo sapere fondamentale, pertinente, necessario, un'etica del genere umano, ambientale, locale e globale, in cui l'uomo quotidianamente si riconosce nella sua individualità, nella sua specie, nella sua comunità e nella sua società (Ulivieri, 2018, pp. XXII-XXIII).

Emerge pertanto un'altra istanza, quella del *diritto di abitare una comunità sostenibile*. Le molteplici tensioni legate ai cambiamenti climatici, all'inquinamento dell'aria, dell'acqua, dei suoli, alla gestione dei rifiuti, invitano a risignificare il rapporto tra sviluppo umano e ambiente naturale, alla necessità di coglierne l'intima natura relazionale.

La ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale chiede di pensare al creato come dono da coltivare e custodire per le future generazioni e di modificare i nostri stili di vita nel segno della sobrietà; muovere dalla comunità come luogo di identità può attivare risonanze positive per una cultura aperta alla vita e rispettosa delle diversità che la abitano. È in gioco una progettazione educativa sostenibile per apprendere la cittadinanza planetaria; essa ha da realizzarsi in modo consapevole e intenzionale in un contesto situato, mettendo in luce lo stretto legame che esiste tra azione umana e creato. Le priorità delle scelte individuali e collettive richiedono “itinerari formativi rivolti alla maturazione di una responsabilità ambientale che aiuti effettivamente a crescere nella solidarietà” (Malavasi, 2016, p. 32). Le pratiche educative e formative sostenibili consentono di coltivare talenti e generare futuro nel segno di un nuovo umanesimo, considerando risorsa le giovani generazioni.

Emerge il bisogno di “quella straordinaria valorizzazione degli individui, indipendentemente dalla loro età e dalle altre determinazioni concrete, accompagnata, però, da un’altrettanto importante valorizzazione di ciò che è esterno all’individuo: il mondo naturale e quello sociale” (Bertolini, 1994, pp.31-32). Custodire chi è prossimo, per sviluppare relazioni umane solidali e testimoniare valori, implica un rinnovamento etico-morale che orienti alla costruzione di istituzioni giuste e apra la riflessione pedagogica a considerare con attenzione il contributo offerto su scala intergenerazionale nel ricostruire trame di reciprocità. Un impegno condiviso attraverso cui preparare il futuro chiede di promuovere nei più giovani un’autentica conoscenza di sé e degli intrecci relazionali implicati nell’abitare la casa comune. Realizzare sinergie per creare reti e favorire un linguaggio comune fa emergere in tutta la sua pregnanza il tema dell’educare alla responsabilità e di concertare strategie che consentano il rafforzarsi di relazioni improntate all’aiuto e al rispetto dell’altro.

3. Alleanze educative per una comunità solidale

Per conferire un apporto significativo alla vita della comunità è importante, sotto il profilo pedagogico, coinvolgere le giovani generazioni nella partecipazione attiva alla ricerca del senso dell’agire umano, coltivando la disponibilità ad apprendere e a sviluppare nuove competenze. Secondo la prospettiva offerta da Montessori (1949/2004), una responsabilità educativa pienamente esercitata si esprime anche promuovendo un ambiente sociale a misura delle capacità dell’infanzia. “Bisogna che la società riconosca pienamente i diritti sociali del bambino e prepari per lui e per l’adolescente un mondo adatto a garantirne lo sviluppo spirituale” (p. 33) così da educare e guidare l’umanità verso destini comuni. La studiosa scrive che “il maggior perfezionamento dei bambini avviene attraverso esperienze sociali. [...] La società è interessante in virtù delle diverse tipologie che la compongono” (Montessori, 1949/2014 p. 223-24). Affidare alle generazioni del domani la responsabilità del futuro, significa accompagnarle, secondo una prospettiva *lifelong e lifewide*, nei personali progetti di vita e sostenerle nella continua riscoperta della dimensione valoriale, affinché possano partecipare ed impegnarsi attivamente nel segno del bene comune, per una società più forte, libera e capace di cooperare. Si tratta di aiutare e attivare i giovani

nel ridefinire i propri stili di vita a partire dalle scelte quotidiane e dal loro coinvolgimento nell'ambito delle reti educative del territorio. In questo contesto, la scuola "segno di fiducia riposta sull'educabilità degli individui, [...] realtà rivolta all'avvenire, [...] ponte tra le generazioni umane" (Malavasi, 2017, p.18) può fornire le coordinate per guidare importanti processi di cambiamento, esperienze di apprendimento ad alta intensità relazionale, che nascono dalle esigenze di leggere ed operare sulle nuove fragilità prospettate dalla società contemporanea.

Il dispositivo pedagogico del *service-learning*, tra impegno solidale ed ecologia integrale, pone a tema il nesso fecondo che sussiste tra gli apprendimenti curricolari e il servizio alla comunità: "la transizione dall'apprendimento all'apprendimento-servizio si realizza quando le conoscenze ottenute nell'aula o in un'organizzazione si applicano o si arricchiscono nel contesto reale di un lavoro solidale a servizio di una necessità sociale" (Tapia, 2006, p. 54).

I mutamenti di carattere culturale e sociale espressi dalla globalizzazione, l'aumento di minori e famiglie che versano in condizione di povertà, la flessibilità e l'innovazione imposta dal mercato del lavoro, richiedono infatti alle istituzioni scolastiche di integrare *hard e soft skills*, aprendosi a inediti ambiti di conoscenza e orientando l'attenzione verso temi come la qualità della vita e la responsabilità verso le generazioni future, verso i poveri e più in generale verso l'altro. I consumi critici e solidali, la progettazione e l'attivazione di nuove reti di acquisto, la sobrietà negli stili di vita, la giustizia sociale, la coscienza dei problemi ambientali che affliggono la nostra casa comune, possono diventare oggetto di insegnamento e apprendimento. Sviluppare solidarietà, socialità, reciprocità rientra tra le nuove missioni a cui la scuola, insieme alla famiglia e alle altre istituzioni educative, può contribuire; richiama la cura per la sacralità della vita, indirizza a un nuovo sguardo ermeneutico sul quotidiano, allude alla speranza per un'ecologia dell'ambiente strettamente connessa all'ecologia umana.

Apprendere a vivere, secondo i percorsi pedagogici del *service-learning*, implica costruire il diritto alla comunità, tra scuola e territorio, nella ricerca di un orientamento che consenta di accedere ai molteplici significati offerti dall'educazione.

La chiave di lettura proposta configura l'imprescindibilità di una progettazione educativa assiologicamente orientata che sappia formare e guidare la persona nell'acquisizione di competenze specifiche per individuare

e perseguire nuove forme di cura e di impegno solidale che la sostengano nell'autenticità delle scelte e nel contribuire alla costruzione di una cultura comune, fondata sull'impegno etico-morale e su un processo individuale e collettivo di riflessione continua.

Tra solidarietà e interdipendenza, è necessario apprendere e agire con e per la comunità per garantire la partecipazione di ciascuno in un intreccio virtuoso di alleanze generative, nel segno dell'impegno e della speranza per il futuro.

La possibilità di azioni responsabili, di scelte collettive che riflettano una precisa visione etica e antropologica, capace di integrare società, economia, ambiente chiede di educare all'incontro, rinnovando quotidianamente la scelta di interpretare in prospettiva intra e intergenerazionale il diritto alla comunità.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Amadini M. (2016). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Parma: Spaggiari.
- Bertolini P. (1994). La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico. In G. Flores D'Arcais (ed.), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona* (pp.31-54). Brescia: La Scuola.
- Birbes C. (2017). La città verso un nuovo umanesimo: sostenibilità, educazione, progetto. In C. Birbes (ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale* (pp. 149-161). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calaprice S. (2017). Aver cura dell'infanzia e dell'adolescenza. Ascolto, partecipazione e processi educativi inclusivi. In S. Calaprice, A. Nuzzaci (eds.), *L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti* (pp.23-32). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Colicchi E. (2004). Dell'intenzione educativa. In E. Colicchi (ed.), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Contributi teorici* (pp. 115-187). Milano: Unicopli.
- Francesco (2013). Esortazione Apostolica *Evangelii gaudium*.
- Iori V. (2019). Investire sull'educazione per salvare il futuro. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 23, I-III.
- Malavasi P. (2016). Ecologia integrale, educazione! In P. Malavasi, C. Giuliadori

- (eds.), *Ecologia integrale. Laudato Si'. Ricerca, formazione, conversione* (pp. 31-42). Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montessori M. (2004). *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori (Ed. orig. 1949).
- Montessori M. (2014). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti (Ed. orig. The absorbent mind, 1949).
- Mounier E. (1971)³. *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Musi E. (2018). Cura. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi (eds.), *In Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 221-230). Brescia: Morcelliana
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Morcelliana.
- Riva M.G. (2017). *Infanzia adolescenza e adultità: quali le nuove sfide educative?* In S. Calaprice, A. Nuzzaci (eds.), *L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti* (pp. 295-308). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rossini V. (2017). *Spazi in ascolto. Infanzia e contesti urbani tra partecipazione e restrizioni*. In S. Calaprice, A. Nuzzaci (eds.), *L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti* (pp. 227-236). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Ulivieri S. (2018). *Costruire una nuova democrazia tra conoscenza e solidarietà. Ruolo dell'educazione*. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds.), *Scuola Democrazia Educazione Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. XXI-XXIX). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- UN General Assembly, *Convention on the Rights of the Child*, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. In <<https://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>> (ultima consultazione: 18/05/2020).

XII.3

Culture di genere e servizi educativi dedicati a minori e adolescenti: percezioni, rappresentazioni, resistenze

Lisa Brambilla

Ricercatore - Università degli Studi di Milano-Bicocca
lisa.brambilla@unimib.it

Nonostante il sapere consolidato intorno al rapporto tra *genere ed educazione*, nelle loro dimensioni teorico-applicative molti dei modelli e delle pratiche di intervento che abitano scuole e servizi educativi non formali proseguono ancora oggi a essere attraversati da *culture di genere* le cui matrici restano perlopiù *non dichiarate, inconsapevolmente* agite e riprodotte, confermando lo iato tra la *pedagogia di genere* (e l'*educazione intenzionale dilal genere* a questa connessa) e una diffusa e problematica *educazione sociale di genere*, le cui complesse ricadute educative rendono necessario il prosieguo di un lavoro di accurata indagine pedagogica. A questo scopo è stata dedicata la ricerca "*Culture di genere e prospettive di intervento nei servizi educativi*", finanziata dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, coordinata dal Prof. Sergio Tramma e da me condotta. L'intervento proposto presenterà quei risultati che, in particolare, hanno riguardano i servizi educativi dedicati all'infanzia e all'adolescenza coinvolti nella ricerca, e che hanno consentito l'osservazione di alcune delle *influenze* che le declinazioni informali del costruito di genere possono esercitare intorno alla definizione dei bisogni educativi e alla conseguente strutturazione, gestione e valutazione degli interventi, oltre alle *percezioni e rappresentazioni* della stessa professionalità educativa e del servizio in cui essa agisce. Verranno presentate infine *leve e resistenze* individuate in ordine all'utilizzo di un approccio critico di genere nel campo dei servizi educativi non formali.

1. Dei diritti dei bambini... E delle bambine?

Nel 1989 la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia sancì come irrinunciabili il *diritto di non discriminazione* (art. 2), *all'istruzione* (art. 28) e alla

possibilità di ricevere un'educazione volta a sostenere e accompagnare lo *sviluppo della personalità e dei talenti* di minori e giovani (art. 29). Se, nel profilare gli obiettivi, la Convenzione restituiva (evidenziandola, come nei suoi scopi) la presenza di uno scarto che separava queste ambizioni dall'allora condizione di vita dei bambini, non sembrava porre sufficiente attenzione a quanto, per le bambine, questo fosse più profondo. Come gli studi dedicati alla costruzione del femminile permettevano (ormai da tempo) di comprendere e precisare, entro questo scarto si rintracciavano infatti le radici di uno svantaggio da cui si dipanavano percorsi non solo in salita ma assai più ricchi di inciampi. Ne avevano osservato le significative implicazioni pedagogiche insegnanti, educatrici e pedagogiste (Leonelli, 2011) che, in ambito italiano negli anni '70, intrapresero con un'attenzione del tutto nuova, l'esplorazione di quelle discriminazioni che *quotidianamente*, anche all'interno dei contesti a dichiarata vocazione educativa, proseguivano a consumarsi ai danni delle bambine. Esplorazioni che mostrarono quanto la stessa storia dell'educazione delle donne fosse stata attraversata e condizionata da una tensione misogina che società, cultura e religione avevano nel tempo contribuito a veicolare e riprodurre (Seveso, 2000; Ulivieri, 2007). Sul piano accademico, questa attenzione alle rappresentazioni "minori" del *femminile* in educazione maturò, come noto, nel riconoscimento dell'importanza epistemologica della *categoria di genere* (Cavarero; Restaino, 2002), che permise di indicare, anche in campo educativo, la necessità (non sempre e unanimemente sostenuta) di stabilire un punto di svolta nel riesame critico di paradigmi disciplinari, di dimensioni concettuali e metodologiche. Si è così progressivamente appreso a conferire maggiore significatività all'acquisizione di una *lente di genere* quale supporto indispensabile per le professionalità educative e le pratiche che queste allestiscono; indispensabile per prevenire, o almeno contenere, il rischio di riprodurre e confermare svantaggi e discriminazioni che hanno luogo anche per il tramite degli stessi interventi educativi, come ad esempio accade laddove stereotipi o forme di naturalizzazione o culturalizzazione si trovano ad essere qui agiti inconsapevolmente.

2. Ancora distanti dalla meta

Sebbene possa considerarsi acclarata l'utilità che il genere quale categoria analitica rappresenta e l'importanza transdisciplinare oggi attribuita agli studi che ad esso si interessano, alterna è tuttavia la fortuna e l'attenzione dedicata all'interno del vasto e variegato panorama dei servizi educativi. Un'attenzione, specifica e sistematica, risulta infatti presente solo a macchia di leopardo (www.educarealldifferenze.it), nonostante la centralità del ruolo che essa può (potrebbe) proficuamente svolgere nel mondo dell'educazione supportando educatrici ed educatori professionali nella progettazione, nella gestione e nella valutazione dei propri servizi e interventi. Questa assenza trova alcune, *parziali*, ragioni in un vuoto di intenzionalità educativa. Nelle scuole di primo e secondo grado non è infatti a oggi presente (anche se per certi versi prevista) una vera e propria educazione di/al genere, così come scarna è la presenza di opportunità formative dedicate nell'ambito della formazione universitaria. Ciò vale anche per le stesse università che hanno l'obiettivo di formare nuove generazioni di educatrici e educatori professionali (Antonelli *et. al*, 2014). Sfortunatamente sappiamo che anche laddove una formazione alle questioni di genere è presente (per esempio nei corsi accademici o nella formazione in servizio), l'assunzione di una sensibilità al tema e la possibilità che essa venga trasferita all'interno delle pratiche educative non è garantita. Come noto, tutti i processi educativi – inclusi quelli che riguardano e coinvolgono operatori e operatrici – sono complessi e non lineari anche quando mossi dalle migliori intenzioni. Questo risulta, per certi versi, ancor più vero per ciò che concerne la dimensione di genere che possiamo definire quale struttura sociale “multidimensionale che non [riguarda] soltanto l'identità, o il lavoro, o il potere, o la sessualità, ma tutte queste cose insieme” (Connell, 2011, pp. 47-48).

Il duplice disallineamento, connesso alla carenza di competenze e alla complessa natura di questa struttura sociale, invita la ricerca pedagogica a muovere da due assunti secondo cui:

- il genere è un tipo di educazione *prevalentemente informale* (Brambilla, 2016; Ostrouch-Kaminska; Vieira, 2015), che può essere considerata parte della più ampia *educazione sociale* (Tramma, 2019);
- i modelli di intervento e le pratiche educative sono caratterizzate da culture di genere le cui matrici sono ad oggi prevalentemente invisibili,

informali e non dichiarate, inconsapevolmente performate e riprodotte.

Il vuoto educativo di cui si è accennato, è presto riempito infatti dalla porzione (decisamente predominante) di educazione informale di genere che, dalla costruzione sociale della femminilità e della mascolinità, attinge le proprie didattiche (informali), così determinanti per l'apprendimento, l'introiezione e la convalida delle forme di ineguaglianza e discriminazione oggi ancora diffuse; apprendimenti di cui nessuna/o è esente e che – laddove non riconosciuti, analizzati, contraddetti – possono giungere a influenzare, come accade, le pratiche educative, agendo indisturbatamente a lato e/o all'interno dell'educazione intenzionale (Crivellaro, 2013).

Questi assunti motivano una ricerca pedagogica volta a esplorare la complessità delle culture di genere che *concretamente* abitano i servizi educativi, le cui molteplici ricadute rendono necessaria un'accurata indagine volta a investigare il genere là dove questo è concretamente *fatto* (West; Zimmerman, 1987), dove cioè esso è riprodotto, trasformato, materialmente e simbolicamente, con o senza intenzionalità o consapevolezza; alla ricerca di strategie utili a interrogarlo, approcciarlo, trasformarlo. Nella posizione qui sostenuta, la ricerca non dovrebbe pertanto mirare al solo obiettivo di individuare la presenza (o meno) di stereotipizzazioni. Sebbene importante, questo sguardo pare insufficiente per cogliere e mettere a fuoco quali sono e dove si trovano le *leve* e gli *ostacoli* per il raggiungimento di un approccio più sensibile al genere in ambito educativo, che viceversa possono essere individuate prendendo in considerazione la complessità dello scenario dei servizi, dove educatori ed educatrici lavorano, all'incrocio dei mandati sociali, dei bisogni dell'utenza e dei contesti territoriali; là dove il genere “si fa” e dove potrebbe essere “fatto” diversamente.

3. La ricerca condotta

Nella ricerca presentata in questa sede, il tentativo di maneggiare questa complessità si è tradotto in alcune decisioni che hanno interessato: la scelta delle persone da intervistare; la tipologia di interviste da somministrare e l'impostazione e formulazione degli stimoli in esse contenuti. Si è scelto

infatti di coinvolgere sia figure apicali che operative², appartenenti a differenti servizi educativi non formali della città di Milano e del suo hinterland³, affinché la dimensione di genere potesse essere esplorata all'interno delle relazioni educative come pure nell'ambito delle connessioni tra gli interventi educativi e le dimensioni territoriali e istituzionali entro cui essi si trovano ricompresi. Si è optato per la scelta di *interviste qualitative semi-strutturate* (sui cui è stata svolta un'analisi tematica) in grado di accogliere l'introduzione di elementi, temi, approfondimenti non previsti, miranti a esplorare i significati che il costrutto di genere assume, nel punto di vista delle persone intervistate, in relazione ad alcune esperienze, contesti, relazioni e immaginari riguardanti le seguenti aree tematiche:

- i bisogni educativi e la loro analisi;
- la relazione tra figure educative, utenza e (l'eventuale) committenza (fra attese, aspettative, difficoltà, opportunità);
- le competenze educative delle/dei professionisti dell'educazione e i loro strumenti.

Questa domanda ha offerto alle persone interpellate la possibilità di mettere a tema il loro punto di vista circa le modalità in cui loro stesse (ma anche i/le loro colleghi/e, l'utenza, la committenza) considerano il genere – tra concezioni normative o stereotipiche o, viceversa, consapevoli e critiche – all'interno delle esperienze vissute nella *formalità* dei contesti educativi (negli incontri di rete, nei momenti di équipe e di supervisione, nelle attività

- 2 Si elencano di seguito i servizi educativi coinvolti e, per ciascuna delle 35 le figure interpellate, il loro inquadramento (figure apicali FA e figure operative FO) e il loro sesso (M o F): asilo nido (4 FA/F; 3FO/F, 1 FO/M); servizio dedicato all'assolvimento dell'obbligo scolastico (1FA/F, 1FA/M; 1FO/F; 1FO/M); servizio dedicato alle dipendenze da sostanze psicoattive e dalla prevenzione al loro uso e abuso (1FA/F, 1FA/M; 1FO/F; 1FO/M); servizio dedicato all'accoglienza e alla promozione di percorsi di inclusione sociale per persone migranti (2FA/F, 1FA/M; 2FO/F; 2FO/M); servizio dedicato alla disabilità (1FA/F; 1FO/F; 1FO/M); servizio dedicato alla salute mentale (2FA/F; 3FO/F); Casa circondariale (1FA/F, 1FA/M; 1FO/F); servizio dedicato a persone anziane (1FA/F).
- 3 I servizi interpellati appartengono al Terzo settore (di orientamento sia laico che religioso), con le eccezioni del Casa di Reclusione di Bollate e del servizio provinciale Afol Milano.

svolte con l'utenza) come pure all'interno dei momenti di *informalità* (come nel caso degli spazi di convivialità fra colleghi/e). Alle persone coinvolte nelle interviste si è infatti chiesto di “tenere insieme” il genere e l'educazione, come un'esperienza viva e simultanea. Le si è invitate cioè a connettere il genere (e non il solo sesso biologico) con l'educazione e a riflettere sulle loro possibili intersezioni, evitando quindi una riduttiva comprensione del genere come questione laterale, addittiva e d'appendice (Windsong, 2018). A titolo esemplificativo, relativamente alla prima area tematica, si è chiesto *se e, nel caso, come* l'essere uomo o donna, dal loro punto di vista, si legasse alle dimensioni oggetto del loro intervento (riguardanti situazioni di uso/dipendenza da sostanze, di detenzione, di vulnerabilità sociale, povertà e ai bisogni educativi a esse connessi). Considerata la scarsa attenzione prestata alla categoria di genere da parte dei servizi educativi (confermata dalla letteratura come in parte anche dalla presente ricerca), l'impostazione scelta per le domande ha tentato in questo modo di stimolare, quanto più possibile, il piano della riflessione, ottemperando all'obiettivo connesso all'esplorazione di quelle letture, analisi e cognizioni che sono implicitamente presenti nei servizi, offrendo un contesto (quello dell'intervista) favorente la loro formulazione oltre che la loro espressione.

4. Alcuni risultati

In estrema sintesi, l'analisi delle interviste ha confermato la presenza ancora diffusa di stereotipi, un'insufficiente attenzione alle questioni di genere che, anche dove presente, risulta problematicamente condizionata da fattori che limitano in modo considerevole l'opportunità di un uso più consapevole e competente della categoria di genere nei contesti educativi sia come strumento analitico che operativo.

Le interviste testimoniano quanto ancora frequentemente *stereotipizzazioni* in ordine alla costruzione e definizione del maschile, del femminile e delle relazioni tra i generi abitino i servizi interpellati nella ricerca; stereotipi che intervengono, per il tramite dello sguardo di figure apicali e operative, nella costruzione e trasmissione di un immaginario sulla propria professionalità quanto sulla declinazione delle pratiche educative. La segregazione di genere viene in questo senso spesso definita esito (inevitabile) di una (ancora) supposta propensione alla cura delle donne; competenza naturalizzata

alla quale (peraltro) non sempre si associa un giudizio positivo, come mostra chiaramente il desiderio spesso evocato (specie nei servizi dedicati alla fascia 0-6) della presenza di un maschile professionale immaginato come sempre e comunque positivo e risolutivo. Questi immaginari si sono spesso accompagnati all'ideale di un intervento educativo rivendicato come "neutro" rispetto al genere, ovvero dove si ritiene importante intervenire in modo eguale rispetto a bambine/i, ragazze/i. Non visti, gli stereotipi trovano così nei servizi educativi il modo di confermarsi e riprodursi, tracciando una *problematica continuità* tra modelli e immaginari delle figure operative e quelli che caratterizzano l'utenza, oltre al più ampio ordine di genere che entrambi li ricomprende.

Le interviste raccolte hanno in questo senso permesso un primo accostamento esplorativo alle ricadute collegate a questa scarsa attenzione al genere, mostrando come essa implichi un ostacolo al raggiungimento di una più complessa comprensione di alcuni problemi, bisogni e domande educative, come la declinazione di progetti e strategie di risposta educative maggiormente coerenti con la loro analisi. Non rilevato, il genere – quale *utile categoria di analisi* (Fazio, 2013) – torna a nascondersi. La mancata considerazione del genere per il ruolo che, ad esempio, esercita in qualità di fattore di rischio o di protezione in relazione alle dimensioni o condizioni che possono caratterizzare le storie di vita e di formazione dei soggetti destinatari degli interventi educativi (condizioni di malattia, disabilità, economiche, culturali, religiose etc. ma anche momenti apicali dell'esistenza, compiti di sviluppo etc.), costituisce un impedimento all'accesso a una progettazione educativa intenzionale ovvero più in grado di ampliare il proprio margine intorno alle possibilità di leggere, comprendere e intervenire sui fattori in gioco.

Le testimonianze raccolte hanno tuttavia permesso di rilevare la presenza di interventi educativi volti intenzionalmente a osservare e problematizzare la dimensione di genere e a utilizzarla come possibile strumento operativo. Ciò è stato testimoniato in relazione a quelle contingenze entro cui le differenze culturali e religiose (specie dedicati a soggetti adolescenti) hanno reso più chiare le discrepanze tra modelli di genere presenti, dove episodi di violenza di genere hanno coinvolto (a diverso titolo) l'utenza o, ancora, dove i contesti territoriali ospitanti un intervento educativo hanno chiaramente mostrato la presenza di una cultura di genere inconciliabile con obiettivi e finalità previsti (es. il caso del sostegno all'autodeterminazione

femminile o alla decostruzione di un maschile omofobo in alcuni contesti territoriali cosiddetti “a rischio”). In questi casi (che non rappresentano la maggioranza) l’attenzione al genere è stata indicata come parte ordinaria della progettazione educativa, anche laddove non esplicitamente presente nei propositi e nei mandati degli interventi. Qui la categoria di genere si è tradotta in uno strumento operativo utile per: ripensare e promuovere nuove opportunità educative e per accostarsi a utenti e bisogni meno visibili (altrimenti invisibili) evidenziando nuovi bisogni, ripensando, pianificando e promuovendo interventi *ad hoc* (come nel caso di pianificazioni comunicative e di intervento dedicate alle ragazze sui temi del consumo di sostanze e del drop-out scolastico).

Sebbene minoritarie, queste testimonianze hanno permesso di esplorare più da vicino che cosa limiti il radicamento e la diffusione di un approccio più sensibile al genere all’interno dello scenario educativo, consentendo, a mio parere, di individuare leve e opportunità trasformative mediante cui si potrebbe supportare un cambiamento all’interno dei servizi.

Un primo tema concerne l’assenza di solidi riferimenti teorici e l’impedimento che può comportare circa la possibilità di decostruire e rimuovere gli stereotipi di genere e il loro problematico impatto sugli interventi educativi, a partire dalla stessa modalità con cui educatrici/tori guardano al loro profilo professionale. Come già ricordato, la supposta intrinseca problematicità di un team composto di sole donne e la preferibilità accordata alla presenza maschile sono credenze che minano il riconoscimento della professionalità delle donne oltre a rendere l’orientamento verso la costruzione di un gruppo di lavoro più eterogeneo (per la compresenza di uomini e donne) pedagogicamente inefficace. Questa carenza formativa non manca di ripercuotersi anche sulla dimensione progettuale. Gli ambienti educativi entro cui il genere viene (implicitamente) assunto come l’esito di una condizione imposta dalla natura dei corpi, vedono gli stereotipi interferire con finalità e obiettivi dichiarati dell’intervento educativo, per definizione correlati a tensioni d’ordine trasformativo. In senso più lato, queste interpretazioni del genere limitano la riflessività e il controllo sui processi educativi. Senza una chiara cognizione di cosa sia il genere e come “funzioni”, da un punto di vista educativo esso rischia di apparire come una dimensione totalmente fuori controllo (perché naturalmente predeterminata o perché incomprensibile) e un oggetto male interpretato da guardare con preoccupazione (Garbagnoli, Prearo 2018).

Anche laddove una sensibilità o una curiosità al tema è stata rilevata, in assenza di un supporto teorico, la conoscenza connessa alle esperienze maturate sul campo sembra impossibilitata a superare il limite della prima intuizione. Non solo. In questi casi altri limiti sono emersi come significativi. La *presenza di una cultura di genere diffusa, misogina e discriminante*, affatica gli interventi educativi che (direttamente o indirettamente) sono volti alla sua decostruzione e contestazione, limitando la loro possibilità di “agganciarsi” a rappresentazioni e narrazioni alternative, credibili e praticabili (soprattutto agli occhi dell’utenza). Questa cultura risulta peraltro talvolta condivisa (in modo esplicito o implicito) dalle stesse *realtà istituzionali* che, come dichiarato da alcune delle figure apicali, manifestano la loro opposizione a progettazioni che provano a introdurre una nuova prospettiva di genere nei servizi educativi, non supportando, ad esempio, la scelta di inserire un educatore (uomo) in un nido, oppure mancando di offrire un sistema di incentivi per la promozione di un approccio di genere, contribuendo problematicamente a considerarlo questione non preminente, a volte importante ma comunque rimandabile. La nota scarsità e la discontinuità delle risorse economiche che interessano il sistema educativo non formale nel contesto italiano e il tempo breve che caratterizza molte progettazioni educative limita inoltre la possibilità di trasformare sperimentazioni in sapere e competenze consolidati. È questa una discontinuità che coinvolge peraltro gli stessi interventi specificatamente rivolti alla sensibilizzazione sui temi connessi a genere e educazione.

5. Conclusioni

I risultati della ricerca invitano a proseguire l’esplorazione della relazione tra genere e educazione valorizzando il contributo prezioso di chi lavora sul campo. È grazie ad esso che è possibile infatti riconoscere le complessità e i vincoli che un ordine di genere ancora fortemente discriminante impone, permettendoci di evitare interpretazioni naïve della dimensione di genere esplorando allo stesso tempo quelle possibilità ancora inesplorate che l’ampio panorama dei servizi educativi può offrire.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli F., Sarra G., Sorrentino R. (2014). *La formazione universitaria gender-sensitive in Italia*. In Consiglio Scientifico Sezione AIS-Studi di Genere, *Sotto la lente del Genere. La sociologia italiana si racconta*. Milano: FrancoAngeli.
- Brambilla L. (2016). *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*. Pisa: ETS.
- Cavarero A., Restaino F. (2002). *Le filosofie femministe*. Milano: Bruno Mondadori.
- Connell R. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Crivellaro F. (2013). *Generi in relazione: scuole, servizi educativi 0/6 e famiglie in Emilia Romagna*. Napoli: Loffredo.
- Fazio I. (eds) (2013). *Joan W. Scott. Genere, politica, storia*. Roma: Viella.
- Garbagnoli S., Prearo M. (2018). *La crociata «anti-gender». Dal Vaticano alle manif pour tous*. Torino: Kaplan.
- Leonelli S. (2011). La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica, Pedagogia di Genere*, 6 (1), 1-15.
- Ostrouch-Kaminska J., Vieira C. (2015). *Private World(s). Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Seveso G. (2000). *Per una storia dei saperi femminili*. Milano: Unicopli.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*, Bari-Roma: Laterza.
- Ulivieri S. (eds) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- West C., Zimmerman D. H. (1987). Doing Gender, *Gender and Society*, 1 (2), 125-151.
- Windsong E. A. (2018). Incorporating intersectionality into research design: an example using qualitative interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 21 (2), 135-147.

XII.4

Ri-connettere generazioni: l'apprendimento intergenerazionale per una rinnovata risorsa di comunità

Gina Chianese

*Professore Associato - Università degli studi di Trieste
gchianese@units.it*

1. Introduzione

La Strategia “Europa 2020” si è posto quale obiettivo quello di perseguire una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva; questi ultimi due punti rimandano alla necessità di costruire una società per tutte le età. La Coalizione per l’Anno europeo 2012 (EY2012 Coalition) ha affermato fortemente questo concetto attraverso la pubblicazione di un Manifesto per un’Unione Europea per tutte le età entro il 2030:

Una società per tutte le età richiede che i responsabili politici e le altre parti interessate lavorino insieme per mettere in atto forme di organizzazione sociale che assicurino un futuro equo e sostenibile per tutte le generazioni. Crediamo che l’attuale cambiamento demografico sia un’importante opportunità per lavorare insieme nella costruzione di un’Unione Europea per tutte le età¹.

Nel Manifesto si identifica la solidarietà e l’apprendimento intergenerazionale come elementi chiave per costruire un’Europa, una società inclusiva e per tutte le età.

Attualmente, a livello europeo, possiamo riferirci a due definizioni in tema di apprendimento intergenerazionale. Secondo la rete EMIL (*European Map of Intergenerational Learning*) riguarda

1 Cfr: https://www.age-platform.eu/sites/default/files/EY2012_Coalition_Manifesto-IT_0.pdf

il modo in cui le persone di tutte le età possono imparare insieme e l'uno dall'altro. IL è importante parte dell'apprendimento permanente, dove le generazioni lavorano insieme per acquisire competenze, valori e conoscenza. Oltre il trasferimento di conoscenza, IL promuove relazioni di apprendimento reciproco tra generazioni diverse e aiuta a sviluppare il capitale sociale e la coesione sociale nelle nostre società che invecchiano. IL è un modo di affrontare il significativo cambiamento demografico che siamo sperimentare in tutta Europa ed è un modo di rafforzare la solidarietà intergenerazionale attraverso la pratica intergenerazionale (IP)².

L'ENIL (*European Network for Intergenerational Learning*) definisce, altresì, l'apprendimento intergenerazionale come: «un partenariato, basato sulla reciprocità e la mutualità che coinvolge persone di diverse età, in cui le generazioni lavorano insieme per acquisire competenze, valori e conoscenze» (Enil, 2014).

Entrambe le definizioni focalizzano l'attenzione sul concetto di mutualità e di apprendimento *con e attraverso* le generazioni, di sviluppo di coesione sociale.

Dobbiamo comunque affermare che il concetto di apprendimento intergenerazionale non è nuovo, anzi per molto tempo ha costituito il *medium informale* all'interno delle famiglie per la condivisione di conoscenze, norme e valori e lo sviluppo di abilità e competenze anche al fine di mantenere le nuove generazioni profondamente radicate nella propria storia e nella propria cultura e di fornire un collegamento costante fra le generazioni (Hanks, Ponzetti, 2004).

Il venir meno di questi processi e relazioni ha determinato un “*modello intergenerazionale extrafamiliare*” (Newman, Hatton-Yeo, 2008) e di qui la nascita e lo sviluppo di enti, progetti ed attività che a partire dall'America sono approdati in Europa.

Questa corrente di attività extrafamiliari ha generato negli ultimi 30 anni programmi e progetti di apprendimento intergenerazionale che hanno riguardato strutture quali scuole (di vario ordine e grado) e centri per anziani (residenziali e non); tematiche dell'invecchiamento attivo e del benessere e fenomeni dell'immigrazione.

2 Cfr: <http://www.emil-network.eu/what-is-intergenerational-learning/>

2. Il progetto Ge&In

Il progetto “*Ge&In Generations in Interaction - Intergenerational Learning as a Constructor of Identity and Culture*” nasce come risposta ad una call Erasmus+ KA2 “partenenariati strategici”³ e focalizza l’attenzione sul concetto di apprendimento intergenerazionale inteso quale risorsa essenziale per rispondere alle attuali esigenze in tema di coesione e di inclusione sociale⁴.

Il progetto ha previsto la realizzazione di 4 IO (Intellectual Output) per supportare educatori, formatori e docenti nella promozione e sviluppo di azioni e attività di apprendimento intergenerazionale; nello specifico: una *training guide*; IO2: un corso per il settore formal, non-formal and business sull’apprendimento intergenerazionale; IO3: un modello di centro intergenerazionale; IO4: una piattaforma per condivisione del know-how e dei prodotti del progetto.

L’unità di ricerca dell’Università di Trieste si è occupata della realizzazione dell’IO3; ossia della realizzazione di un modello di un centro intergenerazionale trasferibile nell’ambito degli altri Paesi partner. L’attività di ricerca si è sviluppata lungo un biennio prevedendo diverse attività:

- analisi dello stato dell’arte;
- interviste e osservazioni in contesto;
- redazione di una matrice di “buone pratiche”;
- elaborazione di un modello di Centro Intergenerazionale.

Analisi dello stato dell’arte. Per l’analisi dello stato dell’arte si è partiti dall’esame della bibliografia sull’apprendimento intergenerazionale, ricerche

3 Il Partner Consortium è composto da 7 enti: 1. Sivistysliitto Kansalaisfoorumi (SKAF) as coordinator in co-operation with Svenska Folkskolans Vänner (SFV), Finland – 2. University of Eastern Finland (UEF), Finland – 3. Vitale Technologie Telecomunicazioni - Viteco S.r.l., Italy – Fundacja Autocreacja, Poland - 5. Asociatia Centrul European pentru Integrare Socioprofesionala ACTA, Romania – 6. Ljudska Univerza, Zavod za Izobrazevanje in Kulturo, Rogaska Slatina (LURS), Slovenia – 7. University of Trieste (UNITS), Italy.

4 Per la parte teorica del progetto “Ge&In” di seguito illustrato si rimanda al saggio di Matteo Cornacchia “L’apprendimento intergenerazionale nel passaggio dall’assistenzialismo alla sussidiarietà”.

pregresse, progetti in essere a livello nazionale e internazionale. Questa prima azione ha portato alla mappatura di 27 esperienze complessive, di cui 14 italiane e 13 in altri contesti nel mondo (per un totale di 10 paesi)⁵.

Tale iniziale mappatura ha consentito innanzitutto una categorizzazione delle esperienze in 4 tipologie:

- attività occasionali/una tantum;
- progetti ed attività semi-strutturate;
- centri intergenerazionali;
- progetti ed esperienze di co-housing.

Interviste e osservazioni in contesto. Sulla base di questa mappatura sono state individuate, per ciascuna tipologie di esperienza, gli esempi più significativi e si è proceduto quindi ad effettuare delle interviste e osservazioni. Quest'attività ha rappresentato un momento centrale della fase di ricerca in quanto dopo una fase di analisi generale si è giunti ad uno studio in profondità attraverso la voce autentica dei responsabili delle strutture, degli operatori, ospiti e persone attivamente coinvolte nell'esperienza. L'osserva-

5 In Italia sono state mappate le seguenti esperienze: Fondazione OIC, Padova; Fondazione De Lozzo Da Dalto, San Pietro di Feletto; Borgo Mazzini ISRA, Treviso; Cooperativa sociale UNICOOP, Piacenza; Centro San Zenò, Pisa; Casa dei Nonni, Forlì; Centro diurno intergenerazionale, Matera; Centro Intergenerazionale Comunale "Cassetta Maritati", Verona; Centro di aggregazione intergenerazionale "Amelio Memè Perlini", Montecchio; Progetto Homefull, Roma; Progetto Nonni su internet - Fondazione Mondo Digitale, Roma; Progetto "Nonno ti vengo a trovare", Portogruaro; Hortus Urbis, Roma; Centro "Il Melo", Gallarate.

Nel resto del mondo, sono state mappate le seguenti esperienze: Providence Mount St Vincent, Seattle (USA); Intergenerational Centre, Žiri (Slovenia); Generationen In Partnerschaft, Graz (Austria); Experimental University for grandparents and grandchildren, Praga (Czech Republic); Centro intergenerazionale Opera Mater Christi, Bellinzona (Switzerland); Mehrgenerationenhäuser, several cities, (Germany); Municipal Project for Intergenerational Housing and Community Services, Alicante (Spain); Innovative Intergenerational Care, Fujisawa (Japan); Generations Working Together, Glasgow (Scotland); Intergenerational Centers For Children And Olders - Princess Margareta Foundation, Bucarest (Romania); Intergenerational "Dancing Mi dzypokoleniowy", Warsaw (Polonia); Tampere Department of Mannerheim League for Child Welfare (MLL), Tampere (Finland); Penttilänranta Settlement Apartments, Joensuu (Finland).

zione e l'analisi degli spazi ha avviato importanti riflessioni sul rapporto fra pedagogia e architettura, rispetto a come gli spazi possono divenire manifestazione concreta di principi e teorie pedagogiche (Souleles, 2017).

Matrice delle buone pratiche. I dati, raccolti attraverso le interviste e le osservazioni, sono stati analizzati attraverso una matrice di buone pratiche appositamente redatta per il progetto. Quest'analisi ha consentito di far emergere alcuni aspetti e caratteristiche comuni alle diverse esperienze che sono poi confluite nel modello di centro intergenerazionale; in dettaglio:

- *importanza della relazione* – qualsiasi modello di centro intergenerazionale (familiare e/o extrafamiliare) deve incentrarsi sulla relazione autentica e profonda fra le persone;
- *la centralità della cura* – intesa come cura verso l'altro e verso se stessi. Un concetto olistico che guarda alla persona in tutte le sue componenti: biologiche, sociali, cognitive e psico-emotive;
- *competenze intergenerazionali* – lavorare con differenti generazioni richiede professionisti equipaggiati dal punto di vista delle abilità e competenze in maniera nuova: non più esperti settoriali, ma appunto, professionisti intergenerazionali;
- *spazi intergenerazionali* – riguarda l'ideazione di spazi "pensati" per promuovere l'incontro fra generazioni aprendo, quindi, il campo d'indagine al rapporto fra intergenerazionalità e architettura (Vanderbeck, Worth, 2014);
- *la "filiera" delle generazioni* – oltre alle generazioni poste agli "estremi" (infanzia ed età anziana) nell'apprendimento intergenerazionale è da considerare l'intera "filiera" ossia le generazioni e le figure "ponte" fra questi due estremi. In tal senso il discorso sull'intergenerazionalità si amplia e comprende le diverse età della vita (operatori, educatori, famiglie e comunità).

Modello di centro intergenerazionale. Come scrive Mannion (2012, p. 391) «Intergenerational relationships are always located in place» richiamando l'importanza e l'influenza che i contesti e la loro costruzione rivestono sulle relazioni intergenerazionali. Spesso, invece, spazi e contesti hanno previsto una separazione in base all'età: una "segregazione" di esperienze, memorie ed emozioni, ... che hanno inasprito forme di esclusione sociale e "desocializzato gli spazi" (Gleeson, Sipe, 2006).

L'obiettivo di uno spazio fisico, in una prospettiva intergenerazionale, è quello di realizzare un contesto appropriato per le diverse età, capace di favorire le interazioni attraverso un impegno significativo tra le generazioni.

In tal senso, i centri intergenerazionali potrebbero caratterizzarsi come una proposta innovativa di servizio di comunità (Li-Wen, Ya-Li, 2014; Gualano et al, 2018) volta a creare legami tra generazioni diverse, evidenziare la fecondità dei processi di apprendimento reciproco; valorizzare il capitale sociale e di comunità (Boström, 2014).

3. Le condizioni e gli elementi di un modello di centro intergenerazionale

L'analisi dei dati inseriti nelle matrici di buone pratiche ha consentito di evidenziare gli elementi imprescindibili e le condizioni di trasferibilità (sociali, economiche, culturali, politiche, legislative e tecniche) del modello. Tali condizioni ed elementi possono essere suddivisi in materiali e immateriali; nel dettaglio:

- condizioni ed elementi materiali.

Azione di welfare. Lo stretto legame di un centro intergenerazionale con il sistema di welfare costituisce può consentire l'avvio di una regia istituzionale comune, capace di coltivare una "cultura" dell'accoglienza e di creare una vera e propria azione di sistema. Ciò significa che un centro di apprendimento intergenerazionale dovrebbe caratterizzarsi quale un centro vivo e attivo di comunità, uno dei reticoli del sistema di welfare. Dal punto di vista dell'operatività significa che diverse figure (educatori, docenti, assistenti sociali, politici,...) agiscono in modo coordinato, promuovendo azioni integrate a livello di sistema territoriale e promuovendo un'idea comune di persona, di educazione e di cura. In tal senso si veda il centro intergenerazionale di Plaza de America, ad Alicante (Spagna) nato dalla proficua collaborazione di un team multidisciplinare (assistenti sociali, architetti, politici) per promuovere uno spazio vivo di apprendimento per tutta la vita fra diverse generazioni, una cultura del mutuo e auto-aiuto e del sostegno, il valore della cura e del sostegno reciproco.

L'organizzazione dello spazio. Dalle diverse osservazioni in contesto è possibile affermare che la struttura del centro intergenerazionale dovrebbe essere pensata e progettata appositamente per mettere "in contatto" le

generazioni. Ad eccezioni delle esigenze dettate da vincoli strutturali, lo spazio deve essere pensato come fluido, multifunzionale e senza barriere delimitanti. Certamente questo apre la riflessione sull'importanza della collaborazione con altre figure esperte, come ad esempio gli architetti o designer, che possano dare una veste strutturale e spaziale a quelli che sono i principi pedagogici fondanti l'apprendimento intergenerazionale.

L'aspetto economico. In diversi casi, soprattutto laddove il centro intergenerazionale si pone quale polo generativo di diversi servizi e progetti oppure in esperienze di riqualificazione urbana (si pensi ad esempio al centro ABI di Piacenza o al caso di Borgo Mazzini di Treviso) l'aspetto economico appare un elemento di sicuro rilievo. Anche in questo caso si pone l'accento sulla necessità di un'azione di raccordo comune fra diverse figure, operatori ed enti territoriali (politici, architetti, educatori, assistenti sociali,...).

La progettualità. L'apprendimento intergenerazionale richiede, quale vincolo ineludibile, un'azione percepita come mutualmente vantaggiosa da tutte le generazioni coinvolte. Il focus si pone, dunque, sulle competenze di progettazione sia per quanto riguarda il centro sia rispetto agli operatori e le figure attivamente coinvolte. Significa partire dai differenti beneficiari e dai loro bisogni autentici, progettare azioni e attività che sappiano avere delle ricadute positive non solo sugli individui, ma a cascata sulla comunità più ampia. Si veda in tal senso il centro "Il Melo" di Gallarate che offre molteplici servizi e attività non solo internamente alla struttura, ma anche verso l'esterno, caratterizzandosi come nodo nevralgico della comunità più ampia.

Monitoraggio e valutazione. In un centro intergenerazionale le azioni di monitoraggio e di valutazione costituiscono un contributo ineludibile per testare la tenuta del progetto educativo e formativo. Si caratterizzano come un'azione *in progress*, di *cura* costante verso il progetto e le persone in esso coinvolte. È necessario comunque che vengano svolti sulla base di indicatori chiari, comunicabili e osservabili.

Partnership strategiche. Diverse esperienze analizzate hanno evidenziato l'importanza della rete fra enti, soggetti e servizi territoriali nella realizzazione e gestione di un centro intergenerazionale che, in quanto realtà complessa, necessita di un'azione sinergica sia nella sua costituzione che nella sua gestione.

Bisogni di comunità. I bisogni autentici dei soggetti costituiscono l'elemento di base sul quale costruire l'azione progettuale e la pratica interge-

nerazionale per promuovere un autentico sviluppo di abilità e competenze, costruzione di un apprendimento condiviso, un ben-essere individuale e di comunità. Presuppone un approccio bottom-up da parte degli operatori variamente coinvolti nel lavorare *con e per* le persone.

Tempo disteso. All'interno di una proposta intergenerazionale la relazione assume un ruolo chiave. Certamente creare relazioni ed averne cura, richiede tempi lunghi e distesi. L'aspetto del "timing" progettuale diviene quindi un elemento importante da monitorare soprattutto nel caso in cui i tempi e scadenze siano definite esternamente da vincoli imposti da bandi e finanziamenti. Quest'aspetto è stato rilevato da diverse esperienze riferite a progetti intergenerazionali.

Il volontariato. Diverse attività mappate, oltre al personale strutturato, si avvalgono del contributo di volontari. È importante sottolineare l'importanza della "presa in carico" di questa componente sia attraverso l'attivazione di azioni di formazione che di condivisione della progettualità al fine di accrescerne e sostenere la motivazione e qualificarne l'apporto.

La formazione continua del personale in un'ottica intergenerazionale. La formazione continua del personale e degli operatori rappresenta un altro nodo importante. Dalle interviste condotte emerge la necessità di sviluppare per l'intero percorso professionale abilità e competenze trasversali per operare contemporaneamente con diverse età della vita; per promuovere la capacità di fare comunità anche fra le altre figure professionali; per revisionare criticamente il proprio operato, di progettualità intergenerazionale.

- Condizioni ed elementi immateriali

Approccio a lungo termine. Per la realizzazione e gestione di un centro di apprendimento intergenerazionale è importante adottare un approccio a lungo termine che presuppone, naturalmente, una progettualità a lungo termine. Ciò richiede, quindi, un impegno organizzativo, culturale, politico e di investimento differente rispetto ad un progetto occasionale o ad azioni una tantum.

La cura delle relazioni. Tutte le esperienze mappate ed analizzate hanno ribadito che la relazione fra le generazioni costituisce il perno intorno al quale si costruisce l'apprendimento e l'educazione intergenerazionale. Di qui l'importanza in fase progettuale di pensare e progettare contesti, situazioni ed attività capaci di sostenere la nascita e lo sviluppo della relazione,

di alimentare la fiducia e l'apertura verso l'altro, di relazionarsi in sospensione di giudizi e/o di pregiudizi.

Aspetti culturali e sociali. Le osservazioni e le esperienze analizzate hanno posto il focus sulla necessità di guardare all'età anziana in modo differente, uscendo fuori da una logica puramente assistenzialista. Diversamente promuovere una visione dell'età anziana età della vita ancora ricca di opportunità, di conoscenze e competenze da mettere a sistema non solo all'interno della propria cerchia ristretta di comunità, ma anche della comunità più vasta. Questo dato è risultato particolarmente evidente nelle esperienze di co-housing.

Conclusioni

L'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile si pone quale traguardo quello di “offrire un'educazione di qualità, inclusiva e paritaria e promuovere le opportunità di apprendimento durante la vita per tutti”.

In tal senso possiamo affermare che l'apprendimento intergenerazionale può costituire un'importante risorsa strategica individuale e di comunità, una componente chiave nella promozione di un invecchiamento attivo, nel sostenere coesione ed inclusione sociale ed una cittadinanza consapevole.

È necessario, in tal senso, sostenere un approccio strategico a lungo termine capace di promuovere la (ri)-connessione della reciprocità tra generazioni, forme di tutoraggio intergenerazionale, una cultura del rispetto e della convivenza volta al benessere e al *bellessere* (Spaltro in Rimicci, 2014) di tutti e di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Boström A.K. (2014) Intergenerational Learning and Social Capital. In Schmidt-Hertha B., Krašovec S.J., Formosa M. (eds.), *Learning across Generations in Europe. Research on the Education and Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers.
- EMIL (2013). *European Year 2012 Round table events: Final report*. London: Beth Johnson Foundation. <http://www.emil-network.eu/wp/wp-content/uploads/EMIL-Publication-EMIL-roundtable-finalreport.pdf>.

- ENIL (2014). *Report on Intergenerational Learning and Volunteering* (Project No. 510890-LLP-1-2010- 1-FR-GRUNDTVIG-GNW). Consultato il 12 Ottobre 2018 http://www.enilnet.eu/Dossier_ENIL_EN2.pdf.
- Gleeson B., Sipe N. (Eds) (2006). *Creating Child Friendly Cities. New Perspectives and Prospects*. London: Routledge.
- Gualano M.R., Voglino G., Bert F., Thomas R., Camussi E., Siliquini R. (2018). The impact of intergenerational programs on children and older adults: a review. *International Psychogeriatrics*, 30(4), 451-468.
- Hanks R.S., Ponzetti J. (2004). Family studies and intergenerational studies: Intersections and opportunities. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2 (3/4), 5-22.
- Liu, Li-Wen & Lin, Ya-Li. (2014). *The Effects of the Intergenerational Program on Children and the Elders*. Paper presented at the conference “The Society for Social Work and Research 2014 Annual Conference”.
- Mannion G. (2012). Intergenerational education: The significance of reciprocity and place. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10 (4), 386-99.
- Mannion G., Adey C., Lynch J. (2010). *Intergenerational place-based education: Where schools, communities, and nature meet*. Stirling: Scottish Centre for Intergenerational Practice.
- Newman S., Hatton-Yeo A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizon*, 8, 31-39.
- Rimicci D. (2014). Dal benessere al bellessere per un futuro migliore. Intervista a Enzo Spaltro. *Persone&Conoscenze*, 93, 28-31.
- Souleles N. (2017). Design for social change and design education: Social challenges versus teacher-centred pedagogies. *The Design Journal*, 20, 1, 927-936.
- Vanderbeck R., Worth N. (Eds.) (2014). *Intergenerational Space*. London: Routledge.

XII.5

L'apprendimento intergenerazionale nel passaggio dall'assistenzialismo alla sussidiarietà

Matteo Cornacchia

Ricercatore - Università di Trieste
mcornacchia@units.it

1. Premessa

Nell'ambito del progetto Erasmus KA2 intitolato *GE&IN: Generation in Interaction. Intergenerational Learning as a Constructor of Identity and Culture*, un gruppo di ricerca dell'Università di Trieste¹ ha assunto la responsabilità scientifica di elaborare un modello teorico di "centro di apprendimento intergenerazionale" in grado di sintetizzare le numerose esperienze avviate in questo campo in Italia e in Europa con lo scopo di consegnare ai decisori politici eventualmente interessati alcune linee guida per promuovere concrete azioni di coesione sociale fra le generazioni e sviluppare politiche di comunità.

Il presente contributo si soffermerà in particolare sui presupposti teorici della ricerca, mentre il saggio di Gina Chianese, anch'esso pubblicato in questi stessi atti e intitolato *Ri-connettere generazioni: l'apprendimento intergenerazionale per una nuova risorsa di comunità*, entrerà nel merito della metodologia utilizzata per l'analisi delle buone pratiche da cui è partita la costruzione del modello.

2. Le caratteristiche dell'apprendimento intergenerazionale

Nel prendere in esame la letteratura di settore, un primo dato piuttosto evidente riguarda l'arco temporale entro il quale si iscrive la produzione spe-

¹ Il gruppo di ricerca è formato da Matteo Cornacchia, Gina Chianese ed Elisabetta Madriz.

cificamente dedicata al tema dell'*apprendimento intergenerazionale*: fatte salve alcune eccezioni, il periodo in questione può essere circoscritto a tempi piuttosto recenti che, grossomodo, abbracciano l'ultimo trentennio, inducendo a considerare "emergente" la tematica in questione nel panorama degli studi sociali ed educativi. Eppure tale constatazione sembra contrastare con un'altra evidenza, ovvero quella per cui la maggior parte delle relazioni educative sembrerebbe in realtà avere connotati intergenerazionali da sempre: i binomi genitore-figlio, nonno-nipote, insegnante-allievo, per stare a rappresentazioni molto comuni, presuppongono una interazione fra generazioni diverse, a volte anche non adiacenti. Viene pertanto da chiedersi per quali ragioni il concetto di "intergenerazionalità" sia stato esplorato solo di recente, quando da una semplice osservazione delle situazioni educative più diffuse (e a noi più vicine) sembrerebbe esserne un dato costitutivo, un elemento quasi imprescindibile.

In realtà, come si avrà modo di illustrare a breve, nei casi evocati sopra l'associazione all'apprendimento intergenerazionale non è del tutto appropriata perché, pur constatando la presenza di soggetti appartenenti a più generazioni e pur prendendo atto di una interazione *fra* di loro con finalità educative, quelle rappresentazioni incarnano un modello, tuttora preponderante nei contesti familiari come in quelli scolastici, in cui il processo di apprendimento avviene quasi sempre secondo una logica trasmissiva e unidirezionale da un soggetto adulto (o esperto), inteso come colui che trasmette, insegna o educa, a un soggetto in età evolutiva (o meno esperto), inteso come colui che riceve, apprende o viene educato (Cornacchia, Chianese e Madriz, 2019).

Fin dalle prime definizioni che hanno iniziato a circolare in letteratura, invece, fra le condizioni ritenute essenziali affinché si possano generare processi di apprendimento intergenerazionale vi sarebbe la reciprocità della relazione, ovvero il fatto che tutti i soggetti coinvolti possano ottenerne un beneficio. Diverse fonti, ad esempio, concordano nell'ascrivere al National Council on Aging degli Stati Uniti (NCoA) il primo tentativo di delimitare il campo fenomenologico e di trovare anche sul piano definitorio un denominatore comune alle tante iniziative che già allora mettevano in relazione i più giovani con gli anziani (Kaplan, 2001). Ebbene, nella circostanza furono inquadrate come "intergenerazionali" attività, progetti o programmi, pianificati e continuativi, che con finalità socio-educative si rivolgono contemporaneamente a generazioni differenti allo scopo di far condividere loro

esperienze con reciproco beneficio (Newman e Hatton-Yeo, 2008). L'utilizzo dell'espressione "*mutually beneficial*" permette di differenziare nettamente questo genere di situazioni dal modo più comune di declinare la relazione educativa, ove invece l'indicazione di un soggetto agente e di un soggetto destinatario rende esplicita la distinzione fra i ruoli e la designazione di quale dei due termini si dispone a ricevere i benefici generati dall'azione dell'altro. In maniera ancor più esplicita Loewen (1996), riferendosi ai contesti formali dell'apprendimento, afferma che le scuole, in quanto luoghi ove si trovano bambini e adulti con lo scopo di imparare, avrebbero idealmente tutte le caratteristiche per essere definiti centri intergenerazionali, ma in realtà non lo sono perché la situazione più tipica che si verifica nelle classi scolastiche è quella per cui solo i giovani, di solito raccolti in gruppi più o meno numerosi, debbono imparare ciò che i pochi adulti stabiliscono per loro o accettare la supervisione di qualcuno (più esperto e più anziano) mentre cercano di trovare la loro strada nel complicato percorso di adultizzazione. Rispetto a queste dinamiche non viene espresso alcun giudizio di valore, ma si constata semplicemente come esse presentino un *setting* diverso da ciò che ci si attende, invece, dai programmi intergenerazionali. Questi ultimi, prosegue Loewen, riuniscono assieme giovani e adulti, in maniera numericamente omogenea, e, soprattutto, facendo in modo che ciascuno possa acquisire conoscenza dall'altro, possa vederlo in azione e possa imparare da lui, nella piena reciprocità dei ruoli e nell'assunto per cui lo sviluppo umano e l'apprendimento sono processi "life-long".

Per sgombrare definitivamente il campo da possibili equivoci legati ad altre tipiche rappresentazioni della relazione educativa (si diceva, ad esempio, dei rapporti interni al nucleo familiare), Newman e Hatton-Yeo (2008) chiariscono come i programmi di apprendimento intergenerazionale, oltre alla caratteristica delle reciprocità, si contraddistinguono per la loro vocazione sociale, nel senso che si rivolgono in prevalenza a soggetti che non hanno legami biologici fra di loro, che non si conoscono e che difficilmente si sarebbero incontrati se qualcuno non lo avesse deliberatamente progettato. Lo scopo ultimo di tali iniziative, infatti, è alimentare una cultura della coesione sociale e sviluppare politiche di comunità che abbraccino tutte le generazioni e inducano chiunque ad allacciare legami di corresponsabilità.

3. Invecchiamento della popolazione e nuovi modelli di welfare

Quest'ultima precisazione consente anche di comprendere meglio alcune delle ragioni per cui l'apprendimento intergenerazionale – almeno dal punto di vista dell'analisi teorica – sia considerato un tema emergente: è infatti piuttosto evidente il nesso fra gli studi in questo settore e il progressivo invecchiamento della popolazione registrato negli ultimi decenni in tutti i paesi europei. I dati statistici a nostra disposizione per confermare questo trend sarebbero davvero molti: in questa sede ci si limiterà a segnalarne soltanto alcuni, ritenuti più esemplificativi, utilizzando come fonte gli studi dell'Ufficio Statistico dell'Unione europea (Eurostat). Al 1° Gennaio 2018 la popolazione dell'UE-28 era stimata in 512,4 milioni di persone distribuite in tre fasce: quella dei giovani (0-14 anni), costituita dal 15,6% della popolazione, quella più consistente dei soggetti considerati “in età lavorativa” (15-64 anni) e stimata al 64,7%, infine quella degli anziani (over 65 anni), corrispondente al 19,7%. Quest'ultima fascia è cresciuta di 2,6 punti percentuali negli ultimi 10 anni e secondo le proiezioni future l'incremento da qui al 2100 sarà costante, fino a toccare la quota del 31,3%. Un secondo dato su cui riflettere è quello relativo all'*indice di dipendenza* degli anziani (*old-age dependency ratio*), ovvero la capacità di sostegno economico offerto dalla popolazione in età lavorativa alla fascia di popolazione inattiva: questo indice si attestava sul 30,5% nel 2018 (a indicare che vi erano circa tre persone in età lavorativa per ciascuna persona over-65), ma viene stimato un incremento fino al 57,3% entro il 2100 (quando, in pratica, ogni persona in età lavorativa avrà un anziano “a carico”). Anche queste poche cifre bastano a dare la misura di un problema potenzialmente esplosivo, in termini economici e sociali: a fronte di un gettito fiscale destinato a diminuire per il calo della percentuale di popolazione in età lavorativa, i costi per la cura e l'assistenza delle persone più anziane aumenteranno inesorabilmente, con effetti tanto sul bilancio pubblico, quanto sull'economia delle famiglie. Dal momento che i trend demografici non si possono invertire, l'unica strategia che consente fin da subito discreti margini di azione è quella che conduce alla promozione di un invecchiamento sano, sia perché persone anziane in buona salute gravano molto meno (o addirittura non gravano affatto) sulla spesa sanitaria, sia perché possono offrire un fondamentale contributo sociale nell'erogazione di servizi essenziali per l'intera comunità, primo fra tutti quello della custodia dei minori. Nella misura in

cui le disposizioni dell'Organizzazione Mondiale della Sanità si fondano già da tempo su di una concezione della salute intesa come “stato completo di benessere fisico, mentale e sociale”, è evidente come l'azione promozionale sopra richiamata abbia inizio fin dalle fasce più giovani della popolazione in un'ottica di corresponsabilità e reciproco interesse (con la precisazione di non voler ridurre il concetto a mero valore economico): la tutela della salute degli anziani è una priorità per tutti, non soltanto per chi è toccato direttamente dal problema, e ciascuno può contribuirvi attraverso concrete azioni di coesione, solidarietà, prossimità (Saraceno, 2008).

Sullo sfondo di questa impostazione c'è una complessiva riprogettazione dei modelli di welfare e protezione sociale, sollecitata dalla consapevolezza che le politiche assistenziali, tradizionalmente intese, potranno tenere fino a un certo punto (Ruggeri, 2014). Tali politiche si basavano sostanzialmente sul paradigma “riparativo”, ovvero il principio per cui lo Stato, dopo aver raccolto i fondi tramite il sistema fiscale e contributivo, li ridistribuisce in funzione delle necessità dei cittadini con interventi mirati e, ovviamente, a seguito dell'accertamento di un reale bisogno.

Negli ultimi 30 anni – scrivono gli esperti della Fondazione Zancan – ci si è limitati ad amministrare giuridicamente il capitale a disposizione [dello Stato] con poche innovazioni. Si è puntato sul raccogliere e redistribuire, identificando nei proventi della solidarietà fiscale la condizione necessaria e sufficiente per operare. Non si è investito sul loro rendimento. Non sono state cercate soluzioni capaci di affrontare il rapporto fra bisogni e persone. In questo modo le ‘strategie del prendersi cura’ sono diventate sistemi assistenziali gestiti a costo e non a investimento, senza cercare forme più efficaci di aiuto e sviluppo umano e sociale (Fondazione Zancan, 2013).

Al contrario oggi si stanno valutando modelli diversi a partire dalla prospettiva per cui il capitale sociale, anziché essere gestito come un *costo* possa invece essere amministrato come *investimento* e possa, in questo modo, far fruttare risorse e generare rendite in termini che, come si vedrà a breve, non sono esclusivamente di natura economica. Esattamente come per il discorso sull'invecchiamento sano fatto in precedenza, anche il processo in discussione è anzitutto di tipo culturale e si basa su due principali cambiamenti di paradigma: il primo è quello che vede i potenziali destinatari dell'intervento socio-sanitario assumere una posizione attiva e di corresponsabilità

rispetto alla concezione passiva sottesa all'approccio meramente assistenziale e redistributivo; il secondo, strettamente collegato, presuppone di superare la logica dei diritti individuali in favore di una logica dei diritti collettivi e autenticamente sociali. Questo genere di impostazione consente di delineare all'orizzonte una nuova frontiera della protezione sociale da qualche tempo identificata con espressioni come *welfare partecipativo*, *welfare collaborativo* e, soprattutto, *welfare generativo*. Al di là delle sfumature che vi si possono cogliere, è piuttosto evidente come ciò che è stato definito "cambiamento di paradigma" abbia un'origine ben precisa, ovvero l'introduzione nel nostro ordinamento giuridico di un principio, quello della sussidiarietà, già presente nella dottrina sociale della Chiesa e opportunamente riadattato. Nell'enciclica "Quadragesimo anno" promulgata da papa Pio XI nel 1931, dunque a pochi anni di distanza dalla crisi economica del 1929, si stabiliva che «è illecito togliere agli individui ciò che essi possono compiere con la forza e l'industria proprie per affidarlo alla comunità» e si riteneva «ingiusto rimettere a una maggiore e più alta società quelle che nelle minori e inferiori comunità si può fare». Il concetto di "sussidiarietà", nella sua accezione attuale, è stato introdotto dal Trattato di Maastricht ove, a margine degli importanti accordi economici e sulla moneta unica, si sanciva di fatto la nascita dell'allora Comunità Europea tramite la convergenza degli Stati membri anche su altre materie, compresa quella sociale. L'art. 3b del Trattato stabiliva che «nei settori che non sono di sua esclusiva competenza, la Comunità interviene, secondo il principio di sussidiarietà, soltanto se e nella misura in cui gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere sufficientemente realizzati dagli Stati membri e possono dunque, a motivo della direzione o degli effetti dell'azione in questione, essere realizzati meglio a livello comunitario». Come ha osservato Napoli (2003), in questa formulazione si riconoscono due varianti della sussidiarietà: quella verticale, come criterio di ripartizione dei rapporti tra l'Unione e gli Stati membri e le rispettive autonomie locali, e quella orizzontale, riconosciuta nei rapporti interni alla società civile, nelle relazioni di lavoro e nella contrattazione collettiva. Per chiudere questa parentesi giuridica, quanto tracciato dal Trattato di Maastricht, nel nostro paese è stato successivamente recepito dalla riforma del Titolo V della Costituzione ove, all'art. 118, si cita espressamente il principio di sussidiarietà sia nella regolazione delle funzioni amministrative fra centro e periferia (la sussidiarietà verticale, per intendersi), sia a proposito di un "patto" fra le amministrazioni locali e la società civile volto a favorire

l'autonoma iniziativa di cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale (una sussidiarietà orizzontale in un'accezione ancora più ristretta e puntuale rispetto a quella del Trattato).

4. Conclusioni

Ora, per tornare al tema centrale del saggio, i programmi intergenerazionali che si stanno diffondendo in varie realtà territoriali di tutta Europa e anche in Italia si inquadrano esattamente in quest'ottica, con l'ulteriore peculiarità di coniugare aspetti più strettamente economico-gestionali, che indubbiamente vanno sempre considerati in qualsiasi valutazione sull'efficacia dei servizi e del modello di welfare cui si ispirano, a considerazioni pedagogico-sociali sulle specificità di una relazione educativa "rivisitata" nell'assetto dei suoi termini in ragione della reciprocità fra gli attori e della visione comunitaria che presuppone. Nella riflessione teorica finalizzata a dare una cornice agli approcci intergenerazionali e a giustificarli sul piano della validità, Boström (2003) rileva come la loro ragione di senso vada ricondotta al più ampio discorso sul "capitale sociale", nelle varie accezioni con cui tale concetto è stato sviluppato, da quelle iniziali di Coleman che lo considerano una disposizione individuale a quelle più sistemiche di Putnam e Fukuyama che, invece, lo inquadrano in una dimensione collettiva. Le teorie sul capitale sociale, in uno sguardo d'insieme, fanno leva sulle risorse che un individuo è in grado di attivare entro la rete di relazioni in cui è inserito: presuppongono, pertanto, un'azione politica – condotta indifferentemente da soggetti pubblici o privati – orientata a tessere trame sempre più fitte e allargate per contenere forme di marginalità ed esclusione sociale. Se dall'orizzonte sociologico ci si sposta su versanti più pedagogici, con tutte le cautele epistemologiche del caso, i programmi a carattere intergenerazionale trovano piena legittimazione all'interno delle tematiche proprie della pedagogia sociale e di comunità, la cui specificità, rispetto ad altri approcci, come quello del lavoro sociale o della psicologia (detta, appunto, di comunità), consiste nell'interrogarsi su quali siano le forme, l'evoluzione e le dinamiche latenti ed esplicite dell'educazione *alla* comunità e dell'educazione *delle* comunità (Tramma, 2010). Quando lo sguardo pedagogico assume la prospettiva comunitaria o sociale, i processi educativi non vengono colti dal punto di vista delle storie individuali o dei piccoli gruppi, ma vengono

sempre riferiti a uno scenario più ampio, sostanzialmente costituito dal *territorio*, ove i fenomeni di urbanizzazione, industrializzazione, finanziarizzazione e globalizzazione si interconnettono tra loro e, dalla dimensione astratta con cui vengono di solito percepiti, finiscono con l'aver un impatto nella vita concreta delle persone (Tramma, 2019). Questo stesso modo di declinare l'intervento educativo si ritrova anche nel documento con cui l'UNESCO ha tracciato la rotta sui temi dell'educazione nella prospettiva dell'Agenda 2030 sullo sviluppo sostenibile²: i vari contributi che compongono il rapporto sono accomunati dalla medesima visione "olistica", oltre che "umanistica", dell'educazione, ovvero orientata a considerare l'apprendimento un'esperienza umana d'insieme, che si svolge attraverso processi cognitivi, emotivi e sociali, si realizza in situazioni formali, non formali e informali, si vive lungo tutte le fasi di vita.

Come accaduto per molti altri ambiti della conoscenza e dell'attività umana, anche nella revisione degli statuti epistemologici delle scienze dell'educazione c'è stato un momento in cui la specializzazione degli operatori e la settorializzazione degli interventi sono sembrati il modo migliore per rispondere ai bisogni educativi. Allo stato attuale non vi sono elementi per poter dire se quella fase si sia esaurita o sia ancora in corso, ma i programmi di apprendimento intergenerazionale, nella loro eterogeneità, testimoniano l'attualità e l'efficacia di approcci riconducibili a paradigmi che, nel tempo, sono stati definiti "sistemici", "ecologici" o, appunto, "olistici". Le esperienze condotte in strutture residenziali per anziani con annessi nidi d'infanzia o nei progetti di co-housing fra persone appartenenti a generazioni diverse indicano la percorribilità di una direzione opposta rispetto a quella della separazione o della parcellizzazione e si fondano, piuttosto, sulla costruzione di legami, trame e connessioni che non si esauriscono nel beneficio "goduto" dei destinatari, ma si estendono alla comunità nel suo complesso, restituendo all'educazione la sua ontologica connotazione politica.

2 Il documento è intitolato *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*

Riferimenti bibliografici

- Boström A.K. (2003). *Lifelong Learning, Intergenerational Learning, and Social Capital. From theory to practice*. Stockholm: Institute of International Education, Stockholm University.
- Cornacchia M., Chianese G., Madriz E. (2019). Generation in Interaction: a model for an intergenerational learning centre. *Pedagogia Oggi*, 2, 155-167.
- Eurostat (2019). *Struttura e invecchiamento della popolazione*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index> (dati aggiornati a luglio 2019).
- Fondazione Zancan (2013). *Verso un welfare generativo, da costo a investimento*. www.fondazionezancan.it.
- Kaplan M. S. (2001). *School-Based Intergenerational Programs*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Loewen J. (1996). *Intergenerational Learning: what if schools were places where adults and children learned together?*. ERIC: Education Resources Information Centre.
- Napoli M. (ed.) (2003). *Principio di sussidiarietà, Europa, Stato sociale*. Milano: Vita & Pensiero.
- Newman S., Hatton-Yeo A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizon*, 8, 31-39.
- Ruggeri S. (2014). *Solidarietà intergenerazionali e sistemi di welfare*. Milano: Ledizioni.
- Saraceno C. (ed.) (2008). *Families, Ageing and Social Policy. Intergenerational Solidarity in European Welfare States*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia di comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari: Laterza.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. Paris: UNESCO Publishing.

XII.6

Educazione di genere e cambiamenti generazionali tra passato, presente e futuro

Francesca Dello Preite

Ricercatore - Università degli Studi di Firenze
francesca.dellopreite@unifi.it

1. Pratiche e modelli educativi sotto la lunga egida del patriarcato

Per molti secoli in Occidente l'educazione impartita alle nuove generazioni, assumendo come propri i valori della cultura patriarcale, ha reso l'asimmetria di potere fra i generi un *cliché* dominante sia nelle pratiche educative familiari sia in quelle istituzionali. A partire dal dato biologico dell'esistenza di corpi sessualmente differenziati, il costrutto educativo fondato sul paradigma del *pater familias*, ha condizionato a lungo lo sviluppo di bambine e bambini secondo modelli contrapposti, in base ai quali il genere femminile, ritenuto predestinato alla procreazione e all'accudimento della prole, è stato relegato a ruoli stanziali e attinenti alle funzioni della cura (Covato, 2014; Seveso, 2001; Ulivieri, 2004, 2007), mentre il genere maschile, geneticamente affrancato dalla gestazione ma considerato dotato di "forza combattente" (Chiricosta, 2016, p. 201), è stato indirizzato verso le attività extradomestiche e addestrato all'esercizio del potere e della violenza (Burgio, 2007) sia in ambito pubblico che privato. Questa logica disgiuntiva, oltre ad aver generato fra maschi e femmine conoscenze e capacità qualitativamente diverse, ha stabilito fra le stesse un ordine gerarchico in base al quale i saperi maschili, sostenuti dal *logos*, hanno preso il sopravvento su quelli femminili legati, invece, alla sfera del fare. Come afferma Franca Pinto Minerva (2013, p. 11):

Questo spiega bene il secolare adeguamento della donna alla subordinazione proposta da codici e da divieti imposti dal potere maschile e la funzione svolta dalle istituzioni sociali e culturali, a cominciare dalla "famiglia" e dalla "scuola" che hanno, nel tempo, trasmesso e perpetuato il modello culturale dell'ubbidienza passiva, della fedeltà cieca, come

unico ordine possibile in quanto proposto come universale. In breve, la donna è stata rappresentata e trattata come bene da possedere.

A tramandare da una generazione all'altra un'educazione intrisa di disuguaglianze e di discriminazioni – soprattutto a danno del genere femminile – non sono stati solo gli uomini nelle vesti di padri, di fratelli maggiori oppure di mariti (Cantarella, 2017), ma anche le stesse donne che, assuefatte alla cultura misogina, erano solite riprodurre con la prole gli stessi modelli educativi ricevuti durante la propria infanzia. Come scrive infatti Simonetta Ulivieri (2007, p. 12) le madri “diventavano le guardiane della legge maschile della subordinazione e dell'inferiorità, e spesso insegnavano insieme alle condotte da seguire la rassegnazione ad esse”. Nelle classi subalterne, dove la povertà economica e sociale si legava intrinsecamente a quella educativa e culturale, per le ragazze affrancarsi dai canoni prescrittivi – ed in particolare dai ruoli di moglie e di madre – non era affatto scontato anche perché l'allontanamento dalla consuetudine poteva causare isolamento, esclusione, fino a violenze inaudite come la morte (Marzano, 2010, pp. 14-15). Basti pensare alle narrazioni prodotte sulle cortigiane, sulle prostitute, sulle streghe divenute nell'immaginario collettivo “donne pericolose e malefiche”, cariche di negatività e, quindi, da marginalizzare onde evitare possibili “contaminazioni” con il resto della comunità (Ulivieri, 1997). Per questo stesso motivo, le ribelli venivano punite attraverso lo stigma che, nel segnarle per tutta la vita, fungeva altresì da monito per le altre persone.

Anche l'educazione impartita ai bambini e ai ragazzi non è stata priva di stereotipi e di ammaestramenti volti a condizionarne lo sviluppo identitario. I cardini che per secoli hanno avvalorato la formazione del genere maschile sono stati la forza, il coraggio, la virilità, l'autonomia, l'intraprendenza, la competizione, attitudini ritenute indispensabili sia per ricoprire ruoli di supremazia sugli altri, sia per respingere qualsiasi forma di debolezza e di timore che potessero incrinare l'ideale dell'uomo forte e risoluto. Il mito dell'eroe guerriero è stato per intere generazioni il prototipo della maschilità, il modello paradigmatico da assimilare, sottoponendosi a una molteplicità di prove anche logoranti poiché, come sostiene Giuseppe Burgio (2007, pp. 327-328), “la maschilità [...] viene [e veniva] definita attraverso un processo violento di purificazione” rispetto a tutto ciò che possa evocare “lo spettro della debolezza, della fragilità, dell'incapacità, dell'imperfezione”. Una costruzione identitaria laboriosa raggiunta per “depurazione ed espun-

zione” e che “non è solo [il] risultato delle forze in conflitto, ma del conflitto stesso”. Discostarsi, anche parzialmente, dagli schemi sociali imposti dalla tradizione equivaleva a non essere riconosciuto come futuro uomo, come soggetto degno di essere rispettato. Per questo bambini e ragazzi erano costantemente esortati a “non mostrare debolezze né [...] sentimenti” e, soprattutto, a non comportarsi come le donne (Iori, 2001, p. 60) manifestando quelle emozioni, considerate tipicamente femminili, che ne potessero affievolire la determinatezza e l’audacia. Claudio Vedovati (1999) ha definito l’educazione maschile tradizionale una vera e propria “gabbia di povertà”, resa salda e inoppugnabile dalla cultura della prestazione e dall’inquietudine verso il piacere e la relazione.

Specialmente all’interno delle famiglie e degli ambienti meno agiati, il patriarcato ha influenzato le pratiche educative fino alla seconda metà del Secolo scorso, periodo in cui le lotte giovanili e studentesche, insieme al Neofemminismo, hanno messo in crisi il sistema culturale dominante contestandone il carattere oppressivo verso la gioventù, la riproduzione di forti disequilibri fra le classi sociali e la tacita approvazione della subordinazione femminile. Fu proprio in questo nuovo e fervente clima socio-politico-culturale che si crearono le condizioni sia per decostruire i paradigmi tradizionali, mettendone in evidenza le profonde iniquità e vessazioni, sia per avviare un processo di ridefinizione dei principi pedagogici necessari per formare le nuove generazioni secondo un’ottica democratica e paritaria.

2. Educazione di genere e generazioni post Sessantotto

Gli anni ‘70 del Novecento hanno rappresentato per il nostro Paese l’avvio di una fase storica caratterizzata da una pluralità di trasformazioni che coinvolsero, direttamente e/o indirettamente, tutte le istituzioni pubbliche e private. Sul fronte legislativo, dopo un lungo stallo parlamentare, furono emanate leggi di cui nel 1948 la Costituzione aveva sancito i principi fondamentali, ma che poi le forze politiche avevano eluso di inserire nella propria agenda dei lavori. In quel periodo, anche l’istituto della famiglia venne posto al centro delle riforme. È infatti del 1970 la promulgazione della legge sul divorzio, seguita nel 1975 dal nuovo diritto di famiglia e nel 1978 dalla legge sull’interruzione volontaria della gravidanza. Queste tre leggi, nell’arco di un solo decennio, riconfigurarono i rapporti familiari sia tra

marito e moglie, sia tra questi e i figli (Saraceno, Naldini, 2007², pp. 224-225). Sostanzialmente, si passò da un sistema relazionale a forma piramidale – con al vertice il padre “capofamiglia” – ad una struttura più orizzontale dove entrambi i genitori esercitavano gli stessi diritti e doveri sulla prole e le forti asimmetrie generazionali lasciavano spazio alla costruzione di legami più equilibrati fra le parti (Cambi, 2003, pp. 13-14). Con la progressiva “dissoluzione” dell’autorità paterna, da alcuni definita metaforicamente “tramonto del padre” (Recalcati, 2015³), ci si avvicinò a stili educativi meno rigidi e distaccati, più attenti ai bisogni affettivi dell’infanzia e dell’adolescenza ed improntati ad un maggiore dialogo tra adulti e giovani (Zanatta, 2011, p. 23). Al contempo, anche l’emancipazione femminile e l’accresciuto numero delle donne con un lavoro extradomestico remunerato incisero sulle dinamiche intrafamiliari. La moglie-madre-lavoratrice, seppur aggravata del carico della “doppia presenza” (Balbo, 1978), non era più l’unica depositaria dell’educazione della prole. Questo compito, di cui per secoli si era fatta carico, venne sempre più frequentemente condiviso con le educatrici e le insegnanti dei servizi per la prima infanzia e con la figura paterna che, nonostante continuasse a ricoprire il ruolo di *breadwinner*, divenne più presente nella crescita dei figli soprattutto nei momenti del tempo libero dedicati allo svago (Murgia, Poggio, 2011). Va inoltre sottolineato il fatto che, disponendo di un proprio reddito percepito con il lavoro, la donna si svincolava dalla secolare dipendenza economica dal partner cosa che le permise di avere una maggiore autorevolezza sia nel prendere decisioni che nel compiere scelte personali e familiari. Questi nuovi scenari consentirono a un numero sempre più elevato di ragazze e di ragazzi di confrontarsi con modelli di madre e di padre inediti rispetto alle generazioni precedenti e generativi di progetti di vita in grado di prendere le distanze dai retaggi culturali del passato.

Contemporaneamente, una analoga trasformazione interessò il sistema scolastico in cui per decenni il modello autoritario, adulto-centrico e trasmissivo aveva caratterizzato i processi di insegnamento-apprendimento all’interno delle aule di ogni ordine e grado. Attraverso la voce e il pensiero di grandi pedagogisti, la scuola classista di stampo gentiliano venne messa sotto accusa richiedendone una riforma di tipo democratico capace di intercettare e accogliere i bisogni educativi di tutti (Milani, 1967), permettendo anche a chi risultasse privo di mezzi “di raggiungere i gradi più alti degli studi” (Costituzione Italiana, art. 34). Con i Decreti Delegati del 1973

e del 1974 la scuola avviò un decisivo mutamento riguardante sia la struttura organizzativa sia gli aspetti legati alla didattica e alle relazioni tra docenti e allievi. In quegli anni maturò l'idea di una scuola come "centro di ricerca" (Giunti, 1973), come comunità partecipativa e dialogante dove alunni e studenti con la guida dei/delle docenti potessero essere attivi, apprendere i saperi attraverso esperienze concrete divenendo così attori dei propri processi di crescita. Questa prospettiva ridisegnò, ovviamente, anche il profilo professionale degli/delle insegnanti chiamati da quel momento "a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni. Tale azione di promozione [doveva essere attuata] nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi" (DPR, n. 417, 1974). Pertanto, quella gioventù che in famiglia stava ottenendo maggiori spazi di libertà, a scuola ebbe l'occasione di sperimentare pratiche basate sulla collaborazione, sull'integrazione, sulla coeducazione tra i sessi, fattori che contribuirono a ridurre l'analfabetismo di base e ad incentivare la prosecuzione degli studi superiori e universitari da parte di una popolazione studentesca numericamente e socialmente più ampia e variegata.

3. Generi e tendenze delle new generations

Cosa è rimasto dell'antiautoritarismo degli anni Settanta nelle generazioni successive? L'eclissi dell'autorità paterna e l'affermarsi di una figura femminile "divisa" tra famiglia e lavoro come hanno inciso sull'educazione dei/delle giovani post-Sessantotto? E ancora, rispetto alle identità di genere, i *Millennial* e la *Generazione Z* sono effettivamente eredi di una cultura paritaria, oppure stereotipi e pregiudizi sessisti continuano a condizionare i loro modi di pensare e di relazionarsi? Sicuramente negli ultimi cinquant'anni le abitudini, le aspettative e i bisogni della popolazione giovanile sono profondamente cambiati in ragione del verificarsi di una molteplicità di fenomeni che hanno interessato ogni sfera della società. In primo luogo, le scienze, le tecnologie e i mezzi di comunicazione con i loro rapidi e continui progressi hanno "rivoluzionato" i modi del vivere umano rendendoli sempre più accelerati, interconnessi, immateriali (Rosa, 2015). Tali innovazioni, se da un lato hanno infranto le distanze fisiche e moltiplicato la circolazione delle conoscenze e delle risorse, dall'altro non sono riuscite ad azzerare le

disuguaglianze e le iniquità (Sen, 2010) che continuano ad esplicitarsi ad ogni latitudine sotto svariate forme e gradi di criticità. Anche per questo la vita contemporanea appare sempre più incerta (Bauman, 2014, 2020²¹), governata dal rischio (Beck, 2013) e dalla complessità (Morin, 2017) e il percorso da fare per garantire universalmente “la giustizia sociale e la dignità umana” (Nussbaum, 2002) si presenta precario e politicamente osteggiato da più parti. È da chiedersi, pertanto, in che modo le/i giovani stiano reagendo a questo continuo, mutevole e frenetico adattamento al nuovo (Benzoni, 2017) e se l’educazione che ricevono in famiglia e/o negli altri contesti (formativi e non) riesca a fornire loro le adeguate capacità per non essere travolti dalla spirale dell’individualismo e della competizione, dall’inquietudine dell’apparire e dell’avere e dall’assillo del consumo e dello scarto.

L’indagine internazionale *What the World’s Young People Think and Feel* (Varkey Foundation, 2017), condotta in 20 paesi del mondo con il coinvolgimento di oltre 20.000 giovani nati/e tra il 1995 e il 2001, evidenzia che

For Generation Z, rapid change has been a constant. [...] They were born at exactly the moment when the world went online in the final years of the last century, and were young children when Facebook and the iPhone were launched (2004 and 2007 respectively). [...] They are more likely to have travelled across borders, have friends who are on the other side of the world, and know people from another religion or culture than that of their parents and grandparents. In their lifetime, attitudes and laws on social issues from same-sex marriage to transgender rights seem to have changed at lightning speed (pp. 12-13).

La ricerca delinea l’immagine di una generazione molto incline ai valori dell’uguaglianza e rispettosa delle differenze sessuali e di genere. In particolare: l’89% dei/delle partecipanti si dichiara a favore della parità dei diritti tra donne e uomini; il 74% chiede uguali diritti per le persone transgender; il 63% afferma di essere favorevole ai matrimoni omosessuali; mentre, per quanto riguarda i loro maggiori timori, l’83% si dice preoccupato per il terrorismo globale e l’estremismo e l’81% per le guerre e i conflitti.

Questo *focus* sulle *new generations* conserva i suoi tratti principali anche calato nel nostro Paese. Umberto Galimberti (2018) nel volume *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, sostiene che le ragazze e i ragazzi dei nostri giorni, nonostante non misconoscano e non

rimuovano il “nichilismo senza scopo e senza perché” degli adolescenti di qualche anno fa,

[...] vogliono il futuro. E l'argomento che adducono è che, se non altro per ragioni biologiche, il futuro è comunque loro. Hanno una gran fretta di realizzare i loro sogni che non lasciano malinconicamente smarriti nell'“ottativo del cuore umano”, ma li declinano all'“indicativo presente” con un confronto serrato con la realtà (p. 14).

Secondo l'autore ci troviamo di fronte a giovani che, consapevoli di essere “figli della globalizzazione” che li ha eletti “nativi digitali”, reclamano a gran voce il diritto ad avere un domani dichiarandosi disposti, qualora ce ne sia bisogno, a capovolgere quegli stessi principi avallati da chi li ha preceduti (pp. 15-16). Un'ulteriore analisi sui/sulle ragazzi/e italiani/e di età compresa tra i 17 e i 22 anni è stata avanzata dalla ricerca *Teen's Voice* (Lucisano, du Mérac, 2015, 2016). L'ultimo Rapporto, presentato a Roma nel mese di gennaio 2020, traccia il profilo di una generazione che si dedica molto di più ad attività di tipo extrascolastico tanto che, nell'arco di un quinquennio, la partecipazione all'associazionismo è più che raddoppiata, passando dal 10% registrato nel 2016 al 24% rilevato nel 2019. Gli/le intervistati/e, in particolare, dimostrano

un atteggiamento positivo nei confronti del futuro. Ritengono di poter essere protagonisti di un cambiamento; tuttavia [...] solo il 48% ritiene che il proprio futuro sarà migliore di quello dei propri genitori anche se il 54% ritiene che il futuro dei propri figli sarà migliore del loro (www.avvenire.it, 2000).

Per quanto riguarda le questioni di genere, i dati raccolti da Lucisano e du Mérac confermano la presenza di alcuni *cliché*. Infatti, mentre i ragazzi appaiono più sicuri ed inclini alla *leadership*, le ragazze tendono a conciliare maggiormente la propria presenza in più contesti quali la scuola, la famiglia e le amicizie. Emiliane Rubat du Mérac a tal proposito dichiara: “Le femmine sembrano più duttili, dotate di maggior apertura percettiva, i maschi sembrano delineare con più decisione le loro priorità” (*Ibidem*).

Anche Elisabetta Ruspini (2018, pp. 8-14) riflettendo sui cambiamenti generazionali in ottica di genere sottolinea il permanere di criticità e di resistenze che impediscono una sostanziale riconfigurazione degli equilibri

di potere fra femmine e maschi. La studiosa dice che, seppur le nuove generazioni dimostrino una maggiore sensibilità e un maggior rispetto verso l'equità di genere e verso i valori di libertà e di uguaglianza, nella società rimangono strutture e pratiche istituzionali intrise di sessismo che, di fatto, ostacolano le/i giovani a sperimentare le differenze come risorse e a costruire identità non stereotipate ma aperte alle possibili ibridazioni che si generano nella relazione con l'altro/a da sé attraverso l'ascolto, il dialogo, il confronto e la riflessività. L'impegno necessario per dissodare e per liberare i luoghi del vivere e dell'agire dalle discriminazioni di genere è, quindi, tanto fondamentale quanto laborioso poiché richiede la partecipazione di una pluralità di attori che si rendano disponibili ad interrogarsi criticamente sulle proprie responsabilità e a condividere un progetto culturale e politico teso a sostenere le aspettative, le idee e i diritti delle nuove generazioni.

4. La Pedagogia di genere in prima linea per le transizioni generazionali

All'interno di questo "ologramma" la Pedagogia di genere assume un ruolo cruciale nel fornire le coordinate entro cui (e attraverso cui) guidare e accompagnare le trasformazioni necessarie. Il sapere pedagogico, assumendo il paradigma "dell'etica dell'interconnessione" (Pinto Minerva, 2013, p. 21), può favorire il cambiamento auspicato continuando ad indagare i processi e i meccanismi che creano disuguaglianze, marginalità e discriminazioni, ricercando nuove strategie per decostruire gli stereotipi sessisti presenti nei diversi prodotti culturali e rileggendo criticamente le pratiche educative per coglierne, in particolare, gli "impliciti" che facilmente sfuggono ad un'analisi superficiale. "Ridefinire la logica delle relazioni di genere, ristabilire nuovi paradigmi di conoscenza, ricongiungere, senza annullare, saperi, emozioni, logiche e pratiche di confronto tra generi [e generazioni] è dunque, ancora una volta, una *questione di formazione*" (Loiodice, 2012, p. 34), una sfida decisamente impegnativa ma inderogabile per garantire ai/alle giovani un futuro in cui le differenze (tra cui quelle di genere) diventino opportunità per promuovere uno sviluppo sostenibile e la pluralità venga riconosciuta come forma di pensiero capace di promuovere inclusione ed equità.

Riferimenti bibliografici

- Balbo L. (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, 32, 3-6.
- Bauman Z. (2014). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Bauman Z. (2020²¹). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Benzoni S. (2017). *Figli fragili*. Bari-Roma: Laterza.
- Burgio G. (2007). Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione. In S. Ulivieri (ed.), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 314-335). Milano: Guerini.
- Cambi F. (2003). Genitori e figli nell'età contemporanea. In F. Cambi, E. Catarsi (eds.), *Genitori e figli nell'età contemporanea. Relazioni in rapida trasformazione* (pp. 9-18). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Cantarella E. (2017). *Come uccidere il padre. Genitori e figli da Roma a oggi*. Milano: Feltrinelli.
- Chiricosta A. (2016). Mulier, Feminas, Virgo, Virago. *Babeleonline*, 1-2, 201-231.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Galimberti U. (2018). *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.
- Giunti A. (1973). *La scuola come "centro di ricerca"*. Brescia: La Scuola.
- Iori V. (2001). La differenza di genere: alcune questioni. In D. Demetrio, M. Giusti, V. Iori, B. Mapelli, A.M. Piussi, S. Ulivieri, *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere* (pp. 43-72). Milano: Guerini.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Loiodice I. (2012). Ripensare i rapporti tra i generi. Per un nuovo modello relazionale di coppia e di famiglia. In I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell (eds.), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione* (pp. 17-40). Pisa: ETS.
- Lucisano P., du Merac E.R. (2015). *Teen's voice. Vol. 1. Aspirazioni, progetti, ideali dei giovani*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano P., du Merac E.R. (2016). *Teen's voice. Vol. 2. Valori e miti dei giovani 2015-2016*. Roma: Nuova Cultura.
- Marzano M. (2010). *Sii bella e stai zitta*. Milano: Mondadori.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Murgia A., Poggio B. (eds.) (2011). *Padri che cambiano. Sguardi interdisciplinari sulla paternità contemporanea tra rappresentazioni e pratiche quotidiane*. Pisa: ETS.
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Pinto Minerva F. (2013). Corpi feriti. In A. Cagnolati, F. Pinto Minerva, S. Uli-

- vieri (eds.), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi* (pp. 9-25). Pisa: ETS.
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione*. Torino: Einaudi.
- Recalcati M. (2015³). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.
- Ruspini E. (2018). Dinamiche di genere, generazioni, riflessività. *Studi di Sociologia*, 1, 7-22.
- Saraceno C., Naldini M. (2007²). *Sociologia della famiglia*. Bologna: il Mulino.
- Sen A. (2010). *La disuguaglianza. Un esame critico*. Bologna: il Mulino.
- Seveso S. (2001). *Come ombre leggere. Gestì, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.
- Vedovati C. (1999). Il silenzio e la parola. Piccolo viaggio intorno ai Men's Studies tra Italia e Stati Uniti. *Adulità*, 10, 79-92.
- Ulivieri S. (ed.) (2004⁴). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri S. (ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S. (1997). Sentieri storici dell'emarginazione. In S. Ulivieri (ed.), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione* (pp. 3-38). Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (2007). Il silenzio e la parola delle donne. In S. Ulivieri (ed.), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 11-27). Milano: Guerini.
- Zanatta A.L. (2011). *Nuove madri e nuovi padri. Essere genitori oggi*. Bologna: il Mulino.

Pubblicazioni web

- Avvenire (2020). *Generazioni Z e Millennial, ecco l'identikit*. In <<https://www.avvenire.it/economia/pagine/generazioni-z-e-millennial-ecco-l-identikit>>, (ultima consultazione: 9/5/2020).
- Varkey Foundation (2017). *What the World's Young People Think and Feel*. In <<https://www.varkeyfoundation.org/media/4487/global-young-people-report-single-pages-new.pdf>>, (ultima consultazione: 9/5/2020).

XII.7

Differenza di genere e differenze etniche-religiose a scuola. Tra stereotipi e nuove forme di inclusione

Valentina Guerrini

*Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Firenze
valentina.guerrini@unifi.it*

Introduzione

La scuola italiana, ormai da molti anni, ha il merito di mettere al centro del proprio progetto educativo quello di educare studenti e studentesse al rispetto verso le varie forme di differenza (etnica, culturale, religiosa, di genere, di apprendimento...) e ad essere cittadini e cittadine responsabili, aperti al dialogo e all'accoglienza dell'altro indipendentemente dalle differenze esistenti tra le persone. Oggi, più che mai, nelle società globalizzate e complesse, dove la diversificazione e le differenze sono caratteristiche onnipresenti, la scuola deve ancor di più farsi carico, insieme ad altre agenzie educative formali, non formali e informali dell'educazione delle giovani generazioni alla convivenza democratica, affinché le varie differenze possano diventare delle risorse per costruire società pluraliste, accoglienti e democratiche.

Il presente contributo illustra i risultati emersi da una ricerca qualitativa, condotta all'interno di un progetto europeo "*Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping in education across Europe*" ed avente come obiettivo principale la creazione di uno strumento (*Charter Marks*) mirato a scoprire in che modo le scuole stanno lavorando nell'ottica di un'educazione al rispetto e alla parità tra i generi, onde evitare fenomeni di discriminazione, stereotipi, bullismo e varie forme di violenza.

I dati raccolti hanno rivelato che, spesso, la differenza di genere e quella etnica-culturale-religiosa sono strettamente collegate. Le ragazze non italiane, sono maggiormente vittime di discriminazioni, in particolare, le ragazze musulmane che indossano il velo sono oggetto di scherzo, di discriminazione e di esclusione.

Oggi più che mai, le aule scolastiche possono divenire spazi di incon-

tro-scontro, conflitto ed emarginazione o, al contrario, rappresentare spazi di educazione al rispetto verso l'altro e verso il valore della differenza, luoghi dove ci si educa ad una cittadinanza attiva, responsabile e democratica.

L'interazione tra la Pedagogia di genere e la Pedagogia interculturale assume, in questo senso, un ruolo strategico nell'offrire indicazioni solide e progettuali per la valorizzazione del genere anche in relazione alle differenze etniche e religiose, contribuendo a definire la complessità sociale attuale, contraddistinta da tensioni, chiusure e pregiudizi.

1. La necessità di educare alla differenza di genere nella scuola oggi

In Italia, fino a qualche anno fa, non esistevano politiche e indicazioni legislative chiare e specifiche per tutto il territorio nazionale per realizzare forme di prevenzione alla violenza di genere ed educazione al valore della differenza di genere (Eurydice, 2010). Tutto questo perché, almeno apparentemente e numericamente la parità di genere nella scuola esiste: le insegnanti sono la stragrande maggioranza del corpo docente (OCSE, 2016), le studentesse di diplomano e si laureano in tempi più brevi e con valutazioni più alte rispetto ai loro colleghi maschi (Almalaurea e Almadiploma, 2019) e dai dati degli ultimi concorsi dirigenti, la percentuale delle donne supera quella degli uomini (Tuttoscuola, 2019). Apparentemente la scuola è uno spazio educativo neutro dove non esistono discriminazioni di genere, la Costituzione italiana garantisce a tutti il diritto all'istruzione senza discriminazioni di sesso, razza, religione e opinioni politiche, ma ad un'analisi più approfondita, appaiono delle disuguaglianze, frutto stereotipi di genere ormai consolidati nella nostra cultura. La segregazione formativa, ad esempio, ne è una manifestazione concreta (Biemmi, 2010 a; Guerrini, 2017 a). Il fatto che ragazzi e ragazze scelgano percorsi differenziati in base al sesso apre interrogativi che necessiterebbero di approfondite analisi per capire quanto la cultura diffusa influenzi le scelte individuali e quanto queste ultime siano veramente frutto della libertà di scelta individuale. È come se nella scuola agissero contemporaneamente due curricula: quello nascosto o implicito e quello esplicito ed evidente (Mapelli, Tarizzo, De Marchi, 2001). Mentre quello esplicito è rappresentato dai contenuti-programmi di insegnamento ed è chiaro ed evidente, quello implicito è molto difficile da percepire e comprendere: si tratta infatti "di tutte quelle aspettative, prin-

cipi e valori delle/degli insegnanti, delle famiglie, e tutto ciò che passa nella relazione educativa del docente con la classe attraverso il linguaggio verbale e non verbale” (Mapelli, Tarizzo, De Marchi, p. 205). L’interrogativo che rimane aperto è quanto tutto questo sia influenzato da condizionamenti di genere presenti nella cultura e nella società. Gli stessi programmi scolastici e libri di testo, come alcune ricerche hanno dimostrato, (Biemmi, 2010 b; Guerrini, 2017 b), sono intrisi di una cultura apparentemente neutra ma in realtà fortemente connotata al maschile che o ignora il genere femminile o lo relega a ruoli e professioni marginali e subalterni rispetto a quelli maschili.

Infine, la questione del linguaggio, sia in ambito scolastico che sociale-istituzionale, apre una questione complessa e controversa, da una parte sostenuta da autorevoli ricerche condotte da linguiste esperte (Sabatini, 1987; Violi, 1986; Sapegno, 2010; Robustelli, 2014) che rivendicano la necessità di un linguaggio attento alla differenza di genere che non includa nel maschile anche il genere femminile, dall’altra parte, vi sono le difficoltà e le resistenze della popolazione nel cambiare una lingua e quindi continuare ad usare il maschile per tutti, soprattutto in alcune professioni e cariche istituzionali (come ingegnere, avvocato, medico, architetto, sindaco, ministro...).

Dal 2015, anno in cui è entrata in vigore la Legge 107, che lascia un po’ di spazio all’educazione alla differenza di genere per prevenire la violenza di genere e le discriminazioni derivanti dall’orientamento sessuale (art. 1, comma 16), anche la scuola, il corpo docente e dirigente si stanno interrogando e impegnando su come realizzare progetti, attività didattiche e di formazione per i docenti, in questo senso. Il progetto europeo “*Gender Equality Charter Marks in order to overcome gender stereotyping in education across Europe*” che ha avuto luogo da gennaio 2017 fino a luglio 2019 e di cui il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell’Università degli Studi di Firenze è stato partner,¹ è stato un esempio concreto di come la scuola può lavorare nell’ottica della prevenzione delle discriminazioni e violenza di genere. L’obiettivo principale di tale progetto, oltre a sensibilizzare insegnanti, dirigenti scolastici, famiglie, studenti e studentesse sulle

1 La responsabile del progetto per l’Università degli Studi di Firenze è stata la prof.ssa Ulivieri, mentre la sottoscritta ha lavorato nel gruppo di ricerca del progetto come assegnista di ricerca.

questioni relative alle discriminazioni di genere, è stato quello di creare uno strumento di autovalutazione per le scuole secondarie di primo grado per capire quanto ciascuna scuola, attraverso il lavoro del corpo docente, sta facendo per educare alla parità di genere. Tema centrale del presente contributo è l'analisi dei dati provenienti dalla ricerca qualitativa condotta tra docenti e alcune classi di tre scuole campione in Toscana.

2. La voce delle insegnanti

La ricerca qualitativa si è svolta in due fasi: nella prima sono state condotte 30 interviste semi strutturate su un campione di insegnanti (10 per ciascuna delle tre scuole), mentre nella seconda hanno avuto luogo tre focus group con gli studenti, uno in ciascuna scuola pilota per indagare la loro percezione su aspetti relativi alla differenza e alla discriminazione di genere nella scuola, nei programmi e libri di testo ma anche nel tempo libero e nello sport. Le tre scuole scelte come campione si trovano in tre differenti province toscane (Firenze, Pistoia e Livorno) e pur avendo alcune caratteristiche territoriali e sociali diverse, sono tre scuole che accolgono un considerevole numero di studenti e studentesse non italiani/e e sono scuole molto attive e propositive verso progetti esterni.

Sintetizzando la grande quantità di dati ricavata dalle interviste con i/le docenti, sono emersi alcuni aspetti che possono essere così sintetizzati:

Esiste una diffusa difficoltà da parte del corpo docente nel comprendere e spiegare il significato del termine “genere”, spesso i termini “sesso” e “genere” sono usati come sinonimi e intercambiabili:

- “Genere corrisponde alla differenza biologica: maschio o femmina” (Scuola 1, intervista 3, donna insegnante).
- “Non saprei spiegare esattamente che cosa sia il genere, sicuramente riguarda la differenza sessuale, ma non saprei spiegare meglio” (Scuola 2, intervista 12, donna insegnante).
- “La parola genere non è molto chiara per me, mi viene da pensare a una diversità, che può essere di sesso, di religione..., ecco genere per me indica una differenza in generale (Scuola 3, intervista 19, insegnante uomo).

Come loro stesse/i hanno ammesso, non hanno ricevuto una formazione iniziale, né successivamente in servizio, su queste tematiche.

Per quanto concerne le relazioni tra ragazzi e ragazze, quasi tutti gli/le insegnanti intervistati/e ammettono di vedere dei comportamenti stereotipati tra di loro, soprattutto nei primi due anni della scuola secondaria di primo grado, mentre le relazioni cambiano e diventano maggiormente aperte e collaborative nel terzo anno. Ciò che i/le docenti maggiormente notano, è un comportamento e un approccio molto fisico, mirato al contatto da parte dei ragazzi verso le ragazze, che talvolta diviene fastidioso e inaccettabile per le ragazze:

A questa età i ragazzi sono sempre sul limite della maleducazione e dell'accettazione dei loro comportamenti. Hanno un approccio molto "materiale" verso le compagne, usano appellativi talvolta quasi volgari per riferirsi al loro corpo e nei momenti di ricreazione o movimento cercano di avvicinarsi e avere un contatto fisico con loro, non capiscono che a molte ragazze questo comportamento dà fastidio (Scuola 1, Intervista 4, donna insegnante).

Infine, uno degli aspetti più interessanti di questa ricerca è proprio l'interconnessione che alcuni docenti hanno visto tra le discriminazioni di genere e quelle derivanti da differenze etniche e religiose, in particolare per le ragazze musulmane. Alcune interviste rivelano una difficoltà delle stesse insegnanti nell'assumere una posizione neutra per entrare in relazione con le studentesse e le famiglie musulmane:

Le difficoltà per le ragazze musulmane sono maggiori rispetto ai ragazzi e sono maggiori rispetto ad altre ragazze non italiane ma appartenenti ad altre culture e religioni. Ricordo, qualche anno fa, quando lavoravo in un'altra scuola, il caso di una ragazza egiziana che veniva picchiata gravemente dal padre perché non voleva indossare il velo [...]. Credo che l'obbligo del velo sia assurdo e incomprensibile per noi (Scuola 1, Intervista 6, insegnante donna).

Le donne musulmane hanno paura a parlare, anche con noi insegnanti, sono escluse dalla vita pubblica, dovrebbe essere fatto qualcosa per coinvolgerle e farle partecipare attivamente. A scuola non vediamo mai mamme musulmane a parlare con i docenti, solo padri. La loro cultura non le permette di entrare nella vita pubblica, le figlie sono molto educate e riservate e meno coinvolte attivamente nella vita scolastica (Scuola 2, Intervista 20, insegnante donna).

Ormai da molti anni abbiamo nelle classi ragazzi e ragazze provenienti da tanti paesi diversi e noi insegnanti abbiamo fatto e facciamo tanto per aiutarli ad apprendere la lingua italiana e ad integrarsi con i compagni e le compagne ma quando vedo queste ragazze con il velo, che praticano il Ramadan e devono stare digiune... penso a quanto sia difficile per loro vivere nelle nostra società, ci sono troppe differenze... (Scuola 2, Intervista 15, insegnante donna).

Da quanto emerge dalle loro parole è come se, nell'accoglienza e nel processo di integrazione degli studenti e delle studentesse non italiane, è come se ci fosse una divisione interna tra coloro che sono più simili alla cultura italiana – la cui integrazione è più facile – e coloro che appaiono più “differenti” e il cui processo di integrazione risulta più difficile, in questo caso emerge maggiormente la tendenza a sottolineare le differenze piuttosto che le similitudini sulle culture.

3. Studenti e studentesse non italiane a scuola

L'aumento di alunni e alunne stranieri/e nelle scuole in Italia è di fatto uno dei fattori centrali delle trasformazioni socio-culturali in atto nel territorio italiano. Dagli ultimi dati Miur (2019), riferiti all'anno scolastico 2017/2018, gli studenti con cittadinanza non italiana frequentanti i vari ordini di scuola in Italia sono 842.000 corrispondenti al 9,7% del totale. Tra gli studenti non italiani, il 63% è rappresentato dalle cosiddette seconde generazioni.

Diverse ricerche hanno evidenziato come la condizione degli studenti di seconda generazione, nati o arrivati in Italia da piccoli, possa essere causa di un disagio identitario a causa della compresenza di due mondi culturali di riferimento: quello familiare e quello della società accogliente, molto spesso in contrasto tra loro, con la conseguenza che è proprio questa generazione a dover fare da ponte e mediare tra il mantenimento di alcuni principi della cultura di origine e la trasformazione culturale per integrare nel proprio stile di vita alcune abitudini della cultura accogliente (Bolognesi, 2008; Tarabusi, 2010; Olivieri, 2017). I ragazzi e le ragazze che da diversi anni vivono nella società italiana o sono nati in Italia, si troverebbero a vivere in una condizione di doppia etnicità che li porterebbe a sentirsi costantemente in bilico tra le due culture (Macinai, 2017; Fiorucci & Catarci,

2015), ed è proprio questa peculiarità che li contraddistingue, il loro essere “altro” (Dusi, 2017), poiché diversi e ibridi.

Una delle tendenze più diffuse e fuorvianti da parte degli autoctoni è quella di pensare alle culture altre come essenze omogenee e predefinite. Queste percezioni hanno prodotto notevoli implicazioni anche sul piano delle rappresentazioni di genere (Tarabusi, 2010), ad esempio, le donne migranti sono state considerate spesso come portatrici e riproduttrici delle tradizioni locali, depositarie dei modelli culturali e dei valori della cultura di origine. Questa visione etnocentrica/androcentrica ha contribuito a diffondere nelle società di accoglienza un’immagine stereotipata delle donne migranti, viste come vittime passive, in posizione di subalternità e in contrapposizione alle donne occidentali orientate all’emancipazione e al progresso (Cambi, Campani e Ulivieri, 2008).

Come scrive Roverselli (2017), le donne musulmane non sono un insieme omogeneo ma presentano molte differenziazioni nelle motivazioni e nel modo di essere musulmane, quindi la prima cosa da fare è abbandonare l’essentialismo, ossia superare le “etichette categoriche” e le “essenze stabili”, imparare a respingere le rappresentazioni che fissano le donne in un’immagine monolitica e stereotipata. “Né l’Islam né le relazioni e i ruoli di genere possono essere analizzati come immutabili e fissi. L’Islam è soggetto a interpretazioni e le relazioni di genere sono costruzioni culturali dinamiche e soggette a negoziazioni continue nel tempo e nello spazio” (Roverselli, 2017, p. 262).

Ciò che invece emerge dalle parole di alcune insegnanti e di alcuni studenti è proprio la tendenza a semplificare e ridurre ad un unico grande gruppo “le ragazze-donne musulmane” che include tutte coloro che indossano il velo.

Durante un focus group, nella scuola 1, un ragazzino ha raccontato di una situazione in cui si è ritrovato un giorno nel centro di Firenze:

Un giorno ero in centro in un negozio di gioielleria, ho sentito una commessa che diceva a qualcuno che probabilmente era andato per cercare un lavoro, che nel loro negozio, le commesse non potevano portare il velo. Non so come mai, però questa mi sembra una forma di discriminazione di genere. (Focus group 1, studente 13 anni)

Dopo è seguita da discussione tra loro, dove i ragazzi erano un po’ perplessi, insicuri... non riuscivano a capire le motivazioni legate al fatto di

portare il velo, alla fine quasi tutti si sono dichiarati contrari a forme di copertura che copra tutta la faccia, proprio, come loro hanno dichiarato per la necessità di riconoscere e vedere in faccia la persona, al lavoro, negli spazi pubblici.

L'idea diffusa è che le ragazze che portano il velo siano costrette a farlo dalla loro religione e dalle loro famiglie.

Tra le ragazze che hanno partecipato al focus group, una che indossava il velo ha affermato:

In realtà nella mia famiglia nessuno me lo ha imposto, io l'ho scelto perché volevo farlo, mi fa sentire cittadina del mio paese (il Marocco). Mi sorella ad esempio ha deciso di non portarlo e per i miei genitori va bene così (Scuola 1, studentessa 14 anni).

Poi l'altro aspetto su cui è caduta la conversazione è stata la paura del terrorismo: diversi di loro hanno ammesso che, dopo i vari fatti di cronaca, le persone quando vedono una donna con un vestito lungo e largo pensano che possa nascondere dell'esplosivo... (Scuola 1, studente, 13 anni).

Come rivelano le voci dei ragazzi partecipanti al terzo focus group, spesso c'è confusione nel riconoscere i diversi tipi di velo. Due ragazze parlando del velo hanno usato il termine burqa, non conoscendo il vero significato della parola.

E ancora una ragazza:

Io so che quando le donne italiane vanno nei Paesi islamici devono coprirsi con il velo per rispettare la loro cultura allora mi chiedo perché loro quando vengono nel nostro Paese non se lo tolgono?" (Scuola 3, studentessa, 13 anni).

La tendenza è sempre quella di prendere come parametro di riferimento la propria cultura e il proprio sistema di leggi e valori.

Gli studenti appaiono abbastanza confusi sull'uso del velo tra le donne musulmane, talvolta, non si esprimono apertamente su cosa pensano ma ammettono che le persone italiane potrebbero avere paura o stereotipi nei loro confronti, già a 13-14 anni è stata precipita l'idea di associare le persone musulmane al rischio del terrorismo islamico e questo rappresenta un delicato aspetto su cui la comunità scientifica e coloro che si occupano di educazione sono invitati a riflettere e attuare strategie educative per combattere la paura dell'altro e la formazione degli stereotipi.

Infine, qualcuna di loro ha ammesso di essere stata derisa per questo aspetto:

Non adesso, ma in un'altra scuola che frequentavo prima di venire qua ero presa in giro da alcuni ragazzi perché portavo il velo, un giorno hanno cercato di togliermelo, io mi sono trovata così male che soprattutto per questo, con i miei genitori, abbiamo deciso di cambiare scuola, adesso va molto meglio (Scuola 2, studentessa, 13 anni).

Gli altri aspetti emersi dai focus sono: la difficoltà per i ragazzi e le ragazze non italiane ad assumere un'identità definita, poiché non sentono di appartenere completamente a nessuna delle due culture, sono consapevoli degli stereotipi e delle discriminazioni di genere esistenti nella società sia per le donne italiane e ancor di più per quelle straniere, hanno un vivo interesse per affrontare a scuola questioni relative alla differenza e discriminazioni di genere; la maggior parte di loro dichiara di conoscere un ragazzo o una ragazza che è o è stato vittima di stereotipi di genere.

Conclusioni

La ricerca qualitativa, svolta all'interno di questo progetto, ha rivelato che oggi, nelle scuole, le discriminazioni di genere e forme di cyberbullismo derivanti dalla differenza di genere sono ancora diffusi tra gli/le adolescenti.

Le ragazze musulmane sono maggiormente a rischio di discriminazione proprio perché a prima vista sono diverse dalla maggioranza. Il velo si connota proprio come un marcatore, un segno di riconoscimento che contraddistingue la persona musulmana e che spaventa, insegnanti e ragazzi e ragazze perché implica forti differenze culturali.

Il ruolo del corpo docente appare fondamentale nel promuovere processi di integrazione ed educazione alla differenza, per questo si rende estremamente necessario investire sulla formazione iniziale e in servizio dei docenti affinché siano in grado di entrare nelle classi con le competenze necessarie per saper gestire eventuali situazioni conflittuali e difficili causate da stereotipi e da un'errata percezione e gestione della differenza (etnica, di genere o di altro tipo).

Da parte della ricerca pedagogica, si fa sempre più urgente e indispensabile la sinergia tra la Pedagogia di genere e la Pedagogia interculturale,

per promuovere valori come l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva ed abbattere stereotipi e pregiudizi. Come scrive Lopez, la Pedagogia delle differenze è una pedagogia della pluralità (2018, p. 26), è una pedagogia che fa riferimento a una teoria che “prendendo le distanze da norme e modelli statici, si costruisce all'interno della varietà delle esperienze storiche, sociali, culturali più collegate al soggetto e alle prassi dalle quali emerge e alle quali guarda senza separarsene” (Pinto Minerva, 2016, p. 153).

Teoria e prassi nella Pedagogia delle differenze rappresentano un binomio inscindibile e procedono parallelamente: la teoria descrive, interpreta i fatti e propone delle soluzioni, mentre la prassi può modificare o annullare i principi su cui si regge la teoria (Lopez, 2018, p. 26) e così via secondo un processo ciclico costante. La Pedagogia delle differenze utilizza la razionalità critica per cogliere le interconnessioni, riflettere e problematizzare la realtà e il rapporto con il soggetto, identificandone le specificità, le differenze tra le diverse esperienze per comprenderle meglio e quindi per intervenire più efficacemente (Lopez, 2018, p. 30). Da qui la necessità di mantenere sempre un collegamento aperto e critico tra la teoria e la pratica educativa, affinché la ricerca pedagogica possa offrire la formazione e gli strumenti, a coloro che a vario livello agiscono nei processi formativi, per rispondere alle necessità e alle emergenze educative che quotidianamente si presentano nei vari contesti.

Riferimenti bibliografici

- Eurydice (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture.
- Biemmi I. (2010a). *Genere e processi formativi*. Pisa: ETS.
- Biemmi I. (2010b). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier
- Bolognesi I. (2008). Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3, 1-13.
- Cambi F., Campani G., Olivieri S. (eds.) (2008). *Donne migranti. Verso nuovi percorsi formativi*. Pisa: ETS.
- Dusi P. (2017). Appartenenza appartenenze. In M. Fiorucci; F. Pinto Minerva; A. Portera (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. (pp. 55-67). Pisa: ETS.

- Fiorucci M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Guerrini V. (2017a). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Guerrini V. (2017b). Che genere di discipline? Un'analisi dei sussidiari nella scuola primaria. In A.G. Lopez (ed.), *Decostruire l'immaginario femminile* (pp. 125-144). Pisa: ETS.
- Guerrini V. (2017c). Le interviste agli adolescenti di seconda generazione a Firenze. Una riflessione pedagogica. In S. Ulivieri (eds.), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*. (pp. 245-269) Pisa: ETS.
- Lopez A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Macinai E. (2017). Tra appartenenza e cittadinanza: il senso di una ricerca con adolescenti di seconda generazione. In S. Ulivieri S. (ed.), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola* (pp. 51-58). Pisa: ETS.
- Mapelli B., Tarizzo G.B., De Marchi D. (eds.) (2001). *Orientamento e identità di genere. Crescere uomini e donne*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pinto Minerva F. (2016). Il paradigma della complessità. In M. Baldacci, E. Colicchi (ed.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 139-155). Roma: Carocci.
- Robustelli C. (2014). Genere, grammatica e grammatiche. In M.S. Sapegno (ed). *La differenza insegna* (pp. 64-75). Roma: Carocci.
- Roverselli C. (2017). Donne musulmane / femminismo islamico. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 261-270) Pisa: ETS.
- Sabatini A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del consiglio dei ministri.
- Sapegno M. S. (ed.) (2010). *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*. Roma: Carocci.
- Sapegno M. S. (ed.) (2014). *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*. Roma: Carocci.
- Tarabusi, F. (2010). Adolescenti stranieri e sguardi di genere. Un approccio antropologico. In C. Gamberi et al. (eds) (2010). *Educare al genere*. (pp. 99-109). Roma: Carocci.
- Violi P. (1986). *L'infinito singolare. Considerazioni sulle differenze sessuali nel linguaggio*. Verona: Essedue.
- Ulivieri S. (ed.) (2017). *Ragazzi e ragazze stranieri a scuola*. Pisa: ETS.

Note sitografiche

ALMALAUREA e ALMADIPLOMA 2019

https://www.ansa.it/canale_legalita_scuola/notizie/scuole/2019/03/06/a-scuola-ragazze-piu-brave-dei-maschi_ea3bc9e7-e25a-49f2-902d-103ed6a1fce1.html,
ultima consultazione 15 aprile 2020

MIUR 2019

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-nell-a-s-2017-2018> ultima consultazione 15 aprile 2020

OCSE 2016

https://www.oecd-ilibrary.org/education/gender-imbalances-in-the-teaching-profession_54f0ef95-en# ultima consultazione 19 aprile 2020

Tuttoscuola 2019

<http://www.tuttoscuola.com/dirigenti-scolastici-due-terzi-donne/> ultima consultazione 16 aprile 2020.

XII.8

Adattamento ai nuovi contesti e mantenimento della propria identità: le migranti transnazionali

Anna Grazia Lopez

Professore Associato - Università di Foggia
annagrazia.lopez@unifg.it

1. Il paradigma dell'intersezionalità

Il dibattito avviato nell'ambito degli *intersectionality studies* ha rappresentato una svolta nell'interpretazione dei fenomeni socio-culturali, politici ed economici, contribuendo ad approfondire il ruolo che hanno le molteplici dimensioni, che segnano simultaneamente e ricorsivamente l'identità di un individuo, nel creare le condizioni di *inclusione* o di *esclusione* sociale. Nato come protesta al femminismo occidentale accusato di aver puntato la sua attenzione sulla differenza tra uomini e donne e di essersi proposto come rappresentativo di tutte le donne, dimenticando nelle sue teorizzazioni le differenze sociali, culturali, etniche e di orientamento sessuale, il termine "intersezione" è stato coniato dalla studiosa afro-americana Kimberlé Crenshaw per descrivere l'emarginazione sociale e lavorativa vissuta dalle donne nere (Crenshaw, 1991). Trasformatosi in un paradigma, oggi il modello intersezionale sta a indicare come la posizione che un individuo – sia esso donna o uomo – assume nella società sia contrassegnata da due o più categorie d'identità (Crenshaw, 1989). Le dimensioni dell'identità sociale – come l'età, l'etnia, il sesso, l'abilità fisica e l'orientamento sessuale – contribuiscono a creare una rappresentazione collettiva di tipo gerarchico che pone le donne e gli uomini o in una condizione di privilegio o in una di emarginazione sociale (Crenshaw, 1991). In altre parole mentre la parola diversità fa riferimento a una sola categoria (donne o minoranze o disabili, ecc.) nel caso dell'*intersezione* si prende in considerazione l'*incrocio* di più categorie, nella consapevolezza che a partire da questo è possibile riconoscere quelle pratiche discorsive che sono a fondamento del processo di produzione del potere e che sono causa di plurime forme di emarginazione. Donne e uomini portatori di istanze diverse da quelle di chi vive "al centro" e

che fanno riferimento a un sistema di valori, di vincoli, di libertà differenti non sempre del tutto condiviso da coloro che invece sono integrati nella società ma che permette a chi invece è escluso di osservare e comprendere la realtà da più punti di vista (Nash, 2008).

E così nell'ambito del movimento delle donne l'orientamento lesbico ha rigettato il modello eteronormativo su cui si fondavano le rivendicazioni del femminismo; mentre le donne del mondo colonizzato hanno accusato il femminismo occidentale di etnocentrismo denunciando l'egemonia delle donne bianche di classe media. A partire dagli anni Ottanta il pensiero del movimento delle donne si è arricchito del contributo delle idee e delle riflessioni di studiose appartenenti ai paesi del Sud del mondo le quali hanno puntato la loro attenzione sul ruolo ricoperto da coloro che appartengono alle fasce emarginate della società per fare luce, se non proprio denunciare, le contraddizioni della cultura dominante, mettendo in crisi la categoria della *soggettività*.

It has become commonplace within feminist theory to claim that women's lives are constructed by multiple, intersecting systems of oppression. This insight – that oppression is not a singular process or a binary political relation, but is better understood as constituted by multiple, converging, or interwoven systems – originates in antiracist feminist critiques of the claim that women's oppression could be captured through an analysis of gender alone. Intersectionality is offered as a theoretical and political remedy to what is perhaps 'the most pressing problem facing contemporary feminism – the long and painful legacy of its exclusions (Anthias, 2012, p. 103).

A partire dalla diffusione del modello *intersezionale*, il processo migratorio è stato analizzato considerando l'incrocio delle categorie di genere ed etnia. La migrazione è identificata oggi con il movimento di popoli che attraversano le nazioni e i confini di un territorio avendo come conseguenza la dislocazione culturale, etnica e sociale. Tale fenomeno – quello migratorio – pur appartenendo alla storia dell'umanità necessita oggi di un-modello interpretativo di tipo *dinamico*, attento ai processi, capace di cogliere le interconnessioni tra le differenti identità riguardanti il genere, l'etnia, la razza, la classe e le altre divisioni a livello locale, nazionale, transnazionale. Un *framework* in grado di cogliere l'intersezione tra dimensioni differenti e in particolare tra quella di genere ed etnia.

Se fino a pochi decenni fa quando si parlava di migrazione si faceva riferimento genericamente a uomini e donne, la realtà di oggi è diversa. Una particolare attenzione in questi ultimi anni sta ricevendo il processo migratorio femminile che coinvolge le donne del Sud del Mondo, le quali decidono di partire per motivi diversi. Ci sono donne che seguono i loro compagni; donne che invece emigrano per poter mantenere la propria famiglia di origine; donne che partono per motivazioni economiche ma poi hanno trasformato questo viaggio in un'occasione per ripensare sé stesse, il loro ruolo come donne sia nella società che le accoglie sia in quella che hanno lasciato.

2. Migrazioni femminili, narrazioni e ICT

Ed è proprio in tale prospettiva che le donne migranti sono portatrici di nuovi modelli di genere, modelli che rispecchiano la necessità di trovare forme nuove di adattamento che non annullano però la specificità dell'identità di cui sono portatrici.

Una direzione di senso fortemente segnata dal genere, perché l'essere uomo o donna può determinare il processo di inclusione provocando una ridefinizione dell'identità stessa della donna e della percezione che ha del suo ruolo. Non si tratta dunque di adeguarsi a un modello culturale, che può portare all'assimilazione e all'annullamento e neppure all'affermazione incondizionata (cosa per altro impossibile) del proprio modello culturale, ma piuttosto di un meticciamiento e, dunque, della creazione di qualcosa di assolutamente nuovo.

Sostengono il processo di meticciamiento le ICT. Lo sviluppo delle tecnologie di rete ha contribuito alla "proliferazione delle identità" (Vittadini, 2008) da parte di uomini e donne che hanno dato inizio a dialoghi on-line, utilizzando la rete come strumento di comunicazione ma anche di presentazione di sé e trasformandola in uno spazio di "migrazione identitaria" (Vittadini, 2008, p. 101) dove ha luogo lo scambio da parte di gruppi etnici diversi delle loro esperienze di emigrazioni e strumento per mantenere rapporti con il paese di origine.

Nel caso delle donne migranti il loro utilizzo della rete ha una duplice funzione: far conoscere la loro cultura di origine e portare in rete il punto di vista delle donne migranti. Difatti, sul web si trovano siti che hanno la

funzione di presentare al paese ospitante la cultura della comunità immigrata ma non è questo il solo utilizzo che viene fatto di internet. Spesso la rete è uno strumento con il quale gli immigrati e le immigrate stabiliscono nuove relazioni risignificando anche la loro cultura. Le donne, in questo contesto, pur presentando delle differenze legate all'appartenenza a realtà culturali diverse, finiscono per assumere il ruolo di "mediatore attivo" (Vittadini, 2008, p. 103) come "depositario di un sapere, di alcuni tratti culturali e tradizioni, legati espressamente alla vita quotidiana oppure come figura ponte tra culture soprattutto all'interno degli spazi di dialogo" (Vittadini, 2008, p. 103). Donne "mediatrici" tra culture che vivono sulla loro pelle l'appartenenza a due culture diverse e che sono "presenti come depositarie e comunicatrici della tradizione o attive promotrici della sua reinvenzione nel contesto attivo dei processi migratori" (Vittadini, 2008, p. 104). Donne costruttrici di "ponti interculturali" attraverso i quali creare forme nuove con cui far convivere, nella quotidianità, la loro duplice appartenenza.

Anche se non sono sempre responsabili dei siti web, le donne immigrate rivestono un ruolo importante nella diffusione, in rete, delle tradizioni e della cultura di appartenenza e, di conseguenza, nel mantenimento della memoria che diventa uno strumento *politico*, la cui funzione è quella di "illuminare e trasformare il presente" (hooks, 1998, p. 65)¹ e rendere la marginalità da luogo di *privazione* a luogo di *resistenza*, a qualsiasi forma di colonizzazione da parte della cultura dominante. *Resistenza* ma anche *cambiamento* convivono nelle donne immigrate le quali utilizzano la narrazione dell'esperienza di migrazione come dispositivo per il superamento della condizione di straniamento conseguente al processo migratorio, consentendo di trovare quella direzione di senso che concilia la loro identità culturale con la cultura del paese di accoglienza.

D'altra parte la memoria di una collettività è il frutto di un continuo processo di ricostruzione, revisione degli eventi passati a partire dal presente; è il

luogo non solo di selezioni, ma di reinterpretazioni e riformulazioni del passato. La sua funzione consiste, più che in quella di fornire immagini

1 La nota poetessa afroamericana bell hooks firma le sue opere con le sole lettere minuscole come forma di rinnegamento di un modello di soggettività imposto dalla cultura patriarcale.

fedeli al passato, di preservare quegli elementi del passato che *garantiscono ai soggetti il senso della propria continuità e l'affermazione della propria identità* (Jedlowskj, 2002, p. 48).

Rispetto alla storia che deve fare i conti con l'oggettività al fine di trasmettere alle generazioni future, nel modo più fedele possibile, la conoscenza degli accadimenti verificatisi in passato, la memoria *collettiva* non è legata al vincolo dell'oggettività e neppure ha come obiettivo la trasmissione di conoscenze, ma piuttosto ha lo scopo di tramandare quelle storie e quelle immagini che garantiscano la *continuità* di una collettività. Quando si narra non si può fare a meno di utilizzare modalità e forme linguistiche proprie del gruppo di appartenenza. Se non si ha la possibilità di raccontare utilizzando parole condivise da altri e di essere ascoltati, la memoria del singolo rischia di trasformarsi in un insieme di frammenti senza senso che rende difficile la formazione di una memoria *individuale* ma anche *collettiva*, intesa come

insieme di rappresentazioni del passato che vengono conservate e trasmesse fra i suoi membri attraverso la loro interazione. Insieme di eventi e di nozioni ricordati, essa è anche un modo condiviso per interpretarli. Aneddoti, racconti, storie di vita, proverbi e frasi fatte, istruzioni per la vita pratica, modi di dire e simboli comuni diventano insieme di elementi che sorgono nell'interazione e si impongono a ciascuno come una risorsa in qualche modo codificata, quadro entro cui i racconti assumono forma narrabile e le sue azioni un ordine che è dato per scontato nella misura in cui si riferisce a norme, valori e simboli condivisi e tramandati (Jedlowskj, 2002, p. 51).

In genere le donne utilizzano la rete per far conoscere attraverso l'informazione data on-line ciò che accade nel loro paese, per mantenere legami con la famiglia di origine, per acquistare prodotti provenienti dal paese di origine e destinati alla loro famiglia; per alfabetizzare i figli alla cultura di provenienza (Graham, 2013), per resistere alle diseguaglianze sociali.

3. Per concludere

È chiaro che la capacità di adattamento delle migranti dipende dalla capacità di adeguamento ai nuovi contesti che cambiano a seconda dell'espe-

rienza migratoria: dalla presenza di una rete sociale di sostegno nei paesi di accoglienza, alle motivazioni che spingono a emigrare (si pensi alle donne che sono vittime di violenza da parte dei mariti o di altri componenti della famiglia), sino alla capacità personale di saper tradurre anche il dolore causato dal distacco in una opportunità (Ulivieri, 2017). Ma fino a quando non si realizza un vero e proprio processo di adattamento convivono insieme sentimenti opposti legati, da un lato, alle possibilità offerte dal cambiamento e, dall'altro, alla perdita di quello che si ha.

Le ICT sono considerate uno strumento fondamentale per le donne soprattutto per quelle che provengono dal sud del mondo nel garantire i contatti con la famiglia di origine e, in particolare, con i figli e con le figlie. L'allontanamento dagli affetti ha delle conseguenze sulla costruzione dell'identità sia delle donne che decidono di emigrare che sui loro cari, trasformando l'esperienza migratoria in un momento difficile carico di conseguenze sul piano affettivo sia per la madre che per la famiglia e in particolare per i figli e le figlie che restano in patria.

Negli ultimi anni si sono susseguiti una serie di studi che si sono occupati del ruolo delle ICT nel percorso di ri-costruzione del ruolo di madri che svolgono da un lato il compito di *breedwinner* svolto in passato dai padri ma anche di *cura*, è chiaro che l'utilizzo delle ICT nella comunicazione transnazionale può anche non avere successo perché può essere sempre fonte di conflitti (Madianou, Miller, 2011); tuttavia, per le madri che partono, l'utilizzo delle tecnologie della comunicazione e in particolare del cellulare rappresenta un'opportunità per "sentirsi di nuovo madri". In questo senso, le ICT hanno implicazioni non solo per le pratiche materne, ma anche per le identità materne, in quanto la comunicazione transnazionale non conferma la relazione asimmetrica ma interviene nella ridefinizione stessa di maternità oltreché nella scelta della madre di ritornare nel proprio paese o di continuare la sua esperienza di migrazione.

Overall, mobile phones have been enthusiastically welcomed by migrant mothers who report that mobile phone communication has significantly improved their ability to parent at a distance. Those most positively affected are those who came from rural or low-income areas, whose families rarely have access to landlines or internet connection. Interestingly, all mothers, even those who have access to a wider range of communication platforms, report that their preferred medium for keeping in touch with their children is the mobile phone partly because of the emo-

tionality of voice communication. The mothers use the phone to become involved in everyday parenting and micromanaging of their children's meals, homework and disciplinary issues. They view this performance of mothering as empowering and as evidence of the phone's ability to reconstitute their role as effective parents. Rather than simply seeing this as a confirmation of traditionally asymmetrical gender roles whereby the woman does all the caring in addition to her newly acquired role as main breadwinner [...], we argue that the situation is more complex as mobile phone communication allows mothers to deal with the ambivalence that is deeply ingrained in their decision to migrate, or even prolong migration (Madianou, Miller, 2011, p. 467).

Per concludere. Le pratiche svolte dalle migranti, proprio perché rappresentative dell'intersezione di più categorie (genere ed etnia), potrebbero diventare il punto di partenza per una riflessione sulle trasformazioni culturali e sociali di cui sono artefici queste donne non solo nel paese di arrivo ma anche in quello d'origine. Le donne che scelgono di emigrare non sempre rispondono a questa idea di donna vittima, umiliata, passiva. Piuttosto, sono donne che cercano nuove strategie di sopravvivenza per sé stesse e per la loro famiglia e che hanno trovato nell'emigrazione una *forma di resistenza*, sfidando il ruolo attribuitogli dalla tradizione.

Riferimenti bibliografici

- Anthias F. (2012). Transnational mobilities, migration research and intersectionality. *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2), 102-110.
- Carastathis A. (2014). The Concept of Intersectionality in Feminist Theory. *Philosophy Compass*, 9/5, 304-314.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 8. In <<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>> (ultima consultazione: 10/05/2020).
- Crenshaw K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Demaria C., Violi P. (2008). *Tecnologie di genere. Teorie, usi e pratiche di donne nella rete*. Bologna: Bononia University Press.

- Graham R. (2013). Introduction to the Special Issue on Inequality in the Digital Environment. *Future Internet*, 5, 580-584.
- hooks b. (1998). *Elogio del margine. Razza sesso e mercato culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Jedlowskj P. (2002). *Memoria, esperienza, modernità*. Milano: FrancoAngeli.
- Madianou M., Miller D. (2011). Mobile phone parenting: Reconfiguring relationships between Filipina migrant mothers and their left-behind children. *New media & society*, 13(3), 457-470.
- Nash J. (2014). Re-thinking intersectionality. *Feminist Review*, 89(1), 1-15.
- Ondagneu-Sotelo P., Avila E. (1997). I'm here, but I'm there. The Meanings of Latina Transnational Motherhood. *Gender and Society*, 11(5), 548-571.
- Ulivieri S. (2017). Genere, etnia identità. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 333-342). Pisa: ETS.
- van Dijk J., Hacker K. (2003). The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon. *The Information Society*, 19, 315-326.
- Vittadini N. (2008). Due volte "speciali": donne migranti e tecnologie di rete. In C. Demaria, P. Violi (eds.), *Tecnologie di genere. Teorie, usi e pratiche di donne nella rete* (pp. 101-110). Bologna: Bononia express.

XII.9

La sfida euristica lanciata dal movimento Fridays for Future per affrontare il cambiamento climatico. La responsabilità della Siped per ricostruire un Patto Educativo tra generazioni

Pierluigi Malavasi

*Professore Ordinario - Università Cattolica del Sacro Cuore
pierluigi.malavasi@unicatt.it*

1. Una sfida, un patto

Secondo l'*Intergovernmental Panel on Climate Change* delle Nazioni Unite (IPCC), le crescenti emissioni di gas serra nell'atmosfera provocate da attività antropiche contribuiscono al verificarsi sempre più frequente di eventi climatici estremi. Siamo di fronte a un'emergenza globale, il cambiamento climatico, la cui causa è strettamente correlata all'impiego di combustibili fossili¹. Il 15 marzo 2019 oltre un milione di studenti ha disertato le aule scolastiche per scendere in piazza in uno sciopero senza precedenti di un'intera giornata, prendendo parte in 128 Paesi a oltre duemila manifestazioni di protesta contro l'inerzia di fronte al *climate change* e chiedendo a gran voce una svolta planetaria che porti a un'era post carbonio.

Abitare il nostro tempo, come progetto, cura e responsabilità, implica ascoltare l'appello lanciato dagli scienziati e dalle giovani generazioni: si tratta di un *grido* e di un contributo straordinariamente significativo per accelerare la transizione verso la decarbonizzazione e l'economia circolare. Nella prospettiva di una pedagogia dello sviluppo umano, "compito del mondo educativo adulto è rendere sempre più protagonisti attivi i giovani

1 Limitare il riscaldamento globale a 1,5°C rispetto a 2°C, deve contribuire a realizzare una società più sostenibile ed equa. Si veda al proposito, *Intergovernmental Panel on Climate Change, Summary for Policymakers, in Global Warming of 1,5°C: An IPCC SPECIAL REPORT, World Meteorological Organisation, Genève 2018, p. 6 e unric.org/it/rapporto-uneep-emissions-gap-2019/* (ultima consultazione: 22/04/2020).

nella costruzione del domani, portando a valore le loro potenzialità creative e i loro talenti trasformativi” (Sandrini, 2019, p. 29).

Fridays for Future rappresenta una sfida radicale ai temi, ai modelli, agli strumenti attuali della ricerca che investe *hard sciences* e *humanities* e in modo peculiare il discorso pedagogico, una sfida lanciata dai ragazzi, tra generi e generazioni, al mondo degli adulti che detiene le leve del potere economico-finanziario e politico-culturale. Le stime scientifiche del *Gruppo di lavoro intergovernativo sui cambiamenti climatici* (IPCC) delle Nazioni Unite accreditano un’ipotesi drammatica: mancano meno di dieci anni al momento in cui non avremo più la possibilità di rimediare ai nostri errori nel custodire la Terra. In questo intervallo dovranno avvenire cambiamenti senza precedenti nella società, compresa una riduzione di almeno il 50% delle emissioni di CO₂.

Imparare a risolvere la crisi climatica è un problema di sopravvivenza della specie umana. I percorsi formativi che sapremo elaborare e promuovere costituiscono una missione di straordinaria rilevanza per l’intero pianeta². Il convegno SIPED che celebra la convenzione ONU sui diritti dell’infanzia deve porre in primo piano e fare sua questa straordinaria richiesta manifestata da ragazzi e giovani, tra sviluppo umano ed ambiente, per ricostruire il *Patto Educativo* tra generazioni, nel segno di una ecologia integrale (Giuliodori, Malavasi, 2017).

Un *global compact on education* è oggi strettamente correlato ad un rinnovato quadro di valori di riferimento rispetto a quelli dominanti. Le nostre scuole, le agenzie ed istituzioni formative, i centri di ricerca universitari sono chiamati a definire una nuova – efficace – idea di *sostenibilità* ambientale, sociale, economica su scala globale. In un mondo che cambia repentinamente, si tratta di ricostruire un *patto educativo* tra culture e generazioni, che vuol dire contribuire a una *governance* delle relazioni internazionali improntata a un modello di solidarietà per l’auspicabile prosperità della famiglia umana. Abbiamo bisogno di un *global compact on education* centrato sulla *pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*.

2 Sul tema dell’abitare “nel e con il mondo”, investendo in modo pedagogico sul paradigma della sostenibilità si veda C. Birbes (ed.) (2018), *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia e L. Dozza (ed.) (2019), *Maestra natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Bergamo, ZeroSeiUp.

Un patto educativo per l'ecologia integrale è una sfida e un impegno nei diversi contesti in cui svolge la vita quotidiana, sfida e impegno a fondamento della libertà, della giustizia e del futuro. Di fronte all'odio e alle persecuzioni, ai campi di concentramento e alle guerre è necessario testimoniare, *insegnare bellezza e fragilità, valore spirituale e materiale* dell'agire umano, tra sistemi naturali e dispositivi tecnologici. Ciò chiama in causa genitori, insegnanti e tutti coloro che hanno responsabilità nell'ambito delle organizzazioni, tra ambiguità e contraddizioni.

A ciascuno è chiesto di imparare a vivere, con e per gli altri, contribuendo a edificare istituzioni giuste. Si tratta di educare le generazioni ad abitare in pace la terra. La pace è un edificio da costruirsi continuamente, un cammino comune, un lavoro paziente di ricerca. Aprire e perseguire un cammino di riconciliazione è una sfida certamente difficile in quanto gli interessi in gioco, nei rapporti con le persone, le comunità e le nazioni sono molteplici e contraddittori. *Il concetto di pace* esprime, tra l'altro, la duplice aspirazione all'uguaglianza e alla partecipazione, essenziali per promuovere una società democratica imperniata sull'educazione alla vita associata, dove, oltre all'informazione sui diritti di ciascuno, sia messo in luce il loro necessario correlato: il riconoscimento dei doveri nei confronti degli altri. Lo stesso incalzante sviluppo tecnologico ha da essere *educato* a una progressiva apertura, nel contesto globale, a forme di attività economica caratterizzate da quote di gratuità e comunione.

Un umanesimo digitale e un'etica per l'epoca dell'intelligenza artificiale sono direttamente implicati nel dare vita a un *patto educativo per l'ecologia integrale*. "Il tema delle tecnologie 'emergenti e convergenti' deve essere fatto oggetto di un'attenzione programmatica e incisiva da parte della pedagogia, in dialogo con le *hard science* e le scienze umane. [...] I termini non devono occultare il fatto che gli automatismi funzionali di una macchina sono ben distanti dalle prerogative umane del sapere e dell'agire, della conoscenza e dell'intenzionalità" (Malavasi, 2019a, pp. 159-160).

2. Società Italiana di Pedagogia, il gruppo di lavoro di Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale

"Assumere consapevolezza dei rischi e delle iniquità che minacciano il presente e il futuro della pacifica convivenza sul pianeta richiede un'attività

educativa e formativa che si dispieghi lungo tutto l'arco dell'esistenza e in ogni contesto della vita personale e collettiva" (Giovanazzi, 2019, p. 156). Non stupisce il fatto che le questioni ambientali abbiano *conquistato* negli ultimi due decenni rilevanza pubblica e occupazionale. Dagli anni Settanta del secolo scorso, la pedagogia ha sviluppato un interesse considerevole e una riflessione disincantata riguardo alla formazione umana "di fronte alla crisi di un'idea di civiltà che pare sospesa sull'abisso, legata con funi e catene e passerelle, dove tutto, invece d'elevarsi sopra, sta appeso sotto" (Calvino, 1993, p. 75).

Non sorprende che un gruppo di lavoro della *Società Italiana di Pedagogia* sia dedicato ai temi della sostenibilità e della formazione alla responsabilità sociale di fronte alla crisi ecologica e alle aporie dello sviluppo umano. I saggi che compongono il volume *Pedagogia dell'ambiente 2017* ne sono espressione (Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017).

I contributi di C. Birbes, A. Bobbio, F. Bolsieri, S. Bornatici, G. Calvano, G. Dal Gobbo, L. Dozza, M. Fabbri, T. Grange, M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, M. Parricchi, F. Pinto, L. Santelli, R. C. Strongoli, M. Tomarchio, O. Vacchelli, A. Vischi designano un emblematico *manifesto* della ricerca in corso; indicano articolazione e vitalità di una prospettiva d'analisi pedagogica frequentata da un significativo numero di studiosi in Italia, tanto da sollecitare una seconda pubblicazione di studi, *Trame di sostenibilità*, curata da C. Birbes (2017), strettamente correlata all'iniziativa euristica del gruppo Siped.

Aperta al dibattito internazionale e multidisciplinare, particolarmente interessata alla dimensione *fondativa e progettuale*, la raccolta *Pedagogia dell'ambiente 2017* individua un'area di aspettative pubbliche e un *luogo* di partecipazione, di responsabilità sociale ed economica, di intrapresa tecnologica. Un nuovo incontro tra cultura e politica, pedagogia e impresa deve volere e sapere produrre azioni e stili di comportamento vicendevolmente fecondi per gli ecosistemi naturali e le comunità umane.

L'intima relazione tra crescente povertà e acuirsi della crisi ecologica mostra l'urgenza di una *conversione*, di eque decisioni *intra e intergenerazionali* che si proiettino nello spazio e nel tempo. Interpretare la fragilità dei sistemi che costituiscono il pianeta sollecita il rispetto e la *cura* per il creato: spetta a ciascuno decifrare e riconoscere i segni del degrado e della violenza verso l'ambiente e gli individui, considerare i vincoli dell'interdipendenza tra locale e globale, a partire dalle realtà delle migrazioni, del cambiamento cli-

matico, dell'impatto esercitato dalle attività agricole e industriali per *concepire il senso umano dell'ecologia* e una cultura rivolta alla speranza per le società e per tutte le parti che le compongono tra beni relazionali e impegno civico (Bornatici, 2019).

Di là da interessi estrinseci e strumentali, le università e le scienze devono contribuire all'edificazione della comunità umana, ridefinendo in modo inclusivo ragioni e obiettivi della conoscenza (Vacchelli, 2019).

Emblematica, in proposito, l'attività di ricerca e formazione svolta dall'Alta Scuola per l'Ambiente dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, attestata per taluni aspetti nel volume *Un patto educativo per l'ecologia integrale* (Malavasi, 2019b) che si inserisce in un ampio dibattito scientifico-culturale, di fronte al *cambiamento climatico e alle emergenze ambientali*, al fine di promuovere una *progettazione partecipata*, insieme ad enti, istituzioni e associazioni, in modo particolare rivolta ai giovani, cogliendo la rilevanza dell'invito magisteriale a custodire il creato, nostra casa comune, a cinque anni dall'*Enciclica Laudato si'*.

Nessun discorso può essere obiettivamente condotto sull'umano, ignorando la gravità del degrado ambientale, del deterioramento della qualità della vita sociale. Si tratta di tenere insieme le dinamiche della sostenibilità e della solidarietà, dello sviluppo e dell'equità. E questo richiede veramente una radicale conversione ecologica, politica ed economica che sta alla base di un nuovo patto educativo globale.

3. Un *villaggio* per l'educazione

“Mai come ora c'è bisogno di unire gli sforzi in un'ampia alleanza educativa per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna. Il mondo contemporaneo è in continua trasformazione ed è attraversato da molteplici crisi. [...] Ogni cambiamento, però, ha bisogno di un cammino educativo che coinvolga tutti. Per questo è necessario costruire un *villaggio dell'educazione*, [...] un'alleanza tra gli abitanti della Terra e la casa comune, alla quale dobbiamo cura e rispetto” (Francesco, 2019).

2. Per ravvivare l'impegno per e con le giovani generazioni, rinnovando la passione per un'educazione più aperta ed inclusiva, capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e mutua comprensione” (Francesco, 2019) c'è

bisogno di luoghi di sperimentazione e di pensiero, richiede una *conversione ecologica in azione*. Il concetto, dinamico e *relazionale*, di *patto educativo* papa Francesco lo introduce avvalendosi dell'immagine del *villaggio*, dove nella diversità si condivide l'impegno a generare una rete di relazioni umane e aperte. Si può cogliere una consonanza lessicale imperniata proprio sul termine *villaggio*.

Villaggio per l'educazione. Villaggio per la Terra. Villaggio come metafora di un'ecologia integrale al cui centro occorre mettere le persone, il valore proprio di ogni creatura, il coraggio di investire le migliori energie con creatività e responsabilità.

Sarebbe illusorio, naturalmente vagheggiare un mondo preindustriale per proporre il mito di un improbabile, arcadico ritorno a un'educazione naturale! Al proposito rileva R. Cousinet a metà del secolo scorso che se anche facessimo vivere gli educandi il più a lungo possibile in campagna, magari portando fuori città tutte le scuole "la natura è oggi come snaturata (*dé-naturée*)" (Cousinet, 1950, p. 135). In modo del tutto corrispondente, il linguaggio, comune o scientifico, denota la "perdita del mondo della vita". Le stesse espressioni coniate col proposito di denunciare le ideologie della distruzione sistematica della natura rappresentano esempi emblematici.

Nei documenti internazionali e nella prassi politica corrente domina l'ipotesi del cosiddetto *sviluppo sostenibile*. Una riflessione critica sul mito della sostenibilità non rientra nei limiti del discorso condotto in questo saggio. Eppure, non può essere sottaciuta la *querelle* sorta sulla spiegazione del neologismo, impiegato per giustificare opzioni politico-economiche quanto mai diversificate e, non di rado, opposte. Fino a che punto espressioni come *sviluppo sostenibile* o *impatto ambientale* lasciano intuire "la vulnerabilità critica della natura di fronte all'intervento tecnico dell'uomo - una vulnerabilità insospettata prima che cominciasse a manifestarsi in danni irrevocabili" (Jonas, 1979, p. 19)?

La natura dell'agire umano si è tal punto modificata che un "ente" di ordine completamente nuovo, nientemeno che l'intera biosfera, si è aggiunto al novero delle cose di cui siamo responsabili, in quanto su di essa abbiamo potere. *L'intero pianeta come responsabilità umana* è certamente una novità sulla quale è necessario riflettere, che il linguaggio deve rendere evidente e "spiegare", per cui la progettualità pedagogica è chiamata oggi in causa.

Se non è più tanto la natura ad essere matrigna, ma è lo straordinario

potere esercitato per dominarla a minacciarci, la nozione di *responsabilità* è la principale chiave interpretativa per comprendere l'urgenza dell'appello di papa Francesco. Ciascuno può rendersi conto che il mondo è un villaggio, dove tutto è connesso, ma bisogna ricostruire relazioni educative di rispetto del creato, nel segno del servizio all'umano e della solidarietà. In modo responsabile, si tratta di dare vita a un'ecologia integrale.

La sfida euristica lanciata dal movimento *Fridays for Future* per affrontare il cambiamento climatico coinvolge la responsabilità scientifica ed associativa della Siped per ricostruire un *Patto Educativo* tra generazioni a vantaggio dell'intera umanità. La salvaguardia del creato non può essere disgiunta da un cambiamento profondo nei contenuti del sapere e nei metodi per insegnare quanto è essenziale per l'autentico progresso della civiltà umana. Ciò coinvolge in modo peculiare i pedagogisti che operano in ambito universitario, i professionisti dell'educazione e della formazione che hanno da prendere coscienza della gravità dei problemi e mettere in atto un modello pedagogico-educativo frutto di una cultura della fraternità e dell'equità.

Si tratta di un patto educativo che coinvolge le pratiche economiche, chiamate a includere i più poveri e a non deprecare le risorse del pianeta. Occorre pertanto *ri-animare l'economia*, rivedendone assiomi e schemi di funzionamento in vista di uno sviluppo realmente sostenibile. Ricostruire un legame partecipato e creativo tra economia e società chiama in causa la sfera educativa ovvero quell'insieme di esperienze propriamente umane che definiscono e plasmano l'*humanitas* su principi irrinunciabili quali la ricerca del bene comune, il rispetto per la vita, la responsabilità morale nelle pratiche di libertà.

L'eredità culturale delle società civili e il futuro dell'educazione *delle giovani generazioni* passa attraverso l'orientamento alla *vita buona, con e per l'altro in istituzioni giuste, passa attraverso* uno sviluppo sostenibile che chiama in causa in modo inscindibile l'intraprendenza economica e il valore del lavoro libero e solidale.

Il concetto di progresso, con cui in passato si è sovente giustificato lo sfruttamento indiscriminato delle risorse ambientali, assume oggi un significato così problematico che il termine stesso è impiegato con riluttanza o comunque articolato in modo conveniente per evitarne qualsiasi idealizzata genericità. Nel secondo decennio del terzo millennio la Terra rivela la fragilità estrema, e compromessa, del suo ecosistema: l'idea di uno sviluppo illimitato

ed arbitrario, tipica di un certo positivismo socioeconomico ed utilitarista, ha legittimato quei dissesti ecologici della cui gravità nessuno osa dubitare.

Alla diffusa preoccupazione per la salvaguardia del creato, la riflessione pedagogica è chiamata a rispondere favorendo l'affermarsi di una *consapevolezza educativa ermeneutica e progettuale* rispetto alla nozione di sostenibilità. In termini generali, essa implica alcune irrinunciabili prospettive di riferimento.

Il rispetto per l'ambiente ha da essere stimato come un *valore* connesso con l'idea di formazione, prima di rappresentare un atteggiamento pragmatico suggerito dalla gravità del degrado. Questa coscienza intenzionale deve condurre a elaborare un modo di *essere nel mondo* (Malavasi, 1998, pp. 124-234) diverso da quello caratteristico della cultura occidentale nei confronti del pianeta.

b. Interpretare i diritti giuridici della biosfera ovvero considerare l'ambiente in maniera consona ai principi etici dell'agire umano rappresenta una condizione imprescindibile per ipotizzare, in futuro, la vita sulla Terra. La riflessione pedagogica deve sviluppare un'interpretazione critica di quel riduzionismo educativo per cui gli ecosistemi naturali hanno una dignità meramente strumentale all'uso e alla prosperità della specie umana.

c. La tutela per l'ambiente costituisce oggi un orientamento progettuale ispirato a differenti concezioni culturali, religiose e che dà origine a diversi modelli formativi. Quello che eventualmente divide riguarda il fine per cui attuare tale tutela, prima ancora delle politiche gestionali e degli strumenti operativi. L'indispensabile acquisizione di competenze tecniche deve essere guidata da intenzionali, consapevoli scelte etico-educative, irriducibilmente alternative a quel modello di sviluppo socioeconomico che, in nome di fuorvianti esigenze del mercato globale, pretende di dettare le sue leggi in ogni parte del mondo. È necessaria un'alleanza, occorre un patto educativo tra generazioni per salvare la casa comune.

Riferimenti bibliografici

- Birbes C. (ed.) (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Birbes C. (ed.) (2018). *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Bornatici S. (2019). Per un villaggio dell'educazione. Le giovani generazioni tra beni relazionali e impegno civico. In P. Malavasi (ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp.11-24). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calvino I. (1993). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori.
- Cousinet R. (1950). *L'éducation nouvelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Francesco (2019). *Messaggio per il lancio del patto educativo globale*. In <http://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/-documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html> (ultima consultazione:22/04/2020).
- Dozza L. (ed.) (2019). *Maestra natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: ZeroSeiUp.
- Giovanazzi T. (2019). Patto educativo, generazioni, ecologia integrale. In P. Malavasi (ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 155-166). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Giuliodori C., Malavasi P. (eds.) (2016). *Ecologia integrale. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (eds.) (2017). *Pedagogia dell'Ambiente 2017. Tra Sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Jonas H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Malavasi P. (2019a). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (ed.) (2019b). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*. Brescia: La Scuola.
- Sandrini S. (2019). Coordinamento e progettazione pedagogica. Giovani, villaggio, educazione. In P. Malavasi (ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 25-38). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Thunberg G. (2019). *La nostra casa è in fiamme* (trad. dallo svedese). Milano: Mondadori.
- Vacchelli O. (2019). Le università per città inclusive. In P. Malavasi (ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 39-54). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

XII.10

“Adultescente”, sostantivo maschile (e femminile?): tratti identitari tra rappresentazioni di genere e questioni educative intergenerazionali

Elena Marescotti

Professore associato - Università degli Studi di Ferrara
elena.marescotti@unife.it

1. Per entrare in *medias res*

Il presente contributo si impernia su un *tema di ricerca*, originariamente individuato nell'alveo dell'Educazione degli adulti, al quale mi sto dedicando ormai da qualche anno (Marescotti, 2014, 2016, 2018, 2019) e sul quale ho progressivamente intensificato il mio impegno, giungendo, al momento attuale, per un verso, ad una sua problematizzazione mirata (Marescotti, 2020) e, per altro verso e di pari passo, alla consapevolezza sempre più avvertita di *ulteriori questioni* ad essa correlate che attendono di essere indagate ed esplicitamente ricondotte all'universo educativo.

Il *tema di ricerca* è quello dell'*adulteranza*, una recente – specifica quanto ambigua al tempo stesso – accezione dell'im maturità adulta, che rimanda a rappresentazioni e a fenomeni socio-culturali, in senso lato, di rilevante impatto per i processi formativi. Tale rilevanza si manifesta, infatti, sia sul piano teorico (le concettualizzazioni riguardanti senso e finalità dell'educazione alla luce di assetti identitari inediti, per esempio, rispetto ad una ad ult ità tradizionalmente concepita in termini apicali di solidità e stabilità) sia su quello più concreto della progettualità, non meno che della quotidianità, che chiama in causa istanze marcatamente educative (dalle traiettorie professionali alle transizioni esistenziali ai bisogni di sostegno alla genitorialità, per esempio). Le *ulteriori questioni* sono quelle che, da un nucleo intitolato all'im maturità adulta come problema educativo, si diramano nelle più svariate direzioni, a seconda dei contesti di riferimento e delle prospettive assunte.

Tra queste, la riflessione che intendo qui proporre interessa una declinazione dell'*adulteranza* che possa essere coerente con la domanda di approfondimento di questo gruppo di lavoro intitolato a “Bambini e ragazzi tra generi e generazioni” e alla quale credo di poter rispondere in particolare per quello che riguarda le dimensioni dei generi e delle generazioni. Non tratterò di “bambini e ragazzi” in senso stretto, bensì di adulti; tuttavia, di adulti che “non sono cresciuti”, che sono ancora, *metaforicamente*, bambini e ragazzi... e che non di rado ci portano oltre la metafora, nella misura in cui questa immaturità adulta diventa gravida di conseguenze tangibili – e lo diventa immancabilmente – sul piano sociale, culturale, antropologico ed educativo, mettendo altresì in discussione, sotto vari punti vista (si pensi, ad esempio, agli aspetti identitari, relazionali, affettivi e valoriali che si sviluppano nel rapporto tra adulto di riferimento e minori), i processi di sviluppo di bambini e ragazzi “in carne ed ossa”.

Circa la dimensione di genere, infine, il discorso può farsi interessante laddove consente di disvelare il permanere di taluni stereotipi anche nell'ambito delle rappresentazioni dell'*adulteranza*, che – anticipo brevemente e grossolanamente un punto che verrà ripreso più avanti – pare essere una condizione che riguarda e che può riguardare, se non esclusivamente, perlomeno prevalentemente, i maschi. Stereotipi che, nell'innescarsi di un circolo vizioso, vengono confermati e quindi perpetrati attraverso quei modelli formativi, per lo più impliciti e agenti sul piano del conformismo sociale, che circolano nell'immaginario collettivo, a sua volta alimentato da consuetudini, da prassi e da quelle stesse rappresentazioni, in una ridondanza che l'amplificazione dei mezzi di comunicazione odierni intensifica esponenzialmente.

2. Una veloce, rapsodica ricognizione: le rappresentazioni più radicate e diffuse

Ed è proprio a partire dal neologismo *adulterante* che è possibile inoltrarsi lungo il percorso di approfondimento secondo le linee interpretative più sopra enunciate. Molto brevemente: si tratta di una parola *portmanteau*, che fonde *adulto* e *adolescente* (di qui tutta una serie di notevoli ambiguità semantiche) e che ha fatto il suo ingresso ufficiale nel dizionario della lingua italiana nel 2014, ove lo si ritrova definito come sostantivo “maschile e fem-

minile”¹. Ma se dall’ovvietà linguistica di questa notazione ci si sposta ai piani dell’immaginario, delle rappresentazioni sociali e culturali e anche della saggistica che, a vario titolo e a vari livelli, esprimono o affrontano il tema dell’immaturità in età adulta, ci si rende ben presto conto di come a vestire i panni di tale ruolo siano solo soggetti maschi.

Un veloce excursus relativo ai miti, alle figure, ai personaggi così come ai più svariati epiteti e appellativi che – nel corso del tempo, in differenti contesti, con maggiore o minore profondità d’analisi – potremmo accostare o assimilare all’*adultescente*, del resto, conferma questo dato.

Il *puer aeternus* di ovidiana memoria, circa il quale abbondano le rappresentazioni artistiche che attingono alla mitologia greca e romana e incarnato ora da Eros, ora da Narciso, ora da Adone, ora da Bacco, per ricordare le identificazioni più plausibili e ricorrenti, è, appunto, maschio. Anche se non sono mancate raffigurazioni giocate sull’indeterminatezza sessuale evocata dall’efebo unitamente a quei tratti attribuiti alla femminilità (come la delicatezza), nella maggior parte dei casi sono divinità di cui si enfatizzano risorse quali attitudine al rinnovamento e alla ricerca, curiosità, vitalità ed energia intesa anche come virilità ed esuberanza sessuale; così come i limiti: vacuità, inconsistenza, capriccio, egoismo, in una parola *immaturità*.

Anche passando ad immagini a noi più prossime, oltre che maggiormente “popolari”, che riguardano ad esempio il teatro e il cinema, gli eventuali personaggi immaturi che le narrazioni pongono in primo piano sono quasi sempre personaggi maschili. Il *gagà* della canzone popolare milanese caratterizzato da Totò è un *adultescente* ante litteram nella misura in cui è un uomo anagraficamente cresciuto, ma bambinone, come usa dire: fanullone, vanitoso, incline all’ozio, rammollito nel carattere, che vive di espedienti e così via. È vero, al suo fianco c’è la *gagarella*, ma l’immaturo per eccellenza è lui², tanto che, questo termine, *gagà*, ritornerà in uso in anni

1 Si riporta per intero la breve definizione rinvenuta: “adultescénte [comp. di *adult(o)* e (*adol*)*escente*, sul modello dell’ingl. *adultescent* * 1997] s. m e f. – nel linguaggio della sociologia, persona tra i venti e i trent’anni le cui condizioni di vita (studio, lavoro, reddito, casa, ecc.) e la cui mentalità sono considerate simili a quelle di un adolescente” (loZingarelli, 2014, p. 55).

2 Il riferimento è a *Quando meno te l’aspetti* (1940) e a *Volumineide* (1942), opere del commediografo Michele Galdieri, che hanno come principali interpreti Totò e Anna

più recenti, mentre *gagarella* pare essere caduto nell'oblio. Ancora, sempre a titolo di esempio paradigmatico, lo stesso si può affermare per il *vitellone* della celebre pellicola felliniana *I Vitelloni* (1953): giovani uomini sfaccendati, che vivono gravando economicamente sulle famiglie d'origine, inconcludenti e inaffidabili, puerili nei divertimenti (a differenza delle loro coetanee, forsanche vezzose, ma di fatto già protese ad impegni matrimoniali e familiari di tutt'altro spessore). E se prendiamo in esame poi le serie televisive, sempre più fruite sugli schermi di pc, tablet e smartphone, tali rappresentazioni si fanno ancora più numerose: basti pensare ai protagonisti – per lo più padri, quindi investiti di ulteriori responsabilità adulte, la cui immaturità è la principale cagione di divertimento per il pubblico – di *La vita secondo Jim* (2001-2009), *Tutto in famiglia* (2001-2005), *Marlon* (2017-2018), solo per ricordarne alcune tra le più seguite, e numerose volte replicate negli ultimi anni.

La medesima ricognizione condotta nella saggistica di settore non riserva sorprese rispetto a questo modello: la vittima della cosiddetta “sindrome di Peter Pan” – scriveva lo psicologo Dan Kiley che aveva coniato tale espressione – è “maschio, dai 12 ai 50 anni d'età” (Kiley, 1983). È vero che, anche in questo caso, come ogni *gagà* ha la sua *gagarella*, anche ogni *Peter Pan* ha la sua *Wendy*, la quale dimostra un diverso tipo di immaturità: quella che vede la donna alle prese con un'altra sindrome, volgarmente detta della “crocerossina”, che le impedisce di acquisire autonomia e che al contempo incoraggia l'immaturità maschile (Kiley, 1984). Tuttavia, analogamente a quanto si diceva poco sopra, è indubbio che mentre Peter Pan ha attecchito nell'immaginario collettivo come la reificazione dell'immaturità, tanto che il ricorso a questa espressione non è stato scalfito dal passare del tempo, è plausibile pensare che pressoché a nessuno, se non agli addetti ai lavori del settore psicologico e psicoterapeutico, verrebbe in mente di associare la figura di Wendy al problema dell'immaturità adulta con riferimento ad una specificità femminile.

Attingendo all'universo linguistico, anche di matrice o uso gergale, si trovano ulteriori conferme: basti qui ricordare che con i termini *mammone* e *bamboccione* si tende a fare riferimento a giovani adulti che, ancora, di-

Magnani, oltre che ad alcune canzoni popolari milanesi di Giovanni D'Anzi e Alfredo Bracchi: *El gagà del Motta* (1940) e *La gagarella del Biffi Scala* (1941).

pendono dalla famiglia di origine, economicamente e/o psicologicamente e che non di rado si adagiano in tale condizione dimostrando pigrizia e mancanza di intraprendenza, di ambizione e di spirito di sacrificio in vista di obiettivi di autonomia e realizzazione personale. Sono due termini, inoltre, che imprimono agli individui che vanno ad etichettare un marchio di “italianità” pressoché indelebile, e che richiamano comunque alla mente figure maschili anche grazie allo stereotipo del giovane adulto incapace di svolgere quei compiti casalinghi tradizionalmente svolti dalle mamme: cucinare, pulire, lavare, stirare e così via.

Infine, uno sguardo a quella letteratura leggera – scritta dalle donne che parlano di uomini con sarcasmo, tra il serio e il faceto – che si offre come “manuale di sopravvivenza” o vademecum nelle relazioni sentimentali, consente di constatare il “ritorno del gagà”: superficiale, narcisista, inaffidabile (Ferrato, 2012).

Si provi, da ultimo, a digitare “adulescente” su un motore di ricerca, e si scelga di ottenere i risultati per immagini: si potrà notare che delle prime dieci restituite che raffigurano persone (foto o disegni), otto immagini sono di maschi (così stigmatizzati: farsi imboccare, dormire con l’orsacchiotto, giocare ai videogiochi, indossare abiti appariscenti); una è ascrivibile al femminile (quattro giovani donne molto avvenenti, accovacciate a terra, con telefono cellulare e bottiglia alla mano, intente a fare festa); e una immagine riporta entrambi i generi (alludendo ad un’intera famiglia adulescente, si raffigurano in stile cartoon una ragazzina, una mamma e un papà; quest’ultimo sta giocando con un trenino)³.

Gli esempi potrebbero continuare numerosi, in ognuna delle categorie di “prodotti culturali” passate in rassegna, ma ritengo che questi possano essere bastanti per affermare che ciò che è ascrivibile all’adulescenza, di fatto, si è incarnato e si incarna in identità o raffigurazioni prettamente maschili.

3 Prova effettuata attraverso il motore di ricerca Google; il risultato qui riportato è confermato alla data del 15 aprile 2020.

3. Dai consueti copioni verso nuovi scenari: l'immaturità come comune tratto generazionale

Le ragioni di questo stato di cose cui le argomentazioni esposte hanno consentito di approdare sono indubbiamente complesse, di diversa natura, talvolta tra loro addirittura apparentemente contraddittorie, e vale senz'altro la pena indagarle, cercando di fare chiarezza, tra il peso di una cultura formativa che ha voluto la bambina precocemente adulta nel suo assumere ruoli tradizionali (assumendo altrettanto precocemente determinate condotte ritenute "mature"), per un verso, e quello di pseudo spiegazioni che riguardano predisposizioni e attitudini innate, per altro verso, sino alla considerazione, più generale, relativa alla marginale attenzione e protagonismo, nel bene e nel male, per lungo tempo riservata ai vissuti femminili.

L'approccio storico-educativo (si vedano, tra gli altri, Soldani, 1989; Ulivieri, 1995, 1999, 2007; Covato e Ulivieri, 2001; Covato 2014), in questa prospettiva, traccia un percorso che vede nell'anticipata adultizzazione dei bambini e delle bambine un elemento particolarmente significativo, ma con un distinguo: se con l'avvento sempre più capillare della scuola, aumentavano le possibilità di restituire l'infanzia ai bambini, le bambine continuavano ad essere destinate ad un futuro di inferiorità e separatezza, sia pure nella diversità di trattamento a seconda del ceto sociale di appartenenza, un futuro ove comunque la stessa istruzione doveva essere finalizzata a migliorarne le abilità "donna di casa" (De Serio, 2009).

Più in generale ancora, sul piano etico-morale, è possibile notare che quei valori quali la compostezza, la morigeratezza e il pudore, che per lungo tempo hanno costituito elementi peculiari e distintivi del femminile, si sono accompagnati ad un senso di "assennatezza" (che qui va inteso anche come "maturità") da acquisire e testimoniare nelle condotte il prima possibile: nei giochi, nelle relazioni amicali, nelle prime scelte di vita ecc. Mentre maggiore libertà, possibilità di sperimentazione, tolleranza all'errore ecc. (che qui vanno intesi anche come riconoscimento del valore processuale dell'"immaturità") sono stati a lungo considerate prerogative esclusivamente maschili.

Un simile discorso non può che completarsi con un approccio di cifra sociologica, volto ad indagare, in estensione e in profondità, origini e meccanismi della "differenza" dei sessi e dei generi – nonché della "diversità" e

della “discriminazione”⁴ – con particolare riferimento al dispositivo della maturità/im maturità, al fine di appurare se può essere considerato come facente parte di quei modelli di femminilità/mascolinità limitativi, di fatto, delle potenzialità individuali (Priulla, 2013) e, non ultimo, come funzionano i relativi processi di socializzazione (Crespi, 2008).

Qualcosa, però, sta cominciando a cambiare; e i segni che preludono a nuovi scenari rispetto ad un copione ancora piuttosto solido possono essere colti, ancora una volta, nelle rappresentazioni.

Sia pure in misura assai minore, e in tempi più recenti, infatti, l’attributo dell’immaturità adulta ha caratterizzato anche figure femminili, con un tratto che sempre meno mi è parso quello della “eccezione alla regola”.

Si pensi, ad esempio, alla pluripremiata serie tv *Una mamma per amica* (2000-2007, 2016), ove Lorelay – l’adulta, la madre – è colei che si presenta come “irrisolta”: nei rapporti con i suoi genitori (i cui giudizi ancora la condizionano e destabilizzano) e con i partner (con i quali ha difficoltà a stabilire relazioni equilibrate). Oltre a questi aspetti, ad essere degno di attenzione è soprattutto il suo porsi “alla pari” con la figlia adolescente Rory che, per quanto intelligente, brillante e intraprendente, rimane una figlia adolescente, non di rado unica testimone, nella narrazione, di impegno e responsabilità; tanto che non mancano sketch in cui i ruoli si invertono, ove Rory è costretta a richiamare Lorelay a comportamenti maturi. È vero: la trama vuole che tra le due intercorrano solo 16 anni di differenza, il che presuppone una ancor più marcata situazione di crescita e maturazione in parallelo delle protagoniste; tuttavia non si può non notare che le vicende delle otto stagioni di questa serie tv coprono un arco di tempo della vita adulta del personaggio-Lorelay, giacché passa dai 32 anni di età della prima puntata ai 48 dell’ultima.

Ma l’esempio più significativo, che evidenzia nella narrazione le interazioni che avvengono in un gruppo *misto* di adulescenti, è dato dalla recente serie tv italiana *Immaturi* (2018). Si considerino, infatti, le rappresentazioni delle quarantenni protagoniste: la loro è una immaturità *normale* e *pluri-*

4 Non potendo qui soffermarmi come si dovrebbe su questi aspetti fondamentali, rimando ai dibattiti alle acquisizioni in progress della letteratura di settore, a partire dall’ampia ricognizione critica di Leonelli (2011) sino ai saggi più recenti di un filone di ricerca di crescente impatto e sviluppo nella comunità scientifica nazionale e internazionale.

sfaccettata, ed emerge vuoi nell'insicurezza e nell'incapacità di gestire le relazioni sentimentali, vuoi in relazione alla mancanza di autonomia economica, vuoi, ancora, circa la difficoltà a provvedere adeguatamente anche alle incombenze quotidiane, più o meno importanti, che la vita adulta prevede. Emerge, infine, come dato interessante una vicinanza dei generi sull'asse generazionale, ovvero si pone all'attenzione del pubblico la condivisione di precarietà, fragilità, vulnerabilità, insicurezze e timori, relativi tanto al "crescere", quanto, forse e soprattutto, al senso dell'"essere cresciuti/e" nell'attuale temperie storica, culturale, sociale ed economica (Cornacchia e Tramma, 2019). Donne e uomini, in coppia o single, genitori o meno, lavoratori o meno, si ritrovano tutti, ognuno portatore di un vissuto e di una differenza individuale, in una *crisi identitaria comune e che accomuna*.

4. Conclusioni: alcuni sentieri di approfondimento

A partire da questa sollecitazioni – qui rese in termini brutalmente sintetici – ritengo che una riflessione educativa sull'*adulteranza*, che si occupi delle sue complesse eziologie, delle sue rappresentazioni e delle sue implicazioni educative, debba rivestire un ruolo non secondario nella ricerca scientifico-educativa. Su molteplici versanti: quello dell'Educazione degli adulti, in primis, che da questo fenomeno viene sollecitata a considerare nuovi bisogni formativi; quello dei focus sulle relazioni educative intergenerazionali (genitori/figli, insegnanti/allievi, educatori/educandi nella pluralità dei contesti a valenza formativa); e, in relazione a questi, con rinnovata sensibilità e attenzione sul versante dell'immaturità adulta in relazione ai tradizionali ruoli adulti attesi sulla base del genere, alle relative stereotipie e schematizzazioni, che tendono a distinguere i generi in termini di separazione e allontanamento, se non di discriminazione e sessismo.

Quando, infatti, ci si imbatte in rappresentazioni che contrappongono l'"immaturità maschile" alla "maturità femminile" (in particolare nelle relazioni di coppia e nelle dinamiche familiari), ma che comunque attribuiscono alla prima caratteri di simpatia, suscitando benevolenza e l'impressione che si tratti di un risibile peccato veniale, e alla seconda caratteri di antipatia, pedanteria, noia, si è di fronte ad un paradosso particolarmente grave. Quello di giudicare in termini di positività qualcosa che in

astratto è considerato in termini di negatività, e viceversa, a seconda che si incarni in un genere o nell'altro. Riprendendo, a titolo esemplificativo, le situazioni ricorrenti della serie tv *La vita secondo Jim* più sopra richiamata, si assiste alle dinamiche di un marito/padre sbadato, puerile, imbroglione e di una moglie/madre che rimedia ai guai da lui combinati, risolve le incresciose situazioni createsi con i figli, impone il rispetto delle regole di convivenza... ebbene: è innegabile che, sul piano dell'“approvazione popolare”, ad uscirne vincente sia l'esuberante ed irriverente Jim, e non certo l'irrepreensibile Cheryl.

Diventa importante, allora, studiare tali rappresentazioni, soppesarne i condizionamenti, vagliare i tipi di apprendimento informale cui danno luogo anche al fine di ri-conoscere e ri-muovere numerosi ostacoli che, sul piano forse generico ma assai influente delle “mentalità”, si frappongono all'attecchire di una cultura intitolata all'equità, al rispetto, alla valorizzazione delle differenze.

Forse, si accennava, ci sono però spiragli per ritenere che questo possa riguardare le generazioni adulte del passato, fino alla cosiddetta generazione X, ed essere destinato ad estinguersi con loro. Per i giovani/giovanissimi e le giovani/giovanissime di oggi – le cosiddette generazioni Y e Z – l'adulteranza potrebbe diventare un “affare” comune e presente nei vissuti, nelle percezioni, nelle aspettative di entrambi i generi, e porsi come questione che va oltre a questa e ad altre possibili distinzioni, pur manifestando declinazioni differenti sulla base di tali variabili individuali e sociali.

Come si vede, sono solo riflessioni abbozzate, domande di ricerca, ipotesi grezze, che mi fanno avvertire che valga la pena intraprendere questo tipo di problematizzazione, in una progettualità di ricerca che necessariamente contempra un intreccio di competenze ed esperienze: nell'ambito dell'educazione degli adulti, della pedagogia di genere, della storia dell'educazione, in primis, per allargarsi poi alle specificità di approccio antropologico, sociologico, psicologico. E non solo.

Riferimenti bibliografici

- Cornacchia M, Tramma S. (eds.) (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.

- Crespi I. (2008). *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- De Serio B. (2009). Il silenzio delle bambine e la lunga storia di un'invisibilità sociale. In D. Dato, B. De Serio, A. G. Lopez, *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*. Bari: Progedit.
- Ferrato R. (2012). *I Gagà. Gli eterni immaturi*. Torino: Editrice Il Punto – Piemonte in Bancarella.
- Kiley D. (1983). *The Peter Pan Syndrome. Men Who Have Never Grown*. New York: Dodd, Mead & Company.
- Kiley D. (1984). *The Wendy Dilemma. When Women Stop Mothering Their Men*. New York: Arbor House.
- Leonelli S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. 2(1), 1-15.
- loZingarelli. *Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli* (2014). Bologna: Zanichelli.
- Marescotti E. (2014). Adultescenza: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 9(2), 159-179.
- Marescotti E. (2016). "Adultescenza", una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 764-773). Milano: FrancoAngeli.
- Marescotti E. (2018). Rappresentazioni contemporanee dell'identità adulta: caratteristiche, ruoli, aspettative e implicazioni educative. In P. Federighi (ed.). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 323-331). Firenze: Firenze University Press.
- Marescotti E. (2019). "Nuove dipendenze" degli adulti: spie di vulnerabilità identitarie e questioni educative. In M. Cornacchia, S. Tramma (eds.), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 207-226). Roma: Carocci.
- Marescotti E. (2020). *Adultescenza e dintorni. Il valore dell'adulthood, il senso dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Priulla G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Soldani S. (ed.) (1989). *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri S. (ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.

XII.11

Un'indagine sul gradimento delle lezioni di educazione fisica: lettura in un'ottica di genere

Monica Parri

Dottorando - Università degli Studi di Bologna
monica.parri2@unibo.it

Andrea Ceciliani

Professore Associato - Università degli Studi di Bologna
andrea.ceciliani@unibo.it

La partecipazione allo sport si è sempre caratterizzata per una predominanza maschile e, nonostante i dati Istat (2015) evidenzino una diminuzione del gap di genere, molto ancora resta da fare in tal senso. “La parità di genere non ha raggiunto un grado accettabile e ancora manca, all’interno di molti Stati membri e del movimento sportivo internazionale, l’attuazione di misure concrete” (G.U.U.E. 2014/C 183/09, par.10) che la sostengano.

È nostra convinzione che tale tema riguardi anche l’ambito dell’educazione fisica e sportiva scolastica, che può sostenere le politiche a favore della parità di genere, obiettivo considerato dal Consiglio Europeo “fondamentale per il raggiungimento degli obiettivi dell’U.E. di coesione economica e sociale e di un livello elevato di occupazione, nonché per assicurare una crescita sostenibile e la competitività, e per affrontare la sfida demografica” (G.U.U.E. 2014/C 183/09, par.4).

Il contributo presenta i risultati di una indagine, inserita in una più ampia ricerca, tuttora in corso, che mira a individuare strategie e strumenti didattici a sostegno di una pratica motoria e sportiva impegnata sul fronte della decostruzione dello stereotipo di genere rappresentato dalla convinzione che esistano sport maschili e sport femminili.

1. Equità di genere in Educazione Fisica e Sportiva scolastica

L'educazione fisica scolastica, per il coinvolgimento del corpo che la caratterizza, può configurarsi sia come osservatorio privilegiato sulle convinzioni, credenze e comportamenti legati agli stereotipi di genere, sia come terreno per il superamento degli stessi (Isidori e Fraile, 2008). La scuola, tra le altre cose, realizza il collegamento diretto tra educazione fisica e sport, e non perché siano facce di una stessa medaglia o l'identica cosa, ma per l'ambito educativo che dovrebbe caratterizzarle. Accade, tuttavia, che l'educazione fisica si trovi a prendere a prestito teorie, metodologie e pratiche d'insegnamento, nonché dinamiche relazionali derivate dall'ambito sportivo (Murphy et al., 2014; Konukman et al., 2010), senza un'adeguata consapevolezza delle differenti finalità educative che distinguono i due ambienti. -

Riconosciuta la primaria importanza di una coerente progettazione pedagogica e didattica per la crescita dei/lle ragazzi/e, si tratta di comprendere quali aspetti l'equità di genere condivide con l'educazione fisica e lo sport, quali valori richiama e quindi operare una riflessione critica nei confronti, soprattutto, dell'ambiente sportivo il quale è sì "fonte e motore di un'inclusione sociale attiva" (G.U.U.E. C 326/04 pag. 5) ma è anche fucina di stereotipi di genere (Hortigüela-Alcalá et al., 2015).

La costruzione sociale del concetto di mascolinità e femminilità gioca un ruolo chiave, sia in educazione fisica sia nello sport, le cui radici storico-culturali hanno ostacolato per lungo tempo la sfida all'emancipazione, auspicata invece dalle politiche europee, ponendo la determinazione biologica e le caratteristiche sessuali alla base del concetto di differenza uomo-donna, senza sottolinearne invece il potenziale individuale (Heidrich e Chiviacowsky, 2015). Il legame tra sport ed educazione fisica, pur non essendo il tema del presente contributo, ha risvolti educativi e didattici che è necessario tener presente per comprendere appieno il senso delle osservazioni condotte e di seguito proposte. In linea con le Conclusioni del Consiglio sulla parità di genere nello sport (2014/C 183/09 par. 23), che sollecitano la "elaborazione di politiche e programmi volti ad eliminare gli stereotipi di genere e a promuovere la parità di genere nei programmi scolastici e nelle prassi di insegnamento fin dalla prima infanzia, [...] per raggiungere una vera parità di genere nello sport", sono state raccolte le percezioni di studenti di scuola secondaria di primo grado in merito al gradimento delle lezioni di educazione fisica, alle attività sportive extrascola-

stiche, ai feedback che ricevono da insegnanti, gruppo dei pari e genitori riguardo le loro pratiche motorie e sportive. L'obiettivo dello studio era orientato alla raccolta di indicazioni e chiavi interpretative utili a evidenziare o meno, la presenza di stereotipi di genere legati alle attività praticate durante le lezioni di educazione fisica. A tal fine è stato somministrato un questionario appositamente predisposto¹.

2. L'indagine

La raccolta dati è avvenuta nell'ambito del progetto "Scuola, salute e benessere"², nel marzo 2019. Il questionario¹ è stato somministrato a un campione di 524 studenti/esse, di 12 anni (II classe di scuola secondaria di primo grado), di cui 261 maschi e 263 femmine, della provincia riminese. Analizzato considerando la variabile genere, lo studio fornisce un contributo al corpo di ricerche e conoscenze riferite all'equità di genere a scuola e, specificatamente, in educazione fisica, (del Castillo et al., 2012) offrendo indicazioni per la progettazione di percorsi educativi orientati all'acquisizione di un benessere psico-fisico al quale il genere partecipa a pieno titolo (Murphy et al., 2014; Fitzpatrick e McGlashan 2016).

Per le finalità del presente contributo verrà trattata l'analisi dei dati riguardanti gli item su preferenze e soddisfazione rispetto alle attività svolte a scuola durante le lezioni di educazione fisica. Si esamina per questo il curricolo, inteso come opportunità che la scuola offre, attraverso i saperi disciplinari, per sviluppare apprendimento consapevole e responsabile nei confronti della propria conoscenza (Margiotta, 1997). Il curricolo in educazione fisica, dunque, non è un'offerta di attività motorie interpretabili come momenti ricreativi o di sfogo energetico, necessari dopo l'impegno cognitivo richiesto dalle altre discipline (Hills e Croston, 2012; Vargas,

- 1 Il questionario, una volta approntato, è stato somministrato a un campione di 46 studenti per verificare la sua coerenza e chiarezza. Dopo tale somministrazione sono state modificate alcune domande, risultate ambigue, ed eliminate altre, risultate poco discriminanti. La struttura finale dello strumento prevedeva 88 domande, suddivise in 16 aree riferite a un particolare aspetto dell'insegnamento dell'educazione fisica e un'area riferita a dati anagrafici, di status e sport praticato.
- 2 Dipartimento QUVI-Unibo, Unirimini, Comune di Rimini e ASL Rimini.

2017). Si tratta di precise scelte culturali, che hanno una coerenza e sistematicità nel modo di essere svolte e proposte, in riferimento a diversi elementi: l'apprendimento degli allievi, il contesto socio-culturale e la considerazione di ciò che è importante trasmettere alle future generazioni (Säfvenbom et al., 2015).

Le domande del questionario, analizzate in tale sede, si riferiscono al gradimento o propensione delle diverse proposte contenutistiche (sport, giochi, esercitazioni – Tab.1) e alle strategie didattiche (lavoro individuale, di gruppo, in squadre omogenee o eterogenee – Tab.2). Utilizzando una scala di accordo/gradimento su cinque livelli, da moltissimo a pochissimo, le domande sono state elaborate come se fossero delle vere e proprie misure numeriche, su cui calcolare le medie come indici di sintesi efficaci per confrontare gli intervistati secondo il genere o altre variabili: considerando il punteggio 3 come valore di transizione, i punteggi inferiori a esso si collocano nei valori di minimo o scarso gradimento, viceversa i punteggi ad esso superiori sono da considerare come indice di medio o massimo gradimento. Gli item esplorano il gradimento, piacere e benessere degli/lle allievi/e, verso determinate attività e organizzazioni didattiche rispetto ad altre in antitesi con esse. I dati raccolti sono stati elaborati con il software statistico SPSS.21 attraverso le seguenti funzioni: esplora dati per la verifica della corretta distribuzione gaussiana dei dati, ANOVA univariata per verificare la significatività nelle differenze di genere.

Tab.1	maschi		femmine		Totale		p signific.
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev.std.	
calcio	3,46	1,614	2,28	1,110	2,86	1,502	*0,000
pallavolo	3,05	1,055	3,55	1,127	3,30	1,120	*0,000
pallacanestro	3,41	1,219	3,18	1,157	3,29	1,193	0,027
pallamano	3,49	1,346	3,04	1,186	3,26	1,287	*0,000
atletica	2,97	1,338	3,28	1,318	3,13	1,336	0,008
ginn.artistica	1,64	1,041	3,16	1,496	2,41	1,499	*0,000
danza	1,61	1,113	2,98	1,561	2,31	1,523	*0,000
pingpong	3,25	1,456	2,72	1,322	2,98	1,415	*0,000

baseball	3,45	1,229	2,83	1,305	3,14	1,304	*0,000
momenti liberi	3,53	1,458	3,77	1,333	3,65	1,400	0,049
attiv.aperto	3,78	1,488	4,22	1,096	4,00	1,322	*0,000
spogliatoio	3,78	1,335	3,58	1,281	3,68	1,311	0,079
med. indiv.	2,38	,823	3,01	1,002	2,70	,968	*0,000
med. squadre	3,37	,820	2,98	,686	3,17	,780	*0,000
med. informali	3,68	1,029	3,85	,908	3,77	,973	0,047

Tab. 1 Spss report. Ti piace la lezione di educazione fisica quando ...

Tab.2	maschi		femmine		Totale		p signific.
	Media	Dev.std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	
gruppo maschi	3,86	1,129	2,22	1,024	3,03	1,352	0,000*
gruppo femmine	2,32	1,121	3,07	1,230	2,71	1,235	0,000*
gruppo misto	3,98	1,058	4,14	1,032	4,06	1,047	0,073

Tab. 2 Spss report. Durante la lezione di educazione fisica preferisci fare attività con...

3. Discussione dei dati

Dall'analisi dei dati (Tab.1) emerge nei maschi la preferenza per le attività di squadra, in particolare pallamano, calcio, baseball e basket, mentre per le femmine nell'ordine, pallavolo, basket e pallamano, seppure con valori di sufficiente gradimento nelle ultime due e, in genere, inferiori a quelli dei maschi. Nelle attività individuali (Tab.1) il dato tende a invertirsi e le femmine mostrano maggior gradimento, soprattutto in riferimento a ginnastica artistica, atletica e danza. Il dato interessante, in questo caso, è lo scarso livello di gradimento maschile, soprattutto per danza e ginnastica (considerate attività prettamente femminili), rispetto al gradimento delle femmine, tendente a buoni livelli. Nel complesso si evidenziano differenze significative (Tab.1) tra maschi e femmine nel calcio, pallamano, ping-pong e baseball, dove i primi hanno medie di punteggio più alte. Anche le femmine comunque raggiungono punteggi tendenti a un buon gradimento. Rife-

rendosi a pallavolo, ginnastica artistica, danza e atletica leggera, invece le differenze significative sono a favore delle femmine, che hanno valori di buon gradimento, mentre i maschi si pongono su livelli minimi. Da questa prima analisi si evince un interessante andamento: le femmine, anche se con punteggi inferiori ai maschi in determinate discipline, si mantengono a livelli medi di gradimento, dimostrando apertura anche verso attività tipicamente attribuite al genere maschile, mentre i maschi, nelle attività interpretate come tipicamente femminili, mostrano un atteggiamento più selettivo, ponendosi su livelli minimi di gradimento, rafforzando lo stereotipo di genere. Questa evidenza induce a pensare che, nell'educazione fisica scolastica, sarebbe opportuno mettere in campo percorsi didattici orientati anche a favorire la motivazione dei maschi verso determinate attività, offrendo loro la possibilità di superare lo stereotipo di genere e di aprirsi maggiormente alle varie proposte. Gli stereotipi di genere, dunque, potrebbero celarsi non tanto nella specificità degli sport, ma nella modalità didattica con cui queste attività vengono proposte e socializzate a scuola. Ed è qui che è bene mettere in luce la differenza tra l'ambiente scolastico e l'ambiente sportivo: nel primo devono prevalere istanze educative, motivanti e inclusive per tutti, rispetto al secondo dove è lecito pure che prevalgano le istanze prestativa e competitive le quali, viceversa, selezionano ed escludono. La tendenza a presentare le attività nel loro aspetto prestativo e competitivo, porta a enfatizzare il risultato rispetto al processo in sé, penalizzando le ragazze, molto più tendenti al divertimento e alla relazione (Daigle, 2003), rispetto ai maschi, più orientati verso le attività vigorose e di confronto (Vilhjalmsson, 2003). Lo stile di insegnamento, la modalità di presentazione delle situazioni educative (Mosston e Ashworth, 2002), dunque, potrebbe tendere a una maggiore caratterizzazione ludica, piuttosto che prestativa, a garanzia di un coinvolgimento indipendente dal genere.

Per quanto concerne l'organizzazione strategica e didattica (Tab. 2) i maschi preferiscono, più delle femmine, giocare con compagni dello stesso sesso. I gruppi misti ottengono valori di buon gradimento per i maschi e di ottimo gradimento per le femmine. Esiste dunque una predisposizione a lavorare in gruppi misti, soprattutto da parte delle femmine, di cui tenere conto nella tipologia e organizzazione delle attività da svolgere: situazioni ludiche, divertenti, inclusive perché facili, scvre da eccessivo tecnicismo o prestazione, potrebbero offrire esperienze di pari opportunità di genere. Certo è che, se lo stile di insegnamento del docente è incline all'orienta-

mento motivazionale e all'ego (Bortoli et al., 2015), la situazione tenderà ad amplificare gli stereotipi di genere, rafforzando l'idea di una educazione fisica calibrata sul maschio prestativo, con il rischio di demotivare la partecipazione femminile. Studi specifici, invece, hanno dimostrato che su livelli medi di impegno prestativo non vi sono differenze di partecipazione tra maschi e femmine (Trost et al. 2002).

L'educazione fisica, da anni, non viene più impartita per squadre ma per classi, non è dunque più accettabile un approccio che interpreti tale disciplina ancora improntata ad attività maschili o femminili o anche a modalità valutative che seguono parametri puramente fisiologici e binari rispetto al genere (Lentillon, 2009). La riflessione sul genere quindi coinvolge tutte le dimensioni del processo didattico e richiede uno sguardo attento, da parte degli insegnanti anche delle dinamiche affettivo-relazionali di genere, all'interno del gruppo classe (Sánchez-Hernández et al., 2018). Ecco allora che la negoziazione del curriculum scolastico diventa una possibilità, sia per indagare le problematiche che per captare le possibili soluzioni (Enright e O'Sullivan, 2010) partendo da interessi e motivazioni personali, nonché contestualizzati (Ellerani, 2016), che tengano conte delle istanze maschili e femminili per trovare un punto di incontro e non creare divario.

4. Conclusioni

Le osservazioni condotte in questo contributo non esauriscono certamente il contenuto dell'indagine ma, tuttavia, offrono indicazioni interessanti sull'approccio e il gradimento che allievi e allieve evidenziano sia in riferimento al tipo di sport proposto, sia in riferimento alla modalità organizzativa delle attività. I dati raccolti suggeriscono all'insegnante attento e riflessivo piste di lavoro, possibilità di programmazione che attenuano le differenze di genere, che richiamano l'interesse e la partecipazione di tutti e, nel contempo, creano una cultura volta a risolvere gli stereotipi di genere.

La responsabilità dell'insegnante, in tale prospettiva è inequivocabile. Non è novità, infatti, che il curriculum di educazione fisica possa evidenziare e supportare stereotipi di genere, in parte da individuare nel curriculum nascosto e in parte ereditati dallo sport. Alcuni studi, infatti, mettono in luce come le proposte del curriculum rimangono spesso ancorate agli ste-

reotipi e all'appropriatezza di genere in termini di abilità e performance fisiche attese (Sykes, 2011; Castejón, Giménez, 2015).

I dati raccolti in questo studio, evidenziano che studenti e studentesse, pur partecipando alla stessa lezione, possono fare esperienze diverse, in rapporto alla propria identità e al genere, rinforzando l'importanza della negoziazione del curriculum, che non è di per sé valido o appropriato, ma è in rapporto al contesto e alle possibilità di apprendimento di tutti gli allievi che esplica il suo potenziale.

Ciò si ricollega alla maggior apertura delle femmine, rispetto ai maschi, verso le diverse proposte sportive; se la disponibilità non viene accompagnata e valorizzata da una didattica che mette in relazione le parti, che si preoccupa di ricercare la motivazione nel divertimento del gioco e nell'inclusione partecipata di tutti, il risultato sarà la delusione, che vestirà i panni della remissività o della capacità di adattamento, identificate, culturalmente, come caratteristiche femminili. Improbabile da qui, l'evoluzione di un'abilità sportiva o motoria verso una life skill o l'innesco del desiderio di acquisire comportamenti e abitudini di vita volte al movimento e sport. Tutto ciò in educazione fisica, diversamente dallo sport, deve essere attentamente considerato proprio per la sua valenza educativa in termini di socializzazione e inclusione all'interno del gruppo classe e in rapporto alla percezione di sé e delle proprie competenze (Lyu e Gill, 2011; Slater e Tiggemann 2011). La preferenza di maschi e femmine per il lavoro a gruppo misto può essere un'indicazione di cui fare tesoro per motivare ragazzi e ragazze a mediare il loro incontro grazie ad attività proposte per dare a tutti uguali possibilità di partecipazione, accogliendo le diversità che si possono presentare in termini di attitudine alla cooperazione, collaborazione e, anche, competizione (Wentzel, 2009). Il gruppo misto, anche sostenuto da strategie di cooperative learning ad esempio, permette il dispiegarsi di attitudini e capacità in modo soggettivo, non performativo, in vista di un obiettivo comune, il cui raggiungimento offre soddisfazione a tutti i partecipanti.

I diversi interessi di ragazzi e ragazze, dei quali non si discute qui l'origine, se biologica, culturale, naturale o indotta, vanno considerati e osservati con una particolare attenzione in entrambi i sensi, sia guardando le ragazze che i ragazzi. Questi ultimi, meno disponibili a cimentarsi nelle attività considerate "femminili", con appropriati stili di insegnamento/apprendimento, sganciati da orientamenti motivazionali alla prestazione, possono essere sostenuti e premiati da orientamenti motivazionali alla competenza,

al rinforzo dato a quanto deriva dall'aver dato impegno, partecipazione, condivisione, indipendentemente dal risultato ottenuto (Bortoli et al. 2015).

L'educazione fisica scolastica è realmente educativa se riesce a intercettare gli interessi degli/le alunni/e, se sa percepire i segnali determinanti per organizzare e proporre attività che aprano alla consapevolezza e alla riflessione sulle differenze di genere e a vederle con gli occhi dell'arricchimento reciproco e non certo della discriminazione o dello stereotipo.

Riferimenti bibliografici

- Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere: retaggi sessisti e scelte formative*. Lexis.
- Bortoli L., Bertollo M., Vitali F., Filho E., Robazza C. (2015). The effects of motivational climate interventions on psychobiosocial states in high school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(2), 196-204. doi.org/10.1080/02701367.2014.999189
- Castejón F. J., Giménez F. J. (2015). Teachers' perceptions of physical education content and influences on gender differences. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(4), 375-385. doi.org/10.1590/S1980-65742015000400006
- Davis K. (2003). Teaching for gender equity in physical education: a review of the literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12(2), 55-81.
- del Castillo A., Granados S., Ramirez T.G., Mesa M. (2012). Gender equity in physical education: The use of information. *Sex roles*, 67(1-2), 108-121.
- Ellerani P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agenzialità, empowerment. *Formazione E Insegnamento*, 14(3), 117-134.
- Enright E., O'Sullivan M. (2010). Can I do it in my pyjamas?" Negotiating a physical. *European Physical Education Review*, 16(3), 213-222. doi.org/10.1177/1356336X10382967
- Fitzpatrick K., McGlashan H. (2016). Rethinking 'straight' pedagogy: gender, sexuality and PE. *Social justice in Physical Education: Critical Reflections and Pedagogies for Change*, 102-121.
- Francesconi D., Tarozzi M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia phaenomenologica*, 12, 263-288.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2014) - Conclusioni del Consiglio sulla parità di genere nello sport del 21 maggio 2014 (2014/C 183/09) ISSN1977-

- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2014:183:FULL&from=PT>
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2010) Conclusioni del Consiglio del 18 novembre 2010 (2010/C 326/04) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2010:326:FULL&from=CS>
- Haines E., Deaux K., Lofaro N. (2016). The times they are a-changing... or are they not? A comparison of gender stereotypes, 1983-2014. *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 353-363.
- Heidrich C., Chiviawosky S. (2015). Stereotype threat affects the learning of sport motor skills. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 42-46. doi:10.1016/j.psychsport.2014.12.002
- Hills L., Croston A. (2012). It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5), 591-605.
- Hortigüela-Alcalá D., Pérez-Pueyo Á., Moncada-Jiménez J. (2015). An analysis of the responsibility of physical education students depending on the teaching methodology received. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 202-207. doi:10.7752/jpes.2015.02031
- Konukman F., Aguga B., Erdogan S., Zorba E. and Dermirhan I.Y. (2010). Teacher-coach role conflict in school-based physical education in USA: a literature review and suggestions for the future. *Biomedical Human Kinetics*, 2 (1), 19-24
- Isidori E., Fraile A. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio critico-riflessivo*. Roma: Aracne.
- Margiotta U. (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Mosston M., Ashworth S. (2002). *Teaching physical education*. First Online edition, Pearson Education <https://pendor.unublitar.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Muska-Mosston-Teaching-Physical-Education.pdf.pdf>
- Murphy B., Dionigi R., Litchfield C. (2014). Physical education and female participation: A case study of teachers' perspectives and strategies. *Issues in Educational Research* 24(3), 241.
- ISTAT (2015). *Report ISTAT: la pratica sportiva in Italia*. report, Istituto Nazionale di statistica, Centro diffusione dati. Tratto da <https://www.istat.it/it/archivio/204663>
- Lentillon V. (2009). Les stéréotypes sexués relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires. *Bulletin de psychologie*, 499(1), 15-28. doi:10.3917/bupsy.499.0015.
- Lyu M., Gill D. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31(2), 247-260. doi.org/10.1080/01443410.2010.545105

- Murphy B., Dionigi R.A., Litchfield C. (2014). Physical education and female participation. A case study of teachers' perspectives and strategies. *Issues in Educational Research*, 24(3), 241.
- Plaza M., Boiché J., Brunel L., Ruchaud, F. (2017). Sport= male... But not all sports: Investigating the gender stereotypes of sport activities at the explicit and implicit levels. *Sex Roles*, 76(3-4), 202-217.
- Sánchez-Hernández N., Martos-García D., Soler S. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823. doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836
- Säfvenbom R., Haugen T., Bulie M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. doi.org/10.1080/17408989.2014.892063
- Slater A., Tiggemann M. (2011). Gender differences in adolescent sport participation, teasing, self-objectification and body image concerns. *Journal of adolescence*, 34 (3), 455-463. doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.007
- Vargos C. (2017). *The Effects Of Single-Sex Versus Coeducational Physical Education On Junior High Physical Activity Levels And Self-Competence*. <https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/715>
- Vilhjalmsson R., Kristjansdottir G. (2003). Gender differences in physical activity in older children and adolescents: the central role of organized sport. *Social Science & Medicine*, 56 (2), 363-374 doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00042-4
- Wentzel K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. *Handbook of motivation at school*, 301-322. Routledge, Taylor & Francis group New York -London.

XII.12

Diritto al tempo futuro. Educazione, eco-resilienza e circolarità

Simona Sandrini

*Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
simona.sandrini@unicatt.it*

A trent'anni dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia (United Nations, 1989), gli scienziati calcolano in circa 10 anni l'irreversibilità degli impatti dei cambiamenti climatici sull'ecosistema (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2018). *Degrado naturale, riscaldamento del pianeta e povertà ambientali* rappresentano emblematiche esperienze diseducative contemporanee, in grado di contrarre o di spezzare la capacità di futuro delle nuove generazioni. Siamo in presenza di *una sola agenda per lo sviluppo sostenibile*, in *un'unica decade generazionale* e in un *unico spazio vitale planetario*: è inderogabile l'impegno sollecito della progettazione pedagogica per affermare il *diritto dell'infanzia al tempo futuro*. Esso è premessa per l'esercizio di ogni ulteriore libertà, muovendo i giovani in un associativo *global strike for future*. Nell'impronta viva della pedagogia dello sviluppo umano (Pati, 2016), serve partecipare l'educazione per portare a valore le potenzialità creative e i talenti trasformativi delle nuove generazioni perché la sostenibilità si faccia *eco-resiliente e circolare*. Alta Scuola per l'Ambiente, nell'ambito di una delle sue iniziative di terza missione, ha provato a decifrare l'Agenda ONU 2030 (United Nations, 2015) a partire dallo sguardo dei giovani e dei bambini. Un cammino di dialogo tra generazioni, un progetto di futuro condiviso.

1. Educazione. Futuro e ecologia integrale

La problematicità educativa sulla *questione del futuro* si pone con grande rilevanza in uno scenario di mutamento socio-ambientale *rapido, globale ed ambiguo* (Bertin, 1976).

L'intenzione di educare al futuro è venuta alla luce in tutte le epoche storiche. In ogni tempo le varie istituzioni hanno tentato di prevedere il ritmo delle trasformazioni storico-sociali, allo scopo di ridurne l'incidenza del caso sull'esistenza umana. Ai nostri giorni, però, la questione assume caratteristiche inedite, giacché richiede l'idoneità individuale a confrontarsi non semplicemente con l'evoluzione ma con l'accentuazione continua del movimento di modificazione ambientale (Pati, 1984, p. 131).

Questa prospettiva di analisi è quanto mai attuale, se si considera che il più grande organismo scientifico sui cambiamenti climatici, l'Intergovernmental Panel on Climate Change (2018), ha stimato in soli dieci anni da oggi, al 2030, il tempo che ci separa dall'irreversibilità degli impatti dovuti alla tropicalizzazione del clima. A trent'anni dalla *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (United Nations, 1989) appare urgente mettere a tema la *possibilità di futuro delle nuove generazioni*, una pre-condizione per ogni ulteriore diffusione di libertà e di diritto. Il riscaldamento del pianeta (*global warming*) sta, infatti, incidendo rapidamente sui sistemi naturali, con fenomeni quali la perdita di biodiversità, la desertificazione e la siccità, e in modo indiretto sui sistemi umani, interessando i mezzi di sussistenza quotidiana, l'integrità della sicurezza e della salute, la tenuta delle attività economiche e sociali. Il cambiamento climatico, osservato nel cuore delle comunità con eventi estremi quali mareggiate, esondazioni di fiumi e venti violenti, obbliga a fare i conti con un futuro incerto. Anche l'emergenza pandemica da Covid-19 ha aperto il dibattito scientifico sulle possibili correlazioni tra condizioni ambientali e diffusione del virus.

Si abita insieme una *casa comune* (Francesco, 2015) degradata dall'inquinamento dell'aria, dal deterioramento delle acque, dal consumo di suolo, dalla perdita di paesaggio e dall'accumulo di rifiuti. Si assiste attoniti a dissesti idrogeologici sempre più frequenti, ad incendi devastanti e deforestazioni, alla sparizione di specie animali. Le *povertà umane* conseguenti al danneggiamento delle condizioni ambientali del pianeta – ad esempio, per scarsità alimentare ed idrica, per malattie infettive, respiratorie e cardiovascolari aggravate da stress termico, per disagi abitativi che inducono anche a migrazioni da *habitat* divenuti inospitali – se non saranno fronteggiate in modo tempestivo e sistemico, con misure socio-politiche e tecno-economiche adeguate, si tramuteranno in ulteriori afflizioni per l'infanzia, le famiglie, le persone e le comunità.

L'educazione, quale processo di costante ricostruzione e riorganizzazione

dell'esperienza (Dewey, 1916/1992), è interpellata da questa emergenza: il *tempo del cambiamento climatico*, non catalogabile con l'accezione di "sviluppo", può essere interpretato come un orizzonte di senso e di azione della pedagogia. Così che il futuro per le generazioni a venire non sia percepito e atteso solo come una minaccia già costituita, ma vissuto a partire da un presente a cui restituire con responsabilità e immaginazione la cifra del "possibile" (Bertolini, 1988).

Si tratta, pur nella gravità degli scenari climatici, di non applicare *tout court* alla situazione odierna la connotazione deterministica tipica di una certa visione: la soggettività, la creatività, lo stupore e l'inatteso sono variabili dell'umano che fondano ogni libera esistenza, capaci di volgere il corso della storia, anche nel tempo dei cambiamenti climatici. Ne è testimonianza la nascita inaspettata del movimento giovanile *Global strike for future*. Per consolidare l'impegno a favore della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (United Nations, 1989), nel solco della dignità e del valore della persona su cui è costituzionalmente fondata, serve riaffermare oggi più che mai il *diritto alla libera espressione delle potenzialità umane* per affrontare le sfide attuali, cosicché non si retroceda nei passi compiuti per una maggiore equità e giustizia sociale e si collabori per il futuro prospero dei più, oltre le frontiere del già determinato. "Vivere il presente del proprio tempo, cogliere il momento 'giusto' per attuare la realizzazione di qualcosa di importante: e in quel momento, in quel preciso istante, unico ed irripetibile, che qualcosa di speciale accade per un nuovo inizio" (D'Aprile, 2018, p. 363).

Negli ultimi decenni si è diffusa una *cultura del consumo*, dell'*individualismo* e dello *scarto*, che ha imposto all'ambiente trasformazioni veloci, senza precedenti per impatti antropici. Occorre chiedersi come pensare l'educazione per affrancare soprattutto le nuove generazioni da un simile modo di pensare e di agire. Non significa solo domandarsi come ridurre i pericoli di vita per i più piccoli e le comunità, ma come recuperare un divario culturale tra l'impegno per la cura tipico dell'ontologia pedagogica e uno scenario di *self interest* che si ripercuote sugli altri e sull'ambiente. *Degrado naturale, cambiamenti climatici e povertà ambientali*, se possono in breve tempo contrarre la capacità di futuro delle generazioni, sono anche esperienze educative in potenza, laddove comprese per trasportare l'elaborazione culturale e progettuale "al di là dei punti morti del futuro" (Dewey, 1938, p. 24).

Questo processo implica che l'*educabilità umana* riassuma la propria

centralità in riconoscimento, attenzione e cura tra i saperi, all'insegna di quel paradigma relazionale tipico del pedagogico che connota oggi l'*ecologia integrale* (Francesco, 2015). Tutto è connesso e interdipendente, dalle questioni ambientali a quelle socioeconomiche, le dimensioni "macro" e le "micro" della convivenza sociale, e tutto è riconducibile al "nodo centrale dell'umanesimo" (Giuliodori, 2016, p. 16). Oggi più che mai, l'impegno urgente e "militante" della pedagogia è *insegnare la condizione umana* (Malavasi, 2020), per comprendere il mondo in cui viviamo e distinguerne i modelli socioculturali, per scelte consapevoli negli stili di vita e percorsi progettuali accomunati dalla ricerca del bene comune.

Insegnare l'umano richiede la decisione di 'convertire' gli elementi di negatività e fallimento in sollecitazioni *proattive*, anche e soprattutto nelle situazioni di emergenza e di crisi, che devono diventare occasioni di discernimento e di nuova progettualità. Insegnare l'umano richiede, altresì, di imparare a decidere, in situazioni talora difficili e angosciose (Malavasi, 2020, p. 180).

2. Eco-resilienza. Ambiente e adattamento climatico

Occuparsi in modo pedagogicamente connotato del tema dei cambiamenti climatici, avendo a cuore l'umano, implica tenere in stretta considerazione nella riflessione la connessione tra questa emergenza e la *giustizia eco-sociale*. "Gli effetti più gravi di tutte le aggressioni ambientali li subisce la gente più povera" (Francesco, 2015, n. 48), laddove *essere poveri* significa trovarsi nella condizione di poter soddisfare con grandi difficoltà le funzioni fondamentali della vita. Questo *status di vulnerabilità* è strettamente legato anche alla qualità dei contesti di cui si fa parte: familiare, geografico, economico, politico, sociale, culturale ed anche ambientale.

Esemplifica l'entità del tema quanto rilevato dall'Unicef (United Nations Children's Fund, 2018) nel documento *Advantage or Paradox? The Challenge for children and young people growing up urban*. Il rapporto sottolinea come, nel confronto con i loro coetanei delle aree rurali, 4.3 milioni di bambini poveri che vivono in contesti urbani hanno maggiori probabilità di morire prima di aver compiuto i cinque anni e, inoltre, 13.4 milioni hanno minori probabilità di completare la scuola primaria. In realtà, il "vantaggio urbano" (*urban advantage*) – più alto reddito, infrastrutture migliori e prossimità

ai servizi – nasconde, nelle medie, profonde disuguaglianze nella possibilità di accesso ai servizi essenziali. Il “paradosso” (*urban paradox*) si manifesta nel fatto che quando si comparano famiglie urbane e rurali, con livelli simili di benessere, il vantaggio di vivere in città non è evidente, anzi aumentano le privazioni. Da alcune ricerche compiute attraverso la collaborazione di pediatri, anche nel cuore di grandi agglomerati urbani ai vertici dello sviluppo economico, come la Milano di Expo 2015, avanza quella che viene definita la “*fame nascosta*” (Di Pietro, 2017).

Proseguendo la riflessione sul ruolo vitale dei contesti per l’avverarsi del benessere comune, il deterioramento dell’ambiente dovuto ai cambiamenti climatici può aggravare le situazioni di disuguaglianza nelle comunità. Non solo per le ripercussioni dovute alle catastrofi ambientali, che spesso colpiscono i più vulnerabili, ma anche perché comporta conseguenze di deprivazione rispetto ai cosiddetti *servizi eco-sistemici* (*ecosystem services*). Occorre, infatti, non dimenticare quanto sia importante l’ambiente naturale (suolo, aria, acqua) per la sopravvivenza dell’uomo, nella sua capacità, se ben custodito, di offrire benefici multipli e essenziali tra cui: il supporto alla vita (ciclo dei nutrienti e formazione del suolo), l’approvvigionamento (cibo, acqua e combustibili), la regolazione (del clima e delle maree, della depurazione dell’acqua, dell’impollinazione e del controllo delle infestazioni, dei parassiti e delle malattie) e i servizi culturali quali il valore intangibile, estetico, spirituale, educativo e ricreativo della natura (Millennium Ecosystem Assessment, 2005). Il benessere dell’umanità è in stretta relazione con il benessere dell’ambiente, nel segno dell’ecologia integrale.

In un’ottica pedagogica di protezione umana e di giustizia eco-sociale, assodando con realismo e scientificità che l’aumento delle temperature è in atto, con variazioni climatiche medie ed estreme i cui effetti sono già visibili sulle popolazioni, assumono crescente rilevanza le *politiche di adattamento*, volte ad intervenire sugli effetti del *global warming*, per *ridurre la vulnerabilità* di persone, comunità e territori. Queste politiche si occupano di prevenire i *rischi* ambientali e socio-economici connessi con i cambiamenti climatici e pianificano azioni per limitare i possibili danni – o sfruttare le opportunità – derivanti dai questi cambiamenti. Si tratta di un insieme di piani ed interventi volti a preparare i territori a far fronte agli impatti dovuti all’alterazione del clima. Esse si integrano con le *politiche di mitigazione*, sperimentate da lungo corso per ridurre le cause del cambiamento climatico.

Per l'Intergovernmental Panel on Climate Change (2014) un *rischio* si verifica ogni qual volta, in un preciso luogo e momento, un "recettore" vulnerabile – ad esempio, una persona, una città, un quartiere, un edificio – è esposto al contatto con una fonte di pericolo – ad esempio, precipitazioni intense, esondazioni di fiumi, venti violenti. A livello tecnico-scientifico, nell'evoluzione del dibattito internazionale sulla valutazione e gestione dei rischi, la vulnerabilità è definita come "la propensione o la predisposizione di un sistema ad essere negativamente alterato, includendo la sensitività o la suscettibilità al danno e l'incapacità di fronteggiare un fenomeno e di *adattarsi*" (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2014). Le politiche di adattamento lavorano sulla vulnerabilità, cercando di accrescere la *resilienza* dei sistemi naturali, economici e sociali di far fronte ad un evento pericoloso reagendo o riorganizzandosi.

La categoria dell'*adattamento* assume oggi un rilievo significativo, aprendo una *frontiera di ricerca transdisciplinare* a cui la pedagogia può contribuire attraverso la sua riflessione sull'educabilità e sulla formazione. In riferimento all'umano, nell'economia del presente saggio, l'adattamento è inteso come un equilibrio dinamico e complesso che intercorre tra il soggetto e il suo ambiente di vita, in continua mutazione: una transazione e uno scambio interattivo, sempre precario e da decifrare, sicché va ogni volta ricostruito in modo nuovo e più organico (Dewey, 1938). Richiama la stretta correlazione con il concetto di *resilienza* nello sviluppo personale, in considerazione della capacità di mantenere una certa stabilità attraverso il cambiamento, anche di fronte o grazie ad eventi traumatici (Francon, 2018). Proprio in tempi di emergenza climatica, in cui l'ambiente con cui l'uomo è in relazione si rende inospitale, è utile fare appello all'educazione per secondare il perfezionamento dell'*adattabilità umana*.

Occorre spronare le nuove generazioni a pensare ai probabili cambiamenti non soltanto per quanto riguarda l'assetto politico-economico-sociale ma anche e soprattutto in riferimento all'esperienza personale. Bisogna educare i soggetti in via di maturazione a porre una stretta correlazione tra le variazioni auspiccate o preventivate nel mondo esterno e quelle che essi sono tenuti ad effettuare nella propria sfera di vita (Pati, 1984, p. 132).

In questa prospettiva di *educazione al cambiamento*, è utile chiedersi quali trasformazioni nell'umano promuovere, tenendo in considerazione che il processo educativo è strettamente legato alla tensione intenzionale verso obiettivi da conseguire, "giova alla programmazione di traguardi sempre

nuovi a cui tendere” (Pati, 1984, p. 125). È necessario generare processi educativi, personali e collettivi che *valorizzino le risorse umane*, che formino alla comunione del bene naturale, al valore relazionale delle cose e alla sobrietà di un’esistenza condivisa.

3. Circolarità. Agenda 2030 e generazioni

Nel 2015 viene alla luce il programma d’azione comune tra 193 paesi membri dell’ONU, denominato *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (United Nations, 2015). Nella *roadmap*, esso sancisce 17 obiettivi condivisi (*sustainable development goals*) connessi con lo sradicamento della povertà in tutte le sue forme, tra cui la *lotta al cambiamento climatico*.

Si ambisce non solo a molteplici traguardi, ma a un’*agenda unitaria* per un’unica umanità, in un *contesto planetario interconnesso*. “L’educazione ha un ruolo strategico nel consentire di scoprire le interdipendenze che contraddistinguono il domani dell’uomo sul pianeta” (Birbes, 2017, p. 152). Non esiste *vita sulla terra senza produzione e consumo responsabili*, non è garantita la *buona salute senza fame zero*, non si *ridurranno le disuguaglianze senza parità di genere*. L’*Agenda* non perde di vista la sistematicità delle questioni emergenziali dell’ecosistema e, muovendo verso una *società equa, sostenibile e solidale*, ambisce ad essere realizzata da persone guidate dai valori di *giustizia, rispetto e fratellanza*. Tra i suoi cinque principi, il *pianeta*:

Siamo determinati a proteggere il pianeta dalla degradazione, attraverso un consumo ed una produzione consapevoli, gestendo le sue risorse naturali in maniera sostenibile e adottando misure urgenti riguardo il cambiamento climatico, in modo che esso possa soddisfare i bisogni delle generazioni presenti e di quelle future (United Nations, 2015, p. 2).

Per contribuire a *far fiorire l’Agenda*, l’Università Cattolica del Sacro Cuore, attraverso il coordinamento pedagogico dell’Alta Scuola per l’Ambiente, ha coinvolto in tre anni oltre 150 studenti universitari delle sue diverse facoltà nella proposta di divulgare e diffondere i 17 obiettivi ONU, con la partecipazione volontaria all’evento *Villaggio per la Terra*, organizzato da Earth Day Italia e dal Movimento dei Focolari. Il progetto dell’Università è un impegno formativo con e per i giovani, caratterizzato dalla *circolarità dei saperi*, da competenza e creatività, per scrivere insieme un’unica agenda

e imparare a trasformare il tempo di ciascuno in un progetto condiviso.

La *Education for sustainable development* è espressione delle forme dell'intelligenza umana e delle differenze individuali; è orientata al futuro, impegnata a considerare e interpretare i cambiamenti che pervadono lo sviluppo delle società. Riguarda l'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie per uno sviluppo equilibrato, il rispetto dei diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità sociale e del contributo della cultura dello sviluppo sostenibile (Vischi, 2020, pp. 12-13).

La progettazione pedagogica della partecipazione al villaggio, supportata da un'alleanza educativa (Francesco, 2019) tra docenti, ricercatori e personale amministrativo dell'ateneo cattolico, si rinnova ogni anno nella *mission* di formare giovani *disponibili a mettersi al servizio solidale della comunità* (Bornatici, 2020), con gioia. Nel primo anno di esperienza, il 2018, gli universitari hanno provato a decifrare l'Agenda a partire dallo sguardo di 2700 bambini della scuola dell'infanzia e primaria incontrati al *Villaggio per la Terra*, accompagnati da genitori o insegnanti. I giovani hanno posto loro alcune domande rispetto ai 17 obiettivi: è stato un cammino di dialogo tra generazioni, che ha permesso di scoprire quanti mondi di senso possono scorgersi anche in un solo obiettivo. Proviamo ad entrare brevemente solo a titolo descrittivo, senza pretesa di esaustività rispetto al percorso compiuto, in alcuni dei 17 SDGs raccontati dai bambini attraverso la loro esperienza personale, vissuta in famiglia, a scuola e nel quartiere in cui giocano, studiano, si relazionano.

Cosa vuol dire *essere poveri*? “Non avere soldi” è la risposta più immediata: ma anche essere ammalati e non potersi curare, che la propria mamma o il proprio papà non abbiano un lavoro o abitare tutti i giorni in un ambiente sporco. Alla domanda su come sia *una città in cui vivere bene*, molti bambini hanno descritto parchi e spazi verdi in cui giocare, ma hanno anche affermato l'importanza che i cittadini decidano come vogliono la loro città, che abbiano case accoglienti e che ci si possa spostare velocemente con autobus, tram o metropolitana ad energia rinnovabile, per andare, ad esempio, a scuola.

Si *consuma bene* se non si spreca cibo. Inoltre, serve fare attenzione che i prodotti che compriamo rispettino la dignità del lavoro, facendo anche in modo che i rifiuti siano il più possibile contenuti. *L'acqua non va sprecata*: è per tutti. Bisogna stare attenti a non buttare le plastiche nel lago e nel

mare, le navi non devono sporcare e si deve pescare rispettando le regole.

Maschi e femmine hanno *pari diritti* se possono utilizzare gli stessi giochi e tutti devono *poter andare a scuola* perché è un ambiente che prepara alla vita. Il *lavoro* deve piacere ed è per questo che bisogna essere in grado di innovarlo. *Pace* è “stare in silenzio” ed è anche presente “quando non ci è tolta”. Gli Stati non pensino solo a se stessi nei propri confini.

Perché tante persone muoiono ancora di fame? Perché le specie animali non possono vivere nei loro ambienti naturali? Perché tagliamo in continuazione le foreste? Perché inquiniamo acqua, terra e aria se il clima è sempre più strano? Le nuove generazioni hanno fatto domande ai giovani universitari: come adulti e come educatori dobbiamo essere in grado di *porre con fiducia e speranza nel loro cuore e nelle loro mani il futuro dell'Agenda*. Serve *farsi accompagnatori* in percorsi educativi densi di contenuti, motivazione e significato (Simeone, 2012), facendo sentire i bambini e i giovani attesi per la loro capacità di innovare il presente e per la loro umanità, affinché *sostenibilità, solidarietà e equità* qualificchino lo sviluppo futuro.

Riferimenti bibliografici

- Bertin M. (1976). *Educazione al «cambiamento»*. Firenze: La Nuova Italia.
- Birbes C. (ed.) (2017). *Trame di sostenibilità: Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bornatici (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- D'Aprile G. (2018). Poetica del tempo educativo. *Pedagogia Oggi*, 2, 355-368.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi (trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffello Cortina, Milano, 2014).
- Di Pietro M. L. (2019). *La fame nascosta delle nuove povertà*. Milano: San Paolo.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.
- Francesco (2019). *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del patto educativo*. In <http://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-message-s/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.htm> (ultima consultazione: 29/05/2020).
- Francon M. (2018). *Restituire la possibilità. Educare alla resilienza con Bernard Lonergan*. Torino: Accademia University Press.
- Giuliodori C. (2016). Un'Enciclica per abitare insieme la casa comune. In C. Giu-

- liodori, P. Malavasi (eds.), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione* (pp. 11-22). Milano: Vita e Pensiero.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (2014). *Climate Change 2014*. In <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/SYR_AR5_FINAL_full.p> (ultima consultazione: 29/05/2020).
- Intergovernmental Panel on Climate Change (2018). *Special Report. Global Warming of 1.5 °C*. In <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019-10/06/SR15_Full_Report_High_Res.pdf> (ultima consultazione: 29/05/2020).
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Millennium Ecosystem Assessment (2005). *Ecosystems and Human Well-being: Synthesis*. Washington, DC: Island Press. In <<https://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf>> (ultima consultazione: 29/05/2020).
- Pati L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Sandrini S. (2019). Coordinamento e progettazione pedagogica. Giovani, villaggio, educazione. In P. Malavasi (ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 25-38). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Simeone D. (2012). Giovani e formazione universitaria. In A. Chionna, G. Elia, L. Santelli, *I Giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia* (pp. 141-160). Milano: Guerini Studio.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. In <<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>> (ultima consultazione: 29/05/2020).
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/-21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>> (ultima consultazione: 29/05/2020).
- United Nations Children's Fund (2018). *Advantage or Paradox? The Challenge for children and young people growing up urban*. In <https://www.unicef.org/publications/index_103399.html> (ultima consultazione: 29/05/2020).
- Vischi A. (2020). Education for sustainable development, conversione ecologica, patto educativo. Introduzione. In Id. (ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (11-16). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

XII.13

L'educazione tra generi e generazioni

Maria Vinciguerra

Ricercatore - Università degli Studi di Palermo

maria.vinciguerra@unipa.it

Il presente contributo avvia alcune riflessioni di *pedagogia fondamentale* sull'intreccio in educazione tra il tema del genere e quello delle generazioni, termini che condividono una stessa radice etimologica che rimanda alla parola *origine*.

Nel nostro tempo, questo intreccio non sembra affatto così evidente, anzi potremmo affermare che si presenta controcorrente rispetto ad un pensiero più diffuso che tende a respingere il tema del valore del rapporto tra le generazioni e dei limiti iscritti nel nostro corpo sessuato. Soprattutto nelle società occidentali, tale insofferenza nei confronti dei limiti e una conseguente smania di onnipotenza, si sono manifestate negando il limite e il vincolo dell'essere generato, negando la condizione costitutiva della filialità, che ci ricorda costantemente la nostra condizione di dipendenza dall'altro (Recalcati, 2017). E ancora, negli ultimi anni, l'insofferenza al limite sembra esprimersi anche in relazione ad un rifiuto della dicotomia sessuale maschile-femminile e nella promozione di un'autodeterminazione del genere che prescinde dal sesso biologico (Palazzani, 2011a).

Ciononostante, a partire da una breve disamina sul tema dell'identità di genere, la riflessione avviata approda all'idea di un'educazione che dovrebbe rendere consapevoli, da un lato, del limite dell'appartenere a un sesso e perciò non all'altro, e di avere bisogno dell'altro sesso che non è iscritto nel mio corpo ma in quello dell'altro per generare la mia identità di genere, e dall'altro lato, della reciprocità tra maschile e femminile come fondamento della comprensione della propria storia familiare e della costruzione del proprio sé. In quest'ultimo punto, il tema del genere si intreccia fortemente con quello delle generazioni, e quindi con la propria storia familiare, in cui il maschile e il femminile avranno assunto significati specifici. Perché nei bambini e nelle bambine, nei ragazzi e nelle ragazze si

sviluppi la consapevolezza e il riconoscimento di una reciprocità tra maschile e femminile che, come vedremo, diviene *fondante dell'umano*, proprio perché ne sta all'origine, è necessario averla sperimentata nella relazione con gli adulti significativi (in particolare, i genitori che incarnano un proprio modo di essere uomini e donne nel nostro tempo) e averla *riconosciuta* nella storia della propria famiglia.

1. Il genere

Com'è noto, il genere è inteso come il significato sociale e culturale assunto dalle differenze sessuali; la costruzione di un'identità di genere non è certamente immune, a partire da un sesso biologico, dai condizionamenti derivanti dalla propria cultura d'appartenenza. In tal senso, la costruzione dell'identità di genere di ciascun uomo o donna si delinea a partire da un insieme di rappresentazioni e aspettative sociali e culturali legate al significato di essere uomini (come ci aspettiamo che un uomo si comporti) e di essere donne (come ci aspettiamo che una donna si comporti). Il genere, dunque, è legato ai ruoli maschili e femminili, e pertanto è condizionato anche dagli stereotipi che delineano le rigide caratteristiche dell'appartenenza ad un sesso piuttosto che all'altro; ciò indica come il genere sia un concetto fortemente situato storicamente e geograficamente. Inoltre, l'identità di genere si struttura anche a partire dalla regolazione dei rapporti tra i sessi: il corpo sessuato dell'altro influenza fortemente le relazioni inter-soggettive e le relazioni tra i generi.

Ora, seppur il corpo sia sempre sessuato, si nasce maschio o femmina, è altrettanto evidente che il genere, in quanto concetto sedimentato socialmente, storicamente e culturalmente, precede lo sviluppo dell'identità sessuale e lo organizza, forgiando e delineando in modi differenti le forme di espressione della sessualità maschile e femminile. Il genere è dunque un concetto *culturalmente specifico e dinamico*, che si fonda su rappresentazioni e valori socio-culturali che pre-esistono alla nascita del soggetto; si tratta di rappresentazioni e aspettative sociali che si configurano in un insieme di codici simbolici, iconografici, linguistici, comportamentali e relazionali. In altre parole, ci stiamo riferendo ad un immaginario, costellato da stereotipi e pregiudizi, trasmesso di generazione in generazione (Di Pietro, 2015).

Il valore per l'educazione di una riflessione sul genere consiste proprio

in questi aspetti: aver tematizzato chiaramente che non si diventa spontaneamente uomini o donne per il solo fatto di nascere maschi o femmine, e che non lo si diventa in modo uguale in contesti socio-culturali differenti. Affermare questo significa già di per sé richiamare pratiche e modelli educativi che storicamente si sono differenziati in base al sesso dell'educando (e aggiungerei anche dell'educatore): i maschi e le femmine non sono stati educati allo stesso modo. Tuttavia, nel corso del tempo, la storia della pedagogia e un modo profondamente diverso di intendere l'educazione rispetto al passato, ci hanno mostrato il superamento di una netta distinzione tra l'educazione dei maschi e quella delle femmine, pur valorizzando in alcuni casi le differenze, anche nell'apprendimento, tra maschi e femmine (La Marca, 2007; Brizendine, 2007, 2010).

Storicamente la riflessione sul "genere" si è poi incrociata con il dibattito e la rivoluzione del femminismo, che ha preso le mosse a partire da un movimento emancipazionista in lotta per un cambiamento della condizione femminile ritenuta storicamente, socialmente e culturalmente svantaggiata rispetto a quella maschile. Dopo un periodo che aveva posto al centro degli studi di genere l'enfasi sul concetto di uguaglianza, si è passati, attraverso il modello della differenza, a rivendicare la specificità della categoria del femminile che rischiava, in nome dell'uguaglianza, di essere omologata al maschile (Irigaray, 1985, 1992). Tuttavia, anche il modello della differenza ha mostrato un certo "riduzionismo" nel riproporre un dualismo oppositivo maschio-femmina.

Per questo, "la nuova categoria che sembra meglio interpretare le questioni di genere è la *complessità*, che permette di collocare l'identità femminile entro un più ampio contesto caratterizzato da una pluralità di differenze [...], nella consapevolezza che la variabile educativa sia da considerarsi centrale nell'interpretazione della differenza di genere [...]" (Romano, 2017, p. 345).

Successivamente, il post-femminismo più radicale ha cercato di eliminare i privilegi maschili e le forme di potere degli uomini sulle donne, cancellando la distinzione tra i sessi in quanto costruzione sociale di per sé discriminatoria. In tal senso, il "genere" è inteso come l'affermazione della volontà sulla natura, è in grado di "assorbire e sostituire il sesso" (Butler, 1996).

Oggi tale posizione sembra essersi radicalizzata, e assistiamo alla promozione di un approccio, all'interno della pedagogia di genere, che intende

incoraggiare un'educazione basata sulla tesi dell'*indifferentismo sessuale*. Adottando un approccio decostruzionista postmoderno, la tesi dell'indifferenziazione sessuale interpreta il genere come pura costruzione sociale che si traduce in un modello di educazione "neutra". Tale approccio cambia radicalmente la prospettiva sul genere che non è più intenso come caratterizzato da una dicotomia sessuale (maschio e femmina), ma piuttosto da quella che viene definita una fluidità del genere, "un infinito proliferare dei generi" (Palazzani, 2011b). La differenza tra il maschile e il femminile diventa duttile, pallida, tenue e poco percepibile, pertanto quasi superflua: la sua scomparsa si erge a garanzia della libertà individuale.

Si tratta dunque di definire o meglio di "non definire" il proprio sé a partire dal proprio sesso biologico. In altre parole, l'educazione dovrebbe promuovere un soggetto *polisessuato, pansessuale o indistintamente neutro* che però, mettendo radicalmente in questione il piano del corpo sessuato (*non esistono i fatti ma solo le interpretazioni*), dovrebbe costruire un'*identità asessuata* o autodeterminata *secondo un genere arbitrario*. È evidente che la questione è radicale, in quanto si tratta indubbiamente di una nuova prospettiva antropologica, di un modo profondamente differente di pensare la persona e di conseguenza l'educazione.

Certamente il guadagno di questo approccio è di non appiattare la persona sul *suo* dato biologico, riducendola al solo corpo, ma di evidenziare anche la dimensione psichica, culturale e sociale della sessualità umana (Bellingeri, 2017); tuttavia, questo dato biologico è della persona, è *suo*, gli o le appartiene, e in una prospettiva educativa, tale *corporeità* (sempre diversamente sessuata) rappresenta una "dimensione costitutiva ed esistenziale della persona" (D'Addelfio, 2016, p. 4).

Di contro, dunque, un approccio che potremmo definire relazionale si allontana dalla tesi dell'indifferentismo sessuale, i fattori biologici (l'identità sessuale) e quelli socio-culturali (l'identità di genere) si combinano in un inestricabile interagire; *costruiamo la nostra immagine a partire da un corpo* con determinate caratteristiche fisiche, ma anche attraverso la percezione di noi che gli altri (anch'essi *corpi sessuati viventi*) ci rimandano. Si tratta dell'elaborazione di un modello della relazione tra il femminile e il maschile, che indubbiamente si avvicina all'idea di una *strutturante reciprocità* quale elemento costitutivo della differenza sessuale (Bellingeri, 2017).

Certamente anche in questa prospettiva viene superato il dualismo tra sesso e genere, ma secondo un fondamento differente rispetto a quello di

un'indifferenziazione sessuale. Infatti, nella prospettiva relazionale, sesso e genere sono "inestricabilmente interconnessi": «Si tratta di mostrare [...] la variabilità *ma non arbitrarietà* nella strutturazione della identità di genere» (Di Pietro, 2015, p. 48).

Invece, la questione di fondo postulata dai cosiddetti *Gender Studies* indica che bisogna liberarsi dal vincolo di un corpo sessuato per dilatare la propria possibilità di autodeterminarsi. Ciò che però sembra in qualche modo sfuggire a questa lettura è che proprio prescindendo dal dato di realtà (il corpo sessuato), può verificarsi esattamente l'opposto di ciò che viene auspicato. Intendo dire che, una riflessione che si muove dalla superficie (da ciò che è più evidente) alla profondità, ci mostra che prescindere da qualsiasi vincolo di realtà può determinare anche forme di ideologie che implicano rischi non sempre immediatamente visibili. È quello che si verifica quando il culto dell'autodeterminazione non ancorata a nessuna realtà, può determinare forme di *eterodeterminazione*: se ciò che è vero o falso assume un carattere di estrema relatività, chiunque può imporre all'altro il "prodotto" della sua identità: "Ti dico io chi essere, chi è giusto che tu sia!". E questo nell'educazione dei nostri bambini/e e ragazzi/e può diventare un rischio.

2. Le generazioni

Facciamo un passo avanti, cercando di approfondire l'argomento anche da un'altra angolazione, per averne un guadagno nel senso dell'educazione.

Abbiamo affermato che la differenza sessuale ci segna fin dalla nascita, e che l'identità di genere consiste nell'azione con cui ciascuno "assume soggettivamente il proprio sesso". Il sesso è ereditato biologicamente ma la costruzione della nostra identità, e il nostro poter essere *persona*, è segnato anche da altre eredità, legate al nostro essere inseriti all'interno di un asse generazionale. È questo il punto in cui il tema del genere si intreccia con quello delle generazioni, in quanto, così come non abbiamo possibilità di autodeterminare il nostro sesso, allo stesso modo non esiste possibilità di auto-generazione. La vita di ciascuno di noi è segnata dalla discendenza, da una storia che ci precede, da una catena generazionale in cui siamo immersi fin dal nostro primo vagito. In altre parole, così come non siamo padroni di scegliere la nostra appartenenza sessuale (il nostro dato biologico), allo stesso modo non ci è concesso di scegliere le nostre origini.

Un primo incontro tra il genere e le generazioni all'interno delle storie familiari si presenta nel momento della scelta del nome proprio che viene attribuito al nascituro (un nome maschile o femminile, appunto). La scelta del nome è spesso segnata da una trasmissione tra generazioni, da un legame che sigilla (per esempio, la discendenza tra nonni e nipoti), che parla di storie che si intrecciano e ne segnano un senso di continuità all'interno della famiglia.

Ma c'è di più, nascere maschi o femmine e avere attribuito un nome significa essere inseriti (o meno) in una storia in primo luogo familiare (siamo costitutivamente figli di...); una storia che ci precede, si tratta indubbiamente di condizioni che segnano l'origine della nostra esistenza e la costruzione dell'identità personale: "Tutto ciò, in particolare, che darà un preciso orientamento ai nostri passi sarà il fatto di *sentirci accolti all'interno di una storia*, qualcosa che ci contiene e ci trascende, che fa sì che la nostra esistenza si affacci su un orizzonte di senso più ampio del nostro tempo di vita" (Stoppa, 2017, pp. 33-34).

Si tratta, in ultima istanza, di un'*appartenenza* originaria, dell'ingresso in una storia che ci lascia intravedere un accesso al mondo solo grazie all'intervento di chi è lì ad accoglierci. Solo così è possibile intraprendere un percorso di umanizzazione che può condurci da un'originaria appartenenza ad un'autentica *appropriazione*. Dal modo in cui saremo accompagnati a confrontarci con i limiti che segnano la nostra appartenenza (tra cui appartenere ad un sesso e per questo non all'altro), dipenderà la possibilità di riuscire ad intravedere e poi a percorrere il percorso di appropriazione della nostra storia; quel percorso che con le parole di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico ci conduce verso una *personalizzazione dell'esistenza*. In tal senso, perdere la specificità del maschile e del femminile significa perdere un aspetto non secondario nei termini di un'educazione alla *piena fioritura* dell'educando (Bellingreri, 2017).

Cerchiamo di capire meglio il perché di questa affermazione. Il sesso, il nome, la filialità e la storia familiare, sono tutti aspetti della nostra origine, che non possiamo scegliere, ma che siamo, in qualche modo, costretti a far interagire costantemente nella costruzione del nostro sé e della nostra identità (Cigoli, Scabini, 2013). L'immagine di questa interazione ci indica, dunque, che l'identità di genere, aspetto fondamentale dell'identità di un soggetto, è un lavoro che richiama il familiare e l'incontro tra i generi e le generazioni che ne caratterizzano l'origine. «L'identità di genere non viene

costruita *privatamente*, ripiegando l'io su se stesso, né *volontaristicamente*, imponendo agli altri la propria autodeterminazione, ma *familiaramente*, [...] attraverso il rapporto con i genitori e con tutti gli altri educatori significativi che incontreremo nel corso della nostra formazione» (D'Agostino, 2015, p. 38).

Mi riferisco, quindi, in particolare al ruolo svolto dalle relazioni educative familiari (quella tra genitori e figli, in primo luogo) come spazio e tempo in cui è visibile l'identità sessuale iscritta nel corpo dei genitori ma anche, contestualmente, il modo di incarnare, in un preciso momento storico-sociale il genere maschile e quello femminile. Non si tratta dunque solo di una madre e di un padre, cioè del ruolo che essi rivestono all'interno della famiglia, ma di una realtà eccedente la funzione genitoriale: la donna che abita nella madre e l'uomo che abita nel padre. La fedeltà della madre alla donna e del padre all'uomo, è una testimonianza della fedeltà al reale e della possibilità di una reciprocità strutturante che può nascere da un atto di riconoscimento reciproco tra i generi femminile e maschile, "considerati ciascuno nella loro specificità e nel loro reciproco, continuo e necessario richiamarsi" (D'Addelfio, 2016, p. 4).

Quello che allora interessa il piano dell'educazione è capire come queste qualità di uomo e di donna si strutturino in una concreta reciprocità tra maschile e femminile, e possano lavorare a favore o meno dell'umanizzazione del figlio e della figlia che gradualmente si appropriano della loro dimensione corporea sessuata: "ogni sesso viene plasmato fin dalla nascita dalla presenza e dal comportamento interdipendente di entrambi i sessi" (*Ibi*, p. 5), che in primo luogo vengono incarnati dalle due figure genitoriali.

In altre parole, il modo in cui le figure genitoriali incarnano il genere assume il carattere di una forte testimonianza di un modo di essere uomini o donne nel nostro tempo, ciò è indubbiamente inerente ad un discorso sull'educazione che oggi non può prescindere da un'educazione in primo luogo degli adulti educatori, perché essi stessi per primi siano consapevoli dei significati che trasmettono ai bambini e alle bambine, non solo attraverso il loro modo di incarnare un genere e non l'altro ma anche grazie alla reciprocità con l'altro. È necessario dunque pensare a modi adeguati per promuovere questa consapevolezza e il riconoscimento di questa reciprocità *fondante dell'umano*, proprio perché ne sta all'origine (Pollo, 2013, p. 122).

3. L'educazione

Il guadagno della nostra riflessione ci indica, dunque, grazie ad uno stile di razionalità fenomenologico-ermeneutico, che essere inseriti in una famiglia, in una storia, ci costringe in qualche modo ad accorgerci della “portata reale della nostra presenza nel mondo”, e del fatto non solo di avere ma anche di *essere* corpo *interiormente animato* (Bellingreri, 2017). Senza la storia familiare, senza la storia delle generazioni che ci hanno preceduto, in cui siamo a pieno titolo inseriti prima ancora di averne una qualche conoscenza, in altre parole, senza quelle relazioni che si qualificano come educative all'interno della famiglia, ci potremmo fermare all'idea di avere un corpo, e di trattarlo come uno strumento da usare a nostro piacimento; cioè potremmo acquisire una vera e propria inettitudine verso i rimandi e verso l'ulteriore che qualifica la nostra interiorità (Bellingreri, 2011).

L'educazione si confronta costantemente con il tema dell'origine che si articola in una serie di vicende intergenerazionali e familiari che “riempiono di un senso condiviso l'esperienza del singolo” (Stoppa, 2017, p. 164). Il mistero della corporeità si intreccia dunque con quello dell'origine (anche nel senso che siamo nati dall'unione di due corpi: il corpo nasce grazie al corpo dell'altro), quando questo intreccio, che diventa oggetto d'interpretazione all'interno della relazione educativa, è carente o peggio assente, il rischio è quello di identificare la nostra esistenza con il nostro corpo, di fermarci alla superficie senza arrivare al nocciolo. Ecco allora che il corpo reificato può assumere qualsiasi forma, diventa fluido, e può essere manipolato a proprio piacimento, in quanto l'appartenenza sessuale non è inserita in nessuna rete di significati e diventa arbitraria: “Io decido chi essere!”.

Si tratta dunque di trovare la consistenza di sé, grazie ai propri stessi limiti e confini (appartenere ad un sesso e non all'altro), ma anche grazie ad un rispecchiamento reciproco nella relazione con il corpo sessuato dell'altro che non mi appartiene e proprio per questo mi aiuta a definirmi. Ed è proprio nella mancanza, come ci ha ben spiegato la psicoanalisi, che troviamo la specificità della nostra identità, anche della nostra identità di genere: “Ogni dichiarazione d'amore si sostiene sulla percezione della mancanza che abita nell'altro” (*Ibi*, p. 69). In tal senso, “il mistero della nostra identità può essere celebrato solo dall'altro. È l'altro che può individuare e *riconoscere la dignità* della mia identità altra, scorgere il mio *daimon*, i riflessi della Cosa che sono sempre stato. [...] E allo stesso modo solo chi sa di *non avere*

in sé il proprio fondamento [...] può rispondere di qualcosa di così trabalante e provvisorio come il mondo dell'umano" (Ivi, p. 156).

Se la relazione segna la costruzione dell'identità, di cui l'identità di genere è una componente essenziale, non possiamo pensare ad un solitario processo autopoietico in grado di individuare cosa vuol dire essere uomo, se non in relazione a cosa vuol dire essere donna e viceversa, in una sorta di continuità che nutre e arricchisce il senso di una differenza sessuale, che è molto diverso dal pensare al maschile e al femminile come categorie antinomiche.

La mia riflessione approda così all'idea di un'educazione alla reciprocità tra maschile e femminile come fondamento della comprensione della propria storia familiare e della costruzione del proprio sé. Rimane indubbiamente aperta nel mio discorso la questione del metodo, cioè come educare a questa reciprocità generativa tra maschile e femminile. Sappiamo bene, infatti, grazie agli studi di genere, come il rapporto tra maschile e femminile può assumere i caratteri di una relazione "antigenerativa" o peggio "degenerativa".

Una prima intuizione mi indica che bisogna ripartire da un'educazione degli adulti educatori, mi riferisco, per esempio, a Percorsi di Promozione e Arricchimento dei Legami Familiari o Percorsi di Enrichment Familiare (PEI) che sono strutturati in incontri di coppie o genitori che lavorano su nuclei tematici essenziali per le relazioni educative familiari (Iafrate, Rosnati, 2007). All'interno di questi percorsi formativi mettere a tema la reciprocità tra il maschile e il femminile e riflettere su come questa si intrecci con il tema delle generazioni, potrebbe aiutare gli educatori a mettere in luce alcuni aspetti impliciti dello loro pratica educativa che si manifestano spesso secondo un *atteggiamento naturale*, cioè secondo quel senso comune che spesso "si rifugia in un comodo indifferentismo: accoglie o comunque non intravede alcuna problematicità nel fatto che la differenza tra "maschile" e "femminile" possa non essere una differenza che *fa la differenza*" (D'Addelfio, 2016, p. 5).

Solo tramite l'educazione degli adulti educatori diventa possibile valorizzazione pienamente la differenza di genere che si intreccia con la differenza tra le generazioni all'interno delle relazioni educative familiari. È evidente che il venir meno della reciprocità del maschile e del femminile è un grave danno per l'educazione familiare. L'educazione alla differenza di

genere è segnata dalla questione della reciprocità tra maschile e femminile, ed essere inseriti in una storia di generazioni segna una dipendenza costitutiva che fa dell'altro l'unica via per cercare di capire me stesso, cosa voglio, dove sto andando, ma l'altro nella sua *realtà essenziale* si presenta sempre come un *corpo sessuato vivente*.

Riferimenti bibliografici

- Bellingreri A. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri A. (2017). Il riconoscimento reciproco del maschile e del femminile nella prospettiva della pedagogia fondamentale. *Pedagogia e Vita*, 75, 3, 39-52.
- Brizendine L. (2007). *Il cervello delle donne*. Milano: Rizzoli.
- Ead. (2010). *Il cervello dei maschi*. Milano: Rizzoli.
- Butler J. (1996). *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "Sesso"*. Milano: Feltrinelli.
- Cigoli V., Scabini E. (2013). Sul paradosso dell'omogenitorialità. *Vita e Pensiero*, 3, 101-112.
- D'Addelfio G. (2016). *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*. Milano: Mondadori.
- D'Agostino F. (2015). "Chi può dire chi io sono?". Ideologia di genere e persona. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, LII, 1, 32-39.
- Di Pietro M.L. (2015). Dalla sessualità al genere: una rivoluzione antropologica e semantica. *Rivista di Scienze dell'educazione*, LII, 1, 40-55.
- Iafrate R., Rosnati R. (2007). *Riconoscersi genitori. Percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*. Trento: Erickson.
- Irigaray L. (1985). *Etica della differenza sessuale*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1984).
- Ead. (1992). *Io tu noi. Per una cultura della differenza*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1990).
- La Marca A. (ed.) (2007). *La valorizzazione delle specificità femminili e maschili. Una didattica differenziata per le alunne e per gli alunni*. Roma: Armando.
- Palazzani L. (2011a). Gender: presupposti filosofici e implicazioni giuridiche. *Cuadernos Kóre. Revista de historia y pensamiento de género*, I, 4, 30-58.
- Ead. (2011b). *Sex/Gender: gli equivoci dell'uguaglianza*, Torino: G. Giappichelli.
- Pollo M. (2013). *Fondamenti di un'antropologia dell'educazione*. Milano: Franco-Angeli.

- Recalcati M (2017). *Il segreto del figlio. Da Edipo al figlio ritrovato*. Milano: Feltrinelli.
- Romano L. (2017). La pedagogia fondamentale e le altre scienze pedagogiche. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 322-350). Brescia: La Scuola.
- Stoppa F. (2017). *La costola perduta. Le risorse del femminile e la costruzione dell'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

XII.14

Diritto all'educazione tra ecologia integrale e responsabilità intergenerazionale

Alessandra Vischi

*Professore associato - Università Cattolica del Sacro Cuore
alessandra.vischi@unicatt.it*

Cosa significa “diritto all'educazione” a trent'anni dalla *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*? Quali categorie pedagogiche chiama in causa oggi?

Il discorso pedagogico avvalorava il diritto all'educazione quale espressione di civiltà e di responsabilità, diritto individuale e dovere sociale. Promuovere la riflessione sulla salvaguardia dei diritti dell'infanzia significa considerare la valenza generativa dell'infanzia per educare al rispetto di sé e dell'altro, tra bisogni esistenziali e prospettive di cittadinanza.

Prendersi cura delle persone e delle comunità implica riconoscere l'alterità di ciascuno così che possa “guadagnare i propri tratti distintivi e concorrere all'altrui definizione personale” (Pati, 2016, p. 7) ed evidenzia l'imprescindibilità dell'educazione lungo tutto il corso della vita.

Il presente contributo, senza alcuna pretesa di esaustività, considera il diritto all'educazione quale chiave per formare cittadini responsabili e consapevoli, volta a sviluppare relazioni umane nel segno dell'ecologia integrale. Questa diviene responsabilità intergenerazionale per condividere la sostenibilità dello sviluppo, contribuire ad una formazione armonica ed integrale della persona, sviluppare collaborazioni e progettualità per la solidarietà e la pace.

1. Diritti e educazione a trent'anni dalla *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*

La *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* è stata adottata all'unanimità dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite con risoluzione A/RES/44/25 il 20 novembre 1989 ed è entrata in vigore

il 2 settembre dell'anno successivo. Si compone di 54 articoli e introduce, per la prima volta, il concetto fondamentale di bambino/a come 'soggetto di diritti' e non esclusivamente come 'oggetto di tutela'. Si tratta di un riconoscimento formale dalla portata storica e giuridica senza precedenti: i diritti dei bambini e delle bambine entrano a pieno titolo nel contesto giuridico internazionale. Fino ad allora il/la bambino/a, era stato considerato/a destinatario/a passivo/a ma non titolare di diritti.

Ai sensi dell'articolo 1 della Convenzione si intende per fanciullo/a ogni essere umano avente un'età inferiore a diciott'anni, salvo se abbia raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile. La Convenzione enuncia alcuni principi fondamentali: la non discriminazione (art. 2): i diritti sanciti dalla Convenzione devono essere garantiti a tutti i minori, senza distinzione di razza, sesso, lingua, religione, opinione del/della bambino/a /adolescente o dei genitori; il superiore interesse del minore (art. 3): in ogni legge, provvedimento, iniziativa pubblica o privata e in ogni situazione problematica, l'interesse del/della bambino/a /adolescente deve avere la priorità; il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo del/della bambino/a (art. 6): gli Stati devono impegnare il massimo delle risorse disponibili per tutelare la vita e il sano sviluppo dei/delle bambini/e, anche tramite la cooperazione tra Stati; l'ascolto delle opinioni del minore (art. 12): prevede il diritto dei/delle bambini/e a essere ascoltati in tutti i processi decisionali che li riguardano, e il corrispondente dovere, per gli adulti, di tenerne in adeguata considerazione le opinioni.

La Convenzione rappresenta il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana nonché l'uguaglianza e il carattere inalienabile dei loro diritti che sono le fondamenta della libertà, della giustizia e della pace nel mondo (Carta delle Nazioni Unite). A trent'anni dalla enunciazione della Dichiarazione, "è possibile interrogarci circa l'attualità di taluni diritti, il loro effettivo significato in chiave educativa anche rispetto all'intrinseco aspetto dialettico che si nasconde tra le dinamiche del bisogno (del bambino) e quelle dell'impegno (dell'adulto)" (Bobbio, 2007, p. 33). Il discorso sull'infanzia e per l'infanzia interpella saperi diversi per formare educatori, *lato sensu*, responsabili e capaci di riconoscere, tutelare, sostenere e promuovere l'identità dei bambini e delle bambine (Grange, 2007) nel periodo storico-sociale in cui questi vivono. Si tratta di sostenere lo sviluppo del bambino in quanto persona e in quanto cittadino portatore di diritti e ciò è possibile a partire dalla riflessione "sulla salvaguardia dei diritti del-

l'infanzia e sulla promozione di una cultura dell'infanzia generativa, trasformativa e rispettosa dell'alterità soggettiva del bambino" (Grange, 2007, p. 7). L'educazione si propone di perseguire lo sviluppo dell'uomo seguendo sia le note costitutive della natura sia le sue caratteristiche come persona. È un impegno personale, un'impresa comune, un dovere e un compito. Tende alla "esplicazione piena e armonica della persona" tenendo in debito conto la gerarchia di valori, la conoscenza del "patrimonio civile del genere umano, la cultura di riferimento, la considerazione dell'uomo come attore e soggetto di saperi e di storia, di valori civili" (Agazzi, 1958, pp. 9-12). Chiama in causa la pedagogia, quale riflessione critica e azione sull'esperienza educativa, per incoraggiare progettualità autentiche, spazi di dialogo intergenerazionale, tra memoria e sguardo verso il futuro, partecipazione democratica e promozione dei diritti di cittadinanza. "Nel circolo virtuoso che può stabilirsi tra perfezionamento della persona e della comunità, crescita economica e progresso dei popoli", l'istruzione si pone "come sapere, acquisizione critica di teorie e saper fare, padronanza di strategie di ricerca e azione, di abilità metodologiche e tecniche" (Malavasi, 2017, p. 119).

Da un punto di vista pedagogico, dare impulso ad un modello di sviluppo della società fondato su valori etico-morali, comporta il ricorso all'educazione come risorsa per innovare e realizzare la pace, solidarietà, rispetto dell'altro. P. Bertolini (2003) rileva che "anche per quanto riguarda l'educazione, affermare l'esigenza di riferirsi al diritto corrisponde alla necessità che si facciano i conti con limiti precisi riconosciuti da assegnare alla propria azione, a evitare che essa perda di vista, o addirittura contraddica, le ragioni profonde del proprio stesso esistere" (p. 60). Ogni cambiamento esige un cammino educativo che promuova una cultura della responsabilità e contribuisca a creare società più accoglienti, inclusive e generative. Assumere uno sguardo generativo implica l'impegno a progettare con una visione lungimirante e a scegliere stili di vita improntati alla sobrietà, rinnovate strategie di *governance* mondiale e, prima di tutto, la formazione di una coscienza ecologica che permetta di far maturare una nuova idea di civiltà globale.

La formazione di una cittadinanza consapevole prevede una tensione etico-morale che si manifesta in azioni responsabili, nel quadro di una strategia condivisa. Coinvolge gli adulti e un'educazione volta a far emergere e coltivare, far fiorire capacità e virtù, rispettando l'unicità di ciascun/a bambino/a e le specificità della sua età. Per apprendere e insegnare occorrono

orientamenti valoriali: “È in gioco una pedagogia ‘militante’ ed emancipativa, per vivere il benessere ed educare alla qualità della vita” (Malavasi, 2020a, p. 11) attraverso “un agire educativo intenzionalmente rivolto” che muove a “riconoscere, potenziare, valorizzare, rinforzare” (Amadini, 2019, pp. 23-24).

La cura per l’infanzia contribuisce ad accrescere la coesione sociale e interetnica, il senso di appartenenza e la cultura della cittadinanza; ad essere coinvolta è “l’*educabilità umana*, intesa come intima e fiduciosa partecipazione formativa al farsi del Tu, nella sua identità personale e nel costituirsi di quei legami civici che possono favorire l’edificazione di comunità solidali” (Sandrini, 2020, p. 25). Sollecita la responsabilità pedagogica affinché il tempo che verrà si possa leggere già negli accadimenti dell’oggi, come sostiene J. Dewey: “Il futuro non è una minaccia, ma una promessa; circonda il presente come un alone. Consiste di possibilità che sono sentite come un possesso di ciò che è qui e ora” (1934/1951, p. 25).

Prendersi cura dell’infanzia chiama in causa la responsabilità intergenerazionale che è un progetto esistenziale al cui centro c’è l’irripetibilità personale nelle sue molteplici dimensioni e potenzialità, l’esplorazione dei processi di comprensione e conoscenza del mondo, nonché la ricerca del modo autentico di pensare l’educazione di oggi e di domani. In tale prospettiva si tratta di formare cittadini virtuosi che, attraverso la cooperazione e la “fraternità civile”, riescano a definire una nuova dimensione sociale, nella quale viene riscattato il dono, come l’esperienza di reciprocità più significativa. Ricostruire il patto educativo tra generazioni “vuol dire sviluppare le relazioni umane della solidarietà e della pace; far fiorire le persone, che non possono essere schiacciate da una logica meramente funzionale” (Malavasi, 2020b, p. VII), nella prospettiva della sostenibilità e del compimento di sé. La riflessione pedagogica, aperta al dialogo multidisciplinare, è chiamata a decifrare nuovi bisogni e a elaborare teorie e protocolli operativi per formare e favorire il coinvolgimento in progettualità a favore di ciascuna persona e della comunità, per il futuro della nostra casa comune.

La progettualità pedagogica, nella sua valenza generativa, si offre perché ciascuno si senta protagonista ed artefice del proprio divenire, per verificare la personale capacità di misurare il divenire dei tempi.

La generatività, secondo una lettura squisitamente pedagogica, apre la possibilità ad azioni socialmente orientate, creative, connettive, produttive e responsabili riportando al centro del discorso non solo l’educazione a

nuovi stili di vita ma anche il lavoro - libero, creativo, partecipativo e solidale – che contribuisce allo sviluppo integrale di ciascuno.

2. Education for sustainable development, patto educativo per l'ecologia integrale

Gli stati aderenti alla *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* devono garantire il diritto del fanciullo all'educazione affinché questi si prepari ad assumere “le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona” e “il rispetto dell'ambiente naturale” (artt. 28 e 29).

Occorre “sviluppare un'intelligenza ecologica come dimensione collettiva, un'intelligenza che connetta l'“Io” come corpo, emozione, racconto e comporti l'applicazione di competenze emotive, relazionali e sociali alla comprensione dei sistemi naturali” (Dozza, 2017, p. 337). “Va pensato un *Progetto grande per i più piccoli*” (Dozza, 2017, p. 329). L'educabilità della persona richiede progettualità e azioni, teleologicamente e assiologicamente connotate, che favoriscano, fin dalle prime età della vita, la consapevolezza di divenire cittadini: “Vivere le prime esperienze di cittadinanza”, fin dall'infanzia, “significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; [...] significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura” (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012, p. 16).

Educare significa scegliere in modo democratico un *ethos*, è una scelta consapevole perseguita da una comunità. L'espressione *Education for sustainable development* (United Nations, 2015) richiama le diverse forme dell'intelligenza umana e le differenze individuali; è orientata al futuro, impegnata a considerare e interpretare i cambiamenti che pervadono lo sviluppo delle società; riguarda l'acquisizione di conoscenze e competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile e stili di vita equilibrati; fa riferimento ai diritti umani, all'uguaglianza di genere, a una cultura di pace e di non violenza, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione della diver-

sità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (United Nations, 2015).

Riflessione, moralità e creatività sono fuor di dubbio caratteristiche strategiche per avviare processi di innovazione *green*, durevoli, responsabili e giusti, nel segno dell'*Education for sustainable development*.

Nella prospettiva di favorire uno sviluppo durevole e solidale, il 25 settembre 2015 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha adottato la risoluzione "Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile" che intende sostenere la sostenibilità quale processo globale che riguarda aree di importanza cruciale per la vita dell'umanità e del pianeta: pace, partnership, prosperità, pianeta e persona. A tale scopo occorre favorire lo sviluppo dei talenti di ciascuno. La riflessione pedagogica, nell'indagare le possibilità educative lungo tutto l'arco della vita, richiama alla necessità di analizzare in modo multidisciplinare le questioni attuali per addivenire a progettualità formative di sviluppo efficaci e orientate alla 'ecologia integrale'. Un'educazione lungo tutto l'arco della vita è proiettata, con coraggio e determinazione, al rispetto dei diritti fondamentali di ogni persona. Nell'enciclica *Laudato si' per la cura della casa comune* papa Francesco (2015) utilizza l'espressione "ecologia integrale" per dire che "tutto è connesso" (n. 117), tutto è in relazione: ambiente naturale e modelli di crescita socioeconomica, tecnologie e azioni umane. Ciò implica un'*etica in, con e per la sostenibilità dello sviluppo*. Dall'espressione *ecologia integrale* "emerge una grande sfida culturale, spirituale e educativa che implicherà lunghi processi di rigenerazione" (Francesco, 2015, n. 202). Le fragilità delle persone e della terra chiamano ciascuno ad assumere uno sguardo diverso, un pensiero, una politica, uno stile di vita, una spiritualità nel segno di un *umanesimo nuovo*.

L'ecologia integrale può favorire le condizioni perché si realizzino percorsi formativi volti a sostenere e condividere valori e competenze, per concorrere alla prosperità del territorio. Una scelta antropologica imperniata sulla formazione integrale è garanzia contro ogni distorsione ideologica dell'opera educativa, è la condizione per concepire politiche che tengano in debito conto le ragioni dei Paesi ricchi e i diritti dei Paesi poveri in uno spazio di cooperazione aperto al dialogo e alla condivisione di nuove e appropriate visioni e decisioni. La sfida di comporre *policy* dell'educazione e del lavoro per realizzare un patto virtuoso tra istituzioni scolastiche e formative, mondo dell'impresa e delle istituzioni, impone la decifrazione di

stereotipi diffusi riguardanti la concezione di profitto e d'istruzione, di mercato e di competitività.

Scuole, società civile e attori economici sono chiamati a riscoprire lo stupore di fronte all'ambiente, perché, come sottolinea H. Arendt, "lo stupore, che è il punto di partenza del pensare, non è né sconcerto né sorpresa né perplessità: è uno stupore che ammira" (Arendt, 1978, p. 143) che muove la conoscenza, il cambiamento, la cura dell'altro, *lato sensu*.

Siamo chiamati a ricostruire il patto educativo tra generazioni che vuol dire sviluppare le relazioni umane della solidarietà e della pace, riflettere sul senso e sulle possibilità di abitare la casa comune perché "abitare il mondo è educarsi alla relazione e all'alterità" (Bignami, 2018, p. 549). Occorre pensare, progettare contesti e processi formativi per far germogliare legami solidali, alleanze generative di sviluppo autentico a favore delle comunità e dell'ambiente (Vischi, 2020).

Mai come ora c'è bisogno di unire gli sforzi in un'ampia alleanza educativa per formare persone mature, capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna. Il mondo contemporaneo è in continua trasformazione ed è attraversato da molteplici crisi. [...] Ogni cambiamento, però, ha bisogno di un cammino educativo che coinvolga tutti. Per questo è necessario costruire un *villaggio dell'educazione*, [...] un'alleanza tra gli abitanti della Terra e la casa comune, alla quale dobbiamo cura e rispetto. Un'alleanza generatrice di pace, giustizia e accoglienza tra tutti i popoli della famiglia umana nonché di dialogo tra le religioni (Francesco, 2019).

Per tracciare il cammino globale verso il "villaggio dell'educazione" occorre assumere il coraggio "di mettere al centro la persona" che significa fondare un modello di sviluppo economico consapevole della stretta relazione tra contesti di vita, tra locale e globale. Compiere processi autenticamente educativi esprime una concezione antropologica che considera fondamentali l'intenzionalità e le possibilità dell'agire umano aversando la cultura dello scarto. Un altro passo, secondo papa Francesco, è il "coraggio di investire le migliori energie con creatività e responsabilità", che richiama alla categoria pedagogica del tempo, della progettualità e dell'intraprendere per formare "persone aperte, responsabili, disponibili a trovare il tempo per l'ascolto, il dialogo e la riflessione, e capaci di costruire

un tessuto di relazioni con le famiglie, tra le generazioni e con le varie espressioni della società civile, così da comporre un nuovo umanesimo” (Francesco, 2019).

Questo *villaggio globale* deve porre al centro la dignità di ciascuno, realizzare lo sviluppo umano integrale con coraggio e con speranza, secondo la “vocazione, realizzazione e compimento che riguarda ciascuna persona così come ciascun territorio. Tutti sono ‘capaci’ di sviluppo, quando esso è inteso come un percorso di valorizzazione dei propri talenti che diventa più autentico nella logica della fraternità, della condivisione e della solidarietà” (Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani, 2019, p. 22).

Un patto educativo per l’ecologia integrale è al contempo una sfida e un impegno nei diversi contesti in cui si svolge la vita quotidiana, tra ricerca della libertà e senso della giustizia. Sollecita a scoprire e riscoprire il desiderio quale forza generativa per dare significato e riprogettare l’esistenza, in un cammino educativo volto all’*empowerment*, che “implica un arricchimento di “potenza” e di senso, di relazione tra persone e realtà” (Simeone, 2017, p. 14).

Di fronte alle possibili derive di una “*cultura dell’indifferenza*, del cinismo, che senz’altro evidenzia e scopre una profonda *crisi di futuro*” (Sandrini, 2020, p. 21), è necessario “testimoniare, *insegnare bellezza e fragilità, valore spirituale e materiale* dell’agire umano” (Malavasi, 2020b, p. 8). La *Education for sustainable development* è espressione delle forme dell’intelligenza umana e delle differenze individuali; è proiettata all’avvenire, impegnata a considerare e interpretare i cambiamenti che pervadono lo sviluppo delle società. Riflessione, moralità, creatività sono fuor di dubbio caratteristiche strategiche per avviare processi di innovazione *green*, durevoli, responsabili e giusti.

Occorre pensare, progettare contesti e processi formativi per far germogliare legami solidali, alleanze generative di sviluppo autentico a favore delle comunità e dell’ambiente. Ciò allude alla delineazione di una progettualità pedagogica volta a “implementare una vera e propria cultura del dono per coltivare legami solidali, alleanze espressive di virtù civili nel segno dell’ecologia integrale” (Vischi, 2019, p. 12), e la volontà di donare e donarsi per *co-educarsi* a una responsabilità sociale di custodia della dignità umana e cura del creato.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi A. (1958). *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Amadini M. (2019). Costruire corresponsabilità educativa nei “Tempi per le famiglie”: ruoli, incontri, processi. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (Eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 17-28). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Arendt H. (1978). *The life of the mind: Thinking*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bignami B. (2018). Non tutto è perduto. Itinerari pastorali a partire da «Laudato si'». *La Rivista del Clero italiano*, 7/8, 545-556.
- Bobbio A. (2007). Infanzia, diritti, educazione. In A. Bobbio (Ed.), *I diritti sottili dei bambini. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia* (pp. 11-54). Roma: Armando.
- Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani (2019). *Il pianeta che speriamo – Ambiente, lavoro, futuro. #tuttoèconnesso*, In <<http://www.settimanesociali.it/il-pianeta-che-speriamo-ambiente-lavoro-futuro-tuttoèconnesso/>> (ultima consultazione: 18 aprile 2020).
- Dozza L. (2017). Per tutta la vita: crescere e fare riserva di esperienze e di storie. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, F.P. Minerva, P. Orefice (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 327-342). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1934). *Art as experience*. New York: Capricorn Books (trad. it. *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1951).
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.
- Francesco (2019). *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del patto educativo*.
- Grange T. (2007). Introduzione. In A. Bobbio (Ed.), *I diritti sottili dei bambini. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia* (pp. 7-10). Roma: Armando.
- Malavasi P. (2020a). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020b). Prefazione. In A. Vischi (Ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (pp. 17-32), Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 115-128). Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali. In <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf> (ultima consultazione: 15 maggio 2020).

- Pati L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Sandrini S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Simeone D. (2017). Alternanza scuola lavoro, *empowerment*, consulenza educativa. In P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Scuola Lavoro Famiglia Università. Per un sistema formativo alleato e competente* (pp. 11-14). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> (ultima consultazione: 21 maggio 2020).
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. In <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> (ultima consultazione: 25 maggio 2020).
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2020). Patto educativo ed ecologia integrale per generare imprese solidali. In Id. (Ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (pp. 7-10). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Panel 13
Contesti e professioni dell'educazione e della cura tra ricerca e prassi

Introduzione

Mirca Benetton

Lucia Zannini

Interventi

Camilla Barbanti, Alessandro Ferrante

Ferdinando Cereda

Salvatore Deiana

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Cristina Palmieri

Natascia Bobbo, Marco Ius

Elisabetta Madriz

Monica Parricchi

Ecologia delle relazioni e dei contesti educativi per i diritti dell'infanzia

Mirca Benetton

Professore Associato - Università degli Studi di Padova
mirca.benetton@unipd.it

1. Diritti dell'infanzia e sviluppo sostenibile

Esaminare le possibilità di sviluppo, crescita, perfezionamento dei minori alla luce della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (*Convention on the Rights of the Child* -CRC, 1989) a trent'anni dalla sua emanazione, significa fare mente locale sull'ecologia complessa che sostiene la progettazione e l'attuazione dei percorsi educativo-formativi che consentano l'esercizio degli stessi diritti da parte dei minori.

Una riflessione, a cui i professionisti educativi non possono sottrarsi in particolar modo oggi, attiene alla modalità di cura rivolta ai bambini e ai ragazzi in considerazione del loro diritto ad avere un posto sulla Terra. La cura dell'uomo quale abitante della Terra costituisce un *focus* pedagogico – trasversale ad ogni azione educativa/formativa che si realizzi nei diversi contesti – su cui concentrarsi per rendere coscienti le persone delle loro azioni in qualità di cittadini di un mondo vivente in continuo divenire. Difatti, nell'art. 29 della *Convenzione* è evidente la correlazione tra educazione e contesto ambientale e sociale:

1. Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità: a) favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo [...]; b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali [...]; d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera [...]; e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.

Si tratta di un territorio globale da presidiare per dare la possibilità ad ogni persona di ritrovare se stessa e garantire, in senso generativo, un futuro alle nuove generazioni. Il raggiungimento degli obiettivi di promozione, di

realizzazione e autorealizzazione dei soggetti, in particolare dell'infanzia che qui consideriamo, può avvenire in un contesto in grado di offrire le giuste opportunità. La cura educativa per il minore diventa imprescindibilmente anche cura dell'ambiente in cui egli si situa e rappresenta una realtà etica in divenire. Di conseguenza, l'educazione della persona è ancorata alla costruzione di "paesaggi" sostenibili per sé e per gli altri. In sintesi, la messa in atto dei diritti dell'infanzia, e quindi anche del processo educativo, si modulano in forme diverse a seconda dei "terreni" in cui hanno modo di radicarsi e delle reti, o servizi socio-educativi, che si riescono ad attivare.

I diritti dell'infanzia, finalizzati a permettere ai minori di costruire progetti di *vita felice*, appaiono perciò saldamente legati agli stessi obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (ONU, 2015), in particolare all'obiettivo 4: "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti".

Porre al centro dell'attenzione i bambini e il loro benessere significa, soprattutto oggi, in un clima di crisi ambientale-economica-politica generale, ripensare in termini ecologici i "luoghi" in cui essi vivono e a cui si rapportano. Si tratta, cioè, di fare in modo che lo sviluppo del bambino-persona-cittadino, secondo l'ottica moderna della *Convenzione* del 1989, possa trovare garanzie di attuazione presidiando i contesti ambientali, di vita, allo scopo di renderli sostenibili, nella multidimensionalità a cui il concetto richiama (CRC, art. 6). Va infatti preso atto che le possibilità riconosciute ai minori di equo accesso ai diritti non vanno solo formalmente acclamate in senso giuridico e astratto, ma ricondotte all'interno del territorio pedagogico-politico-sociale, al fine di attuare politiche dell'infanzia adeguate. In particolare oggi, emerge la necessità di inquadrare in un'ottica di complementarietà diritti dell'infanzia e obiettivi di sviluppo sostenibile dell'*Agenda 2030*, perché è soltanto da una rimodulazione del modo di porsi nel macrosistema Terra che si potrà agire sui sistemi dal micro al macro (Bronfenbrenner, 1986) per garantire un'equa e *globale* concretizzazione dei diritti dei bambini, combattendo in tal modo le discriminazioni, le disuguaglianze, le povertà materiali e culturali, le privazioni di spazi e tempi adeguati alla loro crescita.

L'assunzione di una visione ecologica intende dare risalto non soltanto al suo specificarsi in termini strettamente ambientali, ma anche allo stesso metodo che sottende, ecologico appunto, capace cioè di intessere le relazioni che offrono sostegno all'azione educativo-formativa (Mortari, 2001, p. 17).

È quindi necessario saper leggere il modo complesso di abitare la Terra di bambini e ragazzi per osservare le diverse questioni che emergono, per riformularle e trovare una risposta in ordine al costituirsi della loro identità (CRC, artt. 8, 28, 29). Va allora rivalutata la qualità della “formazione sul campo”, estendendo gli orizzonti del rivolgersi all’ambiente come sola natura e puntando sulla ridefinizione del progetto educativo a partire dalla comprensione del vissuto delle diverse infanzie, che consente anche la mappatura reale circa le modalità di realizzazione dei loro diritti. Si costituisce in tal modo un punto di partenza che permette di ripensare percorsi e azioni di cura, educative, che generano un tessuto di relazioni atte ad aiutare realmente il soggetto nella crescita. In definitiva, vanno fatti propri un’epistemologia e un pensiero ecologico in grado di allargare gli spazi d’azione, di leggere la stessa condizione dell’uomo in formazione come connessione e continua revisione dei suoi spazi vitali in considerazione del sistema ecobio-mentale di cui ciascuno è parte (Mortari, 2001, p. 59).

Vi è dunque da verificare come in tale ecologia si possa riconoscere e dar modo al minore di svilupparsi appunto quale bambina/o, ragazza/o, persona-cittadino come esplicitato dalla *Convenzione*, sostenendo le dinamiche educativo-relazionali che siano all’insegna della tutela/protezione, ma anche della partecipazione del bambino (CRC, 1989, art. 12), il *per* e il *con* i bambini.

L’intervento socio-educativo appare pertanto finalizzato allo sviluppo sorretto da “una procedura di *empowerment*”, cioè di valorizzazione delle risorse personali di ogni minore grazie al supporto del contesto organizzativo sociale. Tale procedura

lega il diritto sancito internazionalmente e anche nazionalmente alla concreta battaglia contro una specifica situazione di disagio vissuta da un certo numero di bambini e ragazzi entro un contesto. E la mette in contatto con i bisogni, le aspirazioni, le sofferenze e le acquisizioni che i bambini e i ragazzi portano con sé in relazione a un diritto disatteso o ricercato o non conosciuto (Rossi Doria, 2000, p. 47).

Nella ripresa del modello ecologico, anche dal pedagogista Catarsi proviene un’ulteriore interpretazione dell’*empowerment* che focalizza sulla persona,

che è senza dubbio la prima ‘cellula relazionale della comunità’, per valorizzare le sue risorse in una prospettiva di ‘prevenzione formativa’. [...] Sono fondamentali le relazioni tra gli individui ed i contesti sociali, sulla scorta della teoria ecologica dello sviluppo proposta da Urie Bronfenbrenner. In questa logica assume evidente centralità la categoria di *empowerment*, con cui si indica il potenziamento delle risorse individuali e della comunità al fine di far acquisire una maggiore consapevolezza riguardo le proprie potenzialità di cura e di assistenza nei confronti dei propri membri (Catarsi, 2004, p. 13).

Di conseguenza, si rende necessario mantenere costantemente aggiornata la conoscenza dei paradigmi antropologici, culturali, sociali e politici in cui prende corpo l’azione educativo-formativa ad opera dei diversi professionisti che si occupano della cura e dello sviluppo di bambini e ragazzi, per comprendere le possibilità di esercizio degli stessi diritti espressi dalla *Convenzione*. Nello specifico, nel “paesaggio” educativo, sociale e scolastico odierno urge l’imperativo di definire le azioni atte ad elaborare il progetto di formazione del bambino a tutto tondo, all’interno del quale il professionista educativo sia in grado di predisporre un percorso di attivazione, condivisione, di vera e propria emancipazione del minore, considerando le diverse componenti della sua crescita.

La costruzione del benessere del bambino, la possibilità di divenire persona-cittadino passano attraverso una *governance* che pone uno sguardo globale sul mondo all’interno del quale declinare il progetto educativo specifico. I diritti del bambino vengono infatti rivisitati alla luce della biografia personale del minore e specificati nel particolare *setting* educativo che compete all’educatore, il quale deve aver chiara l’idea che lo sviluppo e il divenire della persona si svolgono al contempo in termini multidimensionali, multidirezionali, plurali e soprattutto partecipativi. L’azione educativa nel singolo contesto educativo considerato, se si intende sostenere la costruzione di una “vita fiorente” (*flourishing life*) secondo il noto approccio di Sen (2000), non può quindi prescindere dalla parallela costruzione di una rete di contesti e relazioni educative sistemiche e dinamiche, non parcellizzate, né standardizzate. La specializzazione dei luoghi “professionalmente educativi”, con i relativi obiettivi educativi, non può infatti offuscare la centralità dello sviluppo integrale del bambino concreto, “in carne ed ossa”, fenomenologicamente presente e vivente in un intreccio ecologico da cui deve emergere la sua possibilità di scelta, di sviluppo libero e autonomo.

2. Un modello ecologico di realizzazione dei diritti dell'infanzia

Si potrebbe identificare, in senso strettamente pedagogico, la cura della relazione educativa e dei contesti di vita per lo sviluppo di comunità etiche in grado di sostenere la messa in atto dei diritti dei minori con quella che già Pestalozzi aveva individuato nelle “sfere di vita” (Benetton, 2017). Pestalozzi, “il primo educatore sociale” (Laeng Ballanti, 1970, p. 16), pone infatti le basi di una pedagogia sociale che supporta contesti educativi di tipo emancipativo e al contempo individua, denuncia e cerca di modificare le situazioni politico-sociali in cui l'individuo vive, ma che non gli permettono un'effettiva “elevazione della sua umanità”, una completa realizzazione. Il divenire della persona è, per Pestalozzi, un dilatarsi delle sfere di vita del bambino nella sua crescita: famiglia, scuola, contesti sociali, stato. In ciascuna di esse vanno trovate le possibilità di perfezionamento bio-psico-sociale-spirituale. Pestalozzi sembra così anticipare l'individuazione del paradigma ecologico odierno allorché analizza le interrelazioni fra persona, sistemi e ambienti in modo da smascherare talune logiche socio-politiche che agiscono in un'ottica conformatrice anziché orientatrice e perfezionatrice delle potenzialità personali-spirituali. Si sofferma, infatti, sulle necessità di sviluppo del bambino per evidenziare l'interazione fra le sue caratteristiche originali ed i contesti ambientali, i quali, con le rispettive sfere di influenza, devono dargli modo di formarsi. La “condizione individuale” che il minore si trova a vivere deve dunque poter essere modificata, “perfezionata” in risposta ai suoi bisogni, dettati dalla condizione umana di individuo in rapporto con gli altri nella comunità (Pestalozzi, 1953, pp. 11-12). La valorizzazione della persona tramite l'educazione agisce nelle sfere esterne che il bambino incontra, *in primis* la famiglia, a cui si aggiungono la professione, il ceto, lo stato, la nazione – modernamente, i diversi sistemi di Bronfenbrenner – che al contempo fanno emergere il sentimento interiore della persona, “la sfera interna di vita”, la quale integra olisticamente le diverse crescite “in guisa che nessuna di esse predomini a spese delle altre” (Pestalozzi, 1927, p. 29).

Le recriminazioni “sociali” di Pestalozzi si potrebbero reinterpretare nel quadro dell'attuale sistema di interdipendenza globale, che ha condotto ad una condizione di vita caratterizzata da una insostenibilità generalizzata e ha finito per minare le possibilità stesse di riconoscimento, avvaloramento e sviluppo dell'infanzia (Contini, Demozzi, 2016). Si fa fatica a trovare

concretizzato il giusto protagonismo dell'infanzia nel rispetto del diritto di vita, sopravvivenza, crescita, delle differenze di genere, in considerazione dei diritti di promozione riguardanti la libertà di espressione, l'ascolto, la formazione di una propria opinione, la protezione della *privacy*, l'accesso alle informazioni appropriate, il gioco e il tempo libero, ...

C'è dunque la necessità, rinforzata dal contesto odierno, di non perdere di vista un approccio sistemico ecologico secondo l'interazione micro-macrosistema, riguardo al quale Bronfenbrenner ci ha appunto resi edotti (1986). Tale modello interpretativo consente anche di verificare "la sostenibilità" della praticabilità dei diritti dell'infanzia nelle diverse situazioni. In tal modo il sapere pedagogico, connettivo e mediale, cioè sintesi "tra le procedure razionalizzate in ambito formativo e la concreta 'società educante'" (Bobbio, 2007, p. 40), può orientare i diversi servizi educativi per l'infanzia affinché agiscano effettivamente per la formazione del bambino, persona e cittadino, sollecitando il cambiamento di ambienti non a sua misura.

L'attenzione per una visione pedagogico-ecologica del micro-macrosistema è stata di recente ripresa anche da L. Cerrocchi, che esamina i fattori a cui debbono riferirsi le differenti progettazioni pedagogiche e la relativa formazione delle figure educative e scolastiche finalizzate al "benessere individuale e di comunità". Prende in esame, infatti, i fattori

sociali di macrosistema (in termini di analisi e ripensamento delle politiche e dei rispettivi interventi legislativi di tipo socio-sanitario, assistenziale, abitativo, lavorativo ed educativo ecc.), di *mesosistema* (l'individuo può essere inteso come nodo della sua rete di appartenenza e/o esito di una impresa formativa congiunta partecipata, allo stesso tempo, da differenti contesti fisici, sociali e culturali [...]), di *microsistema* (come analisi e ripensamento dei *setting* a valenza pedagogica e/o didattica, dunque dei rispettivi processi e delle pratiche di socializzazione/educazione e alfabetizzazione/istruzione) (Cerrocchi, 2018, p. 51).

Dunque, oltre l'affermazione giuridica dei diritti dei bambini, è necessario concepirne le modalità di attuazione-mediazione in relazione alle loro caratteristiche evolutive, all'asimmetria educativa, alla complessità ecologica rappresentata dalle peculiarità dei vari sistemi e delle responsabilità educative che ne derivano. A. Bobbio individua almeno "tre livelli di complessità":

– i diritti dei bambini come figli (ecosistema famiglia); – i diritti dei bambini come alunni (ecosistema scuola); – i diritti dei bambini come cittadini (ecosistema società). In tutti e tre gli ambiti l'asimmetria della relazione educativa implica la presenza adulta, che si manifesta non soltanto attraverso le forme della sostantività affettiva o della profeticità del mentore ma, anche e soprattutto, nella dimensione cognitiva della scelta e delle responsabilità che si accompagnano alla fruizione di ciascun diritto" (Bobbio, 2007, p. 30).

Di qui, nuovamente, la sollecitazione a porre attenzione nella declamazione/esplicitazione dei diritti, ma anche nella loro mediazione/concretizzazione, all'individuazione della corretta logica di azione educativa, capace cioè di assumere una visione sociale, ma al tempo stesso anche personale, di conciliazione tra adulto e bambino, fra maturità e immaturità, tra diritti immediati e diritti *in fieri*, tra macro e microspazi, tra uguaglianza e differenza. Il paesaggio inerente ai diritti dei bambini e alla loro formazione si presenta dunque al contempo come uno scenario globale e locale. La globalizzazione analizzata sul piano del mercato e delle trasformazioni economiche, o meglio della deviazione economicistica, ha avuto ripercussioni sul modo di vivere il tempo e lo spazio da parte degli uomini, sulla concezione dell'esistenza stessa degli individui, sul loro concepirsi come cittadini in una visione cosmopolita che, paradossalmente, oltre ad allargare gli orizzonti conoscitivi, culturali e formativi, ha anche alimentato l'individualismo, la solitudine e le disuguaglianze (Bauman, 1999). Si tratta di tematiche ampie e complesse a cui si è fatto un fugace cenno solo per ribadire le ricadute di un processo universale sulle condizioni particolari delle tante infanzie, sul loro sviluppo e sul concetto di cura educativa. La globalizzazione ha modificato l'esistere dei minori, accentuando nuove forme di povertà, anche educativa. L'universo infantile si popola, infatti, di nuovi sfruttamenti, di nuove decurtazioni dei diritti, quindi di nuove schiavitù, magari agite sotto forma di *catene dorate* (Cambi, Ulivieri, 1988, p. 13), che limitano la piena realizzazione dei progetti di vita. E prendono corpo in molteplici forme e sfumature (Macinai, 2006). Ma è sempre nell'ordine di una visione allargata, ecologica, che esse vanno analizzate, considerando la singola persona del bambino nel rapporto che ha con sé e con gli altri in una concezione di cittadinanza universale che analizza la comune appartenenza alla Terra e la reale partecipazione in un contesto personale e comunitario (Peretti, 1978). Il benessere sostenibile dei bambini e dei ragazzi

transita attraverso la cura nei diversi contesti, nella consapevolezza che l'interdipendenza planetaria modifica l'agire educativo e l'affermazione dei diritti civili, politici e sociali dell'infanzia. Questi ultimi rappresentano la bussola orientativa per il costituirsi di progetti di cura che definiscono il contesto educativo per la crescita del bambino e, considerate le dinamiche tra il locale ed il globale, lo modulano per il suo benessere.

E dunque, anche le diverse proposte educative e formative che sono presentate di seguito rimandano a tale connessione, in cui spazio educativo locale scolastico ed extrascolastico, diritti dell'infanzia e reti di cura sostenibili agiscono in sinergia. Ne sono esempio e testimonianza sia il contributo di Gambacorti Passerini e Palmieri, che si richiama agli articoli della *Convenzione* per approfondire il significato di "tutela della salute mentale dei minori", da realizzare secondo un approccio olistico, complesso e elaborando delle pratiche educative reticolari, nell'ottica del cambiamento, ma anche l'analisi di Barbanti e Ferrante, che riprende l'art. 31 della *Convenzione* sul diritto al gioco, al riposo e al tempo libero del minore. A partire dai primi risultati di uno studio di caso condotto da una "rete formativa" costituita dall'Università Milano-Bicocca, il Politecnico di Milano e l'associazione L'abilità Onlus, si considerano le possibili pratiche di cura che agiscono nello *Spazio Gioco* multidimensionale, inclusivo-sostenibile e partecipativo anche per i bambini con disabilità.

L'allestimento dello spazio ecologico di cui si è voluto tracciare le coordinate di fondo fa emergere, trasversalmente, la necessità di un accorto percorso formativo rivolto agli stessi professionisti educativi, da leggersi appunto in un'ottica complessa. Il contributo di Zanniello, ad esempio, evidenzia la particolare attenzione da porre alla cura delle relazioni educative nel sistema scolastico in relazione alla valorizzazione delle differenze di genere e al diritto di bambini e bambine di ricevere pratiche di cura maschili e femminili, di maestri e maestre. Il che significa che va promossa la formazione di maestri oltre che di maestre, a partire dai percorsi di formazione universitari, per favorire una migliore consapevolezza del ruolo del maestro e migliorarne l'immagine con evidenti ricadute nei diversi sistemi sociali.

Si auspica, quindi, che si possa sempre più consapevolizzare l'importanza di una pedagogia ecologica che, nella valorizzazione delle differenze che ogni bambino/bambina porta con sé, e nell'uguaglianza di opportunità e di diritti, promuova effettivamente un cammino di crescita appropriato per ciascuno di loro.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (1999). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.
- Benetton M. (2017). Dalle 'sfere di vita' di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 21, 41-52.
- Bobbio A. (2007). Infanzia, diritti, educazione. In A. Bobbio (ed.), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia* (pp. 11-54). Roma: Armando.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Cambi F., Ulivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E. (2004). Professionalità educative e relazione di aiuto. In E. Catarsi (ed.), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi* (pp. 9-33). Pisa: Del Cerro.
- Cerrocchi L. (2018). La relazione educativa: variabili esterne e interne. In L. Cerrocchi e L. Dozza (eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 49-73). Milano: FrancoAngeli.
- Contini M., Demozzi S. (eds.) (2016). *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*. Milano: FrancoAngeli.
- Laeng Ballanti G. (ed.) (1970). *G.E. Pestalozzi. Scritti pedagogici*. Padova: RADAR.
- Macinai E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: ETS.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Peretti M. (1978). *Breve saggio di una pedagogia personalistica*. Brescia: La Scuola.
- Pestalozzi E. (1927). *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi E. (1953). *La veglia di un solitario* (1780). Firenze: La Nuova Italia.
- Rossi Doria M. (2000). *Di mestiere faccio il maestro*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. <https://unric.org/it/agenda-2030/>

La cura del benessere: pratiche educative

Lucia Zannini

Professore Associato - Università degli Studi di Milano

lucia.zannini@unimi.it

L'educazione è una risorsa fondamentale per sviluppare e mantenere il benessere. La pedagogia ha, tra i suoi principali obiettivi, lo sviluppo del benessere individuale e sociale delle persone (Zannini, 2001; Galleli, 2004; M.L. Iavarone, T. Iavarone, 2004). Eppure, la pedagogia non è la scienza che viene principalmente chiamata in causa quando si parla di benessere: sono la psicologia, la medicina, la sociologia, l'economia, le scienze ambientali, tanto per nominarne solo alcune, le scienze primariamente menzionate, quando si pensa al benessere, naturalmente inteso come concetto polisemico (Parricchi, 2015). Esso, infatti, “[...] dipende in larga misura, non soltanto dal corretto funzionamento di organi e apparati vitali, ma soprattutto dagli stili di vita e di lavoro, dal tempo libero, dalla condizione dell'ambiente e dalle qualità umane dei contesti” (Iavarone, 2017, p. 61).

Ciò nonostante, da diversi anni sosteniamo che la salute e il benessere siano *processi* (è infatti ormai superata da tempo l'idea che essi siano degli “stati” che, una volta raggiunti risultino imm modificabili) in cui è fortemente chiamata in causa l'educazione. Certamente, per concepire in questo modo il benessere, bisogna allargare lo sguardo su modelli di salute che vadano oltre la semplice assenza di malattia, come ha fatto l'Organizzazione Mondiale della Sanità in più riprese, a partire dal dopoguerra (WHO, 1948).

In linea con questa prospettiva, Antonovsky (1987), ha concepito la salute come la ricerca continua di un equilibrio tra uno stato di benessere e uno stato di malessere; gli individui, secondo questa prospettiva, oscillerebbero, nel ciclo di vita, in misura variabile, tra una polarità e l'altra. Nel modello “salutogenico” proposto da questo autore (Antonovsky, 1996), concentrato sui fattori che generano salute e non solo su quelli che la mettono a repentaglio, la salute è un'esperienza di *apprendimento* permanente.

Chiaramente, nei momenti di difficoltà, come quelli che stiamo vivendo nell'emergenza del Covid-19, è importante poter contare su delle risorse

esterne e interne: la sanità pubblica come diritto inalienabile, innanzitutto, ma anche un sistema di welfare, una rete di relazioni, nonché la nostra forza d'animo e anche le nostre passioni e interessi (Annacontini, 2019). Queste risorse, è evidente, sono presenti in misura maggiore o minore da contesto a contesto, e da individuo a individuo, e questo è un fatto. Ma gli individui possono aver *imparato*, nel corso della loro vita, ad affrontare le situazioni di difficoltà e, soprattutto, a cercare delle risorse, nei momenti di crisi. Infatti, è possibile che intorno a noi ci siano risorse fruibili, ma se non siamo in grado di riconoscerle, e quindi non riusciamo ad aver accesso a esse, è come se non ci fossero (Garista, 2018).

Pensiamo anche ai nostri giorni, caratterizzati da una gravissima emergenza sanitaria: certamente, essere venuti a contatto con il Coronavirus conta, come contano le risposte immunitarie che ciascuno di noi ha potuto mettere in campo. Ma pesano moltissimo anche le capacità che ognuno di noi ha avuto nel cercare e comprendere informazioni affidabili su quanto stava accadendo e saperle utilizzare adeguatamente (fenomeno denominato *health literacy*), nonché la capacità di cercare aiuto, fare pressione sulle istituzioni perché i propri diritti venissero garantiti, attivare reti di solidarietà, farsi solidali. La nostra salute è quindi fortemente influenzata da una dimensione di "agentività" (*agency*) ossia la capacità di agire intenzionalmente nel contesto sociale in cui si è inseriti, per generare un cambiamento, indipendentemente dall'esito dell'azione. L'agentività riguarda sia il singolo individuo sia i gruppi e si manifesta nella capacità di generare azioni indirizzate a determinati scopi e/o obiettivi.

Riecheggiano, in questa concezione di salute, le parole di Gadamer (1994), secondo il quale

[...] la salute non consiste in una sempre crescente preoccupazione per se stessi, nel timore che le proprie condizioni fisiche oscillino, e nemmeno nell'inghiottire pillole amare [...] La salute non è precisamente un sentirsi, ma un *esserci*, un essere nel mondo, un essere insieme agli altri uomini ed essere *occupati attivamente* e gioiosamente dai compiti particolari della vita (ivi, p. 122, corsivo nostro).

In linea con la tradizione ermeneutica di Heidegger, l'essere dell'uomo è, secondo Gadamer (1994), l'Esserci, che si distingue dall'Essere delle cose. Ciò che definisce l'essere dell'Esserci, e quindi l'esistenza umana, è la sua

capacità di rapportarsi al possibile, l'andare oltre la datità, cioè la staticità delle cose del mondo, e quindi ciò che caratterizza l'uomo è "l'intenzionalità più radicale". Se la salute è un Esserci, e quindi capacità progettualità, è evidente la sua natura intrinsecamente educativa. Nello specifico, l'educazione sostiene esperienze che consentono "[...] l'azione di trascendenza, dell'andare oltre a ciò che è già dato, per creare forme inedite dell'esserci" (Mortari, Camerella, 2014, p. 4).

Viene quindi da chiedere: come, concretamente, le pratiche educative lavorano sulla progettualità non solo dei bambini e degli adolescenti, ma anche degli adulti e degli anziani, per creare benessere? Quali sono le capacità, le competenze che vanno sviluppate, per implementare la capacità progettuale degli individui, anche, ma non solo, nella prospettiva della salute?

Naturalmente, dobbiamo in prima istanza ricordare che i bisogni di benessere delle persone cambiano nell'arco della vita. Nella prima infanzia, per esempio, il bambino ha bisogno di sviluppare una consapevolezza di sé, degli altri e del mondo che lo circonda; questi bisogni poi maturano e, già nell'adolescenza, gli individui necessitano di sviluppare "[...] conoscenza di sé, conoscenza della realtà, apertura alla relazione con l'altro" (Bobbo, 2012, p. 54), che costituiscono le basi per l'autostima, la quale è fondamentale per aprirsi non solo alla relazione con altri individui, ma anche alla tradizione culturale della propria comunità di appartenenza, favorendo la partecipazione. Naturalmente in questo processo di formazione di sé è molto importante lavorare sull'"identità corporea" (Cunti, 2015; Benetton, 2016)

Iavarone (2017) ha proposto un modello di educazione al benessere che tenga conto dei contesti formali, non formali e informali dell'educazione. In adolescenza, il lavoro sull'autostima e le relazioni con gli altri può essere sviluppato tanto a scuola (educazione formale) che nelle attività sportive (educazione non formale) che nel tempo libero (educazione informale). Per gli adulti, poi, bisogna pensare ai contesti lavorativi come potenziali ambiti formali di educazione al benessere, nei quali si devono sviluppare tanto pratiche per la sicurezza lavorativa che attività di prevenzione del mobbing o del burnout. Nei contesti non formali dell'educazione degli adulti (per es. nell'ambito dell'associazionismo) possiamo trovare progetti rivolti a target specifici (es. donne, tossicodipendenti, disoccupati, migranti ecc.) o attività di tipo ricreativo e sportivo. Infine, per gli adulti, esperienze legate alla socialità e al tempo libero (in relazione all'ambiente, alla cultura ecc.) possono

essere promotrici di benessere. Per quanto riguarda gli anziani, i servizi in cui si fa educazione al benessere sono, a livello formale, principalmente quelli deputati alla cura, *in primis* la medicina generale. Ma esiste una vasta gamma di attività educative in contesti non formali, legati soprattutto all'associazionismo, che possono sviluppare benessere (si pensi a ad esempio ai vari corsi di ballo, ai tornei di giochi a carte o a carattere sportivo ecc.). Infine, nella prospettiva dell'*active aging*, molti anziani stanno imparando a organizzare il loro tempo libero con attività legate all'ambiente, ai viaggi e alla cultura che possono essere supportate da un lavoro educativo e impattare anch'esse sul benessere di questa fascia della popolazione sempre più numericamente rilevante.

Al di là dei diversi ambiti d'intervento del lavoro educativo per promuovere benessere, quali sono le principali competenze in gioco?

A partire dall'adolescenza, le esperienze con gli altri, ma anche con se stessi, producono delle narrazioni di sé, delle autobiografie implicite (Formenti, 1998), “[...] nelle quali rientrano le esperienze significative compiute sul piano umano e relazionale, rielaborate e dotate di un significato che diviene ricordo” (Bobbo, 2012, p. 49). Queste narrazioni sono fondamentali per costruire un senso d'identità, ma sono anche importanti nelle scelte che ciascuno di noi fa quotidianamente, anche relativamente alla propria salute.

In particolare, sembra molto importante, per il benessere delle persone, saper ricostruire una trama della propria storia anche e soprattutto in situazioni di difficoltà, dando un *significato* agli eventi, anche se avversi, per potersi orientare verso uno sviluppo positivo della propria vita e quindi anche verso la propria salute. Tutto ciò è collegato a un costrutto chiave proposto da Antonovsky (1996): il senso di coerenza (*Sense of Coherence*, soC). Esso si riferisce alla capacità delle persone di dare significato agli eventi, capacità che viene costruita durante tutto il corso della vita, a partire dall'elaborazione delle esperienze vissute. Ovviamente, come ricorda Garista (2017) il soC

[...] dipende dal potenziale esperienziale, che influisce sull'elaborazione di risposte alle sollecitazioni della vita. Un'esperienza negativa, ad esempio, può diventare utile con il tempo, quando ci aiuterà ad affrontare meglio una situazione simile. In questo senso, è chiaro perché il soC aumenta con il passare del tempo. Si possono, quindi, definire risorse

“utili” quelle che contribuiscono al verificarsi di esperienze di vita che diano un senso, sia di tipo cognitivo che emotivo, al mondo di ognuno (ivi, p. 33).

Perché l’educazione è così importante nella costruzione del senso di coerenza delle proprie esperienze, anche se esse a volte sono state davvero difficili, se non traumatiche?

Da diversi anni, nei contesti di educazione degli adulti, e non solo, si è fatta strada l’idea che la narrazione abbia un’elevatissima valenza educativa (Demetrio, 2012), soprattutto se attuata attraverso pratiche di scrittura autobiografica (Formenti, 1998; Cambi, 2002).

Il desiderio di narrazione, che caratterizza costantemente l’esperienza umana, trova particolare urgenza in quelle che vengono definite “le esperienze apicali della vita”: la nascita, la separazione, la malattia, la perdita, il dolore, la morte (Demetrio, 2008). Di fronte a queste esperienze, l’individuo sente il bisogno di raccontare una storia e chi si trova ad avere una funzione educativa (come di fatto accade a molte professioni sanitarie, *in primis* il medico) è chiamato a rispondere a questo bisogno. La narrazione, infatti, è una delle modalità principali che gli individui utilizzano per organizzare l’esperienza, soprattutto quando si tratta di un’esperienza difficile. In altre parole, la narrazione è un modo per poter pensare l’esperienza e per poterle conferire una forma.

In un’esperienza in cui il nostro benessere è stato messo alla prova, la prima percezione che si ha è la perdita di senso. Molte delle narrazioni che leggiamo sui giornali o in vari siti web, in questi giorni dominati dal Covid-19, restituiscono questa perdita di senso e, al contempo, la ricerca continua di significati, che ci aiutino a superare questa drammatica situazione. Attraverso la forma che la narrazione conferisce all’esperienza, questa può infatti tornare ad acquistare senso emotivamente sostenibile e dunque un *significato* (Castiglioni, 2012). E, naturalmente, la ricerca del significato diventa molto più produttiva se sostenuta professionalmente. “Il racconto autobiografico, attraverso un attento ascoltatore, o tramite altri mediatori dell’educazione aiuta questo processo di riorganizzazione dell’identità ferita” (Garista, 2018, p. 99).

Dunque, per continuare a costruire benessere, nel corso della vita, mantenere un senso di coerenza è importante; ciò si sviluppa anche attraverso la narrazione che, da molti autori, è considerata una fondamentale strategia

educativa (Demetrio, 2012). Questo non significa che la narrazione e la costruzione di un senso di coerenza siano le uniche attività per promuovere benessere: sarebbe ingenuo, ovviamente. Ma diverse esperienze educative con persone che hanno attraversato il trauma hanno segnalato l'importanza di lavorare su di esso attraverso la costruzione del significato (Garista, 2018).

Le esperienze riportate nelle pagine che seguono, relative a pratiche educative finalizzate alla cura del benessere, sono direttamente o indirettamente collegate a questa strategia di promozione del benessere mediante il supporto allo sviluppo di un senso di coerenza.

Il contributo, qui di seguito, di Bobbo e Ius riporta i risultati di un percorso di formazione e ricerca che ha coinvolto un gruppo di operatori (non solo di area educativa) e coordinatori dei servizi sociali che operano con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità in quattro diversi ambiti territoriali della regione Emilia-Romagna. Nell'accompagnare bambini e famiglie in situazione di fragilità, i professionisti dei servizi sono costantemente impegnati a gestire relazioni "educative" in cui eventi, azioni e significati richiedono autenticità, intenzionalità, abilità tecniche e un continuo lavoro emotivo che spesso viene sottostimato nelle sue componenti di fatica e relativamente al rischio di ferite provocate nell'esperienza professionale e di vita. La finalità del percorso consisteva nel favorire l'acquisizione e il rinforzo nei soggetti di alcune abilità di meta-riflessione per la riscoperta e la promozione di risorse personali e l'individuazione di strategie di prevenzione di tutta una serie di problematiche dell'area del burnout (Cunti, 2014). Ci muoviamo qui nell'area della promozione del "benessere professionale" come tema cruciale nella formazione continua, quindi nell'ambito educazione formale al benessere (Iavarone, 2017). In questo intervento, la narrazione e la costruzione del significato delle ferite, che il lavoro a contatto costante con la vulnerabilità può provocare, hanno un ruolo importante.

Il contributo di Paricchi è invece rivolto agli utenti di un servizio di "percorso nascita" dell'Azienda Sanitaria della Provincia di Bolzano. In collaborazione con questo servizio, l'Università di Bolzano ha sviluppato il progetto WoTEE *The World of Twins: parents and professional practitioners navigating emotions and education*. Il presupposto del progetto si basava sulla constatazione che la felicità insita nella gravidanza si alterna, quando questa è gemellare, alla preoccupazione per un universo gestionale, sentito

come sconosciuto. A ciò si aggiunge la crescente necessità di medicalizzazione: la donna si trova di fronte a esami più frequenti per la necessità di un più intenso monitoraggio della gravidanza gemellare. La coppia e la famiglia sono spesso lasciati soli a improvvisare nuovi modi di vivere, per gestire i bisogni dei gemelli, per fare delle scelte e prendere decisioni spesso affidate, di fatto, alla causalità. Questo scenario potrebbe andare a impattare in modo significativo sul benessere della famiglia e quindi si è pensato di introdurre un approccio innovativo alle cure, sviluppato a partire dagli operatori delle strutture sanitarie e di consulenza familiare, al fine di mettere al centro i gemelli e la famiglia, accompagnando la donna, la coppia e la famiglia con percorsi pedagogici di consulenza educativa.

L'ultimo intervento, di Cereda (...), si colloca nell'area educativa di promozione del benessere a partire dallo sport. L'adesione ai centri fitness e sportivi è cresciuta rapidamente a partire dai primi anni Novanta, insieme al numero di lavoratori coinvolti in questo comparto sociale ed economico. L'impegno regolare in un programma di esercizio fisico apporta notevoli benefici per la salute e persiste la popolarità delle attività motorie svolte in palestra, che hanno come proposta fondamentale il fitness. In questo quadro, l'autore s'interroga su quali siano le motivazioni e gli ostacoli alla professione di Personal Trainer per le donne. Dalla ricerca emerge inoltre la necessità delle donne intervistate di ulteriore formazione professionale, ma con formatori donne. Queste segnalano che è importante avere una figura di supporto alla professione (sfera familiare o lavorativa che sia), sviluppare all'interno dell'iter formativo una visione che non stereotipi in negativo la figura della donna e la sua professionalità, creare un ambiente che favorisca l'integrazione armonica e la possibilità di un equilibrio tra la sfera lavorativa e quella familiare. Dai dati si rileva la sensazione di essere soggette a discriminazioni solo per il semplice fatto di essere donne. Un aspetto interessante è che questa ricerca, rivolta a un target specifico (donne), potrebbe aver sollevato riflessioni e consapevolezze, che a loro volta potrebbero promuovere benessere in chi si deve occupare del benessere degli altri.

In conclusione, osserviamo, anche dalle diverse pratiche di cura del benessere sopra riportate, che il lavoro educativo può avere un ruolo rilevante nella promozione del benessere tanto di chi lavora per la salute degli altri (operatori dei servizi sociali che operano con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità e istruttrici di fitness) quanto degli utenti di determinati servizi assistenziali (utenti di un servizio di "percorso nascita" rivolte

a famiglie con gravidanze gemellari). Queste pratiche dimostrano, a nostro avviso, che l'educazione può e deve avere un ruolo nella promozione del benessere delle persone non solo nei contesti formalmente deputati alla formazione (per esempio la scuola), ma anche in quelli dell'educazione non formale e della cura.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G. (2019). *Imparare a essere forti. Segnavia di pedagogia della salute per pensare la relazione di cura*. Bari: Progedit.
- Antonovsky A. (1987). *Unrevealing the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health promotion International*, 11(1), 11-18.
- Benetton M. (2016). Educazione fisico-sportiva per tutti: la visione multiprospettica nelle esperienze motorie formative integrate. *Formazione & Insegnamento XIV*(3), 33-45.
- Bobbo N. (2012). *Fondamenti pedagogici di educazione del paziente*. Padova: Cleup.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari: Laterza.
- Castiglioni M. (2012), Le pratiche di cura e il contesto medico-sanitario. In D. Demetrio (ed.), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Udine: Mimesis.
- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: Franco Angeli.
- Cunti, A. (ed.) (2015). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (ed.) (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Udine: Mimesis.
- Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica*, Milano: Guerini e Associati.
- Galleli R. (2004). *Salute come benessere. Modelli di ricerca educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Garista P. (2017). Lettura e salutogenesi. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 31-41.
- Garista P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Iavarone M.L., Iavarone T. (2004). *Pedagogia del benessere*. Milano: Franco Angeli.

- Iavarone M.L. (2017). Vivere il benessere. Educare per la qualità della vita. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 57-74). Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Mortari L., Camerella A. (eds.) (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
- Parricchi M. (2015). *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*. Milano: Franco Angeli.
- WHO (1948). Constitution of the world health organization. In <<https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>> (ultima consultazione: 16/04/2020).
- Zannini L. (2001). *Salute, malattia e cura*. Milano: Franco Angeli.

XIII.1

Curare il diritto di giocare, tra educazione e materialità

Camilla Barbanti

*Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Milano-Bicocca
camilla.barbanti@unimib.it*

Alessandro Ferrante

*Ricercatore - Università degli Studi di Milano-Bicocca
alessandro.ferrante@unimib.it*

1. Il diritto di giocare: dalla convenzione ONU alle pratiche situate

L'articolo 31 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza recita che "Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica" e che gli Stati parti "rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali". Secondo la Convenzione ONU, quindi, a ogni bambino va riconosciuto e garantito il diritto di avere un tempo libero da impegni e incombenze in cui potersi riposare e in cui poter giocare, divertendosi e partecipando a iniziative culturali e artistiche, in relazione alle esigenze e alle capacità proprie della sua età. Inoltre, agli Stati spetta il compito di favorire l'organizzazione di strumenti appropriati al fine di promuovere tale diritto in condizioni di uguaglianza e di pari opportunità. Affinché la Convenzione ONU abbia un'effettiva realizzazione, pertanto, la società civile e le istituzioni politiche dovrebbero impegnarsi sia per tutelare formalmente il diritto al gioco sia per incoraggiarne l'attuazione, rimuovendo i fattori che ne possono ostacolare l'esercizio concreto e che potrebbero essere fonte di discriminazione.

Quest'ultima considerazione è rilevante, in quanto, pur a fronte dell'orizzonte etico e di senso inscritto nella Convenzione ONU e della sua tendenza universalista, nelle realtà sociali dei diversi Paesi e nei differenti

territori la situazione si presenta tutt'altro che omogenea ed esente da problemi. Alcune categorie di minori, infatti, per molteplici ragioni rischiano di essere escluse dal godimento del fondamentale diritto al gioco. I bambini con disabilità, ad esempio, possiedono dei tratti cognitivi, somatici e relazionali atipici, che rischiano di compromettere le loro possibilità di partecipare pienamente ad attività ludiche, ricreative, culturali e artistiche, a meno che non si intervenga mobilitando specifiche risorse professionali e materiali che permettono di modificare i contesti familiari, educativi e sociali, qualora ve ne sia necessità, per renderli maggiormente adatti a ospitare e valorizzare le differenze. Se si vuole dare corpo alla Convenzione ONU e farne uno strumento di inclusione sociale, occorre allora domandarsi *a che condizioni* e attraverso quali *mediazioni* (Canevaro, 2008; Palmieri, 2017) questi bambini possono *fare esperienza del gioco* al pari degli altri.

In linea con i principi della Convenzione ONU e per rispondere al bisogno di gioco dei bambini con disabilità, si sono diffusi in Italia e in altri Paesi diversi progetti educativi e culturali. Tra questi, appare di particolare interesse pedagogico lo *Spazio Gioco* dell'associazione *L'abilità Onlus*¹. Esso è un servizio diurno innovativo, nato a Milano nel 2000, che nelle ore pomeridiane dei giorni feriali si impegna ad accogliere bambini con diverse tipologie di disabilità, in età compresa tra 3 e 11 anni, offrendo loro un ambiente senza barriere, pensato per essere inclusivo, accogliente e stimolante (Antonacci, Riva, Rossoni, 2017; Rossoni, 2018). L'intento del servizio – ed è forse questo il suo carattere distintivo e qualificante – non è di natura terapeutico-riabilitativa, ma è di far vivere ai fanciulli esperienze ludiche e formative adeguate ai loro desideri e interessi. Lavorando in stretta sinergia con le famiglie degli utenti, la scuola, gli altri servizi territoriali, lo Spazio Gioco si propone come un luogo di socializzazione, di svago, di scoperta del piacere di giocare, di vera e propria *educazione al gioco e attraverso il gioco*; uno spazio protetto in cui diviene possibile per bambini con disabilità talvolta anche molto complesse interagire con le educatrici e con altri

1 Per un approfondimento sulla cultura dell'associazione *L'abilità Onlus* e sul funzionamento dello Spazio Gioco, nonché sulle metodologie pedagogiche che lo innervano, cfr. Riva (2007), Antonacci, Riva, Rossoni (2017), Rossoni (2018), Riva, Rossoni (2020). È possibile anche consultare il sito dell'associazione: www.labilita.org. Rispetto alla matrice teorica della pedagogia del gioco attuata nel servizio, si veda in particolare Antonacci (2012).

minori nel piccolo gruppo e imparare quelle regole, quelle posture cognitive e corporee, quei comportamenti sociali che consentono di sperimentare in modo vivido e autentico la dimensione a-finalistica del gioco. In questo modo, si restituiscono ai fanciulli il piacere e la bellezza del gioco che sovente sono negati da un intenso programma riabilitativo e scolastico. Ciò comporta da parte dell'équipe educativa del centro la costruzione *ad hoc* di setting pedagogici, predisponendo “le condizioni spaziali, temporali, materiali, corporali e simboliche atte a prevedere la presenza di tutti coloro che potrebbero calcare il palco per loro preparato” (Riva, Rossoni, 2020, p. 231). Per poter far giocare individualmente e insieme i bambini, lo staff del servizio si avvale di strategie educative e comunicative differenziate, flessibili e condivise da tutti i suoi membri, nonché di spazi, artefatti, giocattoli, tecnologie analogiche e digitali, che vengono riadattati di volta in volta in base alle situazioni, alle caratteristiche psico-fisiche dei minori e alle loro concrete risposte. L'équipe dello Spazio Gioco si prende cura della scansione dei tempi delle sessioni di gioco, dei ritmi delle attività, dell'organizzazione dell'ambiente, della disposizione degli arredi e dei corpi, della scelta dei giochi da fare e degli oggetti da impiegare. Lo stile educativo del servizio è connotato da un'estrema attenzione ai dettagli. Nulla è lasciato al caso: forme, materiali, colori, tinte, luminosità degli ambienti, tipologia di spazi, di giochi e di attività, posture e gesti delle educatrici sono fatti oggetto di una costante riflessione, progettazione e valutazione.

Il modo in cui questo servizio è strutturato, a nostro avviso, mostra con grande immediatezza ed efficacia che ciò che consente di imparare a giocare e di fare esperienza del gioco, dunque di realizzare il diritto sancito sul piano formale dalla Convenzione Onu, senza che i deficit e i limiti psico-fisici dei soggetti precludano la possibilità di partecipare a contesti ludici e ricreativi, è un intreccio di molteplici attori eterogenei, sia umani (bambini, educatori, familiari) che non-umani (artefatti, oggetti, spazi, tecnologie, giocattoli, ecc.). Attraverso questo “collettivo ibrido” (Latour, 2005), dato dalla relazione tra elementi umani e non-umani, prendono forma degli ambienti sociali e materiali e delle pratiche situate che *traducono* empiricamente i diritti e *performano* istanze morali e di cura. In altre parole, lo Spazio Gioco rende visibile che il diritto di giocare può essere esercitato realmente da tutti, bambini con disabilità compresi, a patto che si istituiscano dei setting, delle mediazioni e dei processi specifici, il cui allestimento presuppone una marcata *cura* non solo delle relazioni interpersonali, ma anche

delle dimensioni materiali dell'esperienza: "Affinché il gioco risulti un'esperienza significativa e trasformativa occorre pensare e predisporre accuratamente un setting adeguato, tramare un contesto preparato ad accogliere la peculiarità di ciascuno, strutturare lo spazio e il tempo, creare e preparare giochi e giocattoli adatti e adattati ai bisogni speciali di ogni bambino" (Antonacci, Riva, Rossoni, 2017, p. 155). In questo senso, lo Spazio Gioco è un servizio particolarmente interessante e per certi versi emblematico, poiché il suo funzionamento e la sua organizzazione danno la misura di quanto per gli educatori professionali socio-pedagogici sia essenziale lavorare in modo competente con la materialità per tradurre in pratica i diritti, le istanze etiche, gli obiettivi formativi, nonché per promuovere educazione inclusiva (Barbanti, Ferrante, 2020).

Nel prosieguo del saggio, rifacendosi a uno studio di caso volto a interrogare le pratiche educative e di cura agenti nello Spazio Gioco², si descriverà e analizzerà a titolo esemplificativo un'attività ludica osservata durante la fase esplorativa della ricerca, utilizzando a tal fine le categorie teoriche proprie degli *approcci neomaterialisti*³. Nello specifico, ci si focalizzerà su

- 2 Tale studio, avviato nel 2018 e ancora in corso, è condotto da un'équipe di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, in collaborazione con il Dipartimento di Elettronica, Informazione e Bioingegneria del Politecnico di Milano e l'associazione *L'abilità Onlus*. L'équipe pedagogica dell'Università di Milano-Bicocca è coordinata da Cristina Palmieri e Francesca Antonacci ed è costituita da Alessandro Ferrante, Camilla Barbanti, C.M. de Benedetti. In alcune fasi della ricerca hanno partecipato alla raccolta e analisi dei dati anche delle tesiste del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche (Irene Mazzini, Federica Valenti, Veronica Incagliato e Giulia Bertelli), supervisionate dai ricercatori esperti. La ricerca è stata volta in un primo momento a esplorare il funzionamento quotidiano del servizio e in un secondo momento a co-progettare, sperimentare e valutare giochi *hi-tech* per indagarne l'impatto formativo nel contesto dello Spazio Gioco. Dal punto di vista metodologico, essa si è realizzata attraverso osservazioni etnografiche, interviste in profondità, focus group, momenti condivisi di valutazione in itinere e di riprogettazione. I dati tratti dal campo sono stati raccolti, analizzati e interpretati utilizzando una cornice teorica neomaterialista. Ciò ha significato non prestare attenzione solamente alle intenzioni e alle azioni degli esseri umani, ma dare rilievo anche alla presenza e all'*agency* del non-umano, portando di conseguenza in primo piano i materiali e la materialità.
- 3 Nell'ambito delle teorie neomaterialiste, l'educazione è pensata come una rete sociomateriale complessa e dinamica, formata da attori eterogenei (corpi, tempi, spazi, simboli, discorsi, documenti, testi, rituali, affetti, oggetti, tecnologie, artefatti, strumenti, animali

come gli artefatti semiotico-materiali presenti nel servizio contribuiscano insieme alle educatrici e ai bambini a fare esperienza del gioco.

2. Cappuccetto Rosso: il diritto al gioco come aggregato spazio-tempo-materiale

Come lo Spazio Gioco garantisce a tutti i bambini che lo frequentano il diritto di giocare? Come si trasforma e si traduce materialmente un diritto al gioco “astratto”, sancito nel testo della Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, in un agire situato e quotidiano? Per rispondere a queste domande ripercorreremo come anticipato una specifica attività osservata durante la fase esplorativa della ricerca nel servizio Spazio Gioco: la storia di Cappuccetto Rosso. Vedremo, attraverso questo esempio, come realizzare in concreto il diritto per tutti di giocare abbia a che fare con una “rifi gurazione materializzata” (Barad, 2017; Haraway, 2019) della storia di Cappuccetto Rosso. Tale riconfigurazione materiale è a sua volta esito del modo in cui quotidianamente si combinano gli elementi umani e non-umani, sociali e materiali, pratici e discorsivi (Ferrante, 2016; Barbanti, 2019) nel servizio.

La fiaba di Cappuccetto Rosso è una delle attività che le educatrici propongono ai bambini che frequentano il centro⁴. Tale momento ludico è un *fil rouge*, in quanto si ripete ogni giorno durante l’anno, divenendo per i bambini un appuntamento stabile e ricorrente. A questa stabilità, data dal reiterarsi nel tempo della proposta, non corrisponde tuttavia una immutabilità o invariabilità di come viene performata la storia. Infatti, per andare incontro alle differenti esigenze di gioco e generare occasioni di divertimento, Cappuccetto Rosso diviene una pratica aperta e mutevole. A modificarsi e a variare sono gli elementi materiali, umani e non-umani, che

non-umani, forze naturali) che interagiscono tra loro producendo una varietà di effetti, sovente non preventivabili del tutto dall’uomo. La materia in questo paradigma non è separata dal significato e dalla dimensione sociale ed è concepita come intelligente, vitale, performativa, capace di auto-organizzazione e di *agency*. Cfr., tra gli altri, Barad (2007), Fenwick, Edwards, Sawchuk (2011), Ferrante (2016), Barbanti (2019).

4 Il riferimento è alla programmazione che i ricercatori hanno osservato nel 2018 presso il servizio.

aggregandosi tra loro – e dunque “rifigurandosi” – mettono concretamente in scena la storia, rendendola ogni volta un’esperienza diversa. Cappuccetto Rosso, nello Spazio Gioco, è dunque una narrazione stabile, ma “apparecchiata” e messa concretamente in scena attraverso una materialità differenziata, mobile ed eterogenea. È grazie al performare attivo di questa materialità, come vedremo, che Cappuccetto Rosso diviene un’esperienza di gioco per tutti, traducendo in concreto, inoltre, un diritto altrimenti solamente enunciato. Per comprendere meglio cosa intendiamo e cosa significhi ciò in termini educativi procediamo ripercorrendo tre modi di andare in scena della storia di Cappuccetto Rosso, scelti tra le molteplici performance della stessa osservate nel servizio.

Una versione possibile della fiaba di Cappuccetto Rosso è quella emergente dalla combinazione spazio-tempo-materiale con un oggetto tecnologico: un *tablet* che appoggiato su un tavolo permette di ascoltare una canzone e nel mentre vedere un video animato dei personaggi della storia. L’educatrice e il bambino, seduti uno di fronte o accanto all’altro, ascoltano la musica, guardano le immagini animate e, a volte, cantano insieme. Finito il video l’educatrice può chiedere al bambino se vuole rivederlo, oppure se intende fare altro. Per i bambini che non usano il linguaggio verbale la domanda “basta o ancora?” viene posta attraverso i simboli della CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa). Il bambino indica la tesserina raffigurante il simbolo corrispondente alla sua scelta. Per coloro che hanno difficoltà a indicare con gli arti superiori del corpo, l’educatrice pone la medesima domanda utilizzando il proprio corpo: un braccio in alto significa “ancora” mentre in basso, “basta”. Il bambino esprime la propria preferenza con un movimento del capo e degli occhi verso l’alto o verso il basso. L’esperienza di Cappuccetto Rosso, in questo caso, coinvolge soprattutto i sensi dell’udito e della vista, permette una specifica relazionalità tra educatrice ed educando, implica un certo tempo di ascolto e chiede una particolare concentrazione e partecipazione. Inoltre, si comprende come tale proposta non si limiti all’uso del *tablet*, ma venga attuata anche attraverso una pletora di altri gesti e oggetti. Il *tablet*, la musica, le tesserine della CAA, il corpo dell’educatrice e il tono della sua voce, la pazienza nel ripetere più volte la domanda in caso non sia immediatamente compresa, l’attesa del tempo necessario a formulare la risposta, la posizione dei corpi nello spazio “intra-aggiscono” (Barad, 2007), dando vita a particolari pattern socio-materiali che, a loro volta, generano determinati effetti sui soggetti coinvolti.

La fiaba di Cappuccetto Rosso può diventare anche una successione di “cartelloni tattili” creati dalle educatrici. Su ognuno sono incollati i personaggi della storia composti con l’utilizzo di diversi materiali: della lana morbida e nera per il pelo del lupo, una mantellina in raso rosso per cappuccetto rosso, della plastica lucida per il fucile, ecc. Anche lo spazio della stanza è in questo caso predisposto e allestito diversamente: non più solo un tavolo e due sedie, un’educatrice, un bambino e un *tablet*, ma due educatrici, più bambini e diverse sedie – tra cui eventuali carrozzine – messe a semicerchio. Mentre un’educatrice racconta la storia, l’altra sorregge uno dei cartelloni tattili e si avvicina ai bambini presenti per permettere loro di toccare con la mano i personaggi raffigurati. In questo modo Cappuccetto Rosso diviene un’esperienza tattile oltre che uditiva e visiva. Rispetto a “Cappuccetto Rosso *tablet*”, in questa nuova concatenazione di elementi umani e non-umani mutano anche i tempi e i ritmi dell’attività: la narrazione della storia procede solo dopo che tutti i bambini hanno avuto il tempo di toccare ed esplorare tattilmente il cartellone. Se si calcola che per alcuni di essi anche il compiere un gesto con la mano in modo coordinato per raggiungere e toccare i personaggi non è affatto semplice e scontato, si comprende come inevitabilmente si modifichino la durata dell’attività, il ritmo della narrazione, oltre al tipo di coinvolgimento corporeo delle educatrici e dei bambini. L’esperienza che si genera dall’intreccio di tutti questi elementi è materialmente differente da quella precedentemente descritta, così come diverse sono anche le ricadute in termini ludico-educativi.

Infine, la storia di Cappuccetto Rosso a volte diventa un teatrino: la stanza viene oscurata, un faro illumina le quinte di una scena in cartone ritagliato. I personaggi, delle “marionette da dito”, sono fatti recitare dall’educatrice che così facendo racconta la storia. Qui i bambini sono posti nel ruolo di spettatori, la stanza dello Spazio Gioco muta in luogo dove poter assistere a una performance. Ma questa proposta può anche trasformarsi e divenire un’occasione per “andare in scena”: ogni bambino sceglie un personaggio e attraverso dei costumi-travestimenti ne assume alcune caratteristiche: le orecchie e la coda per essere il lupo, la mantellina rossa per entrare nel ruolo di Cappuccetto, il fucile per diventare il cacciatore. Attraverso un nuovo aggregarsi e concatenarsi di elementi umani e non-umani, i bambini dello Spazio Gioco diventano attori che “calcano” la scena. Il corpo, i suoi movimenti e i suoi modi per esprimersi passano in primo piano, così come la relazione e la collaborazione con l’altro.

Il reiterarsi della storia, nel mentre crea una ricorsività per i bambini settimana dopo settimana – dando origine a un “appuntamento fisso”, qualcosa di noto e di familiare – apre a nuove e diverse possibilità di sperimentazione e scoperta, oltre a modi ogni volta diversi di figurare le identità/caratteristiche dei soggetti e degli oggetti. Affinché ciò si realizzi l'équipe educativa investe pensiero pedagogico e tempo per progettare, costruire, creare e performare Cappuccetto Rosso. I differenti aggregati socio-materiali, una volta assemblati tra loro, producono un'esperienza ludico-educativa che coinvolge chi l'attraversa in modalità molteplici e imprevedibili. In quest'ottica, Cappuccetto Rosso smette di essere una semplice storia, o un oggetto/attività ben definiti, o una proposta strutturata da elargire e diviene piuttosto un “groviglio spazio-tempo-materiale”. In altre parole, un apparato ibrido di pratiche «open-ended» (Barad, 2007, p. 178) che nel suo farsi realtà “corporea” accade come fenomeno ludico-educativo. Sono infatti le intra-azioni tra elementi umani e non-umani (Barad, 2007), ossia quei conglomerati di forze tra loro interrelate e agenti in modo distribuito e trasversale, che nel loro combinarsi danno vita a specifiche realtà socio-materiali e dunque a esperienze ludico-educative altrettanto diversificate. Ciò rende Cappuccetto Rosso una pratica di gioco ibrida e inclusiva che genera situazioni, opportunità, *pattern* diversi per coloro che vi entrano in contatto, promuovendo esperienze ricche e mutevoli. Al contempo, però, la fiaba di Cappuccetto Rosso rimane anche un elemento ritualizzante: il fatto che venga proposta e “annunciata” ogni giorno attraverso la stessa immagine fatta vedere ai bambini che raffigura una fanciulla con un cappuccio rosso e che si concluda con la riproduzione sonora della medesima canzone, rende questa attività di gioco un'esperienza che è al contempo riconoscibile e nuova, uguale e diversa, continua e discontinua nel tempo, stabile e variabile nei suoi elementi materiali e simbolici.

In conclusione, tramite l'esempio di Cappuccetto Rosso, abbiamo inteso mostrare come l'offerta di un'attività ludico-educativa ai bambini che frequentano il servizio abbia a che fare con il rapportarsi quotidiano dell'umano a un'*irrinunciabile* e *vitale* materialità (Bennet, 2010). “Irrinunciabile” poiché è grazie all'uso strategico e creativo della stessa che le educatrici allestiscono concrete opportunità di gioco per tutti. Infatti, è attraverso una modificazione dei materiali impiegati, degli spazi, dei tempi, degli oggetti che ogni bambino è messo in condizione di fare esperienza di Cappuccetto Rosso, potendo così fruire del piacere di ascoltare, conoscere,

condividere, performare una fiaba che fa parte del patrimonio comune e dell'immaginario collettivo. "Vitale" poiché gli elementi della materialità di cui si sostanzia ogni scena educativa (tempi, spazi, discorsi, rituali, artefatti) influenzano con la propria presenza le reti di cui sono parte e che contribuiscono a creare (Ferrante, 2016; Barbanti, 2019). Senza un'attenta traduzione materiale, un mettere mano concreto e "artigianale" ai diversi elementi che costituiscono la storia di Cappuccetto Rosso, essa rimarrebbe fruibile e appetibile solamente per alcuni bambini, escludendo gli altri. Garantire a tutti il diritto di giocare è dunque una *questione pratica* che passa dal connettere creativamente materie eterogenee e dipende da come queste, concatenandosi, danno vita alle esperienze concrete che i soggetti attraversano. Includere, educare, giocare, generare le condizioni per esercitare un diritto sono quindi tutte azioni che necessitano di essere incorporate in pratiche situate, al contempo sociali e materiali.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F. (2012). *Puer Ludens. Antimanuale per poeti, funamboli, guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Riva C., Rossoni E. (2017). Gioco e disabilità, un'oscillazione tra limite e piacere. *Italian Journal for Special Education*, 5(1), 148-159.
- Barad K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad K. (2017). *Performatività della natura. Quanto e queer* (Ed. Bougleux E.). Pisa: ETS.
- Barbanti C. (2019). *Che cosa fanno gli oggetti? Una ricerca pedagogica sulla materialità in atto in una scuola steineriana*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbanti C., Ferrante A. (2020). La materialità dell'agire educativo e inclusivo. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 139-152). Milano: Guerini e Associati.
- Bennet J (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham: Duke University Press.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano: i mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*. Trento: Erickson.
- Fenwick T., Edwards R., Sawchuk P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-material*. London: Routledge.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

- Haraway D. (2019). *Le promesse dei mostri* (Ed. Balzano A.). Roma: Derive e Approdi.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network Theory*. New York: Oxford University Press.
- Palmieri C. (2017). Una relazione materiale: i mediatori umani e non-umani nell'esperienza educativa. In A. Ferrante, J. Orsenigo (eds.), *Dialoghi sul postumano, Pedagogia, filosofia e scienza* (pp. 179-191). Milano-Udine: Mimesis.
- Riva C. (2005). *Amorgioco. Il bambino. la disabilità. il gioco*. Firenze: Fatatrac.
- Riva C., Rossoni E. (2020). Educazione inclusiva e disabilità. In A. Ferrante, M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (eds.), *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (pp. 230-246). Milano: Guerini e Associati.
- Rossoni E. (2018), Il piacere di giocare. L'esperienza di un servizio educativo innovativo dedicato al gioco e alla disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(4), 350-356.

XIII.2

Le motivazioni personali e gli ostacoli professionali per le professioniste dell'esercizio fisico

Ferdinando Cereda

*Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
ferdinando.cereda@unicatt.it*

1. Introduzione

L'adesione ai centri fitness e sportivi è cresciuta rapidamente a partire dai primi anni Novanta, insieme al numero di lavoratori coinvolti in questo comparto sociale ed economico (europeactive, 2020). L'impegno regolare in un programma di esercizio fisico apporta notevoli benefici per la salute e persiste la popolarità delle attività motorie svolte in palestra e che hanno come proposta fondamentale il fitness. Inoltre, come professionisti del fitness, i trainers, cioè gli istruttori e i personal trainer, rappresentano un collegamento importante per la corretta educazione motoria e la relativa aderenza all'esercizio fisico delle persone iscritte nelle palestre (Gronau e Titze, 2019; Middelkamp et al., 2019).

Le pubblicazioni riguardo la figura del personal trainer in Italia e quelle più specifiche inerenti le barriere percepite nello svolgimento della professione e le motivazioni che spingono le donne ad intraprendere questa carriera sono assenti.

Nel corso degli ultimi anni si sta osservando un nuovo modo di approcciarsi all'interno del settore lavorativo del fitness. È in atto una trasformazione a tutto tondo: da un culturismo maschile verso una più neutrale concezione degli esercizi, del regime alimentare, dello stile di vita e dell'idea di fitness, che non sono più così connotati al maschile. Le donne si sono fatte spazio e hanno trovato un'inclusione nella cultura della palestra come ambiente di pratica delle attività motorie, lottando per un ideale di fisico più ordinario e non necessariamente culturistico, usando tecniche di allenamento fino a quel momento propriamente maschili. Questo discorso s'interseca con lo sviluppo di un ideale collettivo dell'esercizio personalizzato e di mantenere un fisico sano e in buona salute.

Un sistema di fitness professionale standardizzato e globale sembrerebbe offrire il modo per prevenire le problematiche che hanno come sfondo le discriminazioni sessuali, il declassamento dell'immagine e del trattamento degli istruttori.

Con la diffusione dell'idea di benessere e di "bellessere" gli sbocchi professionali sono in aumento anche per le donne che, nonostante le barriere percepite, dovrebbero avere il coraggio ad essere ancor più motivate nel mostrare le caratteristiche e le attitudini che le valorizzano.

2. Le motivazioni e le barriere professionali per le donne: background

Poche donne ricoprono posizioni di leadership nel settore del fitness e dello sport in Italia. La stessa cosa è evidenziata in diverse ricerche condotte negli Stati Uniti (Mazerolle et al., 2012, 2013, 2015) nel settore della preparazione atletica.

Nel 2010 le donne negli Stati Uniti rappresentavano il 46.4% dei trainer laureati e il 47% degli assistenti associati ad un college. Ciò nonostante, il numero delle donne che hanno avuto un avanzamento in questo campo non è cresciuto significativamente. Le stime indicano che solo il 17.5% si qualificava come responsabile dei preparatori atletici e degli allenatori (Burton et al., 2012).

Al di fuori della letteratura riguardante l'allenamento, sono stati descritti lo stereotipo di genere e i fattori che limitano l'avanzamento delle donne nel ricoprire ruoli di leadership nel settore amministrativo.

All'interno della letteratura scientifica concernente l'allenamento, Burton (2011) ha esaminato come lo stereotipo di genere sul sesso e sui ruoli di potere abbiano influenzato negativamente le allenatrici e preparatrici atletiche donne. In particolar modo quando il contesto lavorativo riguardava gli sport maschili oppure quando dovevano interagire con allenatori uomini, anche se provenienti dal loro medesimo background formativo.

Ulteriori ricerche (Mazerolle et al., 2013, 2015) hanno suggerito che altre possibili cause si potevano riscontrare nelle responsabilità parentali, nella maternità, nella ricerca di una vita equilibrata. Tutti fattori, questi, che sembrano precludere alle donne il raggiungimento di posizioni di responsabilità in carriera come allenatrici nel contesto universitario statunitense.

È emerso inoltre che possono essere in primis le allenatrici stesse a mo-

strare avversione verso il ruolo di responsabile, nell'accezione in cui questa figura venga vista come quella persona che spesso assume la posizione dell'allenatore sulla pista di atletica o sul campo di calcio. Da non tralasciare poi il peso delle responsabilità amministrative aggiuntive che accompagnano il ruolo e che potrebbero ulteriormente scoraggiare una persona nel voler ambire a questa posizione (Mazerolle et al., 2015).

La sfida nell'avanzamento di carriera per le allenatrici donne è stata ed è ad oggi descritta come difficoltà da comprendere e superare.

Lo stereotipo sul gender è stato citato sia come aneddoto sia a livello empirico come una delle barriere più presenti.

Altri ostacoli esaminati all'interno della letteratura includono il conflitto lavoro-famiglia, il senso di responsabilità verso familiari e parenti, la percezione di un'incongruenza del proprio ruolo rispetto al contesto lavorativo, lo stereotipo sull'appartenenza di genere soprattutto per le giovani allenatrici in carriera (Mazerolle et al., 2013).

A discapito di queste barriere, molte donne sarebbero in grado di lavorare al meglio ricoprendo una posizione di vertice tra gli allenatori.

Entrando nello specifico, un'allenatrice rimarrà più probabilmente a ricoprire una posizione che le permetta adeguatamente e in modo efficiente di svolgere ed assumere tutti i ruoli a cui è chiamata, che potrebbero includere quello di madre e coniuge.

Benché i dati siano limitati per quanto riguarda le allenatrici e le loro scelte riguardanti le posizioni di leadership, la letteratura esistente riporta che un buon numero di donne percepisce alti livelli di soddisfazione sul lavoro, anche se in posizioni meno ambite. La causa è il fatto di poter in tal modo tendere ad un equilibrio tra gli obblighi lavorativi e famigliari.

Lavorare come allenatrici nei college americani è dispendioso a livello di tempo e limita le possibilità di ricoprire altri ruoli di responsabilità, come quello di moglie oppure di mamma. Gli stereotipi di genere possono essere messi in atto in maniera anche inconscia verso le donne che lavorano in aree in cui vi è una prevalenza maschile, specialmente all'interno delle università statunitensi, dove le allenatrici percepivano che il loro ruolo fosse visto come quello di baby-sitter o mamma (Mazerolle, 2012)

Burton e colleghi (2012) riportano che alcune giovani allenatrici in ambienti sportivi a presenza altamente maschile, come calcio e basket, abbiano come unica possibilità di contratto quelli a breve termine, non potendo così automaticamente ambire ad assumere alte posizioni.

In aggiunta a questo gli allenatori di sesso maschile hanno stereotipato le giovani allenatrici indicandole come potenziali distrazioni per i loro atleti proprio in virtù del loro sesso; questa concezione non fa altro che sminuire ulteriormente il lavoro e le competenze femminili in ambito sportivo ad alti livelli.

L'aver una figura di riferimento è stato identificato come un facilitatore necessario per la crescita professionale. Questa persona è una guida, aiuta la contestualizzazione degli eventi, conosce gli ambiti delle aspettative professionali, dei modi di comportarsi e delle abilità necessarie.

Burton (2011) e colleghi hanno evidenziato che le allenatrici erano in grado di gestire le situazioni di discriminazione grazie al loro modello di professionalità o grazie alla figura di un responsabile loro pari o supervisore.

Prendendo come punto di partenza questa scoperta, si è provato ad andare sempre più in profondità sulla questione e il fatto che ci sia una persona che svolge un punto di riferimento si è rivelato costituirsi un fattore importante per aiutare più donne a mantenere il proprio posto di lavoro, soprattutto se hanno anche figli.

Avere un modello efficace e una guida di riferimento può aiutare sia nella gestione della parte burocratica e delle politiche del posto di lavoro, sia nel consigliare i giovani su come fare carriera e aumentare la soddisfazione per il proprio operato.

3. Definizioni di personal trainer

Il personal trainer è indubbiamente una delle occupazioni più importanti all'interno dell'industria europea e mondiale del fitness. Il mercato del lavoro per il personal trainer attualmente offre opportunità eccellenti in quanto vi è una sempre più crescente percentuale di popolazione che comprende la necessità di svolgere attività fisica e di mantenere uno stile di vita di tipo attivo (Gronau, Titze, 2019).

Le persone vogliono essere indirizzate personalmente, in modo da assicurarsi le condizioni ottimali per raggiungere i loro obiettivi motori e per la cura della salute. Il personal trainer adeguatamente formato (Cereda, 2015) ha le abilità, la competenza e la conoscenza per far sì che si avverino queste aspettative.

L'American College of Sports Medicine (ACSM, 2017) definisce il personal trainer come un professionista del fitness impegnato nello sviluppare ed implementare un approccio individualizzato per esercitare la sua professione tra la popolazione sana e/o con prescrizione medica. Usando una varietà di tecniche, il personal trainer è competente nel guidare e dimostrare la sicurezza e la metodica corretta per eseguire gli esercizi applicando i principi fondamentali delle scienze motorie, motivando i singoli ad intraprendere e continuare i propri comportamenti salutari.

Earle e Baechle (2010) specificano che il personal trainer è un professionista del fitness impegnato nella prescrizione e nell'insegnamento dell'esercizio fisico. Motiva i clienti nel dare degli obiettivi da raggiungere, fornendo feedback e responsabilizzandoli.

Un profilo attendibile del personal trainer in Europa emerge da una ricerca condotta sulla figura professionale del personal trainer (Rieger et al., 2014). I personal trainer hanno un'età media di 36 anni, con una variazione dai 22 ai 59 anni. La maggioranza è composta da uomini (60%) e il loro background educativo è alto. Il 30% di loro lavora in un fitness club prendendo parte in un team prevalentemente a tempo pieno.

È bene ricordare che il personal training è un particolare tipo di insegnamento di attività fisica caratterizzato dalla relazione "one-to-one" che si instaura tra il professionista ed il cliente. Questa relazione rappresenta la conseguenza di una decisa e personale scelta da parte del cliente, ovvero la volontà di raggiungere specifici obiettivi attraverso una pianificazione disegnata appositamente per lui ed attentamente supervisionata. Solo la programmazione assicura un intervento di tipo strutturato ed individualizzato focalizzato sui fattori critici quanto sui desideri personali del cliente, sul fatto che questi siano realizzabili e sulle motivazioni intrinseche ed estrinseche (Cereda, 2008).

Una relazione stretta con il cliente consente al personal trainer di collezionare un'ampia varietà di feedback che possono essere usati per riadattare il programma di esercizio in maniera congrua rispetto alle sue difficoltà e ai suoi progressi.

La costruzione del rapporto è la chiave fondamentale perché aiuta il cliente a condividere con il trainer tutte le informazioni necessarie.

4. Il caso studio

Lo scopo di questa indagine preliminare è stato quello di rilevare le barriere che precludono l'ottenimento di un ruolo specifico come quello della personal trainer, come professionista dell'esercizio fisico.

È stato somministrato un questionario semistrutturato di sedici domande. Il questionario è stato compilato on line, rigorosamente in forma anonima. Si è optato per un modello prevalentemente qualitativo per comprendere più efficacemente le esperienze delle personal trainer donne, avendo la possibilità di non essere vincolate ed incanalate in risposte predefinite. L'anonimato, oltre ad aver tutelato la privacy delle partecipanti, ha fornito una maggior libertà e una facilità di espressione dei propri pensieri e dei propri sentimenti.

Il campione di indagine a cui inviare il questionario è stato costituito tramite conoscenze personali, consultando i database on line di alcune grandi aziende del fitness, visitando i profili social delle donne che si proponevano come personal trainer. Hanno risposto al sondaggio trentadue donne con un'età compresa tra i 28 ± 7 anni (range 21-35 anni) ed un'esperienza del settore del fitness prevalentemente da uno ai sei anni (72% della totalità del campione).

Per quanto riguarda gli anni di esperienza lavorativa come personal trainer il 60% delle intervistate ha dichiarato un'anzianità professionale che va dagli uno ai tre anni e il 95% delle partecipanti ha ammesso di avere ambizioni di crescita lavorativa.

La popolazione del campione operava quasi esclusivamente nel Nord Italia, in particolare a Milano e provincia (47% delle partecipanti). Gli ambienti di lavoro più comuni sono stati il centro fitness (59% delle risposte) e il centro personal training (22%).

Dalle risposte emerge che le personal trainer hanno intrapreso questo lavoro spinte da interessi personali inerenti il benessere della persona, l'ambito preventivo dell'esercizio, la provenienza da uno sport.

La metà della popolazione del campione ha come background una formazione di tipo universitario e, nonostante questo, il 62,5% delle trainer laureate ha dichiarato di aver dovuto sostenere dei corsi di formazione supplementari.

Il 22% delle intervistate ha dovuto cambiare città per poter lavorare come personal trainer ed il 19% ha ammesso di aver dovuto rimandare progetti famigliari per via del lavoro.

Un dato rilevante è quello legato al fatto di avere o di aver avuto una o più persone (famigliari, colleghi, ex compagni di studio, amici) che hanno supportato o supportassero la scelta professionale. Le personal trainer ritengono che il fatto di avere qualcuno che creda in loro le abbia senza dubbio aiutate a reputarsi all'altezza della professione, nonostante le difficoltà che hanno dovuto incontrare.

5. Discussione e conclusioni preliminari

In merito al primato di personal trainer di sesso maschile rispetto a quello di sesso femminile, i dati rilevati fanno emergere che la prevalenza del pensiero è che il lavoro è inquadrato come prettamente maschile nell'immaginario collettivo e che le donne siano perciò viste come adatte limitatamente alla parte di istruttrici per la parte di corsi musicali svolti in gruppo. Questa risposta evidenzia un dato importante: si percepisce una discriminazione solo per il fatto di essere donne, non tanto da colleghi o superiori, ma dalla stessa comunità di appartenenza, ovvero dall'immaginario collettivo che ha idealizzato la professione di personal trainer incarnandola in un uomo e non in una donna.

Approfondendo questo aspetto, infatti, è emerso che le risposte hanno lo sfondo comune della disparità. L'uomo è percepito come più richiesto perché l'ambiente palestra (la sala attrezzi) sembra essere a lui più congeniale, soprattutto per quello che sembra essere una distorsione della percezione della collettività, che fatica a percepire la donna come personal trainer qualificata. È evidenziato anche il fatto che per le donne la scelta di questa professione sia più "pensata" e profonda rispetto a quella di un uomo, il quale trasformerebbe semplicemente una passione in professione.

Come si potrebbero incoraggiare le donne ad intraprendere la professione di personal trainer?

Dalle risposte è emerso innanzitutto l'esigenza di un cambio di mentalità: dovrebbero decadere i preconcetti basati sull'immagine esteriore che andrebbero a discapito della formazione della persona. Bisognerebbe valorizzare le capacità delle donne come, ad esempio, quelle riguardanti la sfera psicologico-empatica.

Andrebbe risolta anche la convinzione che se le donne si allenassero con i pesi potrebbero assumere una corporatura mascolina: questo, da un lato

porta, ad avvalorare l'immaginario collettivo del personal trainer uomo, dall'altro, giustifica in qualche modo il fatto che in palestra le donne debbano occuparsi solo della parte di corsi musicali.

Altro spunto interessante è la richiesta di docenti formatori donne. Dai docenti universitari e non universitari incontrati nel corso degli anni di formazione, alla figura del responsabile di lavoro, i dati raccolti raccontano di una prevalenza maschile. Questo fatto potrebbe sfiduciare qualche donna nel credere che possa riuscire a fare bene la propria professione ed anche, perché no, ad ambire a posizioni di vertice.

Un ultimo quesito ha indagato come, secondo le trainer, chi ricopre una posizione di vertice facendo il manager possa aiutare in positivo nel qualificare la figura femminile, pur non andando a discapito di quella maschile.

Le risposte vertono quasi esclusivamente nella proposta di aumento del numero di assunzioni di donne, il che comporta che il manager, per primo, creda nell'uguaglianza di potenzialità e competenze tra uomo e donna.

In concomitanza, attraverso l'uso dei social ad esempio, bisognerebbe combattere lo stereotipo che la donna sia vulnerabile e debole rispetto ad un uomo; stereotipo che mal si sposa in particolar modo con l'ambiente del fitness, soprattutto pensando alla sala pesi e all'aspetto motivazionale del cliente.

Alla domanda sulle motivazioni che porterebbero più uomini ad intraprendere la professione del personal trainer, le risposte più comuni sono state che il lavoro di personal training è considerato in modo prettamente maschile nell'immaginario collettivo e che le donne sono viste solo come istruttrici di corsi collettivi.

Queste risposte lasciano spazio ad altrettante domande. Per esempio: perché istruttrici di corsi e non nelle sale pesi? Perché questa concezione della collettività?

Si può ipotizzare che le domande trovino risposta nella disinformazione e nella cultura di appartenenza. Nascendo come ambiente prettamente maschile ed associato al bodybuilding, nel fitness sono state veicolate determinate immagini e alcuni centri stessi sono nati rifacendosi alle palestre americane frequentate pressoché esclusivamente da body builder uomini. Quindi non solo per i clienti maschi è difficile pensare a una trainer donna in sala attrezzi, ma la clientela femminile stessa sembra volersi tenere a distanza dall'utilizzo di sovraccarichi in quanto si immagina con sembianze maschiline, qualora intraprendesse un allenamento che non fosse di tipo ae-

robico o a corpo libero. Qui si innesta un secondo filone della disinformazione: tipicamente la cliente media che si iscrive in palestra vuole tonificare e rassodare la zona degli arti inferiori e perdere peso. Per fare ciò ricorre ai simulatori aerobici e ai corsi di gruppo, ignorando che il modo ottimale per migliorare lo stato di salute e anche di “bellestere” sia l’utilizzo di sovraccarichi. Ecco spiegata la richiesta di istruttrici donne per la conduzione della corsistica e la scarsa presenza delle donne nelle sale pesi, sia in merito alla clientela sia in merito alle trainer.

L’immaginario comune che ruota intorno al mondo del fitness è saturo di distinzioni tra la figura femminile e quella maschile. Queste due figure però non sono mai statiche o completamente differenziabili. Un’importante questione da sollevare è quanto questa distinzione sia rilevante nell’attività o nella ansietà che si può sviluppare per il voler raggiungere il proprio aspetto ideale o nel volersi mantenere in forma, nonostante il passare del tempo. Lasciando da parte quelle micro categorie di nicchia che possono essere i body builder o gli atleti, sulla clientela media di un centro fitness la differenza sulla scelta del trainer dovrebbe essere basata sulla qualità della persona e sulla sua preparazione e non sul fatto di appartenere al genere maschile o femminile. Rimane fondamentale che sia gli uomini che le donne debbano avere cura di come appaiono esteticamente.

Riferimenti bibliografici

- American College of Sports Medicine (ACSM¹⁰) (2017). *ACSM’s Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. Wolters Kluwer-Lippincott Williams and Wilkins.
- Burton L.J., Grappendorf H., Henderson A. (2011). Perceptions of gender in athletic administration: Utilizing role congruity to examine (potential) prejudice against women. *J Sport Manag.*, 25(1), 36-45.
- Burton L.J., Mazerolle S.M. & Borland J.F. (2012). They cannot seem to get past the gender issue: Experiences of young female athletic trainers in NCAA division I intercollegiate athletics. *Sport Manag Rev.*, 15(3), 304-317.
- Cereda F (2008). *Il Personal Fitness Trainer nell’insegnamento dell’esercizio fisico preventivo: competenze tecniche e didattiche*. Milano: Sporting Club Leonardo da Vinci S.r.l.
- Cereda F. (2015). Acquisizione e sviluppo delle competenze dell’istruttore e del

- personal fitness trainer. In Tomarchio M., Olivieri S. (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 838-844) Pisa: ETS.
- Earle R.W., Baechle T.R. (eds.). (2010). *Il manuale del personal trainer NSCA*. Perugia: Calzetti & Mariucci.
- Europeactive (2020). *European Health & Fitness Market Report (EHFMR)*. Deloitte.
- Gronau N., Titze G. (2019). *Personal Training in Europe. E-book*. BlackBox Publishers.
- Mazerolle S.M., Kerri G. (2013). Female athletic training students' perceptions of motherhood and retention in athletic training. *J Athl Train.*, 48(5), 678-684.
- Mazerolle S.M., Burton L., Cotrufo R.J. (2015). The experiences of female athletic trainers in the role of the head athletic trainer. *J Athl Train.*, 50(1), 71-81.
- Mazerolle S.M., Pitney W.A., Goodman A. (2012). Strategies for athletic trainers to find a balanced lifestyle across clinical settings. *Int J Athl Ther Train.*, 17(3), 3-7.
- Middelkamp J., Wollfhagen P., Eemstra J. (2019). *Group Fitness in Europe*. E-book. BlackBox Publishers.
- Rieger T., Jones B., Jiménez A. (2014). *Essential for personal trainers*. Champaign (IL): Human Kinetics.

XIII.3

SOS Tata: una rappresentazione televisiva dell'emergenza educativa e della competenza pedagogica

Salvatore Deiana

Ricercatore - Università degli Studi di Cagliari
sdeiana@unica.it

1. I livelli di elaborazione del sapere pedagogico-educativo

L'elaborazione della teoria e l'esercizio della pratica si sviluppano in molti campi dell'esperienza umana a diversi livelli di raffinatezza e approfondimento. È ciò che si verifica con evidenza anche in ambito pedagogico. Esiste infatti, ed è dominante sul piano sociale e culturale per diffusione e pervasività, una elaborazione pedagogica al livello del senso comune, che possiamo denominare *pedagogia popolare*, con riferimento a diversi autori (tra questi Bruner, 1996; e sulla sua scorta, Xodo, 2010, e Baldacci, 2012). Considerato che la pedagogia assume maggiore rilievo in quanto connessa ad una pratica dell'educazione, il peso di questa pedagogia popolare, sulla base della quale determinano le loro scelte e il loro agire educativo tanti educatori non professionali, genitori e altri tutori, è di conseguenza particolarmente significativo. L'esplicitazione di questo sapere e teorizzazione, la consapevolezza sul piano dei concetti e dei motivi fondanti le decisioni, se vogliamo la scientificità di questa pedagogia popolare, possono essere deboli e ingenui, eppure tale pedagogia di senso comune orienta una quantità innumerevole di comportamenti e azioni con valenza educativa, nella dimensione del quotidiano, così come della più ampia progettualità esistenziale e sociale.

Ad un livello di elaborazione più raffinato e di maggiore consapevolezza, si pone la cultura pedagogica delle figure professionali specifiche. Questa posizione può essere considerata come un livello intermedio tra quanto appartiene al senso comune e al sapere non professionale, da una parte, e al livello della teorizzazione rigorosa delle scienze dell'educazione e della pedagogia, dall'altra. Nella mente degli operatori professionali si intrecciano

un sottofondo di conoscenze e competenze originato dallo studio delle teorie scientifiche più accreditate, così come, nei momenti impellenti dell'agire educativo, emergono le sintesi consolidate intrise appunto di pedagogia popolare. Possiamo perciò dire che la cultura pedagogica delle figure professionali educative e pedagogiche fonde il sostrato culturale della pedagogia popolare, nel quale tali figure sono immerse in quanto membri di una comunità, e che perciò interiorizzano nella loro socializzazione, e quello della pedagogia scientifica o scienza dell'educazione, nel quale sono chiamate a formarsi per poter esercitare con maggiore adeguatezza e rigore il loro compito professionale.

In questo intreccio dei livelli di elaborazione del sapere, nella sua dimensione teorica e nei suoi orientamenti pratici, la *mission* della pedagogia di più alto profilo deve essere intesa, secondo Baldacci (2012), come lavoro di messa in discussione e qualificazione del sedimentato della pedagogia popolare nella società e nella cultura, e soprattutto nella cultura pedagogica degli operatori professionali deputati. Un lavoro che richiede quindi un grado di approfondimento notevole dello specifico disciplinare, e nello stesso tempo di presentare una possibilità di raccordo con quanto poi dovrà passare al setaccio della tempistica deliberativa concessa dall'esercizio pratico dell'educazione.

A partire da quanto detto, il presente contributo nasce dalla convinzione che sia proficuo studiare le manifestazioni di questo intreccio di livelli, e che sia possibile fare ciò analizzando accuratamente delle rappresentazioni popolari, come quelle prodotte dal *medium* televisivo, in cui si incontrano modi di estrinsecarsi della pedagogia popolare, in particolare l'azione educativa di genitori nel contesto familiare, e le modalità del supporto a queste figure non professionali, messe in atto da figure pedagogiche variamente professionali. E ancora, nella convinzione che questa analisi possa e debba essere effettuata utilizzando concetti, teorizzazioni, riflessioni proprie della pedagogia scientifica, che possono giudicarne la validità delle scelte e orientamenti e contribuire al loro miglioramento, assolvendo così al proprio compito.

2. I caratteri generali e la struttura del programma televisivo SOS Tata

Oltre a quanto già detto, la linea di ricerca che qui viene proposta segue le indicazioni di Crispiani (2001; 2011) a favore di una *epistemologia delle*

professioni, per cui i saperi disciplinari oggi giorno acquistano senso e valore se si confrontano con e si dedicano a studiare le modalità dello svilupparsi e attuarsi della propria trasposizione in esercizio pratico professionale. Nella pedagogia accademica italiana, si tratta di una linea di ricerca che ha visto numerosi fautori ed è cresciuta negli ultimi decenni, anche in relazione alla necessità di ottenere riconoscimenti professionali più incisivi per le figure formate dai corsi di laurea di questa area, la triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione e le diverse classi della magistrale pedagogica¹. Le azioni correlate e affiancate, della costruzione dei percorsi universitari e del riconoscimento legislativo, hanno prodotto una più chiara identificazione dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista, come figure professionali specifiche di questo campo di riflessione e attività. Sarà opportuno chiamare in causa la distinzione tra queste due figure, come termini di riferimento, anche per l'analisi della figura professionale esemplificata nel programma televisivo SOS Tata.

Questa trasmissione è l'oggetto-fonte di questo studio². È necessario perciò premettere alcune informazioni preliminari relative, prima di procedere ad una circostanziata analisi dei suoi contenuti e significati.

Una prima informazione concerne la struttura standard del programma, la sua suddivisione in fasi, in una trasmissione della durata media di circa cinquanta minuti. Lo svolgersi dell'intervento educativo professionale, circoscritto nella cornice di una settimana, è evidenziato dall'indicazione del trascorrere dei giorni e dal passaggio attraverso i seguenti momenti³:

- 1 Cfr., fra gli altri, Blezza, vari; Orefice, Carullo, Calaprice, 2011; Orefice, Corbi, 2017; Xodo, Porcarelli, 2017; Iori, 2018; Deiana, 2019; etc.
- 2 Ad oggi, 13/04/2020, non risulta più pubblico né disponibile il sito proprio della trasmissione, adattamento del format Granada *Nanny 911*, sito che ha permesso sino a tutto il 2017 la visione delle 64 puntate (otto puntate per ciascuna delle otto stagioni dal 2005 al 2013 su Fox Life e La7) registrate della trasmissione, e l'accesso ad altre informazioni e contenuti accessori. Alla data presente, sono ancora accessibili, reperibili sul canale *You Tube*, alcune puntate integrali, più un gran numero, perlomeno diverse decine, di spezzoni delle puntate, che consentono comunque un'analisi di alcuni aspetti generali e di altri più specifici del modello educativo adottato dalle operatrici e dal solo maschio coinvolto come professionista, tato Martino. Inoltre, esistono tuttora un profilo ufficiale di SOS Tata su Facebook, e spazi dedicati alla trasmissione sui siti di La7, Magnoliaty, MondoFox; inoltre, è stato pubblicato un volume originato da essa, scritto da due delle tate (Scola, Valla, 2008).
- 3 La struttura standard è condivisa nelle sue linee fondamentali dalle diverse puntate.

- presentazione della famiglia da parte dei genitori;
- presentazione delle tate, con riunione d'*équipe* molto breve e in essa visione della chiamata di SOS da parte di un genitore, con esplicitazione del mandato e affidamento dell'incarico ad una delle tate: è quella che Xodo (2010) chiama "la nascita della committenza";
- attesa e accoglienza della tata da parte della famiglia, con prima presentazione reciproca;
- inizio dell'osservazione (della durata di due giorni) da parte della tata: attenzione alle interazioni e alla comunicazione fra i membri della famiglia, in situazioni domestiche e uscite esterne, con ascolto e acquisizione di informazioni;
- primo colloquio di restituzione-feedback dettagliato della tata con i genitori, e considerazioni più veloci di questi in merito al feedback avuto dalla tata;
- "Le nuove regole": esplicitazione e indicazione da parte della tata delle nuove regole per la famiglia, con breve confronto con i suoi membri e poi sistemazione dei relativi cartelli nella casa;
- "La prova di metà settimana": esercitazione relazionale-educativa per un genitore, con supervisione: quindi prima rispecchiamento e poi riorientamento del comportamento della persona sotto esame: "ti faccio vedere io qual è il comportamento adeguato e poi tu lo rifai": voto con giudizio motivato sulla prova e considerazioni dell'esaminando;
- quinto giorno: nuove situazioni familiari, con interventi di gestione diretta ed indiretta da parte della tata e indicazioni pedagogiche professionali, monitoraggio continuo e valutazione in itinere; preparazione di un cartellone di programmazione (*planning*); particolare attenzione alla messa a letto;
- settimo giorno: chiusura dell'intervento di consulenza-supporto educativo: preparativi per il ritorno, saluti e lettera di commiato: forma ritualizzata e valutativa-propositiva della chiusura;
- chiusura della trasmissione con tre consigli extra intervento, uno per ciascuna delle tate.

La puntata su cui si è focalizzato in particolare questo studio è dedicata a *La famiglia Razzauti*, trasmessa nella quinta stagione, <https://www.youtube.com/watch?v=-5xdg1mqVgFI> (ultima consultazione 13/04/2020).

La prima considerazione generale da fare, ad interpretazione del senso complessivo dell'intervento professionale, è la sua chiara classificazione e riconducibilità ad una *relazione d'aiuto* (come per la consulenza del pedagogista in Blezza, 2007). Non lascia dubbi il titolo della trasmissione: di per sé un SOS è una richiesta di soccorso, di essere salvati da una situazione difficile, definibile come emergenziale in quanto consiste nel presentarsi (emergere) di uno stato di difficoltà e di pericolo, con una sua più o meno significativa gravità, in cui si origina una preoccupazione negli attori coinvolti, e pena il rischio di un suo permanere o aggravarsi sino ad estreme conseguenze in assenza di una sua positiva soluzione. Questa connotazione è ulteriormente sottolineata dai toni della sintetica presentazione del programma, in cui l'allarme educativo familiare si coniuga con la prospettiva fiduciosa dell'avvento della tata incaricata.

Anche su questa lettura, possiamo affidarci alla chiave interpretativa e alla concettualizzazione di Blezza: i partecipanti percepiscono la *situazione problematica*, che accade e subiscono passivamente; l'opera maieutica del professionista dell'educazione dovrà portarli ad elaborarla più precisamente ed attivamente come *problema*. C'è una prima narrazione e definizione della situazione da parte dei committenti, i genitori, su cui l'*équipe* prova a costruire una precomprensione orientativa e provvisoria, e l'operatrice più immediatamente interessata, che propone una chiave di lettura, da sottoporre a verifica dopo un maggiore approfondimento, assume l'incarico.

Questa prima fase produce una distinzione degli attori coinvolti in ruoli: i genitori sono appunto i committenti, mentre i minori, di solito principalmente uno/a di essi, vengono rappresentati come la figura-problema e nello stesso tempo come i destinatari-beneficiari dell'azione educativa professionale. L'impostazione dell'intervento da parte della tata ristruttura questa lettura e separazione, considerando la famiglia come sistema di relazioni interdipendenti, ed eventualmente spostando il fuoco principale dell'intervento, in conseguenza anche dell'interpretazione-comprensione sviluppata durante la fase di osservazione.

Prendiamo ad esempio la vicenda della famiglia Razzauti⁴.

Tata Adriana riorienta l'attenzione sua, dei genitori e di tutta la famiglia, portando in primo piano la piccola Emma, rispetto alla più grande Rachele,

4 Si veda nota 3.

su cui pure si era soffermata la comunicazione del padre nel video iniziale di richiesta d'aiuto⁵. Questa operazione può essere considerata come una diagnosi pedagogico-educativa (Crispiani, 2001; Palmieri, Prada, 2005), in quanto espressione e sintesi di una conoscenza interpretativa dei soggetti e delle relazioni e di una valutazione: in particolare, si tratta di un giudizio sul grado di sviluppo raggiunto da ciascuna minore, e insieme sul grado di sviluppo di ciascuna figlia percepito, comunicato e agito da parte dei genitori. La determinazione del grado-livello di sviluppo in cui si trova ogni bambina, e la corrispondenza o meno di esso con quanto elaborato e messo in atto dagli educatori adulti non professionali, si relaziona all'orientamento verso la "zona di sviluppo potenziale" teorizzata da Vigotskij: è infatti fondamentale leggere correttamente la crescita dei minori, da quale storia arrivano, in quale stato si trovano e dove possono arrivare nel prossimo futuro, facendo un passo secondo la misura della loro gamba. In relazione all'azione degli adulti educatori, una conoscenza attenta e flessibile, non dogmatica, non caratterizzata come etichettamento⁶, è la base per poter proporre ai minori, in quanto soggetti in formazione, situazioni adeguate alle loro potenzialità, e non accelerare o rallentare erroneamente i tempi della crescita.

3. L'emergenza educativa

Qual è il fulcro della preoccupazione, perché i genitori si sentono in emergenza e qual è il pericolo che li spaventa e che genera in loro una forte ansia? Riconducendo la situazione della famiglia ad una metafora quale può essere quella della navigazione, dello stare insieme sulla stessa barca, il timore è dato dalla sensazione di non avere più bene in mano il timone e non essere più in grado di controllare la navigazione, ovvero il percorso da fare uniti, e in particolare il percorso di crescita delle proprie figlie minorenni. La rap-

- 5 È indicativo della divisione dei ruoli tra i generi, secondo la percezione e l'esperienza delle tate, a conferma della nota diffusa situazione all'interno delle famiglie italiane, il commento della coordinatrice tata Lucia, ad introduzione della breve riunione d'*équipe*: "L'appello di un papà. Non ci capita spesso. Che ne dite, tate?"
- 6 L'etichettamento è il risultato della cristallizzazione dogmatica e acritica della conoscenza del soggetto o persona umana, denunciato da Benasayag e Schmit (2005), con particolare riferimento all'atteggiamento degli adulti nei confronti degli adolescenti.

presentazione segnala il rovesciamento dei ruoli, la contemporanea condizione puerocentrica di una famiglia in cui il potere è trasferito dagli adulti ai minori e questi dominano su coloro che dovrebbero essere le loro guide. È l'indebolimento, sin quasi all'azzeramento, della funzione regolativa e normativa, e dell'autorità degli adulti.

In un dibattito pedagogico di livello divulgativo, più che rigorosamente scientifico, concorda con questa lettura dello stato dell'arte dell'educazione contemporanea, estremizzandolo e leggendone tutta la negatività, lo psicoterapeuta Massimo Recalcati (2016). Nella sua interpretazione, questa situazione annuncia, o meglio significa, una fine dell'educazione già in atto, nella quale non sono più i minori a piegarsi alla legge della famiglia, bensì è la famiglia, e gli adulti, affamati di affetto e di riconoscimento da parte dei loro figli, a piegarsi alla loro volontà tirannica e capricciosa.

Altri invece leggono la situazione contemporanea come l'avvento di un nuovo, più specifico ed effettivo bisogno sociale di educazione, e in particolare di competenza pedagogica professionale. Blezza (2007) illustra la trasformazione epocale, da una pratica educativa semplice, elementare, fondata cioè su pochi elementi base indiscussi, su dei ruoli educativi socialmente stabili e culturalmente accettati, a una condizione di complessità, opinabilità degli approcci pedagogici e varietà-variabilità dei costumi, dei ruoli, delle pratiche, dei luoghi dell'educazione e formazione così come delle modalità della crescita. Secondo questa prospettiva, è giunto proprio adesso il tempo della necessità della pratica diffusa dell'educazione professionale e della consulenza pedagogica a genitori alla ricerca di competenza rispetto alla loro posizione e compito. Si tratta di comprendere le trasformazioni culturali, i modi in cui sono cambiate le relazioni, i diversi passaggi e fasi della crescita. In tutto questo, la funzione normativa e regolativa della crescita rimane una dimensione centrale, seppure non esclusiva e unica, della pratica dell'educazione. Essa concerne la costruzione di un'impalcatura esistenziale e del quotidiano che intervenga a salvaguardia delle persone in formazione, e si affianchi alla funzione più propriamente educativa, di promozione dello sviluppo dell'autonomia (Brandani, Tomisich, 2005).

In questa riflessione ci soccorre nuovamente Baldacci (2012). Lo studioso problematizza la classica antinomia pedagogica tra autorità e libertà, facendo fra l'altro riferimento all'approccio gramsciano, favorevole ad un dogmatismo dinamico all'inizio della relazione educativa. In generale, Baldacci ritiene opportuna una progressione graduale verso l'autonomia del-

l'educando, con una chiara comunicazione educativa, rispetto ad una più rischiosa apertura e rinuncia alla gestione della relazione, che può comportare l'effetto di una lettura distorta da parte dell'educando, del comportamento dell'educatore come comunicazione strategica o come debolezza.

4. La competenza pedagogica

Questo studio e l'analisi dei contenuti pedagogici della trasmissione SOS Tata devono concludersi con l'individuazione dei caratteri di competenza e professionalità pedagogica in essa rappresentati.

Una categorizzazione di ordine generale può intanto ricondurre l'approccio delle tate ad una prospettiva di *pedagogia clinica* (Crispiani, 2001; Blezza, 2007), intesa nel senso di un chinarsi e concentrarsi sulla singolarità della situazione educativa, delle persone in formazione e della loro interazione-relazione con gli altri e col mondo.

Un altro aspetto fondamentale è la chiara *intenzionalità* che fonda e dirige lo svolgimento del compito e del ruolo educativo, come azione ed intervento progettuale, contrassegnato da una scansione per fasi e dall'attivazione di strumenti e metodi, inquadrabili, per usare un altro termine ricorrente in Baldacci (2012), nel concetto di *modello educativo*, come schema di connessione tra specifiche finalità e modi di organizzazione e pratica dell'educazione. Il permanere delle tate a stretto contatto con le famiglie richiedenti l'aiuto pedagogico professionale è indirizzato alla promozione delle potenzialità dei singoli membri e del sistema famiglia, come propria finalità, stella polare, limite di tensione ideale, che pure può raggiungere anche in tempi brevi degli obiettivi specifici. La modalità di questa promozione e della comunicazione con i beneficiari dell'intervento si caratterizza come pratica maieutica, seppure con rigore alterno, e esercizio di una comunicazione patica, ironica, ludica. Il contesto educativo è predefinito e preesistente, e insieme l'azione delle tate lo precisa ulteriormente e ridisegna, delimitandolo anche entro la ristretta cornice temporale della settimana di condivisione dell'esperienza fra la famiglia e la professionista pedagogica.

Ha un senso professionale pure la forte consapevolezza progettuale dell'intervento, con la sua scansione in fasi evolutive, successivi approfondimenti, a partire da quello che può essere considerato come uno specifico

professionale pedagogico, l'*osservazione* (Brandani, Tomisich, 2005; Palmieri *et alii*, 2009). L'esercizio di questa pratica professionale è un momento centrale dell'intervento pedagogico ed è concepito come base per l'acquisizione di una più adeguata conoscenza dei soggetti e del sistema, con le relazioni intercorrenti, e per l'orientamento delle azioni successive. Ogni tata e tato dedica particolare attenzione e cura a questo passaggio, ed è possibile, volendo approfondire, confrontarne le declinazioni individuali messe in atto⁷. Altrettanto curata è la chiusura dell'intervento, che attua il *reindirizzamento canonico* di cui parla Blezza (2007), restituendo la famiglia alle sue dinamiche autonome. La chiusura è ritualizzata, attraverso la scrittura e consegna da parte della tata di una lettera alla famiglia, che i suoi membri dovranno leggere riuniti dopo il saluto finale reciproco con la tata. E' un momento colmo di paticità, che ricorda l'analogo addio e reindirizzamento canonico con cui termina il film *Central do Brasil* (Salles, 1998), emblematica rappresentazione della cura educativa disinteressata ed autentica; ed insieme è il viatico della figura professionale competente sull'educazione, alla stessa famiglia, perché riconosca le potenzialità dei suoi componenti e del proprio essere sistema umanissimo di relazioni affettive e formative.

L'interrogativo conclusivo, che temiamo a questo punto potersi dimostrare in parte ozioso, concerne la definizione e classificazione delle tate del programma come figure professionali: sono esse educatrici o pedagogiste? La risposta potrebbe essere che sono fenicotteri dell'educazione e della pedagogia professionali, incarnando alternativamente e a seconda della contingenza l'uno e l'altro ruolo e posizione: dell'implicazione diretta nella relazione educativa, la zampa immersa nell'acqua, o della partecipazione mediata attraverso la consulenza e la supervisione nei confronti dei genitori, educatori familiari non professionali, la zampa alzata dello sguardo esterno al contesto.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
Benasayag M., Schmit G. (2007). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli (2006).

7 Alla data odierna, 18/04/2020, sono ancora reperibili sul canale YouTube gli spezzoni filmati dell'osservazione operata dalle tate Adriana, Lucia, May, e da tato Martino.

- Bleza F. (2007). *Il pedagogo 2007. Una professione dalla storia antica e dalla necessità sociale recente*. Roma: Aracne.
- Bleza F. (2008). *Un Pedagogo nel poliambulatorio. Casi clinici*. Roma: Aracne.
- Bleza F. (2011). *Pedagogia della vita quotidiana: dodici anni dopo*. Cosenza: Pellegrini.
- Bleza F. (2018). *Pedagogia professionale: che cos'è, quali strumenti impiega e come si esercita*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Brandani W., Tomisich M. (2005). *La progettazione educativa: il lavoro sociale nei contesti educativi*. Roma: Carocci Faber.
- Bruner J. *La cultura dell'educazione* (2001). Milano: Feltrinelli (Ed orig. pubblicata 1996).
- Crispiani P. (2001). *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*. Edizioni Junior.
- Crispiani P. (2011). Il pedagogo in cammino. In Orefice P., Carullo A., Calaprice S., *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa: il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo* (pp. 297-309).
- Deiana S. (ed.) (2019). *Pedagogiste e pedagogisti tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scena pedagogica universitaria e professionale*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Iori V. (ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti: senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (eds.) (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa: il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*.
- Orefice P., Corbi E. (eds.) (2017). *Le professioni di educatore, pedagogo e pedagogo ricercatore nel quadro europeo: indagine nazionale sulla messa a sistema dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Palmieri C., Prada G. (eds.) (2005). *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. et alii (eds.) (2009). *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Recalcati M. (2016), Quel che resta della parola "educazione". *La Repubblica*, domenica 27 marzo 2016.
- Salles W. (1998). *Central do Brasil*. Film, Brasile.
- Scola R., Valla F. (2008). *S.O.S. Tata. Tutti i consigli, le regole e le ricette delle tate per crescere bambini consapevoli e felici*. Milano: Kowalski-Apogeo.
- Xodo C. (2010). *La progettazione pedagogica. Teorie e modelli*. Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Padova, anno accademico 2009-2010. Padova: CLEUP.

Xodo C., Porcarelli A. (eds.) (2017). *L'educatore. Il "differenziale di una professione pedagogica*. Lecce-Brescia (Brescia: Pensa MultiMedia.

Note sitografiche (ultima consultazione: 13/04/2020)

<https://www.facebook.com/sostata.tv/>

<https://www.la7.it/sos-tata>

<https://www.magnoliatv.it/programmi/education/sos-tata.html>

<https://www.mondofox.it/s-o-s-tata/>

XIII.4

Per un agire educativo volto alla tutela della salute mentale dei minori: riflessioni sul ruolo e sulle competenze dei professionisti educativi¹

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

*Ricercatore - Università di Milano-Bicocca
maria.gambacorti@unimib.it*

Cristina Palmieri

*Professore Ordinario - Università di Milano-Bicocca
cristina.palmieri@unimib.it*

1. Introduzione

Gli articoli 3, 24, 27, 32 della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza nominano la tutela della salute dei minori, nelle sue componenti legate allo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale o sociale, specificando l'importanza dell'adozione di misure legislative, amministrative, sociali ed educative per garantire l'applicazione dell'articolo.

Il contributo vorrebbe concentrarsi sulla tutela della salute mentale dei minori, proponendo una specifica riflessione sul ruolo e le competenze di cui i professionisti educativi operanti sia nella scuola sia nei servizi necessitano per operare in tale direzione. In particolare, si metterà in luce l'esigenza di sviluppare, da parte dei professionisti dell'educazione, una specifica consapevolezza relativa ai concetti, complessi e problematici, di "salute mentale" e di "benessere" e, quindi, intorno alle pratiche educative e formative possibili.

1 Questo lavoro è il frutto di un confronto e un dibattito tra le due autrici. Ai soli fini concorsuali, si segnala che i paragrafi 1 e 4 sono da attribuire a Cristina Palmieri, i paragrafi 2 e 3 a M. Benedetta Gambacorti-Passerini.

2. Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza: traiettorie di attenzione rispetto alla salute mentale

Leggendo il testo che compone la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, si incontra un esplicito riferimento alla salute dei minori in quattro articoli, come esposto in apertura del presente contributo.

I primi due articoli, il terzo e il ventiquattresimo, sono centrati sul prevedere e garantire l'esistenza di servizi per mantenere e curare la sicurezza e la salute dei minori, nonché sul fare in modo che tutti possano il più possibile beneficiarne. Sembra emergere in questi primi due riferimenti un concetto di salute prevalentemente declinato sulle componenti fisiche e biologiche, legate a bisogni specificamente medici e di riabilitazione.

Gli altri due articoli, invece, il ventisettesimo e il trentaduesimo, allargano il campo a declinazioni più ampie e diversificate del termine "salute": nell'articolo 27 infatti si fa riferimento al diritto di ogni fanciullo di godere di un livello di vita tale per cui possa compiersi il suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale. Nella stessa direzione è costruito l'articolo 32, che recita: «Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo di essere protetto contro lo sfruttamento economico e di non essere costretto ad alcun lavoro che comporti rischi o sia suscettibile di porre a repentaglio la sua educazione o di nuocere alla sua salute o al suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale o sociale».

Ecco, quindi, che questi due articoli allargano il campo semantico che definisce la salute alle sue componenti relative alla parte mentale, spirituale, morale, sociale. In questo senso, per godere di condizioni e servizi che garantiscano una "buona" salute ai bambini e agli adolescenti, non è sufficiente vigilare soltanto sul benessere fisico.

In questa sede in particolare, si concentrerà sulla componente mentale della salute e sul contributo che i professionisti educativi, esercitando il loro ruolo e le loro competenze professionali, possono offrire per promuovere il benessere dei minori e prevenire un possibile disagio.

In questo senso, si fa riferimento al concetto di salute mentale che, con solide radici nell'opera di Basaglia (1982), introduce a pensare le componenti di benessere e malessere mentale come indissolubilmente intrecciate sia alla storia esistenziale e formativa di ogni fanciullo, sia ai contesti familiari, educativi, sociali e culturali al cui interno ognuno cresce e vive.

Ecco che, in quest'ottica, il concetto di salute mentale può essere consi-

derato nelle sue componenti di malessere e benessere, non declinandolo solamente in relazione a situazioni patologiche, ma centrandolo, in una più ampia visione, sul legame esistenziale tra la vita e la salute della mente (Palmieri, 2015), evidenziando all'interno degli articoli sopra riportati l'importanza di tutelare la miglior possibilità di salute mentale per ogni fanciullo. La salute mentale, dunque, risulta essere un concetto che riguarda qualsiasi soggetto, minore o adulto, e non fa esclusivamente riferimento soltanto a chi si trova a sperimentare un'esperienza di disagio.

Seguendo tale direzione, gli articoli della Convenzione sembrano proprio aiutare a ricordare che ogni minore possiede una sua propria salute mentale, che necessita di essere costruita, preservata e supportata, sottolineando che il termine "salute mentale" non riguardi soltanto chi soffre di un disagio e/o una patologia. Fondamentale è, allora, lavorare sulle dimensioni sociali, psicologiche, culturali che creano benessere o malessere mentale. A questo riguardo, l'apporto dei professionisti dell'educazione può rivelarsi significativo, incisivo e fondamentale (Palmieri & Gambacorti-Passerini, 2019), proprio partendo dal considerare i molteplici nessi tra benessere/malessere mentale e la storia formativa e culturale di ogni soggetto.

3. Professionisti dell'educazione e tutela della salute mentale dei minori: quali sottolineature dalla letteratura e dalla ricerca sul campo rispetto al loro ruolo e alle loro competenze?

Come è stato esplicitato anche in precedenti scritti (Gambacorti-Passerini et al., 2019), le pratiche professionali di educatori, pedagogisti e insegnanti possono giocare un ruolo decisivo nella tutela della salute mentale di bambini e adolescenti qualora, specificamente formati su questi aspetti e sull'apporto che la pedagogia può offrire, padroneggino gli strumenti per tematizzare, progettare e proporre azioni educative per la cura e la tutela della salute mentale (Fadda, 1997; Whitley, Smith, Vaillancourt, 2012; Malti & Noam, 2009), agendo anche in una prospettiva preventiva.

Il contributo vorrebbe ora provare a esplorare quali suggestioni la letteratura scientifica metta in risalto rispetto a questi aspetti, collegandole poi a quanto emerso da una ricerca sul campo effettuata proprio in questa direzione.

Interrogando a settembre 2019 le banche date PubMed e Eric con due

semplici stringhe di ricerca bibliografica (“mental health” AND “educator*”; “mental health” AND “teacher*”; quest’ultima stringa utilizzata solo in ERIC) si visualizzano, considerando le voci bibliografiche a partire dal 2018, 88 riferimenti su Eric e 42 su PubMed relativamente alla prima stringa proposta; la ricerca relativa alla figura dell’insegnante offre invece 215 risultati.

Appare quindi una buona tematizzazione del tema, a partire da una stringa di ricerca molto larga, che pare concentrarsi soprattutto sul mondo della scuola (White, Labelle, 2019; Long et al., 2019).

Alcuni aspetti e temi paiono caratterizzare gli articoli su queste tematiche in maniera trasversale, anche rispetto a pubblicazioni di anni precedenti già conosciute e prese in considerazione: viene notata e lamentata, infatti, una limitata preparazione dei professionisti educativi rispetto alla tutela della salute mentale e alla prevenzione del disagio, rendendo difficoltoso un loro agire intenzionale e ponderato in tale direzione (Guerra et al., 2019). Questo genera nei professionisti educativi la sensazione, spesso riportata in queste fonti della letteratura, di non sentirsi preparati a tutelare la salute mentale dei fanciulli, in modo da prevenire un possibile disagio (Carr et al., 2018; Mazzer, Rickwood, 2015).

In questo senso, alcune fonti bibliografiche sottolineano l’importanza di sviluppare una “alfabetizzazione” dei professionisti educativi rispetto alla salute mentale, favorendo programmi di formazione specifici per svilupparla (Dods, 2016; Meek et al., 2017; Fortier et al., 2017).

Si sottolinea, inoltre, l’importanza di adottare uno sguardo multi-disciplinare e multi-professionale rispetto alla cura della salute mentale dei minori, favorendo proposte di collaborazione tra la scuola, i contesti educativi in genere e professionalità di tipo sanitario e socio-sanitario (O’Toole, 2017).

Sembra interessante confrontare quanto emerge dalla letteratura con i risultati di un recente progetto di ricerca che ha visto coinvolti diversi professionisti dell’educazione, con l’intento di tematizzare il loro ruolo e la loro competenza rispetto alla tutela della salute mentale dei giovani con cui lavorano (Gambacorti-Passerini et al., 2019).

I partecipanti (insegnanti di scuola secondaria superiore, educatori professionali e formatori di un Centro di Formazione Professionale) infatti, collegano con molta facilità il termine “salute mentale” a componenti di disagio e patologia che i minori possono manifestare, quasi che l’idea

espressa dal concetto di “salute mentale” evocasse immediatamente e risolutamente condizioni difficili, ostacolanti, collegate a diagnosi mediche e ai servizi sanitari, piuttosto che una situazione di benessere che può appartenere a tutti e che può essere creata, tutelata e garantita anche dall’apporto di chi si occupa professionalmente di educazione.

In questo senso, dunque, il materiale raccolto ha fatto emergere una generale difficoltà dei professionisti educativi nel tematizzare la possibilità di fare riferimento ad intenzionalità e pensiero pedagogico per interfacciarsi con il disagio dei giovani, come espresso anche dalla letteratura scientifica (Mazzer, Rickwood, 2015).

Sembra, infatti, che l’agire professionale quotidiano di chi si occupa di educazione non sia considerato, dai professionisti stessi, come utile e competente per affrontare in maniera educativa la tutela della salute mentale dei minori e la prevenzione di un possibile disagio. Ecco, allora, che per trattare questi aspetti si riporta come unica possibilità l’intervento di “esperti esterni” che in qualche modo “prendano il posto” dei professionisti dell’educazione attraverso le loro competenze disciplinari specifiche (Gambacorti-Passerini, 2019).

La generale sensazione che emerge è dunque quella di una mancanza di competenze per lavorare in termini educativi sulla cura del benessere mentale dei fanciulli, prevenendo l’insorgenza del disagio.

Se, però, intendiamo il disagio (e la sua prevenzione) anche come un oggetto specificamente pedagogico (Palmieri, 2012), ecco che risulta cruciale formare i professionisti educativi con specifiche competenze in questa direzione.

4. Sfide e direzioni possibili di formazione per i professionisti educativi

Considerando quanto detto, il contributo intende ora soffermarsi sulla proposta di alcune traiettorie formative da sviluppare con i professionisti dell’educazione che si interfacciano con temi e situazioni legati alla tutela della salute mentale dei minori.

In primo luogo, sembra prioritario sembra favorire contesti ed esperienze per avviare una specifica riflessione, da parte di educatori ed educatrici e di insegnanti, relativamente ai concetti, complessi e problematici, di “salute mentale” e di “benessere” e, quindi, intorno alle pratiche educative e for-

mative possibili per tematizzarli. Avvicinarsi a questi concetti, infatti, come esposto in apertura del presente contributo, significa esplorare la vastità delle dimensioni che essi abbracciano e che non sono legate soltanto agli aspetti prettamente fisici e biologici a cui tradizionalmente tali concetti vengono associati. Ecco, dunque, che intuire quanto la costruzione di una buona salute mentale possa avere a che fare con le dimensioni esistenziali, sociali, familiari, informalmente e formalmente educative (Marmot et al., 2008; WHO, 2015) entro cui un bambino o una bambina crescono, porta a interrogarsi sulla possibilità di azione dei professionisti dell'educazione in questa direzione.

In questo senso, una formazione mirata potrebbe aiutare educatori, pedagogisti ed insegnanti a considerare come sia la salute mentale sia, al contrario, il disagio possano essere qualcosa che si è costruito o si sta costruendo all'interno del percorso formativo (formale e informale) del minore, rendendo possibili quegli apprendimenti specifici e modalità di esperire, significare e di far fronte alla vita quotidiana che vanno a costituire le loro "competenze esistenziali" (Palmieri, Gambacorti-Passerini, 2019). Lo spazio per l'agire dei professionisti educativi si situa proprio all'interno del pensiero intorno a queste modalità esistenziali che, così come si sono formate o si stanno formando, possono cambiare: agire educativamente, allora, può davvero significare lavorare per realizzare esperienze che aiutino bambini, bambine, ragazzi e ragazze a costruire la miglior salute mentale e le condizioni che la rendono possibile.

Da questo punto di vista, si comprende come sia importante insistere sulla formazione di una competenza professionale di cura educativa, imprescindibile per chi lavora come educatore, educatrice, insegnante o pedagogo. Essa che ha a che fare con la capacità di creare i presupposti perché, all'interno di una serie di condizioni vincolanti – o effettive –, che riguardano sia l'ambiente di vita dei minori e le opportunità educative da esso offerte, sia le loro condizioni psico-fisiche, ogni fanciullo possa scoprire e sviluppare le sue più proprie potenzialità (Palmieri, 2000; Mortari, 2006), anche emancipandosi da quello che "già c'è", soprattutto quando ciò rimandi a un possibile disagio mentale già vissuto o diagnosticato.

Risulta importante, dunque, formare nei professionisti uno sguardo educativo capace di trasformare, guardare oltre gli aspetti esistenti legati alla salute mentale, senza negare o trascurare le condizioni effettive presenti, anche qualora fossero di fatica e disagio (Galanti, 2007).

Tuttavia, per potenziare le competenze di chi lavora come professionista dell'educazione per la tutela e lo sviluppo della salute mentale dei minori, ci preme ricordare il ruolo fondamentale che nel loro agire quotidiano, è ricoperto dal saper considerare ogni situazione educativa come costruita da un intreccio di dimensioni materiali e immateriali (spazi, tempi, corpi, simboli, rituali, ritmi, oggetti, arredi, gesti, regole, documenti, ecc.) da cui scaturisce la qualità dell'esperienza vissuta (Dewey, 2014; Massa, 1987): la sua possibile formatività (Fadda, 1997). Saper predisporre un'esperienza educativa, dunque, significa riconoscere l'importanza della materialità e del potere di azione dei network di elementi umani e non umani che costituiscono la contingenza della situazione educativa (Ferrante, 2016). Questi aspetti risultano particolarmente delicati e centrali se pensiamo alla predisposizione di attività educative volte alla tutela della salute mentale ed è proprio la lezione di Basaglia (1982) a ricordarci questi aspetti: il riconoscimento della soggettività, infatti, parte proprio dalla modificazione delle condizioni di vita quotidiana di ogni soggetto: abbattere i muri, personalizzare gli spazi, dismettere i camici sono alcune delle azioni materiali compiute nei manicomi attraverso le quali quel riconoscimento, che poteva rischiare di rimanere uno slogan ideologico, è diventato pratica quotidianamente sperimentata. Non si richiede certo oggi ai professionisti dell'educazione di dismettere camici e divise (che materialmente non si usano o si usano raramente nei contesti educativi), ma di chiedersi come modificare spazi, tempi e ritmi della quotidianità, quali oggetti e mediazioni introdurre e rinnovare, quali regole scritte e non scritte modificare per far vivere esperienze individuali e di gruppo che, tutelando la salute mentale dei minori, possano dare loro strumenti affettivi e relazionali, cognitivi e pragmatici per affrontare la vita con una maggior consapevolezza di sé e della propria possibilità di partecipare ai contesti sociali, al di là di una sempre possibile dinamica di stigmatizzazione e auto-stigmatizzazione. Da questo punto di vista, la logica sottesa a una pratica e un pensiero educativi si muove esattamente nel solco dei cambiamenti materiali e culturali indicati dall'esperienza e dall'opera basagliana. Cruciale risulta, infatti, saper riconoscere ed eventualmente modificare il peso che possono ricoprire alcuni elementi materiali – i corpi, l'abbigliamento, gli arredi, le luci, le possibilità di apertura e chiusura delle porte dei diversi locali di un servizio o di un appartamento: solo per citarne alcuni - presenti nelle diverse situazioni educative, formali e informali, rispetto alla costruzione di una buona o meno buona salute mentale.

Quelle indicate, ovviamente, sono solo alcune direzioni possibili, tratteggiate per sommi capi, per lavorare con chi si occupa di educazione nell'ottica di formare una sempre più solida competenza ad interfacciarsi con quanto riguarda la costruzione di una buona salute mentale nei minori, ribadendo la comprensione del fatto che l'agire educativo sia fortemente implicato su questi temi (OMS, 2005). Non solo. Una solida competenza su questi temi consente ai professionisti educativi sia di progettare e realizzare azioni educative specificamente rivolte alla prevenzione primaria e/o secondaria del disagio, sia di intervenire con pratiche educative laddove il disagio sia già presente e riconosciuto. Concludendo, si ribadisce che una formazione rivolta ad un agire educativo competente in questa direzione consente di porre le basi per un lavoro multi-professionale, auspicato rispetto alla tutela della salute mentale dei minori, in cui l'apporto dei professionisti educativi possa essere riconosciuto, valorizzato e tenuto nella giusta considerazione anche da altri sguardi disciplinari.

Riferimenti bibliografici

- Basaglia F. (1982). *Scritti: 1968-1980. Dall'apertura del manicomio alla nuova legge sull'assistenza psichiatrica*. Torino: Einaudi.
- Carr W., Wei Y., Kutcher S., Heffernan A. (2018). Preparing for the Classroom: Mental Health Knowledge Improvement, Stigma Reduction and Enhanced Help-Seeking Efficacy in Canadian Preservice Teachers. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(4), 314-326.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dods, J. (2016) Teacher Candidate Mental Health and Mental Health Literacy. *Exceptionality Education International*, 26, 42-61.
- Fadda R. (1997). *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Fortier A., Lalonde G., Venesoen P., Legwegoh A., Short K. (2017). Educator mental health literacy to scale: from theory to practice. *Advances in school mental health promotion*, 10(1), 65-84.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Galanti M.A. (2007). *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*. Roma: Carocci.
- Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C., Zannini L. (2019). Promuovere benessere e prevenire il disagio mentale nei giovani (16-24): una sfida per le pratiche educative. In Elia G., Polenghi S., Rossini V. (eds.), *La scuola tra saperi e valori*

- etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 1347-1355). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Guerra L.A., Rajan S., Roberts K.J. (2019). The implementation of mental health policies and practices in schools: an examination of school and state factors. *Journal of School Health*, 89, 328-338.
- Long M.W., Albright G., McMillan J., Shockley K.M., Price O.A. (2018). Enhancing educator engagement in school mental health care through digital simulation professional development. *Journal of School Health*, 88, 651-659.
- Malti T., Noam G.G. (2009). *Where Youth Development Meets Mental Health and Education. The RALLY Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire?*. Milano: Unicopli.
- Meek F., Specht J., Rodger S. (2017). *A Mental Health Training Format for Adult Education Teachers. Canadian Journal of School Psychology*, 32(2), 103-121.
- Marmot M., Friel S., Bell R. et al. (2008). Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. *Lancet*, 372(9650), 1661-1669.
- Mazzer K.R., Rickwood D. J. (2015). Teachers' role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(1), 29-41.
- OMS (2005). *Dichiarazione di Helsinki sulla salute mentale per l'Europa. Affrontare le sfide, creare le soluzioni*, disponibile al sito: https://www.salute.gov.it/imgs-/C_17_pubblicazioni_561_all.
- O'Toole C. (2017). Towards dynamic and interdisciplinary frameworks for school-based mental health promotion. *Health Education*, 17(5), 452-468.
- Palmieri C. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri C. (2015). Educare alla salute mentale: responsabilità pedagogica e condizioni di esercizio. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (eds.) (pp. 628-633). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Palmieri C., Gambacorti-Passerini M.B. (2019). *Il lavoro educativo in Salute Mentale. Una sfida pedagogica*. Milano: Guerini e Associati.
- White A., LaBelle S. (2019). A qualitative investigation of instructors' perceived communicative roles in students' mental health management. *Communication Education*, 68(2), 133-155.
- Whitley J., Smith D. & Vaillancourt T. (2012). Promoting Mental Health Literacy Among Educators: Critical in School- Based Prevention and Intervention. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 56-70.
- WHO (2015). *What are social determinants of health?* Geneva: WHO. http://www.who.int/social_determinants/sd_h_definition/en

XIII.5

Esperienze di Benessere e Malessere professionale tra i coordinatori di servizi per bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità. Analisi quanti-qualitativa con finalità formativa¹

Natascia Bobbo

Ricercatore - Università di Padova
natascia.bobbo@unipd.it

Marco Ius

Ricercatore - Università di Padova
marco.ius@unipd.it

1. Introduzione

È noto come tanto gli operatori quanto i coordinatori dei servizi per la tutela di bambini e famiglie svolgono un lavoro che li espone quotidianamente a osservare, ascoltare e talvolta condividere storie e vicissitudini di grande sofferenza emotiva, umana e talvolta perfino fisica. Di conseguenza, questi soggetti risultano particolarmente esposti nella loro quotidianità a sviluppare uno o più disturbi vicari, quali la *Compassion Fatigue* e il *Burnout*. Mentre la prima viene considerata da Fingley (1995) come il costo della cura, vale a dire il costo che ogni operatore sociale e sanitario che dedichi la sua vita alle persone fragili o vulnerabili si trova a dover pagare per il semplice fatto che viene contaminato da quella stessa sofferenza umana che ogni giorno cerca di affrontare e confortare, il *Burnout* viene a definirsi come una condizione di profondo esaurimento fisico ed emozionale che porta l'individuo a sentirsi incapace di proseguire il suo lavoro; spesso si accompagna a sentimenti di disistima e biasimo verso sé stessi e derespon-

1 Bobbo è autrice dei par. 2.2 e 3.2. Ius è autore dei par. 2.1 e 3.1. Introduzione e conclusioni sono state curate da entrambi gli autori.

sabilizzazione verso le proprie mansioni e compiti di ruolo (Maslach & Leiter, 2006). Se da un lato il Burnout risulta presente fino in metà di coloro che operano in servizi di protezione e tutela di bambini (Borritz et al., 2006), un'incidenza tra le più alte se confrontata con altre professioni d'aiuto dei servizi sociali o sanitari (Teater, Ludgate, 2014), dall'altro, per molti di questi operatori l'esercizio di una professione scelta e praticata con passione e dedizione può talvolta trasformarsi in una sorta di vaccino che previene il disturbo e che protegge dall'esposizione: gli studi confermano infatti che negli operatori i livelli di *Compassion Fatigue* correlano inversamente con la *Compassion Satisfaction* (Stamm, 1999).

Tra ottobre 2018 e settembre 2019, è stato realizzato un percorso di formazione che ha coinvolto un gruppo di 27 responsabili e coordinatori di servizi per la tutela della regione Emilia-Romagna all'interno del percorso di consolidamento del Programma P.I.P.P.I (Milani, 2019). L'obiettivo del progetto formativo era di implementare le competenze di autocura già possedute dai soggetti anche nell'ottica di renderle poi trasferibili ai rispettivi gruppi di lavoro, nonché di stimolazione e rinforzo della loro capacità e disponibilità a ripensare il proprio ruolo di coordinamento anche come protagonista di azioni finalizzate all'incremento del benessere professionale percepito da tutto il gruppo di lavoro (Billett, 2002; Hämäläinen, 2003).

Il programma di formazione è stato ideato secondo la prospettiva della ricerca azione (Lewin, 1940; Moretti, 2016) e realizzato in coerenza con la volontà di dare forma ad una comunità di pratiche e di apprendimento nella quale fosse possibile per ogni partecipante costruire e condividere significati (Wenger, 2010). In questo senso, è stata posta particolare attenzione a utilizzare ogni prodotto delle attività svolte (in termini di racconti, parole, audio, etc.) come fonte di conoscenza e comprensione dei bisogni di formazione dei soggetti, in vista di una progettazione in itinere del percorso.

Il presente lavoro si pone l'obiettivo di comprendere e riflettere sui temi proposti nelle memorie professionali in base alle diverse espressioni del vissuto emotivo e ai risultati dei questionari proposti. Questo al fine di poter ottenere una descrizione per quanto possibile dettagliata della condizione di benessere professionale percepita dalle persone coinvolte, insieme ad un'immagine per quanto possibile ampia ed esaustiva delle loro percezioni ed espressioni di ruolo in qualità di coordinatori d'equipe, da utilizzare come contenuto su cui riflettere nelle sessioni formative e a partire dal quale

definire obiettivi, metodi, tecniche e strumenti all'interno della progettazione delle successive sessioni formativi, dentro una cornice di valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013; Zanon, 2016)

2. Materiali e metodi dell'analisi delle memorie di benessere e malessere

Dopo la somministrazione dei questionari, è stata proposta l'attività individuale "Memorie di un'esperienza di benessere/malessere professionale". Sugli scritti prodotti è stata condotta una analisi secondo due diverse modalità:

- l'analisi qualitativa pura dei racconti prodotti dai soggetti la quale ha permesso di identificare i temi espressi nelle memorie professionali (Ius, 2020).
- l'integrazione dell'analisi qualitativa effettuata sugli scritti con l'analisi quantitativa dei dati raccolti mediante la somministrazione di alcuni questionari validati (Bobbo, 2020).

2.1 *Analisi qualitativa*

Nell'attività proposta i partecipanti sono stati invitati ad individuare e scrivere due episodi significativi della loro esperienza professionale, uno di benessere e uno di malessere. Attraverso la consegna di una scheda per ciascuna memoria, si è chiesto di descrivere il proprio ricordo seguendo una traccia così definita: persone coinvolte, eventi, luoghi, tempi, modalità e motivi, relazioni tra scrivente e altri protagonisti della storia, emozioni provate. I testi dei partecipanti al percorso sono stati trasposti su file e analizzati con l'ausilio del software per l'analisi testuale NVivo.

L'analisi ha consentito di individuare tre livelli di espressività emotiva manifestata dai partecipanti negli scritti: mancanza di riferimento alle emozioni (0), presenza di una o due parole riferite alla sfera emotiva (1), presenza di un linguaggio ricco nella descrizione del vissuto emotivo (conoscenza, consapevolezza e riconoscimento delle emozioni proprie ed altrui) (2).

2.2 *Analisi integrata quali-quantitativa*

Gli strumenti validati utilizzati sono:

- il ProQol (Stamm et al., 2010), applicabile in tutti i contesti di lavoro sociale e sanitario, che si compone di 30 items, su scala Likert a 5 punti. Valuta tre dimensioni: *Compassion Satisfaction*, *Burnout* e *Compassion Fatigue*.
- l'IRI (Davis, 1983) si compone di 28 items, con scala Likert a 5 punti. Valuta quattro dimensioni: *Perspective Taking*, la capacità cognitiva di adottare il punto di vista altrui; *Fantasy*, la tendenza ad immaginarsi in situazioni fittizie; *Empathic Concern*, la reazione emotiva connessa alla condivisione dell'esperienza altrui; *Personal Distress*, o disagio sperimentato in risposta alla sofferenza dell'altro;
- il Self-Compassion Questionare (Neff, 2004) si compone di 26 items, con scala a Likert a 5 punti; valuta sei dimensioni, due a due opponenti: *Self-Kindness* e *Self-Judgment*: l'attitudine ad essere gentili e comprensivi con sé stessi vs forte auto-critica; *Common Humanity* e *Self-Isolation*: livelli di consapevolezza circa le personali esperienze negative come condivise con tutti gli esseri umani vs sensazione che i problemi e i guai personali siano unici e enormi; *Mindfulness* e *Over-Identification*: sensazione di consapevolezza equilibrata rispetto ai personali limiti vs tendenza ad identificarsi con le sole parti negative del sé che divengono un pensiero ricorrente e unico.

L'analisi statistica dei dati è stata realizzata con l'ausilio del software dedicato SPSS. 25 e successivamente integrata con i risultati dell'analisi qualitativa sui temi emersi.

3. Risultati e discussione dell'analisi integrata delle memorie

Dall'analisi dei racconti prodotti durante la prima attività proposta nel percorso formativo sono emersi i seguenti temi: il lavoro d'equipe, la percezione del proprio ruolo così come viene vissuto nella quotidianità dei servizi, gli allontanamenti come esperienze complesse, l'esito dei propri percorsi di intervento o di coordinamento come punto di arrivo di un percorso

che ha richiesto impegno e dedizione professionale. Di seguito gli approfondimenti.

3.1 *Memorie ed emozioni*

Il corpus delle memorie raccolto è composto da un totale di 52 schede in quanto due partecipanti hanno consegnato solamente una scheda. Le memorie di malessere (MM) presentano espressioni emotive maggiormente articolate rispetto alle memorie di benessere (MB) (16 vs 6) e riguardano prevalentemente situazioni di allontanamento (7 vs 3), difficoltà nel lavoro di equipe (4 vs 2), situazioni di minaccia (2), licenziamento da parte di professionisti di cui si è responsabili (2) e conflitto di ruolo (1). Le MB, invece, sono prevalentemente connotate da un linguaggio emotivo più sintetico (13 vs 6) e riguardano il tema del riconoscimento (6), dell'allontanamento (4 vs 3) e degli esiti professionali (3). Non sono riscontrabili espressioni riferibili alla sfera emotiva in 11 memorie (7 MB vs 4 MM) appartenenti a 2 partecipanti che non hanno riportato le loro emozioni in entrambe le memorie, a 5 che non le hanno esplicitate nelle MB e 2 nelle MM. Le 7 MB sono riferite prevalentemente agli esiti del lavoro (6) mentre le MM riguardano temi tra loro diversi.

Se a prima vista il tema dell'allontanamento può sembrare l'origine di maggior malessere, l'analisi del contenuto delle memorie e la presenza di tale tema anche come memoria di benessere evidenziano come non sia tanto il tema in sé, pur nella sua delicatezza e complessità, ad essere causa di malessere e nemmeno la reazione anche aggressiva di un genitore in situazione di vulnerabilità. Ciò che può aumentare il senso di malessere è il dover affrontare tale situazione in solitudine, senza il supporto di un'équipe professionale e il sostegno da parte del responsabile, aspetti che sembrano poter mettere in discussione la dimensione di senso nella cura (Bruzzone, 2020) che sostiene le decisioni e le motiva come singolo professionista all'interno di un servizio. Ad esempio, se da un lato un partecipante afferma *“dopo le minacce di morte da parte di un genitore a cui avevo messo in protezione la figlia, mi sono sentito solo, oggetto di critica da parte del mio responsabile, attaccato perché non riuscivo più ad essere efficiente e adeguata alle mie funzioni. Mi sentivo in trappola senza uscita. Ho avuto un attacco di panico in ufficio”*, dall'altro una collega esprime come il sapere che un bambino collocato fuori

famiglia si trovava ora in un contesto in grado di rispondere ai suoi bisogni di crescita abbia “ripagato” la “fatica e dolore” provati nella gestione della situazione.

Il lavoro in equipe e le opportunità di confronto riflessivo sulle situazioni professionali vengono raccontate come occasioni per recuperare, seppur nelle difficoltà, la “sensazione di *“farcela”, di possibilità, di rispetto della libertà mia e della persona seguita*” a differenza di quando capitano situazioni di non riconoscimento e di lavoro collettivo presunto ma non efficacemente perseguito. Si noti, inoltre, in un quinto delle memorie, l’assenza di termini riferibili ad emozioni e sentimenti che, anche in questo caso, sembra confermare nel gruppo una maggiore capacità di dare voce a emozioni spiacevoli e in misura minore a quelle piacevoli, e soprattutto a dedicare meno attenzione emotiva alle esperienze relative agli esiti professionali.

Coloro che operano con persone in situazione di vulnerabilità sono chiamati a svolgere un costante lavoro emotivo in riferimento ai vissuti che le persone portano nei vari contesti di incontro professionale e alle risonanze emotive che tale lavoro suscita negli stessi professionisti (Zannini, 2020). Lo stesso vale nella relazione tra gli operatori di un determinato servizio e il loro coordinatore o responsabile che è chiamato ad organizzare e promuovere un contesto di azione capace di supportare i professionisti affinché accompagnino le persone che accedono al servizio con intenzionalità ed efficacia. Se, come tra i tanti sostiene anche Iori (2009), l’ascolto delle emozioni altrui è legato alla capacità di ascolto delle proprie, quanto emerge dall’analisi delle memorie di alcuni partecipanti sembra evidenziare, proprio in coloro che per lavoro “dovrebbero essere esperti” sul mondo emotivo, la difficoltà a dare voce ai propri sentimenti e ancor di più a farlo in riferimento agli esiti positivi del proprio operato. Aspetto, quest’ultimo, che sembra legato anche ai momenti di valutazione nei quali, secondo una prospettiva di tipo partecipativo e trasformativo (Serbati, Milani, 2013), si richiede di considerare gli elementi che emergono in modo intersoggettivo, negoziando significati comuni e guardando ogni passo del lavoro come un’occasione educativa di trasformazione e crescita, tanto negli aspetti critici, quanto in quelli di raggiungimento dell’esito atteso che dunque non va dato per scontato.

3.2 *Benessere professionale e memorie*

I risultati dell'analisi statistica dei dati ricavati dalla somministrazione del questionario sul benessere professionale mettono in luce come vi siano 11 persone, tra coordinatori e responsabili, che raggiungono punteggi al di sopra della media del gruppo (di 36 punti score) nella dimensione della *Compassion Satisfaction*. Gli stessi soggetti raggiungono livelli più bassi rispetto alla media del gruppo sia di *Compassion Fatigue* percepita (18 vs 20) che di rischio *Burnout* (23 vs 25), confermando i dati di letteratura (Sprang et al., 2007). Queste persone raggiungono punteggi relativamente alti (sempre rispetto alla media del gruppo) anche nelle dimensioni della *Self-Isolation* (3.8 vs 3.4), *Overidentification* (3.7 vs 3.4) e *Empathic Concern* (3.7 vs 3.5), mentre risultano avere un punteggio sul *Personal Distress* leggermente più basso (2.1 vs 2.3). Analizzando i temi delle MM e MB di questi soggetti troviamo, tra gli altri, le esperienze di allontanamento di bambini dalle loro famiglie di origine per ordine del giudice condivise da 7 persone, 6 delle quali MM, relative alla sofferenza percepita e provocata non tanto dall'agito in sé, quanto piuttosto dal mancato supporto dei colleghi o, ancora, dalla sensazione di sentirsi minacciati dalla famiglia che ha subito l'allontanamento dei propri figli. Quattro tra gli 11 soggetti qui considerati raccontano come benessere esiti della loro esperienza professionale, 2 di esperienze di equipe, laddove il reciproco supporto tra colleghi ha consentito di affrontare situazioni sfidanti; una sola persona racconta un'esperienza nella quale il suo lavoro ha invaso la sua sfera privata in modo doloroso e un'altra di un conflitto di ruolo vissuto come una sconfitta personale. Due tra gli 11 condividono esperienze di riconoscimento professionale ricevuto. Dal quadro emerso, è stato possibile osservare quindi che coloro che risultavano avere un migliore livello di benessere professionale soggettivamente percepito erano anche gli stessi che sembravano aver però adottato alcune strategie di protezione e autocura non del tutto adattive: i livelli più alti rispetto alla media del gruppo nelle dimensioni della *Self-isolation* e della *Overidentification* potrebbero infatti attestare un atteggiamento tendenzialmente auto-centrato e che fatica a condividere con altri le proprie difficoltà, così come a riconoscere che gli altri colleghi possano provare le stesse fatiche e difficoltà che essi stessi affrontano ogni giorno. Anche i livelli di *Personal Distress* leggermente più bassi sembrano attestare un atteggiamento di parziale difesa rispetto alla necessità di stare nella relazione. I racconti espressi da questi

soggetti in parte hanno confermato questa nostra ipotesi: le memorie di malessere relative agli episodi di allontanamento, d'equipe, di intrusione o di mobilità raccontano nella maggior parte dei casi di esperienze vissute come situazioni di minaccia alla propria individualità, sia essa fisica o psicologica, in quanto professionista e persona. Le memorie di benessere, per altro, si rifanno a situazioni nelle quali avviene un riconoscimento da parte degli altri, siano essi superiori o colleghi. Solo in alcuni casi si trovano racconti di esperienze di condivisione e reciproco supporto, segno di una partecipazione vera alla comunità di lavoro di cui fanno parte.

Probabilmente quanto emerso è interpretabile anche alla luce di una responsabilità profondamente avvertita da parte di questi coordinatori nel dover gestire con attenzione quell'equilibrio instabile tra l'essere parte di un gruppo e l'esserne di fatto responsabili del suo funzionamento e progresso (Liden & Graen, 1980; Dobbins & Zaccaro, 1986; Billett, 2007; Elpers, Westhuis, 2008). D'altra parte, i riconoscimenti ricevuti in equipe possono aver elevato il benessere professionale percepito da questi soggetti (Niemi, 2015) che, essendo coordinatori hanno anche una più rada frequentazione diretta con l'utenza e sono quindi meno esposti al rischio di *Compassion Fatigue* (Catherall, 1999; Maytum et al., 2004).

4. Conclusioni

I risultati presentati e discussi, a partire dall'integrazione di dati qualitativi e quantitativi raccolti in sede formativa, mostrano innanzitutto una possibilità di un utilizzo con finalità pedagogiche di questionari standardizzati sviluppati in ambito psicologico. L'approccio valutativo assunto ha permesso ai ricercatori e formatori di coniugare la finalità dell'utilizzo di strumenti volto alla valutazione *sulla e della* formazione, con la finalità dell'utilizzo *per* la formazione stessa (Vertecchi, 1993).

Se da un lato, i risultati del percorso formativo sembrano confermare la positività delle scelte didattiche e formative operate, dall'altro si evidenzia in questa sede l'opportunità di utilizzare strumenti standardizzati non come proposta di profili di benessere professionale in cui "chiudere", quanto come base per "aprire" una riflessività generativa per il singolo e il gruppo. L'attività di scrittura autobiografica proposta ha consentito di svolgere un esercizio narrativo utile a far emergere come istanza formativa e trasformativa

l'esigenza di dare nome ai propri vissuti per compiere un passo ulteriore nella relazione con l'altro e l'utilità di esprimere quanto si prova in un contesto di comunità professionale, dando legittimità al proprio e altrui mondo emotivo (Zannini & Daniele, 2020). Inoltre, è noto come la capacità di stare nella relazione con i colleghi per costruire comunità supportive sia riconosciuta come tutelante rispetto a qualsiasi disordine vicario e capace di promuovere resilienza (Maytum et al., 2004; Ius, 2019). Quanto emerso dall'integrazione tra l'analisi qualitativa e quella quantitativa ha potuto indirizzare la progettazione in itinere degli incontri di formazione successiva, nelle quali si è proposto ai partecipanti di prendere consapevolezza di alcune modalità non adattive di autocura precedentemente adottate, accompagnandoli a comprendere che alcuni *bias* che alteravano le loro percezioni potessero divenire, se resi espliciti, vere e proprie strategie di *coping* per affrontare il loro lavoro in modo più adattivo (Haselton et al., 2015). I nodi identificati sono stati evidenziati come istanze di cui *pre-occuparsi* in qualità responsabili di un servizio nei confronti del proprio gruppo di professionisti e relativamente agli eventi in cui e da cui questi ultimi sono sollecitati. Oltre alle strategie di autocura, il gruppo ha lavorato sulla capacità di chiedere aiuto e lasciarsi aiutare dagli altri, accettando i propri limiti anche come responsabile, evidenziando come un leader capace di chiedere e accogliere il supporto dei suoi colleghi possa contribuire al miglioramento del funzionamento e del benessere del gruppo stesso (Murphy & Ensher, 1999).

Riferimenti bibliografici

- Billett S., Ovens C., Clemans A., Seddon T. (2007). Collaborative working and contested practices: forming, developing and sustaining social partnerships in education. *Journal of education policy*, 22(6), 637-656.
- Billett S. (2002). Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation, and engagement. *Adult education quarterly*, 53(1), 27-43.
- Bobbo N. (2020). Un'esperienza di formazione e ricerca con un gruppo di coordinatori e responsabili dei servizi per la tutela di minori e famiglie della Regione Emilia-Romagna: analisi dei risultati. *Studium educationis*, 2 (on press).
- Borritz M. et alii (2006). Burnout among employees in human service work: Design and baseline findings of the PUMA study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 34(1), 49-58.

- Bruzzone D. (2020). L'anima della cura: la vita emotiva dei professionisti della salute come sfida per la formazione. *Studium educationis*, 2, 90-100.
- Catherall D. R. (1999). Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder: the importance of the therapist's professional peer group. In Stamm B. H. (ed.), *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and issues for clinicians, researchers and educators* (pp. 80-92). Sidran Press, Baltimore-Maryland.
- Davis M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.
- Dobbins G. H., Zaccaro S. J. (1986). The effects of group cohesion and leader behavior on subordinate satisfaction. *Group & Organization Studies*, 11(3), 203-219.
- Elpers K., Westhuis D. J. (2008). Organizational leadership and its impact on social workers' job satisfaction: A national study. *Administration in Social Work*, 32(3), 26-43.
- Hämäläinen J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of social work*, 3(1), 69-80.
- Iori V. (2009). Il sapere dei sentimenti: Esperienza vissuta e lavoro di cura. In V. Iori (ed.), *Il sapere dei sentimenti* (pp. 15-41). Milano: FrancoAngeli.
- Ius M. (2019). L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I. *Pedagogia e Vita*, 3, 35-45.
- Ius, M. (2020). Una storia che ha cura di chi ha cura: formazione e ricerca sul benessere professionale in Emilia-Romagna. *Studium educationis*, 2, 126-138.
- Liden R. C., Graen G. (1980). Generalizability of the vertical dyad linkage model of leadership. *Academy of Management journal*, 23(3), 451-465.
- Maytum J. C., Heiman M. B., Garwick A. W. (2004). Compassion Fatigue and burnout in nurses who work with children with chronic conditions and their families, *Journal of Pediatric Health Care*, 18, 171-179.
- Maslach C., Leiter M. P. (2006). Burnout. Stress and Quality of Working Life. *Current Perspectives in Occupational Health*, 37, 42-49.
- Milani P. (2019). PIPPI un programma che promuove l'innovazione sociale. *Studium Educationis*, 1, 7-22.
- Moretti G. (2016). Ricerca-azione: le nuove sfide da affrontare. *Formazione e cambiamento*, 1.
- Murphy S. E., Ensher E. A. (1999). The effects of leader and subordinate characteristics in the development of leader-member exchange quality 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(7), 1371-1394.
- Neff K. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the human sciences*, 9(2), 27.
- Niemi P. (2015). The Professional Form of Recognition in Social Work. *Studies in Social and Political Thought*.

- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini: Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Sprang G., Clark J.J., Whitt-Woosley A. (2007). Compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout: Factors impacting a professional's quality of life. *Journal of Loss and Trauma*, 12, 259-280.
- Stamm B. H. (Ed.) (1999). *Secondary Traumatic Stress Disorder. Self-care and issues for clinicians, researchers and educators*. Baltimora: Sidran Press.
- Stamm B. H. (2010). *The Concise ProQOL Manual, 2ndEd*. Pocatello, ID
- Tafvelin S., Hyvönen U., Westerberg K. (2014). Transformational leadership in the social work context: The importance of leader continuity and co-worker support. *The British Journal of Social Work*, 44(4), 886-904.
- Teater M., Ludgate J. (2014). *Overcoming Compassion Fatigue: A Practical Resilience Workbook*. Eau Claire: PESI.
- Vertecchi B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wenger E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). London: Springer.
- Zannini L., Daniele K. (2020). Fragilità, compassion fatigue e burnout negli operatori in salute mentale. *Studium Educationis*, 2, 101-112.
- Zanon O. (2016). *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.

XIII.6

L'impresa scientifica e culturale dei "60 CFU"

Elisabetta Madriz

Ricercatore - Università degli Studi di Trieste
emadriz@units.it

1. Premessa

Lavorare ripensando a ciò che è stato detto a lezione, riflettere sulle mie azioni e ritrovare un entusiasmo apparentemente sopito per lo studio sono la prova che questo corso è fondamentale per chi vuole diventare un bravo educatore. Grazie per avermelo fatto comprendere (Corsista A).

Grazie per la vostra disponibilità, competenza e serietà: avete saputo trasformare un obbligo formativo in una preziosa occasione di crescita professionale e personale... è un'interessante esperienza di educazione degli adulti! (Corsista B).

Due educatori, che si sono fatti con l'esperienza, che si sono formati sul campo, che sono arrivati all'educazione da vie diverse, dettate un po' dal caso e un po' dalla passione, un po' dalle esperienze di volontariato e un po' dagli ideali che da giovane ti fanno scegliere vie inedite di realizzazione personale, si sono raccontati così nelle schede di valutazione della prima edizione del Corso Intensivo per la qualifica di educatore socio-pedagogico, che si è tenuto nell'A. A. 2018/2019 presso l'Università di Trieste.

Entrare per la prima volta in un'aula universitaria da adulti, dopo svariati anni di lavoro in diversi servizi educativi, dalle comunità per minori ai doposcuola, dai centri diurni per adulti con disabilità all'educativa domiciliare, è una vera impresa, che rimette in gioco non solo la propria scelta professionale ma anche la propria vita personale. La frequenza obbligatoria al corso, le otto ore di lezione in aula per due interi sabati al mese, la paura di non riuscire a dedicarsi adeguatamente allo studio, dopo giornate intense di lavoro, e la difficoltà di conciliarlo con la vita lavorativa e familiare sono le prime preoccupazioni e forse i primi pregiudizi con cui i corsisti varcano

la porta dell'aula magna. Questi pregiudizi sono spesso rafforzati dal fatto che questo passo non è stato dettato da una scelta maturata nel tempo, né da un sogno formativo conservato in un cassetto, ma in molti casi esso è il frutto di una legge che era attesa ma che ha costretto ad una fretta e ad una "pressione estrinseca" non certo volute.

Il percorso formativo intensivo per la qualifica di educatore socio-pedagogico è *caduto addosso*, agli educatori senza titolo, alla vigilia del Natale 2017, inserito nella legge di bilancio, costruito sulle ceneri di una proposta di legge che avrebbe dovuto finalmente dare dignità professionale a chi lavora nel sociale (la proposta di L. 2443, infatti, aveva contenuti molto più approfonditi e ricchi, dal punto di vista della professione educativa, come vedremo più oltre).

Ed ecco gli educatori di esperienza accedere per la prima volta (la maggior parte di loro) in un'aula universitaria, troppo *vecchi* per essere *studenti*, poco *avvezzi* all'utilizzo di codici di accesso e piattaforme virtuali, con quella forse comprensibile resistenza a farsi *permeare* da concetti, troppo astratti e apparentemente lontani dalla dimensione pratica con cui hanno dimestichezza da anni, ben oltre le amministrazioni, i coordinamenti, gli aggiornamenti legislativi nazionali e regionali che nel tempo si sono susseguiti. Eccoli accedere, però, ad una impresa che non riguarda solo loro e la loro individuale *performance lavorativa* quotidiana ma investe, in forma pervasiva, le loro *équipe*, le loro organizzazioni di riferimento, i servizi che sul territorio, attraverso il loro operare, rispondono a rinnovati e complessi bisogni formativi, educativi, di supporto, di accompagnamento.

Ecco, in sintesi, allora il senso di un'impresa: *culturale*, perché impegnata a segnare di metodo, di prospettiva e di rigore il proprio campo di investimento professionale; *scientifica*, perché gode di un inquadramento di tipo accademico, che accoglie la sfida di rendere il proprio sapere flessibile e a servizio dell'esperienza pratica e quotidiana di chi vi accede.

Riteniamo che l'esito più alto di questa impresa transitoria possa dare i suoi frutti a posteriori, giacché, in accordo con Margottini (2019, p. 850) "la realizzazione di una propria identità personale e professionale e un processo costruttivo nel quale la consapevolezza e il controllo delle proprie risorse cognitive, affettive, motivazionali mediano le relazioni con l'ambiente e con gli altri e aumentano le probabilità di costruire orizzonti di senso e di rispondere in maniera adattiva alle inevitabili incertezze che caratterizzano la vita personale e professionale".

L'impegno a costruire orizzonti di senso e a rispondere in maniera adattiva alle incertezze ci pare oggi, ai tempi dell'emergenza Covid-19 (attualmente in corso, mentre ci accingiamo a chiudere questo contributo), la cifra più significativa ed incisiva di un percorso formativo voluto da una legge, e pertanto inizialmente percepito come *imposto*, ma vissuto ora come promotore di una "capacità di leggere i luoghi e le azioni professionali nel più ampio contesto storico-sociale, connettere il micro con il macro, per evitare il rischio dell'asfissia da micro, così come, del resto, sarebbe opportuno ridurre il rischio dell'iper-ossigenazione da macro" (Tramma, 2017, p. 115).

2. Una "storia recente" di lunga data

Con l'approvazione della L. 205/2017 e la sua entrata in vigore l'1 gennaio 2018 molti atenei italiani si sono attivati per realizzare i corsi intensivi di formazione, ormai noti come "corsi 60 CFU", attraverso i quali gli educatori in servizio da almeno 3 anni ma privi del titolo di laurea L-19 (ora obbligatorio per svolgere ruoli educativi, sia nel pubblico che nel privato) possono "sanare" la loro posizione e acquisire la qualifica di "educatore socio-pedagogico"¹.

Se da un lato questo provvedimento è stato percepito come un obbligo per i tanti educatori che garantiscono la sopravvivenza degli stessi servizi in cui sono implicati, dall'altro esso è stato accolto, nel mentre e soprattutto a posteriori, come una preziosa occasione di formazione in servizio ed anche di reinvestimento di quelle motivazioni che stavano alla base della scelta del lavoro educativo. E se da un lato l'impegno degli atenei nella predisposizione di questi percorsi è stato un *unicum*, specialmente per le modalità realizzative senza precedenti, date le caratteristiche dei potenziali fruitori, dall'altro tale impegno ha dato vita ad una impresa, come si è detto più sopra, che si è caratterizzata per la sua portata, nel contempo, scientifica e culturale. Il dover mettere mano, da parte degli atenei italiani, a questo uni-

1 Oltre a coloro che lavorano da almeno tre anni anche non continuativi nei servizi educativi, ci sono altre due situazioni che la legge riconosce come valide per potersi iscrivere al percorso intensivo: avere acquisito il diploma di maturità magistrale entro il 2002 e lavorare come educatore nelle amministrazioni pubbliche a seguito del superamento di un concorso pubblico.

cum formativo è il risultato di un lungo processo di progressiva legittimazione della professione educativa, che ha visto nascere i suoi primi germi ancora negli anni Settanta.

In questo paragrafo l'attenzione è volta a ricostruire sommariamente la "recente storia" dei corsi "60 CFU", chiarendo la loro genesi e analizzando la loro attualità (senza dimenticare che la sanatoria ha una durata triennale ed andrà a concludersi proprio con il 1° gennaio 2021).

Nel 2014 è stato dato l'avvio all'iter di legge che si sarebbe concluso, il 27 dicembre 2017, con l'approvazione della Legge di Bilancio n. 205/2017, entrata in vigore l'1 gennaio 2018. Il 7 ottobre 2014, infatti, era stata presentata la Proposta di legge 2656, con prima firmataria Vanna Iori e relatrice Milena Santerini. L'esame nella Settima Commissione Cultura aveva avuto inizio il 9 luglio 2015 e si era concluso l'8 giugno 2016, mentre la discussione in Assemblea era iniziata il 13 giugno 2016 e si era conclusa con l'approvazione il 21 giugno 2016. Il Disegno di legge 2443, approvato dalla Camera dei deputati il 22 giugno 2016 (ma arenatosi poi nella discussione al Senato della Repubblica), al comma 2 chiariva che l'educatore professionale socio-pedagogico "è un professionista che svolge funzioni intellettuali con propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica, con l'uso di strumenti conoscitivi specifici di tipo teorico e metodologico, per la progettazione, programmazione, intervento e valutazione degli esiti degli interventi educativi e supervisione, indirizzati alla persona e ai gruppi, in vari contesti educativi e formativi, per tutto il corso della loro vita, nonché con attività didattica di ricerca e di sperimentazione".

Inoltre, sempre quel disegno di legge identificava, e questo aspetto è particolarmente rilevante per il piano didattico che gli atenei hanno poi attivato, i destinatari dell'intervento dell'educatore socio-pedagogico nelle persone di ogni età, prioritariamente negli ambiti che venivano così definiti:

- educativo e formativo;
- scolastico;
- socio-sanitario e delle salute, limitatamente agli aspetti socio-educativi;
- socio-assistenziale;
- della genitorialità e della famiglia;
- culturale;
- giudiziario;

- ambientale;
- sportivo e motorio;
- dell'integrazione della cooperazione internazionale.

Di questi luoghi dell'educazione che generano altrettanti "volti dell'educazione" (Scurati, 1996), di questo ricco patrimonio di contenuto specifico che il disegno di legge 2443 del 2016 aveva portato con sé e in sé, la legge di bilancio del 2017 ha recepito soltanto una minima parte, che è andata a confluire in quei sei commi, dal 594 al 600, entro i quali si è intrecciata la storia del percorso intensivo. Nato per sanare quelle posizioni rivestite da tutti quegli educatori che lavoravano nei servizi educativi senza avere conseguito la laurea L-19, l'ormai famoso comma 597 legittima le tre categorie poco sopra citate a iscriversi al "corso intensivo di formazione per complessivi 60 crediti formativi universitari nelle discipline di cui al comma 593", realizzato in via transitoria e solo per un triennio, utile ad acquisire la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico. Il percorso universitario, le cui spese sono integralmente a carico dei frequentanti, ha la durata di un anno e deve essere intrapreso entro tre anni dalla entrata in vigore della legge. Inoltre, nel comma 598 si viene a sanare la posizione di quel mondo di educatori che hanno fatto, in qualche modo, la storia dei servizi educativi territoriali, comunitari, individuali: infatti, acquisiscono automaticamente la qualifica tutti coloro che, alla data di entrata in vigore della legge, abbiano già maturato 20 anni di lavoro presso i servizi oppure abbiano compiuto il cinquantesimo anno di età, a fronte di almeno 10 anni di lavoro. Inoltre, la legge riconosce la possibilità di continuare ad esercitare il proprio lavoro a coloro che alla data di entrata in vigore della stessa abbiano maturato almeno 12 mesi di lavoro documentabile dal datore.

Uno dei problemi più rilevanti che si sono aperti nel riconoscere gli almeno 3 anni di lavoro in qualità di educatore è stato dato da tutte quelle differenti *denominazioni* che sul territorio nazionale vengono utilizzate per inquadrare il lavoro degli educatori, a seconda delle diverse normative regionali esistenti. Iori a tal proposito rilevava, in una delle numerose interviste² che nell'iter di legge le associazioni di categoria le hanno rivolto, che

2 Intervista pubblicata sul mensile Vita, "Educatori professionali e pedagogisti: 15 domande a Vanna Iori", il 5 giugno 2019. L'intervista alla senatrice Vanna Iori è scaturita da una raccolta di domande fra le Educatrici e gli Educatori, le Pedagogiste ed i Peda-

una recente indagine sindacale aveva rilevato ben 156 diverse varianti del ruolo educativo (addetto all'assistenza, operatore sociale, operatore culturale, addetto alla comunicazione, animatore sociale, animatore culturale...), che potevano essere attestate sotto questa definizione solo attraverso un'accurata dichiarazione dell'ente/servizio di provenienza, relativa al tipo di *operatività* rivestita dalla persona.

A tal proposito ci sono due aspetti di fondamento nella costruzione dei percorsi intensivi "60 CFU": la *dimensione dell'educatore* e la *dimensione del servizio* di appartenenza (le organizzazioni).

Per quel che attiene alla *dimensione dell'educatore*, la conformazione didattica del percorso deve necessariamente tenere conto che "non è possibile pensare a una formazione che non consideri, valorizzandolo e, nello stesso tempo, decostruendolo e sottoponendolo a disanima critica, il sapere educativo pregresso delle persone che si accostano all'esperienza formativa. E cioè necessario lavorare sulle competenze pedagogiche ingenue e pregresse che sono maturate nel corso della storia di vita" (Tramma, 2017, p. 118). Per quel che attiene, invece, alle *organizzazioni* di appartenenza degli educatori, lo stesso percorso deve essere a servizio dei luoghi reali di esercizio educativo, nel senso che il bene formativo che esso produce deve avere una sua alta spendibilità sociale, deve essere restituito in forma di beneficio qualitativo ai destinatari dei progetti educativi, culturali, sociali. Non va dimenticato, infatti, che un servizio è una forma organizzativa che è costituita da *relazioni che producono relazioni* (De Leonardis, 1998) e che, pertanto, *producono la materia di cui sono fatti*. Deve essere sempre centrale, insomma, il pensiero che l'educatore sociale "agisce negli interstizi delle relazioni per fomentare cambiamenti che migliorino il benessere condiviso. Benessere è agire in conformità dell'essere" (Salerno, Visentin, 2011, p. 69).

gogisti che si confrontano nella "Agorà per le Professioni Educative dei M.i.l.l.e" (Movimento Indipendente Liberi Lavoratori dell'Educazione). La Agorà rappresenta uno spazio di confronto sui temi professionali ma anche e soprattutto l'embrione di una costituenda associazione professionale che intende aprire un cantiere unitario per educatori, con diverso background formativo, e pedagogisti centrato sul tema della dignità delle professioni educative.

3. L'esperienza dell'Università di Trieste

In questo paragrafo conclusivo, desideriamo avanzare alcune riflessioni di contenuto esperienziale a partire dall'analisi del primo percorso attivato dall'ateneo triestino nell'anno accademico 2018/2019 e alla luce delle, pur parziali, considerazioni relative al secondo percorso, attualmente ancora in atto. Coloro che hanno concluso il percorso nel settembre 2019, ottenendo la qualifica, vanno a portare ora, nei contesti dell'educazione e della cura, una diversa consapevolezza del loro agire: l'attesa è che, come auspicato da Iori, tale consapevolezza porti un significativo aumento della qualità educativa nei servizi e ricada come *bene culturale* sull'intera comunità sociale.

Nell'anno accademico 2018/2019 è stata attivata la prima edizione del Corso intensivo, che ha registrato 290 iscritti (con un tetto massimo di 300), mentre la seconda edizione ha registrato 170 iscritti. Al di là delle procedure di tipo amministrativo, all'interno delle quali la più delicata è stata l'accurata analisi delle esperienze lavorative autocertificate dagli aspiranti iscritti, il vero elemento cruciale dell'attivazione del corso è stato il piano didattico: solo nell'adunanza del 7 luglio 2018 (ormai tardi per chi, come l'Università di Trieste, stava emettendo il bando per il corso che avrebbe avuto inizio con il nuovo anno accademico) il Consiglio Universitario Nazionale si è espresso con un parere³ nato dalla consapevolezza che, con questo percorso, si andavano a sanare situazioni di "ambiguità e disorganicità generate da un pluriennale vuoto normativo nel quale hanno trovato spazio disposizioni difformi sul territorio nazionale". Per questa ragione, si invitavano gli atenei a predisporre un piano didattico che tenesse conto di vari aspetti:

- la tabella delle attività formative della Classe L-19 (Scienze dell'Educazione e della formazione);
- la natura professionalizzante del corso intensivo;
- la variegata composizione dell'utenza potenziale, prevalentemente costituita da lavoratori privi di titoli universitari;
- la proposta di curriculum elaborata dal CUNSF (Conferenza Universitaria

3 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Richiesta parere in merito ai contenuti formativi del corso intensivo di formazione di cui all'art. 1, comma 597, della Legge 27 dicembre 2017, n. 205.

Nazionale di Scienze delle Formazione), condivisa dal CONCLEP (Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea in Educazione e Pedagogia), espressione dei corsi di Laurea nella classe L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione);

- l'eventuale possesso di diversi titoli universitari da parte di coloro che già operano in qualità di educatore.

Questo stesso documento, inoltre, ha indicato alcune linee di sviluppo di quella *cultura professionale* in entrata dei corsisti, e le ha classificate secondo la logica delle conoscenze/competenze (in continuità con gli obiettivi formativi della Classe di Laurea L-19) da promuovere attraverso il percorso. Esse sono:

- a. conoscenze teoriche, epistemologiche e metodologiche di base nelle scienze dell'educazione, con riferimento alle diverse dimensioni delle problematiche educative;
- b. conoscenze teorico-pratiche per l'analisi della realtà sociale, culturale e territoriale;
- c. competenze per elaborare, realizzare, gestire e valutare progetti ed interventi educativi e formativi, al fine di rispondere, nei servizi alla persona e alle comunità, alla crescente domanda educativa espressa dalla realtà sociale;
- d. competenze pedagogico-progettuali, metodologico didattiche, comunicativo-relazionali e organizzativo-istituzionali.

La sistematizzazione della cultura professionale di base passa quindi attraverso l'acquisizione di quadri di riferimento teorico e metodologico, che possano essere poi trasfusi nella redazione del *project work finale*, in quanto lavoro di rielaborazione personale dell'esperienza formativa sulla base di contesti di azione e di progettazione che chiamano in causa lo stesso bagaglio esperienziale che ha costituito il requisito di accesso al percorso. L'attenzione specifica, inoltre, alla *variegata composizione della potenziale utenza*, si doveva tradurre in una forma di percorso di frequenza sostenibile da parte di persone adulte in un certo qual modo *obbligate* a prendervi parte per ottenere una qualifica necessaria al mantenimento del loro posto di lavoro e, non ultimo, caratterizzate da situazioni lavorative spesso fragili, legate a contratti di lavoro a tempo determinato.

Il semplice fatto di dover trovare uno spazio dedicato all'interno dell'offerta formativa del post-lauream per formalizzare il percorso intensivo non è certo stato un atto semplice: come inquadrare tra Scuole di Specializzazione, Dottorati di ricerca, Corsi di Perfezionamento, Formazione insegnanti e Master Universitari un percorso annuale, dedicato a persone che da lavoratori adulti entrano in un'aula universitaria per acquisire, per necessità, una qualifica che gli permetterà di mantenere il proprio posto di lavoro? I tratti forti della sfida culturale, ancor prima che scientifica, erano già scritti tutti qui. Ma trovata la giusta collocazione formale, cioè tra i corsi a natura professionalizzante in servizio, quale taglio dare alla progettazione didattica?

La domanda iniziale ha trovato una sua risposta in questi termini: chi lavora da almeno tre anni nei contesti educativi ha collezionato una vasta casistica esperienziale e ha bisogno piuttosto di un percorso logico inverso, ovvero del reperimento di quei fondamenti che, attraverso un continuo lavoro riflessivo, garantiscono i nessi logici capaci di innescare un circolo virtuoso tra le azioni quotidianamente agite e le ragioni teoriche della loro scelta. Si è trattato, quindi, in fase di progettazione formativo-didattica, di promuovere, attraverso il percorso intensivo, ciò che Milani definisce "la capacità di costruire ed alimentare le propria professionalità in una dimensione prospettica e riflessiva, in assetto con una visione deontologica" (Milani, 2013, p. 63).

Il piano didattico, dunque, è stato pensato in tre macro-aree, ciascuna costituita da tre insegnamenti:

1. macroarea della pedagogia generale e sociale (costituita da pedagogia generale, epistemologia pedagogica, pedagogia sociale ed educazione degli adulti);
2. macroarea socio-psicologica (costituita da psicologia del ciclo di vita, psicologia di comunità e sociologia generale e teoria del servizio sociale);
3. macroarea della pedagogia speciale e sperimentale (costituita da pedagogia e didattica speciale, metodologia della progettazione, dell'osservazione e della valutazione dei contesti educativi, pedagogia della marginalità e della devianza minorile).

L'assunzione di determinate scelte d'ambito non è stata condotta solo sulla base di criteri di composizione di tipo scientifico-disciplinare, ma

anche con un'attenzione dedicata e consapevole ai contesti reali e alla genesi storica dentro cui si dipana oggi la rete dei servizi educativi della regione Friuli Venezia Giulia. Riconoscendo in questa rete una singolare ricchezza di esperienze, maturate anche grazie alla presenza di un fitto tessuto rappresentato dalla cooperazione sociale, un passaggio fondamentale è stato la costruzione del percorso formativo con una modalità partecipata: le parti sociali e le rappresentanze di categoria (con cui è in atto da anni un proficuo scambio già per le attivazioni dei tirocini della laurea L-19) hanno contribuito fattivamente al tavolo di lavoro realizzato a partire dai primi mesi del 2018 (subito dopo l'uscita della L. 205/2017) allineandosi con l'Università su alcuni punti fermi:

- le lezioni in presenza;
- l'obbligo di frequenza fissato al 60% delle ore totali;
- i sabati in forma alterna come giornata di lezione scelta per permettere ai corsisti-lavoratori di frequentare il più possibile le lezioni in presenza (comunque registrate e caricate su una repository permanente);
- la discussione finale del PW in forma orale, con una commissione formata dagli stessi docenti del percorso.

In queste scelte, formative prima che didattiche, troviamo gli echi del comma 2 del Disegno di legge 2443, di cui si è detto sopra, che disegnava nell'identità dell'educatore una silhouette operativa basata su robuste competenze di tipo intellettuale sociale, godendo di propria "autonomia scientifica e responsabilità deontologica". Tale identità, inoltre, andava salvaguardata nei diversi ambiti di azione, attraverso quello che Santerini e Triani definivano "un processo di trasformazione di un possibile punto debole (la molteplicità) in un possibile punto di forza, attraverso la valorizzazione della capacità dell'educatore di saper agire in più campi grazie ad una base fondamentale di conoscenze teoriche e metodologiche" (2007, p. 46).

La prima edizione del percorso intensivo realizzato dall'Università di Trieste si è chiuso, con la qualifica di 290 corsisti, a metà settembre 2019 e la seconda edizione si è aperta il 12 ottobre 2019, con 170 corsisti iscritti. L'emergenza Covid-19 è stata fronteggiata con il passaggio dalle lezioni in presenza alle lezioni in diretta attraverso la piattaforma Microsoft Teams. Si è in qualche modo attivato un canale privilegiato di relazione a distanza, perché paradossalmente per molti di quei corsisti che hanno potuto conti-

nuare il lavoro educativo si sono aperte, come unica possibilità di continuità del loro servizio, le vie delle relazioni educative attraverso piattaforma, trasformando un video e un audio a volte incerti e vacillanti nel solo strumento possibile per garantire la relazione, la vicinanza, l'accompagnamento, il supporto. Nella fatica di assistere alle lezioni attraverso un pc, di parteciparvi attivamente nelle forme non certo agevoli legate all'uso di chat e videocamera, di sostenere prove scritte su piattaforma, riteniamo si stia guadagnando un know how non solo fondato su conoscenze di tipo disciplinare ma anche rafforzato da dimensioni antropologiche e perciò deontologiche: ne uscirà altresì rafforzata l'identità di un educatore socio-pedagogico caratterizzato da "un'idea di bene comune che permetta di giudicare il presente ed indicare sia la meta cui aspirare sia la tenuta etica dei passaggi e delle modalità educative" (Salerno, Visentin, 2011, p. 69) da intraprendere nel proprio operato, trasformandolo alla luce di un'esperienza non solo formativa ma anche, ci auguriamo, trasformativa.

Riferimenti bibliografici

- De Leonardis O. (1998). *In un diverso welfare. Sogni ed incubi*. Milano: Feltrinelli.
- Margottini M. (2019). Competenze strategiche e identità professionale. In G. Elia et alii. *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 848-858). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Milani L. (2013). *Collettiva-mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: Sei.
- Salerno V., Visentin M. (eds.) (2011). *La rigenerazione del legame sociale*, Padova: Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Santerini M., Triani P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*, Milano: EDUCatt Università Cattolica.
- Scurati C. (1998). *Volti dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, 2, 107-120.

XIII.7

Genitori e professionalità operanti nel mondo dei gemelli: tra emozioni, cura e consulenza pedagogica

Monica Parricchi

*Ricercatore - Libera Università di Bolzano
monica.parricchi@unibz.it*

1. Sguardi

Genitori si diventa non solo con l'arrivo di un bambino ma anche attraverso un processo individuale e relazionale di creazione di una nuova realtà personale, di coppia e di nucleo familiare. Questa transizione alla genitorialità richiede di conseguenza una disponibilità alla trasformazione dei propri ruoli e compiti, in grado di assecondare quel processo che, mentre predispone la nascita del figlio, crea le condizioni perché possano nascere anche un padre e una madre (Cadei, Simeone, 2010).

Il lavoro dell'attesa consiste, di conseguenza, in un percorso di adattamento alla nuova realtà e di elaborazione dei cambiamenti rispetto alla vita precedente (Cadei, Simeone, 2013). La felicità insita nell'inizio di una gravidanza, quando questa è gemellare o plurigemellare, si alterna con sentimenti di preoccupazione per il futuro, legati in particolare alla paura nei confronti di un universo gestionale, economico, organizzativo sentito come sconosciuto e difficoltoso per la numerosità dei bambini. La presenza di gemelli nell'ambito familiare e scolastico rappresenta una sfida educativa alla genitorialità e alla formazione; il tasso di parti gemellari attualmente è di circa 1,7% del totale dei parti (dati CedAP¹ 2019), frequenza che tende ad aumentare per il numero crescente di gravidanze assistite (Pison, 2015).

All'aspetto pratico e monetario, si aggiunge la crescente necessità di me-

1 Il CedAP è il Certificato di assistenza al parto che fornisce informazioni sia di carattere sanitario ed epidemiologico che di carattere sociodemografico, per l'analisi dell'evento nascita da parte del Ministero della Salute, Direzione Generale del Sistema Informativo – Ufficio di Direzione Statistica. L'ultimo rapporto è stato pubblicato a settembre 2019 ed è relativo ai dati dell'anno 2016.

dicalizzazione che una gravidanza multipla richiede: la donna si trova di fronte a esami più frequenti per la necessità di un più intenso monitoraggio, le complicazioni possono sorgere da un momento all'altro a seconda del tipo di gemellarità e di zigosità² dei bambini.

Particolare attenzione nel campo pedagogico è da riservare ai modi in cui la donna, la coppia e la famiglia affrontano i primi tre periodi cruciali della vita “dei e con i gemelli”: la gravidanza e il parto (mondo della nascita), il ritorno e la vita a casa (mondo della prima infanzia) e il primo inserimento a scuola (mondo della scuola).

Nel *mondo della nascita*, la donna e la coppia sono spesso sole, chiamate a gestire una situazione nuova e inaspettata, tra paure di natura medica (per la donna e per i gemelli stessi) e ansia per un futuro post-partum quasi sconosciuto, se non per storie di famiglia e di conoscenti, che quasi sempre alimentano le paure stesse. Preoccupazione per un universo gestionale, spesso costellato di messaggi improvvisati di parenti e amici, che, dietro a rassicuranti tentativi di incoraggiamento, lasciano trasparire presagi di futuri difficoltà (Heim, 2007). La coppia non trova un immediato sostegno pedagogico-emotivo che possa alleviare la preoccupazione di una futura gestione dei figli una volta nati e si trova a immaginare problemi spesso non reali o comunque esagerati, con storie di terzi legate alla superstizione o all'ignoranza (Brustia, 2012).

È un periodo in cui la coppia è a stretto contatto con il mondo medico e paramedico e deve affrontare fasi specifiche, preludio a importanti cambiamenti nella vita quotidiana. Si pensi, ad esempio, all'impatto della notizia della gravidanza multipla, all'inizio di procedure diagnostiche prenatali, spesso più frequenti di quelle tipiche delle gravidanze singole (maggior numero di analisi, controlli e di ecografie) per la necessità di un

2 I gemelli possono essere di due tipi: *monozigoti* e *dizigoti*. I gemelli monozigoti (anche detti identici o monovulari) derivano da una singola cellula uovo fecondata da uno spermatozoo che poi si divide in 2 embrioni.

I gemelli dizigoti (anche detti fraterni o biovulari) sono i più comuni derivano dalla fecondazione di due cellule uovo da parte di due spermatozoi, e quindi geneticamente si somigliano come due fratelli non gemelli. Possono essere dello stesso sesso o di sesso diverso. Le maggiori problematiche possono insorgere nelle gravidanze monozigoti: un rischio è la TTTS (twin-to-twin transfusion syndrome), patologia che presenta una alterazione della circolazione fetale che comporta una distribuzione ineguale della quantità di sangue dalla placenta ai gemelli, con rischi per entrambi i bambini).

monitoraggio più intenso. Le gravidanze gemellari, infatti, sono associate a un maggiore rischio di diabete gestazionale, pre-eclampsia, depressione post-partum (Beretta et al., 2008; Damato, 2004).

A ciò si aggiungono preoccupazioni e rischi insiti nel parto, alla vita dei gemelli nella fase perinatale e post-natale, che spesso richiede un ricovero della mamma per diverse settimane prima della nascita, situazione che differenzia significativamente il periodo pre e post-natale rispetto alle gravidanze singole (Fisher, Stocky, 2003).

Anche il parto viene annunciato fin dall'inizio come più problematico: i gemelli nascono spesso prematuri, prevalentemente con il parto cesareo, più a rischio e con un peso alla nascita più basso della media dei nati nello stesso periodo gestazionale. Anche i tassi di mortalità intrauterina e di mortalità neonatale sono molto più elevati tra i gemelli che tra i singoli. Questi rischi vengono comunicati già a inizio gravidanza dai medici, con l'obiettivo di preparare la donna e la coppia ai possibili contrattempi, ma presentano anche l'inevitabile effetto di creare apprensione e delusione rispetto ai sogni di naturalità del momento della venuta al mondo (Ferrazzani, Fischetti 2007). Dopo la nascita, i neonati spesso, rispetto ai singoli, devono trascorrere un periodo di tempo nella patologia neonatale dell'ospedale e questo può avere conseguenze non solo sull'aspetto organizzativo ma anche emotivo della famiglia.

Nel *mondo della prima infanzia*, la famiglia, superate le ansie pre-parto, comincia a prendere atto di una vita fortemente cambiata, con una profonda e totale rivoluzione dei ritmi e dei compiti, spesso con la necessità di gestire altri figli, ognuno con i propri bisogni e con il pieno diritto di esercitarli. È il periodo che potrebbe essere definito dell'“arrivo a casa”, quando la coppia e la famiglia devono iniziare ad affrontare da soli nel proprio ambiente domestico i complessi problemi organizzativi della cura dei gemelli (Parricchi, 2018a). È noto che i gemelli hanno bisogno di standard organizzativi molto diversi e molto più complessi rispetto ai neonati “singoli”, nemmeno paragonabili a quelli necessari per la cura di fratelli molto vicini di età. Infatti, i neonati gemelli sono intrinsecamente caratterizzati dall'aver esigenze identiche allo stesso tempo, dai periodi di sonno al cibo, al bisogno fisiologico di ricevere affetto, allo stesso tempo ma in modo diverso. Ciò implica il coinvolgimento di entrambi i genitori nell'accudimento dei figli, con il supporto del gruppo parentale (ove disponibile) per le questioni logistiche e di sostegno alle altre attività giornaliere, quali ad esempio la ge-

stione della casa e dell'alimentazione dei genitori (Sandbank, 1999). L'allattamento al seno inoltre (se possibile), da un lato porta tutti i noti vantaggi, dall'altro non consente una completa divisione dei compiti tra i due genitori, generando situazioni materne di grande prostrazione, ad esempio legate alla fatica fisica e alla perdita del sonno.

L'eventuale presenza di ulteriori fratelli e sorelle all'interno del nucleo familiare comporta un'ulteriore complessità per la coppia, che, nel prendersi cura dei gemelli, non deve dimenticare le esigenze degli altri fratelli, spesso non in grado, perché troppo piccoli, di capire e accettare ciò che accade intorno a loro. L'aumento esponenziale della routine familiare, se non ben gestita, può portare la coppia, in particolare la donna che spesso è costretta a casa con i bambini per un lungo periodo, a sviluppare dinamiche di isolamento, che possono solo nuocere a sé stessi e alla crescita dei figli. Alcune ricerche hanno riscontrato inoltre che le famiglie con nascite gemellari sono associate a un maggiore rischio di divorzio (Pison, 2015).

Nel *mondo della scuola* i genitori si trovano ad affrontare istituzioni spesso totalmente impreparate sulla tematica della gemellarità, con specificità e necessità proprie, in particolare nella scuola 0-6 ma anche nella scuola primaria, che spesso si affida a procedure antiquate basate solo su abitudini e preconcetti (Parricchi, 2018b). L'ingresso dei gemelli nell'ambiente scolastico avviene tipicamente tra i 6 mesi e i 3 anni di età, periodo in cui non sono più una novità per la famiglia ma che causa delle ripercussioni anche su questo sistema. In questa fase, infatti i genitori devono poter trasferire il know-how acquisito durante i primi periodi di accudimento ed educazione, agli operatori scolastici, che non sempre sono preparati alla gestione di questa realtà e aperti ad un confronto, che spesso limitano il loro approccio alla separazione acritica dei gemelli in classi diverse (White et al. 2018; Di Lalla, Mullineaux 2008).

La scuola, anche quella della prima infanzia, tende a considerare i gemelli come semplici fratelli, trascurando o addirittura sopprimendo tutto l'approccio necessario alla loro educazione e alla loro psicologia, intrinsecamente diversa da quella degli altri (Webbink et al. 2007; Friedman, 2008). Si pensi, ad esempio, alla gestione del rapporto tra i gemelli: essi hanno sempre condiviso esperienze ed emozioni comuni, spesso generano, soprattutto nella prima infanzia, forti legami interpersonali, vivono naturalmente la condivisione dei genitori e la condivisione del tempo che i genitori trascorrono con loro, che invece è una conquista, spesso faticosa, per i fratelli

(Fraley, Tancredy 2012). Queste esperienze e dinamiche possono essere di aiuto per l'inserimento dei bimbi nella nuova realtà ma devono essere conosciute da chi si accinge ad accoglierli per un nuovo percorso educativo in modo da facilitare il distacco (Parricchi, 2018b).

2. Scenari di azione

Addentrandosi nel concetto di *cura*, si riscontra inizialmente l'esistenza di un problema di definizione, non solo nominalistico, ma relativo ai confini da tracciare. Seguendo Mortari (2017), la cura si configura come una caratteristica ontologica essenziale dell'esserci dell'uomo, che si sostanzia quando un'intenzione, un pensiero, un progetto si traducono in azione visibile e "sensibile".

Questo rapportarsi all'esistere avendone cura è un esistenziale che ha il tratto della necessità, perché da subito e per tutto il tempo della vita l'essere umano si trova a doversi occupare di sé, degli altri e delle cose (Mortari, 2015).

Lo scenario presentato nel paragrafo precedente, relativo ai soggetti coinvolti nel discorso in essere, dovrebbe essere rovesciato attraverso un approccio innovativo di cura già a partire dagli operatori delle strutture sanitarie e di consulenza familiare, al fine di mettere al centro i gemelli e la famiglia, accompagnando la donna, la coppia e la famiglia con percorsi pedagogici di consulenza educativa, sostenendo strutture e servizi in grado di fornire l'assistenza necessaria, basati su professionisti esperti, in grado di inquadrare la consulenza pedagogica in un contesto basato su evidenze e competenze scientifiche (Zannini, D'Oria, 2018).

L'assistenza alla gravidanza e alla nascita deve richiedere agli operatori la considerazione di uno scenario complesso in cui gli elementi del contesto emotivo e relazionale che circondano l'unità gestante-feto-coppia genitoriale, il contesto sanitario, interagiscono in un equilibrio in cui benessere fisico e psicologico non possono essere disgiunti (La Sala, Iori, Monti, Fagandini, 2006). Il problema riconosciuto all'ostetricia moderna è quello di non superare la vecchia concezione di medicina di organo e di patologia, per passare ad una visione medica più globale, che contempli anche la presa in cura di tutta la persona, considerando il concetto di benessere e includendo la felicità, la serenità come nuovo criterio di valutazione, in cui il

counseling rappresenti il rapporto empatico fra professionisti della nascita e la coppia (Beretta et al., 2008).

Diverse figure professionali devono quindi operare considerando il percorso evolutivo di questo periodo dell'esperienza della vita, dove la multifocalità necessita di un intervento che da diversi punti di partenza (madre, padre, coppia, nascituro, professionisti) si focalizzi sul contesto evolutivo della genitorialità. Molto spesso il processo della genitorialità dalla gravidanza al puerperio può presentare difficoltà, non solo mediche, che grazie al processo di consulenza possono essere interiorizzate, rielaborate e affrontate dal soggetto. La pedagogia infatti, non ponendo a priori un sapere della "patologia", in questi casi si deve occupare della cura e dell'educazione, dell'accompagnamento e della riflessione, agendo come un sapere che svolge il ruolo sociale di aiutare a ricostituire una nuova pensabilità per il singolo e per la società nella loro "normalità" (Riva, 2012).

Il lavoro quotidiano negli ambienti medici richiede l'agire di diverse competenze quali conoscenze teoriche, skills pratiche, così come competenze legate ad aspetti psicologici ed educativi del paziente (Zannini, D'Oria, 2018). Occorre quindi promuovere e incentivare la convivenza, all'interno del sistema formativo dei professionisti del *caring*, tra saperi "a statuto forte", caratterizzati da una forte identità epistemologica e saperi "della pratica", meno strutturati e formalizzati, ma importanti e sempre più indispensabili per la cura e l'accompagnamento in situazioni ad alto contenuto emotivo (Visioli, Zannini, 2018).

Per le professioni della cura risulta dunque fondamentale una formazione alla riflessività, in cui ragionamenti sull'esperienza possono aiutare gli operatori a entrare fin da subito nella prospettiva del soggetto/paziente nella globalità della situazione e, al contempo, a costruire la propria identità professionale (Righetti, 2010). Necessita pertanto guidare i professionisti a distinguere i processi sottesi all'atto del pensare una situazione-problema oggettiva da quelli della riflessione e metacognizione: nel primo caso si analizza un singolo quesito allo scopo di risolverlo, mentre nel secondo si focalizza l'attenzione sui processi sottesi, sulle dinamiche coinvolte, implicando una riflessione sui valori e le emozioni in gioco, sul ruolo delle relazioni e delle evoluzioni del contesto nel quale determinate situazioni hanno avuto luogo (Mortari, 2003).

Sempre più studiosi (Iori, 2007; Mortari, 2003, 2017; Pati, 2005; Siemeone, 2012; Zannini, 2015) sottolineano l'interdipendenza tra cura ed

educazione, dove curare, nel senso di *to care*, avere cura, avere a cuore, si configura non soltanto come lavoro per una guarigione, ma anche e soprattutto come presa in carico del paziente, della famiglia, della situazione, finalizzata ad un cambiamento, la quale si esprime attraverso il processo di costruzione di una nuova progettualità (Zannini, 2015).

La consulenza educativa concepita come modalità di sostegno alla persona, alla coppia e alla famiglia durante eventi critici, dovuti alla transizione da una fase all'altra del ciclo vitale o ad avvenimenti imprevisti che mettono a dura prova le capacità di adattamento dei soggetti. L'attività di consulenza si prefigge di migliorare le abilità decisionali del soggetto fornendo gli strumenti concettuali per compiere scelte di valore e per individuare i criteri secondo i quali orientare le fasi seguenti della vita (Pearlman, Ganon, 2000). Rappresenta uno strumento utile per rafforzare le competenze del soggetto, aiutarlo a superare i problemi che si presentano, aumentando la consapevolezza. La relazione così concepita può facilitare e sostenere il processo di ristrutturazione dei rapporti soprattutto nei momenti di disorientamento e di difficoltà, permettendo ai soggetti di verificare le proprie motivazioni, effettuare le proprie scelte raggiungendo un nuovo modo di vedere le cose, una nuova comprensione di sé, una maggiore consapevolezza dei condizionamenti interni ed esterni (Simeone, 2012).

La consulenza educativa può rivelarsi uno strumento molto utile per il conseguimento dello sviluppo di una persona autonoma libera e consapevole, essa chiama in causa il dover essere è un aiuto alla persona perché possa definire gli obiettivi della propria vita modo congruente con i propri riferimenti assiologici. Si tratta infatti di una strategia di aiuto in cui l'educatore ha la funzione di aiutare la persona a definire il problema è imparare a gestirlo, assumendosi le responsabilità delle scelte compiute e finalità della consulenza possono venire riassunte nell'espressione aiutare la persona ad aiutarsi attraverso le fondamentali abilità di comunicazione del consulente.

3. Le basi di un Progetto

Nel seguente paragrafo viene presentato il format di un progetto in avvio, che dovrebbe coinvolgere nei prossimi anni famiglie, professionisti ospedalieri, educatori ed insegnanti per la creazione di una cultura pedagogica della gemellarità nei mondi di riferimento.

Il progetto WoTEE “The World of Twins: parents and professional practitioners navigating emotions and education”, è stato finanziato dall’università di Bolzano ad un gruppo di pedagogisti della Facoltà di Scienze della Formazione nell’autunno 2019 e si svilupperà in collaborazione con il Percorso Nascita dell’Azienda Sanitaria e l’Intendenza scolastica della Provincia di Bolzano³.

Lo scopo principale del progetto è quello di delineare e sviluppare programmi di consulenza educativa relativi ai tre diversi periodi sopra citati, il mondo della nascita, il mondo della prima infanzia e il mondo della scuola. Il fine sarebbe fornire un sostegno concreto non solo alle famiglie ma a tutte le strutture sanitarie, sociali e formative, che andranno gradualmente incontro alla realtà dei gemelli.

Il progetto vorrebbe giungere ad offrire quindi un primo prototipo di servizio di consulenza pedagogica sulla genitorialità gemellare, attraverso percorsi per professionisti del sistema sanitario e ospedaliero, cicli di incontri sia con i futuri genitori che con le nuove famiglie, gruppi di formazione-informazione per insegnanti e operatori, sin dal momento della diagnosi di gravidanza multipla.

Gli obiettivi principali sono stati delineati come segue:

- 1) *Studio delle dinamiche* “intorno ai gemelli”, nei tre mondi sopra tratteggiati, la nascita, la primissima infanzia e la scuola, al fine di acquisire conoscenze basate sull’evidenza della realtà gemellare.
- 2) Sviluppo di *piani di consulenza pedagogica*, differenziati per i tre mondi di intervento, specifici per le diverse esigenze legate ai vari periodi e alla tipologia dei destinatari dell’intervento stesso.

Oltre ai genitori e alla famiglia ristretta, ovviamente comune a tutti e tre i periodi descritti, nel Mondo delle Nascite l’attenzione si concentrerà sul sistema sanitario e ospedaliero, per aiutare a gestire la famiglia che comincia ad affrontare il suo percorso familiare.

Nel Mondo della prima Infanzia, verso la famiglia allargata (nonni, parenti, amici) che dovrebbe imparare a sostenere al meglio la famiglia dei gemelli.

3 Le fasi pratico operative, previste in partenza nel 2020, sono state rimandate a causa dell’emergenza sanitaria da Coronavirus.

Infine, nel Mondo della Scuola, verso gli operatori del sistema scolastico, con particolare riferimento ai dirigenti e agli insegnanti, che accoglieranno queste famiglie nella scuola.

- 3) Attuazione di un servizio di consulenza pedagogica “pilota”, tale da consentire la validazione di percorsi educativi precedentemente formulati e, ove opportuno, modificarli e ottimizzarli sulla base dell’esperienza acquisita sul campo.

Per quanto riguarda l’approccio alla famiglia, agli educatori e agli insegnanti, si cercherà di configurare la consulenza educativa attraverso l’implementazione del progetto pilota “Twins Help Desk” sotto forma di attività di consulenza basata sul rapporto diretto tra il team pedagogico e le famiglie, in incontri specifici con il personale sanitario ed educativo per la preparazione di opuscoli e documentazione specifica. Sarà inoltre realizzato uno studio di fattibilità di un Virtual Twins Help Desk, quanto mai necessario in epoca di emergenza sanitaria e di distanziamento sociale per interagire con i formatori ponendo domande specifiche sull’approccio pedagogico adeguato al loro caso, partecipare a forum di condivisione e scambio di esperienze, differenziati per famiglie, operatori sanitari e scolastici, partecipare a incontri e iniziative volte ad aumentare le loro competenze nella gestione pedagogica dei gemelli e la consapevolezza delle modalità di approccio attuate.

Riferimenti bibliografici

- Beretta E., Boghi I., Fichera A., Mor E., Gregorini S., Frusca T. (2008). Twin pregnancy: Not only a medical event. *Minerva ginecologica*, 59, 571-8.
- Brustia P. (2012). Prendersi cura della complessità genitoriale quando nascono i gemelli. In L. Cena, F. Baldoni, A. Imbasciati (Eds.), *Prendersi cura dei bambini e dei loro genitori*. Milano: Springer.
- Cadei L., Simeone D. (2010). Diventare genitori. Fantasie e narrazioni in un’epoca tecnologica. *Education Sciences & Society*.
- Cadei L., Simeone D. (2013). *Lattesa: un tempo per nascere genitori*. Milano: Unicopli.
- Damato E.G. (2004). Prenatal attachment and other correlates of postnatal maternal attachment to twins. *Adv Neonatal Care*, 4(5), 274-91.

- Di Lalla L.F., Mullineaux P.Y. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: a twin study. *J Sch Psychol*, 46(2).
- Ferrazzani S., Fischetti C. (Eds.) (2007). *Un nido per i gemelli*. Roma: Aracne.
- Fisher J., Stocky A. (2003). Maternal perinatal mental health and multiple births: implications for practice. *Twin Res*, 6(6), 506-13.
- Fraley R. C., Tancredy C.M. (2012). Twin and sibling attachment in a nationally representative sample. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 3, 308-316.
- Friedman J.A. (2008). *Emotionally healthy twins: a new philosophy for parenting two unique children*. Cambridge: MA, Da Capo Press.
- Heim S. (2007). *It's twins! parent-to-parent advice from infancy through adolescence*. Charlottesville, VA Hampton Roads Pub. Co.
- Iori V. (2007). La famiglia come luogo di cura educativa. *La Famiglia*, 240, 20-26.
- La Sala G.B., Iori V., Monti F., Fagandini P. (eds.) (2006), *La "normale" complessità del venire al mondo. Incontro tra scienze mediche e scienze umane*. Milano: Guerini.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, XV, 2.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Pati L. (2005). *Educare alla genitorialità*. Brescia: La Scuola.
- Parricchi M. (2018a). Genitorialità e gemellarità in dialogo con la scuola. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 15-16.
- Parricchi M. (2018b). I gemelli come sfida educativa: un approccio pedagogico. In S. Ulivieri, *Le emergenze educative della società contemporanea*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pearlman E. M, Ganon J. A. (2000). *Raising Twins. What parents want to know (and what twins want to tell them)*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Pison G. et al. (2015). Twinning Rates in Developed Countries: Trends and Explanations. *Population and Development Review*, 41(4), 629-649.
- Righetti P. (ed.) (2010) *Gravidanza e contesti psicopatologici. Dalla teoria agli strumenti di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2012). Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica, *Education Sciences & Society*, 3, 1.
- Simeone D. (2012). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Visioli S., Zannini L. (2018). I processi incorporati di costruzione della conoscenza nelle pratiche di cura. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 487-506.

- Webbink D., Hay D., Visscher P.M. (2007). Does Sharing the same class in school improve cognitive abilities of twins? *Twin Res Hum Genet*, 10(4), 573-80.
- White E.K., Garon-Carrier G.,Tosto M.G; Malykh S., Li X. et al. (2018). Twin classroom dilemma: To study together or separately? *Developmental Psychology* 54, 7.
- Zannini L., D'Oria M. (2018). *Diventare professionisti della salute e della cura. Buone pratiche e ricerche*. Milano: FrancoAngeli.
- Zannini L. (2015). *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

