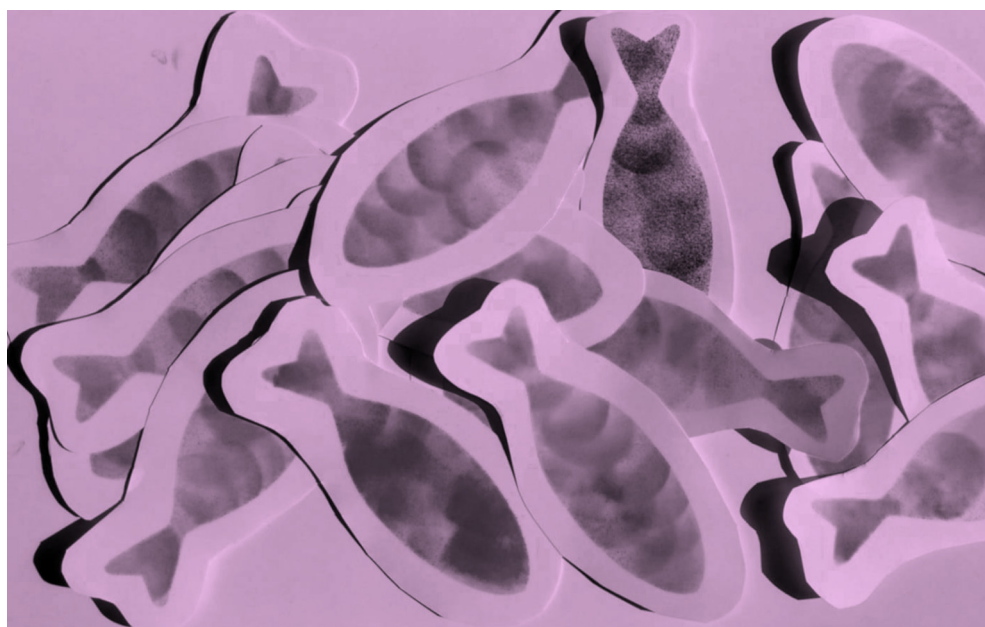


RIVISTA DI PEDAGOGIA CRITICA / NUMERO 14, 2023 / ISSN 2785-079X

EDUCAZIONE APERTA

La città è la migliore “bottega” nella quale si può imparare il mestiere di persona colta e di buon cittadino. Poter usufruire da parte delle scuole dei musei, degli impianti sportivi, dei teatri, dei laboratori di ricerca, dei vivai, dei servizi tecnici, dei vigili del fuoco, dei vigili urbani, delle fabbriche, dei mercati ecc. della città non vuol dire soltanto avere occasioni di “visita scolastica”, ma anche di rapporto diretto con formatori – diversi dagli insegnanti – capaci di trasmettere, implicitamente, l’interesse per il lavoro, per la ricerca, per la creazione, per le responsabilità. (Fiorenzo Alfieri)



**SAPERI, PRATICHE
E RICERCA PARTECIPATA / 2**

fasidi(luna

EDUCAZIONE APERTA

Rivista di pedagogia critica

14 / 2023

fasidi(luna

Educazione Aperta

Rivista di pedagogia critica

Periodicità semestrale.

Numero 14, 2023.

Registrazione al Tribunale di Bari n. 8 del 28 marzo 2017.

ISSN 2532-3091 (cartaceo) | 2785-079X (digitale).

Sito internet: <http://www.educazioneaperta.it>

Direttore responsabile: Antonio Vigilante.

Direttori scientifici: Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria.

Editore: Fasi di Luna, via Celentano, 54, 70121 Bari. Tel: 0805247110.

La rivista è espressione della COMUNITÀ DI RICERCA EDUCAZIONE APERTA (CREA):

COMITATO EDITORIALE

Lorenza Boninu, Liceo Carducci di Piombino; Enrico Bottero, dirigente scolastico; Cristina Breuza, cooperativa sociale Il Margine; Giovanni Castagno, Movimento di Cooperazione Educativa; Fabio Castenedoli, Istituto Gian Matteo Giberti di Verona; Irene Culcasi, European Association of Service-Learning in Higher Education; Maria D'Ambrosio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli; Enrica Ena, Istituto Comprensivo "Pietro Allori" di Iglesias; Gabriella Falcicchio, Università degli Studi di Bari; Movimento Nonviolento; Paolo Fasce, IISS Einaudi Casaregis Galilei di Genova; Giuseppe Ferraro, Università degli Studi di Napoli Federico II; † Fulvio Cesare Manara, Università degli Studi di Bergamo; Jose Mangione, Indire; Roberto Maragliano, Università degli Studi Roma Tre; Angelo Miramonti, Istituto Departmental de Bellas Artes (Colombia); Mariateresa Muraca, Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, Istituto Progetto Uomo, Università di Verona; Renato Palma, Democrazia affettiva; Claudia Peirone, Liceo Artistico Passoni di Torino; Giuseppe Rizzuto, Movimento di Cooperazione Educativa; Vanessa Roghi, Università di Roma la Sapienza; Marta Beatrice Rota, Istituto comprensivo Villa d'Almè di Bergamo; Vincenzo Schirripa, Università Lumsa di Roma; Claudia Secci, Università di Cagliari; William Soares dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brazil); Tiziana Tarsia, Università degli Studi di Messina; Daniele Taurino, Movimento Nonviolento; Maura Tripi, Movimento di Cooperazione Educativa; Chiara Vanadia, Rete Freire-Boal; Antonio Vigilante, Liceo Piccolomini di Siena; Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II.

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Inny Accioly, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (Brazil); Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará (Brazil); Jim Clack, University of Bedfordshire (UK); Theopula Polina Chrysochou, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Anna Costantino, University of Greenwich (UK); Reinaldo Matias Fleuri, Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil); George Grollios, Aristotle University of Thessaloniki (Greece); Dave Hill Anglia, Ruskin University; Middlesex University (UK); Jones Irwin, Dublin City University (Ireland); Gianna Katsiampoura, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Daniel Mara, Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu (Romania); Peter Mayo, University of Malta (Malta); Kostas Skordoulis, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Juha Suoranta, Tampere University (Finland); E. Wayne Ross, University of British Columbia (Canada); Yasemin Tezgiden, Middle East Technical University (Turkey); Robert Zecker, Saint Xavier University (USA).

L'immagine in copertina è una rielaborazione grafica di una foto scattata durante un laboratorio di narrazione. La citazione di Fiorenzo Allfieri è tratta da: *Il Tempo Pieno a Torino*, in Elio Damiano (a cura di), *Idee di scuola a confronto*, Armando, Roma 2003, p. 144.

I testi di Educazione Aperta sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Indice

- 5 La Comunità di Ricerca
Editoriale

PRIMOPIANO / SAPERI, PRATICHE E RICERCA PARTECIPATA / 2

- 11 Gabriella Aleandri, Chiara Fiorentini
Le research skills nella formazione universitaria in ambito pedagogico-educativo per promuovere l'educazione permanente
- 34 Nicola Andrian, Edmerson dos Santos Reis
Perpassando fronteiras entre internacionalização, extensão e aprendizagem solidária
- 55 Alessio Moriconi
Connessione tra competenze professionali per una didattica innovativa
- 78 Ada Manfreda
Il quartiere di San Lorenzo e le tracce della Montessori
- 97 Adriana Ferruccio, Fabiola Ursino
Il valore della ricerca partecipata nel lavoro sociale: l'esperienza dei tavoli di co-didattica

ESPERIENZE E STUDI

- 121 Elena Marescotti
Come la vita stessa: perché il workshop è la via didattica privilegiata (ma non esclusiva) per l'educazione degli adulti

VOCI, ECHI & DIALOGHI

- 143 Lia Tagliacozzo
Appunti per una possibile didattica della Shoah. Una testimonianza e alcune riflessioni
- 155 Cristina Breuza
bell hooks in Italia: alcune considerazioni sulla sua pedagogia critica
- 162 Antonio Vigilante
Perché abbiamo ancora bisogno di don Lorenzo Milani
- 179 Paolo Vittoria
È questa l'università che meritiamo? Dialogo con Marco Damilano su educazione e opinione pubblica

- 200 Cristina Bellemo
Letteratura per l'infanzia è letteratura
- 202 Giovanna Zoboli
L'ospite sgradita
- 216 Susanna Mattiangeli
Aprire le gabbie: i libri a scuola
- 224 Nadia Terranova
La silvestre libertà del margine
- 230 Gaia Colombo
Camuffare le navi. Libri, bambini e spazi galleggianti
- 247 Antonella Capetti
Sul crinale, ovvero il difficile equilibrio tra letteratura e educazione

Ancora su partecipazione e ricerca. Con un dialogo su libri, ragazzi e ragazze

A CURA DI TIZIANA TARSIA, MAURA TRIPI E CHIARA VANADIA
(PER CONTO DELLA COMUNITÀ DI RICERCA)

Prosegue nel numero 14 di “Educazione Aperta” il Primopiano curato da Chiara Vanadia, Maura Tripi e Tiziana Tarsia su *Saperi, pratiche e ricerca partecipata* presentato nell’editoriale del numero precedente, che ne ha ospitato i primi sette contributi. In questo numero l’articolo di Aleandri e Fiorentini esplora le *research skills* come competenza fondamentale da sviluppare nella formazione iniziale per realizzare percorsi di *Lifelong, Lifewide e Lifedeeep Learning*. Andrian e Reis, a partire da un progetto di scambio internazionale, evidenziano la costante alternanza tra teoria e pratica, apprendimento e servizio sociale, dimensione locale e globale nel dialogo tra università e comunità. Moriconi presenta un modello di cooperazione tra differenti figure professionali, estrapolato dal processo di sviluppo di un *tool* didattico digitale costruito in base al paradigma del *microlearning*. Manfreda restituisce una ricerca sul campo nel quartiere romano di San Lorenzo, co-condotta con studenti universitari e costruita secondo il modello ACL® (*Action Community Learning*), al fine di indagare il possibile collegamento tra la memoria del quartiere legata a Maria Montessori e il presente dei professionisti del settore educativo-sociale. Ferruccio e Ursino descrivono e analizzano il percorso formativo innovativo sperimentato nei *tavoli di didattica e ricerca partecipata e situata*, che coinvolgono ricercatori, operatori sociali delle istituzioni pubbliche e delle organizzazioni del terzo settore, studenti e persone accolte nei servizi.

Nella sezione Esperienze e studi si torna sul tema del laboratorio. *Come la vita stessa: perché il workshop è la via didattica privilegiata (ma non esclusiva) per l'educazione degli adulti* di Elena Marescotti analizza in maniera critica e approfondita questa pratica educativa ed esplora l'attualità della proposta di Eduard Lindeman in collegamento al pensiero di Dewey e a concezioni pedagogiche attuali, alimentando dunque la comprensione del nesso tra esperienza, riflessività e apprendimento nei contesti formativi.

In apertura dello spazio Voci, echi e dialoghi Lia Tagliacozzo si interroga, da una posizione di scrittrice e giornalista esperta di cultura ebraica, impegnata a fianco degli insegnanti che lavorano sulla Shoah, sui limiti del tipo di attenzione pubblica e scolastica cresciuta negli anni attorno al Giorno della memoria. Cristina Breuza rilegge bell hooks in occasione dell'uscita di *Insegnare il pensiero critico* mentre Antonio Vigilante torna sul posto che don Lorenzo Milani occupa nella storia della scuola e nella memoria pubblica a partire da un libro recente di Adolfo Scotto di Luzio. Paolo Vittoria dialoga con Marco Damilano sulla crisi della mediazione educativa di fronte a un discorso comune sulla scuola e sull'università inquinato dai germi della competizione e dell'individualismo meritocratico.

Sempre per la rubrica Voci, echi e dialoghi raccogliamo i primi cinque contributi della serie *Letteratura per l'infanzia è letteratura* curata da Cristina Bellemo. I libri che riguardano in particolare bambini e ragazzi sono da sempre al centro di un doppio paradosso: da un lato il loro riconoscimento nel panorama culturale è scarso nonostante la vitalità commerciale e artistica del settore. Questo accade fin dalle sue origini e spicca tanto più nei cicli di crescita come quello che stiamo vivendo. Dall'altro, la riflessione degli attori più consapevoli del popolato panorama che gravita attorno a questi consumi culturali dei più giovani, nel sottrarsi alle maglie della prudenza educativa e del riduzionismo didattico, finisce per coltivare riserve di pensiero e di attenzione pedagogica che rischiano di sfuggire al mondo dei mestieri educativi e scolastici.

È un fenomeno che offre una scena sempre più larga a chi voglia sviluppare le premesse di un atteggiamento esplorativo, nei confronti del rapporto fra letteratura e ragazzi, che già Antonio Faeti aveva delineato nelle sue potenzialità euristiche: scrivendo, ad esempio, dei propri tentativi di colloquio “con una dimensione particolare dell’infanzia, nascosta e irraggiungibile”, che si mostra, “molto cautamente, solo entro situazioni marginali, dove i ricercatori istituzionalizzati non pensano di poterli cercare e trovare”. La citazione viene da *Dacci questo veleno! Fiabe fumetti feuilleton bambine* che è da poco tornato in libreria, con due saggi di Emilio Varrà e Giorgia Grilli, per la collana Babalibri EducAzioni diretta da Francesco Cappa e Martino Negri. Anche in questo caso si parte da un’esperienza di laboratorio come fonte di occasioni ulteriori di costruzione della conoscenza: Faeti scrive a partire dalla sua esperienza di maestro elementare e di un suo percorso didattico sul fumetto che, svolto a metà degli anni Settanta, gli aveva riservato delle sorprese dal versante dei consumi culturali che risuonavano soprattutto nella produzione delle bambine.

Uno sguardo consapevole ai bambini e ai loro mondi richiede di mettere insieme prospettive diverse e la competenza educativa, quella dei professionisti ma anche quella non specializzata che vorremmo più presente nello spazio pubblico, ha molto da guadagnare da un confronto libero e a più voci con le mediazioni che i linguaggi dell’arte e della letteratura rendono possibili, dentro e fuori dalla scuola.

Ringraziamo Giovanna Zoboli, Susanna Mattiangeli, Nadia Terranova, Gaia Colombo e Antonella Capetti per aver aperto un dibattito che ci auguriamo contribuisca a focalizzare le sfide degli anni interessanti che il mondo dell’educazione e della lettura sta vivendo.

PRIMOPIANO

Saperi, pratiche e ricerca partecipata /2

A cura di Tiziana Tarsia, Maura Tripi
e Chiara Vanadia

Le research skills nella formazione universitaria in ambito pedagogico-educativo per promuovere l'educazione permanente

Research skills of university students in the pedagogical-educational area to promote lifelong learning

GABRIELLA ALEANDRI, CHIARA FIORENTINI

The latest international (OECD, 2022) and national (INAPP, 2022) data shows that in Italy there are worrying scenarios for the 25-64 age group, regarding: a high number of low skilled people; a lower educational and training participation and tertiary degree qualifications rising, but over a longer period. Promoting and guaranteeing adequate opportunities for all people to acquire strategic skills for progress towards equitable and sustainable development goals is a fundamental challenge and lifelong education is a key factor. Within these assumptions, it is considered essential to train students in transversal skills, in particular in research skills, which enhance the active involvement of the student. An exploratory research project was carried out to investigate on the realization of the degree thesis, as it represents an important research opportunity for the student. Among the main results from data analysis it was found, generally both a low experience of writing and a low awareness about the functions of bibliographic research. These research skills are crucial for the training of active adult people. It will help persons to fully fulfil, through realising their potential, the perspective of Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning.

Keywords: Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning; soft skills; research skills; writing.

G. Aleandri, C. Fiorentini, *Le research skills nella formazione universitaria in ambito pedagogico-educativo per promuovere l'educazione permanente*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 14/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8225285

Introduzione¹

Nel periodo storico attuale, caratterizzato da cambiamenti sempre più rilevanti, incisivi e veloci, di varia natura, da quella economica a quella sanitaria, sociale, culturale, tecnologica, educativa, etc., molteplici studi e ricerche su livelli di istruzione, partecipazione a percorsi di educazione e formazione e acquisizione di competenze riferiti a persone adulte, realizzati non solo a livello nazionale ma anche europeo ed internazionale, evidenziano una situazione preoccupante per molti dei paesi coinvolti, tra cui l'Italia.

Un primo dato critico che riguarda la popolazione adulta italiana è relativo all'elevato numero di *low skilled* cui va posta particolare attenzione perché, come sottolinea il recente rapporto INAPP (2022a), la rilevante incidenza determina una fragilità che interessa non solo l'ambito economico ma anche e soprattutto l'ambito occupazionale e la partecipazione alla società già documentata e riassumibile in una maggiore difficoltà a prendere parte attiva alla vita sociale e politica, in un minore benessere individuale e sociale e difficoltà nell'accrescimento culturale (OECD, 2021).

In Italia, infatti, il 27,9% della popolazione adulta 16-65 anni possiede livelli molto bassi di *literacy*, che è una percentuale più alta rispetto alla media dei Paesi OCSE (INAPP, 2022b).

All'interno di una situazione così delicata il rischio maggiore è

¹ L'articolo e il progetto di ricerca sono stati svolti con l'organizzazione e il coordinamento di Gabriella Aleandri, alla quale vanno attribuiti i paragrafi: Introduzione, Quadro teorico di riferimento, Disegno di ricerca, Conclusioni e proposte pedagogiche. A Chiara Fiorentini sono attribuibili i paragrafi: Obiettivi generali e specifici, Partecipanti, Risultati e discussione.

rappresentato dalla cosiddetta *low skills trap* (Burdett and Smith, 2002): tale concetto, da un punto di vista economico-sociale, porta a quello che è stato definito *low skills equilibrium* (Sissons, 2020) in cui la debolezza del sistema di istruzione e formazione è sia causa ma anche conseguenza della debolezza delle istituzioni politico-economiche.

Alla questione dei *low skilled*, si aggiunge la ridotta partecipazione alla formazione da parte delle persone adulte (Eurydice, 2021). Anche in questo caso l’impatto della pandemia ha avuto conseguenze ulteriormente negative in tutti i Paesi coinvolti nell’indagine OCSE: nel 2020, infatti, è diminuito di due punti percentuali (12%), rispetto al 2019 (14%), il tasso degli adulti che hanno partecipato ad attività di educazione e formazione nelle quattro settimane precedenti al sondaggio (OECD, 2022a). Per ciò che concerne l’Italia, si sono registrati, nel 2021, livelli di partecipazione a percorsi di educazione e formazione più bassi rispetto alla media europea – il 18,6% contro il 20,8% (Eurostat, 2022a). Tali livelli sono quindi inferiori se paragonati al resto d’Europa ma sono comunque in aumento rispetto ai dati italiani riferiti al passato (Istat, 2022).

Tale aumento fa ben sperare ma va sottolineato che andrebbe letto alla luce di quanto è emerso sempre nell’indagine Istat, che conferma anche per l’Italia i dati emersi in ambito internazionale secondo cui l’incidenza del *lifelong learning*, nel 2021, raggiunge il 23,4% tra chi ha un titolo terziario (superando addirittura il valore medio europeo del 18,6%) ma scende al 2,4% tra chi ha un basso titolo di studio (rispetto alla media europea del 4,3%). Proprio coloro che sono considerati i “principali destinatari delle azioni di riqualificazione e aggiornamento delle competenze per riallocarsi nel mondo del lavoro” (ISTAT, 2022, p. 12) ne risultano essere maggiormente estranei.

Un ulteriore problema, per l’Italia, riguarda il numero dei laureati che è, sì, in aumento, ma con tempi per il conseguimento più lunghi rispetto ad altri paesi europei, collocando il nostro Paese molto indietro rispetto alla media stabilita dall’Agenda 2030 per lo sviluppo

sostenibile (UN, 2015) per ciò che concerne l'aumento dei laureati (Eurostat, 2022b). Infatti, gli studenti che si laureano entro i tre anni previsti dalla regolare durata del corso di studio di laurea di primo livello in Italia sono solo il 53% contro una media Ocse del 68% (OECD, 2022a).

Le statistiche ufficiali sinora presentate forniscono alcuni dati su cui riflettere in maniera ancora più urgente dopo l'arrivo del Covid-19 che, tra le varie conseguenze, ha determinato anche un aumento di competenze richieste all'adulto rispetto al passato, specie nel campo tecnologico-digitale (Secci, 2021) riconoscendo, ancor più di prima, lo strategico ruolo della formazione, in chiave permanente (Aleandri, 2011; Baldacci, Frabboni e Margiotta, 2012; Costa, 2022), sia per la crescita personale sia per il progresso sociale, comprese le cruciali questioni della sostenibilità, dello sviluppo equo, dell'inclusione e della diffusione di valori democratici. A proposito di competenze, negli anni si è andata diffondendo la crescente necessità di acquisire, oltre alle *hard skills*, anche le *soft skills*, che si riferiscono a disposizioni della persona di tipo caratteriale, cognitivo, interpersonale, etc. (Pellerey, 2017), anch'esse di cruciale importanza. Tra le *soft skills* apprezzate oggi vi sono la creatività, la riflessività e la *learning attitude* (European Commission, 2019; Aleandri e Consoli, 2020; Boffo, Iavarone e Nuzzaci, 2022), fondamentali per diffondere l'educazione permanente, che ha un ruolo strategico anche per sollecitare alla resilienza e proteggere da rischi socioeconomici dei cittadini che vivono nelle attuali società complesse e in rapido mutamento.

Pertanto, la promozione e la diffusione di tali competenze trasversali, in aggiunta a quelle tecniche, si legano al paradigma dell'educazione permanente da non intendere più come mera acquisizione e/o riproduzioni di concetti (Loiodice, 2008), ma in quanto si integra di una dimensione auto-orientativa e auto-realizzativa che contribuisce all'accrescimento delle capacità necessarie alla persona affinché sia in grado di fronteggiare i molteplici mutamenti a livello individuale e sociale (Aleandri, 2021; Riva, 2022).

Diventa sempre più necessaria la promozione di crescenti occasioni per acquisire saperi, competenze e abilità che vengono appresi attraverso l'educazione non solo formale, ma anche non formale e informale (Delors, 1997; Alberici, 2008; Aleandri, 2011; Di Rienzo, 2013; Formenti, 2021), che consentono di arricchire la persona di ogni opportunità di apprendimento, sviluppo e crescita, durante l'intero corso della sua esistenza.

A tal proposito, quali sono le soluzioni promosse dall'ambito educativo pedagogico? Com'è possibile promuovere e garantire a persone di ogni età uno sviluppo equo e sostenibile, sia a livello individuale che sociale? Quali sono le competenze chiave per il raggiungimento di questi obiettivi? Qual è e/o quali sono le funzioni, esplicite ed implicite, degli ambienti di apprendimento formali? Questi sono alcuni degli interrogativi che hanno guidato il presente progetto di ricerca. L'educazione permanente, in vista di questi obiettivi di sviluppo, ha un ruolo strategico perché consente l'acquisizione e il continuo aggiornamento di competenze che, privilegiando la pratica esperienziale e la ricerca continua, favoriscono partecipazione attiva sia nei processi educativi che nella vita quotidiana. Nello specifico, per la figura professionale dell'educatore/formatore/pedagogista, la scrittura è importante in virtù delle sue funzioni che vanno oltre l'abilità tecnica (Laneve, 1997; Cambi, 2002; Aleandri, 2012; Demetrio, 2012; Sposetti, Szpunar e Fioretti, 2020). Le competenze di ricerca sono importanti perché la ricerca consente di non invecchiare mai professionalmente (Demetrio, 2021) e in relazione al caso specifico della ricerca educativa, la capacità di consultazione delle fonti rientra nello sforzo di evitare che la scienza dell'educazione possa essere intesa soprattutto come astratta dal punto di vista metodologico, perché utilizzando pratiche, come la ricerca bibliografica, è possibile porre basi generali e affidabili che contribuiscono a dare validità e scientificità a concetti, studi e teorie relativi a modelli e/o processi educativi (Bonaiuti e Vivanet, 2013; Aleandri e Fiorentini, 2022).

Quadro teorico di riferimento

In considerazione dei mutamenti della società contemporanea e l'instabilità generalizzata derivata (Sennett, 1999; Beck, 2000), è emersa non solo la necessità di affrontare la diffusa precarietà e le relative difficoltà ma anche, di imparare a governare e dirigere il cambiamento attraverso una piena realizzazione del *lifelong, lifewide e lifedeeep learning* (Aleandri, 2020).

L'importanza dell'educazione permanente è stata riconosciuta già a partire dagli anni '70, quando alcuni dei maggiori organismi, come il Consiglio d'Europa (1970), l'UNESCO (Faure *et. al.*, 1972) e l'OCSE (Kallen and Bengtsson, 1973), avevano introdotto nei loro programmi il concetto di apprendimento permanente che, all'epoca, era un nuovo paradigma educativo. Oggi, gli stessi organismi (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; UNESCO, 2019; OECD, 2022a; 2022b) confermano la centralità dell'educazione permanente identificandola come risorsa per sostenere ogni persona nella crescita individuale e sociale (Santomauro, 1967; Alberici, 2008; Orefice, 2011; Baldacci, Fabbroni e Margiotta, 2012; Mortari, 2016; Baldacci, 2016; Bertagna, 2018; Aleandri, 2011; 2019; Iori, 2020; Di Rienzo, 2021).

Diffondere in maniera più sistematica e ampia l'educazione permanente è ancor più urgente per l'Italia, proprio in considerazione dei dati sopra discussi in merito, nello specifico, alla popolazione adulta. Continuare a formarsi è importante perché, come ribadito in precedenza, conoscenze e competenze sono sempre più richieste e vanno accrescendosi e diversificandosi per rispondere alle trasformazioni che incessantemente avvengono nelle società odierne (Aleandri, 2022). La prospettiva del *lifelong learning* aiuta l'adulto nell'acquisizione di capacità di adattamento, oltre che per il benessere individuale e sociale, per una maggiore partecipazione civica e per l'inclusione sociale (Freire, 2011; Aleandri, 2019; 2022), che possono essere resi possibili diffondendo una cultura del *lifelong learning* come stile di vita per affrontare

con adeguata flessibilità le dinamiche mutevoli e i diversi bisogni che ne derivano, migliorando così anche la qualità di vita delle persone e della società (Aleandri, 2011). Formarsi e continuare a farlo lungo l'intero corso della propria vita rappresenta la migliore strada percorribile (Morin, 2019) in un mondo che appare costantemente interconnesso e caotico, ma che offre anche molteplici opportunità formative, da affrontare in modo proattivo ai fini dello sviluppo sociale e della responsabilità verso se stessi e gli altri (Alberici, 2008).

In parallelo, è andato aumentando il bisogno di svilupparne molteplici competenze chiave, necessarie per il progresso delle persone e dell'intera società, tra cui vi è la capacità di "apprendere ad apprendere" (Delors, 1997; European Commission, 2019).

L'irrompere della pandemia da Covid-19 ha poi richiamato ulteriormente l'attenzione sulla necessità di sviluppare strategie per sostenere le persone a far fronte agli effetti di questa crisi (Unesco, 2021) che si è andata a sommare ad un clima socioeconomico-culturale già fragile a livello mondiale (Gamberi e Boffo, 2022; UIL, 2022).

Affinché si possa raggiungere un obiettivo così complesso è auspicabile che ogni persona possa essere messa nelle condizioni di agire per mezzo di un coinvolgimento attivo e partecipe sviluppando le proprie *capabilities*, nel rispetto delle proprie attitudini, dignità e libertà (Sen, 2000; Nussbaum, 2012; Alessandrini, 2014; Margiotta, 2015; Aleandri, 2019) in una visione pedagogica tesa a promuovere l'educazione per ogni persona.

Questo approccio può essere reso possibile, anche, da un paradigma conoscitivo che supera la dicotomia teoria-pratica anche in ambito educativo e che si avvia verso una visione olistica secondo cui l'apprendimento per mezzo dell'esperienza fa progredire l'uomo nella produzione di conoscenza (Kolb, 1984). L'apprendimento esperienziale è legato al concetto di apprendimento permanente perché rappresenta un fenomeno dell'esistenza umana la cui durata coincide con la durata della vita stessa (Jarvis, 1988).

L'inestimabile valore legato alla pratica dell'esperire, in termini di

apprendimento, è stato colto ed enfatizzato in relazione all'apprendimento in età adulta (Mezirow, 2003), da cui deriva l'apprendimento trasformativo che consente di mettere in discussione le conoscenze e i concetti pregressi per modificarli e/o integrarli con nuove forme di pensiero, credenze e comportamenti (Mezirow, 2016).

La portata formativa dell'esperienza è resa ancora più significativa dalla successiva fase dell'azione riflessiva: il *learning by doing* (Dewey, 2014) va affiancato al processo del *learning by thinking* affinché si possa interiorizzare quanto appreso (Dewey, 1933; D'Arcais, 1987; Mortari, 2003; Taylor, 2019) e realizzare anche il *life-deep learning* (Aleandri, 2019).

Apprendere dall'esperienza e dal diretto coinvolgimento della persona (Morin, 2017) contribuisce a renderla parte attiva anche nella comunità in cui vive, in quanto lo stesso apprendimento avviene non solo in base a bisogni individuali ma anche a quelli che emergono nell'ambiente circostante e nella società. Si ritiene opportuno proporre, poi, una nuova forma di apprendimento, che si ispira al pensiero di Vygotskij (1997). Si tratta dell'apprendimento espansivo (Engeström, 2019), che si ritiene utile per affrontare innovazione e cambiamento in cui la persona si percepisce in base al contesto di riferimento. Ogni persona, dunque, apprende dalle pratiche di tutti i giorni trovando soluzioni nuove e diverse ai problemi che incontra, tenendo conto dell'ambiente che lo circonda.

L'Università

All'interno del presente contributo l'università rappresenta uno spazio-tempo specificatamente deputato al conseguimento di un titolo di studio formalmente riconosciuto. L'Università, però, è una istituzione in cui l'apprendimento formale si accompagna e arricchisce di molteplici possibilità, anche implicite, per realizzare l'educazione permanente e continua (Atchoarena, 2021). La sua presenza

sul territorio contribuisce allo sviluppo e al benessere dello studente e dell'intera comunità (Aleandri, 2019; Baldacci, 2019; Calvano e Piazza, 2022). È importante, dunque, che enfatizzi anche le occasioni di apprendimento esperienziale.

Tra le competenze acquisibili anche per mezzo di esperienze realizzate in prima persona dallo studente, durante il percorso universitario, vi sono le competenze trasversali che sono focali anche per poter “apprendere ad apprendere” (Aleandri e Consoli, 2020). Tra le competenze trasversali vi rientrano le *research skills* che sono di grande importanza per il pedagogo, il formatore e l'educatore socio-pedagogico affinché possano lavorare basandosi su prassi contestualizzate secondo lo spazio-tempo in cui andrà ad operare per la co-costruzione di apprendimenti profondi (*life-deep learning*) per mezzo di una ri-elaborazione delle esperienze vissute in modo attivo e proattivo (Bruner, 1992; Mortari, 2007; Aleandri e Girotti, 2010; Dewey, 2014).

La ricerca pedagogica e educativa è molto complessa perché è in stretto rapporto con la realtà in mutamento e pertanto necessita di ulteriori formulazioni e verifiche sul campo così da evitare di affidarsi solo a concetti teorici che rischiano di essere decontestualizzati.

C'è da chiedersi, quindi, quali sono le occasioni formative sia esplicite sia implicite, di tipo teorico ma anche pratico-esperienziale e di ricerca offerte dall'università durante il percorso di studio, in quanto sono particolarmente preziose per chi è proiettato verso professioni nel campo pedagogico-educativo.

Una delle principali forme di ricerca per uno studente universitario è rappresentata dalla tesi di laurea. Le funzioni di una tesi di laurea sono da intendere non solo come fase finale obbligatoria di un percorso universitario, ma anche come opportunità per acquisire e sperimentare le competenze raggiungendo un'adeguata consapevolezza.

Disegno di ricerca

Alla luce di quanto sinora esposto è stato realizzato, nel primo semestre dell'A.A. 2021-2022, un progetto di ricerca esplorativo che ha avuto come principale finalità la comprensione e l'analisi degli attuali livelli di conoscenza e consapevolezza che gli studenti iscritti a corsi di laurea, sia triennale sia magistrale, in ambito educativo-pedagogico posseggono in relazione alle opportunità formative che l'università offre loro per l'acquisizione di competenze trasversali, tra cui le *research skills*.

Una delle principali attività educativo-formative per la promozione di *research skills* è rappresentata dalla tesi di laurea la cui importanza non si esaurisce solo nel prodotto finito o nell'argomento scelto bensì nell'intero lavoro di studio e ricerca maturato (Eco, 2017). La realizzazione di una tesi di laurea implica, *in primis*, un lavoro di ricerca bibliografica al fine di selezionare fonti e dati attendibili che validano la tesi sostenuta che, insieme alla successiva scrittura di tesi per mezzo di una scrittura formale e chiara, consente di contribuire ad una co-costruzione di conoscenza e di potenziare nel laureando/a competenze varie, tra cui auto orientamento, creatività e pensiero critico (Aleandri e Russo, 2017).

Il macro-obiettivo principale della ricerca consiste nel rilevare livelli di competenze e di consapevolezza dei partecipanti al fine di poter favorire un'occasione per riflettere sull'importante ruolo svolto dall'attività di ricerca bibliografica e della pratica della scrittura. Gli obiettivi specifici consistono nel comprendere il livello di conoscenza/competenza degli studenti partecipanti in merito all'attività di ricerca bibliografica; valutare il livello di consapevolezza degli stessi circa l'importanza e l'utilità della ricerca bibliografica; rilevare gli studenti che si impegnano in attività di scrittura e per quali scopi, motivi e il tempo dedicato e valutare il livello di consapevolezza degli studenti circa l'importanza e l'utilità legate alla pratica della scrittura.

ra. Si cercherà, qualora possibile, di operare riflessioni in merito alla coorte triennale e magistrale.

Partecipanti

Il progetto di ricerca ha visto coinvolte 64 studentesse (100% donne) iscritte al corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione (rappresentante il 64% del campione totale) e al corso di Laurea magistrale in Scienze pedagogiche e Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua dell'Università Roma Tre. L'età media era di 25 anni (con età compresa dai 19 ai 28 anni) per le iscritte alla triennale, di 37,5 anni (con range di età compreso tra i 29 e i 58) per le studentesse della magistrale.

Strumenti e metodologia

Lo strumento utilizzato per realizzare la ricerca è stato un questionario, somministrato attraverso Google Moduli, con domande che prevedevano risposte sia chiuse sia aperte.

Per l'analisi dei risultati è stata utilizzata una metodologia mista, privilegiando quella qualitativa, che è stata utilizzata ai fini dell'interpretazione dei dati ottenuti dalle risposte aperte fornite nel questionario. Più nello specifico ci si è serviti di un originale modello (Aleandri, 2012) basato sul metodo *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 2009). Secondo il tale metodo, è prevista una fase di codifica iniziale da compiere attraverso etichette descrittive e concettuali alquanto dense. È seguita poi una fase più analitica per traslare i dati ottenuti verso un maggior livello di astrattezza fino ad arrivare all'ultima fase, relativa alla codifica teorica, con cui definire i fenomeni in termini astratti per elaborare *core category*.

Risultati e discussione

In riferimento all'area di indagine riferita alla ricerca bibliografica, al primo item rivolto solo agli studenti del corso di laurea triennale emerge un quadro che fa riflettere: il 70% di studenti definisce la ricerca bibliografica in maniera molto generica e non specifica definendola come operazione di controllo su ciò che si conosce e/o non si conosce. Il 20% di studenti la definisce come l'attività volta a ricercare e/o reperire materiale, sia in forma cartacea che in forma digitale, per la stesura della tesi. Il restante 10% fornisce una definizione non corretta

Per quanto riguarda il secondo item, un dato preoccupante riguarda il 67% degli studenti della triennale che dichiara di non aver mai svolto una ricerca bibliografica e alcune di queste studentesse esprimono anche curiosità in merito; infatti, solo il 22% di questa coorte sostiene di averla svolta per la realizzazione della propria tesi mentre l'11%, del medesimo sotto-campione, ha realizzato una ricerca bibliografica durante lo studio della disciplina Bibliografia e biblioteconomia e ne mette in luce la complessità e l'importanza delle regole metodologiche che la contraddistinguono. L'85% degli studenti del corso magistrale sostiene di aver svolto la ricerca bibliografica per la realizzazione della tesi triennale utilizzando il materiale suggerito dal relatore; il restante 15% l'ha realizzata incrementando il reperimento di materiale attraverso interviste al campione usato per la tesi sperimentale.

Per quanto riguarda i risultati relativi all'area "attività di scrittura", al primo item il 50% degli studenti del corso triennale sostiene di aver avuto poche opportunità in merito, derivanti da esperienze di studio di alcune discipline (tra cui Didattica del gioco e dell'animazione e Pedagogia interculturale); il 60% degli studenti del corso magistrale specifica la disciplina Apprendimento permanente e Educazione degli adulti. Il 34% della triennale e il 20% della magistrale

sostengono di aver avuto esperienze di scrittura legate alla stesura della relazione di tirocinio. Il restante 16% della triennale afferma di avere avuto poche occasioni e legate alla sfera personale. Il rimanente 20% della magistrale cita esperienze legate alla redazione della tesi di laurea.

Alla stessa domanda posta agli studenti del corso di laurea magistrale, in riferimento al biennio cui sono iscritti, il 60% dichiara di avere avuto opportunità solo durante lo studio di due discipline. Il 40% afferma che le uniche occasioni di scrittura sono state legate alla disciplina Apprendimento permanente ed educazione degli adulti.

In riferimento al terzo item, il 37,5% degli studenti della triennale sostiene di dedicare poco tempo alla scrittura, “solo quando necessario”, e di non essere in grado di quantificare le ore; il 12,5% dello stesso gruppo afferma, perfino, di non dedicarvi alcun tempo durante la settimana. Il 25% del triennio e il 40% del biennio magistrale sostengono di dedicarsi alla scrittura due ore a settimana; un 12,5% del corso triennale vi dedica cinque ore al giorno e il restante 12,5% sostiene di scrivere quotidianamente. Anche il 20% della magistrale risponde di scrivere quotidianamente; l'altro 20% vi impegna dodici ore settimanali e il rimanente 20% vi dedica dalle quattro alle cinque ore.

In merito ai risultati sopra discussi riteniamo opportuno fare ulteriori considerazioni.

La scrittura della tesi di laurea viene richiesta in quasi tutti i percorsi universitari, ma il suo obiettivo non è solamente quello di formalizzare la conclusione di un percorso. Le attività insite nella elaborazione di una tesi di laurea sono molteplici e variegate perché hanno a che fare con lo studio teorico, con la pratica riflessiva, con la capacità di comprendere e approfondire e interpretare il materiale di studio ma riguarda anche la pratica dell'esperire, con l'attività di ricerca e ricerca bibliografica. Tali attività consentono allo studente di costruire in modo attivo e partecipato un proprio “prodotto”, che si tratti di una tesi di laurea sia compilativa sia sperimentale ma è op-

portuno che sappia coglierne l'immenso valore educativo-formativo che esse hanno.

Dalle risposte fornite da entrambe le coorti si può evincere come, soprattutto durante il percorso di laurea triennale, la realizzazione dell'elaborato finale per il percorso di tirocinio concluso ha rappresentato l'occasione che ha maggiormente coinvolto nell'attività di scrittura le studentesse, di entrambi le coorti, con una percentuale maggiore per la coorte triennale. Potrebbe essere interessante approfondire poi le motivazioni per cui gli iscritti alla magistrale sembrano dedicare un tempo maggiore e costante durante la settimana a differenza degli iscritti alla triennale, i quali sostengono o di scrivere poco e/o di non scrivere.

Conclusioni e proposte pedagogiche

L'insieme delle risposte consente di tracciare una situazione aggiornata, seppur non rappresentativa, su cui poter fare alcune riflessioni e proposte pedagogiche.

Lo studente di oggi e l'educatore, o il pedagogista o il formatore – cioè il professionista del domani – non può ignorare l'importanza di acquisire competenze legate alla ricerca. Non a caso, tra i risultati di apprendimento dichiarati nei corsi all'interno dei quali è stata realizzata la presente indagine esplorativa, sono richiamate alcune delle competenze attese in coerenza con i *Descrittori di Dublino* con particolare riferimento ai risultati attesi presenti nella Scheda SUA-QUADRI A.4.b.1 – A4.c. Oltre all'acquisizione del quadro teorico di riferimento, gli obiettivi declinati, sin dal corso di laurea triennale, si caratterizzano anche per il riferimento alle competenze trasversali, tra cui l'abilità del problem solving, capacità comunicative e di riflessione.

Purtroppo, i risultati ottenuti dall'indagine restituiscono un'immagine poco rosea perché evidenziano, da parte degli studenti, lo

ribadiamo, una scarsa abitudine alle attività che, come nel caso della ricerca bibliografica e attività di scrittura, consentono di apprendere durante il percorso universitario importanti competenze che saranno utili per la vita, professionale ma anche personale e sociale. Inoltre, è emersa anche una scarsa consapevolezza sulle attività di ricerca che, comunque, vengono svolte dagli studenti. Sono soprattutto gli studenti del corso triennale a mostrare poca consapevolezza rispetto ad esperienze che loro stessi hanno vissuto in prima persona in merito a questi due ambiti esperienziali. Alla luce di tali risultati rilevati e discussi nell'ambito del progetto di ricerca, si propone di sostenere e incoraggiare la capacità di riflessione critica prima, durante e dopo l'azione svolta affinché si possa trasformare quest'ultima, e la/le conoscenza/e implicita/e, in competenza/e esplicita/e.

Partendo da un generale ridotto livello di consapevolezza del ruolo, delle funzioni e modalità di realizzazione della ricerca bibliografica sommate ad una scarsa abitudine e pratica della scrittura tra gli studenti, proponiamo, innanzitutto, una maggiore in/formazione specifica anche durante i percorsi universitari per la formazione iniziale alle professioni dell'area socioeducativa e pedagogica. È importante anche favorire una migliore conoscenza e maggiore pratica nell'uso di banche dati, open source e sistema di ateneo per la ricerca bibliografica e reperimento di testi, sia cartacei che digitali.

Sembra opportuno proporre di dedicare specifiche attività di formazione in merito al discernimento tra fonti attendibili e non attendibili. Questo non solo per quanto concerne lo studio universitario, bensì anche e soprattutto per la sua vita personale e professionale. La comunicazione attuale, la sua velocità e variegata possibilità di circolare, ha incrementato la quantità di informazioni ma non la qualità (basti pensare alle numerose *fake news*). Il progresso dei tempi odierani è accompagnato da una vastità di fonti, molto maggiore rispetto anche ad un recente passato, da cui la persona può attingere ed informarsi per conoscere e apprendere ma tenendo sempre attivo il suo pensiero critico ed evitare di incappare in notizie errate e prive di

fondamento etico-scientifico. Un'ulteriore proposta riguarda la sollecitazione dell'attività della riflessione e della riflessione critica durante la fase di scrittura della relazione di tirocinio; la scrittura (Cambi, 2002; Aleandri, 2012; Biffi, 2014) va considerata come attività ed esercizio che va oltre la sfera didattica perché abbraccia la capacità di orientarsi e auto-orientarsi (Aleandri e Russo, 2017).

Ciò consente sia lo sviluppo del pensiero critico, della consapevolezza della valenza educativa e formativa di tale connubio sia lo sviluppo di molteplici competenze che possono scaturirne, tra cui la resilienza e la riflessività oltre che una maggior capacità di partecipare in modo attivo e consapevole alla costruzione democratica del proprio progetto di studio e di vita (Pinto Minerva, 2004; Ulivieri, 2018; Aleandri, 2021). Tale impostazione pedagogico-educativa proposta si basa sulla considerazione dello studente universitario come una persona attiva in formazione e legittimata a partecipare e collaborare nel processo di costruzione del proprio e altrui sapere, attraverso la promozione di esperienze che contribuiscano a acquisire competenze di ricerca e a una maggiore partecipazione dinamica di tutte le figure coinvolte nei processi formativo-didattici.

Riferimenti bibliografici

Alberici A., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Aleandri G., *Educazione permanente nella prospettiva del Lifelong e Lifewide Learning*, Armando, Roma 2011.

Aleandri G., *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*, Armando, Roma 2012.

Aleandri G., *Per una pedagogia dello sviluppo sostenibile*, in G. Alessandrini, *Sostenibilità e capability approach*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Aleandri G., *Editoriale. Pedagogia del cambiamento tra passato, pre-*

sente e future, in “Bollettino AS.PE.I.”, 2, 2020, pp. 1-4.

Aleandri, G., *Lifelong, lifewide y lifedeep learning. Análisis y perspectivas pedagógicas*, in G. Aleandri, N. Llevot Calvet y O. Bernad Cavero (eds.i), *Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida: Italia y España*, Publicaciones de la Universidad de Lleida, Leida 2021.

Aleandri G., *Adult education, education policies and Lifelong Learning during and beyond the Covid19 Pandemic*, in “INT-ED2022 Conference Proceedings”, IATED Academy, Valencia 2022, pp. 9041-9048.

Aleandri G., Girotti L., *Educational Research and Policy-Making. Questions, Challenges and Perspectives for a Pedagogical Debate*, in “Education Sciences e Society”, 2, 2010, pp. 64-117.

Aleandri G., Russo V., *L'autobiografia come metodo educativo, auto educativo e di ricerca nella prospettiva del «lifelong learning»: progetto per una indagine esplorativa*, in “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies”, 16, 2017, pp. 295-316.

Aleandri G., Consoli, E., *Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali*, in “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies”, 21, 2020, pp. 275-300.

Aleandri G., Fiorentini C., *Agire formativo e sviluppo della capacizzazione negli interconnessi ecosistemi formativi*, in “Formazione e Insegnamento”, 1, 2022, pp. 154-168.

Alessandrini G., *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano 2014.

Atchoarena D., *Universities as Lifelong Learning Institutions: A New Frontier for Higher Education?*, in H. van't Land, *The Promise of Higher Education*, Springer, Cham 2021.

Baldacci M., *Una tensione dell'educazione permanente*, in S. Ulivieri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Baldacci M., *L'università della terza fase*, in “Studi Sulla Formazione”, 2, 2019, pp. 11-13.

Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*, Bruno Mondadori, Milano 2012.

Beck U., *La società del rischio*, tr. it., Carocci, Roma 2000.

Bertagna G., *Educazione e formazione: Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.

Biffi E., *La 'scrittura del caso' come strategia di ricerca per le professioni educative*, in "Encyclopaideia", 39, 2014, pp. 117-134.

Boffo V., Iavarone, M. L., Nuzzaci, A., *Life skills and human transitions*, in "Form@re", 3, 2022, pp. 1-8.

Bonaiuti G., Vivanet G. (2013). *L'utilizzo della rete per la ricerca di informazioni affidabili*, in "Form@re", 13(2), pp. 129-143.

Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992.

Burdett K., Smith E., *The low skill trap*, in "European Economic Review", 8, 2002, pp. 1439-1451.

Calvano G., Piazza R., *Formazione continua e apprendimento permanente nelle Università italiane. Un'indagine esplorativa*, in "Formazione Lavoro Persona", 37, 2022, pp. 125-148.

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

Consiglio d'Europa, *Permanent Education*, Strasburgo, 1970.

Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 4.6.2018.

Costa M., *Diritto soggettivo alla formazione continua e nuovo agire lavorativo tra IA e robotica*, in "Formazione Lavoro Persona", 37, 2022, pp. 22-34.

D'Arcais F., *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. La Scuola, Brescia 1987.

Delors J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro*, tr. it., Armando, Roma 1997.

Demetrio D. (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la*

cura, Mimesis, Milano 2012.

Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2021.

Dewey J., *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath e Co Publishers, Boston 1933.

Dewey J., *Esperienza e Educazione*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2014.

Di Rienzo P., *Lifelong learning e Università. Saperi taciti e nuove transizioni in età adulta*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 5, 2013, pp. 122-131.

Di Rienzo P., *Aprendizaje a lo largo de la vida y desarrollo sostenible. El reconocimiento de la validación de las competencias estratégicas adquiridas en contextos de aprendizaje no formales e informales*, in G. Aleandri, N. Llevot Calvet y O. Bernad Caverro (eds.), *Experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida: Italia y España*, Publicaciones de la Universidad de Lleida, Leida 2021.

Eco U., *Come si scrive una tesi di laurea*, La nave di Teseo, Milano 2017.

Engeström Y., *Apprendimento espansivo: un approccio teorico dell'attività per la ricerca sullo sviluppo*, tr. it., Armando, Roma 2019.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Key competences for lifelong learning*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019.

European Commission/EACEA/Eurydice, *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2021.

Eurostat, *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2022a.

Eurostat, *Population by educational attainment level, sex and age (%) - main indicators*, Publications Office of the European Union,

Luxembourg 2022b.

Faure E. *et al.*, *Learning to be: The world of education today and tomorrow. Report of the International Commission on the Development of Education*, UNESCO, Paris 1972.

Formenti L., *L'educazione degli adulti in Italia: una sfida sistemica*, in "Epale Journal", 9, 2021, pp. 31-38.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2011.

Gamberi L., Boffo V., *Educazione imprenditiva. Competenze trasversali e di vita per il futuro*, in "Mizar. Costellazione di pensieri", 2022, pp. 106-113.

Glaser B.G., Strauss A., *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, tr. it., Armando, Roma 2009.

INAPP, *Rapporto INAPP. Lavoro e Formazione: l'Italia di fronte alle sfide del futuro*, Roma 2022a.

INAPP, *Adult Learning Agenda 2022-2023*, Roma 2022b.

Iori V., *Educazione e politica nella società dell'incertezza: uno sguardo fenomenologico*, in "Encyclopaideia", 56, 2020, pp. 17-26.

ISTAT, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali - anno 2021*, ISTAT, Roma 2022.

Jarvis P., *Adult and continuing education. Theory and practice*, Routledge, London 1988.

Kallen D., Bengtsson J., *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*, OECD, Parigi 1973.

Kolb D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall Inc, New Jersey 1984.

Laneve C., *Theuth E Il Papiro Percorsi Di Didattica Della Scrittura*, LED, Milano 1997.

Loiodice I., *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*, Progedit, Lecce 2008.

Margiotta U., *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Carocci, Roma 2015.

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

Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento significativo. Imparare a pensare come un adulto*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2016.

Morin E., *Per una teoria della crisi*, tr. it., Armando, Roma 2017.

Morin E., *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, tr. it., Armando, Roma 2019.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003.

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.

Mortari L., *Metodologie esperienziali. Il valore formativo degli experiential learning*, in S. Ulivieri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Nussbaum M., *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, tr. it., Il Mulino, Bologna 2012.

OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD, Paris 2021.

OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD, Paris 2022a.

OECD, *Education Policy Outlook: Transforming Pathways for Lifelong Learners*, OECD, Paris 2022b.

Orefice P., *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Mondadori, Milano 2011.

Pellerey M., *Soft skill e orientamento professionale*, CNOSFAP, Roma 2017.

Pinto Minerva F., *Resilienza, una risorsa per contrastare deprivazione e disagio*, in "Innovazione educativa", 7/8, 2004, pp. 24-29.

Riva M. G., *Orientare i giovani: una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili*, in "Education Sciences and Society", 1, 2022, pp. 31-44.

Santomauro G., *Per una pedagogia in situazione*, La Scuola, Brescia 1967.

Secchi C., *Analfabetismo funzionale: definizioni e problematiche. Verso una prospettiva critica*, in "Educazione aperta", 9, 2021, pp. 102-115.

Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democra-*

zia, tr. it., Mondadori, Milano 2000.

Sennett R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1999.

Sissons P., *The local low skills equilibrium: Moving from concept to policy utility*, in "Urban Studies Journal", 2020, pp. 1-18.

Sposetti P., Szpunar G., Fioretti S., *Strategie di scrittura e competenze professionali delle educatrici e degli educatori. Quale consapevolezza al termine del percorso formativo universitario*, in P. Lucisano, *Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2020.

Taylor E. W., *Apprendimento trasformativo: insegnare per promuovere cambiamento*, in "Educational reflective practices", 1, 2019, pp. 19-38.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning), *CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action: harnessing the transformational power of adult learning and education*, Paris 2022.

Ulivieri S., *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Multimedia, Lecce 2018.

United Nations, *Sustainable Development knowledge platform, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015.

Vygotskij L. S., *The history of development of higher mental functions* in A. S. Carton e R. W. Rieber, *The collected works of L. S. Vygotskij. Vol 4*, Plenum, New York 1997.

Le autrici

GABRIELLA ALEANDRI è professoressa di Pedagogia generale e sociale al Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. È autrice di molte pubblicazioni, tra cui: *Adult Education, Education Policies and Lifelong Learning during and beyond the Covid19 Pandemic*, in *INTED2022 Conference Proceedings*, IATED Academy;

Adult education today. Pedagogical analysis and perspectives, in O. Bernad Cavero *et al.* (eds), *Investigaciones y proyectos académicos de futuro*, Tirant Lo Blanch, Valencia 2021.

CHIARA FIORENTINI è dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa (Università di Roma Tre). È autrice di pubblicazioni, tra cui: Aleandri G. & Fiorentini C. (2022). *Pedagogical strategies and educational policies for equity and inclusion*, in *INTED2022* (pp. 9058-9066), IATED Academy; Aleandri G. & Fiorentini C. (2022), *Research Skills of university students in pedagogical and educational fields for Lifelong Learning*, in “Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva”, 6(1).

Perpassando fronteiras entre internacionalização, extensão e aprendizagem solidária

Crossing borders between internationalization, contextualized education and solidary learning

NICOLA ANDRIAN, EDMERSON DOS SANTOS REIS

This article shares the experience of a course and an extension project proposed by a Master's program at the State University of Bahia (UNEB), Brazil, carried out through a research and exchange program between Brazil and Italy. In continuous interaction of the internationalization, extension and contextualized education dimensions, the course and the project are developed with the participation of UNEB students, exchange students from Italy and people who live and/or operate in marginal social contexts, with women in prostitution, adolescents in conflict with the law, minors victims of mistreatment and abuse, people with psychological problems, elderly people in conditions of abandonment and exceptional people. The two actions provide interaction and protagonism of those involved in a continuous alternation of theory and practice, university and community, learning and solidary service. The intention is to promote a university linked to the challenges of contemporary society, with a view to a dialogical relationship of mutual learning and co-construction of an educational process for current generations, in favor of a pro-social and planetary citizenship.

Keywords: Service-Learning, extension, intercultural dialogue, educational relationship, helping relationship.

N. Andrian, E. dos Santos Reis, *Perpassando fronteiras entre internacionalização, extensão e aprendizagem solidária*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 14/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8225303

Introdução

A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (Paulo Freire).

O presente artigo compartilha a experiência, que por muitos aspectos pode ser pensada e avaliada como um desafio, de um curso e de um projeto de extensão propostos pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, do Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que se realizam, um em meio ao outro, como atividades de um projeto de pesquisa e intercâmbio entre o Brasil e a Itália (do Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES). As duas ações, também, integram o projeto de extensão *Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada*, do Grupo de Pesquisa *Educação Contextualizada, Cultura e Território – EDUCERE* do DCH III, UNEB, em Juazeiro-BA.

A UNEB, como universidade pública, popular, que se declara inclusiva, assume desde sempre o desafio de trabalhar a extensão como uma das três colunas do tripé sobre o qual se assenta, complementarmente com o ensino e a pesquisa, reafirmando: “[...] o compromisso e a responsabilidade social com sua atuação junto a agentes sociais, entre eles profissionais de educação, com destaque para as classes excluídas historicamente e minoritárias, a exemplo dos assentados,

acampados, indígenas, detentos, quilombolas, mulheres, crianças e adolescentes em situação de risco. [...] tendo como base o princípio da construção coletiva de saberes voltados para as demandas sociais emergentes” (UNEB, 2021).

Mas quando, ao pensar a formação de cidadãos que vivem, estudam e atuam no próprio contexto (o local) e, de forma crítica e construtiva, abrem mentes e corações ao mundo, uma ação extensionista prevê a contínua interação entre as dimensões da internacionalização e do diálogo intercultural, da responsabilidade social da universidade e da educação contextualizada, os desafios se multiplicam, pois aqui se busca um extrapolar do currículo e por meio da relação universidade-sociedade-universidade. Esse é um diálogo necessário e permanente, se a intenção é fazer com que a universidade esteja cada vez mais vinculada aos desafios vivenciados pela sociedade, refletindo sobre: “[...] a aproximação entre a educação contextualizada e a educação Glocal, com vistas a atender às necessidades de construção de um processo formativo das atuais gerações, por meio da educação, contribuindo assim com a possibilidade do sujeito sentir-se pertencente ao seu mundo, ao seu contexto de vida, sem perder de vista a perspectiva da mundialização em que vivemos e a condição de uma formação que desperte nesse sujeito o sentimento e a atuação em favor de uma cidadania planetária” (Reis, 2020, p. 57).

Exemplo disso é o curso de extensão em questão *Relações interpessoais e dinâmicas de grupo*, cujo principal desafio é o de proporcionar um contexto formativo de excelência para discentes, técnicos(as) e docentes do DCH III, UNEB, intercambistas da Universidade de Padova – UNIPD, Itália e pessoas da comunidade.

Perpassando fronteiras

O curso em questão, que propõe e contempla um projeto específico de extensão, nasce e se desenvolve como uma das atividades do

projeto de pesquisa e intercâmbio *Do Local ao Global. A educação contextualizada e o diálogo intercultural na proposta de internacionalização da extensão Intereurisland no PPGESA* (Andrian, 2020), vinculado ao PPGESA e ao acordo bilateral (*Memorandum of Understanding MoU*) entre a UNEB e a UNIPD. O curso possui um eixo central, por meio do qual são vividas e atravessadas/perpassadas as fronteiras entre diferentes países, entre o local e o global, entre a universidade e a comunidade, a prática e a teoria, a aprendizagem e o serviço solidário, que se complementam numa simbiose que extrapola os muros da universidade, fazendo com que os saberes da comunidade cheguem à universidade e vice-versa.

*Intereurisland*¹ é o acrônimo de um programa de pesquisa e intercâmbio que nasce como pesquisa de um doutorado em Cotutela entre a UNIPD e a UNEB (Andrian, 2018b) que se desenvolve graças à contínua interação e colaboração entre instituições públicas e particulares tanto da Itália como do Brasil. Tendo como uma das principais referências os objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 (UNESCO, 2017), o programa “[...] promove o desenvolvimento da cidadania pró-social, do diálogo intercultural e da paz, especialmente nas gerações mais jovens, implementando e divulgando estratégias inovadoras de internacionalização, responsabilidade social da universidade com a sua própria comunidade, participação democrática e Aprendizagem-Solidária *GloCal*” (Andrian, 2019).

Na figura a seguir são apresentadas as dimensões do programa, que estão constantemente em diálogo e inter-relação.

¹ INTERsectoral, ‘Extensão Universitária’, Research, Interculture and Service Learning; Approaching to a New Development (Andrian, 2018b, pag. 85).



Figura 1: as dimensões do programa *Intereurisland*. Andrian (2020, p. 84)

Dentro deste amplo quadro se inserem diversas atividades desenvolvidas ciclicamente a cada ano letivo, entre elas, as que estão sendo apresentadas no detalhe como a seguir.

A disciplina e o projeto de extensão – o coração da proposta

Foi uma experiência atípica, não normal. Um confronto contínuo, com uma mentalidade curiosa, interessada, crítica. Ao longo do curso, compreendi de fato o que é a aprendizagem solidária.²

Na região metropolitana de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, as di-

² Avaliação final da disciplina do semestre 2021.2. Fonte: material do programa *Intereurisland*.

mensões das relações interpessoais, como componentes prioritárias da chamada “relação educativa”, ainda encontram pouco espaço nos percursos de formação acadêmica, formação continuada e/ou treinamento de profissionais que atuam tanto em contextos escolares, de educação formal (professoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os etc.), como em contextos extraescolares, de educação não formal (educadoras/es sociais, pedagogas/os, etc.) ou informal, onde o cuidado e a atenção, a educação e/ou reeducação, a socialização e/ou ressocialização do indivíduo são de fundamental importância. Ao refletir sobre a educação não formal no Brasil, para Rodrigues de Moraes von Simson, Brandini Park e Siero Fernandes (2007, p. 23), “é importante que a proposta de educação não-formal funcione como espaço e prática de vivência social, que estabeleça laços de afetividade entre os participantes” e, mesmo que essa proposta seja cada vez mais reconhecida, “[...] a formação dos educadores que trabalham com o ensino não-formal é um aspecto decisivo para que eles possam atuar. Essa formação nem sempre é exigida, apesar de necessária” (ivi, p. 27).

Assim, em meio a existência de diferentes linhas de pesquisa e atuação, tanto em outras regiões do Brasil como no mundo inteiro, que relatam a suma importância destas abordagens, tão necessárias na formação de profissionais que atuam em contextos educativos escolares e/ou extraescolares, se justifica a proposição da disciplina em questão.

Consoante às indicações do ponto III, art.11 do capítulo III – Da caracterização das ações de extensão, do anexo único da resolução CONSEPE n° 2.018/2019, regulamento das ações de curriculização da extensão nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UNEB (UNEB, 2018), a disciplina *Relações interpessoais e dinâmicas de grupo*, se apresenta como disciplina de extensão proposta pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semáridos e vinculada ao Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPE, do DCH III, UNEB.

Além das diretrizes da extensão da UNEB, as reflexões sobre a educação contextualizada (Reis, Martins) e os princípios da andragogia (Knowels) foram determinantes em planejar um curso através do qual busca-se proporcionar momentos de estudo, prática e reflexão (sobre a prática) a respeito das dinâmicas grupais, dos conceitos e das técnicas básicas da comunicação assertiva e não violenta, e da relação educativa e de ajuda.

O curso é ofertado no segundo semestre do ano letivo, disponibilizando 30 vagas para estudantes de graduação (Pedagogia e Jornalismo) e de Pós-graduação (PPGESA), técnicos e docentes do DCH III, UNEB, intercambistas italianas/os e pessoas da comunidade, das cidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, tendo uma carga horária completa de 45 horas, sendo que 30 horas são teóricas e 15 horas são práticas.

A parte teórica, vivenciada em sala de aula sempre de forma dinâmica e interativa, apresenta uma fundamentação teórica que se baseia principalmente:

– na *Pragmática da Comunicação Humana*, com o Paul Watzlawick e os demais colegas da Escola de Palo Alto, na Califórnia, que abrem o caminho para uma reflexão a respeito dos efeitos pragmáticos da comunicação humana sobre o comportamento e a respeito do fato de que a essência da comunicação reside nos processos relacionais e inter-relacionais (Watzlawick, 1971).

– na Assertividade, definida pelos dois psicólogos Robert Alberti e Michael Emmons (1978) como a conduta que permite que uma pessoa aja de acordo com seus interesses mais importantes, consiga defender-se sem ansiedade, expressar comodamente sentimentos honestos ou exercer os direitos pessoais sem negar os direitos dos outros. A capacidade de autoafirmar-se sem adotar estilos comunicativos agressivos ou passivos e no pleno respeito do interlocutor.

– na relação educativa e de ajuda que, para Carl Rogers (Fontgalland, R. C.; Moreira, V., 2012) se dá na forma de uma relação na qual uma pessoa se compromete a facilitar o crescimento e a maturidade do outro que não está configurado como um sujeito a ser manipulado,

mas como uma pessoa capaz de autoafirmação e autorrealização. Segundo o autor, a relação de ajuda é baseada em três condições fundamentais: a congruência, a consideração positiva incondicional e a empatia. A congruência: é a consciência do terapeuta e do educador de seus sentimentos e experiências, tais como surgem em relação ao educando, sem tentativas de negá-los ou distorcê-los. A consideração positiva incondicional: é baseada no respeito pela pessoa reconhecida como um ser único e original, em sua totalidade, com defeitos e qualidade, sem críticas ou julgamentos. A empatia: é a dimensão que mais especificamente deve conotar um relacionamento genuíno de ajuda/educação, indicando a capacidade de se colocar no lugar do outro, de perceber com sinceridade e respeitar o mundo interior, o conteúdo emocional e cognitivo do outro.

– na Comunicação Não Violenta – CNV, também conhecida como comunicação compassiva, que, segundo as palavras do seu próprio criador, é “[...] uma abordagem específica de comunicação – falar e ouvir – que nos leva a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmo e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça” (Marshall, 2006, p. 21).

– na construção coletiva e democrática do saber e no significado e valor pedagógico, social e político das relações interpessoais. Como pode-se pensar que fundamentos teóricos desenvolvidos e aprimorados em outras épocas e em outros países tenham relevância no contexto específico da região metropolitana de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, no que diz a respeito, no caso específico desta proposta, das relações interpessoais em contextos de risco e vulnerabilidade social? Talvez seja este o maior desafio da disciplina em questão e a resposta seja exatamente a extensão que, segundo uma das diretrizes descritas pela Resolução nº 7, de 2018, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, propõe “[...] a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” (Ministério da Educação – CNE/CES, 2018, p. 2).

O pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, ao afirmar que “nin-

guém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (1978, p. 79), nos estimula constantemente a uma visão crítica da educação, abrindo novos horizontes ao vínculo entre sujeitos, comunidades, contextos locais e mundo e no que diz a respeito da transformação do ambiente no qual se vive, em uma constante relação entre teoria e prática: “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É a transformação do mundo” (ivi, p. 121).

Estas reflexões nos remetem, também, a dois princípios fundamentais da Andragogia, ou aprendizagem de adultos, (Malcolm e Knowles, 1980) segundo os quais os discentes entendem por que algo é importante para saber ou fazer, valorizando a própria experiência, os próprios conhecimentos, e a mesma aprendizagem é experimental. Em Bondia (2002) a experiência é compreendida como: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (p. 21)

A parte prática da disciplina, realiza-se por meio do projeto *A relação educativa e de ajuda em contextos extraescolares*, reafirmando assim o que Bondía defende na citação acima. Esta ação extensionista específica, se desenvolve conforme a proposta metodológica-pedagógica da Aprendizagem Solidária³, seguindo as três características programáticas indicadas por Nieves Tapia (2006), tais quais o serviço solidário, o protagonismo dos estudantes e a articulação curricular, e o ciclo apresentado pelo National Youth Leadership Council – NYLC (2005), como mostrado na figura a seguir.

³ *Service-Learning* na língua inglesa e *Aprendizaje y Servicio* na língua espanhola.

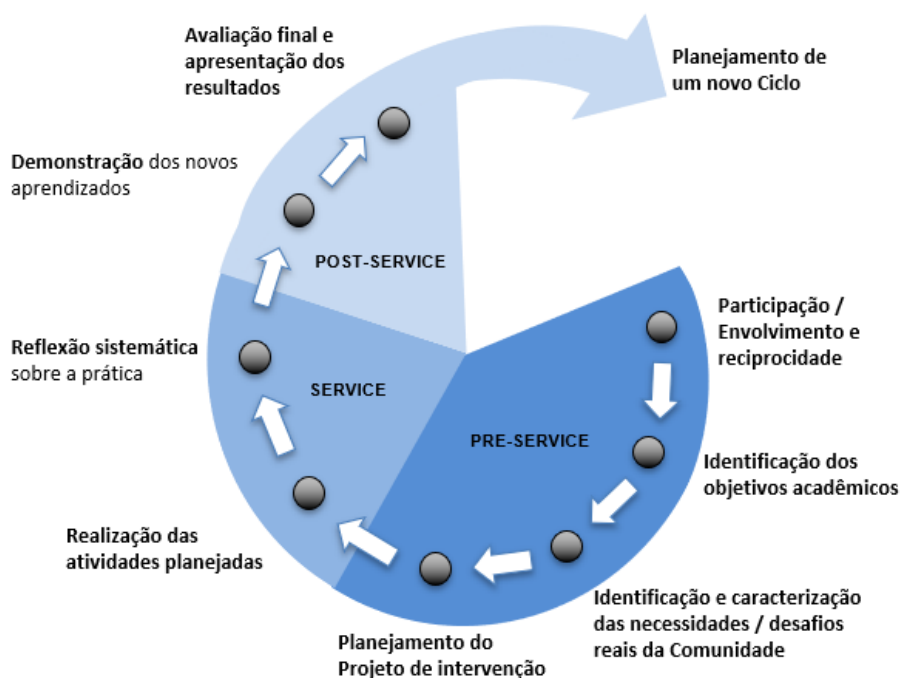


Figura 2: O ciclo da Aprendizagem Solidária. Fonte: Elaboração do autor do *The Service Learning Cycle* – NYLC.

O projeto se realiza em colaboração com instituições públicas e privadas, das comunidades de Juazeiro-BA e Petrolina-PE, que oferecem serviços a pessoas em condições de risco e vulnerabilidade social e/ou conflito com a lei, tais quais: mulheres em condição de prostituição, crianças vítimas de violências, abusos e maus-tratos, pessoas excepcionais, idosos abandonados, sujeitos em situação de intenso sofrimento psíquico, incluindo problemas decorrentes do uso abusivo de substâncias psicoativas, adolescentes em conflito com a lei. A colaboração entre a UNEB, a UNIPD e as outras instituições configura-se, nesse caso, como um processo de diálogo, troca e ensino-aprendizagem mútuos.

A interseção entre o ensino (o curso em questão), a pesquisa (o projeto PNPd CAPES), a extensão (curso e projeto) e a internacio-

nalização (a participação das intercambistas italianas em mobilidade no Brasil) e a contínua alternância entre teoria e prática, universidade e comunidade, aprendizado (vinculado ao currículo) e serviço social na (e com a) comunidade, possibilitam, de fato, “autonomia e protagonismo para que [os discentes] experimentem uma formação acadêmica integral, interdisciplinar e indissociável entre ensino, pesquisa e extensão” (UNEB, 2019, p. 2). Uma questão norteadora, esta última, que remete a mais uma das diretrizes descritas pela Resolução nº 7, de 2018, que sublinha a importância da articulação entre o ensino, a extensão e a pesquisa, ancorada em um processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico. Como nos faz refletir Freire (1983):

O melhor aluno de filosofia não é o que dissera, *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heraclito; sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o “mundo das idéias” em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles; ou mais modernamente, sobre a “dúvida” cartesiana; a “coisa em si” em Kant; sobre a dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e em Marx; a “intencionalidade da consciência” em Husserl. O melhor aluno de Filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. Quanto mais é simples e dócil receptor dos conteúdos com os quais, em nome do saber, é “enchido” por seus professores, tanto menos pode pensar e apenas repete. (pp. 35-36)

O viver e experienciar diretamente este processo pedagógico interdisciplinar, permitem, aos discentes e ao docente, de superarem um modelo de educação ou formação fundado em um pensamento simplificante, alcançando uma complexidade que presta conta “[...] das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento”, tendendo a um conhecimento multidimensional, como nos sugere Morin (2003, p. 176-177).

Ao adentrar nestas diferentes dimensões, nota-se mais um aspecto altamente relevante e desafiador da experiência aqui apresentada, que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, através do qual a universidade, também, “aprende”, na relação mútua e no diálogo com a comunidade.

No ano de 2017, o primeiro ano de implementação do projeto de pesquisa e intercâmbio *Intereurisland* no DCH III, UNEB, através do curso de extensão foram realizadas duas experiências-piloto chamadas Seminários didáticos interativos, cujo principal objetivo foi o de aproximar ainda mais a universidade à comunidade. Dois verdadeiros laboratórios sobre as dinâmicas de grupo e a relação educativa, realizados na universidade e na comunidade com a participação das(os) discentes da disciplina, incluindo as intercambistas italianas, educadoras(es) sociais e pessoas acolhidas pelas instituições da comunidade, onde as intercambistas estavam desenvolvendo o próprio estágio (Andrian, 2018). A figura a seguir retrata um momento do seminário desenvolvido em uma sala de aula do prédio do Curso de Pedagogia, do DCH III, com a participação das(os) discentes da disciplina, das intercambistas italianas, de adolescentes em conflito com a lei, acolhidos por uma Organização Não Governamental – ONG, da cidade de Juazeiro-BA, e das(os) educadores sociais da mesma instituição.



Figura 3: Dinâmica sobre relações interpessoais, DCH III, UNEB. Fonte: arquivo fotográfico do programa de pesquisa *Intereurisland*.

No ano de 2019 (semestre 2019.2), a disciplina apresentou uma especificidade única no que diz a respeito à participação das(os) discentes. A turma se constituiu por estudantes dos cursos de graduação em pedagogia e jornalismo, do DCH III, intercambistas italianas(os) da UNIPD e pessoas da comunidade, entre as quais as profissionais que compunham a equipe psicossocial da ONG que oferecia acolhimento e serviços à adolescentes em conflito com a lei na cidade de Juazeiro-BA. ONG na qual, por mais uma temporada, uma das intercambistas italianas e uma estudante do curso de pedagogia do DCH III, UNEB, desenvolveram a parte prática da disciplina.

A riqueza da troca de experiências e de saberes, as reflexões contínuas entre a teoria apresentada na sala de aula e a prática vivenciada no dia a dia de relacionamento com os adolescentes em conflito com a lei (tanto pelas profissionais da ONG como pelas estudantes italiana e brasileira) e o olhar de sujeitos em formação de diferentes países,

permitiram alcançar um desenvolvimento de excelência (tanto pelas/os discentes como pelo professor) dos quatro aprendizados, reconhecidos pela UNESCO (Delors, 2003) como os quatro pilares da educação: I) aprender a conhecer; II) aprender a fazer; III) aprender a conviver e IV) aprender a ser. “Nunca tinha vivenciado um nível tão profundo de reflexão sobre a teoria e a prática, de desconstrução e reconstrução de conhecimentos e saberes de forma coletiva, democrática e interativa, como aconteceu ao longo deste curso”⁴.

O olhar avaliativo dos participantes nas atividades

Por se tratar de atividades cujo modo de acontecer se faz baseado nos princípios da dialogicidade e da aprendizagem coletiva e solidária dos participantes, acredita-se que, entre as demais reflexões que podem ser feitas, a fala das(os) discentes e do docente do curso encontra o seu lugar privilegiado no que diz respeito à avaliação das experiências vivenciadas, não podendo deixar de trazer agora, alguns dos aspectos avaliados por esses, como a seguir.

As avaliações das(os) discentes da disciplina, desde o primeiro ano de realização da mesma, sempre foram entre ótimo e excelente. No específico, a respeito da avaliação das últimas duas turmas (semestres 2021.2 e 2022.2), utilizou-se um questionário final anônimo, com três perguntas a saber: 1) participar da disciplina *Relações interpessoais e dinâmicas de grupo* fez/faz sentido na sua trajetória de formação? (com possíveis respostas: SIM - NÃO - NÃO SEI DIZER); 2) se SIM, por quais razões fez/faz sentido? 3) na sua opinião, quais foram os pontos fortes e as criticidades da disciplina?

O questionário acima apresentado se insere nas atividades de ava-

⁴ Trecho do relato do docente do curso de *Relações interpessoais e dinâmicas de grupo*, 2019.2 – grupo focal de avaliação final da disciplina, realizado no último dia de aula.

liação final realizadas no último dia de aula, por meio de uma roda de avaliação e do questionário em epígrafe no formato físico (impresso no papel e entregue no momento da avaliação) ou no formato on-line (Plataforma *Google Forms*). Além do questionário, a avaliação prevê, através da plataforma *Mentimeter*, a indicação de: “três palavras para descrever o que essa disciplina significou para você.”⁵

Ao analisar os dados recolhidos nas avaliações finais das últimas duas turmas, uma primeira consideração significativa está relacionada ao fato que a totalidade das/os discentes reconhecem a participação na disciplina como algo que fez ou faz sentido no próprio percurso formativo. O 66% delas/es relata, de forma explícita, que o curso foi útil e significativo para o próprio desenvolvimento profissional e o 55,55% destaca a importância para o desenvolvimento do ponto de vista humano também. Interessante o fato que, deste último grupo, o 60% avalia, sempre de forma explícita, que o desenvolvimento do ponto de vista humano e pessoal foi o mais marcante entre os dois. “Este curso ajudou-me tanto do ponto de vista formativo (profissional), onde aprendi e coloquei em prática novos conhecimentos relativos à comunicação assertiva e à relação com os outros, mas, mais importante para mim, sobretudo do ponto de vista humano” (Discente A., questionário final, turma 2022.2). Também para F., “[...] este ciclo de aulas teve uma importância especial tanto para o meu percurso no Brasil como para o meu percurso acadêmico, mas sobretudo para o meu percurso de vida pessoal” (questionário final, turma 2022.2).

Mais uma reflexão se faz, ao analisar os dados, a respeito do reconhecimento explícito, por parte dos(as) discentes, da importância do vínculo entre a teoria e a prática, entre as propostas teóricas e a *práxis* do dia a dia, nas relações do cotidiano tanto do ponto de vista pessoal como nos diferentes contextos profissionais: “eu me vi usando o que eu ouvia, as coisas que a gente fazia nas aulas, por exemplo,

⁵ Parte integrante do breve questionário de avaliação final online – plataforma *Mentimeter*.

no meu trabalho e também na convivência com vocês (equipe). Algo acontecia (no dia a dia) e eu pensava: ah, mas isso já foi dito” (Discente V., questionário final, turma 2021.2). Muito interessante a respeito, a observação bastante específica de A., ao relatar que “[...] algumas coisas que fizemos no curso, talvez eu não tenha entendido na hora, mas depois elas voltaram para mim. Por exemplo, quando XXX (colega da equipe) e eu brigamos... tivemos uma aula em que, quero dizer, essa foi a lição que nos fez reconciliar.” (questionário final, turma 2021.2).

Talvez, um dos aspectos reconhecido como altamente significativo, foi o de entender como a disciplina conseguiu proporcionar questionamentos, estimular reflexões críticas, levar discentes e docente para “fora das próprias zonas de conforto”, como bem expressam V. e L. ao escrever que “a disciplina foi mais desafiadora do que pensava. Me ajudou a entender o quanto eu devo crescer [...]”, ou que “essa disciplina despertou em mim muitas perguntas. Ao acabar as aulas eu ficava pensando, refletindo.” Para A. “Foi uma experiência atípica, não normal. Um confronto contínuo, com uma mentalidade curiosa, interessada, crítica. Ao longo do curso, compreendi de fato o que é a aprendizagem solidária”⁶.

Nesta breve, e não completa, análise dos dados, considera-se de grande relevância o reconhecer, por parte das/os discentes e do docente, o valor da troca entre os sujeitos participantes, no processo de ensino-aprendizagem mútuo, como bem enfatiza E. ao escrever que: “... só o fato do curso ter sido com pessoas de outro país e de outras áreas, nos ‘Força’ a prestar atenção no outro, tentar compreender e se conectar com o outro”.

A seguir a nuvem de palavras, gerada pela plataforma *Mentimeter*, apresentando as respostas da turma 2021.2 à questão: indique três palavras para descrever o que essa disciplina significou para Você.

⁶ Trechos de relatos das(os) discentes - Grupo focal de avaliação final da disciplina, turma 2021.2, realizado no último dia de aula.

3 palavras para descrever o que essa disciplina significou para Você




Figura 4: nuvem de palavras do questionário final – *Mentimeter*. Fonte: Material de avaliação final da disciplina, semestre 2021.2.

Considerações finais

À guisa de conclusão deste trabalho, destacamos que a experiência com este curso, que toma o seu sentido e significado na vida das pessoas e comunidades participantes, por meio da extensão, é algo que nos permite afirmar que a curricularização da extensão só se fará real quando a universidade e todos os seus segmentos e pares compreenderem que a razão da construção do conhecimento novo, e o ponto de partida para tal é a realidade desafiante dos contextos nos quais esses se encontram inseridos. Sem isso, não há contextualização, não há currículo implicado com o mundo e seus desafios, no cumprimento da promessa de uma universidade que deve existir a favor do combate às assimetrias regionais, buscando soluções aos problemas que afligem os setores sociais, econômicos, culturais, entre outros e a favor da promoção do bem viver como modo de vida inclusivo e solidário.

O grande desafio de uma universidade que aprende, vivenciado neste caso específico, na pessoa do docente da disciplina em questão, e que encontra terreno fértil na extensão e nos processos de curricu-

larização da mesma, precisa, em muitos casos, de um lado, de uma mudança de paradigma a respeito da relação entre a universidade e a comunidade em diversos níveis institucionais (a partir dos órgãos diretivos) e, do outro lado, de recursos humanos, econômicos e de tempo (entre os quais uma carga horária específica), pois sem a conexão com a realidade dos contextos as universidades se perdem no cumprimento do seu papel.

Que possamos a cada dia, enquanto sujeitos que estão na universidade, mas não isolados do mundo, nos desafiarmos a propor projetos e proposições diversas, sempre inovadoras, que funcionem como pontes que unam interna e externamente o seu tripé (Ensino, Pesquisa e Extensão), mas que mantenham sempre um vínculo de inspiração e retorno às comunidades, grupos específicos com os quais se buscou a sua inspiração, pois o conhecimento só cumpre o seu papel se retorna de maneira apropriada, não colonizadora e com uma perspectiva de concertação coletiva dos desafios que nos instigaram a pensar e envidar esforços para solucionar os problemas que afligem a sociedade e os diversos grupos sociais.

Espera-se que esse artigo possa contribuir com o debate, nacional e internacionalmente, a respeito de uma universidade que assuma cada vez mais a sua identificação com a sociedade, o seu sentido de ser pública e popular. É nesta perspectiva que, enquanto profissionais da UNEB, do Grupo de Pesquisa EDUCERE e do programa de intercâmbio *Intereuriland*, trilhamos as nossas práticas, numa aprendizagem de mão dupla e solidária.

Referências

Alberti R. e Emmons M., *Your perfect right: A guide to assertive behavior*, 3ª ed., Obispo, San Luis 1978.

Andrian N., *Do Local ao Global. A educação contextualizada e o diálogo intercultural na proposta de internacionalização da extensão In-*

tereurisland no PPGESA, em “Revista ComSertões”, vol. 8 n.1, 2020, pp. 66-88.

Andrian N., *Intereurisland*, 2019, url: <http://intereurisland.blogspot.com/>

Andrian N., *Laboratórios e seminários didáticos interativos - Coração da proposta Intereurisland*, em “Intereurisland”, 2018a, url: <http://intereurisland.blogspot.com/2018/09/laboratorios-e-seminarios-didaticos.html>

Andrian N., *Intereurisland. Da uma pesquisa no campo a uma possível referência para a internacionalização de experiências de responsabilidade social da Universidade*, Tese de Doutorado, Universidade de Padova, Padova 2018b.

Bondía J. L., *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, em “Revista Brasileira de Educação”, n. 19, 2002.

Delors J., *Educação: um tesouro a descobrir*, 2ª ed., MEC/UNESCO, Cortez, Brasília, 2003.

Fontgalland R. C. & Moreira V., *Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers*, Memorandum, UFMG, Ribeirão Preto, Belo Horizonte 2012.

Fórum De Pró-Reitores De Extensão Das Instituições De Ensino Superior Públicas Brasileiras – FORPROEX, *Política Nacional De Extensão Universitária*, Manaus 2012, url: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>

Freire P., *Extensão ou comunicação?*, 7ª ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro 1983.

Freire P., *A Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro 1987.

Knowles M. S., *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*, Adult Education, Cambridge 1980.

National Youth Leadership Council, *The Service-Learning Cycle*, Saint Paul MN 2005, url: www.nylc.org

Nieves Tapia M., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'ap-*

prendimento servizio, Città Nuova, Roma 2006.

Marshall B. R., *Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*, Editora Ágora, São Paulo 2006.

Ministério Da Educação, *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*, Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2018.

Morin E., *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, 8ª ed., Bertrand Brasil, Rio de Janeiro 2003.

Reis E. S., *Educação contextualizada e educação glocal: pertencimento na mundialização ou formação para uma cidadania planetária*, em “Revista ComSertões”, vol.8 n.1, 2020, pp. 55-65.

Rodrigues De Moraes Von Simson O., Brandini Park M. e Siero Fernandes R., *Educação não-formal: um conceito em movimento*, em “Rumos Itaú Cultural”, São Paulo 2007, pp. 13-42.

UNEB, *Anexo único da resolução consepe nº 2.018/2019*, em *Regulamento das ações de Curricularização da Extensão nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UNEB*, Salvador 2019.

UNEB, *Pró-Reitoria de Extensão*, 2021, url: <https://proex.uneb.br/>

UNESCO, *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivos de aprendizagem*, Setor de Educação UNESCO, 2017, url: https://pedagogiaparaconcurseiros.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Educacao-para-os-Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel_-objetivos-de-aprendizagem-UNESCO-Digital-Library.pdf

Watslawich P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.

Os autores

NICOLA ANDRIAN, bolsista do Programa Nacional de Pós-doutorado

(PNPD/CAPES), vinculado ao Programa de Pós-graduação stricto sensu – Mestrado Multidisciplinar em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, docente do curso de extensão – Relações interpessoais e dinâmicas de grupo e coordenador do Grupo de internacionalização do Departamento de Ciências Humanas, Campus III da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador do programa de pesquisa e intercâmbio Intereurisland.

EDMERSON DOS SANTOS REIS, pedagogo, Mestre e Doutor em Educação, Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, atuando nos Cursos de Graduação em Pedagogia e de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PP-GESA, do Departamento de Ciências Humanas – Campus III, em Juazeiro BA. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território – EDUCERE.

Connessione tra competenze professionali per una didattica innovativa

Network of professional skills in favor of an Innovative Teaching

ALESSIO MORICONI

The paper presents the results obtained from research activities, carried out in the field of Special Didactics (M-PED / 03) and contextualized in the production strategy of complex digital tools to support Didactics for the Degree Course in Speech Therapy of the University of Perugia. The experience has seen the involvement of personnel from different professional contexts, complementary to each other in the performance of the production and implementation of innovative teaching tools. Given the heterogeneity of specific skills, the Team has manifested principles of self-regulation in the division of tasks and has maintained a participatory and interdisciplinary approach. The professionals who have developed the experience belong to the areas of Speech Therapy, Teaching and Special Didactics, Pedagogical Counseling, E-learning Design. Didactic purposes are illustrated, as well as the complexity of the operational phases that involved the design and production of the interactive tool but, above all, the human and professional processes that allowed the coordination, sharing and dialogue of the Team in a multidisciplinary logic. The educational implications of the new model, made reproducible in any scientific-disciplinary context, are exposed with a view to favoring the process of coding and subsequent sharing. Finally, the social consequences of the project are subjected to observation, in consideration of the human and professional outcomes found.

Keywords: co-construction, innovative teaching, tools, microlearning.

A. Moriconi, *Connessione tra competenze professionali per una didattica innovativa*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 14/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8225311

Premessa

Si vogliono richiamare in premessa alcuni riferimenti di carattere scientifico, utili all'analisi del processo di costruzione della conoscenza che viene attivato nella fase di confronto diretto sul campo tra differenti figure professionali, evocando, quale riferimento iniziale, il modello concettuale relativo alla conoscenza tacita, espresso da Michael Polanyi. L'autore suggerisce come le abilità di tipo artigianale, abbiano la necessità di esprimersi attraverso l'esempio pratico poiché, durante l'espressione sul campo, l'artigiano mette in atto conoscenze non direttamente espresse, ma che vengono comunque trasmesse all'osservatore. Fornisce quindi un'evidenza della presenza di conoscenza tacita in ogni individuo che, nel compiere azioni quotidiane, acquisisce nel contempo capacità e abilità tali da determinare una conoscenza nascosta o, appunto, tacita. L'intuizione fornita dallo dal filosofo, economista e chimico ungherese¹, apre ad ulteriori approfondimenti. Si porta in evidenza perciò, quale secondo passaggio, il pensiero di Alberto Marradi² secondo il quale tale conoscenza tacita si configura quale patrimonio della mente umana che l'individuo non riesce ad esplicitare; qualcosa di recondito nella mente dell'Essere umano e al tempo stesso a disposizione dell'individuo: "Con l'espressione conoscenza tacita si intende tutto il patrimonio di conoscenze che la mente umana possiede e usa per guidare azioni e comportamenti, ma che non è in grado di esplicitare, oppure può

¹ Nozioni relative alla storia di Michael Polanyi sono state reperite da: https://it.wikipedia.org/wiki/Michael_Polanyi (consultazione gennaio 2023).

² Nozioni relative alla storia e bibliografia di Alberto Marradi sono state reperite da: <https://marradiani.com/bibliografia/> (consultazione gennaio 2023).

esplicitare con grande sforzo, in occasioni particolari, e comunque in modo nebuloso e parziale” (Marradi, 2003, p. 321).

Fornita una definizione di conoscenza tacita e volendo compiere un ulteriore passo nella comprensione di quali saperi taciti possano scaturire nel confronto tra differenti punti di vista analitici, si vuole superare la visione individualistica dei precedenti due autori citati, avvalendosi delle analisi del professore giapponese Ikujiro Nonaka³, secondo il quale “[...] ciò che distingue la conoscenza dall’informazione è il suo essere connessa all’azione umana e legata al contesto in cui si sviluppa” (Capitani, 2006, p. 11). Il modello della spirale della conoscenza concettualizzato da Nonaka, definisce la genesi della creazione del sapere a partire dall’individuo: “New knowledge always begins with the individual” (Nonaka, 1991, p. 164), ma spiega anche che tale costruzione trova un suo vero completamento nel processo di condivisione e partecipazione: “Making personal knowledge available to others is the central activity of the knowledge-creating company.” (Nonaka, 1991, p. 165). Mettere a disposizione il proprio sapere tacito, la propria conoscenza, diviene perciò il momento centrale dell’intero processo creativo della conoscenza collettiva.

In considerazione di quanto detto, se è vero che il processo di creazione della conoscenza viene influenzato dal sapere non esplicitato del singolo individuo, è altresì vero che un processo partecipato innesca quella spirale di conoscenza che amplifica notevolmente i risultati attesi. Una spirale alla quale chiunque, benché con pesi specifici differenti dipendenti da moltissimi fattori, può apportare il proprio contributo. Nonaka afferma infatti che i saperi taciti possono emergere da qualsiasi risorsa umana presente in un’azienda: “(..), no one department or group of experts has the exclusive responsibility for creating new knowledge in the knowledge creating company. Senior

³ Nozioni relative alla storia e bibliografia di Ikujiro Nonaka sono state reperite da: Enciclopedia Treccani: https://www.treccani.it/enciclopedia/ikujiro-nonaka_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/ (consultazione gennaio 2023).

managers, middle managers, and frontline employees all play a part.” (Nonaka, 1991, p. 169).

Oggetto di studio

L'analisi propone un modello di cooperazione tra differenti figure professionali, estrapolato da un'esperienza di co-costruzione del sapere svoltasi in ambito accademico. Oggetto dell'esperienza, è stata la realizzazione di un *tool* didattico digitale per la trasmissione e lo sviluppo di competenze specifiche nell'ambito della Logopedia, costituito di un complesso sistema interattivo, sviluppato in conformità del nuovo paradigma formativo denominato *Microlearning*. Tale innovativo approccio alla didattica, particolarmente apprezzato dalla struttura mentale delle ultime generazioni⁴, vede nell'azione di granularizzazione⁵ delle unità didattiche, la sua principale caratteristica, “Microlearning is an educational strategy characterized by its agility and shortness of lessons and learning units.” (Gasca-Hurtado, Gómez-Álvarez, 2021, p. 1). Conseguentemente, tale peculiarità rende, dal punto di vista tecnico, la realizzazione effettiva dello strumento,

⁴ Si tratta di tendere ad un utilizzo corretto di strutture di contenuto che siano affini alla strutture mentali di nuova generazione, pur consci che non si tratti di una metodologia da applicare *tout court* per la didattica, ma da impiegare in taluni specifici casi come integrazione alle tradizionali attività di insegnamento. Generalizzare l'impiego di elementi innovativi, significa assecondare gli aspetti negativi di tali tecnologie, assecondare, ad esempio, un ritmo di apprendimento che si ritiene non conforme ad una didattica efficace: “Generation Z has a focus more on quickness than accuracy.” (Gherman, Turcu, Turcu, 2021, p. 7).

⁵ Scomporre quanto più possibile l'unità didattica, fino farla diventare un singolo concetto formativo. “(...) sono le parti atomiche o lessie che costituiscono i microtesti, i moduli di un ipertesto: il lettore dispone di varie possibilità di configurazione e di assemblamento delle unità atomiche che compongono il testo elettronico” (Gambari e Guerrini, 2002, pp. 49-50). Allo stesso modo, se il processo viene rapportato alla programmazione di un percorso di apprendimento, la granularizzazione dei contenuti didattici disassembla i concetti tradizionalmente assemblati, per poterli gestire singolarmente e consentire percorsi differenziati e personalizzati sul singolo discente.

un'operazione di discreto livello di complessità tecnico-digitale che si può considerare elevato, se commisurato alle competenze tecniche di un docente di Logopedia. Inoltre, conoscenze relative all'accessibilità degli strumenti digitali per l'insegnamento, alla loro efficacia differenziata in funzione del target di apprendimento, alla capacità di attenzione dell'individuo di fronte ad un prodotto digitale, ma ancora, conoscenze relative a funzioni di interattività e immersività nell'apprendimento, richiedono competenze progettuali specifiche, proprie dell'ambito della "Didattica e Pedagogia Speciale" (Ambito scientifico-disciplinare accademico italiano M-ped/03).⁶ Ambito nel quale, oltre il Ricercatore specializzato nel settore M-ped/03 che ha partecipato all'esperienza, si ritiene che si possano annoverare a pieno titolo anche le figure professionali del Coordinatore di interventi formativi e del *Instructional Designer*, anch'essi facenti parte del progetto. La presenza perciò di competenze progettuali specifiche, competenze tecnico-digitali, il sapere acquisito dalla Ricerca in ambito di innovazione didattica e l'esperienza nella progettazione di percorsi formativi sviluppati con strumenti digitali, rappresentano gli ambiti nei quali si muovono le figure professionali che, nel processo partecipato, forniscono al docente di Logopedia tutti gli elementi indispensabili affinché il *Learning Object* (da qui: L.O.)⁷ raggiunga un congruo livello di efficacia didattica, benché realizzato con strumenti "non tradizionali".⁸

Il processo di sviluppo del *tool* didattico indirizzato perciò lungo una direzione specifica, segnata dall'approccio ad uno specifico paradigma formativo, viene arricchito, *working progress*, dalle attività di studio,

⁶ Fonte: C.U.N., Consiglio Universitario Italiano: <https://www.cun.it>

⁷ Il termine *Learning Object* è stato introdotto per la prima volta da Wayne Hodgins, direttore del "Worldwide Learning Strategies" di Autodesk, società informatica che sviluppa applicativi cad. Per approfondimenti si rimanda a: <https://www.computer.org/profiles/wayne-hodgins> (consultazione gennaio 2023).

⁸ Forse ci si deve interrogare su cosa possa intendersi con l'espressione "non tradizionali" se riferita agli strumenti di insegnamento impiegati oggi, nel 2023, nel mondo dell'Istruzione. Pdf e Slide, sono da intendersi "strumenti tradizionali"?

ricerca e produzione svolte sul campo. Un arricchimento determinato dall'espressione di saperi che scaturiscono dal confronto diretto e dalla collaborazione aperta in un processo partecipato. Saperi, collegamenti concettuali, intuizioni e molto altro che si manifestano durante la co-operazione tra professionisti che sviluppano il medesimo prodotto da differenti punti di vista. Una forma di sapere che il singolo individuo, con ogni probabilità, non concepirebbe da solo, o quanto meno, potrebbe concepire con maggior difficoltà e impegnando una quantità maggiore di tempo. Il modello di processo situato e partecipato che viene proposto nel contributo, si configura quindi nell'ottica di condivisione dettata dalla spirale della conoscenza di Nonaka e riconduce allo schema "S.E.C.I." (Immagine n.1).



Le varie figure professionali (e non) che partecipano al processo descritto nel contributo, di volta in volta nelle fasi che si susseguono, condividono il proprio sapere tacito attraverso l'esperienza e la pratica della conoscenza (socializzazione), comunicando ed esplicitandola al gruppo di lavoro (esteriorizzazione). In ogni fase avviene poi una riconfigurazione dei concetti e delle informazioni che conduce a nuove forme di conoscenza esplicita (combinazione). Infine, tali forme di nuova conoscenza si traducono in conoscenza fatta propria dal gruppo di lavoro e dai singoli partecipanti, al fine di essere reimpiegata nelle fasi successive (interiorizzazione).

Contesto di sviluppo

L'esperienza di co-produzione è stata concepita e messa in atto per le attività didattiche dell'A.A. 2019/20 e successivi, nel contesto del Corso di Laurea in Logopedia, erogato dal Dipartimento di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Perugia. L'Ateneo perugino ha potuto offrire al docente che ha manifestato una specifica esigenza didattica, un adeguato supporto progettuale e un'adeguata filiera di produzione per soddisfare tale esigenza. L'Ateneo in questione è infatti dotato di una struttura interna che si occupa di ricerca su metodologie didattiche innovative e sperimentazione di tecnologie digitali a supporto delle attività didattiche sia in presenza, che a distanza. L'Ufficio per l'Innovazione Didattica e Laboratorio *E-learning* (oggi con nuova denominazione: Ufficio Servizi *E-learning* e multimediali), fornisce supporto al corpo docente accademico nell'individuare e sviluppare strumenti digitali innovativi capaci di soddisfare esigenze didattiche non attendibili diversamente, se non con l'impiego delle tecnologie digitali. L'esperienza dimostra che, nel contesto accademico italiano, la sinergia tra docenti e personale tecnico, finalizzata alla realizzazione di prodotti/servizi digitali a supporto della didattica, in un periodo storico nel quale le tecnologie condizionano la quasi totalità delle azioni quotidiane dell'Essere umano, possa porre le condizioni per lo sviluppo di una didattica maggiormente affine alle strutture mentali di nuova generazione e, conseguentemente, maggiormente efficace. Un supporto tecnico competente, non solo del settore digitale, ma anche di processi di insegnamento e apprendimento, capace perciò di definire interventi formativi specifici, diviene uno strumento utile al docente quale supporto alle proprie attività didattiche e caratterizzato da affinità con le nuove generazioni di studentesse e studenti. Mario Castoldi ci ricorda che la disciplina della Didattica evolve nel tempo: "è una disciplina antica, sebbene negli ultimi decenni abbia subito una profonda trasformazione sul

piano dei significati e delle procedure operative” (Castoldi, 2010, p. 5). “[...] occorre sottolineare che l’oggetto della didattica sta subendo un processo di progressiva estensione connesso allo spostamento del lavoro scolastico verso le competenze.” (ivi, p. 11). La didattica perciò deve tenere conto delle condizioni sociali e ambientali; delle “Situazioni di vita nelle quali utilizzare i contenuti culturali” (*ibidem*). Il processo di trasformazione della didattica, dovrebbe quindi poter mantenere il passo evolutivo della struttura mentale dell’essere umano che evolve anche in funzione degli strumenti di cui dispone in un determinato contesto storico. Struttura mentale oggi, appunto, condizionata dalla presenza delle tecnologie digitali, con particolare riferimento alla generazione Z e successive, alle “Nuove tipologie di studenti” (MIUR, 2009, p. 1). L’esperienza presa in esame, fornisce elementi circostanziati che dimostrano la necessità di fornire maggiore rilevanza a livello istituzionale europeo, relativamente alle discipline affini al settore “Didattica e Pedagogia Speciale M/ped-03”, allo scopo di tendere al mantenimento del contatto generazionale tra corpo docente e studenti.

Il contesto di sviluppo è relativo quindi alla realizzazione di *tools* didattici, utili al docente per soddisfare particolari esigenze di carattere didattico, ma utili anche a studentesse e studenti, in quanto affini alla propria struttura mentale. Si ritiene perciò che dare vita a progetti condivisi e partecipati come quello analizzato nel presente contributo, possa contribuire sensibilmente allo sviluppo della dotazione strumentale in ambito didattico. Docenti odierni e futuri, partecipando ad esperienze condivise, possono dotarsi di strumenti didattici innovativi capaci di colmare quel gap generazionale che l’avvento del digitale ha notevolmente amplificato rispetto i normali tempi di evoluzione sociale conosciuti dall’essere umano fino alla rivoluzione digitale. Strumenti tecnologici applicativi, simulatori digitali, realtà aumentate, intelligenza artificiale: elementi che consentono la costruzione di una conoscenza accessibile esclusivamente tramite l’impiego di tecnologie digitali. “Le interfacce conversazionali si rivelano

in grado di ridefinire anche l'esperienza educativa [...] Grazie all'IA, lo studio della letteratura diventa una tranche di vita, un'esperienza relazionale con il passato sempre diversa e personalizzata [...]” (Iannella A., 2019, pp. 195). Elementi quindi utili al docente per ampliare le proprie capacità di azione nel processo di insegnamento; da utilizzare senza cadere in una visione tecno-centrica. Utilizzare quindi il mezzo tecnologico solo quando se ne presenta la necessità e non creare le condizioni per il suo impiego. Partire dal contenuto didattico e non dallo strumento tecnologico: “Certo, in questa pure affascinante prospettiva, c'è il pericolo di un'astrazione eccessiva della realtà; tuttavia, se saremo coscienti dei rischi e se terremo sempre nel dovuto conto tutti i metodi di indagine tradizionali, non sarà difficile volgere in positivo questi nuovi strumenti” (Moriconi, 1996, p. 7).

Scopo, metodo e strumenti di indagine

Ulteriore scopo dell'analisi, oltre quello speculativo relativamente all'analisi dei processi di produzione e co-produzione della conoscenza, è stato quello di individuare le interazioni fra i differenti individui del team di lavoro e relativi benefici, sia su scala individuale che complessiva, che tali interazioni hanno generato nel processo cooperativo.

A tale scopo:

- in primo luogo sono stati analizzati i risultati ottenuti in funzione delle aspettative didattiche del docente e in funzione poi dell'effettiva efficacia didattica dimostrata nell'interazione con studentesse e studenti, durante le attività didattiche fruite sia in aula, che a distanza;

- in seconda istanza è stato analizzato il processo di realizzazione del L.O. in tutte le sue fasi, a partire dall'esigenza manifestata dal docente, sino alla fase di *feedback* degli studenti, al fine di determinare gli effetti risultanti dalle sinergie professionali messe in campo;

– infine, oggetto di analisi, sono state le ricadute sociali del progetto, in considerazione degli esiti di carattere umano e professionale riscontrati.

Un ciclo di interviste sottoposte a tutti gli attori che hanno partecipato al progetto, rappresentano lo strumento impiegato prevalentemente per indagare i risultati di interiorizzazione di nuova conoscenza e delle relazioni umane instaurate da parte dei singoli individui e del gruppo di lavoro nel suo complesso. Inoltre vengono impiegati strumenti di indagine analitica relativamente ai risultati di apprendimento, nonché al delta tra aspettative iniziali e risultati finali e alle capacità di aderenza delle azioni messe in campo rispetto agli obiettivi iniziali. Infine sono presi in considerazione i *feedback* pervenuti da studentesse e studenti per definire con maggiore precisione i risultati di apprendimento e il loro grado di affinità con lo strumento impiegato per le attività didattiche.

Interazioni e processo di produzione

L'esposizione che segue individua in senso cronologico le fasi di processo che hanno portato allo sviluppo dell'oggetto di studio, associate alle connessioni/interazioni generatesi durante tutto l'espletamento dell'esperienza di co-produzione.

Prima connessione. Attori principali: docente/coordinatore di interventi formativi.

Fasi di processo:

- analisi dei fabbisogni didattici del docente;
- individuazione e caratterizzazione del *target*;
- individuazione del tool didattico digitale maggiormente rispondente alle esigenze didattiche del docente e del *target* individuato;
- programmazione dei processi di realizzazione e sviluppo necessari per il raggiungimento degli obiettivi didattici stabiliti in fase di analisi dei fabbisogni.

L'input iniziale è pervenuto al coordinatore di interventi formativi, da un docente accademico afferente ad un Corso di Laurea in Logopedia, che ha manifestato una specifica esigenza didattica non attendibile con le proprie competenze: dotarsi di uno strumento didattico digitale interattivo, finalizzato al supporto delle proprie metodologie didattiche erogate in presenza, per la trasmissione di competenze relative alle procedure di terapia standard applicate con paziente afasico. Si tratta infatti di una tipologia terapeutica che esclude categoricamente la presenza di soggetti differenti dal logopedista e dal paziente, data la fragilità nella capacità di attenzione che un paziente afasico *post-ictus* dimostra e la necessità di “minimizzare il rischio di comportamenti approssimativi e atteggiamenti non idonei che possono influenzare il sistema osservato durante la somministrazione.” (Orazi, Moriconi, Ancarani, 2021, p. 261). Conseguentemente, se ne evince l'impossibilità, durante l'espletamento della terapia, di consentire la presenza di studenti, specializzandi o altre figure che devono acquisire tale tecnica terapeutica per poterla, in futuro, applicare in ambito professionale. L'analisi dei fabbisogni didattici e le ulteriori fasi sopra descritte, hanno portato il coordinatore all'individuazione di uno specifico L.O., riconducibile ad un modello di simulazione digitale della realtà, capace di immersività nei confronti del discente e basato sul paradigma del *microlearning*. Tale ultima peculiarità, è stata individuata quale soluzione ottimale al fine di attendere all'esigenza di utilizzare in aula lo strumento digitale, durante momenti di confronto diretto con gli studenti: “[...] realizzazione di esperienze clinicamente valide, erogate in ambienti privi di rischi per lo studente e per il paziente; focalizzazione dell'attenzione del clinico/facilitatore sullo studente e non sul paziente [...]; presenza di momenti strutturati (*briefing/debriefing*) dedicati alla riflessione sugli errori e allo sviluppo di capacità di ragionamento clinico degli studenti coinvolti.” (Orazi, Moriconi, Ancarani, 2021, p. 260).

La figura del coordinatore di interventi formativi, a fronte di specifiche competenze relative alla progettazione di percorsi di apprendi-

mento erogati attraverso l'utilizzo di strumenti digitali, ha condotto la linea progettuale del L.O., affiancando il docente nella programmazione delle attività e nello studio delle soluzioni necessarie alla soddisfazione dell'esigenza didattica manifestata. Compito di tale figura professionale all'interno dell'esperienza descritta, è stato infatti principalmente quello di recepire le esigenze didattiche del docente ed elaborare soluzioni tecnologiche digitali che rispecchino i parametri di apprendimento che tali strumenti richiedono per raggiungere una reale efficacia didattica. Il coordinatore di interventi formativi assume quindi un ruolo di collegamento tra docente e studente; collegamento tra le esigenze didattiche del docente e le modalità e condizioni di fruizione dei contenuti didattici digitali necessarie allo studente di nuova generazione per apprendere efficacemente.

Tale primo confronto determina le condizioni iniziali per la co-costruzione del sapere. Entrambi gli attori mettono in campo differenti esigenze e competenze per determinare una soluzione comune. Il docente acquisisce consapevolezza relativamente alle potenzialità di specifici strumenti digitali di supporto alla didattica, ampliando il proprio bagaglio di conoscenze relative a strumenti utili alle proprie attività didattiche. Il coordinatore di interventi formativi acquisisce invece elementi rilevanti relativamente alle esigenze didattiche specifiche del corpo docente e incrementa il proprio archivio digitale di modelli di L.O. da reimpiegare in qualsiasi ambito scientifico-disciplinare. Le aspettative didattiche del docente relativamente all'impiego di tecnologie digitali, aspettative inizialmente basate sull'idea di utilizzare semplicemente una telecamera per riprendere le fasi della terapia, iniziano perciò ad ampliarsi, includendo potenzialità sino ad allora non ancora concettualizzate, come ad esempio l'impiego, appunto, di *microlearning*.

Trattandosi di processi dinamici, si vuole precisare che benché la prima connessione sia stabilita in via prioritaria tra due delle figure partecipanti al progetto, identificabili nel docente e nel coordinatore poiché responsabili di quella fase specifica, vengono comunque

ascoltati in fase progettuale anche tutti gli altri attori, al fine di attingere quanti elementi possibili per una progettazione dettagliata. Così per tutte le altre connessioni a seguire, il processo di partecipazione complessivo rimane inalterato, ma il contributo dei partecipanti in ogni singola fase, si differenzia in senso quantitativo e qualitativo.

Terminata la prima fase, quella relativa alla progettazione del *tool*, si può definire il primo ciclo della Spirale di Nonaka. Gli attori coinvolti hanno potuto infatti condividere la propria conoscenza mettendo in campo, fianco a fianco, le proprie competenze progettuali per trasmettere conoscenza tacita (socializzazione) e comunicando tra loro, trasmettendosi conoscenza esplicita (esteriorizzazione), hanno potuto redigere una programmazione delle attività, una progettazione della struttura didattica e molto altro, riconfigurando le informazioni pervenute (combinazione). Infine, ciascun individuo e contestualmente il gruppo di lavoro, ha potuto assimilare nuova conoscenza riutilizzabile nelle fasi successive alla prima (interiorizzazione).

Seconda connessione. Attori principali: *instructional designer*/docente/coordinatore di interventi formativi.

Fasi di processo:

- studio di fattibilità tecnica del *tool* individuato;
- adattamento del prodotto alle esigenze del paziente;
- progettazione operativa del *tool* didattico;
- realizzazione di un *tool* prototipale;
- individuazione della struttura di funzionamento, criteri di accessibilità, piattaforma di erogazione, esposizione grafica;
- predisposizione dell'ambiente di registrazione audio/video.

Determinato il modello di L.O. da impiegare, il processo di realizzazione include un'ulteriore figura professionale: *instructional designer*. Questi stabilisce i criteri per la realizzazione tecnica dello strumento individuato, in conformità ai parametri di apprendimento necessari, grazie al possesso di competenze relative al processo pedagogico. Lo studio di fattibilità, la determinazione delle condizioni

ambientali per lo sviluppo del L.O. e la sua realizzazione, determinano il campo di azione principale del *instructional designer* che assolve al compito di predisporre lo strumento digitale dal punto di vista tecnico, elaborando la produzione audio/video, gli aspetti grafici, di accessibilità e di programmazione *web*. Tale punto di vista tecnico, presuppone però, non solo il possesso di discrete competenze relative al mondo del digitale, ma anche e soprattutto la conoscenza dei processi mentali che si attivano da parte dello studente nell'utilizzo di strumenti digitali durante una sessione formativa. Si tratta di una figura professionale in forte crescita in ambito europeo che racchiude competenze tecnico-digitali avanzate e al contempo competenze pedagogiche. Il *designer* si interfaccia infatti direttamente con il docente e con il coordinatore, al fine di fornire competenze specifiche che, a loro volta e come nella fase precedente, determinano elementi di ampliamento dell'idea iniziale. Nel caso specifico, la predisposizione dell'ambiente di audio/video registrazione, la qualità e quantità di strumentazione da impiegare e la disposizione delle inquadrature video, vengono determinati dal *designer*:

- in funzione del L.O. precedentemente individuato, al quale apporta *working progress* eventuali modifiche che ritiene opportune per aumentarne l'efficacia didattica. Il *designer*, in questo caso, si confronta con il coordinatore dell'intervento formativo per concordare le modifiche da apportare alla progettazione iniziale (interazione diretta con il coordinatore);
- in funzione delle condizioni ambientali e logistiche necessarie al docente per condurre correttamente la terapia. Il docente illustra al *designer* l'attività terapeutica che dovrà essere svolta, le implicazioni psicologiche del soggetto osservato, le fasi della terapia e le criticità di rilevanza didattica che necessita di superare. (interazione diretta con il docente);
- in funzione delle condizioni ambientali e logistiche necessarie al paziente per fruire correttamente della terapia, indipendentemente dallo scopo didattico della seduta. Si instaura perciò una relazione

umana diretta con il paziente, allo scopo di comprendere quali siano le condizioni migliori per condurre l'acquisizione del materiale audio/video senza arrecare disturbo all'interessato, data la particolare condizione di salute psicologica. La relazione umana consente al *designer* di individuare le condizioni migliori per porre in essere le attività e allo stesso tempo acquisisce dal confronto con l'altro un'importante esperienza umana. D'altro canto il paziente dimostra gratificazione per il coinvolgimento nel prendere parte attiva alla predisposizione dell'ambiente di registrazione che lo vedrà protagonista (interazione diretta con il paziente).

La necessità di intervenire *ex-post* sul materiale acquisito, data l'impossibilità di presenziare durante la fase terapeutica quindi durante la registrazione audio/video, determina per il *designer* la necessità di definire *ex-ante*, non solo le condizioni ambientali per la corretta acquisizione del materiale, ma anche lo svolgimento della terapia perché il materiale acquisito possa poi fungere correttamente da materiale didattico da elaborare. L'impossibilità di ripetere la video/audio ripresa, determina per il *designer* la necessità di comprendere a fondo, di interiorizzare, la procedura che il docente andrà a mettere in atto per creare le condizioni necessarie alla realizzazione di un L.O. efficace; ciò apporta al *designer* un importante arricchimento professionale e umano non atteso.

Terza connessione. Attori principali: paziente anonimo/docente/*instructional designer*/coordinatore di interventi formativi.

Fasi di processo:

- acquisizione materiale audio/video;
- realizzazione tecnica in *post-produzione*;
- revisione in itinere;
- test di utilizzo;
- revisione finale.

La fase di produzione effettiva del materiale audio/video, vede quale attore principale il paziente al quale si sottopone la terapia e che, nel caso specifico, ha aderito in forma anonima al progetto, pur prestan-

do il consenso per l'utilizzo della sua immagine facciale e corporea. Il paziente ha risposto molto positivamente alle attività di realizzazione del L.O., dimostrando forte coinvolgimento e apprezzamento nel rivestire un ruolo attivo nel processo di produzione. Lo svolgimento effettivo della terapia, fase per la quale non vengono illustrati elementi di interazione tra docente e paziente poiché assimilabili alle normali attività di terapia tradizionale, è avvenuto in ambiente protetto da ogni forma di distrazione. L'ambiente è stato predisposto per la presenza di telecamere digitali ad alta risoluzione in un numero necessario per l'acquisizione di ogni punto di vista di interesse didattico, individuato dal docente e dal coordinatore in fase di progettazione. Unico elemento di interazione paziente/docente che si ritiene di rilevanza per lo scopo dell'analisi è la percezione di un nuovo ambiente ove svolgere la consueta terapia che entrambi hanno rilevato.

Quarta connessione. Attori principali: ricercatore M-ped 03/coordinatore di interventi formativi/docente/*instructional designer*.

Fasi di processo:

- programmazione della spendibilità dello strumento;
- studio di applicabilità del *tool* didattico nel contesto accademico;
- studio e analisi delle funzioni didattiche da attribuire alla nuova tecnologia per l'apprendimento;
- studio dei limiti di applicazione in ambito formativo.

La presenza nel gruppo di lavoro di un ricercatore M-ped/03 (Didattica e Pedagogia speciale) ha permesso di identificare lo strumento quale elemento replicabile in ogni contesto scientifico-disciplinare. Le caratteristiche riconducibili a benefici didattici di cui è caratterizzato il L.O. prodotto, determinano la garanzia di usabilità in ambito didattico generalizzato. Il ricercatore ha infatti condotto un'analisi delle risultanze dell'esperimento dal punto di vista dell'usabilità in ambito di formazione accademica e delle potenziali ricadute metodologiche a favore del corpo docente, nell'ottica di favorire il processo di codifica e successiva condivisione. Le importanti interazioni che si sono create in questa fase di analisi tra ricercatore, docente, coordinatore e

instructional designer, hanno determinato per tutti un arricchimento professionale di rilievo, in considerazione degli strumenti e delle metodologie didattiche messe in atto. L'impianto di simulazione digitale realizzato, diviene uno strumento replicabile in ogni contesto scientifico-disciplinare e ascrivibile alla categoria di *tools* didattici innovativi nelle disponibilità di tutto il corpo docente. "Lo scenario simulato è la fase centrale all'interno della quale si svolge la performance dello studente. Le tipologie di simulazione sono varie e definite in base al contesto di applicazione, alle caratteristiche dei destinatari e agli obiettivi formativi" (Orazi, Moriconi, Ancarani, 2021, p. 260). Dotarsi in aula, così come a distanza, di strumenti tecnologicamente avanzati per finalizzare le proprie attività didattiche con studentesse e studenti di ultima generazione, significa rendere maggiormente efficace il proprio intervento di insegnamento. Le lezioni tradizionali erogate in presenza, la cui validità ed efficacia non vengono in alcun modo messe in discussione, possono divenire ancora più efficaci dal punto di vista didattico se il docente, in aula, può confrontarsi con i propri studenti utilizzando strumenti a loro affini. D'altro canto, oggi, l'impiego da parte dei docenti di file *.pdf e *.ppt a supporto delle proprie attività didattiche, è divenuto strumento di uso comune; mentre appena un decennio fa potevano essere considerati alla stregua dell'innovazione tecnologica per la didattica, quindi apparentemente non alla portata dei docenti di quel periodo storico.

Conclusioni

Viene riportata in tabella n. 1 la principale ricaduta professionale/umana evidenziata dai singoli, in rapporto con gli altri partecipanti e dichiarata in sede di intervista diretta.

	Docente Logopedia	Paziente afasico	Ricercatore M-PED/03	Coordinatore interventi formativi	Instructional Designer
Ricadute a favore del Docente di Logopedia, nel rapportarsi con:	—————	Innalzamento del livello professionale in conseguenza all'applicazione della terapia tradizionale in un contesto non tradizionale	Innalzamento dei livelli qualitativi e quantitativi delle aspettative didattiche nel contesto accademico	Innalzamento del livello di capacità progettuale del percorso di apprendimento con strumenti digitali	Aumento della disponibilità di tools didattici da impiegare in aula
Ricadute a favore del Paziente afasico, nel rapportarsi con:	Benefici terapeutici	—————	Non pervenuto poiché le attività del Ricercatore sono intervenute nelle fasi successive alla realizzazione tecnica del L.O. ove vi era la presenza del Paziente	Innalzamento del livello di autostima per la partecipazione alla fase progettuale nella quale docente e coordinatore hanno dovuto individuare potenzialità e criticità dell'intervento formativo anche in funzione delle sue necessità	Innalzamento del livello di gratificazione personale nel sentirsi parte della realizzazione di qualcosa di concreto
Ricadute a favore del Ricercatore M-PED/03, nel rapportarsi con:	Innalzamento del livello professionale in conseguenza al confronto con una disciplina che manifesta ricadute sociali di rilievo; redazione di pubblicazione scientifica	Non pervenuto poiché le attività del Ricercatore sono intervenute nelle fasi successive alla realizzazione tecnica del L.O. ove vi era la presenza del Paziente	—————	Ampliamento del bagaglio esperienziale utile alle attività di Ricerca nell'ambito M-PED/03; redazione di pubblicazione scientifica	Disponibilità di L.O. interattivi utili alle attività di Didattica e di Ricerca nell'ambito M-PED/03
Ricadute a favore del Coordinatore interventi formativi, nel rapportarsi con:	Ampliamento della disponibilità di modelli di L.O. reimpiegabili in altri ambiti disciplinari	Importante esperienza di carattere umano e professionale	Ampliamento del bagaglio esperienziale utile alle attività di progettazione didattica	—————	Disponibilità di L.O. interattivi utili alle attività di produzione dell'ufficio; innalzamento del livello professionale
Ricadute a favore del Instructional Designer, nel rapportarsi con:	Sviluppo di competenze scaturito dalla necessità di soddisfare le esigenze didattiche manifestate	Importante esperienza di carattere umano e professionale	Ampliamento del bagaglio esperienziale utile alle attività di produzione digitale	Disponibilità di L.O. interattivi utili alle attività di produzione dell'ufficio; innalzamento del livello professionale	—————

L'esperienza, si è rivelata molto efficace in un'ottica didattica, da differenti punti di vista: il docente ha potuto effettivamente insegnare una terapia che altrimenti non avrebbe potuto mostrare ai discenti; il docente può capitalizzare il lavoro compiuto nella realizzazione del *tool* didattico impiegandolo per molti cicli didattici, almeno sino alla validità scientifica della terapia applicata oggi con i pazienti afasici; la strutturazione in *microlearning* consente una maggiore comprensione di tutte le singole fasi terapeutiche e si è rivelata particolarmente apprezzata dai discenti. L'iniziale idea che il docente aveva esplicitato quale esigenza didattica, ha visto una notevole evoluzione progettuale conseguentemente al confronto con le altre figure professionali. Le aspettative del docente, sono aumentate sia in senso quantitativo che qualitativo, assumendo differenti forme di interazione con lo studente che precedentemente non aveva immaginato. Tutto ciò è avvenuto solo nel momento in cui il docente stesso è venuto a conoscenza degli strumenti di immersività e interattività che il digitale è capace di esprimere per il proprio settore scientifico-disciplinare grazie al confronto sul campo con le altre figure professionali. Il presente contributo non è entrato nel merito della qualità, dal punto di vista didattico, dei risultati ottenuti con l'esperienza di co-produzione; merito per il quale l'esperienza stessa è stata oggetto di un precedente contributo riportato in bibliografia (Orazi, Moriconi, Ancaiani, 2021), ma ha cercato invece di portare alla luce le evidenze di una prospettiva collaborativa tra figure professionali apparentemente poco affini. Una co-costruzione della conoscenza determinata da un approccio condiviso e partecipato che ha determinato per tutti gli attori in campo un accrescimento umano e professionale. Allo stesso tempo, ha apportato un arricchimento di carattere metodologico per l'Istituzione Università e un potenziale arricchimento per la comunità dei docenti di ogni livello e grado.

La spirale di Nonaka aumenta la sua efficacia grazie alla eterogeneità delle figure professionali presenti e, conseguentemente, delle

competenze e, ancora, delle caratteristiche umane e sociali messe in campo. L'esperienza dimostra anche come un processo di co-produzione del sapere, se inclusivo di competenze non strettamente legate alla disciplina oggetto di sviluppo, possa fornire al docente gli strumenti per soddisfare necessità didattiche che, il docente stesso, non sarebbe in grado di soddisfare autonomamente. Grazie alla sinergia fattiva tra docente e personale non docente, gli studenti di quello specifico Corso di Laurea, potranno beneficiare di strumenti didattici capaci di trasmettere contenuti altrimenti non erogabili. Si ritiene auspicabile che all'interno della struttura organizzativa di ogni Ateneo italiano, o ancor meglio europeo, si possa definire la presenza di una struttura attraverso la quale il personale possa supportare il corpo docente nelle fasi di individuazione e successiva produzione di strumenti e contenuti didattici digitali. La presenza di una struttura così configurata, solleva il singolo docente dall'onere di aggiornarsi continuamente in merito all'impiego di strumenti digitali di elevata complessità, potendosi invece dedicare allo studio e ricerca nel proprio ambito scientifico-disciplinare e, contestualmente, a cicli di aggiornamento in ambito di insegnamento/apprendimento. Poter sottoporre le proprie esigenze didattiche all'attenzione del personale specializzato e opportunamente formato negli ambiti pedagogico e informatico, mettendo in atto un processo partecipato, consente al corpo docente di dotarsi di strumenti affini alle nuove generazioni.

Il contributo quindi presenta i risultati dell'analisi di un processo non lineare di co-costruzione della conoscenza che, passando dall'emersione dei saperi taciti che scaturiscono durante la creazione/pratica della conoscenza e attingendo elementi di sviluppo che si evidenziano dal confronto dei differenti punti analitici, formula un risultato finale determinato da aspettative differenti rispetto a quelle iniziali.

“Co-creation is a non-linear process that involves multiple actors and stakeholders in the ideation, implementation, and assessment

of products, services, policies and systems with the aim of improving their efficiency and effectiveness, and the satisfaction of those who take part in the process” (Siscode project definition⁹).

Riferimenti bibliografici

Cadario E., *Mappe cognitive per analizzare i processi di creazione e diffusione della conoscenza negli Istituti di ricerca*, in “Working Paper CERIS-CNR”, Anno 5 n° 5, Torino 2003.

Capitani P., *Il Knowledge Management. Aumento di orientamento e formazione per la scuola, l'università, la ricerca, il pubblico impiego, l'azienda*, FrancoAngeli Editore, Milano 2006.

Castoldi M., *Didattica generale Nuova edizione riveduta e ampliata*, Mondadori Education, Milano 2010.

Gambari S., Guerrini M., *Definire e catalogare le risorse elettroniche: un'introduzione a ISBD(ER), AACR2 e metadati*, Bibliografica Editrice, Milano 2002.

Gasca-Hurtado G.P., Gómez-Álvarez M. C., *Mobile application based on gamification to promote microlearning in Software Engineering*, 16th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI), pp. 1-8, doi: 10.23919/CISTI52073.2021.9476569, IEEE Publisher, Chaves, Portugal, USA 2021.

Gherman O., Turcu. C. E., Turcu C. O., *An Approach to adaptive microlearning in Higher Education*, 15th International Technology, Education and Development Conference Online Conference. 8-9 March, Proceedings, INTED2021, Iated Digital Library, Valencia, Spain, 2021.

⁹ “Siscode is a three-year project aiming to understand the co-creation phenomenon that is flourishing in Europe (in fab labs, living labs, social innovations, smart cities, communities and regions) and to analyse the context and conditions that support its effective introduction, scalability and replication” - Fonte: <https://www.ecsite.eu/activities-and-services/news-and-publications/siscode-definition-co-creation> (consultazione gennaio 2023).

Giacomantonio M., *Learning Object. Progettazione dei contenuti didattici per l'e-learning*, Carocci, Roma 2007.

Iannella A., *Ok Google, vorrei parlare con la poetessa Saffo. Intelligenza artificiale, assistenti virtuali e didattica della letteratura*, in "Thamyris, nova series: Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín", N. 10, pp. 81-104, Thamyris, Spagna 2019.

Koszalka T.A., Russ-Eft D. F., Reiser R., *Instructional Designer Competences, The Standards*, IBSTPI book series, IAP-information Age Publishing, USA, 2013.

Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, traduzione di G. Lo Iacono, Erickson, Trento 2006.

Levy P., *L'intelligenza collettiva, Per un'antropologia del cyberspazio*, traduzione di Donata Feroldi e Maria Colò, Feltrinelli, Milano 1996.

Marradi, A., *Il ruolo della conoscenza tacita nella vita quotidiana e nella scienza*, in Lazzari F. e Merler A. (a cura di), *La sociologia della solidarietà*, pp. 321-336, FrancoAngeli Editore, Milano, 2003.

MIUR, *Il Processo di Bologna. Lo Spazio Europeo dell'istruzione Superiore nel prossimo decennio. Traduzione del Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore*, Leuven e Louvain-la-Neuve, 28 e 29 aprile 2009.

Moriconi C., *Il Disegno a mappa di bit. Verso una nuova identità del disegno*, Quattroemme, Perugia, 1996.

Nonaka I., *The Knowledge-Creating Company* in *Managing for the long term*, pp. 162-171, Harvard Business School Press, Boston, USA 1991.

Orazi R., Moriconi A., Ancarani V., *Ipertesto e Metadati: operatori per una didattica innovativa*, in "QTimes", Anno XIII, n. 3, pp. 247-264, Anicia Editore, Roma 2021.

Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Armando Editore, Roma 1979.

L'autore

ALESSIO MORICONI è laureato magistrale con lode in Consulenza pedagogica e Coordinamento di interventi formativi, lavora nell'ambito dei servizi e-learning e multimediali erogati da un Ateneo italiano ed è titolare di Agenzia Formativa. Dedicando da oltre 20 anni i suoi studi, le attività di ricerca e sviluppo e la propria carriera professionale all'ambito della didattica innovativa, l'impiego di tecnologie complesse in ambito di insegnamento/apprendimento, nonché ad attività di formazione docenti.

Il quartiere di San Lorenzo e le tracce della Montessori

San Lorenzo District and Montessori's traces

ADA MANFREDA

As we know, Montessori began her extraordinary pedagogical adventure in the San Lorenzo district of Rome. After so many decades, what traces are left in the memory of the place? Is there awareness of the action carried out there by Montessori and possibly the desire to connect one's work with hers in the consciousness of cultural operators, associations, groups and individuals? From these questions, born in 2020 during the lessons of the academic course Experimentalism, didactic innovation and Montessori pedagogy at Roma Tre University, the research that we present here arose. To answer them, a laboratory was set up, freely chosen by the students, alongside the institutional course. The project fits into the epistemological and methodological framework outlined by the ACL® (Action Community Learning) model, elaborated by the writer, during a series of community pedagogy researches. The Laboratory, constituting the group of participants in a research community, conducts research work in the field starting from the narratives of the associations and informal groups operating in the socio-educational and cultural context in the district of San Lorenzo. The project is part of an effort aimed at producing didactic innovation in the university environment, closely linking training and research, and at the same time proposes to identify a possible model of dialogue with the territory, in the perspective of the institution's third mission and of the community engagement.

Keywords: community engagement, community studies, Montessori, didactic innovation, research community.

A. Manfreda, *Il quartiere di San Lorenzo e le tracce della Montessori* | *San Lorenzo District and Montessori's traces*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 14/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8225320

Il Quartiere della Casa dei Bambini

Nel 1906 Maria Montessori, libera docente in antropologia, che si era fatta una certa fama per i suoi interventi sulla funzione preventiva dell'educazione rispetto ai rischi di devianza dei bambini poveri, fu sollecitata dal direttore generale dell'Istituto dei Beni Stabili di Roma, l'ingegnere Edoardo Talamo¹, a occuparsi dell'organizzazione di una scuola infantile per rispondere alle condizioni di grave povertà educativa in cui versavano gli abitanti delle case popolari del Quartiere San Lorenzo di Roma. L'anno dopo, grazie anche al sostegno dei baroni Alice e Leopoldo Franchetti, che avevano conosciuto Montessori in casa della scrittrice Sibilla Aleramo, nacque la prima *Casa dei Bambini*, in via dei Marsi 58, inaugurata il 6 gennaio 1907.

San Lorenzo all'epoca era un quartiere problematico e complicato, composto da operai disoccupati, mendicanti, emarginati, che erano andati ad abitare alloggi rimasti incompiuti a causa della crisi economico-finanziaria che aveva bloccato il processo speculativo avviatosi anni prima e che aveva riguardato l'urbanizzazione di Roma, dopo che questa era stata dichiarata capitale del Regno. Il degrado del quartiere aveva suggerito l'acquisto da parte dell'Istituto dei Beni

¹ L'incontro con Talamo fu assai significativo ma la loro collaborazione durò poco, all'incirca due anni. La rottura probabilmente fu causata dal disinteresse di Talamo per gli ausili didattici pensati dalla Montessori come parte integrante e irrinunciabile del suo metodo. Trovò invece nella Società Umanitaria di Milano la sponda di cui necessitava. Essa infatti si fece carico di realizzarli, riconoscendo alla Montessori parte dei proventi derivanti dalla loro vendita, il che le faceva particolarmente comodo, non avendo all'epoca altre particolari fonti di reddito (Foschi, 2007, p. 173).

Stabili² di quelle abitazioni per poterle risanare, facendone delle “case popolari”. Accanto a questo recupero immobiliare, si ritenne indispensabile affiancare la creazione di un’iniziativa educativa che coinvolgesse i bambini più piccoli, in età prescolare, in modo da sottrarli precocemente alle negative influenze ambientali. Da qui il coinvolgimento di Maria Montessori, medico e pedagoga, che avrebbe potuto mettere in pratica le sue innovative idee per l’educazione dei bambini svantaggiati. Fu così che prese avvio quella sperimentazione che Montessori raccontò e sistematizzò in una pubblicazione del 1909 dal titolo *Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei Bambini* (Montessori, 2000), testo su cui l’autrice tornerà più volte con nuove edizioni riviste ed ampliate (1913, 1926, 1935, 1950).

Dopo l’avvio della prima Casa dei Bambini in via dei Marsi 58, di lì a pochi mesi nacque una seconda scuola. In occasione dell’inaugurazione di quest’ultima, avvenuta il 7 aprile 1907, Montessori tenne un Discorso in cui segnalava come il Quartiere, nato durante la grande febbre edilizia, fosse costituito da case che erano sorte senza tenere in conto alcun criterio igienico e urbanistico: pur di accaparrarsi le sovvenzioni che erano state previste per i costruttori, si edificava selvaggiamente. Scrive Montessori: “Quando sono venuta la prima volta per le vie di questo quartiere dove la gente per bene

² L’Istituto Romano Beni Stabili era nato nel 1904, per iniziativa della Banca d’Italia sulla base dell’intuizione di Bonaldo Stringher, direttore della stessa. La Banca si ritrovava proprietaria di molti immobili a causa dei fallimenti a cui erano andati incontro molti istituti di credito che si erano lanciati nella speculazione edilizia conseguente alla dichiarazione di Roma capitale. A capo dell’Istituto fu posto Eduardo Talamo, un marchese originario da Cava dei Tirreni, che aveva studiato ingegneria a Zurigo. Sembrava la persona più idonea a gestire nel modo più opportuno quell’enorme patrimonio, poiché si era occupato a Napoli del risanamento e la ricostruzione di caseggiati e quartieri. Talamo si gettò entusiasticamente nell’impresa di modernizzazione degli edifici. Pensò opportuno dotare i quartieri in cui sorgevano di servizi di pubblica utilità: giardini, bagni pubblici, strutture educative. Fu così che incontrò - grazie alla comune conoscenza nella persona di Olga Lodi - Maria Montessori (Foschi, 2007).

passa solo dopo morta [per raggiungere il Cimitero del Verano si doveva spaccare il Quartiere], ho avuto l'impressione di trovarmi in una città dove fosse avvenuto un gran disastro" (Montessori, 1907, pp. 987-988). La crisi intervenuta nel bel mezzo dell'euforia costruttiva, aveva lasciato incompiute tante case, sicché l'impressione che Maria Montessori ricava è quella non tanto del non finito quanto del degradato (Babini, Lama, 2000). Ad entrare in uno di questi appartamenti - dice - si prova "un senso di raccapriccio e di sorpresa", sicché si capisce che la gente preferisca stare in strada piuttosto che in queste case che sono dei tuguri (ibidem).

Oggi il quartiere, situato all'interno del Municipio II di Roma, è percorso da movimenti diversi e a volte contrastanti, articolato in tante presenze di carattere associazionistico sia socio-educativo che culturale, nonché da un presidio universitario che ha attratto nel tempo molti studenti a risiedere a San Lorenzo. Rimane un quartiere popolare dove sono evidenti i passaggi della speculazione edilizia e che da alcuni anni è oggetto di movimenti di gentrificazione.

L'idea della ricerca

Nel 2020 all'interno dell'insegnamento *Sperimentalismo, innovazione didattica e pedagogia montessoriana* da me svolto nell'ambito del Corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, durante gli scambi formativi con gli allievi a lezione, cominciarono ad emergere alcune curiosità diventate pian piano vere e proprie domande di ricerca.

Roma dagli inizi del Novecento ad oggi ha conosciuto una profonda trasformazione, nella composizione sociale dei suoi quartieri, nei modi di abitare e vivere gli spazi urbani. Cosa ne è oggi, ci siamo

chiesti, di San Lorenzo, e qual è il suo carattere? Cosa verrebbe fuori se andassimo a dialogare con le diverse realtà associative, con i gruppi informali e singole persone per capire se di quell'antico segno lasciato nel quartiere da Maria Montessori è rimasto qualcosa, se nell'attuale progettualità culturale e di animazione socio-educativa c'è un esplicito o un larvato riferimento alla sua opera? È possibile a distanza di più di cento anni far riecheggiare le parole montessoriane, le sue idee di società, di relazione, di libertà e di educazione per le vie del Quartiere San Lorenzo?

Per trovare le risposte – ci siamo detti – è necessario del metodo. Bisogna pianificare la ricerca, recuperare le informazioni, approfondire le problematiche metodologiche. Attorno a queste questioni pensai di istituire un Laboratorio, a basso profilo di formalità: un Laboratorio aperto agli studenti che volontariamente e senza nulla aspettarsi in termini di c.f.u., ma desiderosi soltanto di cimentarsi con le procedure della ricerca educativa, vi vogliono prender parte; un laboratorio che si propone come una sorta di zona franca, dentro la quale coltivare il gusto del camminare, dell'esplorare, del chiedere, del trovare, dell'analizzare, dell'interpretare, del confrontarsi, del fare e del rifare, per far diventare il proprio astratto sapere, appreso sui libri e nelle aule universitarie, concreto strumento di esplorazione del reale.

Il Laboratorio, ancora in corso dopo quasi tre anni dall'avvio, ha natura permanente in quanto tale è anche l'azione di ricerca-formazione-intervento che ha innescato e sta portando avanti.

Essere gruppo e fare ricerca

Animati di buona volontà, di registratori digitali, di taccuini e penne, il 3 giugno 2021 ci siamo presentati per la prima volta a San Lorenzo e abbiamo cominciato la nostra piccola avventura di ricercatori alle prime armi con la prima intervista³.

³ È stata diretta ai referenti de “Il Grande Cocomero”, una delle presenze “storiche”

Ma da circa un anno avevamo condotto le nostre sedute preparatorie, avevamo discusso di ricerca etnografica, di metodi di animazione sociale e del territorio, di ricerca intervento, di ricerca partecipata, delle diverse forme dell'intervista a cui poter ricorrere come strumento per raccogliere contenuti di conoscenza, da analizzare ed interpretare. Su questo ci siamo incontrati periodicamente, inizialmente solo online essendo il periodo di pieno lockdown e successivamente in presenza e anche in modalità mista. Ho manifestato ai miei studenti e studentesse cosa ravvedessi di interessante, dal mio punto di vista, in ciò che ci accingevamo a fare. I miei pregressi lavori di ricerca nell'ambito dei *community studies* e dello sviluppo di comunità, mi avevano condotta a esplorare il mondo delle piccole realtà territoriali, dei borghi a rischio spopolamento, ovvero dei gruppi più o meno organizzati di migranti, mentre San Lorenzo costituiva per me un terreno d'indagine diverso, un quartiere molto vivace, culturalmente attivo, in una realtà metropolitana, nel quale mettere alla prova le categorie d'analisi e le prospettive d'interpretazione maturate sino a quel momento in contesti ben differenti. Grazie alle ricerche precedenti ero potuta addivenire, dentro il gruppo di ricerca con cui stabilmente collaboro, alla definizione di un dispositivo di ricerca-formazione-intervento denominato *ACL*[®] (*Action Communi-*

del quartiere: associazione di volontariato nata nel 1993, si è sempre spesa per garantire esperienze e attività ludico-ricreative e di animazione sociale agli adolescenti ricoverati in regime ordinario e diurno presso il reparto di Neuropsichiatria infantile del Policlinico Umberto I che ha sede nel quartiere, soprattutto attraverso l'arte e il cinema. È un centro di aggregazione aperto a tutti i ragazzi, gli adolescenti e i giovani adulti. Dopo quella prima intervista e fino al mese di ottobre 2022, dunque quasi per un anno e mezzo, è stato un susseguirsi di contatti, telefonate, email, appuntamenti, incontri per realizzare le interviste a 27 associazioni e realtà sociali e culturali operanti nel quartiere di San Lorenzo: Anpi, Nuovo Cinema Palazzo, Fondazione Pastificio Cerere, Atletico San Lorenzo, Palestra Popolare, Esercito della Salvezza, Biblioteca Tullio De Mauro, La Gru Germogli di Rinascita Urbana, Periodico Zi' Lorenzo, Comitato di quartiere, Giufà Libreria Caffè, Libreria Tomo, S.A.L.A.D. San Lorenzo Art District, VitAttiva, Suore operaie della Santa Casa di Nazareth, Civico Zero, Centro Sociale Anziani San Lorenzo, Associazione Cemea Lazio, Engim, Sahaja Yoga, L'Assedio, Ringhera, Riachuelo Studio Pro Loco San Lorenzo.

ty Learning), che ritenevo potesse – opportunamente adattato alla situazione attuale – costituire un possibile riferimento per le azioni da condurre all'interno della costituenda comunità di ricerca e, attraverso questa, sul territorio. ACL[®] si basa sulla connessione fra il tentativo di comprendere la realtà e la capacità di contribuire alla sua trasformazione, non trascurando i molteplici processi di apprendimento riflessivo e critico che derivano da questa complessità. Include la mappatura dei bisogni quale atto preliminare di ogni azione da svolgersi nel contesto-target: interviste in profondità, analizzate e interpretate con l'ausilio di software di analisi testuale. Privilegia metodi e tecniche di intervento provenienti dalle arti performative, sposando l'idea di Turner (1993) del carattere riflessivo e critico delle performance culturali (per una descrizione sufficientemente dettagliata di tale dispositivo si rinvia a: Colazzo, Manfreda, 2019; Manfreda, 2022).

All'interno del nostro gruppo abbiamo esplorato i principi e gli aspetti chiave sul piano metodologico di questo modello senza tuttavia scendere nei dettagli in quanto volevo che emergessero nel dispiegarsi comune e condiviso delle fasi del nostro lavoro, come intrinseca ed emergente esigenza dei membri.

In testa ad ogni altra considerazione ho posto l'istanza volta a far sì che il Laboratorio possa configurarsi come una vera e propria comunità di pratica di ricerca: ci sono l'esperto, i novizi, ma anche lo scambio tra pari, il mutuo aiuto nel portare avanti gli obiettivi, il coinvolgimento attivo e orizzontale di tutti i membri, la co-costruzione e condivisione degli apprendimenti (Wenger, 2006). Ma non solo. È uno spazio entro cui sviluppare discorsi e pratiche in ragione di un obiettivo, il quale costituisce il centro aggregatore degli scambi comunicativi tra i membri della comunità e la causa degli apprendimenti che il gruppo di volta in volta individua e riconosce come necessari per poterlo raggiungere.

Questa consapevolezza di lavorare innanzitutto per fissare chiaramente l'obiettivo del gruppo, si è palesata durante gli anni del mio

dottorato in Scienze della mente e delle relazioni umane all'Università del Salento, approfondendo il T-Group e le critiche a Kurt Lewin sviluppate da Renzo Carli e Maria Rosaria Paniccia.

Come si sa, l'idea del T-Group venne a Lewin durante un'azione formativa rivolta a 65 insegnanti, in cui i formatori si trovavano a discutere sull'andamento del seminario e sulla sua evoluzione. Una sera, alcuni partecipanti si intromisero nella loro discussione dicendo di trovarla assai interessante, ancor più che i contenuti del corso. Era interessante avere un feedback sul funzionamento del gruppo di apprendimento e l'apporto di ogni membro allo stesso.

Così - dicono Carli e Paniccia - Lewin trovando estremamente feconda la situazione creatasi, decise di codificare il T-Group, nei termini di un'attività riflessiva del gruppo sulle proprie dinamiche. Tuttavia, ciò non coglieva veramente l'essenza della situazione da cui Lewin aveva estratto l'idea del T-Group (Carli, Paniccia, 1999). Si trattava di una situazione formativa, la quale acquistava spessore grazie a un'attività riflessiva dei partecipanti, che in tal modo diventavano maggiormente in grado di gestire i propri processi di apprendimento, anche in virtù delle interazioni sociali con gli altri membri del gruppo. Questa convergenza tra formazione e riflessione li aveva costituiti in una comunità di apprendimento.

Se andiamo ad esaminare il momento in cui il T-Group nacque - ci dicono Carli e Paniccia - possiamo vedere che esso consta di due dimensioni: la dimensione pragmatica, cioè quella consistente nel corso di formazione, che prevede docenti, tutor, allievi e quella che, sospendendo l'azione formativa, prevede una riflessione sull'attività formativa stessa. Il problema è che quando si andò a modellizzare il T-Group si diede importanza a ciò che era successo nella seconda dimensione, assolutizzandola. Il T-Group, si disse, è riflessione su come gli individui interagiscono in un gruppo, a partire da un qualsivoglia stimolo.

Una corretta formalizzazione di ciò che era successo più o meno avrebbe dovuto essere così: in una organizzazione qualsivoglia, ca-

ratterizzata da obiettivi, ruoli, funzioni, norme, gerarchie condivise, assume valore formativo l'istituzione di una attività di riflessione sull'esperienza organizzativamente codificata che in essa si svolge. Quindi ci deve essere, di base, una situazione sociale non artificiale, su cui si innesta una pratica riflessiva che si svolge in un setting ben definito. Questo setting è propriamente il setting formativo.

Questa separazione tra il momento in cui si svolge l'attività, organizzativamente codificata, e il momento della riflessione su di essa è fondamentale. Essa però fu fatta collassare da Lewin e i suoi in un'unica attività. Il T-Group, perdendo l'ancoraggio funzionale ad un obiettivo che è fuori di sé, viene a ridursi ad un "fare esperienza di gruppo per poter al contempo riflettere sull'esperienza stessa. Non quindi verifica di una prassi ma semplicemente *riflessione su*, disancorata da qualsiasi attività che non fosse l'esperienza stessa dello stare assieme" (Carli, Panniccia, 1999, p. 32).

Il nostro gruppo da subito si è trovato dunque impegnato su una doppia dimensione: quella del progettare e condurre una ricerca in San Lorenzo e quella di riflettere su di essa e conseguentemente sullo statuto professionale del pedagogo (ruolo per il quale gli studenti partecipanti si formano lungo il percorso di studi del Corso di Laurea magistrale) come ricercatore sociale.

Inoltre costituire un gruppo significa impegnarlo in una comune attività, che nel corso del tempo, a seguito della reiterazione delle interazioni, finisce per disegnare una cultura locale, che diventa spazio attraverso cui si matura la capacità di mettere a confronto la situazione che si sta vivendo con altre situazioni in cui il soggetto è implicato, sviluppando con ciò una potenzialità critica, quando vi sia più o meno accentuata discrasia tra la cultura locale e la più ampia regione culturale, di cui la cultura locale è una provincia, non sempre perfettamente allineata.

Detto in altri termini, l'istituzione del Laboratorio assumeva per

me il significato di un “analizzatore istituzionale”⁴, per dirla con Georges Lapassade. Ossia, il Laboratorio, nella mia prospettiva, veniva a configurarsi come la possibilità di consentire un momento di riflessione sul suo funzionamento, in ordine al processo di insegnamento-apprendimento, e sulla differenza rispetto alle pratiche tradizionali dell’insegnamento accademico, per incrementare la capacità degli studenti di partecipare alle proprie modalità di apprendimento e sviluppare una prospettiva critica nei confronti dell’istituzione, verso la quale riuscire ad avere un atteggiamento più attivo.

Al lavoro: funzionamento del gruppo e fasi della ricerca

Le modalità di funzionamento del Laboratorio – a cui hanno aderito 17 persone – sono state concordate e condivise, abbiamo chiarito innanzitutto la scelta “politica” di volerlo immaginare al di fuori del sistema creditizio degli apprendimenti, privilegiando la motivazione ad apprendere rispetto ad ogni istanza. Da qui la volontarietà dello stare assieme, ma anche la responsabilità delle scelte di ognuno rispetto a tutti gli altri. Abbiamo facilmente convenuto sull’opportunità di avvalerci anche delle tecnologie informatiche per avere la possibilità di un *repository* documentale comune di immediato accesso ad ogni membro del gruppo di ricerca, per scambiare informazioni e per condurre le nostre riunioni di studio e di lavoro, in modalità online oppure misto (presenza e distanza) in modo da permettere ogni volta al maggior numero possibile di membri di partecipare. La scelta è ricaduta sulla piattaforma *Microsoft Teams* che abbiamo utilizzato e utilizziamo per:

⁴ Ricordiamo che con il termine “analizzatore” Lapassade indica non già l’attore sociale che analizza, ma Analizzatore può essere un fatto, un evento, un gruppo che mette in moto il processo critico-riflessivo sui meccanismi di funzionamento dell’istituzione, rendendo possibile il mettersi in movimento della parte istitutente, corrispondente al bisogno-intuizione di rinnovamento insito nell’istituzione stessa (Lapassade, 2009).

- caricare e condividere tutti i materiali bibliografici che cerchiamo e troviamo e che sono di supporto alle attività di ricerca;
- caricare tutti i file audio delle interviste realizzate;
- scrivere a più mani le trascrizioni delle registrazioni e condividerle;
- condividere le informazioni sul quartiere e sui soggetti da intervistare e organizzare insieme gli appuntamenti per le interviste e le squadre che le realizzano;
- caricare la documentazione fotografica e video delle interviste;
- riunirci online o in modalità mista e in questo modo videoregistrare ogni nostra riunione rendendo disponibile a tutti il file video;
- scambiare informazioni immediate sulla chat della piattaforma utili al funzionamento del gruppo e a supporto dei lavori condivisi.

Alla fine di ciascun incontro viene redatto un resoconto che possiamo in qualche modo assimilare ad un diario di bordo della nostra ricerca⁵.

Ci siamo inoltre dotati di un gruppo whatsapp, attraverso cui concordare gli incontri di gruppo, i contatti dei testimoni, gli indirizzi presso cui recarsi, nonché tenere traccia dei momenti salienti del nostro lavoro e delle interviste condotte, ad esempio scambiando le impressioni a caldo, qualche foto di membri del gruppo in azione con le interviste, notizie sul quartiere e su eventi da seguire per entrare meglio nel clima culturale dei suoi abitanti.

Dopo i primi incontri volti soprattutto – come già precisato – a condividere le finalità della ricerca, le metodologie a cui avremmo fatto riferimento, abbiamo lavorato alla definizione del disegno di ricerca, con la stesura condivisa di tutti gli step che avrebbero scan-

⁵ Sull'importanza del diario di bordo nella ricerca etnografica, hanno scritto molti autori, certamente è molto interessante il lavoro di J.M. Morivillers (2011).

dito il lavoro del gruppo. In tal modo siamo pervenuti al seguente schema:

Fase 1

- Analisi di scenario del Quartiere San Lorenzo, attraverso una ricognizione sistematica della letteratura scientifica prodotta sin ad oggi sul quartiere;
- Ricognizione di tutti i gruppi formali ed informali a carattere socio-educativo e culturale presenti ed operanti nel Quartiere San Lorenzo;
- Definizione delle domande-stimolo per le interviste narrative;
- Realizzazione delle interviste narrative sul campo ai soggetti individuati;
- Trascrizione delle interviste raccolte, codifica, analisi e interpretazione del materiale narrativo.

Fase 2

- Costruzione di una mappatura dei bisogni (a carattere essenzialmente socio-educativo) del Quartiere San Lorenzo, risultante dall'analisi e interpretazione del materiale narrativo raccolto;
- Restituzione pubblica della Mappatura;
- Progettazione di azioni partecipative incrociando le dimensioni di senso della mappatura di San Lorenzo con i punti notevoli della pedagogia montessoriana;
- Attivazione dei gruppi formali ed informali e realizzazione delle azioni

Fase 3

- Documentazione di tutto il processo e dei risultati finali
- Diffusione dei risultati

Fase 4

Acquisita la legittimazione ad operare, proseguire con il lavoro di promozione della comunità di San Lorenzo mediante l'avvio di

progetti di ricerca-formazione-intervento, secondo la metodologia ACL[®], per il coinvolgimento di differenti target.

Prima di iniziare dunque il lavoro sul campo abbiamo stabilito che il primissimo step di lavoro dovesse essere quello di documentarci sulla realtà che costituiva il focus della nostra ricerca, step che abbiamo denominato “analisi e ricostruzione dello scenario”. Per capire il contesto nel quale si sarebbe andata a sviluppare l’osservazione e la raccolta delle interviste erano necessario accedere a fonti di dati primari, ossia a studi e ricerche pregresse che ci avrebbero consentito di contestualizzare adeguatamente la nostra azione e i dati qualitativi che avremmo raccolto.

Nella fase iniziale abbiamo potuto accedere a fonti librerie, ad articoli di riviste ed a documenti presenti nella rete. Nel ricercare e selezionare le risorse documentali è emersa spontaneamente la questione legata all’attendibilità della fonte e al posizionamento del suo autore rispetto al fenomeno: ci siamo così interrogati di volta in volta sullo scopo per il quale l’ha prodotta, sulla sua autorevolezza, sulle informazioni contenute nel documento e sulla possibilità di vedere corroborati da altre fonti i contenuti proposti. Tutti i documenti trovati dai membri del gruppo sono stati studiati e analizzati alla luce di tre aspetti:

- le vicende che hanno segnato l’origine e la storia del quartiere;
- i luoghi/spazi di interesse e di riferimento per la vita del quartiere;
- i fenomeni sociali e socio-culturali che lo hanno attraversato⁶.

⁶ Nel frattempo alcuni componenti del Laboratorio, quelli prossimi alla conclusione del loro ciclo di studi, hanno - concordemente col resto del gruppo - rielaborato il lavoro collettivo includendo la propria personale prospettiva attraverso cui hanno partecipato alle attività, pervenendo a confezionare la loro tesi di laurea. In questo modo è stato, ad esempio, possibile avere una puntuale e documentata storia del Quartiere. Va segnalato che presso la Biblioteca Comunale “Tullio De Mauro”, che ha sede in San Lorenzo, sono stati reperiti molti testi relativi al quartiere, preziosi per compiere il lavoro di ricostruzione dei processi di trasformazione sia urbanistica sia sociale che nel corso del tempo hanno interessato il quartiere.

Tutte le informazioni più importanti estratte dai documenti sulla base di questi temi sono confluite in un documento redatto a più mani che ha rappresentato il primo artefatto del gruppo: l'analisi di scenario.

Siamo passati a fare una ricognizione dei gruppi formali e informali operanti a San Lorenzo in ambito socio-educativo e culturale da contattare e ascoltare.

Relativamente all'intervista, che avremmo utilizzato come strumento principale per condurre la nostra ricerca, ci siamo chiesti in merito al suo statuto epistemologico, individuando, anche sulla base della letteratura consultata, diversi possibili approcci, da quello più ingenuo, che assume come poco rilevante il contesto dell'intervista e si fida del fatto che la riduzione del testo raccolto in categorie riesca a restituire la percezione dell'intervistato, a quello più avanzato che enfatizza l'interazione, sicché l'intervista risulta essere fortemente contestualizzata, includendo evidentemente nel contesto la soggettività dell'intervistatore (Gianturco, 2005; Della Porta, 2010).

Per la nostra ricerca abbiamo scelto di avvalerci dell'intervista semi-strutturata e abbiamo definito tre domande-stimolo, funzionali ai nostri obiettivi di ricerca, grazie alle quali i membri del gruppo hanno realizzato le interviste alle realtà individuate:

- Iniziative, progetti, attività dell'associazione;
- Percezioni e rappresentazioni del quartiere di San Lorenzo;
- Conoscenze sulla figura della Montessori e sulla sua presenza a San Lorenzo.

Abbiamo stilato un piano di lavoro sul campo, fissando gli appuntamenti e andando a San Lorenzo ad incontrare i referenti delle associazioni per intervistarli.

Durante la campagna di interviste, siamo venuti a conoscenza dell'esistenza di un giornale del quartiere denominato "Zi' Lorenzo"⁷, di cui abbiamo rintracciato e raccolto tutti i numeri usciti fino-

⁷ "Zi' Lorenzo" è un mensile pubblicato a partire da aprile 2021 e che vuole, nelle

ra, rappresentando per noi un materiale prezioso per conoscere ancora meglio il quartiere. Abbiamo intervistato anche il suo ideatore. Ad oggi è stata completata tutta la Fase 1 con la realizzazione di tutte le interviste pianificate (vedi nota 2); siamo passati alla Fase 2 e stiamo lavorando sul punto 1), ossia l'analisi testuale statistica del materiale narrativo raccolto con le interviste. L'analisi che stiamo conducendo è di tipo fattoriale, mediante l'analisi delle corrispondenze e la cluster analysis, utile a ricostruire i modelli di significazione latenti, sottesi ai discorsi degli intervistati, per individuare le strutture di senso fondamentali e costruire così una Mappatura dei bisogni. Il software individuato per fare questo lavoro è T-Lab, piuttosto versatile e funzionale al trattamento statistico che abbiamo descritto (Lancia, 2004; 2012).

Lo stato dell'arte e i prossimi passi

Sono state condotte complessivamente 27 interviste, ciascuna della durata tra i trenta e i sessanti minuti circa. Abbiamo proceduto alla trascrizione di tutto il materiale audio raccolto e poi abbiamo normalizzato tutti i testi componendoli in un unico corpus testuale. In un'apposita riunione abbiamo stabilito il set di variabili illustrative con cui contrassegnare le varie parti del corpus in funzione dell'analisi testuale, quindi ciascun membro del gruppo si è applicato nella "labelizzazione" del corpus mediante stringhe di variabili secondo una specifica sintassi dettata dal software di analisi *T-Lab*. Per far comprendere agli studenti la logica di funzionamento di tale strumento è stato indispensabile dedicare alcune lezioni - stavolta più

intenzioni del suo ideatore e realizzatore Rolando Galluzzi, rappresentare l'organo del quartiere, con una doppia anima: una rivolta alla memoria storica, rintracciando e pubblicando notizie, testimonianze, documenti, fotografie del passato; l'altra rivolta al presente, dando voce ai progetti, alle iniziative, agli eventi, alle presenze, ai luoghi notevoli, che caratterizzano il quotidiano di chi vive o frequenta il quartiere.

convenzionali - atte a fornire spiegazioni in merito a cosa sia l'analisi testuale statistica di tipo fattoriale e a quali specifiche analisi statistiche avremmo condotto con *T-Lab*.

Il corpus di analisi, una volta codificato attraverso il programma, risulta essere costituito da 2021 contesti elementari, mentre le stringhe di variabili lo segmentano in 263 documenti. È caratterizzato da 742 unità lessicali.

Nelle prossime settimane procederemo all'analisi statistica del materiale testuale, in particolar modo con l'Analisi delle corrispondenze e la Cluster analysis, utili a ricostruire i modelli di significazione che attraversano i discorsi degli attori implicati in un determinato contesto sociale. I modelli di significazione ci rivelano le configurazioni privilegiate di senso, suggerite dalla cultura locale, dal contesto di appartenenza, dall'esperienza pregressa maturata, a cui gli attori fanno riferimento quando narrano qualcosa o si auto-narrano e quando agiscono. Grazie a quest'analisi e all'interpretazione dei risultati che verranno fuori, saremo nelle condizioni di costruire la Mappatura dei bisogni. A questo punto passeremo alle altre Fasi della ricerca, in primis la restituzione della mappatura alle associazioni interpellate mediante forum pubblici, durante i quali la mappatura costituirà uno strumento euristico per attivare un processo riflessivo tra gli attori implicati. Quello che è emerso sin da subito in modo molto chiaro ed evidente è il quasi totale misconoscimento della presenza di Montessori a San Lorenzo, nonché del peso e del ruolo di quella Casa dei Bambini di via dei Marsi per la costruzione di un metodo che da lì si sarebbe diffuso in tutto il mondo.

Intanto proprio in questi ultimi due anni della nostra ricerca abbiamo cominciato a scorgere un interesse crescente dei Sanlorenzini per la figura della dottoressa di Chiaravalle. Parlando con la consigliera del Municipio II, Arianna Camellini, abbiamo inoltre appreso di un progetto, ancora ai primissimi passi, grazie al quale verrà realizzato un itinerario, ad uso essenzialmente dei turisti, che permetterà, con opportuna segnaletica e cartellonistica, integrata dal digitale raggiun-

gibile grazie a dei Qr Code, di percorrere i luoghi notevoli del quartiere, alcuni dei quali legati proprio alla presenza della Montessori (Cimitero Monumentale del Verano, via dei Volsci 10 e 50, via dei Marsi 58, via dei Campani, 55, Largo degli Osci, Largo Eduardo Talamo). La consigliera, che con sensibilità non consueta ci ha consentito di illustrarle il nostro lavoro, quello fatto e quello da farsi, è apparsa molto interessata al nostro progetto. Ciò potrà rappresentare una sinergia importante per le ulteriori fasi della ricerca, soprattutto con riferimento a quelle legate alla realizzazione della ricerca-intervento secondo il modello ACL^o, dove diverrà rilevante il coinvolgimento del territorio in momenti performativi.

Riferimenti bibliografici

Babini V.P., Lama L., *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano, 2000.

Carli R., Paniccia R.M., *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna, 1999.

Colazzo S., Manfreda A., *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia, fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando, Roma, 2019.

Della Porta D., *L'intervista qualitativa*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

Foschi R., *Maria Montessori e la Prima Casa dei Bambini dell'Istituto Romano dei Beni Stabili (1907)*, in "Giornale di Storia Contemporanea", n. 2, dicembre 2007, pp. 160-174.

Gianturco G., *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini scientifica, Milano, 2005.

Lancia F., *Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB*, Franco Angeli, Milano, 2004.

Lancia F., *The logic of the T-LAB Tools Explained*, in Tlab.it, 2012, url: <https://www.tlab.it/bibliography/>.

Lapassade G., *Saggio di analisi interna*, Sensibili alle Foglie, Roma, 2009.

Manfreda A., *ACL: un modello innovativo di ricerca-formazione-intervento*, in M.R. Re, A. Poce (a cura di), *Pensiero critico tra scuola, università e mondo del lavoro. Esperienze innovative di formazione*, pp. 43-61, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2022.

Montessori M., *La Casa dei bambini dell'Istituto romano beni stabili*, in "Vita Femminile italiana", settembre 1907, fasc. 9, pp. 983-1001.

Montessori M., *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, a cura di Paola Trabalzini, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, 2000.

Morivillers J.M., *Diario di esplorazione*, Sensibili alle Foglie, Roma, 2011.

Turner V., *Antropologia della performance*, Il Mulino, Bologna, 1993.

Wenger, E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

L'autrice

ADA MANFREDA ha studiato all'Università del Salento, ove ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze della Mente e delle Relazioni Umane. Ha svolto un Post Doc presso l'Università degli Studi di Foggia in "Media education, progettazione partecipata e comunità". Attualmente è ricercatrice di pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna "Pedagogia sperimentale" e "Sperimentalismo, innovazione didattica e pedagogia montessoriana". I suoi interessi scientifici si collocano nell'ambito dei *Community Studies*, conducendo da molti anni ricerche-intervento a orientamento partecipativo. Pubblica per le principali riviste di settore, dove, tra l'altro, approfondisce i temi della metodologia della ricerca educativa nei

contesti non formali. Tra le sue pubblicazioni: *Formare lo sguardo. Valorizzazione del paesaggio e sviluppo del territorio* (curatela, Pensa-Multimedia, Lecce, 2019); *La comunità come risorsa* (con Salvatore Colazzo, Armando editore, Roma, 2019).

Il valore della ricerca partecipata nel lavoro sociale: l'esperienza dei tavoli di co-didattica

The value of participatory research in social work: the experience of co-learning tables

ADRIANA FERRUCCIO, FABIOLA URSINO

This contribution aims to share the field experience carried out as part of the project professional social practices in territorial services: making knowledge explicit, proposed by the Cospecs department of the Messina University.

The article describes the innovative training path experimented in the “participatory and situated co-learning and research boards”, involving researchers, social workers from public institutions and non profit organizations, students and people housed in services. The small communities of practice that have been generated have “legitimized the participation of subjects with heterogeneous experiences and knowledge” (Lave and Wenger, 1996), the “boards” created contexts in which to support the “natural” learnings of professional communities (Schön, 2006; Merizow, 2003; Fabbri, 2007) and address the inherent and in many ways contradictory and conflicting complexity of such contexts. Contamination with the praxis-theory-praxis methodological approach, which belongs to social workers, has generated virtuous relationships that reduce the distances between knowledge thought of as “legitimate” and that placed as “illegitimate” (Pellegrino, 2006). Beginning with a description of the processes of situated and participatory university training and teaching (Pellegrino, 2016; Lave and Wenger, 2006; De Bartolomeis, 1976), the article focused on the views, reflections and expectations that characterize the personal and professional experience of two public service social workers who participated in the “mental health board” and the “immigration board”.

Key-words: situated learning; participation; community of practices; co-teaching; reflexivity.

A. Ferruccio, F. Ursino, *Il valore della ricerca partecipata nel lavoro sociale: l'esperienza dei tavoli di co-didattica*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 14/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8225323

1. Introduzione

L'articolo descrive il declinarsi e il divenire di un'esperienza, vissuta dalle autrici, di ricerca e didattica partecipata e situata, avviata nel 2018 in via sperimentale nell'ambito della disciplina *Principi e metodi della ricerca e del servizio sociale* impartita nel corso di laurea in Scienze del Servizio Sociale del Dipartimento Cospecs dell'Università di Messina.

L'attenzione è focalizzata sul concetto di “dimensione sociale” dell'apprendimento che si concretizza nella partecipazione e nella comunità di pratiche, quali punti nodali di un nuovo modo di produrre conoscenza e sapere professionale.

In una prima parte l'articolo descrive il percorso formativo innovativo sperimentato nei “tavoli di co-didattica e ricerca partecipata” che, con il loro impianto metodologico, hanno aperto il confronto plurale e stimolato approfondimenti teorici sulle pratiche professionali nel lavoro sociale.

I “tavoli” hanno avuto una composizione eterogenea e multidisciplinare, con la partecipazione di studiosi accademici, studenti, professionisti dei servizi pubblici e del privato sociale (assistenti sociali, psicologi, psichiatri, educatori), nonché responsabili di progetti territoriali per l'accoglienza di migranti, mediatori interculturali, persone accolte nei servizi (nello specifico, servizi di salute mentale e di protezione e accoglienza di persone migranti, attuali ed ex beneficiari di progetti territoriali).

La sperimentazione in situazione (Lave e Wenger, 2006; Schön, 2006) proposta dalla docente ha coinvolto gli studenti in uno stile di lavoro riflessivo, caratterizzato dalla capacità di interrogarsi e cogliere la complessità e multifattorialità dei bisogni delle persone accolte nei servizi socio sanitari e sulle modalità di risposta ed intervento.

L'articolo si sofferma sui punti di vista, le riflessioni e le aspettative che caratterizzano l'esperienza personale e professionale di due assistenti sociali di servizi territoriali, pubblici e privati, che hanno partecipato al “tavolo sulla salute mentale” e al “tavolo sull’immigrazione”. Le fonti delle loro elaborazioni sono rappresentate dai *report* di tutti gli incontri tenutisi, redatti dalla coordinatrice scientifica e validati dai componenti dei rispettivi gruppi di lavoro.

A. F. racconta e analizza l'esperienza del “tavolo sulla salute mentale” a partire dal lavoro del gruppo di ricerca partecipata, con un *focus* sugli effetti della pandemia da covid-19 e sull'atteggiamento degli operatori sociali nel nuovo contesto d'azione segnato dall'emergenza; ri-concettualizza le riflessioni e i diversi punti vista delle testimonianze di persone accolte nei servizi, il rapporto tra normative e pratiche sociali professionali e riflette sulla complessità dell'intervento nella salute mentale.

F. U. narra il suo coinvolgimento nell'esperienza del “tavolo sull'immigrazione” esplicitando il taglio teorico-metodologico riferito al lavoro di ricerca e descrizione di obiettivi, risultati attesi, procedure operative dei diversi cicli di incontri realizzati dal gruppo di lavoro e delle esperienze di co-docenza e didattica partecipata. Riflette sulla necessità di mettere a sistema e ri-concettualizzare le conoscenze in un settore, quello delle migrazioni, caratterizzato per eccellenza da conflitti sociali.

L'iniziativa e la collaborazione dell'Università hanno consentito di allestire questo spazio in cui i conflitti sociali possono essere esplorati con l'intento di conoscere e far conoscere, così da confermare e agire la propria funzione pubblica di *engagement* (Terza Missione).

2. I tavoli di partecipazione e la lezione in co-docenza

Negli anni dal 2018 al 2022 si sono costituiti quattro “tavoli di didattica e ricerca partecipata e situata” (Tarsia, 2020b), su aree del lavoro sociale che implicano interventi sociosanitari complessi, con-

siderati difficili da gestire, permeate da processi di etichettamento, oppressione e controllo: salute mentale, dipendenze patologiche, accoglienza dei rifugiati e dei richiedenti asilo, giustizia minorile e degli adulti.

I professionisti interessati hanno aderito liberamente e i loro Enti di appartenenza, con i quali l'Università ha rapporti di convenzione per lo svolgimento dei tirocini curriculari, sono stati formalmente invitati.

I tavoli di co-didattica si sono costituiti, nel contesto di innovazione della formazione universitaria, stimolando l'interesse degli operatori sociali sul tema della produzione del sapere professionale in ambito accademico, facendo emergere l'importanza della contaminazione disciplinare e dell'acquisizione di un *habitus* di ricerca da parte dei *social workers* (Tarsia, 2019).

Dal lavoro dei tavoli sono state strutturate lezioni in co-docenza per gli studenti del corso di laurea in Scienze del Servizio Sociale, quali strumenti di didattica partecipata e situata, nelle quali il sapere accademico si coniuga al sapere teorico-pratico degli operatori sociali per co-costruire e diffondere conoscenze. Lezioni pensate come luoghi "reali" in cui l'apprendimento è un evento "reale" e si realizza nell'integrazione di teoria e pratica, di pratica e teoria.

L'attività dei tavoli è ancora in corso e dal 2018 è promossa nell'ambito del progetto *Pratiche sociali professionali nei servizi sul territorio: esplicitare i saperi* coordinato da Tiziana Tarsia, docente presso il Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali dell'Università di Messina, dando vita al "tavolo dei saperi professionali".

3. L'esperienza del tavolo sulla salute mentale

Fin dal primo ciclo di incontri lo *staff* di conduzione del tavolo sollecita la discussione nel gruppo con domande aperte, costruite con

il metodo della maieutica reciproca (Tarsia 2019; Dolci 1988). Si è discusso delle differenze tra mandato istituzionale, mandato sociale e mandato professionale, della rappresentazione sociale e della *mission* delle professioni sociali e dei rapporti di potere inter-organizzativi e tra i diversi professionisti con i conflitti che ne possono derivare.

La domanda di didattica e ricerca è unica per tutti i tavoli ed è centrata su quali siano i saperi taciti (Polanyi, 2018) che sono *incorporati* nelle pratiche del lavoro sociale e che, se esplicitati, possono essere un valore aggiunto nella formazione degli studenti universitari e nell'aggiornamento dei *social workers*.

Il tavolo sulla salute mentale si interroga su quali siano gli elementi importanti da comunicare agli studenti e su quali contenuti focalizzarsi per organizzare insieme la lezione. Un *brainstorming* permette ai componenti del gruppo di confrontarsi e problematizzare le questioni inerenti la salute mentale. La riflessione condivisa da tutti è la necessità, strategica e metodologica, di coinvolgere gli studenti sull'importanza di porsi domande.

La decisione sui contenuti da comunicare in aula si sviluppa attraverso un processo di decostruzione del sapere che appartiene alle pratiche professionali degli operatori: le persone coinvolte esplicitano il proprio punto di vista ed esplorano le questioni che scaturiscono dalla narrazione di aneddoti e storie lavorative. Alcuni dei temi trattati durante il primo anno di sperimentazione sono stati, ad esempio, la specificità del colloquio con un paziente psichiatrico.

I contenuti che il gruppo stabilisce di comunicare agli studenti si concentrano su aspetti ritenuti fondamentali e sulla necessità di descrivere agli studenti gli strumenti professionali e il metodo di lavoro che caratterizzano il servizio sociale nella salute mentale. Emergono alcune note dolenti che alcuni ritengono necessario analizzare: le dinamiche di potere e di oppressione implicano, in alcuni casi, *forzature* nelle soluzioni proposte alle persone come se la situazione (la storia) della persona dovessero essere ricondotte ad una forma predeterminata per la quale è già stata pensata una risposta (una prestazione, una procedura).

La modalità comunicativa considerata più adatta alla partecipazione attiva degli studenti esclude la lezione frontale, a favore di tecniche e strumenti di coinvolgimento diretto dei partecipanti e si ha cura di prevedere sempre un tempo dedicato al dibattito e alla discussione finale. Gli studenti valutano ogni lezione in co-docenza attraverso un questionario semi-strutturato. I professionisti elaborano un'analisi *swot* e riflettono sull'impatto che la partecipazione ai tavoli ha avuto sulla propria pratica professionale.

Nel secondo ciclo, il *frame* di riferimento rimane il lavoro sociale nell'ottica multidisciplinare e comparativa tra differenti professioni, a partire dalle pratiche professionali. Riprende l'attività di strutturazione condivisa della lezione in co-docenza partendo dalla domanda di ricerca originaria su cosa sia importante che gli studenti sappiano del processo di aiuto nell'ambito della salute mentale e dalle domande proposte dal gruppo.

Le riflessioni e le conversazioni si sviluppano nel clima accogliente dei *world café*, una metodologia che nella sua naturalità ed apparente semplicità di esecuzione cela una filosofia del cambiamento organizzativo radicata nel pensiero dei Sistemi Complessi Adattivi e della teoria del caos. Questa metodologia, non solo mette a proprio agio i partecipanti, riducendo la tensione generata dal ruolo e dal compito, ma ha una provata capacità di dare vita a conversazioni autentiche ed alla condivisione di conoscenze tra persone provenienti sia da culture sia da contesti diversi, anche quando non sono legate tra di loro da rapporti personali o professionali. Le conversazioni in stile *world café* rappresentano uno strumento pratico e creativo che promuove la comunicazione informale per generare apprendimento, contaminazione di competenze e conoscenze e co-costruzione di nuove strategie di intervento.

Tre pazienti del centro diurno Camelot, dove si tengono i *world café*, decidono di raccontare le loro storie e di unirsi al gruppo per condividere la loro esperienza.

Il confronto in plenaria fa emergere l'importanza dell'ambien-

te sulla salute mentale delle persone e sull'equilibrio che si riesce a mantenere nel contesto in cui si vive. Gli operatori che lavorano nei servizi sono considerati dei professionisti che devono prendersi cura delle persone dal punto di vista fisico ed emotivo. Si chiede loro di essere generatori di benessere, capaci di rendere autonomi ma anche di essere *contenitori emotivi*. Nel processo di aiuto, si differenzia tra i luoghi e i tempi attraversati e vissuti dal paziente psichiatrico. C'è differenza tra i momenti vissuti in ospedale in una fase probabilmente più acuta della malattia e quelli trascorsi in un centro diurno come Camelot.

Nodo centrale sembra essere quello delle regole: anche in questo caso si possono cogliere sfumature legate alla percezione di essere oppressi dalle regole o quasi non avvertirle, si dice infatti "Qua non sento le regole, ma solo amore".

In generale in tutti i servizi, ma in particolare in questo settore, agli operatori sociali viene attribuito il compito di *umanizzare i servizi*. Si sottolinea l'importanza di essere professionali ma anche il valore che hanno le emozioni nella relazione di aiuto con i pazienti psichiatrici.

Altro concetto il cui significato viene ridefinito, quello di relazione di aiuto. Nel centro diurno Camelot le persone (i pazienti, gli operatori e anche gli studenti tirocinanti) si sentono a casa, in famiglia. L'aria che si respira è di uguaglianza. *Cosa significa uguaglianza? E cosa diversità?* Si sottolinea come quest'aria non si respiri in tutti i servizi. Viene evidenziato come chiamare per nome la persona è un modo per non mettere etichette. E ancora si discute sulla diagnosi. *Quanto è importante per un assistente sociale conoscere la diagnosi del paziente che si ha in carico? Quanto incide in un eventuale processo di etichettamento? Quanto ha rilievo per il paziente sapere qual è la propria malattia? E quanto invece è superfluo saperlo?* Sul tema della diagnosi clinica e di funzionamento sociale, sono emersi diversi punti di vista che sottolineano sia differenze che complementarità, competenze in capo ad operatori diversi (alleanza terapeutica) e l'aspetto sociale che

si concentra sull'impatto che la malattia mentale ha sulla quotidianità della persona. Per formulare una diagnosi sociale ha rilievo anche la dimensione clinica. Si è puntualizzato come la possibilità di avere una diagnosi sia un diritto del paziente ma, allo stesso tempo, ci si è ricordati di come la diagnosi (sia quella clinica che quella sociale) possano determinare un processo di stigmatizzazione.

3.1 Il "tavolo" durante la pandemia

Nell'aprile 2020 il gruppo si incontra per la prima volta virtualmente sulla piattaforma universitaria Microsoft Teams. Si riescono a realizzare due *round* del *world café* reagendo alle domande proposte: *Ci sono differenze tra ciò che viene richiesto dalla normativalestituzione e la pratica professionale quotidiana? Tra mandato istituzionale e professionale? E ancora: Alla luce di quanto emerso nel gruppo, quali possono essere i contenuti della lezione per gli studenti?*

I temi hanno animato il gruppo che ragiona a lungo sul concetto di emergenza e su ciò che è previsto per fronteggiare questa emergenza. Le situazioni che diventano emergenza sono quelle che sono difficilmente classificabili e a cui, di conseguenza, è difficile dare una risposta immediata. L'emergenza dipende anche, viene detto, dalle situazioni in cui ciò che dice la legge non è applicabile per problemi organizzativi o per mancanza di risorse.

La valenza dell'esperienza nell'emergenza covid-19 vissuta dagli operatori ha mostrato che i servizi sociali che orientano il loro approccio di lavoro sul territorio sono stati facilitati nel mantenimento della relazione di aiuto.

Si è posta l'attenzione su come si stia lavorando nei servizi in questo frangente di emergenza. Si racconta come i propri utenti stiano vivendo la situazione e a questo proposito si rimanda alla prima delle scritture collettive prodotte dal tavolo di ricerca sui saperi professionali e pubblicata con il titolo *Le certezze mentre tutto cambia* (Tarsia, 2020a). In piena crisi è importante trovare interstizi generativi

che possano diventare spazi di sopravvivenza delle professioni, viene scritto. La riflessione degli assistenti sociali coinvolti dal gruppo di ricerca si è focalizzata su come si è configurato il proprio intervento in situazioni eccezionali senza che questo perda di efficacia o si snaturi diventando altro. La dimensione relazionale, l'ascolto, il benessere della persona rimangono i capisaldi del proprio lavoro anche in una situazione di eccezionalità.

3.2 La complessità dell'intervento nella salute mentale e l'emergenza da covid-19

Tutti concordano che la normativa nazionale di settore sia una delle migliori esistenti. Lungimirante e potenzialmente adeguata. La normativa italiana sulla salute mentale è rimasta invariata dal 1978, con la Legge 180, assorbita nella Legge 833/78 di Istituzione del Servizio Sanitario Nazionale e i successivi Piani sanitari nazionali, Progetti Obiettivo del 1994 e del 1999. Emergono delle criticità, però, nel momento in cui le traiettorie proposte devono essere applicate. Si osserva come spesso ci si trovi di fronte a ritardi e inadempienze, oltre che a disegualanze a livello territoriale nell'accesso alle risorse.

L'emergenza sembra aver riportato la centralità dell'operatore sociale nei servizi, ma ha messo in luce come, in generale, non solo nell'emergenza, l'intervento sul territorio si sia perso e ci si rende conto di come la sanità non sia all'altezza di affrontare questa emergenza. Si evidenzia anche come vi sia un'assunzione di responsabilità che va oltre ciò che compete agli operatori, considerando che dopo questa emergenza, la salute mentale dovrà occuparsi di coloro che stanno subendo un trauma in questa fase di distanziamento sociale. Ci sarà una nuova utenza a cui bisogna prepararsi ma di cui non si conoscono le caratteristiche.

I partecipanti al tavolo esprimono la fatica di dover *inseguire le norme* mentre le persone accolte nei servizi ne subiscono le conseguenze. Si ragiona su quanto sia importante essere flessibili, assu-

mendo l'elasticità necessaria per applicare al meglio la norma, adattando e rimodulando azioni personalizzate, non interventi fotocopia.

Un operatore sociale che non ha paura del cambiamento, sa stare nell'incertezza e muoversi nei contesti instabili.

Tutti i partecipanti al tavolo sottolineano come nel processo di aiuto con i pazienti psichiatrici, la malattia sia *un frammento di qualcosa di più complesso*. Si ritorna sul principio di autodeterminazione: si devono fornire alle persone gli strumenti per essere consapevoli della propria malattia. Un utente del servizio sottolinea come ciò che è importante non è tanto conoscere la propria malattia, ma potersi affidare agli operatori senza farsi troppe domande. A questa considerazione viene associato anche il bisogno di non essere etichettato. La fiducia appare l'elemento caratterizzante una relazione significativa all'interno della quale è possibile porsi delle domande ed è possibile dare anche delle risposte. La possibilità di affidarsi conduce verso l'evoluzione ed il cambiamento.

Dopo aver ri-significato e concettualizzato i contenuti della lezione, si propone di far cogliere agli studenti tutti gli aspetti emersi negli incontri di preparazione, raccontando la storia di un caso e permettendo agli studenti di dedurre loro i vari aspetti con domande quali *cosa ha funzionato in questa storia?*

Dopo ampia discussione si decide di articolare la lezione partecipata con la visione di un filmato realizzato dagli studenti tirocinanti e di proseguire con il tema dell'evoluzione salute mentale e del concetto di stigma ed il punto di vista sull'esperienza dei servizi e degli operatori.

3.3 Il tavolo salute mentale 2021- 2022

In questo ciclo di attività la proposta è di condividere “conoscenze, competenze, pratiche e immaginari fondamentali e scientifici”. Sono coinvolti studenti del corso di studi in scienze e tecniche psicologiche e scienze pedagogiche. Alcuni stimoli scaturiscono dalla

lettura di alcune parti del libro di Howard S. Becker, *I Trucchi del mestiere*, che aiuta a concettualizzare le conoscenze da restituire agli studenti nella lezione in co-docenza. Viene chiesto un primo lavoro di sintesi, rimanendo centrati e agganciati ai contenuti, ma anche alle interazioni che si sono avute durante l'incontro. Per costruire nuove conoscenze insieme e integrare quelle di ciascuno.

Il lavoro proposto è tratto e adattato dallo schema sulle fasi della filiera e tipi di conoscenza (Rullani, 2014, p. 45). L'obiettivo di ogni sotto-gruppo è quello di elaborare un testo scritto. Per far ciò è ritenuto importante rimanere aderenti a quanto detto dai componenti del gruppo. In particolare, il gruppo si propone di comunicare agli studenti quali sono le conoscenze e i saperi, ma anche gli stereotipi e i *bias*, che sono emersi dal lavoro comune nel tavolo.

Ciascun partecipante al tavolo di ricerca sulla salute mentale e l'istituzione manicomiale ha vissuto esperienze a volte molto differenti nell'arco della propria storia professionale. C'è chi ha lavorato sul territorio, chi ha affrontato la malattia psichiatrica nelle sue fasi più critiche, chi per la deistituzionalizzazione dei pazienti, chi per il loro inserimento lavorativo e c'è anche chi ha appena concluso i suoi studi universitari e non ha vissuto nessuna esperienza diretta con la malattia mentale.

Il percorso è scandito da una prima giornata di lavoro dedicata all'osservazione delle foto con il contenuto delle valigie dei pazienti psichiatrici internati nell'ospedale Willard (Willard Asylum for the Chronic Insane)¹.

Il gruppo è diviso in sottogruppi per osservare le foto e reagire con il proprio immaginario esprimendo osservazioni e ponendosi domande. In questo caso il sapere attraversa tre fasi, quello preesi-

¹ L'ospedale aprì i battenti nel 1869. Fu il dottor Sylvester Willard, chirurgo generale di New York, che volle fortemente la sua apertura e che chiese i finanziamenti all'allora amministrazione Lincoln, per migliorare le condizioni disumane con cui erano tenuti i malati mentali all'epoca, ma morì prima di vederne la realizzazione.

stente in ognuno di noi, modificato nel piccolo gruppo, integrato e plasmato nuovamente nel gruppo principale.

Ogni paziente al momento del ricovero in ospedale portava con sé un piccolo bagaglio, scegliendo cosa potesse essergli utile. Ma le valigie, seguendo le regole dell'istituzione, venivano lasciate in deposito all'ingresso. A distanza di anni gli occhi del fotografo svelano un pezzetto di mondo di questi pazienti. Uomini e donne più o meno giovani, i loro bisogni, forse i loro desideri. C'è chi ha portato con sé qualche libro, chi l'occorrente per la toeletta quotidiana, pettini, spazzole, pennelli da barba, chi gli strumenti per il ricamo o una elegante camicia ricamata. Oggetti costosi e povere cose, tutto abbandonato sulla soglia del manicomio e mai utilizzato.

La seconda giornata di lavoro, guidata da uno storico, ha consentito di osservare e studiare il contenuto delle cartelle cliniche dei primi del '900 del manicomio di Racconigi. Si osservano le foto di questi fogli vergati a mano in elegante calligrafia. Documenti fitti di note, elenchi e osservazioni cliniche. Documenti del tutto simili conservati nell'archivio del manicomio di Messina che vengono visionati dal vivo durante la terza giornata di lavoro. Grazie all'opportunità di visitare questi archivi, si coglie lo sguardo dell'istituzione manicomiale intenta a descrivere la vita e la malattia degli internati, a tracciarne caratteristiche sociali e personali, le condizioni di salute e i motivi dell'internamento. Linguaggio e forma antiche così estranee per il nostro modo di pensare la malattia ma evidentemente funzionali alle esigenze del tempo e conformi alla scienza psichiatrica di quegli anni. Due sguardi e due posture alternative si incrociano sulla soglia dell'istituzione manicomiale. Lo sguardo del paziente che porta un poco di sé sulla soglia del manicomio, dentro la sua valigia. Lo sguardo dell'Istituzione che lo accoglie sulla soglia con l'intento di etichettarlo. La persona-soggetto rappresentata dal contenuto così intimo della valigia. Il paziente-oggetto minuziosamente descritto nella cartella manicomiale. La soglia del manicomio è il muro che separa l'essere soggetto e l'essere oggetto. Un muro che, indipendentemente dalla

buona volontà e dal rigore scientifico delle professioni che lo hanno eretto, costringe, de-soggettivizza, etichetta, separa la vita di fuori da quella di dentro.

Gli studenti sono stati coinvolti nel dialogo partecipato con i co-docenti e co-ricercatori ed hanno risposto al questionario sull'esperienza vissuta durante la lezione. Le loro valutazioni sono state condivise durante l'ultimo incontro del tavolo.

4. L'esperienza del tavolo sull'immigrazione

L'obiettivo specifico del gruppo di lavoro –composto da ricercatori, operatori sociali dell'accoglienza (responsabili di progetto, assistenti sociali, educatori, psicologi, mediatori interculturali), studenti, persone migranti (attuali ed ex beneficiari di progetti di accoglienza) – è stato quello di indagare le competenze utili ad agire un tipo di lavoro sociale il più possibile rispondente alla complessità dei bisogni emergenti nella pratica professionale specifica del settore dei richiedenti asilo/protezione internazionale.

I risultati attesi: la co-costruzione e diffusione di sapere tra gli operatori sociali e gli studenti del primo anno di corso di laurea in Servizio Sociale, attraverso il metodo della didattica universitaria “situata e partecipata” (Pellegrino, 2016; Lave e Wenger, 2006; De Bartolomeis, 1976).

Il gruppo ha assunto una prospettiva sopraelevata rispetto alla semplice narrazione dell'esperienza pratica dei professionisti e della testimonianza delle persone accolte nei servizi, focalizzata a costruire insieme, co-progettare e poi co-produrre (Carrà, 2018), un percorso di apprendimento riflettente la complessità e la multifattorialità dei bisogni, delle possibili risposte e degli interventi sociali esperibili sul territorio di riferimento (Messina e Reggio Calabria). L'applicazione della teoria dell'apprendimento situato, secondo la quale l'apprendimento è parte integrale e inseparabile di ogni pratica sociale, trova la

sua più specifica espressione nella partecipazione, legittimata e periferica, ad una pratica situata e locale (Lave e Wenger, 1991: 31). Nello specifico si è tentato di comprendere insieme e con atteggiamento riflessivo come fare in modo che gli studenti, operatori sociali del futuro, possano: 1) acquisire un *habitus* professionale (Tarsia, 2019) che utilizzi modalità operative funzionali ad incidere sulle politiche sociali; 2) intervenire secondo processi guidati dalla riflessività e dalla capacità di puntare al cambiamento chiedendosi come meglio agire per riuscirci.

Nel primo ciclo di incontri, il gruppo di ricerca e autoformazione, intrecciando sapere teorico e pratiche professionali, ha cercato di mettere a sistema le conoscenze e le competenze maturate e di formulare categorie di lettura funzionali alla risignificazione e alla riconcettualizzazione (Weick, 1997); ha programmato una lezione in co-docenza partecipata, strutturata per fornire agli studenti elementi ed informazioni ritenute fondamentali per comprendere il fenomeno migratorio e il sistema di accoglienza, nonché per favorire il loro protagonismo.

Gli studenti del primo anno del Corso di laurea in Scienze del Servizio Sociale nel 2018, infatti, si sono sperimentati personalmente nell'analisi e nella presa in carico (virtuale) di casi reali portati dagli operatori sociali, con definizione di percorsi di assistenza attivabili. In interazione con i professionisti e le organizzazioni e con uno stile di lavoro riflessivo e di gruppo. L'interesse manifestato dagli studenti è stato veramente notevole, come apprezzabile la qualità del compito da loro eseguito, superiore alle aspettative rispetto alla complessità degli argomenti trattati ed alla incipiente formazione di ragazzi al primo anno.

Il secondo ciclo ha visto il gruppo di ricerca ancora impegnato in un lavoro di riflessione, finalizzato ad esplicitare saperi, strumenti e tecniche da comunicare agli studenti in una lezione in co-docenza articolata in fasi in ognuna delle quali sono state integrate previsioni teoriche-normative e prassi operative. La lezione è stata strutturata

partendo dalla seguente sollecitazione: *quali contenuti sono veramente irrinunciabili?* La discussione si è centrata sul *cluster* dei “saperi professionali” e il gruppo ha concordato che per fare accoglienza c’è bisogno di un’*équipe* professionale che rappresenta un insieme di saperi che devono andare in un’unica direzione, senza sovrapposizioni. È risultato, pertanto, importante definire il concetto di sapere, chiedendosi se consiste in un sapere teorico, in un saper fare, nel saper essere o, ancora, se consiste in un sapere originato dalla pratica.

In questa esperienza, gli studenti, suddivisi in gruppi di lavoro e con la supervisione degli esperti, si sono sperimentati nell’utilizzo dello strumento del Piano Individualizzato e, a partire da un format di Piano, hanno dovuto: a) individuare gli operatori di riferimento per ogni azione (fase dell’accoglienza); b) scrivere almeno un bisogno e un obiettivo per area; c) costruire l’indicatore che permette di monitorare e valutare i bisogni individuati. I lavori finali ed i punti salienti della lezione svolta, sono stati discussi in plenaria con il coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti.

Le relazioni tessute nel lavoro di ricerca dentro il “tavolo”, hanno portato alla costruzione di una rete di partenariato costituita da diversi soggetti del pubblico e del privato sociale, operanti nel territorio della Sicilia e della Calabria, con composizione eterogenea sia per settori di intervento, sia per ruoli e profili professionali, sia per diverso ente di appartenenza. Si è generato un contesto in cui supportare gli apprendimenti “naturali” delle comunità professionali (Schön, 2006; Mezirow, 2003; Fabbri, 2007); dove il sapere professionale agito si intreccia con il sapere accademico, il sapere applicato con quello intellettuale, con generazione di relazioni virtuose che, tra l’altro, riducono le distanze tra i due mondi; dove si creano occasioni per esportare e condividere i saperi costruiti attraverso la riflessione e lo scambio, perché non rimangano localizzati ma possano aprirsi alla diffusione e originare ulteriori pratiche di conoscenza partecipata.

Il lavoro di rete sviluppatosi ha generato un terzo ciclo di incontri che ha avuto come prodotto diretto l’ideazione e l’implementazione

di un progetto, secondo un approccio metodologico di co-progettazione, che ha voluto essere insieme un percorso euristico di ricerca sul campo, di formazione e aggiornamento. Il gruppo di coordinamento è stato costituito da referenti delle associazioni partner e dai componenti del tavolo di didattica e ricerca partecipata sull'accoglienza dei migranti forzati. L'idea progettuale iniziale era quella di organizzare un laboratorio intorno alle opere pittoriche realizzate da Jean Marie Mosengo Odia che fa parte del gruppo di artisti *Congo painting*. Complice l'emergenza sanitaria causata dalla pandemia da covid-19, che ha impedito la realizzazione dell'evento programmato, il disegno originario si è ampliato generando un ciclo di incontri intitolati *Trame migranti* che si è sviluppato in due edizioni, secondo una prospettiva di continuità e di evoluzione concettuale. L'evento ha rappresentato l'occasione per la presentazione del *Report sul diritto di asilo* di Fondazione Migrantes, *Gli ostacoli verso un noi sempre più grande* (2021).

L'esperienza del progetto è stata illustrata nell'articolo *Arte, pratiche e saperi: l'esperienza di "Trame migranti" a Messina*, a cura di Tiziana Tarsia e Francesco Paolo Campione (2021).

Nel primo ciclo di attività si sono approfondite pratiche di inclusione sociale a partire dai percorsi di accoglienza e di inter-relazione con la comunità ed il territorio, attraverso l'organizzazione e la realizzazione di eventi formativi e di sensibilizzazione culturale, laboratori culturali e seminari tematici, raccolta-analisi-narrazione di storie di vita e pratiche sociali di migranti ed operatori di accoglienza. Si è cercato di porre al centro e con ruolo di protagonisti-conduttori i beneficiari dei centri di accoglienza, per riconoscere che il singolo migrante è portatore di saperi e conoscenze che per essere identificati come tali vanno inseriti in un paradigma teorico che offra una prospettiva sistemica e che riconosca i meccanismi di potere e di oppressione sociale (Krumer-Nevo, 2021). La popolazione *target* è stata: studenti universitari, cittadini, persone migranti, operatori sociali, insegnanti, studenti delle scuole primarie e secondarie, enti del terzo

settore, operatori commerciali. Con specifico riferimento all'apprendimento situato, gli studenti universitari del terzo anno del CdS in Scienze del Servizio Sociale, in esecuzione del tirocinio curriculare e con la supervisione di un tutor, hanno partecipato fattivamente alla realizzazione del progetto integrando teoria e pratica sociale mediante lo svolgimento di attività di studio, formazione e riflessione sulle tematiche portanti e sperimentandosi, contemporaneamente, nella costruzione e nell'applicazione di strumenti di monitoraggio/valutazione e svolgendo, all'interno del progetto stesso, attività di monitoraggio con analisi dei dati raccolti e stesura report. L'apprendimento partecipato implica il fatto di diventare un *insider*, per cui un "principiante è colui che impara a funzionare all'interno di una comunità [...] acquisendo quel particolare punto di vista soggettivo di quella comunità ed impara a parlare il suo linguaggio" (Brown e Duguid, 1991, p. 48).

Il lavoro di ricerca partecipata che si è sviluppato, "riproduce uno spazio di contaminazione, in cui i tavoli fungono da incubatore di scambio di prospettive, di vissuti e di pratiche che non appartengono solo agli operatori sociali e ai ricercatori, ma anche agli utenti e agli studenti" (Tarsia, 2020b). Nei gruppi di lavoro ogni soggetto è portatore di risorse e di conoscenza e l'apprendimento non può essere ridotto a mera materia cognitiva, perché di fatto la conoscenza ha una dimensione sociale che emerge nel dialogo e nella discussione.

Apprendere ha a che fare con il partecipare, con il divenire membro di una comunità, in quanto, le relazioni sociali sono importanti per la trasmissione del sapere, l'acquisizione di capacità e lo sviluppo relazionale dell'identità. In questo senso l'apprendimento è sempre un "apprendimento situato" (Gherardi e Nicolini, 2004) nel campo dell'interazione sociale.

L'apprendimento è "partecipazione" e "comunità di pratiche" (Lave e Wenger, 1991): non può essere dissociato dalla realtà quotidiana, né circoscritto a particolari settori in quanto l'imparare ed il conoscere si realizzano in una dimensione interattiva di co-partecipa-

zione e non in una realtà separata fatta di strutture e schemi mentali differenti.

Si realizza in una cornice partecipativa e non in un contesto individuale e, pertanto, è mediato dalle diverse prospettive dei co-partecipanti (Lave, Wenger, 2006).

I membri del gruppo di ricerca hanno imparato a collaborare per trasformare, per sollecitare e tematizzare trasformazioni a livello individuale e sociale. Hanno sperimentato l'opportunità, sostenuta dall'antropologo Tim Ingold, di "un diverso modo di fare scienza più sostenibile, modesto e umano rispetto a ciò che passa per scienza oggi. Un modo che unisca il mondo piuttosto che arrogarsi degli esclusivi poteri esplicativi [...] che non riproduca il visibile ma che renda visibile ciò che non lo è [...] che non aspiri né a ridurre tutte le cose a dati né a convertire questi dati in prodotti, o risultati [in cui il] coinvolgimento nelle vite altrui consiste anche nel prendersi eticamente cura di loro, trasformando attraverso il reciproco confronto le loro e le nostre vite [...]" (Ingold, 2018, pp. 129-131).

Gli studenti coinvolti hanno potuto sperimentare l'apprendimento riflessivo, in una simultaneità di riflessione e azione che ha permesso loro di cogliere il senso e gli impliciti delle azioni stesse, in modo critico, aperto e incorporato nelle azioni successive (Schön, 2006). Hanno avuto l'opportunità di "imparare facendo" (*learning-by-doing*), paradigma secondo il quale la capacità di apprendere è strettamente rapportata alla capacità di svolgere dei compiti, di partecipare attivamente all'esecuzione di pratiche significative di una certa comunità professionale, piuttosto che con l'acquisizione di nozioni pre-confezionate da parte del docente (Lave e Wenger, 1990), il cui compito peculiare e critico diviene quello di fornire *scaffolding* piuttosto che trasferire informazioni e concetti (Wood, Bruner e Ross, 1976) cosicché gli studenti siano messi nella condizione di maturare la *meta-skill* di "imparare ad imparare".

5. Brevi considerazioni conclusive

L'intento del progetto di ricerca ha coinciso con quanto ognuno del gruppo si aspettava dal lavoro collettivo, che è stato quello di esplicitare sapere dalla pratica professionale ma anche quello di contribuire a sviluppare professionalità riflessive. Riflessività che all'interno di un processo mirato a sollecitare apprendimenti trasformativi, innovativi, si è venuta configurando come dispositivo di validazione delle esperienze professionali (Mezirow, 1991). L'apprendimento ha raggiunto una dimensione di gruppo mediante il confronto, lo scambio, la condivisione, la contaminazione: è proprio attraverso questi approcci interattivi che è possibile un rafforzamento ed un aggiornamento delle conoscenze (Dionisi e Garuti, 2011). In mancanza, il rischio è rappresentato dalla costruzione di universi di significato separati, autoreferenziali, la cui mancanza di interconnessione e di interfacce comunicative limita le possibilità di sviluppo dei saperi distribuiti nel territorio (Fabbri, 2011).

Come è stato possibile questo passaggio? Grazie all'interesse e al desiderio di vivere questo spazio di autoformazione e mantenerlo, per migliorarsi come professionisti e per accrescere la consapevolezza del sé professionale. I partecipanti hanno rinvenuto in questo spazio, occasioni per rivedere la propria pratica professionale, per confrontarsi con altri, per avere pareri sul proprio modo di affrontare le situazioni, per far conoscere il sapere professionale nel lavoro sociale. Avere un luogo, fisico e relazionale, in cui incontrarsi per riflettere, condividere esperienze e riconoscere le competenze poste in atto nella pratica; un luogo in cui i professionisti si raccontano, si pongono interrogativi, esprimono le situazioni dilemmatiche in cui si vengono a trovare, cercando di far emergere processi di pensiero, connessioni tra pratica e teoria, tra teoria e pratica. La formazione riflessiva rappresenta così un forte investimento delle comunità professionali, essendo un percorso dove lo sviluppo di sé si fa anche sviluppo degli

altri ed è anche un valido canale di promozione sociale per il miglioramento qualitativo delle organizzazioni dei servizi.

Riferimenti bibliografici

Becker H.S., *I trucchi del mestiere. Come fare ricerca sociale*, Mulino, Bologna 2007.

Bianchi F., Lutri A., *Un altro mondo è possibile: collaborare per trasformare*, in “Cambio” Vol. 8, n.15, 2018, pp. 5-14.

Brown J.S., Duguid P., *Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation*, in “Organization Science”, Vol. 2, n. 1, 1991, pp. 40-57.

Brown J., *The World Cafè: a resource guide for hosting conversations that matter*, Whole Systems Associates, Mill Valley, CA 2001.

Contu A., *L'apprendimento situato e la semiotica della pratica: “nuovi vocabolari” per l'apprendimento organizzativo*, in “Studi organizzativi”, n.2, 2000.

De Bartolomeis F., *Valutazione e orientamento*, Loescher, Torino 1976.

Dionisi G, Garuti M.G., *I giardini della formazione*, Armando, Roma 2011.

Dolci D., *Dal trasmettere del virus del dominio al comunicare della struttura creativa*, Sonda, Milano 1988.

Fabbri L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

Fabbri L., *Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi*, in “Educational Reflective Practices”, 2011, n. 1-2, pp. 37-55

Gherardi S., Nicolini D., *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2004.

Ingold T., *Anthropology*, Polity Press, Cambridge-Medford 2018, pp. 129-131.

Krumer-Nevo M., *Speranza radicale. Lavoro sociale e povertà*, Erickson, Trento 2021.

Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

Mezirow J., *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

Nonaka I., Takeuchi H., *The knowledge creating company*, Guerini, Milano 1997.

Pellegrino V., Scivoletto C., *Il lavoro sociale che cambia. Per una innovazione della formazione universitaria*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 2018.

Rullani E., *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma 2014.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

Tarsia T., *Sociologia e servizio sociale. Dalla teoria alla prassi*, Carocci, Roma 2019.

Tarsia T., *Le certezze mentre tutto cambia*, in "La rivista del lavoro sociale", Vol. 20, n. 3, 2020a, pp. 54-59.

Tarsia T., *La ricerca partecipata come strumento di riflessività tra servizi e corsi di studi universitari*, in "Autonomie Locali e Servizi Sociali", n. 1, 2020b, pp. 147-164.

Tarsia T., Campione F. P., *Arte, pratiche e saperi: l'esperienza di "Trame migranti" a Messina*, in *Diritto d'asilo Report 2021. Gli ostacoli verso un noi sempre più grande*, TAU Editrice, Todi (PG), 2021, p. 314-316.

Weick K.E., *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca del-*

le ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi, Raffaello Cortina, Milano 1997.

Wood D., Bruner J.S., Ross G., *The role of tutoring in problem solving*, in “The Journal of Child Psychology and Psychiatry”, Vol. 17, 1976, pp. 89-100.

Le autrici

ADRIANA FERRUCCIO, assistente sociale specialista, già responsabile dell'Unità Operativa di Servizio Sociale Professionale nell'Azienda Sanitaria Provinciale di Messina. Ha condotto nel 2020 per conto dell'Università di Messina il laboratorio di scrittura professionale *Narrazioni e scritture tra tensioni emotive e rigore metodologico*.

FABIOLA URSINO, assistente sociale specialista. Collabora, in qualità di libero professionista, con gli Ambiti Territoriali Sociali a supporto delle attività proprie degli Uffici di Piano e nella gestione di interventi e servizi sociali. Dal 2011 al 2019 ha lavorato nei servizi di accoglienza di migranti forzati.

ESPERIENZE & STUDI

Come la vita stessa: perché il workshop è la via didattica privilegiata (ma non esclusiva) per l'educazione degli adulti

Like life itself: why the workshop is the preferred (but not exclusive) educational way for adult education

ELENA MARESCOTTI

This article addresses the specific characteristics of the workshop as a most appropriate learning strategy for adults, because it promotes the development of participatory, creative, and reflective behaviors, which are considered, at the same time, manifestation and exercise of adult identity. On proceed to a critical consideration of its strengths and difficulties, and of distortions or reductionisms due to its superficial application, starting from a writing by Eduard C. Lindeman – author of *The Meaning of Adult Education* (1926), a milestone for andragogical theory and practice – explicitly dedicated to the workshop operating methods. The mainly purpose is to reveal and discuss some functionalities of experiential learning which, now as then, are regarding a concept of education based on active exercise of intellectual and emotional faculties, interpersonal relationships and enhancement of experience, in terms of situated knowledge, critical approach and reflexivity.

Keywords: E. C. Lindeman, adult education, experiential learning, laboratory teaching, workshop.

E. Marescotti, *Come la vita stessa: perché il workshop è la via didattica privilegiata (ma non esclusiva) per l'educazione degli adulti*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 14/2023.

DOI: 10.5281/zenodo.8225329

1. Alcune premesse: esigenze e istanze del contesto (di ieri, di oggi)

La rivista “The Journal of Higher Education” – fondata nel 1930, e tuttora attiva per i tipi della Taylor & Francis quale punto di riferimento del dibattito accademico statunitense sulla formazione superiore – pubblica l’articolo *Like Life Itself. An Interpretation of the Educational Workshop* di Eduard C. Lindeman nello stesso mese della sua morte. È il 13 aprile del 1953, infatti, quando a New York si spegne colui che può essere considerato il padre fondatore dell’Educazione degli adulti in senso moderno (Brookfield, 1987; Jarvis, 1987; Steward, 1987; Stubblefield, 1988) grazie all’opera *The Meaning of Adult Education* (1926) e, più in generale, all’impegno profuso per chiarire le finalità, le condizioni e gli strumenti che connotano le specificità dei processi formativi che interessano la stagione adulta della vita. Con l’esito, da un lato, di caratterizzare e di valorizzare *tutta* l’educazione come *permanente* e, dall’altro, di fare emergere quegli assunti che Malcom S. Knowles sistematizzerà e svilupperà poi nel cosiddetto *modello andragogico* (Knowles, 1973a; 1973b; 1989).

L’opera di Lindeman costituisce dunque un caposaldo, un vero e proprio “classico” dell’Educazione degli adulti, sia per averne argomentato una legittimità teorica che non si aggancia alle esigenze contingenti (l’alfabetizzazione, la formazione professionale ecc.), bensì trova nella coltivazione continua delle facoltà umane, *in primis* l’intelligenza, il suo perno sostanziale, affinché tutti siano messi nella condizione di poter attribuire significato alla propria esistenza, sia per aver individuato le implicazioni più squisitamente didattiche che, coerentemente, discendono da questa impostazione. Si tratta

dell'*esperienza* elevata a *libro di testo vivente*, da cui partire e a cui ritornare con accresciuta consapevolezza; dell'*approccio situazionale*, cioè della problematizzazione critica di vicende reali della vita, a cui richiamare le elaborazioni disciplinari; del lavoro formativo strutturato in *piccoli gruppi* affinché si possa funzionalmente interagire, discutere e collaborare nel co-costruire conoscenza; del considerare e sfruttare ogni occasione, contesto, attività come potenzialmente educativi perché suscettibili di essere conosciuti, significati e trasformati, in un'interazione cosciente tra la dimensione *individuale* e la dimensione *comunitaria* del vivere (Marescotti, 2013).

La temperie storica in cui Lindeman matura ed esprime tali istanze – che egli condensa nella formula: *l'educazione è vita* – è ben determinata, ed è una realtà composita, eterogenea, vastissima e complessa, in rapida evoluzione come quella americana dei primi decenni del Novecento, in cui precocemente si sono evidenziate questioni riconducibili alle necessità di mobilità, coesione, emancipazione, inclusione e partecipazione sociale in seno e per il tramite di veri e propri “movimenti”, come quello, appunto, dell'Educazione degli adulti. Di cui, però, Lindeman intravede lucidamente anche le possibili, pericolose derive: che essa diventi qualcosa di standardizzato, addirittura di commerciale; che si esaurisca nell'asservire le necessità del mondo economico-produttivo; che si limiti alla trasmissione di conoscenze precostituite e all'indottrinamento. Per questo sostiene sia imprescindibile chiarirne il significato e la portata di innovazione civile e adoperarsi affinché possa davvero diventare il principio ispiratore dei programmi e delle politiche formative: sul piano statale non meno che su quello locale, nella realtà urbana come in quella rurale, nei luoghi delle istituzioni educative, del lavoro, del tempo libero e della famiglia (Lindeman, 1921; 1922; 1924; 1926; 1933; 1934; 1952).

Mutatis mutandis, non possiamo quindi non rilevare come la considerazione di Lindeman per il dispositivo culturale, sociale e politico intitolato all'*educazione* abbia una valenza fortemente attuale, perché

volta a coglierne gli elementi di funzionamento strutturale e le finalità intrinseche, tendenzialmente universali. Vale a dire aspetti che, pur plasmatis *nella, dalla e per* la realtà storica in cui agiscono, puntano a trascendere i limiti di quel contesto e a proiettarsi in un orizzonte di senso più vasto e duraturo, mantenendo intatta e vitale la loro carica interpretativa, critica, progettuale. In questa prospettiva, Lindeman, come tutti i “classici” degni di tale appellativo, “ci serve” per meglio comprendere i fenomeni in cui siamo immersi, ovvero per disvelarne i meccanismi, le tendenze, i significati impliciti e per mettere a punto le linee guida non solo più efficaci per la formazione, ma più rispondenti alla tensione ideale miglioristica e inclusiva che anima l’educazione. Ecco, allora, che in riferimento al nesso tra principi ispiratori e finalità ideali dell’Educazione degli adulti, da una parte, e modalità attuative, prassi, metodologie didattiche, dall’altra, ritornare a riflettere su alcune analisi e argomentazioni del Nostro risponde al bisogno di mettere a fuoco il *funzionamento* dell’educazione. A cominciare dallo stabilire una corrispondenza mezzi-fini tale da innescare circoli virtuosi e da potenziare esponenzialmente, nel suo stesso progredire, la reale incidenza dell’educazione nello sviluppo individuale e collettivo.

Invero, il richiamo a quelle implicazioni di carattere didattico cui si accennava più sopra – e che trovano nel *learning by doing* di deweyana memoria la loro base più solida (Dewey, 1938a; 1938b) – è da tempo presente nella letteratura specificatamente dedicata all’Educazione degli adulti, con approfondimenti che affrontano le peculiarità di svariati modelli di apprendimento, dall’*Embodied Learning* all’*Experiential Learning*, dal *Narrative Learning* al *Transformative Learning*, dall’*Engaged Learning* all’*Organizational Learning*, per rammentare i più rilevanti, riconoscibili nelle loro specificità perché organici e strutturati, oltre che sperimentati (Biasin e Chianese, 2022). Modelli differenti, e quindi distinti e distinguibili, eppure che possono essere ricondotti ad una matrice comune, rispecchiata nella sua complessità di articolazione dalle aggettivazioni che a seconda

dei casi li contrassegnano: generare cambiamento, riflessività e azione in relazione alle culture personali, ai modi di operare e di essere nei molteplici contesti di vita e di esperienza (Fabbri e Romano, 2017). Ciò significa, al fondo, considerare di importanza decisiva il fatto che le pratiche di formazione non debbano mai tralasciare di interrogare il senso, il contesto e i soggetti ai quali sono rivolte, riflettendo così anche sulle motivazioni, sui desideri e sui significati esistenziali che ogni apprendimento implica (Formenti, 2017, p. 17).

Seguendo questo tracciato, pertanto, si propone qui una focalizzazione critica relativamente alla questione del *workshop* come metodologia didattico-formativa o, meglio, come *esperienza educativa in sé*, per usare le parole di Lindeman, così come questi ha inteso significarla, mostrandone e discutendone non solo i punti di forza ma anche le difficoltà. Difficoltà che, come si vedrà, dipendono da impostazioni formative assai radicate nel nostro sistema culturale, ora come allora, e che richiedono di essere disvelate e affrontate apertamente, pena sminuire il *workshop* stesso – e ogni altra metodologia e situazione analoga – a mera moda didattica, assunta e svolta superficialmente, senza un’effettiva cognizione della *ratio* che lo legittima e giustifica in termini educativi, e che potremmo esprimere riprendendo un riferimento più comprensivo allo sviluppo dell’essere umano in tutti i suoi aspetti come “autonomo dispiegamento delle sue potenzialità in forme ludico-esplorative” (Visalberghi, 1988, p. 18). Questa espressione, infatti, che si riferisce all’educazione come autoespressione, ci sembra qui particolarmente felice per sottolineare come il *workshop* si impenni su una visione che enfatizza non solo l’autonomia del soggetto, ma anche aspetti quali il gusto, la gratificazione, il piacere della formazione come ricerca personale. L’occasione, dunque, si presta anche a fissare quelle condizioni di fattibilità e di significatività dell’apprendimento esperienziale che, non di rado, rischiano di essere sopravanzate da didatticismi e tecnicismi, da uno sbilanciamento di attenzione per i processi o per i prodotti, a seconda dei casi, o dalla caducità di un *fare per fare*, fine a se stesso.

2. Predisporre all'apprendimento esperienziale: alcuni pesanti ostacoli da rimuovere

Non a caso si ricordava che l'espressione *l'educazione è vita* racchiude il convincimento più sentito e profondo di Lindeman circa sostanza e scopo dell'entità educativa, oltremodo evidente nell'Educazione degli adulti, quando i suoi attori testimoniano quotidianamente e in tutti gli ambiti esistenziali come l'esperienza sia, incessantemente, il motore e il traguardo di ogni atto creativo, conoscitivo e di intelligenza volto a dare alla vita stessa un significato, una direzione, uno scopo. A rendere propriamente educativo il metodo di lavoro tipico del *workshop* è, infatti, e in primo luogo, il fatto che esso si comporta *come la vita stessa*: fa lavorare insieme ad altri; porta a realizzare prodotti utili; ravvisa nel risultato finale la prova del successo o del fallimento di quanto si è fatto; non richiede incentivi illusori o fittizi; non necessita di esami artificiosi (Lindeman, 1953, p. 191).

Queste notazioni, come quelle che seguiranno, non sono solo il portato di speculazioni astratte o di deduzioni logiche ma, segnatamente, l'esito di un'osservazione attenta e partecipata che lo stesso Lindeman ebbe modo di compiere in occasione del *Graduate Workshop in Education*, svoltosi al Lewis and Clark College di Portland (Oregon) nell'estate del 1952, per il quale fu chiamato come esperto consulente esterno. I risultati attesi di quel laboratorio di specializzazione in ambito educativo consistevano nella messa a punto di due elaborati: uno relativo ad uno studio fattuale delle opportunità, delle risorse e delle esigenze ricreative di una precisa comunità nei pressi di Portland e l'altro riguardante un'analisi fattuale della consulenza professionale ivi presente. Due compiti estremamente concreti, ma altresì bisognosi di attività di rielaborazione, studio, valutazione, da svolgere mettendo in campo strumenti quali interviste, test, procedure statistiche, modalità di presentazione e di discussione. Tutto

ciò portò i partecipanti a lavorare *come se* fossero stati all'interno di quella comunità, assumendo determinati ruoli in autonomia, giacché la presenza di Lindeman si limitava alla supervisione e all'essere interpellato solo laddove fosse necessario risolvere problemi specifici (*come nella vita stessa* accade quando si manifesta il bisogno di un parere esterno).

La scelta del *workshop*, proprio in virtù di questo suo allineamento analogico alle condizioni della vita reale, presenta dunque agli occhi di Lindeman una serie interessante di vantaggi rispetto all'apprendimento indiretto (studio di libri, ascolto di lezioni ecc.). Tuttavia, prima di passarli in rassegna e di motivarli, esplicandone il potenziale, egli ritiene necessario dedicare l'attenzione ad una disamina delle questioni che sovente impediscono a questo potenziale di svilupparsi pienamente, e che individua in tre ordini di ostacoli ascrivibili all'abitudine all'*autorità*, alla quantità di *tempo* necessario all'apprendimento e, non ultimo, alla difficoltà di mantenere un alto livello di *intelligenza critica* quando si è immersi nel "fare" tipico dell'attività laboratoriale.

Circa il primo aspetto, Lindeman constata che:

La prima e più ardua difficoltà risiede nel bagaglio di abitudini accademiche che ogni studente laureato ha accumulato nel suo percorso formativo e che porta con sé. Per tutta la vita, dai primi giorni di scuola fino all'università, è stato abituato alla pratica di riempire i suoi quaderni appuntando le idee di altri. Si è abituato all'autorità. Ciò che sa, o che pensa di sapere, è un insieme di conoscenze che non sviluppa da sé, bensì che appartiene a qualcuno che egli riconosce come autorità. Il suo deposito di apprendimenti è come un negozio di seconda mano pieno di articoli già usati, logori. Per godere autenticamente dell'esperienza di un *workshop* è necessario interrompere questa abitudine, e per la maggior parte delle persone è un processo faticoso (ivi, pp. 192-193, traduzione nostra).

È evidente, pertanto, che non ci si può illudere di ottenere i massimi benefici dal *workshop* considerandolo nella sua estemporaneità o limitandosi ad introdurlo *ex abrupto* in un sistema formativo improntato ad una logica di trasmissione-ricezione-restituzione che non concede spazio al discente di operare *su e con* la conoscenza. Questo porta, dunque, e sempre, a considerare quanto si palesa nell'ambito dell'Educazione degli adulti come pregnante per una messa in discussione del sistema educativo nel suo complesso, a partire proprio dall'impostazione scolastica. Come ci si può scoprire attivi e partecipi in relazione al proprio conoscere se tali posture non sono mai state valorizzate ed esercitate prima? E, viceversa, se essere attivi e partecipi del proprio apprendimento è di rilevante importanza per la qualità dello sviluppo, perché non si è avviati a questo approccio sin dalla scuola?

Sono quesiti che spostano il focus di interesse sull'educazione a tutto tondo, sul senso stesso dei processi di alfabetizzazione, di istruzione, di inculturazione e, via via, di formazione superiore, di specializzazione, di aggiornamento continuo, e che pongono l'accento sulla necessità di compenetrare l'acquisizione di contenuti con la padronanza di strumenti atti a trasformarli, arricchirli, crearli.

A seguire, Lindeman sostiene che:

La seconda difficoltà riguarda la quantità di tempo necessario all'apprendimento, anche in relazione alle aspettative di apprendimento. Assimilare le conoscenze acquisite e organizzate da altri è un'operazione rapida. Ciò che si apprende diviene subito conoscenza. Imparare dall'esperienza, invece, comporta una serie di fasi di apprendimento, sia immediato che differito. E ciò che viene acquisito durante l'apprendimento immediato sembra spesso poco importante. L'apprendimento differito – il più significativo che emerge dall'esperienza – non viene consapevolmente apprezzato durante l'esperienza stessa. Accade così che gli studenti che godono di un'autentica esperienza di

workshop non si rendono conto di quanto questa contribuisce al loro apprendimento fino a quando, dopo un po' di tempo, non hanno assimilato l'esperienza stessa (ivi, p. 193, traduzione nostra).

Questo passaggio, per quanto sintetico e anche semplice nella sua formulazione, ci sembra riesca a spiegare in modo efficace la complessità dell'apprendimento esperienziale che non si "consuma" con il consumarsi dell'esperienza che si vive, appiattendosi sulla dimensione del *qui e ora*, ma che individua un suo presupposto fondamentale nella permanenza di quanto esperito ben oltre al suo darsi fenomenico. È un processo di apprendimento, dunque, che non può basarsi solo sull'emozione o sulla corporeità coinvolte nelle attività laboratoriali, e che non si realizza meccanicamente, in modo automatico o spontaneo, bensì abbisogna del presidio continuo della razionalità e del tempo necessario affinché si possa compiere un lavoro di riflessione e di valutazione prima, durante e dopo lo svolgimento delle attività. In ognuno di questi momenti, infatti, si procede ad elaborare conoscenza, il cui compimento può avvenire anche dopo diverso tempo dalla conclusione del *workshop* stesso, quello necessario ad organizzarne i risultati e ad inserirli in una cornice di senso di cui si deve aver maturato padronanza.

Tale estensione temporale rischia, in buona sostanza, di scontrarsi con quelle aspettative di immediatezza che sembrerebbe pressoché intuitivo annettere all'*imparare facendo* e, a dire il vero, rovescia il convincimento comune secondo il quale l'attività di studio tradizionale (ossia esclusivamente libresco, per intenderci) richiederebbe più tempo rispetto a forme più dinamiche quali, appunto, un *workshop* in cui si alternano lavori di gruppo, ricerche sul campo, discussioni, produzione di elaborati di vario genere. Ancora una volta, Lindeman riconosce nella *autenticità* del *workshop* (*genuine*, del resto, è l'aggettivazione più frequente a cui egli ricorre nell'articolo che stiamo ripercorrendo) una svolta sostanziale per l'educazione, non solo

degli adulti, nella misura in cui tiene insieme l'acquisizione di quanto già noto con l'innovazione che proviene dall'impiego costruttivo delle intelligenze, sempre nuove e diverse, di coloro che stanno vivendo un'esperienza di apprendimento.

Infine, la terza difficoltà:

Come fa il gruppo, in un'esperienza di workshop, a mantenere un alto livello di intelligenza critica? Nel corso di un *workshop* i partecipanti sono completamente immersi nel loro lavoro, nelle loro attività "sul campo". Allo stesso tempo ci si aspetta che si comportino da studiosi. Ad esempio, si presume che leggano materiale inerente alla loro ricerca. Si prevede inoltre che impareranno a valutare le loro esperienze lavorative alla luce di adeguate prospettive intellettuali e teoretiche. Ma questo duplice approccio è molto difficile da realizzare. I partecipanti sono assorbiti dall'effettivo "fare" e sembrano volersi liberare dal "pensare". Lavoro sul campo e intelligenza critica sembrano troppo incompatibili per essere combinati. Si fa troppo poca formazione di base ed è estremamente difficile "elevare" il livello della discussione al piano speculativo (*ibidem*, traduzione nostra).

Far interagire proficuamente la dimensione del *fare* con quella del *pensare*, senza sacrificare o trascurare l'una a favore dell'altra, e viceversa, rappresenta, nella visione di Lindeman, la sfida più impegnativa dell'apprendimento esperienziale, giacché richiede ai partecipanti una spiccata capacità di auto-monitorarsi e di auto-regolarsi nel mentre che si svolge l'apprendimento stesso. Egli allude, dunque, ad una vigilanza continua sulle proprie posture conoscitive la cui gestione, se per un verso attesta la maturità (in altri termini, l'adulità) dei partecipanti, per altro verso contribuisce a determinarla e a rafforzarla. Ma, anche in questo caso, non si tratta di consapevolezze, competenze e abilità acquisibili per abbrivio, bensì di una *forma mentis*

che deve poggiare e nutrirsi di un'adeguata formazione pregressa, e propedeutica, sulla quale innestare modalità di lavoro apprenditivo di livello progressivamente superiore, come quello, appunto, che Lindeman ravvisa nella compenetrazione e continuo rimando tra piano concreto e piano astratto, tra particolare e generale, tra analisi e sintesi, tra procedimenti induttivi e procedimenti deduttivi.

3. Il workshop autentico: coraggio, sforzo, relazioni umane

Venendo ora ai punti di forza del *workshop* – che per buona parte si sono comunque già delineati, per contrasto, trattando delle difficoltà – non sembrerebbero quelle scelte per il titolo di questo paragrafo (*coraggio, sforzo, relazioni umane*) le parole chiave più adeguate ad esplicitarli, eppure Lindeman le utilizza quali indicatori, potremmo dire, della sua *autenticità* educativa. Una preoccupazione costante di Lindeman è, infatti, come già si diceva, che la messa in atto del *workshop* ne garantisca l'effetto trasformativo, accrescitivo, creativo sul piano contenutistico non meno che metodologico, perché solo se si configura e si comporta come occasione di *ricerca* può essere definito un “vero” *workshop* educativo. Se il suo scopo è quello di conferire alle persone padronanza circa la conoscenza applicabile in situazioni concrete, è necessario essere in grado di approcciarsi alle situazioni con sentimenti di serenità, disinvoltura, sicurezza e fiducia in se stessi che non derivano dalla presunzione, ma dalla consapevolezza di aver già vissuto un'esperienza simile. Ciononostante, sarebbe riduttivo considerare il *workshop* solo in termini di simulazione o di preparazione alle situazioni della vita (che, in quanto tali, non sono mai prevedibili nella loro complessità e varietà) e più corretto, piuttosto, concepirlo come non separato dalla vita, *come la vita stessa*. In questo senso:

Questa, quindi, è la prima delle gratificazioni che si ottiene dalla formazione in autentici *workshop*: le persone saranno pronte ad affrontare lo stesso tipo di situazioni che le aspetta nella vita reale e saranno dotate di quel tipo di coraggio forgiato direttamente dall'esperienza (*ibidem*, traduzione nostra).

Si tratta, pertanto, di una *disposizione* ad affrontare le situazioni con volontà di comprensione e di risoluzione dei problemi che si possono presentare, e non certo dell'assunzione di una sorta di protocollo da applicare rigidamente o dell'assimilazione di ricette preconfezionate da eseguire; dell'essersi in qualche modo allenati ad andare incontro, e per certi aspetti ad aggredire, metaforicamente, le situazioni della vita, consci di poter fare affidamento su un'attitudine conoscitivo/trasformativa coltivata attraverso la metodologia del *workshop* vivendo esperienze reali, anche se predisposte intenzionalmente con finalità formative.

Il secondo vantaggio del *workshop* riguarda la dimensione emotivo-affettiva, nella misura in cui è assunta come quella dimensione che sollecita ad agire e che pertanto necessita di essere gestita con sapienza: in quest'ottica, è l'armonizzazione tra *logos* e *pathos* – che Lindeman aveva già sottolineato, asserendo che l'educazione punta alla realizzazione di personalità integrate, ove le emozioni si compenetrano con l'intelligenza (Lindeman, 1926, pp. 103-105) – a connotare lo *sforzo* che l'individuo compie nell'apprendimento esperienziale e che diviene esso stesso un suo punto di forza:

La vita è una lotta continua per portare il nostro sentire ad essere in linea con i fatti. Le emozioni sono la molla principale dell'azione. Noi passiamo dall'inerzia all'azione perché in qualche modo siamo arrivati a sentire che qualcosa è importante. Ma questo nostro sentire è notevolmente inaffidabile. Se non sono mitigati dai fatti, i sentimenti ci portano inevitabilmente fuori strada. Come si acquisisce, allora, una giusta considerazio-

ne dei fatti? Sembra che esista una sola via, cioè quella, ardua, di dare vita ai fatti attraverso i propri sforzi. In un'esperienza di *workshop* può accadere che i fatti scoperti siano estremamente semplici. Tanto semplici da sembrare relativamente poco importanti. Ciò che è importante, tuttavia, è la realtà incarnata nel processo conoscitivo stesso dei fatti (Lindeman, 1953, p. 194, traduzione nostra).

L'apprendimento in questione, perciò, ha una valenza che è sempre duplice, se non triplice: riguarda i fatti in sé e per sé (e questo, al fondo, pare essere l'aspetto meno rilevante...); riguarda i processi con cui i fatti vengono scoperti, considerati, accertati, ossia resi oggetti di conoscenza (e si tratta di processi trasferibili anche ad altri fatti e contesti); riguarda, infine, la consapevolezza e la capacità di valutare, soppesare e gestire il nostro coinvolgimento nell'atto stesso del conoscere (ed è, questo, un *habitus* che, in quanto tale, l'individuo può far proprio e portare sempre con sé).

Infine, nel chiudere le sue argomentazioni, Lindeman rileva che

Forse il più rilevante di tutti i vantaggi dell'apprendimento in un *workshop* si situa nel campo delle relazioni umane. In primo luogo, agli insegnanti e ai consulenti viene assegnato un ruolo normale. Tutti lavorano. L'insegnante non si pone al di fuori del processo, pontificando da una posizione di autorità. È parte del gruppo di lavoro. Se quanto prodotto dal gruppo si rivela un fallimento, l'insegnante stesso ha fallito. Non può mascherare il suo fallimento nascondendosi dietro una serie artificiale di domande d'esame a cui, tra l'altro, qualcun altro ha già risposto per lui. Il *workshop* umanizza l'insegnante. Allo stesso tempo, tutti i componenti di un gruppo di *workshop* possono pervenire a conoscenze reciprocamente utili, che si rivelano solo in un rapporto di lavoro. Quando l'apprendimento rimane a livello verbale o "libresco", è possibile che un individuo superficiale

si guadagni una reputazione di saggezza. Questo non può accadere in un *workshop*. In condizioni di lavoro collettivo, ogni individuo rivela la sua vera personalità. Alla fine ognuno viene apprezzato per il suo reale valore, la sua capacità di rendimento. Se vogliamo migliorare costantemente le relazioni umane, credo che dovremmo imparare a lavorare con gli altri. In effetti, questa è la semplice prova delle buone intenzioni verso gli altri, la dimostrazione che il lavoro svolto in modo cooperativo conduce all'apprezzamento delle differenze umane. Parlarne soltanto non è sufficiente (*ibidem*, traduzione nostra).

La relazione in atto, in definitiva, è quanto conferisce concretezza alle potenzialità dell'apprendimento esperienziale: il farsi delle relazioni, il vivere il confronto, l'integrazione, lo scambio di vedute e di approccio ai problemi e il porsi insieme ad altri considerandoli funzionali al raggiungimento di uno scopo porta a collocare (e a collocarsi) l'apprendimento nell'alveo della dinamicità che trasforma e che crea, perché rende evidente che ciò che si apprende non era già presente *prima* dell'azione dell'apprendere stesso, ma è ad essa *consustanziale*, e che non si limita ai soli contenuti o, meglio, che i contenuti dell'apprendimento sono comprensivi delle cognizioni e dei modi attraverso i quali sono stati plasmati.

4. Considerazioni conclusive

Il *workshop* è, per queste ragioni, la via didattica privilegiata per l'educazione, massimamente degli adulti. Va ora spiegato perché nel titolo abbiamo altresì voluto rimarcare che *privilegiata* non vuol dire *esclusiva*. I motivi sono essenzialmente riconducibili a una considerazione di carattere, potremmo dire, logico, per un verso, e alla volontà di evitare quegli approcci unilaterali e preclusivi che potrebbero facilmente discendere dalla valorizzazione entusiasta di una pratica,

per altro verso.

Circa il primo punto, va detto che se è vero che l'esperienza del *workshop* va intesa e trattata come l'esperienza reale che effettivamente è, è altrettanto vero che le attività che vi si svolgono – sia pure laddove da “compiti autentici” tendono il più possibile ad avvicinarsi a “compiti di realtà”, per usare una distinzione oggi particolarmente sensibile in ambito didattico – risentono inevitabilmente dell'artificiosità necessaria a predisporle e controllarle come situazioni di apprendimento. *Come la vita stessa* non significa *la vita stessa*, quel “come” ha un suo peso. Per ritornare al caso specifico da cui Lindeman ha preso le mosse, laddove il gruppo di lavoro del Lewis and Clark College non fosse stato in grado di espletare l'incarico di ricerca in modo soddisfacente, o nei tempi assegnati, non avrebbe conosciuto le reali conseguenze di un committente deluso: un licenziamento, una mancata retribuzione, una vertenza o anche solo un'attestazione di sfiducia tale da comprometterne la reputazione e quindi il successo professionale. E si potrebbero fare ovviamente anche altri esempi a riguardo, per ricordare che il contesto del *workshop* formativo deve inevitabilmente sottostare a dispositivi di controllo e di protezione rispetto alle dinamiche anche irreversibili delle situazioni di vita “senza rete” o senza possibilità di *replay*, per intenderci.

Questa necessaria, perché funzionale al *workshop* stesso, artificiosità si ricollega poi al secondo punto cui abbiamo fatto cenno: l'enfasi posta sull'apprendimento esperienziale diretto non deve essere confusa con il rifiuto degli apprendimenti che poggiano sull'esperienza vicaria o sulla trasmissione di saperi, giacché la formazione contempla anche una dimensione trasmissivo-cumulativa che non necessariamente corrisponde alla passivizzazione dell'individuo che si pone “in ascolto”. Al contrario: il *corpus* di conoscenze maturate in un determinato contesto culturale diventano, *insieme all'esperienza del singolo*, il materiale su cui far lavorare le facoltà individuali e del gruppo. Ciò crediamo debba essere ribadito con chiarezza e fermezza, affinché occasioni come quelle del *workshop* non si svuotino di

contenuti culturali snaturandosi in virtuosismi metodologici ad essi indifferenti, ma possano diventare vere e proprie “officine” in cui il patrimonio culturale in essere deve fare il suo ingresso per essere discusso, maneggiato, verificato, trasformato, ma anche consolidato e conservato nelle sue componenti di qualità e di complessità. “Officine” in cui sperimentare e allenarsi a prestare attenzione, giacché

[...] per percepire il problematico è necessario attivare uno sguardo di intelligenza sul reale. La perplessità da cui ha origine il pensare riflessivo non è, infatti, uno stato mentale inaspettato, come è lo stupore. La mente avverte la perplessità quando è disposta a coglierla, quando è vigile e sta in guardia. [...] Tale capacità di attenzione, che si traduce in un’attenta nominazione e messa in cornice del problema, è un apprendimento che si sviluppa attraverso un adeguato processo di formazione, che mette al centro lo sviluppo della capacità riflessiva. È difficile che si verifichi quello stato di disagio cognitivo che, conseguente alla percezione di una dissonanza, ossia di un elemento problematico, è all’origine di un processo d’indagine quando il pensiero scivola sugli eventi lasciando che le cose accadano così come accadono senza interrogarle. È la vigilanza critica sulla qualità della fenomenicità dell’esperienza la condizione necessaria per attivare una prassi attenta alla realtà (Mortari, 2017, pp. 26-27).

In questo senso, l’esperienza non è solo generativa ma, anche, rigenerata e rigenerante, e suscettibile di dar luogo a quel “quarto sapere” che, rispetto agli altri tre (quello delle conoscenze già assodate, quello delle capacità necessarie per affrontare i compiti della vita quotidiana e quello degli atteggiamenti necessari per impiegare in modo proficuo conoscenze e abilità in situazioni concrete; segnatamente *sapere, saper fare, saper essere*) non è residuale o il frutto di una loro combinazione, bensì qualitativamente diverso (Reggio, 2010,

pp. 26-27). L'ottica, dunque, è quella dell'integrazione degli approcci, e non dell'alternativa, così che nessuno in particolare ne cancelli o si sostituisca ad un altro. Lo stesso Lindeman, occorre precisarlo, nel puntare l'attenzione sulla didattica esperienziale non espungeva mai del tutto il ricorso ai libri o agli esperti, anche se intendeva apertamente riservare loro una posizione non più predominante. Del resto, ci sembra quest'ultima una preoccupazione del tutto contemporanea: a fronte del moltiplicarsi ampissimo, rapidissimo e anche disorientante delle fonti del sapere, e dell'altrettanto facile, perché istantanea e pervasiva, accessibilità ad esse – è evidente che ci stiamo riferendo al *World Wide Web* e ai sempre più sofisticati sistemi di intelligenza artificiale – si palesa con tratti inediti un problema di affidabilità e di generalizzazione delle conoscenze poste in capillare circolazione.

Queste ultime considerazioni portano vieppiù ad evidenziare come il metodo del *workshop* possa essere a buon diritto ricondotto sia all'orizzonte teorico-operativo della formazione sia, in particolare, alla nozione di “competenza strategica” come è stata definita proprio nell'ambito dell'Educazione degli adulti o, meglio, del paradigma del *lifelong learning*:

[...] con il concetto di competenza strategica per il *lifelong learning* si fa riferimento non a una abilità specifica ma a una metacompetenza, intesa anche nel senso di potere di apprendere (*learning power*) o energia apprenditiva (*learning energy*), che è il risultato della *capacità di mobilitazione* di un complesso di dimensioni/direttrici del sapere, e dell'agire, integrate in modo significativo, che vanno a connota e il profilo culturale adulto, funzionale rispetto alle istanze di riflessività dei contesti di vita (Alberici, 2008, p. 47).

Ecco perché il “vero” *workshop* continua ad essere qualcosa di impegnativo, che richiede sforzo, applicazione e disponibilità ad

acquisire strumenti di interpretazione che passano anche attraverso momenti assimilativi e di confronto, giacché non coincide con la propria personale (e limitata/limitante) esperienza, bensì allude ad un esercizio apprenditivo continuo che si configura esso stesso come un apprendimento.

Riferimenti bibliografici

Alberici A., *La possibilità di cambiare. Appendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Biasin C., Chianese G., *Apprendere in età adulta. Modelli teorici e operativi*, Mondadori, Milano 2022.

Brookfield S. (Ed.), *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change*, Croom Helm, London 1987.

Dewey J. *Experience and Education*, Collier Books, New York 1938a.

Dewey J., *Logic: The Theory of Inquiry*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1938b.

Fabbri L., Romano A., *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2017.

Formenti L., *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

Jarvis P. (Ed.), *The Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge, New York 1987.

Knowles M. S., *The Adult Learner. A Neglected Species*, Gulf Publishing Company, Houston 1973a.

Knowles M. S., *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Elsevier Inc., Burlington 1973b.

Knowles M. S., *The Making of an Adult Educator*, Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco 1989.

Lindeman E. C., *Elements of Family Strength*, in “The Coordina-

tor”, vol. 1, n. 4, 1952, pp. 1-10.

Lindeman E. C., *Like Life Itself. An Interpretation of the Educational Workshop*, in “The Journal of Higher Education”, vol. 24, n. 4, 1953, pp. 191-194.

Lindeman E. C., *Social Discovery. An Approach to the Study of Functional Groups*, Republic Publishing Company, New York 1924.

Lindeman E. C., *Social Education. An Interpretation of the Principles and Methods Developed by The Inquiry During the Years 1923-1933*, New Republic, New York 1933.

Lindeman E. C., *Some Problems of Rural Education, Considered from the Viewpoint of the Sociologist*, in “Journal of Rural Education”, May-June 1922, pp. 400-406, 447-451.

Lindeman E. C., *The Community. An Introduction to Community Leadership and Organization*, Association Press, New York 1921.

Lindeman E. C., *The Meaning of Adult Education*, New Republic Inc., New York 1926.

Lindeman E. C., *Three Verbs in Search of a Meaning: To Teach, To Guide, To Indoctrinate*, in “School and Home”, vol. XV, n. 57, 1934, pp. 312-318.

Marescotti E., *Il significato dell'educazione degli adulti di E. C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Anicia, Roma 2013.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2017.

Reggio P., *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2010.

Stewart D.W., *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and His Agenda for Lifelong Education*, Robert E. Krieger, Malabar, Florida 1987.

Stubblefield H.W., *Towards a History of Adult Education in America*, Croom Helm, New York 1988.

Visalberghi A., *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

L'autrice

ELENA MARESCOTTI è Professoressa associata all'Università degli Studi di Ferrara, dove insegna Educazione degli adulti, Educazione e comunicazione per la sostenibilità e Bisogni educativi e formativi della società. Dirige la rivista "Annali online della Didattica e della Formazione docente". Tra le sue pubblicazioni: *Educazione degli adulti. Identità e sfide* (2012); *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature* (2013); *Adulthood and its surroundings. The value of adulthood, the sense of education* (2020); *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi* (a cura di, 2022).

VOCI, ECHI & DIALOGHI

Appunti per una possibile didattica della Shoah. Una testimonianza e alcune riflessioni

LIA TAGLIACOZZO

DOI: 10.5281/zenodo.8225338

All'inizio di ogni anno l'avvicinarsi del Giorno della memoria ripropone il tema della responsabilità degli educatori nel contribuire a costruire, con modi e strumenti adatti, una memoria pubblica – oltre che un sapere storico, compito questo più specifico della scuola e determinante, perché una memoria senza consapevolezza storica è un falso rimedio. È una responsabilità condivisa con coloro che scrivono testi, producono occasioni e selezionano contenuti “sul tema”: è sempre più urgente parlarne insieme. Questo intervento di Lia Tagliacozzo nasce dalla giornata di studio Al di là delle buone intenzioni. Scuola e libri per ragazzi fra storia e memoria della Shoah organizzata da lei e da Chicca Cosentino nell'aprile 2022, a Palermo, nell'ambito del programma di ricerca Letteratura per l'infanzia e territorio dell'università Lumsa, con il liceo Umberto I e la partecipazione di diverse scuole della città. Le abbiamo chiesto di svilupparlo per il blog di EA con la convinzione che i problemi sollevati dall'autrice siano avvertiti da molti e con l'aspettativa che discuterne serva a illuminare meglio le pratiche e a sottrarre questa parte così magnetica del calendario scolastico allo spettacolo e alla banalizzazione. (Vincenzo Schirripa)

Quando Piero Terracina (1928-2019) andava nelle scuole, in particolare nelle classi di scuola primaria, era profondamente commosso dalle lacrime che gli capitava di scorgere sui volti dei bambini e delle

bambine dopo la sua testimonianza. Proprio lui, reduce di Auschwitz, diceva di “non voler turbare le creature” con i suoi racconti eppure, nonostante il grande rispetto e affetto che conservo per Piero anche ora che non c’è più, credo che la questione vada posta in un altro modo: il problema infatti non sono le lacrime dei bambini ma come pensiamo di reagire a quelle lacrime, come pensiamo di farcene carico. Credo che le opzioni possibili siano molte e siano racchiuse tra due estremi: lasciare che le lacrime restino un sussulto di emozione e di strazio di fronte all’orrore o aiutare i bambini e le bambine a trasformare in strumenti di riflessione e di comprensione del passato e del presente.

Frequento la scuola da una posizione molto particolare: quella di un’attrice che scrive per bambini e bambine, ragazzi e ragazze, di Shoah. Lo ho fatto ripetutamente nel corso degli anni e ho scelto la seconda possibilità: tentare di dare agli incontri intorno ai libri possibilità trasformativa, farne occasione di riflessione e interazione senza sottrarmi ad alcuni nodi che il Giorno della memoria presenta da tempo nella scuola. Alcune ambiguità risalgono alla stessa legge istitutiva del Duemila (Rossi Doria A., 2010), altre invece si sono aggiunte nel tempo: tra tutte mi pare importante sottolineare una sorta di “stanchezza memoriale” di alunni e alunne – e a volte anche degli insegnanti – travolti da una ritualità ripetuta che spesso non si è riusciti a riempire di significati e da una sovraesposizione mediatica al tema.

Sono ebrea e alcune delle storie che ho scritto per bambine e bambini riguardano le vicende della mia famiglia durante la Shoah, ma affermare in una classe che io sono ebrea significa dire in primo luogo che gli ebrei esistono ancora nonostante la Shoah. Ed è importante parlarne in modo esplicito: andando una volta in una scuola primaria, dove c’era una maestra che aveva ben preparato gli alunni e le alunne al nostro incontro, un bimbo dallo sguardo smarrito mi ha chiesto in assoluta buona fede: “Ma come sei ebrea? Non siete tutti morti durante la Shoah?”. La prima accortezza da segnalare quin-

di, proprio perché riguarda il presente e contribuisce così ad offrire strumenti di interpretazione della realtà, è spiegare che gli ebrei sono tutt'ora un popolo vivo: gente che celebra feste, con una lingua, una religione, una propria ritualità, sparsa per il mondo e che vive in Italia da oltre duemila anni e cittadini italiani. Ragionare di Shoah significa parlare anche di questo e contestualizzare quindi la presenza ebraica sia nel passato precedente alla Seconda guerra mondiale che nel presente.

La Shoah, tento una definizione il più semplice e lineare possibile (e per questo ovviamente incompleta) è lo sterminio industrializzato di milioni di persone avvenuto tra il 1933 e il 1945 e l'assassinio programmato e realizzato di esseri umani in quanto ebrei ad opera dei nazismo e del fascismo tra il 1942 e il 1945. Sterminio avvenuto dopo anni di politiche e leggi discriminatorie, uccisioni di massa avvenute nel cuore dell'Europa: esito tragicamente paradossale della storia dell'Occidente industrializzato, lo stesso dell'Illuminismo e della *Dichiarazione dei Diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789. Ma gli ebrei e le ebreë non sono state le uniche vittime dello sterminio industrializzato voluto dal nazismo e dal fascismo, quindi alla parola Shoah – che in ebraico significa “distruzione, annientamento” – se ne possono accompagnare altre per nominare e contribuire a restituire dignità alle “altre” vittime superando quella “concorrenza” che si è innestata sul paradigma vittimario come lente per interpretare la storia italiana (De Luna, 2015). Vittime per altro definite – terribilmente – proprio attraverso le diverse categorie di esseri umani con parole che servono ad identificarne l'uccisione: Homocausto, per lo sterminio di lesbiche e omosessuali, *Porrajimos* – termine traducibile come “grande divoramento” – oppure *Samudari-ripen* – letteralmente “tutti morti” – con cui Rom e Sinti indicano lo sterminio del loro popolo durante il nazismo. Manca la parola per definire lo sterminio dei Testimoni di Geova. Per lo sterminio dei disabili si usa, atrocemente, il nome del programma nazista di morte “T4” avviato quando, nel luglio 1933, il regime nazista promulga

la legge per la sterilizzazione forzata di disabili psichici e fisici: è il primo atto del programma eugenetico che porterà all'uccisione di decine di migliaia di uomini, donne e bambini. Anche ragionare di queste parole *altre* nel raccontare di Shoah nelle scuole di tutta Italia mi è sembrato in questi anni un possibile contributo alla costruzione di un paese civile, accogliente, consapevole. Un modo per partecipare alla creazione, dentro le scuole di ogni ordine e grado, di un sapere critico e democratico.

Ragionare di Shoah con bambini e bambine, ragazzi e ragazze significa sostanzialmente riflettere con loro sull'orrore. Questo è, purtroppo, ineludibile.

In un presente di guerra e di respingimenti di migranti, condannati spesso alla morte in mare o all'assideramento nei boschi, si presenta in aggiunta un interrogativo senza risposta che sbatte, da allora, sul nostro presente: tutte le volte ho domandato ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze, cosa sarebbe successo se allora le persone non si fossero voltate dall'altra parte? Cosa sarebbe accaduto, per esempio, se le persone che hanno visto la fila di camion che lunedì 18 ottobre del 1943 hanno portato gli oltre mille ebrei romani, razzati dai nazisti il sabato precedente, il 16 ottobre, dal Collegio romano sul Lungotevere alla Stazione Tiburtina si fossero messi davanti a quella fila di camion? Ho insinuato loro il dubbio che forse le cose sarebbero potute andare in modo diverso e poi ho spiegato loro perché non è stato possibile. Ma oggi che la guerra è tornata in Europa – come era già accaduto nell'ex Jugoslavia a noi ancora più incredibilmente vicina dell'Ucraina – cosa dire ai ragazzi e alle ragazze? Come spiegare loro cosa significhi – oggi, non ieri – non girarsi dall'altra parte? Sono interrogativi difficili che è possibile però condividere con gli alunni e le alunne ma, nel tentativo di trovare ipotesi per una possibile risposta, ragiono su cosa accada negli incontri a cui partecipo nelle scuole.

Parlare di Shoah con i bambini e le bambine e con i ragazzi e le ragazze è sempre una scommessa: significa lanciare un sasso nell'acqua

e poi rendersi disponibile a seguire i cerchi che si allargano seguendo le loro idee, i loro interessi, anche i loro pregiudizi, seguendo ciò che loro già sanno, anche se a volte sanno “poco” o “male” e accogliendo le loro associazioni di idee: riconoscere i loro saperi e accettarli. Mi accade così di raccontare loro di Shoah, di persecuzioni razziali ad opera dei nazifascisti e di fughe per la vita ma poi – seguendoli – di trovarmi a ragionare di emigrazione e di immigrazione, di ieri e di oggi. Di Fascismo e Nazismo, di Costituzione e di Resistenza, di democrazia, di scuola pubblica, di separazione dei poteri, di diritti in generale e di diritti delle donne in particolare, di femminicidio, di calcio, di tifo, di fede in Dio, di tratta degli schiavi e della lotta per i diritti degli afroamericani, di razzismo, di disabilità, di religioni in generale e di ebraismo in particolare. Di silenzio e di trasmissione della memoria e del sapere, di relazione tra genitori e figli. Di parole di odio e di parolacce. Di bullismo, di obesità, del ruolo dei social, di omosessualità, di molestie, di anoressia, di politica e di partiti. Di paura e di speranza. E, ovviamente di conflitto israelo-palestinese. Una guerra nel cui percepito sembrano precipitare spesso i luoghi comuni propri del pregiudizio antiebraico, in cui è difficile in primo luogo rendere consapevoli i ragazzi e le ragazze (la questione riguarda soprattutto le scuole superiori) che l’interlocutore che hanno di fronte, rappresenti in primo luogo, una posizione personale: che io non sono la personificazione astratta di un ebreo in rappresentanza di un’intera collettività. Mi è accaduto più volte di sentirmi rivolgere del *voi* quando mi si chiedeva cosa pensavo dell’operato di questo o quel governo israeliano a volte definito *nazista*. Esiste un’immagine sedimentata di quel conflitto a cui sarebbe necessario dedicare attenzione per decostruire significati stratificati che coinvolgono direttamente gli ebrei e il mondo ebraico, che è quello che riguarda specificatamente questo contributo.

Credo che seguire i percorsi che i ragazzi suggeriscono sia fondamentale perché risponde ad un loro importante bisogno di confronto e di presa di parola sull’orrore. E, se loro cercano di pensare l’orrore,

noi adulti gli dobbiamo ascolto. Altrimenti quale senso hanno quelle lacrime? Perché sottoporli allo strazio se non per dargli strumenti per riflettere e affrontare il presente dato che al passato non c'è riparazione possibile?

Accettando di seguire i loro percorsi e accogliendo l'idea che la riflessione sulla Shoah faccia riferimento a questioni tanto diverse anche dare una definizione di "didattica della Shoah" significa integrare e darsi strumenti che riguardano ambiti del sapere molto differenti: significa fare didattica della storia ma anche della filosofia, dell'etica, del diritto, dell'arte, delle religioni (che è fondamentale declinare al plurale). La Shoah diventa così un tema trasversale e interdisciplinare. Sono fermamente convinta che la stessa la dicitura "didattica della Shoah" debba essere intesa in modo articolato, accettandone ambiguità e scivolosità, altrimenti il rischio è di fare della Shoah un monumento, un sacrario, un nodo risolto e superato della vicenda europea quando invece proprio il linguaggio odierno e gli avvenimenti che ci accadono intorno richiamano, costantemente e confusamente, categorie e questioni dolorosamente irrisolte del Novecento di cui la Shoah fa parte e che sono tutt'altro che superate (Pisanty, 2012). Anche per questo ha senso continuare a ragionare di Shoah e rischiare le lacrime dei bambini e delle bambine: proprio a causa delle ombre che la Shoah getta sul nostro presente.

Con non poche difficoltà a diciotto anni dall'istituzione del Giorno della memoria nel 2018 il Miur ha diramato delle Linee guida nazionali *Per una didattica della Shoah a scuola* pubblicate sul sito del ministero con in calce la dicitura "Il presente testo è stato elaborato dagli esperti appartenenti alla delegazione italiana dell'International Holocaust Remembrance Alliance, nominata con Decreto della Ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 939 del 30.11.2017". Senza nulla togliere al valore del lavoro svolto dagli esperti mi preme sottolineare come, per esempio, a proposito dell'incrocio tra storia e memoria (Wieviorka, 1999) – pure segnalato nelle 34 pagine delle linee guida e nella consapevolezza che sia difficile

“fare memoria” di qualcosa che si conosce in modo approssimativo – e sulla rimozione avvenuta per decenni nella cultura italiana della specificità dello sterminio antiebraico, la prima volta che compare la dicitura “Germania nazista” è a pagina 10. Ad un primo conteggio le parole derivanti dalla radice “nazismo” compaiono in tutto il documento altre quattro volte mentre parole derivanti dalla radice “fascismo” compaiono otto volte in tutto di cui la prima, con l’espressione “autorità fasciste”, è a pagina 11. Mi pare quindi doveroso osservare che le “Linee guida” non sfuggano alle ambiguità della stessa Legge istitutiva (L. 20 luglio 2000, n. 211) segnalate già vari anni fa da Anna Rossi Doria (2010) e che avanzano sempre di più nella percezione collettiva come se discriminazione e persecuzione antiebraica prima e durante la Seconda guerra mondiale fossero partorite da un grembo sterile, come se non fossero punto di arrivo di storie e politiche realizzatesi durante il fascismo e il nazismo.

Penso quindi che, pur accettandone tutte le ambivalenze, sia necessario collocare nella riflessione sulla Shoah il punto fermo necessario e ineludibile che è la storia (Toscano, 2007), quella degli avvenimenti fondamentali che collocano una collettività dentro uno stesso calendario: la data dell’avvento al potere del fascismo (1922), le leggi fascistissime e i tribunali speciali (1925-1926), le leggi razziali e la persecuzione dei diritti degli ebrei (1938), l’entrata in guerra (10 giugno 1940), la caduta di Mussolini (25 luglio del 1943), l’armistizio (8 settembre del 1943); io aggiungo – e non solo perché fa parte della testimonianza di cui sono portatrice – anche la razzia degli ebrei di Roma (16 ottobre del 1943); la liberazione di Auschwitz (27 gennaio 1945), la Liberazione (25 aprile del 1945). Sono nove date fondamentali, imprescindibili e, nella mia esperienza, assolutamente comprensibili anche ai bambini e alle bambine della primaria. Io – quando nelle classi propongo la mia linea del tempo – inserisco anche il 2 giugno del 1946, data del Referendum istituzionale e delle elezioni dell’Assemblea costituente (sottolineando l’accesso al voto attivo e passivo delle donne per la prima volta nelle elezioni generali) e il 1

gennaio 1948, primo giorno di entrata in vigore della Costituzione.

Ho proposto delle date specificatamente italiane sapendo bene che la Shoah non è una questione che riguarda solo l'Italia ma io credo che, almeno in prima battuta, ragionare sulla storia “patria” e con alunni e alunne consenta di mettere in luce altre grandi ambivalenze: per prima quella – fondamentale – dell’incapacità italiana di avere fatto i conti con le proprie responsabilità riguardo al fascismo e alla Shoah e mi sembra invece importante sottolinearlo (in questo caso è possibile e significativo inserire anche la data dell’ammnistia Togliatti-De Gasperi del 1946), a cominciare dalla decostruzione del mito del “bravo italiano” (Bidussa, 2017) che ha salvato gli ebrei perseguitati a fronte dei “tedeschi nazisti feroci sterminatori”: così non è stato (Levis Sullam, 2016) e dobbiamo saperlo insegnare.

Lungo la linea del tempo sono collocate alcune parole chiave su cui è possibile ragionare con bambini e bambine, ragazzi e ragazze: nascita del fascismo, soppressione della libertà, leggi razziali, persecuzione dei diritti, entrata in guerra, caduta di Mussolini ad opera del Gran Consiglio del fascismo, persecuzione delle vite, armistizio/inizio della Resistenza antifascista, Liberazione: nove parole da cui partire per ragionare insieme: se da una parte infatti c’è una cronologia dall’altra è indispensabile che ci siano dei concetti che a questa cronologia diano senso. Alle date proposte se ne possono ovviamente aggiungere altre e seguire percorsi anche molto diversi credo però ci sia un’ulteriore questione di cui sia necessario prendere atto: si tratta di un complesso di temi che per gli insegnanti può non essere facile affrontare, accade infatti che a volte si avvicinano a questi argomenti senza aver avuto accesso ad una formazione che li aiuti ad orientarsi nel pensare un percorso didattico che non si traduca nell’interrogativo “che film gli faccio vedere quest’anno”? Espressione tanto inquietante quanto diffusa.

Molto è stato detto in questi anni sul fatto che la memoria e il ricorso alla testimonianza abbiano spesso soppiantato la storia senza che ci si rendesse conto che sono due facce della stessa medaglia e

che non si può procedere senza che siano presenti entrambe (Rossi Doria A., 2010; Wiewiorka, 1999); che là dove la storia dà conto di processi di lungo periodo e chiede di mettere in campo la razionalità, la memoria e il ricorso alla testimonianza investono l'empatia e la comprensione emotiva. Quello è il luogo dell'incontro con un "altro" reale e concreto, uomo o donna, dai quali è possibile accogliere le parole dell'orrore invece che confrontarsi con un'immensità di cui è difficile comprendere le storie e le individualità. Oggi, con la progressiva scomparsa dei testimoni per ragioni anagrafiche, ci si interroga come fare per proporre quest'ultima modalità di comprensione. È una questione complessa che – in modo molto schematico – fa riferimento almeno ad alcuni nodi diversi: il ricorso inevitabile alle testimonianze scritte o filmate conservate ovunque (anche nel web) e il loro utilizzo; i testimoni di seconda generazione e il ruolo dell'arte, dalla letteratura alle arti figurative, al fumetto, al cinema, al teatro. La prima questione – quella dei testimoni del cosiddetto "non provato" (Di Castro, 2008), la testimonianza di quelli che "non c'erano" – è una questione che mi interroga in prima persona, come il diritto alla "presa di parola". È un diritto che si conquista al prezzo di una feroce onestà intellettuale che io spero di riuscire ad esercitare anche nel riconoscere e dichiarare i limiti del mio racconto. Io sono una persona "della seconda generazione" e non "una testimone", ho scritto esattamente di questo nel volume *La generazione del deserto. Storie di famiglia, di giusti e di infami* (Manni, 2020) e il mio lavoro di autrice per bambini e bambine interseca con tutta evidenza anche l'altra questione circa il ruolo della narrativa, in particolare destinata all'infanzia. Quale punto di incontro tra l'essere "testimoni del non provato" e la relazione da un lato con la storia e dall'alto con la testimonianza suggerisco l'animazione *Un sampietrino dorato* di Luca Esposito, venticinquenne, "terza" o "quarta" generazione quindi, dove storia e memoria si incontrano e dove le date e le emozioni sbattono sul presente del giovane autore che racconta – con una vera "presa in carico" - la storia di discriminazione e persecuzione del non-

no di un amico.

Per tornare alla narrativa: le case editrici si sono accorte un po' in ritardo rispetto all'istituzione del Giorno della memoria nel 2000 che questa – e l'obbligo di celebrazione che ne faceva in ogni scuola – creava un significativo segmento di mercato, un ritardo però oramai superato: in occasione del 27 gennaio infatti tutte le case editrici per l'infanzia e per giovani adulti pubblicano nuovi titoli dedicati alla Shoah. Ma, proprio a causa del numero sempre crescente, credo sia necessario interrogarsi oggi sulla qualità di questi volumi almeno in ordine a due questioni: da un lato, sul loro valore letterario e artistico: sulla qualità della scrittura e delle illustrazioni che proponiamo ai bambini e ai ragazzi e sulla pornografia dell'orrore e delle emozioni a cui a volte fanno ricorso e, dall'altro, sulla loro correttezza e solidità dal punto di vista storico e geografico (Rossi Doria M., 2011) in cui, a volte, il ricorso alla metafora tranquillizzante fa perdere qualsiasi consistenza. Molto ci sarebbe da dire sui luoghi della memoria quali motore della riflessione e della esperienza dei bambini e delle bambine e molto è effettivamente si è riflettuto in questi ultimi anni soprattutto, ma non solo, nell'ambito della *Public History* (dalla posa delle Pietre di inciampo all'importante lavoro sugli itinerari e i luoghi della Grande guerra). L'espressione, forte, “pornografia” è usata da Art Spiegelman (2016), l'autore di *Maus*, che si interroga se sottoporre i ragazzi e ragazze ad un certo tipo di racconti non finisca per creare una generazione attratta in modo voyeuristico dall'orrore. Ed è una questione fondamentale perché, se abbiamo verso i bambini e le bambine un obbligo di verità, quali parole usare e quale misura darsi nel raccontare l'orrore credo che possa valutarlo solo un insegnante in funzione del suo specifico gruppo classe. Mostrare ai bambini e alle bambine montagne di cadaveri nudi – magari spostati da una ruspa – ha senso? O li traumatizza e basta? Ma questo però non può e non deve essere l'obiettivo del racconto della Shoah: non il solo sussulto emotivo fine a sé stesso, la rabbia, l'impotenza e l'angoscia. Parlare in modo ragionevolmente accurato di Shoah, e di

tutti i temi di cui dicevo all'inizio e che alla Shoah sono in qualche modo intimamente correlati, ha bisogno di un percorso (a solo titolo d'esempio si rimanda a Bissaca, 2022): non basta un libro, non basta un film, non basta un documentario. Per bello che sia il libro, il film o il documentario.

Credo che interrogarsi sulla Shoah insieme alle nostre giovani e giovanissime alunne ed alunni comporti l'impegno che l'etimologia di alcune parole ci aiuta a comprendere. Si tratta infatti di *rammentare* - con la mente - e *ricordare* - con il cuore. D'altro canto il lavoro sul passato è in realtà un compito del presente anche se ha per oggetto il passato: perché significa scegliere: le memorie sono semi o germi, a noi la decisione di far germogliare gli uni o farci infettare dagli altri (Portelli, 2009). E scegliere per me significa seguire, con testardaggine feroce, la strada suggerita da Primo Levi ne *I sommersi e i salvati* (1986): "e successo dunque può accadere di nuovo". A noi quindi il compito di una testarda vigilanza democratica tanto sulla nostra storia passata quanto sul nostro presente.

Riferimenti bibliografici

Bidussa D., *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, Torino 2009.

Bidussa D., *Il mito del bravo italiano*, Il Saggiatore, Milano 2017.

Bissaca E., *Chiedimi dove andiamo. Come raccontare Auschwitz ai giovani viaggiando sui treni della memoria*, Manni, San Cesario di Lecce 2022.

De Luna G., *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Feltrinelli, Milano 2015.

Di Castro R., *Testimoni del non-provato*, Carocci, Roma 2008.

Levis Sullam S., *I carnefici italiani. Scene dal genocidio degli ebrei, 1943-1945*, Feltrinelli, Milano 2016.

Pisanty V., *Abusi di memoria. Negare, banalizzare, sacralizzare la Shoah*, Bruno Mondadori, Milano 2012.

Portelli A., *Colori, odori, sapori nuovi nei giorni della Liberazione*, in “Patria Indipendente”, 19 aprile 2009.

Rossi Doria A., *Sul ricordo della Shoah*, Zamorani, Torino 2010.

Rossi Doria M., *Il monumento della Risiera di San Sabba, Trieste. Parole chiare*, in L. Tagliacozzo, S. Fatucci (a cura di), *Parole chiare. Luoghi della memoria in Italia, 1938-2010*, Giuntina, Firenze 2011, pp. 127-140.

Spiegelman Art, *MetaMaus*, Einaudi, Torino 2016.

Toscano M., *Storia, memoria e identità: alcune riflessioni sul caso italiano*, in S. Meghnagi (a cura di), *Memoria della Shoah. Dopo i “testimoni”*, Donzelli, Roma 2007, pp. 93-103.

Wiewiorka A., *L'era del testimone*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

L'autrice

LIA TAGLIACOZZO è un'esperta di cultura ebraica, si occupa di letteratura e cultura, scrive di attualità, identità e memoria con particolare attenzione ai temi legati alla Shoah e alla memoria delle seconde generazioni. Ha lavorato nel settore culturale delle istituzioni ebraiche e presso giornali e televisioni. Scrive libri per adulti, bambini e ragazzi e collabora con periodici e quotidiani, continuativamente con il quotidiano “il manifesto” in particolare, ma non solo, sui temi legati alla cultura, la storia e la memoria ebraica italiana. Da oltre trenta anni lavora e collabora con la rubrica televisiva “Sorgente di Vita - rubrica di vita e cultura ebraica” della Rai, Rete Due TV, a cura dell'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane.

bell hooks in Italia: alcune considerazioni sulla sua pedagogia critica

CRISTINA BREUZA

DOI: 10.5281/zenodo.8225345

Era il 16 dicembre 2021 quando bell hooks moriva lasciandoci una preziosa, plurale e precisa eredità intellettuale.

A dicembre quando si avvicinava il primo anniversario della sua dipartita, io stavo finendo di leggere il secondo volume della trilogia dedicata dalla docente alla pedagogia e in modo particolare all'insegnamento universitario: *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, tradotto in italiano nel 2022, da feminoska per Meltemi e inserito all'interno della collana Culture Radicali. Recentemente è stato anche tradotto e pubblicato il terzo libro della trilogia *Insegnare il pensiero critico*. In attesa di leggerlo vorrei soffermarmi, appunto, sul volume *Insegnare comunità*. Svilupperò alcune brevi considerazioni personali sulla sua collocazione all'interno del contesto culturale e sociale italiano.

Il titolo originario dell'opera in inglese è *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*, pubblicata nel 2003. Segue e approfondisce l'altro noto e fondamentale libro di hooks: *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Tradotto in italiano sempre da feminoska, nel 2020. Il testo originario, del 1994 è *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*.

Ho detto fondamentale perché *Insegnare a trasgredire* è un vero e proprio manifesto di quella che è la pedagogia critica, impegnata e decoloniale. Al suo interno hooks mette in luce i rapporti di forza nei contesti formativi, nelle relazioni educative e le varie strutture oppressive presenti nella società americana: ma ravvisabili anche

nella nostra, seppur in modo diverso.

Letto da solo tuttavia non è sufficiente, ma parziale. Nel loro insieme *Insegnare a trasgredire*, *Insegnare comunità*, *Insegnare il pensiero critico*, invece, possono rappresentare un vero e proprio percorso a tappe di formazione critica e decoloniale per chi si occupa di processi educativi e formativi, anche al di fuori dell'aula universitaria.

In generale le riflessioni scritte da hooks, non solo all'interno di questa trilogia, ci portano a far i conti con i nostri privilegi e con i nostri aspetti più intolleranti, razzisti, misogini, eterocentrati, nonché con le opportunità di vita impari di soggettività sub-alternizzate immerse nel capitalismo. I vari problemi sono nominati e analizzati. Tuttavia quello che rimane sullo sfondo in *Insegnare a trasgredire* è: come affrontarli? Come superare le fratture, le disparità, i confini e le violenze nelle nostre società?

bell hooks risponde a questi come educando a partire dall'aula universitaria, vero "luogo di speranza" (p. 28), ma non solo...

In *Insegnare Comunità*, infatti, sviluppa dei consigli operativi consapevoli che:

Quando nominiamo esclusivamente il problema, quando ci lamentiamo senza focalizzarsi sulla soluzione, soffochiamo la speranza. La critica diventa semplicemente l'espressione di un profondo cinismo, funzionale a sostenere la cultura dominante. (p. 28)

In questo secondo volume indica nuovi modi di pensare, di insegnare e di educare "affinché il nostro lavoro non rafforzi i sistemi imperialisti di dominio e razzismo, sessismo o di privilegio di classe" (p. 28), ma anzi sia un vero aiuto alla vita; e sia una possibilità di espansione e liberazione reciproca. Il richiamo al pensiero del pedagogista brasiliano Freire Paulo è molto vivido. Anche per l'intellettuale afro-americana la pedagogia è una pedagogia della speranza: ossia dialogica e cooperativa. Quella di hooks è una pedagogia che

parte dall'esserci qui e ora per cambiare il futuro. Per bell hook è il presente ad essere il momento migliore per apprendere e cambiare e non quello che verrà. Ferma è l'opposizione della docente all'idea di progresso tipica della mentalità capitalistica che pone l'accento sul domani, negando l'importanza del presente: è nell'oggi che può imparare a mettere in discussione le condizioni reali in cui viviamo.

hooks è convinta che l'apprendimento formale o non formale sia possibile sempre, nonostante le complessità: in qualsiasi contesto, anche quello più segregato e marginale.

Per la studiosa nulla può frenare una mente aperta. Una mente aperta è sempre capace di trovare il modo di conoscere, di superare anche la pericolosa frammentazione personale, socio-culturale e il collegato "senso di perdita" che caratterizza la nostra società. Per la studiosa è sempre possibile ricreare anche una "connessione reciproca" nuova.

Questa nuova connessione reciproca può avvenire non solo attraverso uno autentico "scrutinio del sè", ma soprattutto affidandosi "alla condivisione di racconti personali" senza alcuna presunzione di superiorità. Ciò aiuta a "creare fiducia" e a "scoprire che cosa abbiamo in comune con le altre persone, e allo stesso modo che cosa ci separa e ci rende diversi" (pp. 145-147), a partire dalle piccole cose, situazioni, esperienze ed emozioni della vita quotidiana.

In Italia le storie di vita sono ampiamente utilizzate non solo in ambito universitario, anche nei livelli precedenti d'istruzione per approssimarsi a questioni storiche o sociali importanti. Si potrebbe fare un passo in più, seguendo il posizionamento critico di hooks, anziché leggere parti dei discorsi di Martin Luther King, leggere anche Malcolm X, anziché leggere solo il diario di Anna Frank, magari proporre anche Ceija Stojka, artista rom sopravvissuta ad Auschwitz. Forse così vari vissuti e sensibilità plurali verrebbero conosciute e capite.

Nominare i diversi luoghi della parola, riprendendo l'espressione della filosofa brasiliana Djamila Ribeiro, non porta necessariamente al conflitto. Non sono i diversi posizionamenti ad essere problemati-

ci, ma anzi è la negazione delle differenze che “ha generato un conflitto senza fine” (p. 147), ricorda sempre la docente afro-americana. Per superare questo conflitto è necessario abbandonare i semplicismi, o i sentimentalismi e le ricette facili che in contesto complesso ed eterogeneo come il nostro finiscono per confermare lo status quo e i suoi sistemi oppressivi.

A tal proposito, voglio riprendere per intero questo passaggio:

dobbiamo imparare ad affrontare le nostre differenze, celebrandole quando possiamo, e a sfidare rigorosamente le tensioni quando si manifestano. Sarà sempre più importante, persino necessario, essere consapevoli che siamo più delle nostre differenze, che non è solo ciò che condividiamo senza fatica che può unirici, ma ciò che arriviamo ad avere in comune perché ci siamo impegnati a creare una comunità, a trovare l'unità nelle differenze, il che richiede solidarietà nell'ambito di una struttura di valori, credenze, aneliti che vanno sempre al di là del corpo, desideri che hanno a che fare con lo spirito universale. (p. 147)

Il frammento del libro che ho ripreso è molto spirituale. La spiritualità riveste, infatti, un posto importante nella proposta pedagogica di bello hooks. Così come in generale nel suo pensiero influenzato prima dal cristianesimo e poi dal buddismo.

Per la docente l'aula è spazio di possibilità, come ho già detto, è uno spazio aperto e dilatato. In questo spazio oltre a problematizzare le strutture oppressive è importante considerare questioni spirituali, ma non solo: anche sensuali e corporee.

La docente ricorda poi che per creare un'autentica connessione, *cuore a cuore*, è necessaria una predisposizione personale che è la *volontà di imparare*, ascoltando voci inedite, o non canoniche (p. 38), mettendosi in gioco: ponendo domande e ponendosi domande, non temendo le differenze per acquisire nuove consapevolezze. bello hooks ricorda poi anche la necessità di darsi delle *pause*, nel suo caso

dall'insegnamento accademico, di sperimentarsi in contesti altri e nuovi.

Per l'intellettuale Afro-americana l'educazione, è *educazione democratica*. Si caratterizza per apertura radicale a tutte le pluralità incarnate in diverse soggettività. Questa non è circoscritta all'ambito formale scolastico. Abbraccia la vita quotidiana è utile e avviene "senza sosta". Anche quanto si apprende in un contesto specifico può, anzi deve, essere condiviso. Solo nella condivisione di informazioni, di idee e di vita, anche con "chi si trova in posizione subordinata" (p. 110) che si può modificare lo status quo.

L'educazione è anche un'educazione diffusa. Per bell hooks si apprende in momenti e modi differenti di conoscere. Il tutto avviene in maniera antiautoritaria, rispettosa e critica. Ed è, come sostiene anche il docente e scrittore ripreso da hooks Parker Palmer, orientata a rivendicare "il nostro posto nel mondo" in continua evoluzione (p. 79).

L'educazione è soprattutto ascolto attivo, attento, partecipato e apertura verso voci e corpi marginalizzati da vari processi di esclusione presenti nella società americana, ma anche italiana: come sessismo, razzismo, classismo, omofobia, l'intolleranza religiosa e silenziamento delle minoranze linguistiche.

Al cuore della pedagogia c'è la diversità e più precisamente: "La diversità nel discorso e nella presenza" che diventa "risorsa che migliora qualsiasi esperienza di apprendimento" (p. 81). Il riconoscimento del pluralismo limita o elimina la svalutazione, l'umiliazione, il senso di vergogna e i molteplici traumi per chi proviene da contesti altri o marginali.

Le differenze diventano un modo per sviluppare la coscienza critica delle "strutture di dominio esistenti", al fine di abolirle.

In questo processo di abolizione, per lo meno nel contesto nord Americano, hanno avuto un ruolo fondamentale la lotta antirazzista e il movimento femminista. I movimenti di giustizia sociale hanno condotto ad una profonda trasformazione delle discipline accademiche, "colmato il divario tra il mondo accademico e il cosiddetto mondo

“reale” (p. 83).

Un altro concetto centrale nel libro è la supremazia bianca, connessa con eteropatriarcato capitalista.

In Italia restano ancora tanti passi da fare nella comprensione a proposito della stessa categoria della bianchezza (*whiteness*) che è alla base della supremazia bianca. Se negli USA è un concetto discusso e problematizzato, in Italia, invece, molto resta ancora da fare per sfidarla, così come per quanto riguarda la problematizzazione dell'eteropatriarcato. Questi concetti sono sicuramente approfonditi a livello accademico all'interno di dei studi post-coloniali e precisamente nei *Critical whiteness studies*, nel *Queer studies* e nel *femminismo decoloniale intersezionale*, ma al di fuori di cerchie attiviste, sono argomenti lontani dalla cosiddetta reale di cui parla bell hooks. Come pedagoga, che lavora nel sociale, sento vivo il rischio individuato da bell hooks della “perdita di un sentimento di connessione e vicinanza con il mondo al di fuori dell'accademia” (p. 29).

La traduzione di libri come questo di bell hooks permette di avvicinarsi a queste questioni e aiutarci a essere *custodi della speranza*, in tutti i luoghi in cui transitiamo.

Connesse all'idea di supremazia bianca, sono quelle *razza e di razzismo*. bell hooks approfondisce i processi di razzializzazione e il ruolo che ha avuto nella costruzione della razza il pensiero suprematista bianco.

Non solo, l'autrice affronta la questione della rappresentazione delle minoranze, portata avanti dalle medesime. Le quali nell'affrontare argomenti critici sono molto spesso liquidate come difensore del politicamente corretto, o come vittimismo: come “giocarsi la carta del razzismo”. Ciò succede spesso nel nostro Paese. Soprattutto quando a parlare di razzismo quotidiano sono persone nere o afrodiscendenti. Affrontare problemi personali legati alle varie forme di oppressione è invece un invito a coltivare la consapevolezza e alla decolonizzazione non solo delle nostre menti, ma anche del nostro modo di comportarsi e di agire. Solo così si potrà: “Abbattere la cultura del dominio [...] e cominciare a valorizzare tutti i membri di una comunità (p. 71)”.

Anche da questo punto di vista, in Italia è ancora molto difficile affrontare certe discussioni soprattutto quando si parla di razza e di minoranze. Lo stesso concetto di decolonizzazione è molto distante per il pubblico italiano, a meno che la persona non abbia iniziato un processo di decostruzione anti-razzista e anti-imperialista. Ossia: stia intraprendendo, quello che l'autrice chiama, uno sforzo di cambiare (p .72) autentico.

Per concludere, la forza di questo libro sta nel rendere visibile la bianchezza, il suo pensiero binario e di come opera nelle nostre vite, o avvantaggia le vite delle persone bianche. Non fa sconti. È un volume molto diretto, schietto, denso che analizza la società americana con sguardo appassionato, molteplice, affilato ma mai tagliente.

Le riflessioni di bell hooks nello scenario culturale italiano riempiono un vuoto e i numerosi silenzi. Forse è per questo che pur essendo state scritte anni fa risultano attuali e sono state così apprezzate: mancava un punto di riferimento autorevole, capace di arrivare a tante persone diverse. Proprio per la loro capacità di far allargare lo sguardo e il cuore, possono essere utili strumenti di decostruzione e di ricostruzione. I quali interrogandoci sia personalmente, sia professionalmente ci invitano al cambiamento.

L'autrice

CRISTINA BREUZA, nata Pinerolo nel 1989, vive e lavora a Torino. È educatrice professionale s.p. e pedagoga, interessata ai processi di mescolamento culturale quotidiano e alla pluralità di appartenenza identitaria. Come educatrice si occupa di progetti d'inclusione scolastica di minori con disabilità e nello spettro autistico. È appassionata di rap italiano e della subcultura globale Hip Hop.

Perché abbiamo ancora bisogno di don Lorenzo Milani

ANTONIO VIGILANTE

DOI: 10.5281/zenodo.8225384

Beethoven a Barbiana

Una sera d'estate del '56 don Lorenzo Milani mette un disco a 78 giri sul grammofono usato normalmente a Barbiana per ascoltare le lezioni di francese. È una sonata di Beethoven. La fa ascoltare a uno dei suoi ragazzi; si aspetta che ne goda pienamente come sta facendo lui. Ma il ragazzo non riesce a comprendere quella musica. Il Priore obietta che la musica ha un linguaggio universale, è impossibile non capirla. Il ragazzo lo sfida: faranno ascoltare la sonata a Gino, un contadino che abita lì vicino, e si vedrà se è universale o no. Il buon Gino, ascoltata la musica, commenta: “Ma ti sembra questa l'ora di far chiasso?”. Il Priore ne rimane profondamente turbato.

Michele Gesualdi, il ragazzo che sfidò don Milani in quella occasione, racconta l'episodio in *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana* (San Paolo, Cinisello Balsamo 2016), e lo commenta come segue:

Era evidente la scelta di voler distruggere, con puntiglio, ogni residuo del suo “io borghese” senza però rinunciare ad aprire ai ragazzi di Barbiana lo scrigno che custodiva gelosamente il meglio della cultura del suo vecchio mondo colto e privilegiato. (p. 219)

Vorrei partire da qui per leggere *L'equivoco don Milani* di Adolfo Scotto di Luzio (Einaudi, Torino 2023). Perché la tesi centrale di Scotto di Luzio è che don Milani invece quello scrigno si rifiutò di aprirlo. Anzi, fece scuola proprio per tenere lontani i suoi ragazzi da quello scrigno. Ma procediamo per ordine.

Equivoci

Più che un equivoco, vi sono per Scotto di Luzio diversi equivoci riguardanti don Milani. Un primo equivoco è quello di un don Milani antiautoritario, punto di riferimento del Sessantotto; perché il Priore aveva tratti autoritari che non nascondeva. Basta leggere la *Lettera a una professoressa*:

Un ragazzo che ha un'opinione personale su cosa più grandi di lui è un imbecille. Non deve avere soddisfazione. A scuola si va per ascoltare cosa dice il maestro. (*Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1996, p. 129)

Una affermazione che pone peraltro una singolare contraddizione, perché la *Lettera* è opera non di don Milani, ma dei ragazzi di Barbiana. E come può essere che dei ragazzi che non hanno diritto ad opinioni personali scrivano un libro di opinioni personalissime sulla scuola? Non manca nemmeno, nella *Lettera*, l'elogio della frusta, benché per lo più si riesca a leggerla senza notare questo dettaglio; e sappiamo dalle testimonianze che non era per spaventare i borghesi.

Dunque don Milani era tutt'altro che antiautoritario. E si sbagliava, perché l'autoritarismo è un errore. Del resto, era un sacerdote, ossia un membro, per quanto anomalo, di una istituzione radicalmente dogmatica e autoritaria.

Credo che Scotto di Luzio abbia ragione - abbastanza ragione - anche nella analisi di un secondo equivoco, quello che ha portato il Priore a diventare il (vago) riferimento del riformismo scolastico della sinistra post-comunista. Una stagione politica che è ora giunta a termine, e per l'autore consente di rileggere la figura del maestro di Barbiana. La professoressa della *Lettera* non c'è più, Gianni è rimasto quello che era, solo "più nutrito, più aggiornato, più connesso", senza però una lingua che lo faccia uguale. Non è tutta colpa di don

Milani, ammette Scotto di Luzio. “La questione che però ci riguarda è se convenga continuare a evocarne lo spettro ogni volta che si tratta di istruzione.” E la risposta evidentemente è che no: lasciamo in pace don Lorenzo e occupiamoci dei problemi reali di una scuola che non funziona. Evocare gli spettri non è mai una buona idea: lo spiritismo non è una grande risposta ai problemi della scuola. Buona cosa sarebbe smetterla di richiamarsi a don Milani senza averlo davvero compreso, magari attribuendogli i persistenti fallimenti di una scuola che dal suo insegnamento ha in realtà imparato poco o nulla, come fa da anni, con ammirevole determinazione e meno ammirevole incapacità di comprendere un testo semplice e chiaro come la *Lettera a una professoressa*, Paola Mastrocola. Scoprendo che il messaggio di don Milani è urgente per il Gianni iperconnesso forse anche più che per il Gianni contadino.

Cultura contro cultura

Pur sottolineando (a ragione) che don Milani era e voleva essere soprattutto un prete, Di Luzio, che è uno storico della pedagogia, lo inserisce curiosamente nella linea illuministica e massonica di Rousseau e di Pestalozzi, affermando che la *Lettera a un amico sul proprio soggiorno a Stans* di quest'ultimo è “ancora oggi è un manifesto di tutta la pedagogia radicale e ha le misure esatte dell'ideologia espressa in *Lettera a una professoressa*”. Affermazione discutibile, perché si fatica a trovare una edizione recente di una qualsiasi delle opere del grande pedagogista svizzero (lo stesso Scotto di Luzio cita la *Lettera* di Pestalozzi da una ristampa del 1999 dell'edizione 1951 de La Nuova Italia; il testo è esaurito da anni). È la linea anti-intellettualistica della pedagogia popolare, il cui tema è l'opposizione natura/cultura: il rifiuto della cultura libresca in nome della “cieca fiducia nelle forze spontanee della maturazione individuale”. Una fiducia che il Priore non aveva affatto, per cui sarebbe rimasto prigioniero di una

contraddizione tra anti-intellettualismo e pedagogia direttiva. Ma si tratta di una lettura che smarrisce il punto fondamentale.

Nella visione di Rousseau Emilio è un fanciullo ideale, astratto, libero cioè da ogni vincolo sociale e culturale; e solo così si può porre il problema dello sviluppo naturale delle sue facoltà. Problema che non si pone per i bambini di Barbiana, che non sono astratti, ma hanno una identità sociale, culturale e di classe. Come i siciliani con cui Danilo Dolci avvia il suo lavoro educativo nel 1952, due anni prima del trasferimento del Priore a Barbiana. O, se proprio si vuole individuare un predecessore, nonostante le profondissime differenze (prima fra tutte il patriottismo), come i piccoli gitani per i quali Andrés Manjón ha creato le scuole dell'Ave Maria.

Il problema di don Lorenzo non è il conflitto natura/cultura, ma il conflitto cultura/cultura, che in lui diventa anche un conflitto di classe. Con il suo gusto della provocazione, dichiara durante un importante incontro del 1962 con dei direttori didattici di Firenze, che anticipa di temi della *Lettera* (e che andrebbe sempre letto accanto e insieme alla *Lettera*):

Faccio questo discorso: “Senti ragazzo, la tua classe sociale, gli oppressi, gli infelici di tutto il mondo, i proletari di tutto il mondo, soffrono di questa data sofferenza che hai tu. Dedica tutta la tua vita a fare sortire questa classe da questa situazione”. Cioè - ve lo devo dire - io baso la scuola sulla lotta di classe. Io non faccio altro dalla mattina alla sera che parlare di lotta di classe. E la scuola funziona perché io faccio soltanto questo discorso. (Don Lorenzo Milani, *Tutte le opere*, Mondadori Milano 2017, tomo primo, p. 1165)

Vi sono qui due questioni. La prima è che il figlio del contadino non è un foglio bianco sul quale scrivere il sapere scolastico, cominciando dalle lettere dell'alfabeto. La seconda è che il figlio del contadino è un soggetto oppresso.

Perché i poveri vanno male a scuola

Al centro della *Lettera a una professoressa* sono due letture dell'insuccesso scolastico dei figli dei contadini: quella del *riconoscimento* e quella del *senso*. I figli dei contadini non vanno bene a scuola in primo luogo perché la scuola non è il loro ambiente. Quella che vi si studia è la cultura delle classi dominanti. C'è un problema di contenuti, ma prima ancora di continuità delle culture, in senso antropologico. Il modo di essere, di vivere, di pensare, di stare nel mondo del figlio di un contadino è diverso da quello dello studente che normalmente ha successo a scuola. La scuola chiede al figlio del contadino di far propria la cultura *alta* ed assegna a questo movimento un valore di emancipazione e liberazione. Ma da un lato ciò non funziona, perché frustra il bisogno di riconoscimento che lo studente figlio di contadini ha come qualsiasi essere umano, dall'altro pone un problema politico: una istituzione simile, se fosse efficace, semplicemente eliminerebbe una cultura in favore di un'altra, considerata superiore. Ne ha il diritto? Ciò sarebbe un bene? L'istruzione può consistere semplicemente nel cancellare una cultura, una visione del mondo, sostituendola con un'altra, o occorre fare un lavoro più complesso?

La seconda questione è quella del senso. Perché studiare? Perché si va a scuola? C'è un coro che copre quasi tutto l'arco politico, che risponde: per emanciparsi. E intende questa emancipazione come ascesa sociale. Andando a scuola, il figlio del contadino potrà diventare classe dirigente. E anche qui si pone un problema politico. Poniamo che la scuola sia universalmente efficace: avremo *solo* una classe dirigente. Chi si dedicherà ad altri compiti che pure sono fondamentali per la società?

Don Milani si unisce al coro, ma con una nota di contrasto. Sì, la scuola - la particolare scuola che è Barbiana, non certo la scuola pubblica - emancipa, perché dà la parola, e senza la parola non

si è liberi. Ma emanciparsi non vuol dire diventare classe dirigente. La *Lettera* contesta con forza la natura utilitaristica del sapere scolastico. “Il diploma è quattrini. Nessuno di voi lo dice. Ma stringi stringi il succo è quello. Per studiare volentieri nelle vostre scuole bisognerebbe essere già arrivati a 12 anni” (*Lettera a una professoressa*, cit., p. 129) Il tema è anticipato nel confronto con i direttori didattici che ho già citato. La scuola di Barbiana, continua, funziona perché insegna a studiare non per sé, ma per altri. Non per l’umanità intera, ma per la classe degli oppressi.

Studiare perché?

Al netto della lotta di classe, che non è propriamente attuale, quello che afferma don Milani è forse ancora più vero oggi. La logica della scuola resta una logica utilitaristica: si studia per il voto, si cerca il voto per il diploma, si cerca il diploma per potersi poi laureare, si cerca la laurea per ottenere una sistemazione sociale soddisfacente. La differenza è che ormai questa prospettiva si fa sempre più remota. La disoccupazione intellettuale nel nostro Paese è altissima. E avere un lavoro intellettuale spesso non implica avere una soddisfacente posizione sociale ed economica. Perché studiare allora? Se questa è l’unica ragione, allora non c’è alcuna ragione per studiare. Ed è qui che la lezione di don Milani resta preziosa. *La scuola italiana - e non solo, ovviamente - ha una gravissima crisi di senso. Ed è del senso della scuola che don Milani si occupa.*

Scotto di Luzio ha ragione di rilevare la pochezza della sua proposta sul piano strettamente didattico. Non c’è una didattica di don Milani. Non c’è un atteggiamento di ricerca, di sperimentazione, di condivisione di pratiche. La sua pratica didattica, segnata dal suo forte carisma personale, scaturisce da una percezione chiara del senso politico di educare ed istruire.

La sua risposta alla domanda di senso è che per istruire occor-

re avere di mira il bene comune, il “sortirne tutti”. La scuola, cioè, dev’essere politica, se vuole essere efficace. L’avarizia – cioè: il fine individuale – non funziona. Pensare di poter appassionare allo studio un adolescente proponendogli un fine utilitaristico significa davvero pensarne male. In una società complessa gli adolescenti (una condizione di per sé innaturale) sono esclusi dalla società; ma essere parte attiva della società è un bisogno fondamentale. Di qui molto del malessere dei nostri studenti. Una risposta alla crisi di senso è legare lo studio a fini politici, ossia alla comprensione della realtà sociale ed al suo miglioramento. Non è l’unica.

Ciechi e muti

Torniamo alla questione del riconoscimento. Per Scotto di Luzio don Milani funziona, per così dire (ma l’immagine è mia), come una porta che separa i suoi figli dei contadini dalla cultura alta. Questa porta lascia passare poco, solo quello che serve: la parola. Ma poi si richiude, e lascia fuori tutto il resto. Fuori di metafora, preoccupato di non imborghesire i suoi figli dei contadini, di fatto don Milani li esclude dalla cultura alta. C’è del vero, ed è un suo limite. Ma è un limite speculare a quello della scuola del suo tempo (e di oggi).

Nella *Lettera* i borghesi sono per così dire ciechi, perché manca loro l’esperienza reale del mondo, e i poveri sono muti, perché manca loro la parola. “La cultura vera, quella che ancora non ha posseduto nessun uomo, è fatta di due cose: appartenere alla massa e possedere la cultura” (*Lettera a una professoressa*, cit., p. 105). Che non l’abbia ancora posseduta nessun uomo è naturalmente una sciocchezza, ma c’è qui una cosa fondamentale: *l’idea di una cultura autentica come sintesi delle culture delle diverse classi sociali*. La scuola sarebbe autentica scuola, farebbe cioè cultura autentica, se le riuscisse l’impresa difficile di accogliere in sé anche la cultura contadina - oggi potremmo dire: le culture proletarie che ancora esistono, oltre alle culture

di cui sono portatori gli studenti immigrati di prima e di seconda generazione. Ma questo vale anche per Barbiana. L'errore di don Milani è quello di ritenere che i poveri debbano strappare ai ricchi, per usare la sua polarizzazione, solo *quel poco* che serve loro per non restare muti: un uso essenziale della parola. Che è decisamente poco per operare una sintesi. Ma, soprattutto, rischia di escludere i poveri dalla conoscenza di un mondo culturale straordinariamente vasto, vario, ricco e bello, in nome del disprezzo dei ricchi e della borghesia. Anche se la prospettiva politica del Priore non implica affatto una tale esclusione. *La cultura alta va rigettata nella misura in cui resta oggetto di un godimento individuale.* Afferma ancora nel confronto con i direttori didattici:

Io potrei far amare il Leopardi perché è Leopardi. Per la gioia per tutti che è di poter intendere un canto di Leopardi, ma per grande che sia il Leopardi, quando una gioia è individuale è minore di quella sociale. Se io dico "Farò leggere a tutti gli operai del mondo il Leopardi!" è più bello, è in sé più cristiano. (Don Lorenzo Milani, *Tutte le opere*, tomo I, cit., p. 166)

Leopardi va bene, se *diventa di tutti*. Ad essere rifiutata - ed è un gesto politico - è l'idea di una cultura come segno di distinzione sociale. Della cultura alta si può prendere tutto, nella misura in cui si riesce a farlo diventare *bene comune*.

Ripensiamo al turbamento dopo l'episodio di Beethoven. Don Lorenzo stava godendo individualmente di quella musica. Ha cercato di fare di quel godimento una esperienza sociale, ma non vi è riuscito. In quel momento come educatore ha fallito. Di qui il turbamento. Ma questo non vuol dire che Beethoven andava accantonato, chiuso nello scrigno del sapere *alto*. Vuol dire, invece, che si è posto un problema, come se ne pongono tanti a chiunque educi: come far ascoltare Beethoven ai contadini.

Alfabetizzare e educare

Nella lettura di Scotto di Luzio don Milani è un antimoderno, un borghese pentito arroccato, per irrisolte questioni psicologiche, nel suo mondo contadino d'elezione, che protegge i suoi ragazzi dalle tentazioni del progresso richiudendoli di fatto nella loro condizione di deprivazione e negando qualsiasi effettiva emancipazione. Mentre la vituperata scuola pubblica, scrive, è riuscita a fare di meglio con i figli dei contadini:

La scuola italiana intanto è riuscita nella sua impresa in quanto ha preso i molti figli dei contadini che ha incrociato nella sua esistenza e li ha portati da qualche altra parte. Li ha fatti studiare strappandoli al proprio ambiente, li ha plasmati secondo le sue esigenze e li ha avviati per il mondo.

A dire il vero i figli dei contadini e degli operai sono stati per lo più espulsi dalla scuola pubblica o orientati verso scuole professionali. Ma ammettiamo che li abbia *strappati* dal loro ambiente e *plasmati secondo le proprie esigenze*. È questo il compito della scuola? Strappare e plasmare?

Come *educare*, il verbo *alfabetizzare* è transitivo. Richiede un oggetto. C'è qualcuno che educa e alfabetizza qualcun altro. Per Scotto di Luzio è questo il senso della scuola moderna: alfabetizzare il popolo. Abbiamo quindi l'oggetto, il popolo, ossia i poveri. E il soggetto? Naturalmente le classi dominanti. La scuola è l'istituzione con la quale una classe sociale, che ha il possesso di strumenti culturali avanzati, ne fa generosamente dono alle classi subalterne. Le quali, ingrato, per lo più lo rifiutano.

Negli anni in cui matura la riflessione e la prassi di don Milani e in cui, come accennato, Danilo Dolci comincia a sviluppare in Sicilia il metodo della maieutica reciproca, in Brasile Paulo Freire comprende due cose. La prima è che non è possibile *alfabetizzare* senza partire dal mondo culturale delle persone che si ha la pretesa di alfabetizzare,

da ciò che per loro è significativo e importante; la seconda è che la stessa alfabetizzazione ha poco senso se non è parte di un più ampio lavoro di coscientizzazione, se non serve a ragionare sulla propria situazione sociale. È questa la linea comune di don Milani, di Danilo Dolci, di Paulo Freire e in generale della pedagogia critica. L'oggetto dell'educazione e dell'alfabetizzazione diventa soggetto e non, come vorrebbe Scotto di Luzio, in nome di una concezione ingenua delle potenzialità naturali e spontanee, ma grazie a una comprensione profonda di cosa è educare.

La sfida che simili esperienze lanciano alla scuola consiste in questa domanda: la scuola educa? Educa davvero? È possibile educare qualcuno senza, intanto, dividerne le condizioni di vita? Può essere educativa una scuola in cui i docenti non incontrano mai gli studenti nei loro contesti quotidiani, ma sempre e solo in un ambiente artificiale e più o meno asettico come quello della scuola? Può esistere educazione senza un incontro reale tra due culture, senza un riconoscimento reciproco? No, non può esserci educazione. C'è dunque un equivoco più grave dei diversi equivoci che, per Scotto di Luzio, riguardano don Milani. *Un equivoco enorme che riguarda la scuola. La quale si pretende educativa, e invece non educa.* Perché l'educazione è un'altra cosa. Quella della scuola è, magari, socializzazione. Insegna come muoversi in società; come fare per occupare una posizione, ottenere un posto, conquistare uno status. La sua logica puramente procedurale non consente altro. La stessa relazione è finta, burocratica. Ed è esattamente questo equivoco che denuncia la *Lettera a una professoressa*. C'è un mondo che chiede educazione e ottiene socializzazione - e un programma da studiare.

La modernità

In quegli anni e in quei luoghi – Barbiana, Trappeto, Recife – educare voleva dire non solo entrare in contatto reale con una cultura

diversa, ma anche interrogarsi a fondo, insieme, sulle trasformazioni in atto. Perché essere soggetti attivi questo vuol dire: capire dove si sta andando, e se è un bene che si vada in quella direzione. Si stava andando, allora, verso la società dei consumi. A don Milani non piaceva. Non piaceva troppo nemmeno a Danilo Dolci. O, come è noto, a Pier Paolo Pasolini. Per Scotto di Luzio questa è uno dei maggiori errori del Priore: quello la *Lettera a una professoressa*, scrive, “ha imposto alla coscienza educativa italiana nel momento cruciale della grande trasformazione del nostro Paese, è la mera rinuncia alla sfida della modernità, alla fatica di diventare adulti”. Nientemeno. Fino al boom economico l'Italia era nella minore età; è diventata adulta, nonostante don Milani, con l'avvento del consumismo.

Ora, comunque si considerino le posizioni di don Milani, che forse non aveva tutti i torti anche sul ping-pong in Chiesa - ma lascio la questione ai cattolici -, su una cosa non c'è dubbio: in un contesto educativo e culturale i cambiamenti vanno problematizzati. E la scuola non lo fa. Non sa e non vuole farlo. La studio della storia, come denuncia la stessa *Lettera*, si arresta rispettosamente alle soglie del mondo attuale; l'educazione civica resta ancora oggi una farsa. La scuola arranca davanti a qualsiasi cambiamento, chiusa in sé stessa e arroccata nella custodia del suo deposito di sapere. E anche per questo non funziona.

La dura necessità dell'apprendimento

Scotto di Luzio mette la prassi educativa di don Milani sotto la formula romantica della “pedagogia dell'amore”; una pedagogia che, aggiunge, “esiste ai margini della scuola”. Temo che quello che Scotto di Luzio chiama *amore* sia semplicemente la disponibilità a impegnarsi in una relazione educativa. E sì, ha ragione: non ha a che fare con la scuola. Esiste, cresce, sopravvive ai suoi margini.

Scrive Scotto di Luzio:

Don Milani progettava una scuola dell'altruismo. I suoi seguaci si richiamano di volta in volta alla Costituzione, alla pace, alla fratellanza tra i popoli. Tutti valori encomiabili, ma messa di fronte alla dura necessità dell'apprendimento, questa scuola fatica a fare i conti con una constatazione semplice e difficile da mandare giù da parte di tutte le pedagogie progressiste: il fatto cioè che il potere conoscitivo resta tutto dal lato del disciplinare.

Non si può dire che questo passo brilli per chiarezza. Che cosa intende con *potere conoscitivo*? E cos'è il *lato del disciplinare*? Immagino che l'autore voglia dire che una scuola che persegue fini etici - o etico-religiosi - è costretta a sacrificare i contenuti, e che una scuola che trasmette pochi contenuti è una scuola poco efficace dal punto di vista dell'*empowerment*. Ma non è così.

In realtà la scuola si mostra fallimentare proprio "messa di fronte alla dura necessità dell'apprendimento". La necessità di un fine, di un senso della pratica scolastica non nasce dalla sovrapposizione di una concezione valoriale dell'insegnante alla sua pratica di insegnamento, ma è intrinseca al lavoro culturale. Detto in modo più chiaro: la scuola fallisce sul piano degli apprendimenti perché non è in grado di legare lo studio a una qualche forma di azione, a una progettualità, a un senso qualsiasi che non sia quello, sempre più remoto ed improbabile, della propria futura affermazione personale. La scuola acquista efficacia man mano che l'apprendimento si approssima alla vita reale, e ciò accade solo se c'è un fine. Uno studente può studiare la metodologia della ricerca sociale al fine di sostenere una interrogazione e prendere un buon voto. Qui il peso è tutto sul lato del disciplinare, per dirla con Scotto di Luzio. Ma l'apprendimento resterà fragile: la curva di Ebbinghaus farà giustizia della violenza subita. Meglio andrà se gli si chiederà di mettere in pratica quello che ha imparato, raccogliendo, ad esempio, qualche storia di vita. Ma

meglio ancora andrà se tutta la classe, strutturata come un gruppo di ricerca, raccoglierà storie di vita al fine di documentare, poniamo, i cambiamenti avvenuti nella famiglia. In questo caso c'è una produzione di conoscenza che è anche produzione di senso, perché quella conoscenza è un contributo alla chiarificazione dei problemi di una comunità. L'apprendimento diventa efficace, perché reale, ma cresce anche il potere, inteso come possibilità di agire in un contesto sociale.

In tutto il mondo, del resto, esiste da decenni la pratica del Service-Learning, che da qualche anno si sta sperimentando (poco, e forse anche male) anche in Italia. Consiste nell'unione di studio e impegno per la comunità. Si analizza un problema sociale, lo si studia attraverso le discipline curricolari, si propone una soluzione, e quindi si impegnano gli studenti per metterla in pratica. Tutti gli studi attestano che si tratta di una metodologia efficacissima per combattere la dispersione scolastica. Perché recupera il senso dello studio: ossia la sua direzione sociale.

La tutela

In un passo della *Lettera a una professoressa* si invoca la Costituzione. Gianni dice *aradio* perché così gli ha insegnato il padre. Dovrà imparare a dire *radio*. “Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola. ‘Tutti i cittadini sono uguali senza distinzione di lingua’. L'ha detto la Costituzione pensando a lui” (*Lettera a una professoressa*, cit., p. 19). Per Scotto di Luzio è chiaro che qui c'è una forzatura della Costituzione, che pensava con l'articolo 3 alle minoranze linguistiche; ed ha ragione. Lo dice del resto la stessa *Lettera*, in nota. Ma è una forzatura non meno grave quella che compie lui stesso, quando afferma che “la trovata dei ragazzi di Barbiana assorbe il povero nella sfera delle minoranze da tutelare e di fatto lo priva di qualsiasi possibilità di pensarsi come un soggetto etico attivo, un attore storico di cambiamento”. E qui bisogna rileggere l'*Incontro con i direttori didattici* che, lo

ripeto, andrebbe sempre letto insieme alla *Lettera*. Al suo solito, don Milani è chiaro fino alla brutalità. La lingua dei suoi parrocchiani è povera, talmente povera che può servire a vendere i polli al mercato, ma non a comprendere il Vangelo.

Non si può parlare la loro lingua perché è una lingua di basso interesse, di bassi vocaboli. Non bassi in senso cattivo, ma non elevati. Ed io non mi ci abbasso al livello dei miei parrocchiani. Abbassarsi al loro linguaggio e non dire più cose alte, a me non va. Io seguito il mio linguaggio alto e quindi o loro vengono al mio linguaggio o non ci si parla. (Don Lorenzo Milani, *Tutte le opere*, cit., tomo primo, p. 1160)

Nella *Lettera* si afferma l'esatto contrario:

Del resto bisognerebbe intendersi su cosa sia lingua corretta. Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. (*Lettera a una professoressa*, cit., pp. 18-19)

Delle due, evidentemente, l'una: o i poveri parlano una lingua poverissima, che non consente loro di accedere alle verità più alte, o sono i veri creatori e rinnovatori della lingua (una posizione, questa, che rimanda al Tolstoj di Jasnaja Poljana). Certo la professoressa potrebbe rivendicare lo stesso diritto di non abbassarsi a parlare il linguaggio dei contadini. Non ha in fondo anche lei da dire cose alte? Se don Milani rivendica il suo non parlare con i suoi parrocchiani, se non imparano la sua lingua, non potrà rivendicare anche la professoressa il diritto di bocciare Gianni? La differenza è nel metodo.

Don Milani comprende che per risolvere il problema linguistico deve fare scuola. E fa scuola. Ma intanto vive a Barbiana, condivide la povertà e la quotidianità dei suoi parrocchiani, si fa loro pari (e al tempo stesso li mette quotidianamente a discutere di ciò che accade in ogni parte del mondo, a proposito dell'essere "attori storici di cambiamento"). E alla fine resta solo la differenza linguistica. Poiché

don Milani è entrato pienamente nel mondo di Gianni, Gianni può entrare interamente nel mondo di don Milani. E acquisirne la lingua. Non così nella scuola, che in quanto istituzione chiede a Gianni di lasciare fuori dalla porta dell'aula tutto il suo mondo culturale.

Di questo, ripeto, si tratta. Nessuna richiesta di tutela particolare per il povero. Vero è che la scuola sta andando in questa direzione. I portatori di qualsiasi diversità culturale - che sia di classe o etnica - vengono etichettati come portatori di Bisogni Educativi Speciali, e in quanto tale *inclusi* semplicemente con una riduzione delle richieste dell'istituzione. La scuola resta identica, chiusa nella sua freddezza istituzionale, ma a richiesta si fa meno esigente, e per questo si illude di essere inclusiva. È un errore pedagogico madornale, ma di cui don Milani non ha davvero alcuna colpa, e al quale è da credere anzi che si sarebbe opposto con forza.

Prendersi cura

La *Lettera a una professoressa* ha più di cinquant'anni. La nostra società nel frattempo è cambiata al punto tale da diventare irriconoscibile. “Io ho fatto scuola dalla prima alla quinta elementare, perché ai miei tempi i figlioli dovevano aiutare i genitori con il lavoro, il mi' babbo voleva che io andassi a aiutarlo con i campi, e poi a governa' gli animali”, racconta Marisa Gorelli, classe 1937, intervistata da una studentessa della mia scuola. Siamo nel Senese, un territorio in qualche modo privilegiato rispetto a molte aree del Sud. “Come stavi quando hai scoperto che non potevi più andarci?”, le chiede la studentessa. “Io ero brava e mi piaceva la scuola, quindi restai male e piansi, piansi tantissimo, e non te lo dico così per dire, piansi per davvero”.¹ E Rosanna Perugini, di un decennio più

¹ L'intervista fa parte del progetto di *Memoria scolastica* dell'Osservatorio Socio-Antropologico del Liceo “Piccolomini” di Siena, curato da chi scrive e da Stefania Lio.

giovane: “La mattina mi svegliavo molto presto, circa alle 4.00, per portare al pascolo i maiali aiutata da un cane lupo di nome Furia. Stavo lì per qualche ora e alle 8.00 tornavo a casa per prepararmi per scuola che iniziava alle 9:30. Quando finiva, alle 15:30, tornavo a casa e facevo i compiti per poi aiutare nella pulizia di casa o a rimettere nella fattoria gli animali appena tornati dal pascolo”.

Nessuno oggi viene più a scuola dopo aver portato al pascolo i maiali. Il mondo al di fuori della scuola è cambiato radicalmente. Il mondo dentro la scuola sembra non essere cambiato affatto. Ogni volta che leggo con i miei studenti la *Lettera* resto colpito dalle loro reazioni. Non stanno leggendo un documento storico. Leggono quella che è ancora, almeno in buona parte, la loro quotidianità. Perfino alcune espressioni sono quelle che usano ancora oggi per parlare di scuola: il “coltello dalla parte del manico”, ad esempio. Oggi non occorre leggere il libro in cartaceo. È possibile mostrare un libro alla lavagna elettronica, o gli studenti possono leggerlo addirittura sullo smartphone. Tecnicamente le aule sono cambiate. Ma è l'unico cambiamento significativo: per il resto la scuola italiana resta una disperante Gormenghast, che procede anno dopo anno, Ptof dopo Ptof, Rav dopo Rav a perpetuare la sua routine di voti e di scrutini, di programmi da finire e di ragazzi da *salvare* o meno allo scrutinio.

Per troppo tempo confrontarsi con don Milani ha significato confrontarsi sul tema della bocciatura. Ma una scuola che non boccia non è affatto migliore, se dietro la promozione c'è il vuoto. Un ospedale che voglia curare davvero i malati non li dimette; e fuor di metafora, per la scuola non dimettere vuol dire trattenerne. Ma il problema a monte è quello della cura. O del prendersi cura. Don Milani insegna che il fallimento della scuola ha due ragioni. La prima è la sua incapacità di apertura culturale. Depositaria del sapere alto, della cultura prodotta dalle classi dominanti occidentali degli ultimi venticinque secoli, la scuola non sa metterla in tensione, in dialogo, in rapporto dialettico con altre culture – ieri la cultura di una diversa classe sociale, oggi la cultura di classe e le diverse culture degli immi-

grati di prima o di seconda generazione. La seconda è la sua mancanza di senso. Perché si fa scuola? Per diventare competitivi. Diventare competitivi come singoli e diventare competitivi come collettività. Ma diventare competitivi non è una grande motivazione. Non c'è del moralismo nella denuncia dell'arrivismo scolastico della *Lettera*. C'è invece molta verità psicologica. Chiunque insegni, e lo faccia in contesti difficili, sa di quali eccezionali trasformazioni sono capaci gli studenti quando li si porta fuori da Gormenghast, al contatto con una situazione sociale reale, alle prese con un compito che richieda qualità umane come l'empatia, la solidarietà, la comprensione dell'altro. Quando si trova un senso che, insegna *ancora* don Milani, è etico, sociale e politico. Oppure non è.

L'autore

ANTONIO VIGILANTE è docente di Filosofia e Scienze Umane al liceo "Piccolomini" di Siena. I suoi ultimi libri sono: *Dell'attraversamento. Tolstoj, Schweitzer, Tagore* (2018); *L'essere e il tu. Aldo Capitini in dialogo con Nishitani Keiji, Enrique Dussel e Murray Bookchin* (2019); *La luna nell'acqua. Una mappa per perdersi nel Dharma del Buddha* (2019); *Le dimore leggere. Saggio sull'etica buddhista* (2021); *La scuola difficile. Interventi 2015-2021* (2021, ebook); *Dio è falso. Una breve introduzione all'ateismo* (2022). Il suo blog personale è *Attraversamenti* (<https://www.attraversamenti.info>). Email: antoniovigilante@etik.com

È questa l'università che meritiamo? Dialogo con Marco Damilano su educazione e opinione pubblica

PAOLO VITTORIA

DOI: 10.5281/zenodo.8225397

“L'autosufficienza è incompatibile con il dialogo.”
Paulo Freire (2005, p. 80)

“L'avvenimento sarà il tuo maestro interiore.”
Emmanuel Mounier (2014, pag. 14)

Prime parole

Se la “mediazione” ha il significato di porre in relazione due o più persone – non necessariamente va vista come la ricerca di una sintesi finale o definitiva tra concetti o punti di vista: mediazione è il potere della comunicazione dialogica, come strumento del discorso intercalato a due o più voci e che assume un particolare senso nel contesto storico e culturale in cui sono state pronunciate o scritte.

Il mito dell'autosufficienza o della mancanza di necessità di mediazione di significati, opinioni e verità può portare a non vedere l'importanza del dialogo come processo di conoscenza e comprensione della realtà che se autodeterminata, oltre che autorappresentata, può perdere di vista la tensione relazionale di carattere dialogico e cadere sempre di più nelle trame dell'intelligenza artificiale come unica mediatrice delle nostre relazioni.

Ne abbiamo parlato con Marco Damilano, tra i più noti giornalisti italiani attualmente ideatore e conduttore del programma *Il Cavallo e La Torre* su Rai3 e a lungo direttore del settimanale “L’Espresso”, interrogandoci sulle criticità della comunicazione e della pedagogia in tensione tra un mercato che vuole trasformare i lettori, spettatori - così come gli studenti - in consumatori, e possibili alternative in grado di aprire vie d’uscita da questo paradigma della conoscenza e di formare l’opinione e l’educazione pubblica per la coscienza critica.

In un sistema della comunicazione polarizzato e convinto della propria autosufficienza, ci si costruisce la notizia in modo spesso autosufficiente e immediato, senza particolari approfondimenti. D’altra parte nel mondo dell’educazione si fa largo il modello neoliberista alimentato dal mito della competizione e una falsa “meritocrazia” che genera stati di ansia e di stress sempre più diffusi tra i giovani: un problema che ci riguarda tutti, ma in particolare dovrebbe far riflettere chi vive in prima persona quella che potremmo definire l’università 2.0 intrisa da un’aspirazione all’eccellenza sulle sabbie mobili di una precarietà sociale, economica ed esistenziale che risucchia ogni legittima rivendicazione al benessere dell’esistenza.

Il mito della competitività si scontra con la dura realtà, in cui si arranca, si fa difficoltà a costruire un futuro e inquadrare un presente che abbia senso. Studiare viene spesso confuso con una gara. La formazione viene distorta dalla performance. La colpa e il merito ricadono sullo studente trasformato in “individuo” e si perde il senso della responsabilità sociale.

Bisogna cogliere segnali divergenti, che non si piegano a un sistema accumulatore e competitivo e vengono non solo da critiche interne al corpo docenti, ma anche e soprattutto da voci studentesche che ci segnalano in modo inequivocabile come questo disegno di università non tenga sufficientemente conto dei tempi della persona, delle possibili fragilità psicologiche o di ostacoli economici, agendo in un equilibrio labile e sempre in bilico tra merito e colpa, eccellenza e fallimento.

D'altra parte, dal dialogo con Damilano emerge il rischio della perdita di fiducia tra i più giovani in figure di riferimento che vengono viste come intruse nella relazione personale con il web, finisce con l'affidare la mediazione di dati, affetti e relazioni all'algoritmo, sistema che dà l'illusione della conoscenza infinita, ma - nel metodo - risulta ripetitivo e meccanico. Eppure, nella comunicazione come nell'educazione, esiste una speranza: ed essa vive nella ricerca incompleta, infinita e imprevedibile non costruita solitariamente né spontaneamente, ma in un dialogo che non presuppone un criterio di certezza assoluta di giudizio o di verità. Questa incertezza e apertura relazionale implica, sì, ricerca di rigore scientifico e metodologico, ma anche continue mediazioni di senso: ed è esattamente questo aspetto che ci dà coscienza della nostra incompiutezza e del senso infinito della conoscenza e ridisegna la figura del giornalista e dell'educatore come soggetti aperti alle possibilità continue del dialogo come via d'uscita dalla meccanizzazione dell'informazione e dell'apprendimento. Nel dialogo, attraverso il dialogo.

L'invasione dell'algoritmo e la crisi delle mediazioni

Paolo Vittoria: Il sistema educativo è sempre più invaso da un modello che "premia" l'idea del possesso, dell'accumulo, della competizione e usa un vocabolario, ormai interiorizzato da noi addetti ai lavori e mutuato dal mondo finanziario, in cui si ricevono e trasmettono parole come "accumulare" "acquisire" e "spendere", o si misura la didattica in "crediti" e "debiti". D'altra parte, studentesse e studenti iniziano a denunciare la crisi di questo modello, come Emma Ruzzon e Alessandra De Fazio – che in occasione delle inaugurazioni dell'anno accademico delle rispettive università (Padova e Ferrara) – hanno espresso una critica decisa e profonda a un modello

che continua a richiedere di eccellere in un pantano di precarie aspettative asfissianti.

Marco Damilano: Credo sia importante – a proposito di quello che dici – ricordare che nella lingua tedesca “debito” e “colpa” si definiscono entrambi con la stessa parola. Questo mi sembra emblematico del sentimento di colpevolizzazione di chi non ce la fa e porta a delle conseguenze anche molto drammatiche, come è stato segnalato dalle due studentesse nel giro di poche settimane - dall’Università di Padova all’Università di Ferrara - che si sono esposte in prima persona per raccontare la propria esperienza o di loro colleghi in bilico tra il mito del successo e il fallimento, con conseguenza anche tragiche. Io penso che questi discorsi siano stati in modo equivocado intesi come uno sfogo, quando si tratta di vere e proprie denunce e sarebbe molto più coerente considerarle tali. Credo che bisognerebbe smantellare subito questa immagine del successo ed è una grande questione, anche civile e sociale. La questione delle parole e della ricerca va posta nei termini della libertà di creare parole piuttosto che riceverle e basta: in questo senso le parole sono uno strumento con cui fotografi una nuova realtà. La ricerca è una tensione. Non c’è un sapere costituito una volta per tutte, non c’è una democrazia conquistata una volta per tutte, non c’è una libertà conquistata una volta per tutte, ma c’è una continua ricerca, una continua tensione verso tutto questo e se nel mondo della comunicazione, come in quello accademico o educativo, si perde di vista tale tensione e si propone un modello pietrificato e nuovamente gerarchico, si rischia di fare un grandissimo errore e gravissimi danni sulle future generazioni.

P. Vittoria: È proprio il caso di dire che abbiamo bisogno di testimoni, più che di maestri - parafrasando un’espressione da te recentemente citata - o meglio di maestri-testimoni continuamente alla ricerca di una coerenza tra quello che si dice e quello che si è.

M. Damilano: Si tratta di una frase di Paolo VI che recita “il mondo non vuole più saperne di maestri, vuole dei testimoni e accetta dei maestri solo in quanto sono testimoni” ed è – come dicevi – la ricerca di coerenza tra quello che si dice e quello che si vive, molto significativa per un uomo che è stato al vertice di un’istituzione e struttura gerarchica come la chiesa cattolica a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta. Questo discorso, a mio avviso, vale anche – o soprattutto – per la cultura laica e nella contemporaneità dove il tema della pedagogia, dell’educazione, del maestro, questo atto di tramandare una cultura, è diventato particolarmente importante, considerando che siamo in una stagione di crisi delle mediazioni che colpisce in profondità tutte le forme di relazione: questa crisi riguarda il mio mestiere di giornalista, che fino a un po’ di tempo fa era il mediatore tra la realtà e la sua stessa trasformazione in notizie che arrivavano ai lettori, agli spettatori, alle persone che si informano; ma anche la politica, per quanto riguarda i partiti e i sindacati; e il campo dell’educazione con i maestri, gli educatori e perfino i genitori. Siamo in una stagione in cui ognuno fa da solo questa mediazione grazie ai social e al digitale, questo però certamente non vuol dire che le mediazioni non esistono più o che i mediatori non esistono più, così come sarebbe assurdo pensare che non c’è la possibilità di tramandare e testimoniare la persistenza di una cultura, di quello che abbiamo appreso e di quello che vogliamo restituire dopo di noi. Ho, però, la sensazione che questa crisi delle mediazioni ci ponga di fronte a un problema nuovo per quanto riguarda i metodi, i mezzi e gli obiettivi, i fini, lo scopo della stessa educazione, per cui risulterebbe del tutto inadeguato, se non dannoso, il modello pesantemente pedagogico dei decenni precedenti.

P. Vittoria: Parlando di mediazione mi viene in mente una frase del pedagogista Paulo Freire “nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, ci educiamo gli uni con gli altri mediati dal mondo”: se da una parte il “nessuno educa nessuno” segnala il superamento

dell'autoritarismo, il “nessuno si educa da solo” rimarca l'illusione del fai-da-te, dell'autoeducazione.

M. Damilano: Questa frase di Paulo Freire coglie il punto perché definisce un modello gerarchico, verticale dell'educazione con connotazioni autoritarie che è stata l'educazione fino a qualche tempo fa, ed è chiaramente un modello che non reggeva più da tempo. Al tempo stesso pensiamo di averlo sostituito con quella che definirei come “la pedagogia del selfie” che non è solo una pratica di fotografia in cui ci si autoritrae, ma è diventato anche un concetto, un modo di essere in cui si crede o – diciamo – si è sempre più convinti di poter fare le cose da soli, senza dover fare molta fatica e doversi necessariamente confrontare con gli altri. Questo tipo di mentalità modifica anche il campo dell'apprendimento che ruota non su qualcosa che ti può sorprendere o anche mettere in crisi perché in relazione con una persona che ti incuriosisce o ti contraddice, c'è un incontro, e c'è sempre qualche sorpresa o imprevedibilità che in fondo è quello che non sai, che non sai ancora, o diciamo non sai di sapere, e che qualcun'altro ti comunica. La “pedagogia del selfie” è invece frutto di un'ideologia precisa dell'autorappresentazione in cui questa sorpresa, o anche situazione critica rispetto all'apprendimento, svanisce grazie alla mediazione potentissima e al tempo stesso oscura dell'algoritmo, che ti fa apprendere e accumulare quello che già sai, quello che hai già scoperto, quello che hai già trovato, o quello che hai già ricercato. Non dimentichiamo che l'algoritmo funziona analizzando le nostre ricerche e restituendole in forma personalizzata come interessi, relazioni, contatti o prodotti di consumo e che – se diventa impermeabile a tutti gli altri stimoli che non sono contenuti in quel meccanismo – agisce come strumento di potere molto forte e sofisticato perché viene meno, anche in senso dialettico, quel primo segno di contraddizione per tutti che è l'incontro, la relazione con l'altro e con la realtà conoscibile.

Oltre a Paulo Freire, penso a una frase di Emmanuel Mounier che

ammiro e sento molto vicina anche per il mio impegno di giornalista ed è “l’avvenimento sarà il tuo maestro interiore”: l’avvenimento diciamo è quello che accade, è l’esperienza stessa nel suo essere sorprendente. In sostanza, c’è un modo di fare il mio lavoro di giornalista – ma anche altre professioni nell’ambito della cultura, dell’educazione – che si fa dettare le conclusioni a partire da una visione del mondo impermeabile a tutto, alle opinioni, alle idee degli altri, a fatti o avvenimenti che smentiscono o in qualche misura mettono in crisi le proprie verità. Poi, in senso più profondo, c’è “quello che accade”, che è anche un incontro, direi soprattutto una relazione che, tornando a Mounier, è un maestro interiore perché magari può spiazzarti, può costringere a ripensarti, ti rimette in discussione, ti fa sorgere tanti dubbi su quello che stai facendo, pensando, scrivendo o dicendo e da questi dubbi, da questi stati critici nasce la possibilità di una risposta, o comunque di un’apertura ad un’altra dimensione della conoscenza e del sapere, di una relazione non univoca, ma complessa, contraddittoria e per questo anche più difficile. Quindi i due modelli che emergono sono quello più antico, gerarchico, autoritario, patriarcale – che risulta obsoleto e inadeguato – e quello dell’illusione dell’autosufficienza dove c’è invece il rischio di una disillusione rispetto al non avere bisogno di mediazioni. Il sistema chiamato algoritmo studia ed elabora, a livello meccanico, l’enorme quantità di dati che noi inseriamo nella rete e ce li ripropone senza permetterci di uscire da quel circuito che, in modo più o meno inconsapevole, noi stessi abbiamo creato: l’algoritmo crea un circuito chiuso che quasi sempre è un circuito di potere e quindi può diventare un cortocircuito da cui è difficile uscire. La cultura educativa diventa, quindi, una sfida per ritrovare il senso dell’incontro, in effetti una rottura – o per meglio dire – un’uscita da quel circuito, che è proprio spezzare un paradigma prevedibile della conoscenza.

P. Vittoria: Il tema dell’algoritmo per come lo descrivi, mi sembra – da una parte – l’illusione della conoscenza infinita, dall’altra la dura

realtà della prevedibilità che ti educa ad una conoscenza meccanica, appiattita su quello che già è, mentre l'educazione è tale se ispirata dall'avventura, dalla ricerca continua di senso, dalla scoperta, anche dal disorientamento, lo spaesamento, l'incantamento.

M. Damilano: Intuitivamente il navigare nel web è come immaginare un mare senza bussola in cui questo spaesamento è molto elevato. La realtà, invece, è che il navigare non solo è molto orientato, ma scientificamente mediato dall'analisi di dati di cui parlavamo; quindi, il mio pensiero è che innanzitutto bisogna problematizzare l'incontro con la realtà andando oltre l'accumulo di dati sulla realtà ed anche di persone, costruendo delle interpretazioni che sono piccole bussole che permettono di orientarci dopo che ci siamo persi, o disorientati. Penso che anche questo sia un senso del nostro lavoro. Più specificamente diciamo che intravedo, in questa fase, due strade: una dove agisci come se la realtà non ci fosse e l'altra in cui la realtà è in fondo inconoscibile perché è un insieme di puntini senza collegamento. Io invece credo a una terza alternativa in cui la connessione, il collegamento tra dati, nozioni, elementi è una necessaria funzione intellettuale, che ha bisogno di studio e di conoscenza. Ogni volta che ragiono su questo tema mi viene in mente l'articolo di Pierpaolo Pasolini sul "Corriere della Sera" del 1974 in cui si riferiva alle stragi – quasi un romanzo delle stragi – e quell' "io so" con cui apre l'articolo che è molto forte: "Io so i nomi dei responsabili di quello che viene chiamato "golpe", io so i nomi dei responsabili della strage di Milano del 1969 ... delle stragi di Bologna e di Brescia, dei vecchi fascisti ideatori di golpe, dei neofascisti autori delle stragi" ... e poi ancora menziona "gruppi di potenti appoggiati dalla CIA; la strategia della tensione"; poi dice: "so tutti i nomi, tutti i fatti" ma specifica "non ho le prove e né gli indizi". Io so perché "sono un intellettuale che ristabilisce la logica là dove sembrano regnare l'arbitrarietà, la follia e il mistero." Ecco se vediamo la realtà come una serie, un insieme di sequenze, di fotogrammi, come siamo abituati a fare nella conoscen-

za sul digitale ci sembra di conoscere tutto e forse non conosciamo niente. Solo se creiamo delle connessioni - e da questo punto di vista il digitale diventa uno strumento formidabile -, non faremo regnare l'arbitrarietà, la follia e il mistero che, nel senso attribuitogli da Pasolini, sono lati oscuri del potere. Un altro atteggiamento sarebbe invece quello di dire: "io so", ma non ho indizi, non ho prove e non ho neanche una visione del mondo; oppure "io so" perché penso di sapere con arroganza e qualsiasi cosa succede non mi distoglie dalla mia visione. Questi naturalmente sono due estremi, due strade possibili e parallele, quando quella in mezzo è la strada della connessione, che ancora una volta è una forma di mediazione, come la stessa conoscenza è una forma di mediazione. La conoscenza è una mediazione tra una massa informe inconoscibile e il tentativo disperato dell'essere umano da sempre di dare un ordine al caos: magari può sembrare un discorso astratto, ma è molto concreto, perché il nostro lavoro quotidianamente è dare un ordine conoscibile, o forse meglio una leggibilità, al caos.

P. Vittoria: Pierpaolo Pasolini ha pagato caro il suo sapere. E oltre la sua vicenda, la sua tragica morte che ha molto dell'oscuro, del mistero, non c'è dubbio che la sua ricerca della verità fosse scomoda, perché faceva luce sui lati oscuri, come nella lettera a cui hai fatto riferimento. Attualmente, questo potere della ricerca della verità ruota sempre più attorno ai dati oltre che alle notizie o le opinioni. Mi riferisco in particolare alla vicenda di Julian Assange, di cui si parla troppo poco, che è straziante dal punto di vista umano, e apre una serie di riflessioni e interrogativi sulla ricerca della verità. Com'è noto, il suo "reato" è stato quello di aver denunciato e divulgato dei dati veri sullo spionaggio degli Stati Uniti anche a scapito di governi occidentali: la persecuzione che ne è scaturita è alla stregua dei peggiori criminali e di una violenza inaudita, con il rischio dell'extradizione negli USA e una condanna di 175 anni di carcere.

M. Damilano: Io penso che – senza se e senza ma – Julian Assange non dovrebbe soffrire questa violenza e non dovrebbe pagare nessun reato perché non ha commesso nessun reato. È chiaro che si tratta di una persecuzione di carattere politico per aver diffuso delle notizie vere: una grande quantità di dati e di notizie che svelano il sistema di spionaggio degli Stati Uniti. Su questo non ho nessun dubbio e d'altra parte la libertà di espressione, di “stampa” come si dice, la libertà di divulgazione e diffusione del pensiero è profondamente minacciata ed è pericolosamente aggredita anche negli Stati cosiddetti liberaldemocratici. Ho lavorato per molti anni a “L'Espresso” ed è stata la testata che Julian Assange aveva scelto nel 2010-2011 per pubblicare i leaks, per cui ho avuto anche modo di lavorare successivamente a quell'operazione. Una questione che si pone riguarda la messa in rete di tutti i dati. Da una parte, si può affidare a chi li consulta il compito sia di diffonderli che di interpretarli. Dall'altra, una diversa filosofia: si lavora per mesi e mesi su una quantità di carte e documenti che sarebbero inconoscibili o incomprensibili se fossero letti così come sono e quindi hanno bisogno della mediazione di chi sa leggerli, interpretarli e farne delle connessioni che non sono solo nelle carte, nei documenti, ma che richiedono una specializzazione, una competenza, oltre a una capacità di restituzione. Sono, quindi, due modalità diverse ma che in ogni caso nulla hanno a che fare con la vicenda personale di Julian Assange, di chi avrebbe il “torto” di aver pubblicato dei dati che davano fastidio al governo degli Stati Uniti e dovrebbe essere immediatamente rilasciato e messo in libertà.

P. Vittoria: ... La vicenda di Assange pone anche interrogativi su un modello dell'informazione e della cultura che non tutela il punto di vista dei più deboli, in una continua rincorsa alle semplificazioni e poco inquieta sulla ricerca della verità.

M. Damilano: C'è un'arroganza di chi pensa di poter chiudere la realtà in due minuti di giornalismo televisivo, in trenta righe di un

pezzo o peggio ancora in un post su un social network. C'è un'arroganza perché si pensa che con lo strumento del giornalismo si possa sintetizzare qualsiasi cosa fuori da un dialogo. Però, c'è anche l'importanza di questo strumento come nel caso di Julian Assange che è appunto la conoscenza della realtà e di proposizione purché il giornalismo si liberi da tutti i difetti, tutti i malanni che si porta dietro da decenni: gli stereotipi, le semplificazioni che tradiscono la complessità, la tutela del punto di vista del più forte rispetto a quello del più debole, la lontananza dai contesti concreti e dai territori, l'omologazione. Non è poco il lavoro da fare anche nella funzione pedagogica della comunicazione e del giornalismo stesso. Il giornalista non è un sacerdote, non è un professore, non è qualcuno che ha una cattedra o un pulpito da cui parlare, dovrebbe essere immerso nella realtà anche più scomoda – e darne una rappresentazione o interpretazione il più possibile tendente o vicina alla verità. Non possiamo dire “verità” in senso assoluto, ma alla ricerca della “verità”. Nel caso della nostra intervista (nella fase di videoregistrazione n.d.r), ad esempio, basta che giri la camera ed hai un'altra realtà che non è meno vera di quella che stiamo ritraendo adesso, ma una tensione verso la verità si può testimoniare e credo che sia la cosa che arriva di più e che può essere la cosa più utile da rimettere in circolo: anche qui non si tratta di venir meno al ruolo di mediazione, ma di reinventarlo. La mediazione non è più l'antico giornalista modellato sul principio di Hegel: “la lettura dei giornali è la preghiera dell'uomo moderno”, che faceva sentire la lettura del giornale quasi in modo liturgico, sacerdotale. Oggi è tutto molto diverso e questo rappresenta una grande opportunità da cogliere. La mediazione è anzitutto nella relazione che va riscoperta: ed è una relazione in cui le parti sono scompigliate, scompagnate, non c'è più un alto un basso, un giovane e un anziano, un uomo e una donna. Le mediazioni quindi si rinnovano e reinventano continuamente ed è quello che dobbiamo cercare in questa stagione in cui, in fondo, siamo in una fase di mezzo o in un passaggio epocale che a sua volta è una mediazione in cui possiamo e dobbiamo continuare a cer-

care senza pensare di aver mai raggiunto la meta. Per me è evidente che il giornalismo, come l'educazione, è un dialogo anzitutto interiore che per ognuno di noi è l'incontro che si compie con la realtà.

P. Vittoria: Tuttavia il mondo dell'educazione, come quello della comunicazione è invaso dal modello neoliberista, in cui si tende a riprodurre quello che già è stato trasmesso ed è sempre più difficile ripensare la cultura in forma dialogica e critica...

M. Damilano: Quello che accade nel mondo del giornalismo è legato all'ordine del marketing e del profitto e può mettere in crisi dei sistemi anche industriali. Quindi, da questo punto di vista, la questione si pone in modo drammatico perché c'è una spinta del sistema industriale e mercantile - diciamo pure capitalista - a trasformare sempre di più l'opinione pubblica in una mercificazione che si adegua a quello che chiede il pubblico mediato dal sistema del mercato. E in presenza di una crisi anche industriale del mondo della comunicazione, dietro ogni innovazione c'è sempre un bivio: l'innovazione per mantenere la qualità del giornalismo e soprattutto la sua funzione di formazione dell'opinione pubblica in una società democratica - oppure il giornalismo come "marketing" per adeguarsi o fotografare le evoluzioni del mercato. Ho visto che questo bivio è continuamente presente, ma è difficile capire verso che strada ti porta. Un problema comune di chi fa il giornalista per professione e di chi assume il punto di vista del lettore, dell'ascoltatore, è quella di vivere in una fase di falsa onnipotenza dell'informazione. Ad esempio, per quanto riguarda la notizia del treno deragliato a Firenze oggi (21/4/2023 n.d.r), attraverso lo smartphone abbiamo comunicazioni giornalistiche minuto per minuto su quello che sta accadendo: se la linea ferroviaria è stata ripristinata o no; quali sono gli aggiornamenti sui ritardi dei treni, ed altro. L'altra faccia di questa onnipotenza è un'estrema debolezza della comunicazione, ovvero manca qualcuno che ci spieghi le cose, ci spieghi quello che sta accadendo e - ritorno

a dire - in questo modo pensiamo di sapere tutto, ma non sappiamo niente. Sappiamo tutto in tempo reale, ma capiamo sempre meno ed abbiamo sempre meno strumenti di comprensione e qui c'è un terreno enorme su cui lavorare: in questo senso sono molto ottimista perché c'è molto da fare mentre sono – per così dire – pessimista – anzi preoccupato che, se dovesse prevalere quell'altro modello, allora verrebbe meno la funzione civile e democratica dell'informazione che in fondo da sempre fa la differenza tra una società democratica e una società che non lo è, così come fa la differenza l'accesso alla cultura e all'educazione garantita da istituzioni come scuole o università.

P. Vittoria: Questa riflessione è la porta per un ripensamento del sistema della comunicazione e della pedagogia: dell'educazione ed opinione pubblica ...

M. Damilano: Certamente tutto quello che sta accadendo richiede un ripensamento di tutti i modelli, senza dimenticare quella che è stata la domanda della pandemia su tutti i campi. Questo ci richiama alla responsabilità pubblica della scuola e dell'università che non possono essere dei luoghi di una dinamica di investimento-cliente-consumo, cittadino-consumatore, lettore-consumatore, studente-consumatore, ma dovrebbe essere una dinamica completamente slegata da questo tipo di logica per restituire ai lettori, agli ascoltatori e spettatori così come a studenti e docenti quella dimensione formativa che è il vero obiettivo dell'educazione pubblica che non è l'accumulo, ma l'istruzione, per paradosso, incompiuta. Un circolo aperto che contraddice quel modello di cittadini-consumatori che divengono compiuti quando acquisiscono un voto, una competenza o un diploma. Questo vuol dire non piegarsi a un sistema profilato dal mercato, ma aprirsi all'esperienza di relazioni incompiute e proprio per questo adeguate a un sistema democratico in cui il compiersi si fa insieme agli altri e non da soli perché sei il migliore di una classifica decisa dagli altri.

Il bluff del merito: la denuncia delle studentesse

“Credere alla meritocrazia è come credere alle streghe”; “Si pensa che il merito sia un criterio equo e giusto, eppure nella pratica viene anche esso nella pratica confuso con un’ideologia competitiva”. Le due studentesse, Alessandra De Fazio ed Emma Ruzzon fanno eco al disagio studentesco e, dall’inaugurazione dell’anno accademico rispettivamente dell’università di Ferrara e di Padova, sferrano una critica altrettanto pungente e legittima. Sebbene il merito sia una categoria che, nella cornice della Costituzione (si veda l’articolo 34)¹, assume significato di eguaglianza e pari opportunità, è stato completamente stravolto dall’ideologia neoliberista in ragione di una competizione su cui si sente il rischio del fallimento. Molti professionisti della comunicazione hanno definito le parole delle studentesse come uno “sfogo”, quando si tratta effettivamente di un coerente ragionamento politico-educativo che sfocia in una precisa denuncia di un sistema a cui non possiamo sottrarci.

3.1 Emma Ruzzon: “Da quando studiare è diventato una gara?”

Inaugurazione dell’anno accademico Università di Padova, 13 febbraio 2023:

Cara comunità studentesca, Magnifica Rettrice, Ministro Bernini, autorità, cara comunità dell’Università di Padova: credo siano evidenti a tutti le profonde contraddizioni della narrazione mediatica intorno al percorso universitario. Ci viene restituito il quadro di una realtà che fa male. Celebrate eccellenze

¹ “La scuola è aperta a tutti. L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.”

straordinarie facendoci credere che debbano essere ordinarie, facendoci credere che siano normali. Sentiamo il peso di aspettative asfissianti che non tengono in considerazione il bisogno umano di procedere con i propri tempi, nei propri modi. Siamo stanchi di piangere i nostri coetanei e vogliamo che tutte le forze politiche presenti si mettano a disposizione per capire, insieme a noi, come attivarsi per rispondere a questa emergenza, ma serve il coraggio di mettere in discussione l'intero sistema merito-centrico e competitivo. Con quale coraggio possiamo ascoltare il bisogno umano di rallentare? Ci viene insegnato che fermarsi significa deludere delle aspettative, sociali e molto spesso familiari. Fermarsi vuol dire rimanere indietro? Ma da quando studiare è diventato una gara? Da quando formarsi è diventato secondario rispetto al performare? Tutto quello che sappiamo è che una vita bella, una vita dignitosa, non ci spetta di diritto, ma è qualcosa che ci dobbiamo meritare. Notoriamente il merito è inteso quale fattore garante di un percorso equo per tutti, capace di appianare ogni differenza, in nome di un impegno personale che viene riconosciuto e premiato. Quindi il mancato raggiungimento di un risultato è da attribuirsi esclusivamente alla colpa del singolo di non essersi "impegnato abbastanza". Ricordiamoci però che molti degli ostacoli che incontriamo nel nostro percorso accademico sono strutturali e sono, per esempio, non potersi permettere una casa da fuori sede, non poter frequentare le lezioni, non avere una borsa di studio, ed è codardo che si deleghi al singolo studente la responsabilità di trovare un modo per arrivare alla fine del percorso indenne, superando degli ostacoli che è compito delle istituzioni rimuovere. Quest'anno a Padova 2.426 studentesse e studenti avevano diritto a ricevere una Borsa di Studio che non è mai stata erogata. Mi chiedo come si possa immaginare che vivano serenamente il loro percorso universitario, quando la preoccupazione principale diventa come sostenersi economi-

camente. Come possano avere fiducia nel loro Ateneo, nella loro Regione, nel loro Stato, se vedono non rispettato un loro diritto costituzionale, quello di poter studiare. Sono domande che esigono risposta, e vorrei porle direttamente a Lei, assessora Donazzan, alla luce della mancata copertura delle borse di studio che la nostra Regione reitera da anni, così come da anni non si impegna in una reale azione di residenzialità pubblica studentesca. Queste politiche di disimpegno e trascuratezza colpiscono sempre e solo chi è già in condizioni precarie, spesso quegli stessi studenti che non si sono potuti adeguare a un mercato immobiliare che specula sulle carenze del pubblico. Quella abitativa, così come quella economica, sono emergenze, e come tali vanno affrontate. Dal 2018 il nostro Ateneo si è impegnato nell'anticipare i fondi destinati alle borse di studio che la Regione manca di stanziare, dimostrando di riconoscere l'importanza di garantire il Diritto allo Studio: ci aspettiamo che alla luce dei finanziamenti del PNRR in arrivo, questo impegno venga nuovamente mantenuto. Non godere di un reale diritto allo studio pesa sul percorso universitario, così come insiste sulle nostre spalle la costante competizione corrosiva a cui siamo sottoposti e un ragionamento sul benessere psicologico ancora in fase embrionale, che non fornisce nemmeno a tutte le Università uno sportello di assistenza e ascolto, e che dove è presente lo vede sottofinanziato e di conseguenza mal funzionante. Vogliamo lo psicologo di base. Anche se sentiamo solo il contrario, ricordiamoci che non è una sessione o la nostra media a definire chi siamo, ricordiamoci che è legittimo chiedere aiuto e pretendere che ci siano delle strutture adeguate a darcelo. La corona d'alloro non deve significare l'eccellenza, la competizione sfrenata. Deve essere simbolo del completamento di un percorso che è personale, di liberazione attraverso il sapere. Abbiamo scelto di mostrarla qui con un fiocco verde, quello del benessere psicologico, per tutte quelle persone che

non potranno indossarla, per tutte le persone che sono state o stanno male all'idea di raggiungere questa corona. Stare male non deve essere normale. Se però si aspira a proseguire il proprio percorso accademico, è d'obbligo prendere atto di come il nostro Paese consideri l'Istruzione e il mondo della Ricerca. Il 55% tra dottorandi e dottorande non riesce a risparmiare nemmeno 100 euro al mese. Una volta conseguito il titolo, ciò che li attende in Italia è l'incertezza. Saltare da un assegno all'altro, senza possibilità di accedere ai basilari diritti dei lavoratori, come maternità e tredicesima. Nessuna possibilità di accedere ad un mutuo vista la difficoltà a mantenersi autonomamente nelle principali città italiane. All'infuori del nostro paese la ricerca viene riconosciuta come un impiego e i cosiddetti "cervelli in fuga" sono di fatto persone colpevoli di non aver accettato la precarietà radicata nella scelta di una carriera accademica in Italia. Pochi mesi fa, Ministro Bernini riportava alle Camere che sarebbe un contratto lavorativo a limitare la libertà di un ricercatore. Ebbene no: è l'assenza di tutele che limita la libertà, impedendogli di immaginare un progetto di vita stabile nelle attuali condizioni. In tal senso la proroga di un anno degli assegni di ricerca non deve mettere in dubbio la necessità di una tempestiva riforma del preruolo, che garantisca stabilità e futuro nel nostro Paese a chi fa ricerca. In questo contesto di precarietà ci viene richiesto di eccellere, con i mezzi a disposizione, qualunque essi siano, dentro e fuori l'Università. Sempre di più, sempre meglio, sempre più veloci, senza arrestarsi mai, nemmeno davanti alle difficoltà. Chi vuole può, giusto? Dobbiamo chiederci se è vero che tutti abbiamo la possibilità di arrivare ovunque e accettare che la risposta, per quanto possa fare paura, è no. Non finché mancherà la volontà politica di costruire una società priva di pregiudizi, attenta alle differenze, che livella le disuguaglianze. Ma noi ci troviamo davanti un Governo che sceglie deliberatamente di ignorare le grida di al-

larne dei suoi giovani, gli stessi che chiedono più fondi all'istruzione pubblica e che invece vedono in legge di bilancio aumentare il finanziamento alle private, oppure i giovani che disobbediscono civilmente e pacificamente per denunciare la catastrofe climatica e che hanno ricevuto poca attenzione sul contenuto, ma tanti commenti riguardo la sfumatura di arancione su quelle pareti. La civiltà e la forza di uno Stato si misurano su come questo tratta chi è messo ai margini dalla società stessa: come osano mentire raccontandoci che non toccheranno il diritto all'aborto? Non avete paura di cosa ne sarà dopo i tre disegni di legge che lo mettono in discussione? Non vi indigna il silenzio delle istituzioni davanti agli 84 suicidi dei detenuti in carcere nel 2022? Oppure che, in questo momento, alla Camera si stia proponendo l'aberrante tentativo di legittimare l'omissione di soccorso? L'accanimento verso gli ultimi e il calpestamento dei diritti civili e sociali sono atteggiamenti che appartengono ad uno dei periodi più bui della storia del nostro Paese. Ma dalle sue macerie è nata la nostra Costituzione, costruita sulle fondamenta della democrazia, dell'uguaglianza, della libertà e dell'antifascismo. Principi che oggi dobbiamo al coraggio ed al sacrificio delle giovani generazioni di allora, anche studenti come noi, che si schierarono con coraggio contro l'oppressione del regime. Lo stesso coraggio con cui l'Università di Padova ha ottenuto la medaglia d'oro al valore per il ruolo avuto nella Resistenza al Nazifascismo, che dobbiamo ricordare oggi con grande orgoglio: esattamente ottant'anni fa, nel 1943, l'allora Rettore Concetto Marchesi prendeva una posizione chiara: cacciava i fascisti dalla cerimonia di inaugurazione dell'Anno Accademico, in nome della Patavina Libertas. Questi continueranno ad essere i principi su cui si fonda il nostro Ateneo e, nel ribadirlo, vorrei concludere questo mio contributo rivolgendomi alla comunità studentesca: Il presente non è facile e altrettanto avere fiducia nel futuro. Forse la sfida più

grande consiste nel non adeguarci al poco che ci viene concesso, pretendendo sempre di più. Possiamo esserne in grado solo mettendo da parte gli individualismi, in un'ottica di solidarietà, come disse Marchesi “Per la fede che ci illumina e per lo sdegno che ci accende”. Buon inizio dell'Anno Accademico.

3.2 *Alessandra De Fazio: “Siamo bombardati dal mito della competizione”*

Inaugurazione dell'anno accademico Università di Ferrara: – 4 aprile 2023:

Sono un fallimento, non merito di vivere. Queste non sono le parole che titolano l'ennesimo giornale che riporta quotidianamente, accanto alle morti delle nostre compagne, l'esaltazione di una studentessa che riconosce nel sonno un ostacolo per laurearsi nella metà del tempo. Queste parole sono uscite dalla stessa bocca della persona che oggi sta di fronte a voi, queste parole le ha dovute sentire e subire mia madre quando subito dopo il test di medicina ho percepito di non avercela fatta, per la seconda volta... Che esagerazione per un test che si può riprovare l'anno successivo – continua la studentessa – ma come possiamo pensare che un percorso universitario debba essere dettato dai nostri tempi mentre siamo bombardati costantemente dal mito della performatività e da una competizione illogica che ci sbatte in faccia il successo degli altri e ci fa tirare un sospiro di sollievo quando qualcuno fallisce al posto nostro. Citando Alessandro Barbero, in altre epoche credevano alle streghe, noi crediamo nella meritocrazia. Si pensa banalmente che il merito possa essere un criterio equo, sostituto del vecchio privilegio, del quale invece ha ereditato tutto il divario e la disparità. Le borse di studio sono un ricatto. Se tutte abbiamo lo stesso diritto perché qualcuna dovrebbe essere costretta a tenere tempi più serrati solo perché più povera? Il sistema universita-

rio è classista. È un'istituzione che disconosce la nostra umanità piegandosi ai ricatti del mercato. Le università promuovono le illusioni di garantirci pari strumenti... Ci viene data la possibilità di redimerci dalla nostra condizione di povertà, come se fosse una colpa, a patto di dimostrare di essere meritevoli, conseguendo risultati eccellenti entro periodi di tempo cadenzati e ristretti. Le studentesse e gli studenti non sono il mezzo per sostenere la formazione, il diritto allo studio deve risiedere nell'emancipazione collettiva e deve essere parte integrante e inscindibile del welfare sociale pubblico, gratuito e garantito dallo Stato per tutte...

Chiediamo che il nostro Paese consideri il benessere psicologico diritto fondamentale dell'individuo, al pari della salute fisica, sia con l'introduzione dello psicologo di base, ma anche con una riforma sistemica che decostruisca i pilastri meritocratici. Non siamo più disposti ad accettare senso di inadeguatezza, depressione e persino suicidi a causa delle condizioni imposte da un sistema malato che baratta la persona per la performance. Non ci dobbiamo meritare di studiare, di avere una casa e delle cure.

Riferimenti bibliografici

- Boarelli M. *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Roma-Bari 2022.
- De Fazio A. *Intervento della Presidente del Consiglio degli Studenti*. Università di Ferrara, 4 aprile 2023, url: <https://www.youtube.com/watch?v=vfVvm1VZELw>
- Freire P. *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2005.
- Mounier E. *Il personalismo* (a cura di Giorgio Campanini e Massimo Pesenti), Editrice Ave, Roma 2004.
- Mounier E. *L'événement sera notre maître intérieur: pages choisies*, Parole et silence, Paris 2014.

Pasolini P.P. *Cos'è questo golpe? Io so*, in “Corriere della Sera”, 14 novembre 1974 in P.P. Pasolini, *Io so*, Garzanti, Milano 2014.

Rai Radio3: *L'Università non è una gara*. Con Luigi Zoja e Paolo Vittoria. Fahrenheit – 3 marzo 2023, url: <https://www.raiplaysound.it/audio/2023/03/Fahrenheit-del-03032023-6eadb585-eb82-4d2c-b087-0e1d90b7e14d.html>

Ruzzon E. *Intervento della Presidente del Consiglio degli Studenti*.

Università di Padova – 24 febbraio 2023, url: www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2023/Intervento%20Emma%20Ruzzon.pdf

Gli autori

MARCO DAMILANO è giornalista, saggista e conduttore televisivo. Già direttore de l’“Espresso”, conduce la striscia di informazione *Il cavallo e la torre* su Rai3.

PAOLO VITTORIA è docente di Pedagogia generale all’Università Federico II di Napoli. Già docente all’Università Federale di Rio de Janeiro. Collabora con “il Manifesto”.

Letteratura per l'infanzia è letteratura

CRISTINA BELLEMO

DOI: 10.5281/zenodo.8225412

Questa serie di interventi ha origine in un dialogo sulla posizione della letteratura per l'infanzia nella letteratura cominciato su un social network. Ne sono nate diverse considerazioni sul pregiudizio, sulla difficoltà e sulla diffidenza, ancora così persistenti, rispetto al riconoscimento della letteratura per l'infanzia come letteratura: non solo negli ambiti accademici (dove i corsi ad essa dedicati stanno quasi esclusivamente nelle facoltà legate alla formazione, agganciandola così a doppio filo agli scopi educativi, seppure viceversa nel curriculum di chi si prepara a diventare insegnante lo spazio per la letteratura sia poco, o inesistente addirittura), ma anche nei media, negli eventi culturali, tra il pubblico di lettori e lettrici, perfino negli stessi ambienti letterari tradizionalmente considerati appannaggio esclusivo degli adulti.

Che idea dell'infanzia sottende, tutto ciò?

Molti gli interventi e i contributi preziosi, che hanno aperto altre finestre interessanti di riflessione, provenendo da persone interessate alla letteratura per l'infanzia in ambiti e ruoli differenti. Proviamo ora a spostare la discussione dal *pourparler* social a uno spazio che consente maggiore approfondimento e, se possibile, l'attivazione di un ragionamento più ampio, articolato e strutturato, anche istituzionale, capace magari anche – così speriamo – di accogliere nuove voci, e di innescare mutamenti concreti. Violando i confini, sovvertendo la rigidità delle definizioni e degli schemi. Il primo intervento è a firma di Giovanna Zoboli, autrice, poeta, edi-

tor ed editrice di Topipittori. Giovanna pone una questione cruciale che sta a monte, rispetto al nostro discorso: la parte della dimensione estetica nella relazione che il libro instaura con lettrici e lettori. L'attenzione all'esperienza estetica come generatrice di senso, pratica di significazione a partire dal nesso inestricabile tra forma e contenuto. E l'analfabetismo adulto nel riconoscere la qualità estetica dei libri per l'infanzia, come elemento primario del loro valore. In sostanza, che posto ha l'esperienza estetica per gli adulti?

L'autrice

CRISTINA BELLEMO vive a Bassano del Grappa. Laureata in lettere classiche, è giornalista da oltre venticinque anni. È direttrice responsabile della rivista *L'Abbecedario*, edita da *A.B.C., Associazione Bambini Chirurgici* dell'ospedale pediatrico Burlo Garofolo di Trieste. Scrive per diversi editori, e i suoi libri sono stati tradotti per tanti Paesi. Ha ricevuto diversi riconoscimenti, tra i quali, nel 2021, il premio Andersen come miglior scrittrice. Incontra costantemente lettrici e lettori, e tiene seminari, laboratori, corsi sulla letteratura per l'infanzia e sulla cura delle parole (intorno alle quali la sua ricerca è incessante).

L'ospite sgradita

GIOVANNA ZOBOLI

DOI: 10.5281/zenodo.8225453

I saggi di Walter Benjamin sui libri per ragazzi (l'edizione a cui mi riferisco è *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, a cura di Francesco Cappa e Martino Negri, Cortina 2012) a tutt'oggi contengono quella che, a mio avviso, è la riflessione più approfondita sulla parte che la dimensione estetica ha nella relazione che il libro instaura con il lettore (parlo della componente materiale, le forme e i materiali in cui è realizzato).

Al loro centro si trova, infatti, la fascinazione esercitata dal libro sul lettore, la disposizione dell'infanzia a essere rapita, precipitata nell'altrove: quella terra di meraviglie allestita sapientemente da illustratori, editori, scrittori, giocattolai. I bambini ci cadono o ci finiscono dentro (ma è anche il libro a precipitare dentro ai bambini), proprio come capita ad alcuni noti personaggi letterari, letteralmente sequestrati dal racconto, Dorothy, Alice, Pinocchio...

Nel vissuto di bambini e ragazzi, la dimensione materiale (pervasiva di immateriale) occupa un posto fondamentale: la bellezza intesa come forma, aspetto in cui si manifestano le cose – libri, oggetti, spazi –, esperienza estetica della loro unicità, lezione vitale a essi intrinseca. È un segnale che i protagonisti, bambini e ragazzi, riconoscono subito come irresistibile e dietro al quale si mettono in fila con disposizione avventurosa: il Pifferaio di Hamelin *docet* (figura che infatti, in questo senso, indica Antonio Faeti in *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, pietra miliare degli studi

sull'illustrazione in Italia). Basti pensare alle fiabe, a come da secoli, da quando sono state destinate a un pubblico infantile, abbiano dato luogo a uno dei repertori di immagini più interessanti, complessi e alti, attraverso libri, ma anche film, animazioni, scene teatrali, coreografie...

In questi quasi venti anni di lavoro come editrice di libri illustrati, mi sono resa conto di come nel discorso pubblico e corrente sul libro per ragazzi, (mediatico, critico, accademico, pedagogico...), sia proprio questa, invece, paradossalmente, l'ospite sgradita: guardata con indifferenza, sospetto, imbarazzo, quando non addirittura con antipatia e irritazione, a seconda delle posizioni ideologiche.

Cristina Bellemo, nel suo intervento su Facebook, ha riproposto un interrogativo che negli anni, attraverso articoli, convegni, interventi, dibattiti, hanno posto in tanti (a cominciare dal professor Faeti che, come è noto, ha dedicato molto del proprio lavoro critico al tema): come è possibile che ancora oggi la letteratura per l'infanzia sia la 'grande esclusa' come la definì la studiosa americana Francelia Butler (in un saggio edito in Italia da Emme nel 1978). Come è possibile che non sia ancora entrata a pieno titolo nel discorso letterario e culturale? Come mai questa legittimazione non è attestata, per esempio, dalla sua presenza in corsi di laurea delle facoltà di lettere? Come è possibile che questa letteratura continui a essere esclusivo ambito di interesse di coloro che a vario titolo si occupano di bambini e ragazzi (con la conseguente deriva mediatica ovvero la sua apparizione solo in quei momenti dell'anno in cui è necessario dispensare consigli di lettura per eventuali regali o in occasioni di ricorrenze, anniversari...). Come si spiega che, sul piano dell'organizzazione del sapere, continui a essere confinata ad ambiti "tecnici" relativi a istruzione e cura "dei minori", come le scienze della formazione e quelle dell'educazione, la pedagogia, posta strumentalmente al loro servizio (in dosi peraltro omeopatiche), privata di una dimensione autonoma, spogliata di caratteri specifici, si potrebbe dire di ogni seduzione, come una sorta di Cenerentola, posta a svolgere mansioni

utili in abiti dimessi o quantomeno cuciti esclusivamente in basi a scopi prefissati?

Questo mio intervento non ha a che fare direttamente con questi interrogativi, piuttosto vuole mettere insieme alcune riflessioni che io credo stiano a monte di tale questione, senza alcuna pretesa di dare risposte. Si tratta di considerazioni maturate nel corso di anni di osservazione su quello che è il rapporto fra libri, bambini e adulti.

Quando, ormai circa venti anni fa, cominciammo a fare libri illustrati, vi erano due reazioni tipiche che accoglievano i nostri libri in quei primi periodi in cui in effetti gli scaffali delle librerie offrivano una scelta di libri illustrati povera e, spesso, di scarso livello. La prima arrivava dal pubblico: le persone, padri, nonni, madri, nonne, insegnanti eccetera ci chiedevano “come mai libri così ‘belli’ per un pubblico di bambini?”: non erano “troppo” belli? Non manifestavano quello che appariva come un “eccesso” di estetica? La preoccupazione tradiva la certezza che si trattasse di un eccesso in quanto questa bellezza non sarebbe stata compresa, accolta, digerita da un pubblico di piccoli. Non sarebbero stati rovinati quei libri, da piccole mani distruttrici? Sottotesto: la bellezza è costosa, dunque fatta per essere messa sottovetro, rimanere inutilizzata. Va conservata, anche per non comprometterne il valore economico.

A cosa serviva, in sostanza, tutta quell'estetica? ci veniva domandato. Implicitamente il giudizio era che fosse fuori luogo. In più, questi libri “troppo” belli non si capiva neanche bene di cosa parlassero: i contenuti nelle storie proposte non erano sufficientemente esplicitati. Le immagini non erano immediate come devono essere quelle a uso dei bambini, e richiedevano di essere lette, indagate. Come si poteva essere sicuri dei messaggi contenuti in quei libri, se questi venivano in gran parte affidati alla radicale ambiguità delle immagini e a testi di cui non si coglieva subito l'intento narrativo?

Curiosamente anche da parte del pubblico di settore, gli esperti, il giudizio, in molti casi, era simile: quasi immediatamente fu messo in dubbio che quei libri fossero davvero per ragazzi e che, in realtà,

fossero confezionati per ammiccare agli adulti. Ciò che soprattutto risultava sospetto erano le iconografie proposte, non immediatamente riconducibili agli stili correnti che caratterizzavano gli albi illustrati (vi fu perfino qualcuno che ai nuovi linguaggi dell'illustrazione oppose come alternativa l'onesto realismo dei calendari dei carabinieri): modalità di rappresentazione (e di trasfigurazione) della realtà (figure umane, animali, elementi naturali, paesaggi, oggetti, ambienti, atmosfere eccetera) erano giudicate poco riconoscibili e, quindi, inadatte alla percezione e alla comprensione infantile. In diverse occasioni venimmo a sapere, o ci fu esplicitamente comunicato, che le immagini e i testi dei nostri libri non potevano essere considerati adeguati alle capacità di lettura dei bambini di quella o quell'altra fascia di età, in quanto non rispondenti ai parametri corretti relativi a scelte cromatiche, grafiche, figurative eccetera. In sostanza, la ricerca estetica autonoma che i libri rivelavano attraverso i linguaggi visivi e verbali adottati dai loro creatori veniva considerata impropria, fuorviante rispetto alle esigenze specifiche, descrivibili e misurabili, di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, suffragate dalle scienze cognitive e pedagogiche.

Entrambe queste reazioni, va detto, continuano a riproporsi oggi, seppure con minor frequenza, dato che, fortunatamente, nel tempo qualcosa è cambiato, soprattutto grazie anche al grande lavoro di formazione che negli anni è stato fatto sui libri illustrati al quale anche noi, in vario modo, ci siamo dedicati.

Nel bel saggio di approfondimento scritto da Martino Negri per la raccolta dei saggi di Benjamin sull'infanzia, *Nel regno delle figure. Lo sguardo di Walter Benjamin sul rapporto fra infanzia e letteratura*, la questione del rapporto fra dimensione adulta, infanzia ed esperienza estetica è analizzato compiutamente: vi si trovano tutte le considerazioni che ogni volta che si parla di libri per bambini, esperienza di lettura, forme e contenuti, illustrazioni e testi, bisognerebbe tenere presente. Rimando pertanto a queste pagine, a mio avviso imprescindibili, e non solo riguardo alla riflessione che questo dibattito ha acceso.

Il saggio andrebbe citato per intero, ma mi limiterò ad alcu-

ne parti. Sottolinea Negri, a proposito del celebre passo di Benjamin in *Libri vecchi e dimenticati* in cui viene espressa, a proposito dell'importanza dell'illustrazione, la “segreta e antica alleanza fra artisti e bambini”:

Il regno delle figure, scrive Benjamin, sfugge al controllo dei pedagogisti, ed è questo uno dei motivi per cui le figure dei libri hanno la capacità di esercitare un potere attrattivo fortissimo sui lettori più giovani, o addirittura alle prime armi, in forza di un accordo segreto: un accordo in cui, tuttavia, gli artisti non hanno tentato di assumere una prospettiva infantile, trovando anzi nella propria libertà espressiva, scevra di intenti pedagogici e incurante della natura del proprio pubblico, così come delle censure del senso, la ragione stessa dell'accordo.

E, più avanti, prosegue:

Le figure dei libri hanno, per Benjamin, la capacità di condurre altrove, lontano da casa, nel cuore di un mistero che non può essere rischiarato e che, proprio in tale impossibilità, custodisce, intatto, il proprio fascino: le figure mettono in movimento il pensiero, condensando situazioni narrative e idee, caricandosi di una molteplicità di significati possibili capace di sedurre il bambino con la propria apertura alla significazione, costringendo ad aguzzare lo sguardo e a esercitare l'arte paziente dell'osservazione, spingendolo a vagabondare nei suoi territori alla ricerca di senso – e di racconto – senza alcuna garanzia di approdo certo. Come ha scritto un bambino coinvolto in un progetto di scrittura effettuato a partire dall'incontro con un libro di sole immagini, *The Arrival*, di Shaun Tan: “Posso dire una cosa, sui libri di sole figure? Che però anche quando è finito il libro, ti viene l'ansia perché non sai davvero cosa voleva dire l'immagine...”

Poco oltre, Negri afferma che l'universo letterario del picture book è in rapporto strettissimo con “quello della poesia, in cui forma e contenuto si compenetrano in modo irrevocabile eppure mai univoco” e si rifà all'affermazione di Maurice Blanchot “quando scrive che il linguaggio poetico ‘è uno schiudersi che continua a stare chiuso’”.

Questa inscindibile relazione fra forma e contenuto è al cuore dell'esperienza estetica per chiunque la sperimenti sia come autore sia come fruitore. Quanto più questa relazione è compiuta, articolata, riuscita (ciò che chiamiamo “bellezza”, ma l'esperienza estetica non ha solo a che vedere con il bello, significa sperimentare la forma delle cose, quindi anche la loro improprietà, mediocrità o bruttezza), tanto meno è possibile categorizzare e definire l'oggetto che ne è portatore. Sarà possibile descriverlo, studiarlo, esaminarlo, avvicinarlo in vario modo, ma non esaurirlo in una formula e indirizzarlo a uno scopo. La natura stessa dell'esperienza estetica esula da scopi precisi, in questo senso è connotata da una totale gratuità come dimostra il fatto che il valore di un oggetto d'arte non ha un prezzo e, se lo possiede, non coincide con il calcolo del suo valore economico: è incalcolabile. *I girasoli* di van Gogh hanno un valore molto superiore a quello espresso dal prezzo raggiunto a una recente asta (40 milioni di dollari). La stessa cosa si può dire di *Madame Bovary*: il valore letterario del romanzo non ha relazione con il costo del numero delle copie stampate, a oggi, nel mondo, e il prezzo di una copia tascabile di questo titolo ha a che fare con la natura dell'edizione, ma non con il valore culturale del romanzo.

Questa alterità dell'arte rispetto al calcolo del valore economico è di importanza cruciale. Una figurina di Pinocchio disegnata da Mazzanti o Chiostri, o la lettura di un brano di Collodi presente in una copia tascabile di *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, consente a un bambino del 2023 di fare un'esperienza estetica intensa, personale e importante in una condizione di totale gratuità, se si dà occasione a quella copia di finire fra le sue mani. E questo perché la qualità estetica del testo di Collodi, e delle immagini di

Mazzanti e Chiostrì eccedono di gran lunga il prezzo di acquisto del libro che li veicola (un maestro elementare che ha letto Pinocchio in classe, mi ha raccontato che i bambini hanno molto amato le figure di Mazzanti, pur nella sobrietà del segno e del bianco e nero). Questa eccedenza di valore è la seconda qualità inestimabile dell'esperienza estetica, e conduce chi la fa a sperimentare, a propria volta, la libertà e la profondità di un'azione totalmente gratuita.

Sperimentare la bellezza (termine oggi abusato, impiegato in modo così generico e riduttivo che ho l'impressione generi più confusione che significati) implica la pratica dell'osservazione e della pazienza – aguzzare lo sguardo, “vagabondare alla ricerca di senso – e di racconto – senza alcuna garanzia di approdo certo”. E aggiunge una cosa fondamentale, Martino Negri quando fa riferimento a quella che chiama “apertura alla significazione” a proposito delle immagini, ma anche, penso io, dei bambini: una disposizione a moltiplicare i significati, da una parte, e, dall'altra, a coglierli nella loro varietà e solo apparentemente contraddizione, attitudine permessa da un pensiero, come quello infantile, non ingessato da apprendimenti pregressi, più libero e sbrigliato. Vi è altro da coltivare attraverso i libri? Vi è altro di più importante che possa essere promosso nella più totale gratuità, nella mancanza di uno scopo certo, dell'esperienza estetica, tanto più oggi, in un mondo dominato dal mercato, da esperienze sempre funzionali a qualche scopo, a qualche risultato e sempre accessibili a pagamento (in modo diretto o indiretto, come è prassi di gran parte dell'entertainment)?

Qualche tempo fa ci sono arrivati due messaggi da due genitori che hanno manifestato la loro riprovazione nei confronti di due nostri libri. Ci ha scritto un padre:

Non so se mai questa mail avrà una risposta ma il desiderio irrefrenabile di esprimere il mio dissenso per come sono stati scritti i testi di *Due scimmie in cucina* era troppo forte. Una sera torno a casa e la mia compagna aveva acquistato questo libro da

leggere ai nostri due piccoli. Giunta l'ora di andare a dormire ho preso il libro ed ho iniziato a leggere ma già dopo le prime due righe ho avuto una difficoltà enorme a dare un senso alle frasi perché il testo è scritto SENZA punteggiatura alcuna. Vi consiglio vivamente di utilizzarla. È la punteggiatura che dà un senso compiuto alle frasi. Forse questa mail non avrà mai una risposta ma sentivo troppo forte il peso di questa indecenza. Saluti.

E una madre, a proposito di *Fiabe incatenate* di Beatrice Solinas Donghi, ci ha comunicato su Instagram:

Mi dispiace, ma ho trovato questo libro di fiabe imbarazzante. È anche bella l'idea ma è sgrammaticato e privo di *consecutio temporum*. Andrebbe totalmente rivisto e corretto. Soprattutto perché è rivolto ai bambini!

In entrambi i messaggi l'accesa riprovazione è rivolta precisamente alla forma, in questo caso quella del testo, ritenuta impropria in quanto presente in un libro destinato a un pubblico infantile. Punteggiatura e uso della grammatica, che nei testi letterari sono annoverabili fra le caratteristiche dello stile di uno scrittore, in un testo per bambini dovrebbero, invece, secondo questi genitori, seguire le regole presenti nei manuali di lingua italiana. L'idea di fondo di questo pensiero è che i bambini, quando leggono, principalmente, assorbono modelli e, dunque, tali modelli debbano riferirsi a regole condivise. In sostanza la lettura effettuata da un bambino sarebbe finalizzata all'apprendimento delle regole della lingua. E l'esperienza che fa quando legge è, sostanzialmente, quella di assimilare modelli costruiti sulla base di regole certificate dai manuali di grammatica (i quali, tuttavia, va detto, in molti casi, esprimono vedute più larghe in merito a quello che correntemente si intende per buon italiano). La letterarietà del testo, insomma, ceda il passo alla sua funzione di

esempio. Non importa che lo stile di Solinas Donghi, coltissimo, si rifaccia a un approfondito studio dell'oralità nella fiaba di cui vengono ripresi modi, stilemi e ritmi; non importa che l'oralità sia il mezzo in cui la funzione narrativa trova la sua espressione più congeniale, in tutto il mondo e in tutte le culture, da tempi antichissimi; non interessa che ascoltare narrare storie o fiabe sia uno dei massimi piaceri umani, da tempi immemorabili, che si sia piccoli o grandi: la *consecutio temporum* sbarra la strada con i suoi diritti a cui il lettore bambino e l'autore sono chiamati a subordinare la propria esperienza, rispettivamente, di lettore e scrittore. Così come non importa che sia l'oralità di un dialogo infantile a essere proposta in *Due scimmie in cucina* in cui le frasi fluiscono e sono scandite, similmente a versi, anche in base al ruolo che le parole hanno nello spazio della pagina e della sua organizzazione grafica, anch'essi portatori di significati, come accade nell'albo illustrato. Vorrei fare notare che questi messaggi ci sono arrivati da genitori che acquistano libri per i loro figli e libri che sicuramente non fanno parte della fascia mass market.

È significativo che questi commenti siano stati espressi su testi: infatti è molto più semplice per un adulto riconoscere quelli che interpreta come "errori" di lingua, rispetto a mettere a fuoco cosa "non vada" in una immagine. Un testo è più facile da giudicare perché dal punto di vista formale risponde a regole che tutti abbiamo appreso a scuola, e dal punto di vista educativo si intende veicolo di contenuti: i famosi 'messaggi' sui quali (oggi più che mai) ci si sente chiamati a esprimere adesione o riprovazione (mi piace/non mi piace, secondo il costume contemporaneo). Il testo, infatti, nell'idea corrente, è pensato per lo più come strumento funzionale al contenuto (che si immagina estrapolabile: qualcosa che si mette e si toglie dalla pagina, come se questa fosse un mero contenitore; non si pensa mai che sia il testo, il discorso a dare forma ai contenuti, anzi a crearli, come invece sa chiunque si sia cimentato con la scrittura di un testo anche non letterario). Non a caso, oggi, sempre più spesso, non solo nella letteratura per ragazzi, i libri si promuovono facendo leva sui

famigerati temi: romanzi sull'abbandono, sul padre, sulla madre, sulla malattia, sulla depressione, sulle crisi di coppia, sull'omosessualità... Una prassi che dà la misura di quanto l'attenzione all'esperienza estetica come generatrice di senso, pratica di significazione a partire del nesso inestricabile di forma e contenuto, nell'ambito della lettura sia sempre più aliena non solo in ambito pedagogico e relativamente alla letteratura per ragazzi, ma in generale, quindi sempre meno connotata da gratuità e sempre più funzionale a obiettivi e scopi.

L'immagine, invece, come giustamente rileva Negri, a proposito dei saggi di Benjamin, non ci lascia tranquilli, è ambigua, le sue grammatiche ci sono meno note, siamo meno preparati a valutarla: estrapolare contenuti da una immagine è molto meno agevole rispetto alla medesima operazione compiuta su un testo, perché se si estrae il contenuto da un'immagine, non rimane niente in mano e, immediatamente, appare chiaro che tutto ciò che conta rimane dentro l'immagine e il suo ipotetico contenuto risulta banale e insignificante.

Il più delle volte, infatti, a conferma della difficoltà di leggere le immagini, di sperimentarle esteticamente, quelli che si leggono su di esse sono giudizi di pancia che aggirano la complessità del visivo. Oppure, per esempio, riguardo agli albi, sono giudizi "tecnici": si valuta l'immagine in quanto appropriata o no rispetto a qualcosa (spesso si tratta della leggibilità, della riconoscibilità dei soggetti, dell'uso del colore e della rappresentazione delle forme in relazione all'età dei bambini, al loro grado di comprensione eccetera). È vero che, oggi, l'illustrazione per l'infanzia (rispetto al tempo dei creatori di figure oggetto dell'attenzione di Benjamin e Faeti) si è molto specializzata e può tenere in conto i parametri cognitivi e le specificità percettive dei lettori e anzi usarli come stimolo creativo (da un certo punto di vista è quello che ha sempre fatto e invitato a fare Munari: darsi limiti e vincoli a vantaggio della creatività), ma è vero anche che la gran parte degli illustratori continua a lavorare in base a ricerche espressive che hanno radici nell'arte, nella grafica, nel disegno, nel fumetto, nella

fotografia, nel cinema... ossia in quelle tecniche di rappresentazione e di narrazione che hanno a che fare con la dimensione della forma e dell'esperienza estetica e non, decisamente, con la preoccupazione di trasmettere contenuti adatti all'apprendimento (a meno che non si operi espressamente nel settore della scolastica).

Mi sono fatta l'idea che questo analfabetismo adulto nei confronti dell'immagine (ma anche verso la parola letteraria, più specificamente quella della poesia, come indica Negri), analfabetismo definito *aniconismo* da Sophie van der Linden, la maggiore esperta francese di albi illustrati, sia fortemente coinvolto, a diversi livelli, nella colossale difficoltà a riconoscere la qualità estetica dei libri per l'infanzia come elemento primario della loro importanza, parlo del lettore comune, ma anche di insegnanti, pedagogisti, pediatri, bibliotecari, educatori eccetera. Un mancato riconoscimento di una delle esperienze più importanti che si possano fare durante la crescita, quello dell'esperienza estetica che, come credo si sia compreso da quanto ho scritto, ha anche forti valenze etiche e politiche, a partire dalle caratteristiche di eccedenza, gratuità e alterità rispetto a esperienze a pagamento sempre funzionali al conseguimento di qualcosa, come, per cominciare, intrattenimento e divertimento (non per niente lucrosi settori di mercato).

Spesso rimango colpita dalla povertà e dall'offensiva bruttezza di testi e immagini che circolano nelle scuole, proposti come materiali didattici ed educativi che alcuni insegnanti mi mostrano, scoraggiati e contrariati: kit o video predisposti su questo o quel tema, in occasione di questa e quella giornata mondiale da celebrare, scaricabili da siti didattici, circolanti su chat e gruppi facebook. In gran parte si tratta di materiali gratuiti, non nel segno di una eccedenza, ma del suo contrario: una assoluta mancanza di valore, a cominciare dall'impegno e dalle competenze di chi li ha progettati. Sono testi, immagini, video diffusissimi nelle scuole primarie, non si pensi a realtà marginali e svantaggiate.

A fronte di tutto ciò mi chiedo, dunque, che posto abbia l'esperienza estetica nell'esperienza degli adulti, in particolare di coloro che han-

no a che fare, in vario modo con la crescita dei bambini, per esempio che lavorano e operano in ambito scolastico ed educativo: domanda che viene prima di quella sul posto che dovrebbe occupare la letteratura per l'infanzia all'interno degli studi umanistici e della cultura *tout court*. Perché la risposta a questa determina poi, di conseguenza, tutte le altre, a cascata.

Se la scuola, e le famiglie insieme alla scuola, si stanno allineando a un'idea di conoscenza e di sapere in cui la qualità estetica degli oggetti che la costruiscono hanno una parte del tutto ininfluyente all'interno dei percorsi scolastici ed educativi, se la capacità di lettura e analisi di immagini e illustrazioni è tanto limitata fra gli adulti al punto da risultare un ingombro, al pari della qualità letteraria dei testi, guardata con fastidio o addirittura scambiata per inadeguatezza degli autori; se la "bellezza" di alcuni prodotti editoriali è ritenuta eccessiva (eccedenza percepita come disvalore) rispetto alla capacità dei bambini e dei ragazzi di sperimentarla, e a essa vengono preferiti libri "meno belli", ma meglio finalizzati, da una parte, alla trasmissione di contenuti ritenuti utili e funzionali, e dall'altra al tipo di intrattenimento da poco che si ritiene adatto ai bambini, cosa ce ne dovremmo fare di una buona letteratura per l'infanzia, quand'anche posta sul trono delle arti maggiori? Esiste qualcuno interessato a riconoscerla nel gran mare della produzione libraria destinata all'infanzia?

Ha speranza di trovare il posto che le compete, la letteratura per l'infanzia in un contesto in cui quella della bellezza risulta un'esperienza ritenuta sempre meno necessaria nella crescita dei bambini e dei ragazzi, un'esperienza sempre più aliena alla dimensione adulta, sempre meno preparata a percepirla, e sempre più disposta a intenderla come attributo accessorio che accresce il valore di mercato degli oggetti – è il prezzo a segnalarne la presenza -, trasformandola in una merce destinata a un target di "pochi fortunati" che potranno comprenderla e fruirla, pagando? Un contesto che sradica l'esperienza estetica dall'unica dimensione che le compete e ne salva l'integrità: quella collettiva ma non di massa, personale ma non privata, quella della conoscenza

ma non di dati, della quotidianità ma non dell'abitudine, della gratuità ma non della mediocrità, dell'unicità, ma non dell'esclusività?

C'è un passo magnifico in *Le ceneri di Angela* che dà conto con estrema precisione di cosa intendo per esperienza estetica. È quando Frank McCourt racconta del suo incontro con la potenza e il mistero della lingua attraverso un libro del tutto casualmente, e improbabilmente, giunto fra le sue mani. Nato a Limerick negli anni Trenta, in una Irlanda poverissima e ultra cattolica, con un padre alcolizzato e una mamma disoccupata, primo di cinque fratelli di cui tre moriranno piccoli, dopo averne passate di ogni colore, Frankie, decenne, mezzo morto per tifo, viene ricoverato in ospedale dove conosce una ragazzina difterica, Patricia Madigan. Lei non lo vede mai, gli parla dalla stanza accanto e gli presta, affidandolo alle mani dell'infermiere Seamus, un libro che racconta la storia dell'Inghilterra.

Nel libro – scrive McCourt – ci sono i primi versi di Shakespeare che mi sia mai capitato di leggere: “Persuasa da circostanze incontestabili, io credo che voi siate mio nemico”. Come riferisce l'autore del libro, è così che dice Caterina, una delle mogli di Enrico VIII, al cardinale Wolsey che vorrebbe farla decapitare. Io non capisco che cosa significa la frase ma non mi importa perché è Shakespeare e quando pronuncio quelle parole è come se avessi in bocca delle pietre preziose. Se mi dessero un libro tutto di Shakespeare potrebbero pure tenermi in ospedale un anno intero.

La formazione poetico ospedaliera di Frankie prosegue attraverso il muro che separa le due stanze, quando Patricia gli legge i versi della ballata romantica *The Highwayman* di Alfred Noyes: “Il vento era un fiume oscuro fra gli alberi furiosi/la luna una galea spettrale su mari tempestosi/la strada un nastro argenteo sulla purpurea landa/ e cavalcando giunse il bandito/cavalcando cavalcando/ cavalcando giunse il bandito all'uscio della locanda...”

Questa poesia è emozionante e bella quasi quanto i miei versi di Shakespeare – scrive McCourt. – I soldati danno la caccia al bandito perché sanno che ha detto alla fanciulla: Verrò da te ai primi raggi di luna s’anche il demonio mi sbarrasse la strada. Mi piacerebbe tanto fare anche io così, andare ai primi raggi di luna da Patricia nella stanza accanto e s’anche il demonio mi sbarrasse la strada scoreggiarci sopra. Patricia è pronta a leggermi le ultime strofe, quand’ecco che entra l’infermiera del Kerry strillando a tutti e due: Ve l’avevo detto che fra due stanze è proibito parlare. La differite non può parlare col tifo e viceversa.

I due innamorati vengono separati, lui mandato a un altro piano dell’ospedale. Poco dopo, Patricia muore e il libro con i versi di Shakespeare rimane a Frankie che li reciterà fra sé tutte le volte che potrà: un talismano che rende splendenti.

L’autrice

GIOVANNA ZOBOLI è scrittrice ed editrice. Con Paolo Canton ha fondato, nel 2004, il marchio Topipittori, specializzato in volumi per bambini e ragazzi, di cui è editor, direttrice editoriale e artistica. I suoi libri, per bambini e adulti, sono pubblicati in Italia e all’estero. Svolge attività di studio sui temi della cultura rivolta all’infanzia, con interventi editi da blog, cataloghi, riviste, e attraverso incontri, lezioni, corsi. Dal 2010, cura la comunicazione del marchio, attraverso il blog, inaugurato nel 2010, la pagina Facebook, Instagram. Collabora con le riviste *LiBeR* e *Hamelin*, e con diversi siti di cultura online fra i quali Doppiozero, cheFare e Federico Novaro Libri. Vive e lavora a Milano.

Aprire le gabbie: i libri a scuola

SUSANNA MATTIANGELI

DOI: 10.5281/zenodo.8225528

Da qualche anno mi interrogo sulle modalità con cui i bambini e bambine incontrano i libri e la letteratura a loro destinata. Viaggiando per l'Italia, visitando scuole, biblioteche e librerie, confrontandomi con docenti e operatori del settore ma soprattutto conversando con lettrici e lettori, ho accumulato molti dubbi e qualche certezza. Qui vorrei soffermarmi sulla lettura a scuola partendo da lontano, dall'altro versante, quello di chi scrive questi libri o si accinge a farlo.

Raccontando la genesi de *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, Dino Buzzati ricorda il suo entusiasmo e anche la sua preoccupazione perché “scrivere per bambini è molto più difficile che scrivere per i grandi, i quali più o meno si sa come la pensano” (Ferrari, 2006, p. 53). Questa citazione si trova spesso in rete, leggermente rimaneggiata, e suona così: “scrivere per bambini è come scrivere per adulti, solo molto più difficile.” Sicuramente più di effetto, anche se si perde la questione implicita nella versione originale: se i grandi sono *più o meno* prevedibili, come la pensano invece i piccoli?

Chi scrive per un pubblico che includa bambine e bambini conosce la difficoltà di cui parla Buzzati. Sa di doversi immergere in un'attività piena di sfide e responsabilità. Sfide comunicative, innanzi tutto: ogni parola, ogni frase sono sottoposte al vaglio della comprensibilità, della capacità di lettori e lettrici di inserire ter-

mini nuovi in un contesto noto o, viceversa, di cogliere concetti complessi grazie alla presenza in un testo di parole o espressioni familiari. La scrittura (che include, naturalmente, la traduzione) per l'infanzia è una palestra di lavoro sulla lingua perché obbliga a porsi costantemente in relazione con le facoltà cognitive dei suoi ipotetici lettori e lettrici. È un terreno di ricerca stilistica e formale ma anche, in senso ampio, filosofica quando si sceglie di parlare di tutto, senza censure, in un modo che risulti compatibile con delle menti che si stanno formando. A questo si aggiunge la consapevolezza dell'eterogeneità del proprio pubblico, dell'impossibilità di stabilire un campione valido al quale idealmente riferirsi. Ci si trova perciò a lavorare entro una fascia dai confini sfuggenti, che non include solo margini anagrafici ma anche tutti i possibili retroscena, gli ambienti in cui l'infanzia si trova a vivere la sua condizione. Chissà come la pensano, tutte queste persone nuove e aliene, laddove il termine *pensare* non ha esattamente lo stesso significato che attribuiamo al ragionamento adulto. Una letteratura che si definisce a partire dal suo destinatario non può eludere la questione. Spesso nella pratica quotidiana si ricorre a varie strategie: si procede tenendo in mente un pubblico più ristretto, reale e conosciuto, magari un bambino o una bambina in particolare, oppure ci si rivolge a quella persona piccola che si è stata, recuperandone le sensazioni. O ancora, ci si affida a un ritmo che arriva da un indefinibile altrove. Sono sistemi che servono a tenere una rotta, un riferimento che permetta di avvicinarsi al territorio polimorfo dell'infanzia avendo stabilito con esso un qualche patto. Perché certamente si tratta di un incontro: quando l'attenzione al destinatario non si trasforma in relazione si corre il rischio di risultare inaccessibili o, al contrario, di banalizzare i contenuti rinunciando alla densità propria di un prodotto letterario. Questo incontro costituisce il nucleo della specificità che contraddistingue la letteratura per l'infanzia, territorio che confina con tante aree di conoscenza e quindi potenzialmente ricchissimo di stratificazioni

di significato. Se ci si trova in un universo comunicativo altamente articolato al confine con la pedagogia, la filosofia, l'arte, è proprio perché quella per l'infanzia è una letteratura che per definizione si confronta con l'alterità.

Non c'è dubbio che di fronte a un materiale così complesso siano necessari strumenti critici adeguati: valutare e interpretare la vasta produzione culturale dedicata al mondo bambino, che può essere terreno di grande sperimentazione ma anche di brutale sfruttamento commerciale, non è impresa banale.

Nel nostro paese la critica specializzata, le riviste di settore, le biblioteche per ragazzi e ragazze, le librerie indipendenti, tutte le agenzie che si incaricano di promuovere la migliore letteratura accessibile all'infanzia hanno una risonanza relativamente ristretta. Dico *relativamente* riferendomi al dibattito pubblico, entro il quale difficilmente si discute di criteri qualitativi, di stile, di innovazioni formali nei libri per bambine e bambini. Si parla semmai di prestazioni commerciali, oppure si appiattisce la letteratura per l'infanzia sul suo contenuto, inteso come messaggio - di volta in volta auspicato o paventato - di cui si farebbe portavoce. Per quanto ci si illuda, al di fuori dell'ambito di chi se ne occupa professionalmente l'idea che la letteratura per l'infanzia abbia in definitiva una funzione didascalica è lontana dall'essere superata. La scuola, ovvero l'istituzione che per prima dovrebbe garantire l'accesso ai libri e l'incontro con la lettura, è nel nostro paese un paesaggio variegato dove si può incontrare ogni tipo di approccio: da quello che intende la narrazione solo come palestra didattica a quello più avvertito che accoglie le storie nella quotidianità del fare scuola e considera la lettura un aspetto irrinunciabile della formazione dell'insegnante in primo luogo. Tra questi due poli si incontrano, com'è intuibile, innumerevoli situazioni intermedie. Si può accedere in classi dove viene dedicato tempo alla lettura libera ma nelle quali l'attività è intesa come un momento ludico e separato dal progetto formativo vero e proprio; in alcuni casi i libri entrano in classe in modo episodico, senza una pianificazione. C'è da ag-

giungere che frequentemente la lettura è legata solo all'insegnamento dell'italiano con il risultato che l'area scientifica viene percepita come un ambito lontano dalle storie e dalla narrazione. Entrando nelle scuole dei vari cicli si possono intercettare dei filoni culturali che corrispondono a diversi modi di considerare i libri e l'educazione alla lettura. A volte si tratta di echi lontani che risuonano nelle aule e soprattutto nelle domande che bambine e bambini pongono durante gli incontri: insieme alle molte curiosità legate al processo dell'invenzione ("dove hai trovato l'*ispirazione?*"), alle domande più o meno specifiche e più o meno personali, alla fine di ogni conversazione si sono raccolti sempre un numero variabile di indizi che raccontano un certo modo di stare nei libri.

Qualche riga sopra ho descritto il processo con il quale si tenta di costruire la delicata relazione tra chi scrive e i suoi destinatari impliciti. In questa relazione certamente pesa l'intervento di mediazione del mondo adulto che porge le storie ai lettori reali e sappiamo quanto questo passaggio possa essere determinante. Quando a far da tramite è un'istituzione come la scuola il rischio di rovinare l'incontro prima ancora che si verifichi è molto alto. Come ha scritto Giuseppe Pontremoli (1997), "Un libro impregnato di scuola è un libro ammansito, è meno dell'ombra del suono del tacco, e infatti cammina con gambe non sue". Tra i tanti dubbi che la mia attività mi suscita, vorrei tuttavia esprimere una certezza: ci sono modi, anche a scuola, per offrire i libri salvaguardando quella relazione e mostrando così la specificità della pratica della lettura rispetto ad altre attività intellettuali. Sono certa che Pontremoli sarebbe d'accordo, se non altro perché lui questi modi li ha trovati nella pratica quotidiana. Poiché si sta parlando di scambi tra esseri umani, evidentemente non si tratta di fornire una sequenza di operazioni valida e replicabile in ogni occasione. Senza pretendere di dare soluzioni, credo di poter offrire un punto di vista, quello di chi osserva tutto questo dall'esterno avendo a cuore le peculiarità del proprio lavoro e il valore dell'incontro con la parola scritta in una fase così cruciale della vita.

Vista da questa soglia, l'educazione alla lettura appare efficace quando trasmette un atteggiamento che tenga conto delle caratteristiche proprie di un testo letterario, ovvero un testo nel quale la forma riesce a condensare senso, portando in superficie istanze anche contraddittorie, ambiguità talvolta persino svincolate dalle intenzioni di chi scrive. Hannah Arendt (1968, p. 169) ha detto che la narrazione rivela il significato senza commettere l'errore di definirlo. Questo vale ancora di più per la letteratura che si affaccia al mondo dell'infanzia, per sua natura ricca di diramazioni e contaminazioni di codici e linguaggi. Viene perciò naturale esortare a non commettere l'errore di estrarre con la forza un significato da mettere in cornice, concentrandosi invece sulla funzione poetica del testo, su ciò che lo identifica davvero.

Eppure quando si parla di stile e di forma vengono in mente rituali scolastici in cui i testi sono sottoposti a operazioni più vicine all'autopsia che alla lettura.

È possibile invece proporre un approccio alle storie che faccia vivere la forma? Sono convinta di sì. Si può leggere e far leggere un testo osservando le soluzioni formali che lo compongono, mettendole anche in questione, facendole diventare oggetto di discussione spontanea. Non credo sia possibile entrare da questa porta senza la dovuta cautela, senza aver predisposto l'ambiente scolastico ad accogliere questo tratto distintivo delle storie. Domandarsi perché è stato usato un certo verbo o perché è stato messo in atto un certo rovesciamento del punto di vista può permettere di vedere come la forma costruisce il senso (o il nonsense) di quello che viene raccontato, ma resta un'operazione sterile senza un tempo preparatorio dedicato alla lettura libera di testi integrali. Lettura libera, forse va sottolineato, soprattutto da parte di chi insegna. Certamente non è qualcosa che si possa fare a partire da un libro di testo che proponga brandelli di storie estratti a freddo dal loro corpo originario: finché la narrazione verrà offerta in questa forma frammentaria a fini regolativi, difficilmente essa sarà percepita come una possibilità diversa dell'intelligenza.

Un discorso analogo si può fare per la letteratura divulgativa: anche questa ha una forma, uno stile, anche questa deve essere sottoposta a criteri qualitativi e anche questa, nei casi migliori, non riduce il suo contenuto a risposte preconfezionate da mandare a memoria. Nell'universo della divulgazione si incontrano opere ibride, incollocabili, dove parole e immagini dialogano allo scopo di generare domande sempre nuove, interrogativi da custodire. Opere che meritano di essere esplorate nella loro integrità, che hanno bisogno di trovare nella scuola uno spazio stabile e la possibilità di dialogare con tutti gli altri libri. Le barriere non lasciano circolare i pensieri, lo si sente dire anche a scuola. Eppure sono così difficili da abbattere, alla prova dei fatti.

A proposito di barriere, Mario Lodi si rammaricava per il destino inflitto a molte poesie di Rodari, finite “come canarini in gabbia in alcuni libri” (Lodi, 1982), e il già citato Pontremoli, riprendendo Lodi, rincarava la dose: “La canarinità è prima di tutto gabbia, e quindi niente voli, e voce senza vita. E, spesso, copertura e belletto per l'insulso ed il putrido. Chi non ci crede, butti un occhio in un libro di lettura” (Pontremoli, 1988).

Citare due figure come Lodi e Pontremoli può essere utile a ricordare che questa riflessione sui libri di testo non è affatto nuova, così come non è nuova la battaglia per fare scuola in modo alternativo alla logica dell'antologia e dell'eserciziario: come sa chiunque si occupi di scuola, si tratta di una spinta che nel nostro paese viene da lontano e nasce dalla lunga attività del Movimento di Cooperazione Educativa. Ad esso altre correnti culturali si sono affiancate, altri modelli che condividono però un'idea di fondo: a un certo modo di far entrare i libri in classe corrisponde un certo modo di concepire la scuola e di dare dignità a quel pensiero di bambine e bambini a cui mi riferivo all'inizio. È un'idea che ha conosciuto ondate e risacche e che negli ultimi anni ricomincia a manifestarsi in forme diverse. C'è chi si avvale dell'adozione alternativa come previsto dal *Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - Testo Unico delle disposizioni vigenti*

in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado che permette di destinare i fondi per il libro di testo alla costruzione di una biblioteca di classe; c'è chi fa scuola con ogni genere di narrazione pur mantenendo il libro di testo; ci sono altre situazioni intermedie e spurie, legate anche alle diverse circostanze che accompagnano i vari cicli scolastici.

Si può affermare che negli ultimi anni l'urgenza da parte dei docenti di aggiornarsi sulla produzione editoriale per l'infanzia e di ricevere validi strumenti interpretativi continua a crescere anche se non sempre si trasforma in un progetto educativo coerente. Certamente, di fronte alle pressioni del mercato editoriale per la scuola e all'impegno richiesto da questa modalità, le iniziative isolate incontrano molte difficoltà. Per questo motivo, oltre all'MCE, le reti di sostegno informali tra insegnanti e le comunità di pratiche come il Writing and Reading Workshop risultano alleate decisive per una scelta di questo tipo.

Da qualche tempo mi domando quante siano effettivamente queste esperienze nel nostro paese, se sia possibile stabilire un numero, sia pure approssimativo e non definitivo, che racconti la diffusione della pratica della lettura a scuola. Dalle informazioni che sono finora riuscita a ricavare, si può immaginare un territorio sfaccettato e ancora non del tutto mappato, le cui dimensioni non sono note di preciso nemmeno a chi lo abita. Sarebbe estremamente utile invece avere dei dati che permettano di conoscere meglio la distribuzione nel paese di questi modi alternativi alla logica del libro di testo come guida unica e irrinunciabile: aiuterebbe chi non sospetta che esista la possibilità di fare scuola in modo diverso e sarebbe interessante per l'intero settore. Resta da capire come andare oltre i resoconti parziali e arrivare a conoscere questo mondo in modo più completo.

Io non l'ho visitato per intero ma quando ne ho varcato i confini me ne sono accorta, perciò sono certa che non si tratta di un luogo immaginario e sospetto che sia più grande di quanto esso stesso non si percepisca.

Riferimenti bibliografici

Arendt H., *Isak Dinesen 1885-1963*, in *Men in Dark Times*, Harcourt, Brace & World, New York 1968, trad. it. in “Aut-Aut”, nn. 239-40, 1990.

Ferrari M.T. (a cura di), *Buzzati racconta. Storie disegnate e dipinte*, Electa, Milano 2006.

Lodi M., *Una favola, un metodo*, in F. Ghilardi (a cura di), *Il favoloso Gianni. Rodari nella scuola e nella cultura italiana*, Nuova Guaraldi, Firenze 1982, pp. 59-64.

Pontremoli G., *Il prezzemolo Rodari*, in “Linea d’ombra”, n. 28, 1988, pp. 22-23.

Pontremoli G., *Gli orizzonti inaspettati di Silvio D’Arzo*, in “Linea d’ombra”, n. 128, 1997, pp. 108-119.

L’autrice

SUSANNA MATTIANGELI, nata a Roma nel 1971, organizza laboratori nelle scuole, nelle biblioteche e nelle librerie oltre a scrivere storie lunghe e brevi per varie case editrici come Lapis, Il Castoro, Topipittori, Vànvere, Mondadori. Ha tradotto diversi libri dell’autrice americana Beverly Cleary per la casa editrice Il Barbagianni. Dal 2019 collabora con la rivista internazionale *Kids*. Durante la sua carriera ha vinto numerosi premi tra cui il Premio Gigante delle Langhe, il Premio Orbil, il premio Bitritto per *I Numeri Felici* (Vànvere Edizioni 2017); Il Premio Rodari 2019 per *Il Posto Segreto* (Lupoguido 2019). Nel 2018 ha vinto il Premio Andersen 2018 come miglior scrittrice. È stata nominata Italian Children’s Laureate per il biennio 2023/2024.

La silvestre libertà del margine

NADIA TERRANOVA

DOI: 10.5281/zenodo.822597

“Io credo che l’ultima persona a cui si dovrebbe chiedere di parlare della scrittura sia probabilmente lo scrittore”, scrive Ursula K. Le Guin nel suo saggio *Il linguaggio della notte*, pubblicato in Italia dagli Editori Riuniti nel 1986.

Se volete sapere tutto del mare, andate a chiederlo a un marinaio, a un oceanografo, o a un biologo specializzato nella vita sottomarina, e loro possono dirvi molte cose sul mare. Ma se andate a chiederlo al mare stesso, che cosa vi risponde? Con mareggi e sciabordii. È troppo indaffarato a essere sé stesso per sapere qualcosa di sé.

Bianca Pitzorno riporta queste righe in apertura del saggio *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi* (Il Saggiatore, 2006), aggiungendo che la domanda si complica quando a dover intervenire è lo scrittore di letteratura per ragazzi, considerata la difficoltà di circoscrivere la materia. Come si definisce un libro per ragazzi, quali sono i suoi limiti e le sue possibilità? In cosa si differenzia e dove si sovrappone, o si interpone, alla letteratura tout court? La domanda non è oziosa – se lo fosse, non ci ritroveremmo qui, chiamati a intervenire su quella che al momento è la peggiore conseguenza di quella che invece dovrebbe e potrebbe essere una questione fertile e aperta. Cosa serve alla letteratura per ragazzi per

essere definita tale? È sufficiente mettere un bambino dentro un libro? In che modo la storia di questa letteratura si incrocia con quella delle illustrazioni? Sono le prime domande che chiunque se ne occupi o ne scriva dovrebbe farsi, e sono questioni aperte che hanno diverse risposte e prospettive, ma la scuola e l'accademia, almeno in Italia, hanno risolto sbrigativamente e superficialmente la questione escludendo la letteratura per ragazzi dallo studio della letteratura, lasciandola confinata ad altre competenze, con cui pure essa è in dialogo, come la pedagogia, l'illustrazione e l'interculturalità.

Ne risulta che gli stessi scrittori sono spesso chiamati a intervenire sul proprio mestiere, con una frequenza anche maggiore dei colleghi che pubblicano narrativa non destinata all'infanzia, con buona pace di Ursula K. Le Guin, di Bianca Pitzorno e anche di Elsa Morante, che definiva gli scrittori persone cui sta a cuore tutto, fuorché la letteratura. Eccoci quindi a varcare i nostri limiti, che si fanno evidenti e macroscopici in particolare fra chi come me scrive libri che finiscono in collane e scaffali diversi anche per destinatario anagrafico, e si trovano a dover rispondere all'eterna domanda: "che differenza c'è tra scrivere per adulti e per ragazzi?". Così si ripropone una dicotomia sclerotizzata, cui è davvero impossibile rispondere nei pochi minuti di conclusione di un'intervista o, peggio ancora, di un incontro in una scuola, dove l'attenzione è già ai minimi termini. Ci può essere margine di confronto e di crescita proprio in luoghi disposti al dibattito come questo che mi ospita. "Scrivere per ragazzi è come scrivere per tutti, solo più difficile", rispondeva Dino Buzzati, in nome di sé stesso e, pur se involontariamente, di un cospicuo numero di scrittori italiani del Novecento che possiamo definire anfibi, che si sono mossi cioè fra le due sponde letterarie con maggiore o minore naturalezza, ciascuno con il proprio timbro e con esiti molto diversi: Italo Calvino, Elsa Morante, Luigi Malerba, perfino Alberto Moravia. A fronte di questa acclarata complessità della letteratura giovanile, allora, come mai la si trova così di frequente minimizzata in senso opposto?

Nonostante l'avversione di una certa accademia, la riflessione po-

etica e letteraria sulla produzione editoriale per l'infanzia può annoverare una saggistica di robusta e nobile qualità, per citare solo alcune fra le uscite più recenti: *Una frescura al centro del petto* di Silvia Vecchini (Topipittori, 2019) e *Meraviglie mute* di Marcella Terrusi (Carocci, 2017) sulla storia e le finalità degli albi illustrati, *Di cosa parlano i libri per bambini* di Giorgia Grilli (Donzelli, 2021) che incarna quella liberazione dai doveri del messaggio e dell'etica da cui la letteratura per ragazzi viene costantemente minacciata (ne parlava già Natalia Ginzburg nel 1972 nel proverbiale articolo *Senza fate e senza maghi*, in cui lamentava l'addomesticamento dei lupi in lupi vegetariani e la sparizione del regno della fantasia dagli intenti editoriali della casa editrice per cui lavorava, l'Einaudi). Caposaldo di quegli intenti che nella scrittura cerco di non tradire resta per me *Gli imperdonabili* di Cristina Campo (Adelphi, 1987), in particolare il capitolo "Della fiaba".

È da notare come toccando la fiaba uno scrittore dia infallibilmente il meglio della sua lingua, divenga scrittore se anche non lo è mai stato: quasi che al contatto con simboli insieme così totali e particolari, così eccelsi e toccabili, la parola non possa distillare che il suo sapere più puro. Sicché basterebbe un fabulario classico perché a un bambino fosse aperto insieme l'atlante della vita e quello della parola.

Con le parole di Cristina Campo rispondo alla domanda che mi viene posta, di solito con malcelata superiorità e sufficienza, a proposito del perché scrivo anche per ragazzi, come se si trattasse di un vezzo, di una debolezza, addirittura di un segnale del mio non essere davvero una scrittrice. La letteratura per l'infanzia viene considerata talmente male che ogni volta che uno scrittore per adulti, per qualche ragione, ne preleva dallo scaffale quello che poi ritiene essere un bel libro, per fargli un complimento dice: "ma non è solo per ragazzi!" Inutile, o forse no, sottolineare quanta ignoranza, quanto

paternalismo e quale pessima idea di infanzia sottintenda la considerazione secondo la quale l'editoria per ragazzi produce libri brutti tranne quelli che possono piacere a un adulto.

Sì, per fortuna c'è Cristina Campo:

È possibile che chi fa fiabe sia simile a chi trova quadrifogli che, secondo dice Ernst Jünger, acquista veggenza e poteri augurali. Comincia a raccontare per dar piacere ai bambini e d'improvviso la fiaba è un campo magnetico dove convengono da ogni lato, a comporsi in figure, segreti inesprimibili della sua vita e dell'altrui.

Segreti che resteranno per sempre inaccessibili a chi, per ottusità, non vorrà varcare quella soglia.

Forse, però, è giusto così. Forse, accanto alle battaglie per un giusto riconoscimento, possiamo anche tenere da conto la libertà assoluta che dà, a noi che scriviamo, illustriamo, pubblichiamo libri per l'infanzia, lavorare nel margine – mutuando così quello che la scrittrice e attivista bell hooks già postulava nel suo fondamentale *Elogio del margine* (tamu, 2020).

In un saggio di qualche anno fa che riuniva alcune mie riflessioni e letture, *Un'idea di infanzia: libri, bambini e altra letteratura* (ItaloSvevo, 2019), pagine in cui, come in questo caso, provavo a uscire dal mio sciabordio marino per intervenire in una questione che mi sta a cuore, scrivevo che portare un bambino sulla pagina ha sempre qualcosa di selvatico e non addomesticabile. Quel qualcosa prolifera anche grazie al bordo, al confine, alla zona invisibile in cui tutto è lecito, almeno finché uno sguardo serio e moralista non vi si abbatte.

Le storie di censura e di limitazione dei libri per ragazzi nascono quando un adulto fino a un momento prima distratto si accorge che in un libro che credeva innocuo si annida il rischio di una sovversione o di una scorrettezza. Nel suo *Lettori si cresce* (Einaudi, 2015),

Giusi Marchetta racconta di quando, bambina, lesse una raccolta di fiabe; erano un libro a lei concesso, anzi considerato adatto alla sua età, quindi grande fu lo stupore nel trovarvi parole “sporche”, di chiara allusione sessuale: “La moglie vostra a domandarne venne; / M’offrì quel ch’io chiedessi e tre ne ottenne. / In prezzo della prima la baciai; / In prezzo di quell’altra la chiavai. / In prezzo della terza l’inculai.” Scrive Giusi Marchetta che, nel segreto e nel silenzio della sua lettura, si fermò paralizzata, aspettando che la madre corresse a toglierle il libro dalle mani, cosa che non avvenne. La risposta era semplice: la mamma non si arrabbiava perché quel libro, lei, non l’aveva letto.

Forse da questa storia possiamo mutuare una libertà che ci appartiene e che rivendichiamo. Forse, mentre adulti seriosi e senza competenze si distraggono con quella che secondo loro è vera letteratura trascurando quest’altra, possiamo quantomeno esser certi che potremo continuare a irrigare il nostro margine con silvestre e irriducibile libertà.

Riferimenti bibliografici

bell hooks, *Elogio del margine*, Tamu, Napoli 2020.

Campo C., *Gli imperdonabili*, Adelphi, Milano 1987.

Ginzburg N., *Senza fate e senza maghi*, in “La Stampa”, 16 aprile 1972, ora in *Vita immaginaria*, Einaudi, Torino 2021.

Grilli G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l’infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021.

Le Guin U.K., *Il linguaggio della notte. Saggi di fantasy e fantascienza*, Editori riuniti, Roma 1986.

Marchetta G., *Lettori si cresce*, Einaudi, Torino 2015.

Pitzorno B., *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*, Il Saggiatore, Milano 2006.

Terranova N., *Un’idea di infanzia: libri, bambini e altra letteratura*, Italo Svevo, Trieste-Roma 2019.

Terrusi M., *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma 2017.

Vecchini S., “*Una frescura al centro del petto*”. *L'albo illustrato nella crescita e nella vita interiore dei bambini*, Topipittori, Milano 2019.

L'autrice

NADIA TERRANOVA è nata a Messina nel 1978 e vive a Roma. Ha pubblicato i romanzi *Gli anni al contrario* (Einaudi 2015, vincitore del premio Bagutta Opera Prima e del The Bridge Book Award), *Addio fantasmi* (Einaudi 2018, finalista al Premio Strega 2019), *Trema la notte* (Einaudi 2022, Premio Vittorini 2022), la raccolta di racconti *Come una storia d'amore* (Giulio Perrone Editore, 2020) e diversi libri per ragazzi tra cui *Aladino* (Orecchio Acerbo 2020, illustrazioni di Lorenzo Mattotti), *Il segreto* (Mondadori 2021, illustrazioni di Mara Cerri, Premio Andersen 2022; Premio Strega ragazze e ragazzi 2022), *Il cortile delle sette fate* (Guanda 2022, illustrazioni di Simona Mulazzani; finalista al Premio Campiello Junior). È tradotta in tutto il mondo.

Camuffare le navi. Libri, bambini e spazi galleggianti

GAIA COLOMBO

DOI: 10.5281/zenodo.8225619

Nel 1913, in un articolo dal titolo *L'interesse per la psicoanalisi*, Freud (riprendendo un verso di Wordsworth) definì provocatoriamente il bambino “padre dell'uomo”. “Perché quest'asserzione enuncia una verità che ci sorprende?” si domanda Paul Laurent Assoun:

Perché, anche se riconosciamo in questa formula proverbiale qualcosa che abbiamo sempre saputo, è necessario ricordarcela? La ragione clinica ne è suggerita nel seguito: “La maggior parte di noi ha un vuoto di memoria riguardo ai primi anni della propria infanzia, nel quale spiccano soltanto alcuni frammenti di ricordi”. In breve, la cosa dipende dall’“amnesia” detta “infantile”. L’“infantile” è l’oggetto di un vuoto di memoria, o ancora *l'uomo (l'adulto) è soggetto al vuoto di memoria relativamente al suo infantile*. Il che permette di prolungare così la scrittura: il bambino è il padre dell'uomo, ma l'uomo ha, a causa di un'amnesia, dimenticato chi era suo padre. Pertanto fondamentalmente lo misconosce [...]. (Assoun, 2004, p.5)

Il bambino è dunque un *estraneo*, un essere a noi non familiare e sconosciuto, come l'Io, che è un altro da quando Rimbaud scrisse la *Lettera del Veggente*, consegnando il soggetto a un territorio estra-

neo alla coscienza. Una premessa *straniante* per provare ad annodare qualche filo tra alterità che lanciano corde, nella speranza che da qualche parte, fortuitamente, si intreccino tra loro per creare ponti (traballanti, come in *Indiana Jones e il tempio maledetto*: attraversabili da chi non soffre di vertigini). A lanciare le corde sono, da una parte, persone che si occupano di scrivere, illustrare, pubblicare e recensire libri per bambini e, dall'altra, persone che si occupano di educare i bambini, compito *impossibile* per definizione, se è vero che educare è, insieme a governare e curare, uno dei tre mestieri "il cui esito insoddisfacente è scontato in anticipo" (Freud, 1977, p. 64).

Ci sono dunque, per tornare alla parola che continua a rimbalzare, mondi *estranei* che provano a interrogarsi insieme su due cose: i libri e i bambini (*estranei*, questi, al mondo adulto e quindi sia a chi i libri li scrive, li illustra e li recensisce, sia a chi li usa per *educarli*). Come insegnante quello che mi riguarda è il modo in cui i libri e i bambini si incontrano (o non si incontrano) nello spazio variegato della scuola, fatto di zone luminose e di altre buie. Qui i bambini portano tutti i giorni i loro corpi, i desideri, le paure, i pensieri, le giacchette, i cerchietti con le orecchie, gli zaini, i quaderni, i colori, le matite, e i libri: belli e più spesso, è vero, brutti.

I bambini amano le zone luminose della scuola come il cortile, o il giardino, quando c'è: vogliono tutti correre e giocare e se ci sono gli alberi si vogliono arrampicare, se c'è un'aiuola la vogliono esplorare perché il corpo dei bambini ha bisogno di movimento e libertà. Luminosa è la biblioteca piena di parole e di immagini che raccontano storie, l'aula d'arte con le tempere, gli acquerelli, la carta colorata da tagliare e incollare, luminoso è chiacchierare con i compagni mentre la maestra dice di stare zitti, cantare, ballare, giocare. Poi c'è la fatica della scuola: stare fermi, ascoltare, concentrarsi, impugnare bene la matita, imparare a percepire e distinguere gli spazi sul foglio e che un quaderno, come un libro, si sfoglia girando la copertina dal lato giusto e che leggiamo e scriviamo, nel mondo occidentale, da sinistra a destra, entro i margini. Non è detto che questo spazio disciplinato,

l'aula con i banchi e la lavagna e la maestra che dice cosa fare, debba essere buio: si può scrivere e però poi disegnare, si possono colorare i righe e i quadretti per imparare a orientarsi sul foglio e sul rigo colorato si possono disegnare la terra e il prato e i fiori che sono nel giardino, reale e immaginario, fuori dalla classe. Si può imparare a leggere con entusiasmo perché la maestra legge le storie e le storie sono belle, ed è per poterle poi leggere, da soli o in compagnia, comprendendo cosa c'è scritto sulle righe e tra le righe, che vale la pena di fare lo sforzo di imparare, lieve per alcuni, difficilissimo, a volte impossibile, per altri. Leggere non è un atto naturale, come mangiare, dormire, correre, saltare, scavare la terra, giocare, cose che fanno anche tutti gli altri cuccioli animali che però non leggono e neanche scrivono. I bambini solitamente amano gli animali e trovano interessante riflettere sul fatto che fanno parte essi stessi del mondo animale e ragionare su cosa significhi essere umani: cos'è che facciamo (per quanto ci è dato di osservare) solo noi? E cosa, invece, facciamo sia noi sia i cani, i gatti, i topi, i pesci e le zanzare?

Per capire cosa significhi per un bambino imparare a leggere e scrivere dovremmo provare qualche volta a imparare qualcosa che è per noi del tutto nuovo, come per esempio, se siamo asciutti di musica, a suonare uno strumento musicale, o a sciare se non abbiamo mai calzato gli sci e neppure i pattini a rotelle in vita nostra. Cose del genere, purché risultino completamente nuove al nostro corpo e al nostro cervello, perché è così per il bambino che si trova per la prima volta a cercare di tracciare e decifrare dei segni neri (dotati di suono e forma e che aggregati tra loro significano qualcosa di concreto o di astratto) su un foglio di carta. Dovremmo farlo per sentirci a disagio, goffi, ridicoli e forse anche stupidi. Come succede che si sentano a scuola, a volte, i bambini. È importante provare a sottrarre all'oblio pezzetti di ciò che siamo stati, del "padre che ci ha generato" e che abbiamo rimosso, in modo più o meno traumatico, a seconda delle nostre biografie. Ed è necessario farlo se vogliamo incontrare, da qualche parte, i bambini, per aiutarli a imparare e a crescere, con le

mani, con il gioco, con le parole e con i libri. Serve che proviamo a ricordarci da dove veniamo e quanto è stato difficile imparare ad allacciarsi le scarpe e a fare in modo che la maglietta non si arrotolasse lungo il braccio quando ci infilavamo la giacchetta e quanto eravamo felici quando qualcuno ci leggeva una storia. Cose del genere, delle quali non sempre a scuola ci ricordiamo anche (non solo) perché la scuola ha le sue zone buie, tante.

Non si vive in uno spazio neutro e bianco, non si vive, non si muore, non si ama nel rettangolo di un foglio di carta. Si vive, si muore, si ama in uno spazio quadrettato, ritagliato, variegato, con *zone luminose* e *zone buie*, dislivelli, scalini, avvallamenti e gibbosità, con alcune zone dure e altre friabili, penetrabili, porose. Ci sono le regioni di passaggio, le strade, i treni, le metropolitane, ci sono le regioni aperte della sosta transitoria, i caffè, i cinema, le spiagge, gli alberghi, e poi ci sono le zone chiuse del riposo e della casa. Ora, fra tutti questi luoghi che si distinguono gli uni dagli altri ce ne sono alcuni che sono in qualche modo assolutamente differenti. Luoghi che si oppongono a tutti gli altri e sono destinati a cancellarli, a compensarli, a neutralizzarli o a purificarli (Foucault 2006, p. 12).

Le scuole sono luoghi eterotopi, *altri*, per definizione, “spazialità reali o simboliche che strutturano i modi di pensare e – soprattutto – di immaginare il nostro mondo” (Lucci e Tirino, 2019), frammenti di spazio isolati e penetrabili al tempo stesso intorno ai quali si incontrano e si scontrano visioni, aspettative, percezioni, ricordi e luoghi comuni e la cui realtà è scandita da tempi, regole, relazioni, che è difficile comprendere per chi guarda da fuori o attraversa la scuola come ospite.

Una giovane maestra in formazione mi racconta che una collega della scuola nella quale sta svolgendo il suo tirocinio, avendola presa a cuore, le ha detto: “sei sicura di voler fare la maestra? Guarda che

tutte le belle cose che hai in mente non le potrai fare: la scuola è finita. Tutta burocrazia”. La giovane maestra mi chiede se è vero. Non so esattamente a quali belle cose si riferisca la sua collega ma posso immaginarlo: mi interrogo spesso su quali siano i margini di manovra che si possono effettivamente trovare per fare a scuola le cose belle, come leggere i libri con i bambini per farne dei lettori per tutta la vita. Credo che per riuscirci dobbiamo, come insegnanti, innanzi tutto trovare a scuola il nostro spazio, avere chiaro quale sia il senso di ciò che facciamo, di cosa abbiamo effettivamente bisogno i bambini. Tutte cose che è diventato difficilissimo fare e spiegare il perché non è semplice. La scuola è un luogo familiare (ognuno ne ha fatto esperienza personale come studente e continua a farne attraverso i racconti dei figli, dei nipoti, dei figli degli amici che vanno a scuola) eppure al tempo stesso, se non ne facciamo parte come ingranaggio della sua struttura, ci è aliena. Abbiamo in mente un modello di scuola che nasce dal ricordo che ne abbiamo conservato o che ci è stato tramandato e che fa sì che ce la rappresentiamo in un certo modo, a volte la idealizziamo oppure ci appare inquietante, una prigione, come un mio alunno che, un giorno, in cortile, mi afferra la mano e davanti al cancello (aperto sulla piazza con il prato, il sole e i giochi), sguardo serissimo e determinato, mi dice “maestra, scappiamo”. Mi viene in mente la scena di *Un angelo alla mia tavola* in cui Janet Paterson Frame, giovane maestra, terrorizzata dall’arrivo dell’ispettore nella sua classe, fugge da scuola per poi precipitare nella disperazione e in una diagnosi (sbagliata) di follia (Frame, 1999, p. 246).

Un’altra giovane maestra, già laureata in psicologia, alle prese con il suo primo incarico a scuola mi racconta: “da quando insegno ho perso tutte le coordinate, prima mi capitava di entrare a scuola come psicologa e di giudicare le insegnanti, adesso che sono io al loro posto ho cambiato completamente prospettiva”. Mentre lo dice, fermandosi a lungo sulle parole, sento nitidamente la confusione intorno a lei, la miriade di cose che la chiamano in causa, contemporaneamente: bambini che piangono, ridono, scalpitano, sorridono, vogliono la

palla, chiamano la mamma, mangiano la colla, si dipingono la faccia, tagliano i capelli del bambino seduto al banco davanti, fanno domande, hanno sguardi curiosi, attenti, distratti, allegri, sofferenti, sentono freddo, caldo, hanno fame, vomitano la merenda, corrono, cadono, si accapigliano per raccontare i sogni che fanno la notte, le cose che hanno capito o che non capiscono, litigano, pensano che lei, la maestra, cioè un adulto, sappia tutto e possa tutto, trovare le risposte, punire le ingiustizie, andare nello spazio, incantare i serpenti, e invece lei è lì che fa quello che può mentre gira vorticosamente in una centrifuga: il POF, il PEI, le OSA, i BES, la DAD, la DDI, le piste, i percorsi, le mappe concettuali, il coding, il cooperative learning, il peer tutoring, l'inclusione, le UDA, le INVALSI, gli organi collegiali, i consigli di classe, i registri, le prove di evacuazione, i verbali, la sicurezza, la privacy, le relazioni, il curricolo, i progetti, le sperimentazioni, le competenze, i compiti di realtà, l'ossessione valutativa, i decreti ministeriali e le circolari che arrivano a fiumi contraddicendosi continuamente tra loro in un modo che se sei di buon umore è anche comico. Ascolto la giovane maestra psicologa e vedo nei suoi occhi i fotogrammi che scorrono rapidamente, uno dopo l'altro, fino al momento epifanico in cui realizza di non essere più l'esperta esterna accolta in una classe piena di adorabili bambini e di maestre che urlano con i capelli dritti in testa come se avessero appena preso la scossa: è lei la maestra.

Ma torniamo alle cose belle da fare a scuola e, tra queste, ai libri. Sui banchi, in classe, ci sono, di norma, i libri di testo: i libri per studiare, cioè costruire i saperi. Propongono i contenuti, le schede, le attività, gli esercizi e i compiti di realtà per sviluppare le *conoscenze, le abilità e le competenze: personali, sociali, metodologiche e trasversali* e per monitorarne lo sviluppo perché possano infine essere tutte valutate (sulla base di apposite griglie nelle quali sono tracciati gli obiettivi, gli indicatori e i descrittori e che tocca agli insegnanti, riuniti in commissione, costruire sulla base di criteri generali). Ci sono poi, o dovrebbero esserci, i libri da leggere e basta. Già nell'85 i Programmi

ministeriali consigliavano “il ricorso, oltre che ai testi scolastici e ai libri della biblioteca di classe, a una varietà di materiali idonei a incentivare il bisogno di leggere.” La scuola doveva avvicinare i bambini e i ragazzi ai libri consentendo loro l’accesso diretto alla biblioteca, sollecitandoli a segnalare l’acquisto di libri o pubblicazioni periodiche cui fossero particolarmente interessati, e riservare alla lettura personale tempi adeguati nell’arco della settimana. “L’insegnante, anche testimoniando la sua consuetudine alla lettura, stimola e accresce la motivazione del fanciullo a leggere e dedica particolare attenzione alla scelta di testi validi per le loro qualità intrinseche. Per adempiere efficacemente a tale compito, l’insegnante dovrà possedere aggiornata e non superficiale conoscenza delle pubblicazioni e dei libri più adatti per i fanciulli, dai testi di narrativa e di divulgazione, alle collane monografiche, alle enciclopedie, ecc.”. I vecchi Programmi forniscono dunque indicazioni precise su come sviluppare nei bambini l’attitudine a leggere, non a caso: sono figli dei maestri innovatori, don Milani, Ciari e Lodi e delle “indicazioni culturali e didattiche formulate nel 1975 dalle *Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica*” (Boero e De Luca, 2023).

E oggi? I Programmi, verticistici e prescrittivi, non esistono più, il quadro entro il quale si operano le scelte delle singole scuole è fornito dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*. Le *Indicazioni*, assumendo come orizzonte di riferimento le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio dell’UE del 2006, mettono al primo posto, tra le competenze chiave, l’educazione linguistica: trasversale a “tutte le discipline che operano insieme per dare a tutti gli allievi l’opportunità di inserirsi adeguatamente nell’ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione”, termine, quest’ultimo, comunemente usato per descrivere la lingua prevalente nell’insegnamento. Da notare è quindi l’idea che gli insegnanti debbano lavorare insieme. Sul punto torneremo poi.

L'insegnamento della lingua è declinato nelle tre sue forme: oralità, scrittura e lettura. Con riferimento allo "sviluppo di una sicura competenza di lettura" le *Indicazioni* sottolineano che "è necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche, compresa la lettura a voce alta, la cura dell'espressione e la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo". Le *Indicazioni* evidenziano che "la nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé". Ribadiscono, infine, l'importanza della "consuetudine con i libri" e come essa ponga "le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti".

Diversamente dai Programmi dell'85 le *Indicazioni* non prendono neppure in considerazione l'ipotesi che i bambini possano, su sollecitazione degli insegnanti, segnalare l'acquisto di libri o pubblicazioni periodiche cui fossero particolarmente interessati: i tagli continui dei fondi hanno dissanguato le scuole per cui le biblioteche per rinnovare gli scaffali possono contare solo su qualche progetto (a termine). Ma al di là dei fondi il problema è un altro: le *Indicazioni* delineano, nelle intenzioni, una scuola che pone al suo centro la persona e i suoi bisogni individuali, "cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato".

Ora, rileggete tutti questi compiti (sono solo una porzione dei compiti delle maestre e dei maestri, una sola voce: "Italiano", alla quale bisogna sommare tutte le altre discipline - dieci in totale, undici

con l'educazione civica che è trasversale a tutte le altre ma va comunque co-progettata, osservata, valutata e documentata - e collocarle nel tempo, finito, della scuola), metteteli insieme ai fotogrammi che scorrevano, più sopra, negli occhi della giovane maestra già psicologa e vedrete emergere a poco a poco il problema. Le *Indicazioni*, belle e ambiziose, figlie della scuola dell'autonomia, hanno definito, scrive Carlo Fiorentini, “una nuova configurazione della professione insegnante” caricando i docenti “rispetto agli impegni tradizionali” di “un notevole carico aggiuntivo impegnativo sia sul piano orario che sul piano intellettuale e psicorelazionale”. La trasformazione non è stata però accompagnata da un adeguato riconoscimento economico e sociale né, d'altra parte, da uno sviluppo delle capacità professionali presenti nelle scuole. Potremmo dire ancora una volta, con Antonio Gramsci, che “la lotta contro la vecchia scuola era giusta, ma la riforma non era così semplice come pareva, non si trattava di schemi programmatici” (o, in questo caso, di magnifiche indicazioni) “ma di uomini” (termine con il quale egli intendeva, usando un termine storicamente, si spera, superato, gli esseri umani).

“In astratto, l'autonomia prospettava un'idea di scuola coerente coi valori costituzionali, predisposta inoltre a un elemento aggiuntivo di creatività” (Turi e Scognamiglio, 2021). Era, come racconta Nicola D'Amico, il risultato di una lunga battaglia della scuola, “maturato in un terreno reso giuridicamente fertile in proposito”. Il potere centrale avrebbe dovuto (qui D'Amico cita l'amministrativista Sabino Cassese) “non gestire, ma fissare gli obiettivi, valutare i processi, correggere gli errori del sistema”. La scuola, a sua volta, “in quanto garante del diritto allo studio tutelato dalla Costituzione” (e quindi in quanto Stato essa stessa), si sarebbe dovuta riappropriare di funzioni gestite dallo Stato, diventando in questo modo, a tutti gli effetti, un soggetto attivo e capace di liberare le proprie energie creative. Ma “ogni rosa ha le sue spine”, nota D'Amico, e nel caso specifico queste consistono nel fatto che (in assenza di una riforma complessiva della Pubblica amministrazione) l'autonomia si è tradot-

ta in un mero decentramento di funzioni alla periferia da un centro “che tutto dirige, ma nulla vede e nulla controlla realmente” (Campion e Poggi 2009, p. 41), una sorta di Panopticon accecato che punta a mantenere il massimo controllo con la minore spesa possibile. E che, in sostanza, riversando sulle scuole diluvi di incombenze burocratiche, norme continuamente riviste, compiti e progetti non necessari, ha finito col soffocarle: le insegnanti (ossia la quasi totalità del corpo docente almeno fino alla scuola secondaria di primo grado) e gli insegnanti (pochissimi), che dovrebbero alimentare in se stessi quello sguardo e quella sensibilità culturale ed estetica così importanti per educare i bambini come meritano, hanno, di fatto, in molti casi, smarrito se stessi:

Negli ultimi cinquant’anni lo spazio di autodeterminazione dei docenti si è sempre più ristretto, sono diminuite le occasioni gratificanti, al contrario è cresciuto il carico di lavoro e di stress, si è allontanato, psicologicamente e simbolicamente, dalle finalità del sistema scolastico, si è trasformato in una «variabile dipendente», un effetto sistemico, non già il risultato di un’arte e di una creatività individuale al servizio delle persone. (Colombo, 2014)

L’insegnante è diventato sempre più una figura opaca, a se stesso e agli altri: si è perso tra i discorsi, i progetti, i compiti che si accavallano tra loro in una gerarchia capovolta di cose da fare e che non lasciano il tempo per confrontarsi sulle questioni pedagogiche, figuriamoci sulle *domande esistenziali e gli orizzonti di significato*. Confusione, stanchezza, disillusione, indifferenza, cinismo, competizione: nelle scuole si respira molto spesso un malessere silenzioso, perché per gli insegnanti è difficile comunicare persino a se stessi che non ce la fanno a stare al passo con il proprio lavoro: si sentono inadeguati, hanno paura di essere (e spesso effettivamente sono) fraintesi, giudicati e isolati. Si vergognano di non essere all’altezza delle aspettative

che la società ripone nei loro confronti. Forse è per questo che molti a scuola ignorano le *Indicazioni nazionali*: le rimuovono come un corpo estraneo alla scuola reale che cade, spesso anche fisicamente, a pezzi. Si sentono soli. La fantasia del legislatore in materia di reclutamento del corpo docente, unitamente alla crisi del mercato del lavoro e delle professioni, ha messo in classe, forzatamente, le creature più disparate che spesso sbarcano lì come per caso, senza la preparazione e la motivazione adeguate. Sono meteore che arrivano attraverso percorsi imperscrutabili e durano il tempo di una supplenza: una settimana, quindici giorni, mesi, contano i giorni e i punti per conquistare un posto migliore in graduatoria. Anche quando provano a fare del proprio meglio si trovano ad annasprire per stare a galla in un mondo che non capiscono. E non è colpa loro ma di un meccanismo di reclutamento che, come scrive Saverio Santamaita, “si è svolto, e si svolge tuttora, secondo norme bizantine, prive di trasparenza e al di fuori di un’idea di sviluppo del sistema scolastico. In particolare, è mancata e manca la volontà di mettere in sequenza la *formazione* e il *reclutamento*” (Santamaita, 2021, p. 202). Il risultato è che in classe si lavora spesso, quando non in conflitto, in solitudine, con buona pace del *team* che dovrebbe costituirsi come gruppo pensante e della trasversalità delle competenze chiave. E i bambini? Sono tanti, molti hanno difficoltà a mantenere la concentrazione, spesso crescono senza una bussola con la quale orientarsi perché gli adulti si sentono incerti rispetto al loro ruolo, o perché non hanno il tempo per ascoltarli e quindi loro, i bambini, non sanno ascoltare. Bisogna costruire piano piano uno spazio per ogni bambino, perché ognuno è diverso dagli altri bambini, ha un suo mondo da raccontare e se prende la parola a volte è un fiume che straripa, la sofferenza del mondo di fuori allaga la scuola, insieme alla retorica: sulla scuola e sui bambini. Elena Besozzi parla di

disagio di una posizione focale, di essere bersaglio interno ed esterno, con il rischio di andare in frantumi. Da qui la paura di

non reggere e di non farcela, la paura ad affrontare qualcosa che è diventato ostile, che non è più un terreno noto in cui gioco le mie carte e so giocare bene, ma un terreno in cui vi sono i trabocchetti, l'ignoto è troppo ampio e insidioso. (Besozzi, 2014)

Molti insegnanti si adattano, sopravvivono, recitano. Ci sono naturalmente anche insegnanti che ce la fanno davvero: alcuni perché lavorano in isole felici (poche e concentrate in poche regioni), supportati da una rete di colleghi (con i quali condividono gli obiettivi e i valori della scuola e possono quindi pianificare bene l'attività didattica), famiglie, biblioteche, associazioni, in un ambiente che consenta loro un costante sviluppo professionale. Altri, anche in assenza di condizioni favorevoli, continuano negli anni ad amare il proprio lavoro. Trovano il tempo, la curiosità, la motivazione: leggono, studiano, pensano, cercano soluzioni, sono consapevoli del proprio ruolo, cercano di capire i bambini e di distinguere ciò che per loro è essenziale da ciò che è superfluo, aggiornano e approfondiscono la propria conoscenza sulle metodologie e sui libri. Sono pochissimi e andrebbero studiati come si fa con gli ultracentenari per scoprire la formula della loro longevità straordinaria.

A proteggere questi insegnanti può darsi che sia un'oblatività coatta, spirito di servizio, l'amore profondo per i bambini. In un certo numero di casi sono convinta che a salvarli siano lo spirito critico, la libertà di pensiero e l'amore per i libri. Tre cose che non andrebbero lasciate al caso e che tutti i bambini avrebbero il diritto di trovare a scuola, soprattutto quelli che queste tre cose non hanno modo di incontrarle se non grazie al sistema nazionale dell'istruzione.

Ho divagato, mettendo a fuoco più la scuola che i libri, ma forse è utile ragionare sulle difficoltà della scuola per capire come costruire concretamente al suo interno spazi di libertà: per leggere insieme come per correre, saltare e osservare le gemme che spuntano sugli alberi. A questo possono servire i ponti che cerchiamo di costruire tra la scuola e il fuori scuola, per ragionare su cose grandi e anche

piccole, come ad esempio il fatto che sarebbe opportuno proporre agli insegnanti i momenti di formazione all'interno del loro orario di servizio, tra il lunedì e il venerdì, e farne spazi di rigenerazione e di cura, l'unica cosa che davvero la scuola merita. L'arte e la bellezza andrebbero proposte in continuazione agli insegnanti come antidoto al buio in cui affoga il senso della scuola e che rischia continuamente di trasformarli in creature grigie e stanche, simili a quelle che la protagonista senza nome di *Memorie di una sopravvissuta* scorge dalla finestra dell'appartamento in cui vive barricata:

Avevano rinunciato alla loro individualità, ecco cosa, alla capacità di giudizio e alla responsabilità individuale, i segni rivelatori erano tanti, non ultimo la reazione istintiva di chiunque ne incontrasse uno, l'immane fitta di apprensione, perché era risaputo che in caso di scontro – se ci si arrivava – a giudicare sarebbe stato il branco. Non riuscivano a stare soli a lungo; si trovavano a proprio agio nella massa, con cui si identificavano. Somigliavano ai cani che si radunano in un parco o in uno spazio brullo. (Lessing, 2003)

Non a caso Doris Lessing ha immaginato la protagonista del suo romanzo distopico alle prese con un'adolescente scontrosa e il suo strano animale: entrambi le vengono misteriosamente affidati da sconosciuti, in un mondo attraversato da orde barbariche.

Per far crescere i bambini e i ragazzi occorre che ci si prenda cura delle insegnanti e degli insegnanti, come sa bene chi si prende cura delle madri in difficoltà, sostenendole perché siano in grado di occuparsi dei loro figli. Curare gli insegnanti è fondamentale per curare la società, nel senso non tanto di avere a cuore, ma di prestare attenzione e riconoscimento. Curare, per esempio, attraverso i libri perché i libri a scuola sono innanzi tutto quelli che gli insegnanti leggono, in solitudine, e quelli che portano in classe, per condividerli con i bambini e i ragazzi e che sono indispensabili agli adulti come ai bambini,

perché, primo punto, i libri scacciano la paura e, secondo punto, instillano il seme della trasgressione:

“Transgredire” implica andare (fare un passo, ascendere un gradino) oltre, aldilà, oltrepassare delle delimitazioni di tempo, di spazio, in particolare delle regolamentazioni dietro cui spesso ci rifugiamo, per assumere quel tanto di rischio che mette a nudo le nostre stesse paure. Si tratta, in sostanza di vivere consapevolmente una esperienza «liminale», sul confine tra prevedibilità e sorpresa, tra quotidianità ed eccezionalità, fra spiegazione e utopia, ecc. Esperienza che porta a un salto di qualità nel nostro sguardo e ci restituisce l’opportunità di prendere delle decisioni, ossia di ritornare alla cosiddetta normalità con qualcosa di nuovo. (Colombo, 2014)

È fondamentale, per la società nel suo insieme, che chi ha il compito di consegnare il patrimonio culturale alle nuove generazioni, connettendo il passato al presente in uno scenario complesso come quello in cui viviamo, sia concretamente attrezzato per farlo, ossia capace di scegliere, assumersi responsabilità, produrre cambiamento e cultura, trasmettere passione e insegnare a vivere, come dice Edgar Morin nel suo *Manifesto per cambiare l’educazione*.

I libri hanno il potere di insegnare tutto questo e di aprire vie di fuga da una realtà che spesso ci soverchia, bisogna conoscere il loro potere immaginifico per rispondere a un bambino che vorrebbe scappare dalla scuola: “adesso ci imbarchiamo”. Chiudiamo fuori dall’aula tutta la scuola e apriamo un libro da leggere e basta: senza schede, senza esercizi, senza note. Che ci faccia viaggiare come una nave, la più bella delle eterotopie, ci ha detto Foucault: “un frammento di spazio galleggiante, un luogo senza luogo, che vive per se stesso, che si autodelinea e che è abbandonato, nello stesso tempo, all’infinità del mare e che, di porto in porto, di costa in costa, da una casa chiusa all’altra, si spinge fino alle colonie per cercare ciò che esse nascondo-

no di più prezioso nei loro giardini” (Lago, 2016, p. 15).

I libri a scuola ci servono, se non a curare la nostra amnesia sul bambino che ci ha generati, a ritrovare ciò che sopravvive dentro di noi alle trasformazioni e agli sconvolgimenti della vita. Ed è questo che ci aiuta ad aiutare i bambini: trovare un modo per continuare a viaggiare, anche quando la nave si è arenata, per osservare come il mondo (gli altri) si mescola al riflesso della nostra immagine, sul vetro dell’oblò. E se la nave è sotto attacco la possiamo camuffare, come fece Norman Wilkinson, tenente della Royal Navy, illustratore e pittore marino, che durante la prima guerra mondiale inventò il *Dazzle Camouflage*, verniciando le navi a strisce bianche e nere a zig zag per proteggerle dall’affondamento. La trama zebra, non consentendo di individuare la prua della nave e di capire dove fosse diretta, accecava il nemico impedendogli di calcolare la rotta per prendere la mira. Un’idea fantasiosa che può aiutarci, a scuola, a inventarci un modo per non sacrificare la creatività alle regole: giocando, insieme ai bambini, a cavalcare le onde, sfruttando le correnti favorevoli per rimanere in equilibrio, mantenendo ben presente la rotta. Che non va puntata sulle chimere dell’efficienza, della standardizzazione e della misurazione del rendimento, ma su loro: i bambini. E cioè, per tornare al punto da cui eravamo partiti, su noi stessi, come individui e come collettività. “Mentre il bambino invecchia, diventando un adulto e poi un vecchio, l’infantile non mette una ruga, non tanto perché eterno, quanto piuttosto perché esso è, dice Freud, «senza età»” (Assoun, 2004, p. 9).

Riferimenti bibliografici

Assoun P. L., *Il bambino, padre dell’uomo. Figure freudiane dell’infantile*, in “Psicoterapia Psicoanalitica”, XI, 1, 2004, url: <http://istitutoricci.it/docs/Assoun.pdf>

Besozzi E., *Insegnare oggi. Tra passione, sfide e disagio*, in Oppin-

formazioni, n. 117 ottobre/ dicembre 2014 – Dossier “Disagio degli insegnanti e interventi formativi”. Url: <https://oppi.it/oppinformazioni/>

Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma - Bari 2023.

Campione V., Poggi A., *Sovranità Decentramento Regole. I livelli essenziali delle prestazioni e l'autonomia delle istituzioni scolastiche*, Il Mulino, Bologna, 2009.

Colombo M., *Insegnanti a disagio - Dalla paura all'attivazione*, in Oppinformazioni, n. 117 ottobre/ dicembre 2014 – Dossier “Disagio degli insegnanti e interventi formativi”. Url: <https://oppi.it/oppinformazioni/>

D'Amico N., *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, Zanichelli, Bologna 2010.

Fiorentini C., *Il passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curricolo è il “centro della nuova scuola”*, Cidi Firenze. Url: <https://cidifi.it/bacheca/il-passaggio-dalla-scuola-del-programma-alla-scuola-del-curricolo-e-il-centro-della-nuova-scuola/>

Freud S., *Analisi terminabile e interminabile*, Bollati Boringhieri, Torino 1977.

Freud S., *L'interesse per la psicoanalisi ed altri scritti*, Bollati Boringhieri, Torino 1977.

Foucault M., *Utopie. Eterotopie*, a cura di A. Moscati, Cronopio, Napoli 2006.

Frame J., *Un angelo alla mia tavola*, Einaudi, Torino 1999.

Gramsci A., *Anche lo studio è un mestiere*, Edizioni di Comunità, Roma 2022.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, in “Annali della pubblica istruzione”, LXXXVIII, 2012, numero speciale. Url: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

Lago P., *La nave, lo spazio e l'altro. L'eterotopia nella nave nella let-*

teratura e nel cinema, Mimesis, Milano 2016.

Lessing D., *Memorie di una sopravvissuta*, Fanucci, Roma 2003.

Lucci A., Tirino M., *Filosofia, narrazioni, media. Spazi, tempi e mondi altri*, Philosophy Kitchen#10, marzo 2019.

Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.

Programmi ministeriali 1985. Url: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>

Pulvirenti E., *Quando il cubismo andò in nave: il camuffamento Dazzle*, Didatticarte - Osservare - comprendere - Creare, 20 febbraio 2022. Url: <https://www.didatticarte.it/Blog/?p=21803>

Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Torino 2021.

Turi P., Scognamiglio C., *La scuola della Costituzione ha bisogno di vera autonomia*, in Micromega, 2 dicembre 2021. Url: <https://www.micromega.net/scuola-vera-autonomia/>

L'autrice

GAIA COLOMBO, laureata in Lingue e letterature straniere moderne presso l'Università degli studi di Palermo, si è occupata di formazione degli adulti presso enti pubblici e privati e di management didattico per l'Università degli studi di Palermo e per la Crui (Conferenza dei Rettori Italiani). Dal 2007 insegna nella scuola primaria. Attualmente coordina le attività di tirocinio e conduce i laboratori di didattica della scrittura e della letteratura presso il corso di laurea in Scienze della formazione primaria della LUMSA, sede di Palermo.

Aggiornamento: 16 mag 2023

Sul crinale, ovvero il difficile equilibrio tra letteratura e educazione

ANTONELLA CAPETTI

DOI: 10.5281/zenodo.8225638

Provo a entrare – oggi, in questo confronto a cui Cristina Bellemo mi ha invitata; da alcuni anni, nel mondo della letteratura per l'infanzia e per ragazzi e ragazze – con passo lieve: il passo di chi ha la consapevolezza di non avere, a questo proposito, le basi solide necessarie per conoscerne e comprenderne in profondità la storia, i meccanismi, le regole.

Non sono un'esperta, quindi, né una scrittrice, anche se negli ultimi anni la scrittura è stata ed è parte importante della mia vita. Sono una maestra con una grande passione per la lettura, i libri e gli albi. Insegno da più di trent'anni e, da più di trent'anni, porto i libri a scuola. Ed è proprio in questa dimensione che in questi ultimi tempi sto trovando una consapevolezza che, in un certo senso, mi rassicura: rispetto a chi scrive, pubblica o studia i libri per l'infanzia, per ragazze e ragazzi, ho l'indubbia fortuna di frequentare quotidianamente le bambine e i bambini, di leggere per loro ogni giorno e ogni giorno portare in classe, e in classe spesso lasciare, libri di ogni tipo.

Da più di trent'anni questa è la mia quotidianità. Una quotidianità che solo negli ultimi mesi ho però trovato descritta da Giorgia Grilli (2021, pp. 117-118) con la massima precisione:

La letteratura è un dono, da elargire senza pretese. Ecco un altro elemento di frizione, di apparentemente impossibile con-

ciliazione, tra letteratura e educazione, e di impasse, per chi di entrambe si dovrebbe occupare.

Per esplicitare meglio questo stallo, in cui ogni adulto che abbia a che fare con i bambini si può trovare, si potrebbe quasi realizzare una tabella con due colonne contenenti, da un lato, le parole chiave della letteratura e dall'altro quelle dell'educazione. Perché è indubbio che si tratti di due dimensioni che si fondano su principi differenti, i quali, messi gli uni accanto agli altri, possono risultare reciprocamente illuminanti. Proviamoci, con quello che è un ovvio esercizio di semplificazione, da prendere come tale.

L'educazione privilegia il Noto (ciò che si può conoscere, il sapere codificato), la letteratura anela all'Ignoto (ciò di cui non si può sapere, quel che è sconosciuto o misterioso, e che, come tale, attrae). L'educazione si fonda sul Controllo (degli allievi come dei risultati), la letteratura ha bisogno di Imprevisto (di qualcosa che non si domina e che perciò sorprende, tanto i personaggi quanto i lettori). L'educazione tende a creare Ordine (mentale, strutturale), la letteratura si accende con il Disordine (è quando la routine esplose che le storie possono partire). L'educazione si concentra sul Dentro (ai bambini chiediamo che imparino a stare, letteralmente, dentro le righe, dentro i bordi, e più in generale dentro gli schemi, dentro le definizioni date, dentro le logiche del sapere razionale, oltre che, innaturalmente, il più possibile dentro le pareti), la letteratura spinge verso il Fuori (i racconti si attivano, tipicamente, quando si esce di casa, quando ci si ritrova per strada, all'addiaccio, nel bosco, per mare, oltre che, come dicevamo, quando si deborda rispetto ai limiti e alle regole comportamentali).

Ogni giorno, cammino sul crinale che separa letteratura e educazione, sperimentando *l'apparentemente impossibile conciliazione tra l'una e l'altra*.

Ogni giorno porto i libri a scuola; li leggo ad alta voce, ne mostro le immagini, li metto in prestito tra bambini e bambine, tra ragazzi e ragazze. Soprattutto, faccio in modo che dalla lettura delle parole e delle immagini di ciascun libro nascano domande. Delle risposte, in verità, mi importa meno; o meglio, mi importa nella misura in cui le risposte possono essere le più varie e molteplici, soprattutto perché amo le domande che non prevedono risposte giuste o sbagliate. Le grandi domande, insomma, che, come l'infanzia, gli artisti si pongono. Così scrive Giordana Piccinini (2012, pp. 180-182):

I libri di grande spessore, invece, sono l'opera di artisti che non conoscono o comunque non sono interessati ai bisogni immediati dei bambini, ma conservano una modalità di sguardo e di interrogazione della realtà che in qualche modo li «costringe» a porsi grandi domande, le stesse dell'infanzia. [...] Il fatto di porre grandi domande attraverso un libro apre di per sé uno spazio di esplorazione, in cui il lettore, anche piccolissimo, può muoversi con estrema libertà, cogliendo di volta in volta ciò di cui ha bisogno nella stratificazione dei significati e dei simboli. Questo rende l'atto del leggere estremamente prezioso e, per fortuna, assolutamente imprevedibile nell'individualità e personalizzazione di ogni lettura. [...] simili libri pongono una visione della realtà necessariamente complessa, non riducibile a facili ricette comportamentali o a una geografia riconoscibile e semplificata (naturale ricettacolo per gli stereotipi), ma procedono per una continua complicazione, per ribaltamenti, per la delusione costante delle aspettative più immediate, con un'apertura che evita di dare risposte preconfezionate.

Quando porto i libri in classe, quando li leggo ad alta voce, quando li metto a disposizione di bambine e bambini, di ragazze e ragazzi, per la lettura autonoma o per il prestito bibliotecario, sto svolgendo in pieno la mia professione, che mai prescinde da motivazioni educa-

tive e didattiche: sono un'insegnante, questo è il mio mestiere. Non sono un autore, un bibliotecario, un promotore, un formatore. Sono, sempre, un'insegnante, e proprio in quanto tale, *libera di / autorizzata a* considerare il libro *anche* come strumento pedagogico e didattico – ovvero che concerne la teoria e la pratica educativa dei metodi d'insegnamento – necessario al proprio mestiere, senza per questo sentire la necessità, o il dovere, di giustificare le proprie scelte in nome di una presunta sacralità del libro e della lettura. Il libro rimane un oggetto, tanto più prezioso, e amato, quanto più sfogliato dalle mani di bambine e bambini. Il libro rimane un oggetto da sperimentare e interpretare in tanti modi diversi quante sono le persone che gli si avvicinano.

Esistono tante chiavi d'accesso, tante quante sono i lettori, tante quanti sono gli albi. L'educazione alla varietà e alla moltitudine di punti di vista possibili è una delle più importanti conseguenze della lettura dell'albo illustrato. Abbiamo già parlato dell'albo come contenitore di domande, ma è interessante pensarlo in termini di strumento di ricerca e non di esito finale (Tontardini, 2012, p. 48).

Di recente, nel corso di un seminario per la formazione regionale dei referenti della biblioteca scolastica, ho ascoltato un intervento di Diletta Colombo, libraia di Spazio Bk a Milano, che affermava quanto il suo interesse riguardo la letteratura per l'infanzia sia concentrato sul portare i libri, in particolare gli albi illustrati, nei diversi contesti e creare esperienze in cui le persone leggano. Recentemente Spazio Bk ha proposto il percorso di formazione *Il libro nella giungla: incontri esperienziali per esplorare una giungla di libri, orientarsi e coltivare la propria biblioteca di testi illustrati per l'infanzia*, che pone al centro la relazione tra le persone e i libri con le figure scelti come compagni di vita e di crescita. Quel che succede è che i protagonisti si innamorano non tanto di un libro, quanto di un'esperienza. Al

centro della sua riflessione non c'è quindi una critica letteraria sui libri, ma la relazione tra libri e lettori: come le persone percepiscono e si relazionano con i libri all'interno delle correnti di spazio, tempo (insieme e di vita) e movimento. Un'esperienza dove si toglie dal centro il mediatore, che si pone fuori, allo stesso livello del lettore. In questo modo cambia il punto di vista, facendo parlare il materiale e le persone, uscendo da una dimensione intellettuale della lettura. Imparare da e con le persone (o le cose): è guardando, ascoltando, sentendo che impariamo.

Naturalmente, è difficile fare giungla in classe: ma anche noi sfogliamo i libri, li leggiamo ad alta voce o ciascuno per conto proprio, li ascoltiamo, ne discutiamo, ci facciamo domande sulla grafica, sul testo, sulle immagini, colleghiamo letture e avvenimenti, li confrontiamo con i vissuti nostri e altrui. Li usiamo (sì, “usiamo”, senza timore di utilizzare questo termine), per scrivere, per comprendere, per approfondire, per imparare a pensare e a parlare meglio, in modo più chiaro, comprensibile, ricco, per sviluppare il pensiero critico, per aprirci al mondo. Anche questa è didattica, credo in una sua forma tra le più alte.

E poi, certo, leggiamo perché ci piace, per divertirci, per passare il tempo, per vivere altre vite e viaggiare in altri mondi senza muoverci di un solo passo.

Anche per questo, da qualche anno leggo i migliori albi e libri della letteratura per l'infanzia, per ragazze e ragazzi, per selezionarne i brani che serviranno per realizzare libri di testo per la scuola primaria. Sono convinta che un buon libro di testo sia un grande strumento nelle mani di un insegnante e delle sue classi.

Vado oltre: un libro di testo, un buon libro di testo, è uno strumento democratico, che permette a ciascun bambino, bambina, ragazzo, ragazza, di entrare in contatto con molteplici libri, e di trovare – è il nostro augurio – quello che lo catturerà e lo affascinerà (Ce l'hai? Ce lo porti? è una tra le richieste più belle che mi vengono fatte in classe).

Un libro di testo, anche il miglior libro di testo, è però insufficiente se lo portiamo a scuola senza i libri che gli hanno permesso di nascere. Libri di testo e letteratura: un binomio irrinunciabile.

Riferimenti bibliografici

Grilli G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021.

Piccinini G., in *Le storie della notte: per una pedagogia dell'albo illustrato*, in Hamelin (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012, pp. 179-202.

Tontardini I., in *Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato*, in Hamelin, (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012, pp. 21-48.

L'autrice

ANTONELLA CAPETTI insegna da più di trent'anni, tra scuola dell'infanzia e primaria. Dal 2013 le attività in classe sono state per alcuni anni documentate quotidianamente sul blog *Apedario*, in cui ha raccontato la scelta di insegnare a leggere e scrivere con gli albi illustrati. Ha pubblicato *Il salone di bellezza* (La Margherita, 2016), *Che bello!* e *Un silenzio perfetto* (Topipittori, 2017 e 2018), *La cura del ghiro* (Edizioni Corsare, 2019) e il saggio *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini* (Topipittori, 2018). Nel 2020 è uscito *A più voci*, il sussidiario dei linguaggi per 4^a/5^a primaria scritto con Marta Vitali per Pearson; per questo progetto, Silvia Vecchini ha curato *Queste mie parole*, il quaderno di poesia, illustrato da Sualzo.