



As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

Bollettino As.Pe.I.
Associazione Pedagogica Italiana

Semestrale n. 191
Luglio/Dicembre 2021

Educare è crescere insieme



Nuova Serie

Direttore responsabile

Donatella Lombello

Comitato Scientifico

Monica Barò Llambias

Franco Blezza

Mirca Benetton

Maristella Cerato

Marco Dallari

Fabrizio D'Aniello

Adam Fijałkowski

Stefano Lentini

Vincent Liquète

Luisa Marquardt

Giordana Merlo

Antonio Michelin Salomon

Rinalda Montani

Luca Refrigeri

Rosa Grazia Romano

Concetta Sirna

Arianna Thiene

Carla Xodo

Patrizia Zamperlin

Comitato di Redazione

Gianni Balduzzi

Arturo Carapella

Stefano Corso

Giuseppina D'Auria

Micaela Desiderio

Daniela Di Ruscio

Giuseppe Terranova

Andrea Valsecchi

Gli articoli sono stati sottoposti a revisione “doppio cieco” double-blind peer review

Art. 1 comma 1 - DBC - Roma

Autorizzazione Tribunale di Bologna n. 4253 del 20 dicembre 1972

ISSN 1721-1700

Finito di stampare: Dicembre 2021



Editing e stampa

Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it - info@pensamultimedia.it

Indice

- 4 **Editoriale**
Donatella Lombello
- 8 La corresponsabilità educativa dell'As.Pe.I. nel pensiero e nell'opera di Sira Serenella Macchietti
Concetta Sirna
- 15 La pedagogia della convivialità di Mario Ferracuti
Carla Xodo
- 27 Il pedagogista familiare
Franco Blezza
- 36 Libros informativos para niños y jóvenes en España: evolución y tendencias de la producción
Monica Barò Llambias
- 49 Le FabLab comme communauté apprenante
Vincent Liquète
- 56 Diritto all'educazione e all'istruzione del bambino con disabilità e strumenti di tutela. Il Piano educativo individualizzato (PEI)
Stefano Corso
- 63 La Nuova Istruzione Adulti e i percorsi di istruzione nelle carceri: realtà e prospettive
Anna Grazia Stammati
- 73 Basi di orientamento per la progettazione e la valutazione di Unità di Apprendimento in CLIL per gli Istituti professionali
Giuseppina D'Auria
- Notiziario**
- 80 I premi Accademia, Tesi di Laurea ed Esperienza
- 86 Biblioteche scolastiche: cambia qualcosa?
- 89 Legami "ricamati" tra Italia e Slovenia
L'incontro ottobrinò in presenza della Sezione ASPEI di Padova

EDITORIALE

Donatella Lombello

*già Professoressa associata di Letteratura per l'infanzia e di Pedagogia della Biblioteca scolastica e per ragazzi
donatella.lombello@unipd.it*

Si rinnova, in parte, il Comitato scientifico, così come il Comitato editoriale, nel numero semestrale della nostra rivista, che conclude il 2021.

Nel Comitato scientifico, per quanto riguarda gli atenei del territorio nazionale, sono incluse, infatti, nuove competenze in ambito pedagogico, con la presenza di: Franco Blezza, Mirca Benetton, Marco Dallari, Giordana Merlo Antonio Michelin Salomon, Rinalda Montani, Rosa Grazia Romano, Carla Xodo, Patrizia Zamperlin, alle quali si aggiungono competenze di Biblioteconomia e Bibliografia, con una spiccata declinazione relativa alla biblioteca scolastica e per ragazzi, con Luisa Marquardt, e competenze giuridiche, con Maristella Cerato, sostituto procuratore generale nella Corte d'appello di Venezia, per la Sezione Minorenni, e Arianna Thiene, docente di Istituzioni di Diritto privato.

Il Comitato scientifico è altresì arricchito dalla presenza di tre Docenti di Università del territorio europeo. Si tratta, a partire dalla Polonia, di Adam Fijałkowski, professore ordinario di Educazione – Dipartimento di Storia e Filosofia dell' Educazione – Università di Varsavia (la stessa di Bogdan Suchodolski, studioso di Pedagogia di fama internazionale, che tanta relazione ebbe con l'Italia, specie negli anni Settanta-Ottanta del Novecento), per arrivare in Francia, con Vincent Liquète, professore ordinario di Scienze dell'Informazione e della Comunicazione, Università di Bordeaux e direttore associato per la ricerca e le relazioni internazionali all'INSPÉ – Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation – Académie di Bordeaux (l'istituto per la formazione degli insegnanti), per giungere, infine, in Spagna, con Monica Barò, professoressa ordinaria di Biblioteconomia nel Dipartimento di Biblioteconomia, Documentazione e Comunicazione Audiovisiva-Università di Barcellona, coordinatrice del Master "Biblioteca scolastica e promozione della lettura".

Anche il Comitato di Redazione si è arricchito di nuovi componenti: alla precedente compagine si aggiungono, infatti, gli ex dirigenti scolastici Gianni Balduzzi – già segretario "storico" dell'As.Pe.I. – e Giuseppe Terranova, già vice



presidente nazionale U.I.C.I.- Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti, oltre a Stefano Corso, tutor didattico di Giurisprudenza presso l'Università di Ferrara.

L'apertura a nuove collaborazioni è motivata dall'impegno che la nostra rivista intende ancor più intensificare, in linea con la propria prestigiosa storia, riguardo alle tematiche più significative della riflessione pedagogica, dell'educazione, dell'istruzione, della lettura, delle biblioteche, dell'editoria per ragazzi, dei problemi dei minori e dell'inclusione.

È nota la qualità degli studi e delle ricerche dei Colleghi Pedagogisti, sulla quale non ci si soffermerà. Ci sembra invece importante esplicitare che, per il mondo della lettura, dell'editoria, dell'uso del digitale e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, significativa è l'adesione di Monica Barò, Vincent Liquète e Luisa Marquardt, la quale è, tra l'altro, presidente del CNBS-AIB-Coordinamento nazionale Biblioteche scolastiche dell'Associazione Italiana Biblioteche, membro "vitalizio" – LifeTime-della IASL – International Association of School Library, Segretaria della Section of School Library dell'IFLA-International Federation of Library Associations and Institutions e vice coordinatrice della Sezione "E" dell'IFLA, rivolta *anche* alla *Media information literacy* e all'istruzione carceraria.

Riguardo all'attenzione al mondo dei diritti dell'infanzia, significative sono le presenze di Rinalda Montani, già Presidente del Comitato Provinciale per l'UNICEF di Padova, di Maristella Cerato, di cui si è detto, di Arianna Thiene, che tanto si occupa dei diritti dei minori, e di Stefano Corso, impegnato nello stesso ambito.

Il numero della nostra rivista si apre col doveroso ricordo, consegnatoci da Concetta Sirna, di Sira Serenella Macchietti, scomparsa l'8 settembre 2021, presidente nazionale As.Pe.I nel periodo 1991-2002 e, successivamente, attiva presidente onoraria della stessa, nella ricerca del dialogo continuo, per lei sempre arricchente, con le altre associazioni professionali.

Dalla ragguardevole produzione scientifica della Studiosa emergono decise, come sottolinea Sirna, le linee di riflessione che, ancorate al personalismo pedagogico d'ispirazione cristiana e testimoniate anche nella pratica del suo operato, hanno costantemente messo in luce come per lei l'impegno della Pedagogia sia stato nel saper interpretare la complessità della realtà, dei bisogni individuali e sociali, rintracciando coerenti prospettive educative.

Sulla figura di Don Mario Ferracuti (1930-2014) si svolge l'articolo di Carla Xodo, che, del Sacerdote fermano, mette in evidenza il prevalere (iniziale) della sua azione di "appassionato educatore" sull'elaborazione di quelle teorie pedagogiche che egli, pur basandosi sul personalismo, ha reinterpretato secondo il concetto di convivialità, di cui Xodo ci offre precise declinazioni. Il saggio qui pubblicato ha preso le mosse dal seminario sul Pedagogista tenuto (via Zoom) da Carla Xodo il 30 aprile 2021, nell'ambito delle iniziative culturali della Sezione As.Pe.I. di Fermo, presieduta da Daniela di Ruscio.



Franco Blezza analizza il ruolo del pedagogo familiare, definendone specificità e caratteri, precisando come la Pedagogia, in particolare la Pedagogia familiare, sia caratterizzata dal manifestare cura/prendersi cura in quanto saper stabilire “relazione d’aiuto” (alla coppia, alla famiglia), attraverso cui si possano ripristinare i dialoghi, interrotti per i motivi più vari.

Di libri spagnoli di divulgazione scientifica per bambini e ragazzi ci parla Monica Barò, che considera anzitutto la varietà dei modi attraverso cui si definisce questa tipologia di produzione editoriale, oggetto di ampio dibattito in Spagna. Si parla infatti di libri informativi (in castigliano), di libri per la conoscenza (in catalano), di libri “documentali” (di derivazione francese) o, genericamente, di libri di “non fiction”, secondo la definizione (inglese) già adottata alla Fiera internazionale del Libro per Ragazzi di Bologna nel 1994. La Studiosa ci offre un’ampia rassegna delle diverse tematiche dei libri di divulgazione: dalla produzione legata alle “inquietudini sociali” (ambiente, inquinamento, migrazioni, guerre, totalitarismi...), alla divulgazione sessuale nell’adolescenza, alla “spiegazione” della fisica quantistica, o di alcuni aspetti dell’astronomia e delle conquiste dello spazio. Le tematiche proposte sono, infatti, le più varie, e in continua evoluzione, ma nel saggio si mettono in evidenza le diverse modalità adottate dalle case editrici (filtri di colore, finestrelle, pop-up...), per rendere più accattivanti, a seconda dell’età dei destinatari, libri e albi illustrati.

Del Fab-Lab (*Fabrication Laboratory*-laboratorio di fabbricazione), “terzo spazio”, alternativo all’aula e ai laboratori scolastici tradizionali, ambiente *nuovo* di sperimentazione digitale, che favorisce il costituirsi di comunità di apprendimento, ci parla Vincent Liquète. Egli sottolinea come, attraverso due sperimentazioni messe in atto dal 2016 al 2021 dall’Università di Bordeaux con adolescenti del collège (pressappoco come la nostra scuola media), e con giovani adulti di un corso universitario, si siano potuti analizzare, attraverso l’uso/la costruzione di oggetti digitali, i fattori che intervengono a promuovere la motivazione (intrinseca ed estrinseca), il costituirsi di corretti processi cognitivi e il raggiungimento della buona riuscita scolastica, anche per i giovani con palesi difficoltà di apprendimento. Il FabLab sembra permettere il liberarsi, negli allievi, di energie nuove, tali da consentire loro di superare lo stress scolastico e/o accademico, facilitando in ciascuno forme di autonomia nell’apprendimento.

Stefano Corso, richiamando, nel suo contributo, gli articoli specifici della *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità* (ONU 2006; L. n.18/2009), ci propone i passaggi giuridici, dell’Unione Europea e nazionali, relativi al diritto all’istruzione attraverso il PEI - Piano educativo individualizzato, e alle relative modalità di sostegno didattico, di obiettivi educativi per il diritto all’istruzione degli alunni portatori di disabilità.

Di istruzione nelle carceri, sulla base della relativa riorganizzazione avvenuta tra il 2012 e il 2015, nell’ambito del nuovo assetto dei CPIA - Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti, tratta l’articolo di Anna Grazia Stammati, docente nei



percorsi d'istruzione nelle carceri e presidente CESP - Centro Studi per la Scuola Pubblica. Interessanti iniziative, messe in atto attraverso attività laboratoriali specie di carattere teatrale, qui documentate, hanno messo in luce i cambiamenti positivi da parte dei detenuti partecipanti, che hanno manifestato maggiore consapevolezza, responsabilità e capacità di riprogettare il proprio futuro.

Anche Giuseppina D'Auria considera, nel proprio lavoro, processi d'istruzione, ma negli Istituti professionali, analizzando i caratteri del metodo CLIL - *Content and Language Integrated Learning*, attraverso il quale gli studenti sono messi in grado di apprendere una seconda lingua tramite dei contenuti disciplinari, e di acquisire delle strategie per gestire in maniera autonoma il proprio apprendimento.

A conclusione del nostro Bollettino, nel *Notiziario* sono riportati i vincitori (e le relative motivazioni) dei Premi As.Pe.I. 2021: *Accademia-Tesi di Laurea-Esperienza* e gli articoli di Lucia Zaramella, Segretaria della Sezione As.Pe.I. di Padova, la quale riprende sia l'incontro, promosso dal Forum del Libro, avvenuto il 17 novembre 2021 col Ministro Patrizio Bianchi in una scuola romana, incontro al quale anche l'As.Pe.I. è stata invitata, sia l'incontro in presenza: *Culture in dialogo: Italia e Slovenia*, che ha avuto luogo a Padova il 22 ottobre 2021.

Padova, 27 dicembre 2021



La corresponsabilità educativa dell'As.Pe.I. nel pensiero e nell'opera di Sira Serenella Macchietti

The educational co-responsibility of As.Pe.I. in Sira Serenella Macchietti's thought and work

Concetta Sirna

già Professoressa ordinaria di Pedagogia generale – Università di Messina – concetta.sirna@gmail.com

Abstract

The text traces the itinerary of Sira Serenella Macchietti as National President of Italian Pedagogical Association in the period 1991-2002 and, later on, as honorary president. She was strongly committed to ensure that the association could guarantee cultural and value pluralism, educational co-responsibility, rich pedagogical productivity.

Keywords: Sira Serenella Macchietti, Italian Pedagogical Association As.Pe.I., cultural pluralism, educational co-responsibility.

Il testo ripercorre l'itinerario di Sira Serenella Macchietti all'interno dell'Associazione Pedagogica Italiana e il suo impegno come presidente nazionale nel periodo 1991-2002 e, successivamente, come presidente onoraria. Si evidenzia il suo grande impegno a rinnovare l'As.Pe.I. garantendo pluralismo culturale e valoriale, promuovendo corresponsabilità educativa e stimolando una ricca produttività pedagogica.

Parole chiave: Sira Serenella Macchietti, Associazione Pedagogica Italiana As.Pe.I., pluralismo culturale, corresponsabilità educativa.

Bollettino As.Pe.I – ISSN 1721-1700
DOI: 10.7346/aspei-022021-01



L'impegno della Macchietti nell'Associazione Pedagogica Italiana

È venuta a mancare Sira Serenella Macchietti, presidente onoraria della Associazione Pedagogica Italiana, una presenza importante nella vita e nella storia di questa Associazione nell'ultimo quarantennio. Molti di noi hanno avuto modo di conoscerla ed apprezzarla sia come amica premurosa e generosa ma, soprattutto, come eccellente studiosa¹ e pedagoga dalle grandi doti intuitive che, con grande capacità critica unita ad equilibrio e garbo relazionale, ha saputo promuovere e sostenere col suo instancabile impegno alcuni tra i più significativi processi innovativi nell'ambito delle istituzioni educative e formative dell'ultimo trentennio.

Ci sembra doveroso ricordare, soprattutto ai soci dell'As.Pe.I. che non hanno avuto modo di conoscerla, con quanta energia abbia sostenuto tante iniziative culturali, sociali e civili tese a rinnovare le istituzioni educative nel nostro paese e come abbia accompagnato per oltre un ventennio la vita della nostra Associazione, di cui è stata strenua e convinta sostenitrice, guidandola e supportandola con saggezza e sacrificio.

All'Associazione Pedagogica Italiana aderì negli anni Ottanta seguendo il suo maestro, Mario Mencarelli, che l'aveva invitata, ancora giovane energica dirigente scolastica, ad intraprendere la carriera accademica presso l'università di Siena dove avrebbe percorso tutto il suo *cursus honorum*. Aveva collaborato con lui quando, eletto Presidente nazionale dell'As.Pe.I nel 1981, aveva impegnato l'Associazione a scendere in campo per rispondere all'ampliamento dei bisogni educativi e formativi nei nuovi contesti intervenendo nel dibattito sociopolitico con proposte innovative, sia di ingegneria istituzionale che di tipo metodologico-didattico, coraggiosamente connotate in direzione di una sostanziale democraticità e inclusività. Aveva condiviso con lui il dibattito interno all'As.Pe.I. che aveva portato all'innovazione degli organismi collegiali e all'istituzione della *Consulta dei docenti universitari*.

- 1 Professore Ordinario di Pedagogia dell'università di Siena, Docente presso la Pontificia Università Lateranense, presidente onorario dell'Associazione pedagogica italiana e membro onorario del Senato della Società italiana di pedagogia. Ha diretto la rivista "Prospettiva EP" e collaborato con numerose altre riviste, fra cui "Studium Educationis", "Qualeducazione", "Professione Pedagogista", "History of Education & Children's Literature" (HECL). È stata autrice di 19 volumi monografici e di più di 600 articoli di pedagogia, di storia e di filosofia dell'educazione e di numerosi saggi presentati in circa 300 opere collettanee pubblicate in Italia ed all'estero. Inoltre è stata autrice di 340 "Voci" di enciclopedie e di dizionari pedagogici e di 120 "editoriali". Nel 2011 le è stato conferito il XXII Premio Internazionale di Pedagogia "Raffaele Laporta" per il volume *Educazione morale. Pagine di storia di pedagogia dell'infanzia* (Armando, Roma, 2011). In suo onore nel 2010 è stato pubblicato il volume a cura di Angori, Bertolino, Cuccurullo, Devoti, Serafini, *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti*.



Alla morte prematura del suo maestro, aveva dato continuità al suo progetto pedagogico ispirato ai principi dell'educazione permanente curando la rivista da lui fondata, "Prospettiva EP", lavorando per il consolidamento della cultura pedagogica nella scuola e nella società e collaborando ai processi di innovazione delle istituzioni educative e formative. Fece parte, tra l'altro, della Commissione per la ridefinizione degli Orientamenti per la scuola materna del 1991 e di numerosi gruppi di studio sulla formazione dei docenti e il rinnovamento dell'organizzazione didattica e formativa dell'università.

Dal 1991, quando venne eletta Presidente Nazionale dell'As.Pe.I., carica che mantenne fino al 2002, non fece mancare mai il suo intelligente e generoso impegno per l'Associazione (La Marca, 2010) che continuò a seguire e sostenere fino alla fine nella qualità di presidente onoraria. Lavorò per rafforzare i vincoli associativi, che promosse sollecitando in tutti i modi la partecipazione attiva e la costruzione di comuni programmi di lavoro convocando anche delle *Conferenze dei presidenti di sezione*. Era convinta dell'utilità e dell'importanza di mantenere in vita un'esperienza associativa che, proprio per la sua particolare connotazione di trasversalità ed eterogeneità delle appartenenze e competenze dei soci (ricercatori, docenti, educatori e formatori), potesse offrire l'opportunità di un confronto arricchente tra diverse ottiche ed esperienze facendo tesoro delle diverse percezioni dei bisogni educativo-formativi emergenti.

Si impegnò a migliorare l'organizzazione dell'Associazione per rendere la sua azione più efficace ed incisiva e valorizzò tutti i ruoli e le energie in essa presenti sostenendo una diffusa partecipazione a indagini e progetti di ricerca educativa sulle tematiche allora più urgenti e controverse. Le sezioni furono stimolate a diventare "luoghi di corale produzione culturale" (Macchietti, 1996, p. 147) nei quali i membri potevano essere protagonisti di proposte, informazioni, riflessioni pedagogiche.

Affiancata da Vittorio Telmon e Gianni Balduzzi, responsabili del Bollettino dell'Associazione, si preoccupò che esso continuasse ad essere una voce libera e coraggiosa "nell'esprimere le ragioni della pedagogia e nel difenderle, denunciando le negligenze, le omissioni e le aggressioni effettuate nei confronti dei diritti delle persone"².

Memoria storica e vita associativa

Convinta dell'importanza culturale e formativa della memoria storica e della riflessione sulle radici, per dare consapevolezza e slancio alla vita associativa pro-

2 Affermazioni riportate nella relazione morale del suo ultimo triennio di presidenza (1999-2002).



mosse il progetto di ricostruzione della storia dell'AsPeI, in continuità con quanto si era già tentato di fare anni prima col tentativo di ricostruire l'Archivio, perduto durante l'alluvione di Firenze³. Coadiuvata da alcuni soci molto attivi e dalla lunga militanza, i professori Vittorio Telmon, Francesco De Vivo, Gianni Balduzzi e Aldo D'Alfonso, curò la stampa di un volume che documenta gli eventi principali della vita dell'Associazione dal 1950 al 1996. Vi sono ricostruiti i primi Congressi e, attraverso essi, anche l'evolversi delle problematiche di cui l'As.Pe.I. si era occupata ed era stata apripista rispetto ad alcune questioni pedagogiche. Sono stati analizzati anche i contributi specifici che ciascun presidente aveva dato all'Associazione, i vari passaggi cruciali che di volta in volta si erano dovuti affrontare.

Interessante il contributo della Macchietti al volume perché aiuta a rileggere l'ultimo e più controverso periodo, quello tra il 1980 e il 1996, del quale era stata partecipe più diretta, anche per la sua vicinanza al prof. Mencarelli durante la sua presidenza. Il suo è un racconto sobrio, attento e articolato ad un tempo, fedele all'evolversi della storia dell'Associazione, al pensiero degli attori in campo e agli eventi che ne avevano condizionato lo sviluppo. Documenta il grande lavoro svolto con le tante proposte e i numerosi documenti, presentati nelle sedi istituzionali, relativi a questioni pedagogiche e di politica scolastica e universitaria allora più attuali (i bambini di 5 anni a scuola, autonomia scolastica, dialogo interculturale e convivialità delle differenze, formazione pedagogica universitaria degli insegnanti, nuove professioni educative, etc.).

Conclude la sua narrazione indicando con grande lucidità sia i punti di forza che quelli di debolezza che di fatto hanno attraversato la vita dell'Associazione e le tante questioni, molte delle quali tuttora rimangono aperte. Identifica ostacoli interni ed esterni, effetto anche della 'complessità', che connotano la vita di tutte le associazioni di volontariato, strette tra mancanza di tempi e di risorse per portare avanti le iniziative e condizionamenti legati ai "sempre più numerosi impegni che vengono imposti ai docenti e dirigenti scolastici e da una 'politica dell'aggiornamento' che talvolta appare 'possessiva e che di fatto lascia poco spazio (e che comunque non offre alcun sostegno) alle libere associazioni'" (Macchietti, 1996, p. 151). Constata come, di fronte alla cultura del sospetto e alla diffusa mentalità funzionalistica che privilegia l'utilità e l'efficienza, sia sempre più difficile affermare la cultura

della comprensione, della solidarietà e della condivisione, cui sono legate sia l'origine che lo stesso esistere dell'As.Pe.I. Essa è infatti un'Associazione nata all'insegna della gratuità e del volontariato e si è affermata come luogo

3 Importante è stata l'opera di raccordo e documentazione svolta da alcuni valorosi segretari nazionali come Giovanni Impedovo, Silvano Federici, Gianni Balduzzi e Aldo D'Alfonso.



di *corresponsabilità educativa*, di *pluralismo culturale e valoriale*, di *creatività*, di *libertà* e di *produttività pedagogica* (Macchietti, 1996, p. 150).

Guardando al futuro, nel 1996 la Macchietti si augurava che l'Associazione, che nel passato era stata "capace di sfide generose, di proporre grandi idee, di esprimere vigore creativo, di testimoniare un sano discernimento", volesse e sapesse ancora "impegnarsi per tener viva un'autentica *vis democratica*, per autenticare e ricostruire la democrazia" (Ivi, p. 151). Si dice convinta che questo sarà possibile se, evitando la miopia di autarchie e corporativismi di ogni tipo, ci sarà capacità di *solidarietà educativa e pedagogica* in nome della fedeltà all'educazione cioè della "fedeltà all'uomo, ad ogni uomo" (*Ibidem*).

L'impegno associativo tra tradizione e innovazione

È stato questo il vero cuore dell'impegno culturale e pedagogico della Macchietti nell'As.Pe.I. come in tutta la sua esperienza culturale ed umana, quello che ha continuato a perseguire a tutti i livelli e nelle forme più varie. Ad esso è rimasta fedele come principio regolatore mentre continuava ad allargare lo sguardo verso i nuovi problemi e i nuovi orizzonti.

Il suo contributo è stato in fondo quello di una convinta paladina del personalismo pedagogico di ispirazione cristiana filtrato alla luce dei contributi scientifici provenienti anche da altri campi di ricerca, un'impostazione teorica che lei non ha voluto mai imporre ma che ha testimoniato nel suo servizio. La sua è stata una *pedagogia della persona* che, facendo tesoro della lezione di Mounier (Mounier, 1946; Macchietti, 2006), non guardava alla persona come ad una entità metafisica tutta compiuta ma la considerava come una totalità dinamica sempre in divenire, un dato ma anche un *compito*. Una posizione iscritta, cioè, all'interno di quel neopersonalismo aperto al dialogo sociale e all'impegno storico, pronto ad "affrontare i problemi educativi con puntualità, rivolgendo l'attenzione alle 'persone' viste nella loro situazione esistenziale" (Macchietti, 2007, p. 13), tenendo conto della loro dignità umana e dell'irriducibile identità personale.

Ha prestato un servizio non neutrale ma profondamente animato da spirito democratico perché svolto nella convinzione che ogni persona va accolta, ascoltata nei suoi peculiari bisogni, riconosciuta nelle risorse, aiutata a sviluppare le proprie capacità, custodita come valore primario nella scuola e fuori della scuola. In fondo – come lei scriveva – la "persona è sostanza di democrazia" (Macchietti, 2011a, p. 5) e una pedagogia della persona è tale solo se si sente sempre "sollecitata ad aprirsi al sociale, a testimoniare una vis democratica, ad individuare le difficoltà e i problemi che impediscono agli esseri umani di concretizzare il loro diritto all'educazione, che sono legati spesso alla mancanza di giustizia sociale" (Macchietti, 2007, p. 15). E discende proprio da questa visione il fatto che essa debba rimanere



in continuo, intenso e ampio dialogo con le scienze umane, con i servizi e con le politiche sociali, con il mondo del lavoro, attenta alle problematiche, alle risorse e alle povertà del nostro tempo. In fondo si tratta di una pedagogia che interpreta l'educazione "come 'un'impresa comunitaria', come un sistema a rete, nel quale interagiscono diversi soggetti educanti, ciascuno con la propria originalità: la famiglia, la scuola, le varie istituzioni educative, la comunità ecclesiale, lo Stato, le associazioni e le diverse aggregazioni presenti sul territorio" (*Ibidem*).

La realtà complessa e contraddittoria in cui stiamo vivendo, che registra sia il moltiplicarsi di bisogni che la crescita della solidarietà, "provoca la pedagogia, sollecitandola a leggere e interpretare lo scenario delle povertà che si è notevolmente allargato, ad individuare gli emergenti bisogni di educazione ed a indicare nuove prospettive educative capaci di soddisfarli" (Macchietti, 2007, p. 5). Ci sono infatti nuove forme di povertà tipiche dei paesi dell'Occidente opulento che riguardano sia l'assenza o la distorsione affettiva sperimentata nei nuovi contesti (famiglie problematiche, frammentate, anziani trascurati, lavoratori immigrati) ma anche quelle frutto di violenza, (sfruttamento, abuso, dipendenze) o di assenza/distorsione della comunicazione interpersonale e delle tante forme di condizionamento/assoggettamento rispetto ai modelli suggestivi e deformanti veicolati dall'immaginario massmediale.

Ma per la Macchietti la maggiore povertà è quella che nasce dall'assenza di una educazione che riesca a svegliare gli esseri umani per restituirli a se stessi rendendoli consapevoli della propria singolarità che va scoperta, coltivata e fatta crescere contro ogni forma di funzionalismo (storico, sociale, politico, tecnico, estetico). L'educazione deve consentire all'essere umano di valorizzare ogni aspetto "della sua umana ricchezza" (Macchietti, 1998, p. 62) e, soprattutto, di costruirsi come persona capace di onorare la sua vocazione "comunitaria", di conquistare la coscienza di sé, del suo potenziale di umanità, del suo diritto e del suo dovere di realizzare la formazione di un'identità eticamente valida e comunionale (Macchietti, 2012).

Il lascito più prezioso della Macchietti è proprio la grande tensione etica che permea tutto il suo discorso e il suo operato, quella che l'ha portata a battersi per la difesa dei diritti della persona, del valore dell'educazione, della scuola democratica, della libertà di insegnamento, dei principi di sussidiarietà, del pluralismo culturale e istituzionale, della solidarietà educativa e pedagogica. A partire dalla dimensione etica è riuscita a coniugare tradizione e innovazione, ha contribuito a rafforzare e rinnovare la cultura pedagogica delle istituzioni e delle associazioni con cui ha collaborato aprendo l'orizzonte verso un dialogo costruttivo ed una convivialità delle differenze, come richiede ormai l'umanità del terzo millennio.



Riferimenti bibliografici

- Angori S., et alii (eds.) (2010). *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti*. Roma: Armando.
- La Marca A. (2010). La Presidenza dell'As.Pe.I. In S. Angori, et alii (eds.), *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti* (pp. 117-128). Roma: Armando.
- Macchietti S.S. (1996). L'As.Pe.I. dagli anni '80 ad oggi: problemi e prospettive. In S. S. Macchietti (ed.), *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)* (pp. 133-152). Roma: Bulzoni.
- Macchietti S.S. (1998). *Appunti per una pedagogia della persona*. Roma: Bulzoni.
- Macchietti S.S. (ed.) (2006). *Alla scuola del personalismo nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*. Roma: Bulzoni.
- Macchietti S.S. (2007). Persona e persone come problema educativo. *Prospettiva EP, Povertà persone educazione*, 29, 7-18. Atti del Congresso ASPEI di Cosenza 2006 su *Le nuove povertà del nostro tempo. Persona, persone, educazione*.
- Macchietti S.S. (2011). Etica e cittadinanza. Le proposte di ieri e le prospettive pedagogiche di oggi. *Prospettiva EP - Cittadinanza e Costituzione*, 34, 39-54.
- Macchietti S.S. (2011a). *Educazione morale. Pagine di storia di pedagogia dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Macchietti S.S. (2012). Il protagonismo tra persona e comunità. *Prospettiva EP Protagonismo a scuola. Studenti, genitori, docenti*, 35, 14-25. Atti Congresso ASPEI di Noto 2011.
- Macchietti S. S. (2017). Editoriale. In *Prospettiva EP Educazione e Social media: temi, problemi e prospettive*, 40, 7-8. Atti Congresso ASPEI di Brenbate 2017.
- Mounier E. (1949). *Le Personnalisme. Que sais-je?* Paris: P.U.F.



La pedagogia della convivialità di Mario Ferracuti

The pedagogy of conviviality of Mario Ferracuti

Carla Xodo

Professore emerito di Pedagogia generale e sociale – Università di Padova – carla.xodo@unipd.it

Abstract

Pedagogues who were also educators in their life attest to an implicit pedagogy, which often turns out to be more authentic and truthful than what is explicitly stated in their works. This is the case of Don Mario Ferracuti, who remembers being a passionate educator before being a theorist. His reflection is, in fact, coherently and deeply rooted in his pastoral care. His pedagogical creed can be summed up in an original interpretation of personalism that is one with conviviality, which is closeness, relationship, friendship. Above all it is understanding and sharing of joys and sorrows that are the constituents of our existence

Keywords: implicit pedagogy, explicit pedagogy, personalism, conviviality

Pedagogisti che sono stati anche educatori nella loro vita attestano una pedagogia implicita, che non di rado si rivela più autentica e veritiera di quanto esplicitato nelle loro opere. È il caso di don Mario Ferracuti, che si ricorda per essere stato un appassionato educatore prima che un teorico. La sua riflessione è, infatti, coerentemente e profondamente radicata nella sua cura pastorale. Si può riassumere il suo credo pedagogico in una interpretazione originale di personalismo che fa tutt'uno con la convivialità, che è vicinanza, relazione, amicizia. Soprattutto è comprensione e condivisione di gioie e dolori che sono i costitutivi della nostra esistenza.

Parole chiave: pedagogia implicita, pedagogia esplicita, personalismo, convivialità

Bollettino As.Pe.I – ISSN 1721-1700
DOI: 10.7346/aspei-022021-02



Quando mi è stato chiesto di presentare la pedagogia di Don Mario Ferracuti, mi è venuto spontaneo proporre il tema della convivialità. In effetti, a ben pensare, il lungo sodalizio che ho avuto con Ferracuti, per oltre 30 anni, può essere iscritto in una traiettoria costellata di convivialità, tra eventi, incontri, convegni, iniziative varie. Anche il nostro primo incontro si svolse all'insegna di questa visione. Eravamo a Roma, palazzo dell'Eur, febbraio del 1988, prima riunione della Siped, la neonata associazione dei pedagogisti italiani. Era la prima volta che il mondo pedagogico accademico si incontrava ed in molti vi era la curiosità di conoscere dal vivo colleghi noti solo per i loro scritti. Ferracuti, che allora era ricercatore presso l'Università dell'Aquila, si avvicinò, mi invitò a prendere un caffè e cominciò a parlarmi con tanto calore e naturalezza che mi sentii subito a mio agio, quasi mi trovassi di fronte ad un vecchio amico ritrovato. Un mese dopo mi propose di tenere un corso di formazione sull'educazione linguistica agli insegnanti di una scuola elementare di Fermo diretta dall'allora direttrice Mircoli. Accettai insieme ad un collega linguista dell'Università di Feltre. Insieme ci trasferimmo per una settimana a Fermo. Appena giunti nella cittadina marchigiana, fummo accolti da Ferracuti che, per rendere più familiare la nostra permanenza, ci propose di alloggiare nel seminario dove lui abitava.

Nonostante la lontananza, nemica della convivialità in senso stretto, la mia disponibilità e il piacere di ospitarlo a casa mia hanno fatto da specchio a quanto succedeva molto più spesso da lui, non solo in seminario, ma anche nell'abitazione di famiglia. La casa di Grottazzolina era un vero porto di mare, dove sono transitate persone di riconosciuto spessore culturale e sociale, come Norberto Galli, Fabrizio Ravaglioli, Michele Corsi, Giuseppe Spadafora, parlamentari come Sandro Fontana, Antonio Guidi, Elisabetta Gardini e altri, ma soprattutto gente comune, del popolo, persone autentiche nei confronti delle quali egli aveva un afflato speciale. Il convivio era quanto di più irripetibile e inimmaginabile, con persone che si aggregavano continuamente. Ogni volta che si tornava nella casa di Grottazzolina vi erano ospiti nuovi, perché questa era la caratteristica di Don Mario: includere sempre nuovi arrivi e far sentire tutti a proprio agio, come fossero a casa loro. E poi, come in un convivio medievale comparivano i suonatori di fisarmonica e di violino. In breve, gruppi e gruppetti si aggregavano scoprendo un mondo comune, fatto di semplicità, di voglia di stare insieme, dove erano banditi rigorosamente i ruoli e le posizioni sociali, tutti importanti allo stesso modo. Anche la professione sacerdotale, vissuta da molti in maniera burocratica, per Don Mario era occasione per creare nuovi legami, socialità, valorizzando le persone, facendo sentire parte della comunità anche chi era completamente estraneo e appena arrivato, come quando, passando per Lapedona, la sua parrocchia, nel giorno in cui si teneva la processione del Santo patrono, al momento della predica mi coinvolse direttamente invitandomi ad intervenire sull'argomento che stava trattando.



Mi ha sempre colpito in Don Mario questo suo tratto autenticamente democratico, un aspetto della convivialità che è stato sottolineato in modo particolare da un autore come Alain Caillé (Caillé, 2013; Caillé, Latouche *et alii*, 2014), per il quale solo in una società conviviale, in cui spariscono le sovrastrutture sociali, ognuno ha la possibilità di essere veramente se stesso e vivere il senso autentico della democrazia.

Ma la convivialità è anche la condizione migliore per sviluppare creatività, per dar vita a nuove iniziative coinvolgenti. In queste sedute conviviali sono nati progetti culturali di ampio respiro, come il volume *Per un'Europa dell'educazione* (Ferracuti, Xodo, 1991) che insieme abbiamo realizzato nel 1991, e più tardi un'iniziativa come la *Cittadella pedagogica*, con l'intento di sensibilizzare all'azione educativa tutta la comunità locale e, ancora, la fondazione nel 1997 di una rivista, intitolata significativamente *il Nodo*, con l'intento più ambizioso di creare una rete di scuole dal Nord al Sud del Paese.

Pedagogia esplicita e pedagogia implicita

Facciamo un passo in avanti. Come possiamo collocare da un punto di vista teorico queste iniziative? Parto dal presupposto che in ogni pedagogo sia possibile distinguere un doppio binario, due percorsi paralleli che corrono a volte senza mai incontrarsi. Vi è, per un verso, una *pedagogia esplicita*, che è possibile ricostruire dalle opere, dagli scritti in cui sono state affrontate le diverse questioni educative da un punto di vista teorico; per altro verso, una *pedagogia implicita*, più immediata e flessibile, interna alle azioni educative, penalizzata, spesso, da dinamiche contestuali e, per questo, non sempre coerente con la prima. Valga per tutti il caso di Rousseau, teorico rigoroso nell'*Emilio* (Rousseau, 2016), educatore deludente sul piano pratico, visto il comportamento tenuto nei confronti dei figli che abbandona all'ospizio.

Nel caso di Ferracuti, questa distinzione tra un esplicito e un implicito pedagogico si fa particolarmente marcata, pur individuando una continuità tra queste due forme pedagogiche. Ferracuti entra nell'Accademia dopo una lunga e variegata esperienza sul campo: come parroco, cappellano di nave, assistente dell'azione cattolica, consulente regionale per il turismo giovanile e poi come insegnante di religione all'ITIS di Fermo, docente presso l'Istituto di Teologia Marchigiano e quindi all'Università a partire dal 1984. Nella sua lunga esperienza di insegnante e di educatore egli aveva maturato convinzioni pedagogiche che solo più tardi si preoccupa di sviluppare sul piano teorico. E ciò spiega la continuità, ma anche l'integrazione tra un sapere pedagogico esperienziale e la successiva elaborazione teorica.

La pedagogia esplicita di Ferracuti, analizzata sotto l'aspetto scientifico, si in-



scrive nel solco dei valori cristiani (Ferracuti, 1998). Essa pone al centro la persona con la sua esigenza di realizzazione e rientra a pieno titolo in quel filone di ricerca che viene ancor oggi identificato come *personalismo pedagogico*¹. Ma il personalismo pedagogico, pur valorizzando la relazione interpersonale come strategia comunicativa preferenziale ad ogni età e in ogni ambito e contesto educativo, non ha mai fatto della convivialità un proprio tema specifico, sottovalutandone, forse, la portata sul piano sociale e politico, oltre che pedagogico. È ciò che invece intuisce Ferracuti. Come uomo, prima che come sacerdote ed educatore. Di fronte ad una realtà che non rientra più negli schemi concettuali della pedagogia personalista, persino di quella più impegnata socialmente che trova in Mounier (1949) la sua fonte di ispirazione, egli capisce che è dalla sua contemporaneità che bisogna ricavare elementi nuovi di integrazione delle tesi teoriche consolidate.

Ferracuti educatore avverte un *gap* tra un personalismo che pure si ispira, nelle parole di un rappresentante autorevole come J. Maritain, ad un umanesimo integrale (Maritain, 2002), e la vita reale, densa, oggi, di quelle che il grande filosofo Spinoza ha definito *passioni tristi*. L'espressione, ripresa anche nel titolo del volume di due psicoanalisti contemporanei, *L'epoca delle passioni tristi* (Benasayag, Schmit, 2004), sottolinea il malessere diffuso soprattutto tra i giovani: il senso di impotenza e di incertezza, la percezione minacciosa del mondo, l'autoemarginazione, la rinuncia ad una proiezione fiduciosa nel futuro. Un malessere giovanile che socialmente si è manifestato in un fenomeno caratteristico del nostro tempo, definito in pedagogia con l'acronimo NEET (*Not in Education, Employment or Training*) divenuto indicatore che segnala la quota di popolazione tra i 15 e i 19 anni che non studia né lavora (Rosina, 2016).

Il fenomeno sembra mettere a nudo uno dei problemi centrali della pedagogia contemporanea, la sua incapacità di parlare ai giovani e di conseguenza la discrepanza che si registra tra una teoria pedagogica che sul piano educativo assegna un ruolo decisivo alla relazione ed il fallimento delle relazioni nel mondo contemporaneo per il venir meno della fiducia verso gli altri e più in generale nei confronti del futuro.

Ferracuti intuisce questo problema, capisce che le nostre previsioni teoriche sono limitate, riduttive, che se i conti sembrano tornare in teoria, non è così nella vita, dove oggi ci si trova di fronte a sfide inedite, imprevedute. Egli capisce che le tesi del personalismo filosofico elaborate negli anni 30 del secolo scorso dagli intellettuali di *Esprit* (Pavan, 2003) e successivamente riprese e fatte proprie da una parte rappresentativa della pedagogia italiana (Flores d'Arcais, Xodo Cegolon, 1991, pp. 155 e segg.), sono state una risposta efficace alla crisi socio-economica

1 Per un approfondimento del personalismo pedagogico; Maritain, 1962; Mounier, 1964; Caltafamo, 1970; 1971; Flores D'arcais, 1993; Peretti, 1978; Manno, 1982; Musao, 2001.



del tempo. Ma per rimanere un valido riferimento teorico oggi, esse devono essere riviste, aggiornate, integrate da analisi rivolte alla contemporaneità che stiamo vivendo (Xodo, 2003, pp. 33-65; Flores d'Arcais, 1993; Peretti, 1978; Xodo, 2014 [2003]). La conferma di questa intuizione, che ci porta alle soglie di una pedagogia della convivialità, è data dal titolo che lo stesso Ferracuti suggerisce di porre al volume in suo onore: *Neoumanesimo e postmodernità* (Chistolini, 2007). Un tema che vuole essere anche il suo testamento pedagogico, una consegna per i giovani ricercatori del settore a ripensare l'umanesimo, ad elaborare una nuova teoria della persona per un'epoca che ormai definiamo post-moderna, perché chiamata a fare i conti con valori, ma anche i disvalori della modernità.

La pedagogia della convivialità

Ferracuti non giungerà mai ad elaborare questa nuova prospettiva pedagogica, forse non ne ha avuto il tempo o forse, ancora una volta, ha dato precedenza all'azione. Ma della necessità di una nuova teoria pedagogica ha colto l'esigenza nei bisogni inevasi della quotidianità. Grazie alla continua vicinanza alle persone, mantenuta per tutta la vita, egli ha potuto intercettare i segni della necessità di nuove risposte nelle loro richieste di aiuto, nell'ascolto delle loro angosce, sofferenze, solitudini a partire dalla emarginazione di tanti giovani. Per questo, sono sicura che, se egli si fosse cimentato nell'impresa di dar voce a questi nuovi bisogni, avrebbe proposto una pedagogia della convivialità, da cui il titolo di questo scritto.

Ma che cosa intendiamo per convivialità? Se consultiamo il vocabolario, troviamo la seguente definizione: *Conviviale*, dal tardo latino, *convivialis-e*, significa relativo a convivio. Sotto l'aspetto etimologico, il termine si riferisce alla condivisione di cibo e vivande in un clima di festa. Significato che favorisce una certa sinonimia tra *convivialità* e *commensalità*.

Ma se questo è un significato che traduce la forma più immediata e visibile della convivialità, ve n'è un altro più profondo che tenta di analizzare che cosa accade nel soggetto in quei momenti, al fine di individuare i costituenti della convivialità e poterla replicare come modello di relazione sociale. Quest'ultimo significato di convivialità riscoperto in epoca postmoderna è stato proposto da alcuni autori come modello di relazione sul piano socio-politico-economico e pedagogico. Mi riferisco, in particolare, ad Ivan Illich (1974), autore noto in pedagogia e, in tempi più recenti, al già citato Alain Caillé (2013) che sulla stessa scia ci offre analisi interessanti per farci capire il senso che può avere oggi una pedagogia della convivialità.

Per entrambi, convivialità significa *cum vivere*, vivere insieme, darsi sicurezza, serenità e gioia reciprocamente; trovare nell'altro un riferimento, un sostegno, un aiuto reciproco. Un significato che non ignora quello originario, ma gli conferisce



universalità, dal momento che iscrive la convivialità nel nostro DNA antropologico e fa emergere la fragilità, la vulnerabilità quali aspetti costitutivi dell'essere umano che cerca aiuto e sostegno nell'altro, a motivo propria incompiutezza e limitatezza.

Per Illich, convivialità significa restituire all'uomo la sua libertà, il suo protagonismo. In una riunione conviviale tutti si sentono accettati, tutti sono protagonisti, tutti concorrono liberamente a rendere piacevole il momento mettendo in gioco semplicemente la propria umanità, "la società conviviale – afferma Illich – è una società che dà all'uomo la possibilità di esercitare l'azione più autonoma e creatrice con l'ausilio di strumenti meno controllabili da altri" (Illich, 1974, p. 48).

Sembrano affermazioni ovvie, scontate, eppure questi valori sono continuamente disattesi nel modello di vita affermatosi nelle nostre società industriali con la loro tecnologia, burocrazia, competitività, dipendenza, sopraffazione e impotenza. L'uomo non domina più gli strumenti che utilizza e viene impedito di dare un senso alle proprie azioni. Eppure, osserva ancora Illich, solo "nella misura in cui padroneggio lo strumento conferisco al mondo un mio significato" (Ivi, p. 50). Parole in sintonia con quanto denuncia anche Ferracuti: "mai l'uomo ha posseduto tanti beni materiali, tante strade fisiche e telematiche per garantirsi un sicuro accesso alla felicità, alla conoscenza, all'incontro con l'altro. Ma l'uomo del postmoderno si ritrova, nudo, solo e senza le tradizionali strade di salvezza. J.J. Rousseau oggi avrebbe gridato: 'uomini siate uomini è il vostro primo dovere ... quale saggezza c'è per voi fuori dell'umanità?'" (Chistolini, 2007, p. 140).

A fronte di questi disagi, particolarmente manifesti nelle giovani generazioni, il convivialismo – ed è questo l'aspetto più interessante dell'analisi di Caillé – viene valorizzato come una sintesi che acquista un valore trasversale. Esso viene proposto, infatti, come superamento delle ideologie della modernità: liberalismo, socialismo, anarchismo, comunismo. Tutte queste ideologie si sono impegnate nella ricerca di una convivenza pacifica tra gli uomini, ma tutte hanno errato pensando di garantirla attraverso una crescita economica indefinita che avrebbe dato a tutti benessere eliminando i motivi di contrapposizione e contrasto tra gli uomini. Se la soluzione dei nostri problemi, osserva Caillé, dovesse ancora essere ricercata all'interno delle prospettive su indicate, dovremo essere disperati, perché è evidente che il nostro Pianeta non è in grado di sopportare una crescita incondizionata. E oggi ce ne rendiamo conto in maniera inequivocabile. Ma è altrettanto preoccupante la massimizzazione del progresso economico che ha determinato la preminenza di rapporti calcolati sulla base del profitto, con conseguente subordinazione di tutte le altre relazioni umane. Non aver previsto questa deriva dei rapporti umani è una responsabilità anche del personalismo pedagogico che ha rinunciato ad occuparsi dei risvolti socio-economico-politici della vita personale pensando di poter derivare la soluzione di ogni problema dalla formazione



della persona e da un rapporto educativo limitato alla dinamica interpersonale (Ricoeur, 1994; Xodo, 2014, pp. 112 e segg).

Di contro, per risolvere i problemi che oggi abbiamo di fronte, che la pandemia da Covid 19 ha avuto l'effetto di far emergere in maniera ineludibile, bisogna avvalersi di premesse teoriche diverse e giungere ad affermare una società conviviale. Necessita partire da un'analisi realistica dei rapporti umani ed evitare di lasciarsi suggestionare dagli ideali improbabili di una possibile armonia tra gli uomini; illusione che ha alimentato le ideologie novecentesche prima considerate. Gli uomini, sosteneva realisticamente il filosofo Schopenhauer sono come i porcospini, quando sono lontani si cercano perché hanno freddo, quando sono vicini si pungono². E prima ancora J. J. Rousseau sottolineava che gli uomini sono così stupidi da pretendere che gli altri li preferiscano a loro stessi (Rousseau, 1959, p. 669) Di conseguenza le divisioni e le opposizioni sono inevitabili non solo per questa istintiva diffidenza e contrapposizione, ma anche perché non va trascurato l'altro dato costitutivo dell'essere umano e cioè la sua differenza, caratteristica costitutiva della persona che per questo definiamo unica. Singolare, irripetibile. Le persone sono diverse, diversi i loro punti di vista, interessi, desideri. Diverso un uomo da una donna; un giovane da un vecchio; un genitore da un figlio; un fratello da una sorella; un ricco da un povero; un religioso da un laico; un letterato da un analfabeta, un sano da un malato ecc. Queste differenze di fatto, fino a che punto devono essere affermate anche sul piano del diritto? Questo è il problema che oggi siamo chiamati ad affrontare per affermare una convivenza pacifica.

L'esistenza umana ha senso solo a condizione che ciascuno possa essere riconosciuto, non solo come membro di un gruppo, di una comunità, ma anche come singolo, come persona. Tante volte con Ferracuti ci è capitato di parlare della mafia, il cancro che divora il nostro Paese. Tante volte ci siamo chiesti che cosa si potesse fare per impedire il dilagare del fenomeno. Alla fine, dopo tanti ragionamenti, eravamo portati a concludere che la vera ragione del conflitto sociale non fosse la disuguaglianza economica, la contrapposizione tra ricchi e poveri, ma godere o essere privi di riconoscimento sociale. Nel silenzio di chi non ti rivolge la parola perché decide di ignorarti vi è una violenza a volte peggiore di quella fisica. Le donne l'hanno provata più degli uomini. Ma in una società in cui conta sempre più il valore del denaro, anche molti giovani emarginati socialmente non vengono

2 *“Una compagnia di porcospini, in una fredda giornata d'inverno, si strinsero vicini, per proteggersi, col calore reciproco, dal rimanere assiderati. Ben presto, però, sentirono il dolore delle spine reciproche; il dolore li costrinse ad allontanarsi di nuovo l'uno dall'altro. Quando poi il bisogno di scaldarsi li portò di nuovo a stare insieme, si ripeté quell'altro malanno; di modo che venivano sballottati avanti e indietro tra due mali: il freddo e il dolore. Tutto questo durò finché non ebbero trovato una moderata distanza reciproca, che rappresentava per loro la migliore posizione.”* (A. Schopenhauer, *Perarga e paralipomena*, Adelphi, Milano 1998, capitolo XXI).



risparmiati. Estremizzando il fenomeno, fanno riflettere le storie di alcuni criminali mafiosi diventati tali per conquistare attraverso la malavita un riconoscimento che si vedevano negato nella convivenza normale, magari in famiglia o all'interno della scuola. Come hanno dimostrato i teorici del personalismo pedagogico, ogni identità personale è unica, ma per affermare se stessa ha bisogno degli altri. Sono gli altri, infatti, che riconoscendoci inducono in noi autoriscoscimento, offrono sostegno al processo di identità personale in cui ognuno di noi è impegnato nella propria esistenza. Per questo, quando nei rapporti umani non si attiva questa dinamica di scambio, viviamo un senso di ingiustizia cui istintivamente ci ribelliamo. Si pensi, ad esempio, a quanti abbandoni scolastici si spiegano con il senso di disagio patito per essere ignorati da insegnanti che, a loro volta, cercano la conferma di se stessi rivolgendosi solo agli studenti più bravi della classe. In questo senso, *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1990) degli studenti di Barbiana resta un classico delle relazioni discriminanti che possono verificarsi all'interno della scuola. Ma anche in famiglia queste dinamiche relazionali non sono sempre sotto controllo in genitori sprovvisti, che nel rapporto con i figli si lasciano guidare più dalle loro emozioni che da intelligenza pedagogica, soprattutto quando il primogenito vede scemare l'attenzione nei suoi confronti con la nascita di un fratello o di una sorella.

Il convivialismo fa proprie queste analisi e solleva il problema di come promuovere e organizzare una coesistenza pacifica tra gli uomini sulla base di presupposti diversi da quelli delle ideologie su richiamate. La via che esso indica non è di ordine materiale, non la crescita indiscriminata che risponde alla logica dell'aver, inevitabilmente foriera di conflitto. Esso fa leva su una risorsa umana più elevata rispetto alla cupidigia, quella che il filosofo morale Adam Smith identifica nella *simpatia*, che "senza eccessiva improprietà – sono parole sue – può essere usata per denotare il nostro sentimento di partecipazione per qualunque passione" (Smith, 2001 [1995], p. 84). *L'homo convivialis* non è, dunque, solo *homo oeconomicus*. Se così fosse, ci appagheremmo di una visione antropologica riduttiva. L'esperienza, invece, ci dice che l'uomo cura il proprio utile, ma anche le passioni sociali della simpatia, quelle che rientrano nella logica dell'essere e che sono "la generosità, l'umanità, la gentilezza, la compassione, l'amicizia reciproca e la stima, tutte le affezioni sociali benevole" (Ivi, p. 131).

Se ora proviamo a contestualizzare la pedagogia implicita di Ferracuti, fatta di aiuto, ascolto, amicizia, di relazioni autentiche con chiunque, ci rendiamo conto di come essa sia identificabile come pedagogia della convivialità.

Ferracuti aveva capito che le nostre società hanno bisogno di recuperare relazioni autentiche, ispirate a gratuità. Relazioni che costruiscono le comunità e che possono ritornare a vivere se noi difenderemo il *mondo della vita* dell'invadenza del *mercato*.

Quali allora i principi pedagogici che devono guidare una pedagogia della convivialità? Questi:



- *saper ascoltare, il primo segno di riconoscimento e rispetto dell'altro;*
- *saper comunicazione, avvicinarsi all'altro con empatia;*
- *accettare la diversità come ricchezza e non come una minaccia;*
- *saper agire in maniera disinteressata, con gratuità;*
- *adottare la pratica del dono, basata sul dare-ricevere-restituire, perché solo queste abitudini, questo stile relazionale possono spuntare le armi alla violenza e creare legame sociale.*

Questi principi possono affermarsi nella misura in cui trovano uno spazio liberato dalle idee e dai pregiudizi che fino ad oggi ci hanno impedito di essere dei costruttori di socialità. Le idee e i pregiudizi che urge correggere sono i seguenti:

- *un'idea di felicità basata sul possesso di beni materiali (il pregiudizio di Easterlin (Bruni, 2004, p. 15 e segg.);*
- *un'idea di ricchezza solo materiale, basata sul PIL, di contro ad un'idea di ricchezza come gratuità e dono (Sen, 2001; Nussbaun, 2012). Chi fruisce di molte gratuità e sa elargirle a sua volta è un uomo ricco;*
- *contenimento dell'hybris, il desiderio di accumulare;*
- *una sobrietà volontaria (Magatti, 2014; Rabhi, 2013);*
- *un'abbondanza frugale che ci consenta di coniugare il nostro benessere materiale con i beni comuni, in primis l'ambiente (Skidelsky, 2013; Rifkin, 2010; Xodo, 2019).*

Tutto questo, era presente *in nuce* in Ferracuti, del quale mi piace ricordare in chiusura questo passo, che ben sigilla queste riflessioni sulla convivialità:

Per quanto mi riguarda sul piano personale mi sono ritagliato una porzione di Humanitas, per una naturale e spontanea disponibilità, anche con sorrisi, non sempre facili, del cuore e della mente, convinto che il sorriso ha una forza magica di penetrazione. E sono stato fortunato, perché ricambiato e sorretto da pareti di cuori come argini alla mia vita. E come potrebbe vivere un prete senza tali presidi di cuori? (Chistolini, 2007, p. 140).

Come potrebbe vivere ciascuno di noi?

Riferimenti bibliografici

- Benasayag M., G. Schmit (2004). *L'epoca delle passioni tristi* (tit. orig. *Les passions tristes. Suffrance psychique et crise sociale*, 2003). Milano: Feltrinelli.
- Bruni L. (2004). *L'economia e la felicità degli altri. Un'indagine su beni e benessere*. Roma: Città Nuova.
- Caillé A. (2013). *Per un manifesto del convivialismo*, a cura di F. Fistetti. Lecce: Pensa



MultiMedia.

- Caillé A., S.Latouche *et alii* (2014). *Manifesto convivialista. Dichiarazione di interdipendenza*. Pisa: ETS.
- Catalfamo G. (1970). *Pedagogia contemporanea e personalismo*. Roma: Armando.
- Catalfamo G. (1971). *Personalismo senza dogmi*. Roma: Armando.
- Chistolini S. (ed.) (2007). *Neoumanesimo e Postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*. Padova: Cleup.
- Ferracuti M., C. Xodo (1991). *Per un'Europa dell'educazione*. Padova: Cleup.
- Ferracuti M. (1998). *Pedagogia per educare*. Padova: Cleup.
- Flores d'Arcais G., C. Xodo Cegolon (1991). *Intervista alla pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Flores d'Arcais G. (ed.) (1993). *Pedagogia personalistiche e teorie della persona*. Brescia: La Scuola.
- Illich I. (1974). *La convivialità* (tit. orig. *Tools for Conviviality*, 1973). Milano: Mondadori.
- Magatti M. (2014). *Una nuova prosperità. Quattro vie per una crescita integrale*. Milano: Feltrinelli.
- Manno M. (1982). *Nuove ricerche sul personalismo*. Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (1962). *L'educazione della persona*. Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (2002). *Umanesimo integrale*. Roma: Borla.
- Mounier E. (1964). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Mounier E. (1949). *Rivoluzione personalistica e comunitaria*. Roma Edizioni di Comunità.
- Musaio M. (2001). *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaun M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL* (tit. orig. *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, 2011). Bologna: il Mulino.
- Pavan A. (ed.) (2003). *Dire persona*. Bologna: il Mulino.
- Peretti M. (1978). *Breve saggio di una pedagogia personalistica*. Brescia: La Scuola.
- Rabhi P. (2013). *La sobrietà felice*. Torino: add.
- Ricoeur P. (1994). *Se come altro* (tit. orig. *Soi meme come un autre*, 1990). Milano: Jaca Book.
- Rifkin J. (2010). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori.
- Rosina A. (2016). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rousseau J.J. (2016). *Emilio o dell'educazione*, a cura di A. Potestio. Roma: Studium.
- Rousseau J.J. (1959). *J.J. Rousseau juge de Jean Jacques*, in *Oeuvres complètes*, vol. 1, a cura di B. Gagnebin e M. Raymond. Paris: Gallimard.
- Schopenhauer A. (1998). *Perarga e paralipomena*. Milano: Adelphi.
- Scuola di Barbiana (1990). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Skidelsky E. (2013). *Quanto è abbastanza* (tit. orig. *Hou Much is Enough?* 2012). Milano: Mondadori.



- Smith A. (2001). *Teoria dei sentimenti morali*, introduzione e note di E. Lecaldano. Milano: Rizzoli (1995).
- Xodo C. (2019). *Agricoltura contadina e lavoro giovanile. Il ruolo educativo delle fattorie didattiche e sostenibilità ambientale*. Roma: Studium.
- Xodo C. (2003). Per un' epistemologia della persona. In C. Xodo (ed.), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Xodo C. (2014). *Capitani di sé stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola (2003).



Il pedagogista familiare

The family pedagogist

Franco Blezza

già Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Chieti – franco.blezza@unich.it.

Abstract

The profession of pedagogist has been recognized in Italy too only recently. Family pedagogy offers a significant example of its practice, in which the author has been engaged for over twenty-five years.

In this short essay we summarize the lines of intervention in four problematic fields of particular importance: the evolution of the paradigms of couple and family compared to the Nineteenth-Twentieth centuries; an incorrect reference to nature in human issues such as family and gender; the possible conflicts in the life projects of family members that are often not explicit and discussed; the problems caused in the family context by the Covid 19 health emergency, during the lockdown period, in terms of the organization of study and work in the home.

The speech is open, both as a research and as professional practice, in the presence of emerging social needs.

Keywords: Pedagogist, family pedagogy, Sozialpädagogik, social professions, gender issues

La professione di pedagogista è stata riconosciuta anche in Italia solo di recente. La pedagogia familiare offre un'esemplificazione significativa del relativo esercizio, nella quale lo scrivente è stato impegnato per oltre venticinque anni.

In questo breve saggio si riassumono le linee d'intervento in quattro campi problematici di particolare importanza: l'evoluzione dei paradigmi di coppia e di famiglia rispetto all'Otto-Novecento; un riferimento scorretto alla natura in questioni umane come quelle familiari e di genere; i possibili conflitti nei progetti di vita dei familiari che spesso non sono esplicitati e discussi; i problemi provocati nel contesto familiare dall'emergenza sanitaria del Covid 19, nel periodo del lockdown, sul piano dell'organizzazione dello studio e del lavoro in ambito domestico.

Il discorso è aperto, come ricerca e come esercizio professionale, in presenza di necessità sociali emergenti.

Parole chiave: Pedagogista, pedagogia familiare, Sozialpädagogik, professioni sociali, questioni di genere

Bollettino As.Pe.I – ISSN 1721-1700

DOI: 10.7346/aspei-022021-03



1. Chi è il pedagogo

Il pedagogo è il professionista apicale della cultura pedagogica, con la formazione iniziale in una delle quattro classi di laurea magistrale specifiche. Come tale, può esercitare professionalmente in via paritaria rispetto al medico chirurgo, all'architetto, all'avvocato, al commercialista, all'assistente sociale sezione A, ... apportando lo specifico contributo della sua competenza e svolgendo funzioni direttive, di coordinamento, di consulenza e supervisione nei confronti delle altre figure professionali della filiera a cominciare dagli educatori professionali con formazione iniziale la laurea triennale, relativamente ai quali è anche garanzia di qualificazione e di recepimento sociale.

La professione, come la scienza sociale, ha una storia di oltre 2500 anni nella civiltà occidentale (Dewey 2016, part. p. 168), con un'origine filosofica come tutte le scienze, ciascuna a suo modo (Visalberghi, pp. 15-16). Inoltre, come professione ha avuto un potente fondamento recente nella Sozialpädagogik (Natorp, Zweites Buch 178-189 u. Drittes Buch 193-202 et passim) e in alcuni autori a cavallo dei secoli XIX e XX, analogamente ad altre professioni affermatesi nel secolo scorso come quelle d'area psicologica e psicoanalitica o d'area sociale. Il riferimento a radici antiche per il pedagogo e la pedagogia è necessario tanto per la contestualizzazione storica che caratterizza qualunque discorso e qualunque esercizio professionale di questa pertinenza, quanto o prima di tutto per il fatto che gli strumenti concettuali ed operativi di questa professione sono stati proposti proprio a partire da quelle origini, come il dialogo, la logica, γνῶθι σαυτόν e implicazioni, il senso del limite umano e la condanna della ὑβρις, la retorica, la scienza.

Non è certo questa la sede per richiamare all'attenzione le ragioni per le quali a lungo in Italia il dominio della pedagogia è stato ristretto ad alcuni gradi di scuola, e all'università come elaborazione tendenzialmente teorica. Questo semmai consente di rimarcare tra i meriti dell'As.Pe.I, l'aver previsto tra le sue componenti quella che veniva chiamata con dizione comprensiva "extra scuola". Anche per questo essa ha avuto il merito di aver supportato la fondazione delle prime associazioni dei pedagogisti professionali, sia nazionali che regionali.

Il pedagogo, in effetti, esercita *"nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale"*, anche in forma libero-professionale, in società, in cooperative e organizzazioni di volontariato, comunque *"nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale"* (legge 205/2017 "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio



2018-2020”, art. 1 comma 594). Questa professione non è ordinata ma organizzata dall’associazionismo in regime di pluralismo ai sensi della legge 4/2013 (cfr, Iori, Santerini, Olivieri anche per il discorso generale e con riferimenti internazionali).

Ci sono state a lungo visioni riduttive da rettificare. Anche per questo, esiste un problema di immagine pubblica della professione. Si tratta di una professione che ha già un suo sistema di esercizio, fondamentali, metodologia, tecniche, procedure, strumenti concettuali e operativi e lessico specifico (Blezza, 2007, 2011, 2021), Il tutto è inquadrato in una branca chiamata “pedagogia professionale” (Blezza, 2018). A queste opere e alle relative bibliografie si rimanda per una visione organica che non potrebbe rientrare nell’economia di questo breve saggio; oppure al materiale in rete, in particolare *Accademia in sitografia*.

Ovviamente esistono anche le casistiche cliniche in repertori che ne attestano il ruolo e l’efficacia: su questo daremo un cenno alla fine.

2. La pedagogia familiare: un’esemplificazione significativa

Lo scopo di questa nota sintetica sarà delineare i tratti essenziali della relazione d’aiuto specificamente pedagogica che si è prestata in via professionale alla coppia e alla famiglia, considerato questo dominio come altamente esemplificativo per quanto riguarda il nostro esercizio. Si tratta di quel dominio nel quale ci siamo impegnati per circa 25 anni, volontariamente, considerandolo rappresentativo ed estremamente fertile, come l’esperienza ha largamente corroborato.

Un primo passo, assolutamente generale, consiste nel superare il dualismo chiuso teoria-prassi (Dewey, 1916) che pure ricorre ancora nel nostro mondo, e probabilmente ha un suo ruolo di carattere essenzialmente filosofico. L’esercizio professionale pedagogico, come quello del medico, come quello dell’architetto, è insieme teorico, pratico ma soprattutto si colloca su un terzo piano intermedio ai due, rendendoli reciprocamente comunicanti e integrandoli per il migliore risultato nei confronti di coloro che hanno fatto ricorso a questa competenza professionale.

Solo per testimoniare l’evidente generalità della collocazione dell’esercizio professionale sul piano intermedia, con il superamento del dualismo teoria-prassi, notiamo come essa valga esattamente allo stesso modo anche per l’insegnamento in tutti i gradi di scuola e all’università fino ai titoli più elevati: collocando l’insegnamento sul piano della prassi si ridurrebbero gli allievi a materia prima passiva nelle mani del docente, a sua volta esecutore di quanto promana dall’alto; semmai, la prassi anche a scuola è da attribuirsi all’allievo che la esercita su sé stesso, con l’essenziale aiuto dell’insegnante che a quel punto è un professionista in esercizio che media nei due versi rispetto alla teoria.



3. L'aiuto pedagogico alla coppia e alla famiglia

La pedagogia è scienza e professione “di cura”, come è noto: nel senso dell’“aver cura” (*to care of; I care!*) e non nel senso di “curare” (*to cure*), cioè non nel senso della terapia. La ragione è di fondo: una terapia consiste nel ripristino per quanto possibile di una fisiologia violata, il che ha qualche corrispettivo in campo giuridico; a ben vedere, c’è un’analogia metodologica anche con l’insegnamento transmissivo e impositivo. Ma in pedagogia la fisiologia non è intrinseca, le uniche regole sono quelle di metodo, le quali a loro volta sono in evoluzione, La relazione da porre in essere, piuttosto, è quella che tra i pedagogisti e tra altri professionisti come gli assistenti sociali, si chiama “*relazione d’aiuto*”, nella piena consapevolezza che a questa locuzione nelle varie lingue sono stati attribuiti significati diversi e articolati, a sessant’anni dalla proposta di Rogers dell’approccio non direttivo (1951), che ne sta alla base.

Non si sono affrontati, in tutto ciò, casi patologici come quelli di pedofilia, molestie, violenza, femminicidio, anche solo potenziali: in tali ipotesi e in tutte quelle nelle quali è appropriato l’intervento di altre professionalità il pedagogista ha il dovere di reindirizzare gli interlocutori, e di prestare a tali altri professionisti ogni possibile cooperazione.

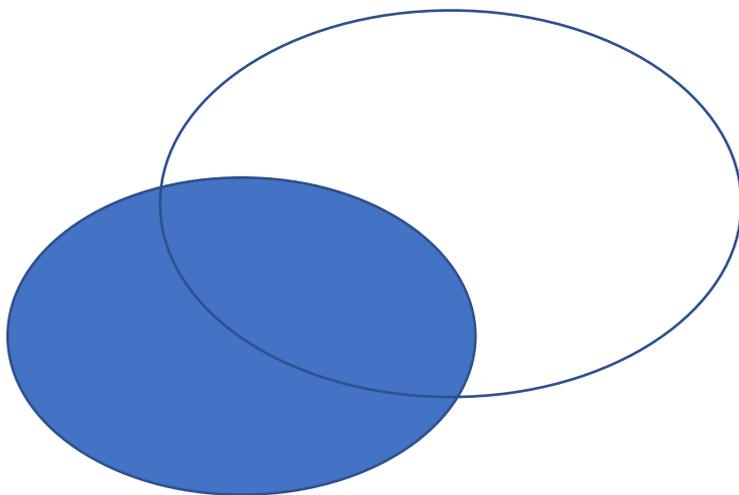
La società otto-novecentesca si è retta in modo essenziale su una costruzione educativa dei generi polarizzata all’estremo: la femmina “dentro” la casa il nucleo familiare e la genitorialità, il maschio “fuori”, e sui corrispondenti paradigmi di coppia e di famiglia, quest’ultima chiamata comunemente *famille nucléaire, égalitaire, instable* a seconda del contesto, come proposto da Frédéric Le Play (pp. 3-29). Questo paradigma, come tutto il sistema, è andato in crisi evidente, quanto rapida e irreversibile, da oltre mezzo secolo: uno dei compiti fondamentali per il pedagogista in relazione d’aiuto alla coppia e alla famiglia consiste nel sanare le contraddizioni derivanti dal permanere di aspetti di quei paradigmi d’altri tempi che non sono compatibili con la realtà socio-culturale attuale in divenire, e nell’aiutare i partner e i familiari a costruirsi le loro relazioni personali secondo paradigmi alternativi.

4. Verso la coppia ad intersezione

Un modo attuale e reciprocamente rispettoso di costruire la coppia, veramente egitario e non solo sotto alcuni aspetti parziali come intendeva Le Play, tra i quali le eredità, può essere rappresentato dalla coppia cosiddetta “ad intersezione”, dove cioè ciascuno dei due partner mette in comune con l’altro una parte della sua vita, senza che abbia importanza l’entità assoluta o relativa di tale parte, con il pieno impegno a rispettarsi reciprocamente per le sfere personali di ciascuno che non sono messe in comune. Si tratta, essenzialmente, di evitare che uno dei



due partner si sovrappongono all'altro escludendone le relazionalità esterne personali. Un tempo lo si sarebbe detto quasi esclusivamente del maschio rispetto alla femmina, oggi lo si può dire in entrambi i versi.



5. La natura chiamata in causa scorrettamente

Sono posti con frequenza i problemi di coppia, con loro sintomatologie nella famiglia intera, nei quali la natura è chiamata in causa del tutto a sproposito nell'intento di giustificare ineguaglianze e restrizioni. Anche in questo caso, si trattava soprattutto di restrizioni alle quali era costretta la donna fino a tempi non molto lontani, sia restrizioni nella consumazione dell'atto sessuale seguendo visioni incolte e rozze che volevano la donna priva di libido e l'orgasmo femminile più tardo di quello maschile; oppure nella cura e nell'accudimento dei bambini in particolare quando sono piccoli, considerata competenza naturale della femmina dalla quale il maschio si considerava volentieri estraneo e si riconfermava tale fino a quando i figli non avevano raggiunto l'adolescenza. Sono pregiudizi che hanno informato per secoli l'educazione dei figli da parte dei genitori, e ancora oggi mantengono la loro funzione retorica, spesso sotto mentite spoglie. D'altra parte, anch'essi si ripropongono in varie forme anche nel verso opposto.

La tecnica è quella del dialogo socratico a partire dall'ironia: quelle visioni dell'orgasmo erano tipiche di una certa cultura otto-novecentesca cioè di una consumazione dell'atto sessuale sbrigativa e fatta solo per ricondizionare il maschio con minimi dispendi; al contrario nell'evo moderno propriamente detto il maschio virile si vantava della lunghezza dei suoi tempi, compatibile con l'appagamento di più donne. Quanto alla cura dei bambini piccoli, dopo la gravi-



danza l'unico compito naturalmente femminile è l'allattamento al seno, per tutti gli altri non solo non è detto che non possano essere compiti maschili, ma non è detto neppure che il maschio non vi possa adempiere per lo meno come la femmina.

Per questa via emerge facilmente con l'arte maieutica, sempre rifacendoci a Socrate, l'idea della deprivazione del maschio di tutto il beneficio della paternità quando i bambini sono molto piccoli e anche quando sono relativamente cresciuti; e lo sviluppo da parte di entrambi della solidarietà nell'intimità di coppia quando i compiti che riguardano i figli sono ripartiti paritariamente e con pieno soddisfacimento delle attitudini di entrambi.

6. Progetti di vita implicitati

Ciascuno di noi ha un progetto di vita fin dalle prime età della ragione: che per essere un progetto, e non un piano o un modello o un programma, si evolve con la persona e può essere intenzionalmente modificato. Tutta la vita lavoriamo ad attuare quello che ci è possibile del nostro progetto di vita.

Il che non toglie l'evidenza secondo la quale molti progetti di vita vengono tenuti impliciti, non discussi, sottointesi e soprattutto non partecipati e non negoziati con il partner e con gli altri familiari. Accade così che in una coppia che pure poteva avere i suoi elementi di consistenza e solidità emergano solo a distanza di anni, o addirittura di decenni, degli aspetti dei progetti di vita di uno che non sono compatibili con i corrispettivi dell'altro, e che non sono mai stati portati neppure all'evidenza reciproca. Tipico è il caso della partnership nella quale uno dei due accetta un sacrificio nel lavoro e nella carriera per secondare l'altro che ha prospettive più attraenti. e non è detto che la prima sia la femmina e il secondo il maschio; ma che poi appena possibile, per esempio quando il partner ha raggiunto certi obiettivi o più semplicemente quando le necessità familiari sono meno pressanti, per esempio i figli sono più grandi e indipendenti, anche chi si era sacrificato in un primo tempo comincia a richiedere i suoi spazi e a cercare di realizzare quello che gli è possibile del suo progetto di vita. Ci piace esemplificare con le nostre colleghe pedagogiste che si aprono la partita IVA e la libera professione dopo i quarant'anni con i figli grandi, ma succede anche ai maschi, come succede anche per altre professioni sociali, d'aiuto e della cultura.

Quel dialogo sui rispettivi progetti di vita, e sulla provvisorietà di certe rinunce che non va considerata definitiva, possono essere ripresi in qualsiasi momento della vita: finché c'è in entrambi apertura, cioè disponibilità a rimettersi in discussione, il dialogo può avere un risultato ampiamente positivo e soddisfacente per tutti.

Le difficoltà nascono quando il mutamento di strategia di vita da parte di uno dei due viene letto negativamente da parte dell'altro, come una disaffezione nei



confronti della partnership o della famiglia, come una distrazione rispetto a ciò che ha retto fino a quel momento la vita di coppia.

Anche qui si lavora prima di tutto di ironia socratica demolendo tutti questi pregiudizi che comunque spesso si ammantano di mentite e nobili spoglie; E poi la maieutica è arte di non difficile esercizio quando entrambi recepiscano e comprendano ciascuno il progetto di vita dell'altro, e la vita di coppia sia ispirata ad un sostanziale rispetto reciproco, Spesso anche l'intimità di coppia migliora sensibilmente.

7. Covid19 e problemi familiari

Una catastrofe umanitaria come la pandemia da coronavirus, paragonabile per morti e contagiati a una guerra mondiale, non avrebbe potuto comunque non avere delle conseguenze pesanti sulla famiglia.

Per quel che riguarda il coinvolgimento della professionalità specificamente pedagogica, si sono trattate numerose e svariate tipologie di situazioni problematiche dovute essenzialmente al Lockdown, e alla combinazione tra smart working domestico e didattico a distanza che comportavano la presenza e l'operatività in casa di genitori e figli per un numero di ore e per una varietà di performances mai esperite prima, e per giunta con la necessità di operare ciascuno per le proprie competenze. Ne emerge chiaro come e qualmente le nostre case fossero concepite ed arredate per una presenza di poche ore, ancor meno per una presenza simultanea, e che siano state arredate più rispondendo a criteri di convenzione e di presunta doverosità sociale, che non per finalità pratiche e di vita in quelle case. Abbiamo dovuto riscontrare come perfino in case da 5-6 locali possa essere arduo collocare quattro postazioni telematiche di studio e lavoro. Questo è particolarmente notevole in Italia, un paese dove la proprietà della casa ha percentuali altissime, e viene considerata poco meno che un dovere esistenziale contratto alla nascita.

Si è dovuto lavorare soprattutto lungo due direttrici, peraltro tra loro fortemente connesse, oltre che con l'ironia contro svariati dogmi di arredamento.

Una prima riguarda l'operatività come lavoratori o come studenti a distanza da parte di genitori e figli spesso in orari largamente coincidenti. Sembra che aver un collega vicino piuttosto che non il coniuge d'un figlio o genitore presenti delle difficoltà particolari in aggiunta, il che è tutt'altro che intuitivo.

D'altra parte, il numero ridotto d'ore d'incontro nella casa in condizioni sanitarie ordinarie fa risaltare una problematicità inimmaginabile in un primo tempo per quel che riguarda un'interazione molto più prolungata, e che presenta delle possibilità di conflitto che si moltiplicano a dismisura.

C'è indubbiamente un lavoro da fare con tutti i familiari per quel che riguarda l'organizzazione della casa e il suo arredamento: si capisce una tendenza a non la-



sciare spazi rilevanti liberi, una sorta di culturale *horror vacui*, ma che induce a scelte incongrue, come la cucina cosiddetta “componibile” che è regolata sulle dimensioni del locale e non sulle esigenze effettive, o la tendenza a collocare i mobili contro i muri al centro della parete anziché da un lato, alla presenza di una quantità notevole di oggetti assolutamente inutili, la cui unica funzione è resa dal loro nome comune, “soprammobili”, cioè oggetti che occupano ogni pianale e la cui unica funzione è trovarsi al di sopra di tale pianale. Si tratta solo di esempi tra i più comuni di scelte architettoniche e d’arredamento non funzionali ad una vita attiva di tutta la famiglia simultaneamente in casa.

Qui c’è tutto un lavoro da fare per recuperare la dimensione comunitaria, comunicativa, perfino affettiva della permanenza in casa per orari prolungati che inglobano anche il lavoro con lo studio a distanza. Non c’è niente di patologico e non sussiste alcuna necessità di terapia, tranne che in casi marginali; inoltre, l’apertura di ciascuno viene messa a dura prova per la pesante incombenza di luoghi comuni relativi all’apparenza dell’arredamento e che non hanno nulla a che vedere con la fruibilità e la sostanza, quando non agiscono addirittura in senso opposto.

Comunque, si tratta di dialoghi da avviare con un pedagogo piuttosto che non con altri professionisti e in particolare con professionisti della terapia. Ricordiamo che l’interlocuzione pedagogica sbocca sempre in un reindirizzamento alla continuazione del dialogo in altra sede, e che l’eventualità più auspicabile è che tale continuazione avvenga nel contesto nel quale si sono presentate le situazioni problematiche di partenza: il che significa, che il dialogo che imparano a praticare con il pedagogo lo possano continuare tra di loro in famiglia, tra partner, tra fratelli, tra genitori e figli e tra altri soggetti prossimi.

8. Il discorso è aperto

Ampie casistiche cliniche, con ricostruzione di dettagliate interlocuzioni pedagogiche, sono state espresse in questi ultimi anni (Blezza, 2011, parte III, 2017, 2018, parte II, 2021, capitolo 4), Il che si integra con le attività promosse nell’ambito della Società degli Armonizzatori Familiari (Blezza, 2020) anche in termini di pubblicazioni cartacee ed elettroniche con ricca casistica di una professione che si è considerata e trattata come “una costola della pedagogia professionale” (vedi sitografia).

Popperianamente, *unended quest*, anche perché la necessità di un aiuto specificamente pedagogico è sempre più emergente, e sempre più evidentemente disattesa quando si faccia ricorso a diversi professionisti in supplenza impropria. Il contributo richiesto è specificamente pedagogico, e la pedagogia professionale odierna è in grado di prestarlo.



Riferimenti bibliografici

- Ariès P., Duby G. (eds.) (1985-1987). *Histoire de la vie privée* (5 tomes). Paris: Éditions du Seuil.
- Bleza F. (2007). *Il pedagogo 2007*. Roma: Aracne.
- Bleza F. (2011). *Pedagogia della vita quotidiana*. Cosenza: Pellegrini.
- Bleza F. (2017). *Il debito coniugale e altri dialoghi pedagogici*. Limena: Libreria Universitaria.
- Bleza F. (2018). *Pedagogia professionale*. Limena: Libreria Universitaria.
- Bleza F. (2020). *L'armonizzatore familiare*, Limena: Libreria Universitaria.
- Bleza F. (2021). *Il pedagogo*. Pisa: ETS.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education*. New York: the Macmillan Company.
- Duby G., Perrot M. (eds.) (1990-1991). *Histoire des femmes en occident* (5 tomes). Paris: Pion.
- Fromm E. (1956). *The Art of loving*. New York: Harper & Row.
- Iori V. (ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti*. Trento: Erickson.
- Le Play F. (1884). *L'organisation de la famille*. Angers: Alfred Mame & fils.
- Natorp P. (1899). *Sozialpädagogik*. Stuttgart: Frommans Verlag.
- Olivieri F. (2021). *Le professioni educative tra Italia ed Europa*. Manocalzati: Il Papavero.
- Rogers C. (1951). *Client-Centered Therapy*. London: Constable.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Università.
- Telleri F. (ed.). *Consulenza e mediazione pedagogica*. Sassari: Carlo Delfino.
- Visalberghi A. (ed.) (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Sitografia d'approfondimento

- www.academia.edu/search?q=Bleza
- www.larchivio.com/dettaglio-categoria.php?kc=6
- www.researchgate.net/search.Search.html?type=researcher&query=Bleza
- www.siafitalia.it



Libros informativos para niños y jóvenes en España: evolución y tendencias de la producción

Non fiction books for children and young people in Spain: production evolution and trends

Monica Barò Llambias

*Profesora titular del Departamento de Biblioteconomia, Documentació i Comunicació Audiovisual
Universitat de Barcelona – baro@ub.edu*

Abstract

These last years, non fiction books in Spain have undergone a deep transformation, mostly visible in three key aspects: the introduction of new subjects -unseen in these kind of books until now-, a formal renovation that especially enhances the value of illustration and that brings it closer to illustrated fiction albums, and, finally, the incorporation of new ways to treat content.

This paper proposes a first analysis of the production of the last five years from a limited corpus of 386 titles from the annual selections made by the Libraries Office of Catalonia (Servei de Biblioteques de Catalunya) on books published in Spain, with the aim of identifying and quantifying the characteristics detected in the publication of these books and show the recent trends.

Keywords: non-fiction books for children, illustration value, new approaches.

En los últimos años, los libros informativos han experimentado una transformación espectacular en España, que se manifiesta esencialmente en tres aspectos: la incorporación de temáticas hasta ahora insólitas o poco habituales en este tipo de libro; una renovación formal que potencia especialmente el valor de la ilustración y que lo asimila al álbum ilustrado de ficción y, finalmente, la incorporación de nuevas maneras tratar los contenidos. El artículo propone un primer análisis de la producción de los últimos cinco años a partir de un corpus limitado de 386 títulos procedente de las selecciones anuales que realiza el Servei de Biblioteques de Catalunya sobre libros editados en España, con el objetivo de identificar y cuantificar las características y evidenciar las tendencias que se detectan en la publicación de estos libros.

Palabras clave: libros informativos infantiles, valor de la ilustración, nuevos enfoques.

Bollettino As.Pe.I – ISSN 1721-1700
DOI: 10.7346/aspei-022021-04



1. ¿Qué son los libros informativos y cómo los denominamos?

Hasta hace poco, había cierta unanimidad a la hora de definir este tipo de libro: se consideraban como tales todos aquellos que se diferenciaban de los de ficción por su intencionalidad de servir como fuente para la construcción del conocimiento, y que trataban sobre los temas más variados desde la objetividad. Para ello, estos libros aportan información, datos y hechos sobre la realidad, que facilitan la creación de conocimiento, generan curiosidad y requieren una lectura específica (Garralón, 2013, pp. 46-56).

Sin embargo, las definiciones simples escapan de la realidad en un momento de transformación del libro de conocimientos que estamos viviendo actualmente y que ha permitido un resurgimiento de esta tipología. Por eso, en los discursos referidos a este tipo de libro, encontramos cada vez menos certezas y mayor presencia de términos como hibridación, complejidad o pluralidad para definirlos. Los libros de conocimientos, pues, permiten descubrir, comprender e incluso aprender a hacer. Son una puerta abierta al mundo y a las realizaciones humanas y, por tanto, un elemento de culturización incuestionable que, además, puede contribuir a la consolidación del hábito lector en aquellos niños y jóvenes que no se sienten atraídos por los libros de ficción y que, en cambio, sienten más curiosidad por el mundo que les rodea (Baró, 2013, p. 38).

En España no existe una única manera de denominar esta tipología y, desde hace algunos años, existe un debate sobre la cuestión (Garralón, 2005, p. 62). En general, se han venido utilizando los términos *libros informativos*, en castellano, y *llibres de coneixements*, en catalán, pero en la actualidad se vienen dando otras denominaciones como *libros de no ficción* (el *non fiction* de los ingleses, adoptado por la feria de Bolonia desde 1994) o libros documentales (del *livre documentaire* francés). Más recientemente se habla también de *álbumes de no ficción* (los *nonfiction picture books* anglosajones) para denominar a los libros preferentemente ilustrados (Ruth Gill, 2009, p. 261). Incluso se proponen denominaciones específicas para distintos tipos de libro, como *actividario*, para aquellas “obras híbridas, a caballo entre la lectura y el laboratorio”, o *libros de descubrimientos*, para quienes requieren manipulación y generan hallazgos (Lartitegui, 2018, p. 55).

Y es que el libro de conocimientos es una realidad muy cambiante, que escapa a definiciones y denominaciones rígidas que no llegan a describir sus múltiples facetas y modalidades que articulan distintas estrategias, que evolucionan continuamente, para facilitar la construcción de conocimiento a sus lectores.

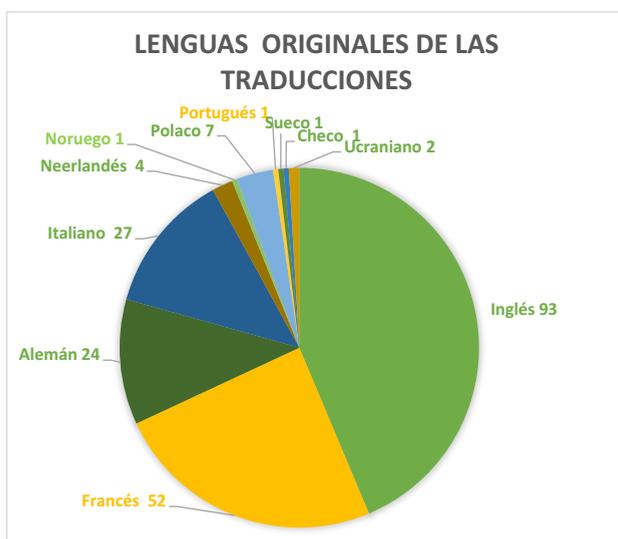
2. La producción de libros de conocimientos

La producción de libros de conocimientos para niños y jóvenes es un proceso complejo y costoso que, en España, encuentra grandes limitaciones de mercado que



vienen dadas, entre otros factores, por la falta de bibliotecas escolares y por el hecho de que estas tengan presupuestos muy limitados para las adquisiciones. Su elevado precio, que se sitúa en una media de 16€ aproximadamente¹, tampoco contribuye a popularizar el producto. Por ello es frecuente que las editoriales españolas recurran a la traducción de obras extranjeras que resultan más económicas y, además, pueden demostrar su aceptación por parte del público del país de origen.

A falta de datos oficiales sobre la edición de estos libros², hemos analizado el conjunto de 386 títulos de libros seleccionados por el Sistema de Adquisiciones Bibliotecarias del Departamento de Cultura de la Generalitat de Catalunya entre los años 2016-2020 para constituir el fondo infantil de las bibliotecas públicas, con la intención de conocer qué se produce y sobre qué tratan los libros de calidad. En el periodo analizado, algo más de la mitad de los libros seleccionados (52%) son traducciones y adaptaciones de obras extranjeras. Como se expresa en el gráfico adjunto, entre las traducciones hay una importante presencia de originales en inglés y, en menor medida, encontramos originales en francés, italiano y alemán.



Hay que considerar, sin embargo, que la práctica de recurrir a las traducciones ha contribuido decisivamente a impulsar una renovación del libro de conocimientos en nuestro país y, de paso, a generar una producción propia de nivel más que

- 1 Precio medio del conjunto del corpus de 386 libros que se ha utilizado para la investigación. Vid. Infra.
- 2 Las estadísticas españolas agrupan en una misma categoría los libros infantiles de ficción y los de no ficción, por lo que no pueden trabajarse los datos segregadamente.



notable. Así, editoriales relativamente jóvenes como Media Vaca, Libros del Zorro Rojo, Takatuka, Impedimenta, Flamboyant, Blackie Books, Barbara Fiore, Maeva, Mosquito, o Coco Books, han traducido en los últimos años obras muy innovadoras, que apostaban por el nuevo formato del álbum de no ficción, y que ha impregnado también la producción de editoriales más veteranas como Joventut, La Galera, Larousse o Cruilla/SM. Paralelamente, y sin renunciar a la traducción de algunos títulos, determinadas editoriales especializadas en libros infantiles y juveniles entre las que destacaríamos Combel, Zahorí, Mosquito, Akiara o A buen paso, han priorizado la producción propia, ahora de alta calidad. También apuestan por la producción propia de libros de conocimientos para niños y jóvenes, editoriales generalistas que normalmente publican para adultos, como Blume, Gustavo Gili, Litera o Errata Naturae.

3. Temáticas y modalidades

En la actualidad, disponemos de un amplio abanico de propuestas de libros de conocimientos que tratan los temas más variados. Puede decirse que no hay tema que no pueda ser abordado desde esta perspectiva y que no existen limitaciones en cuanto a la edad a partir de la cual un tema determinado puede abordarse.

A grandes rasgos, y tomando como orientación las clases de la Clasificación Decimal Universal, podemos observar que gran parte de la producción analizada se sitúa en la clase I5, que corresponde a las ciencias puras. Dentro de esta categoría, tienen mucha presencia las tradicionales obras de ciencias naturales, vida animal, vida vegetal, dinosaurios y astronomía, con un notable incremento en los últimos años de las temáticas relacionadas con el medio ambiente y la ecología. También existe una presencia notable de las temáticas que ubicamos en la clase I9 Geografía e Historia y biografías, con un peso determinante de estas últimas. Analizada con detalle, la distribución temática evidencia cómo, en números absolutos, el género más presente es, precisamente, el de la biografía (que hemos considerado como tal, independientemente del área de especialización de los biografiados). Este hecho se debe, probablemente, al incremento de títulos referentes a vidas de mujeres –artistas, científicas, literatas, exploradoras...– y, también, a la presencia de biografías de personajes catalanes y, en menor medida, de las demás comunidades españolas, junto a la producción arquetípica de carácter universal. Un tercer grupo importante reúne en la clase 61 varios títulos sobre salud e higiene, que en los últimos dos años se han incrementado a raíz de la pandemia de Covid19.





En el cuadro, se indica la clase de la CDU y el número de títulos pertenecientes a cada clase

Por último, y dado que la selección responde a la especificidad cultural de Cataluña, se detecta una importante presencia de obras relacionadas con la cultura propia, con las tradiciones y fiestas de carácter popular, con recopilaciones de dichos, adivinanzas y refranes, temáticas muy demandadas por su presencia en los centros educativos.

Como vemos, este análisis global dibuja una producción variada, que busca satisfacer las necesidades del mercado y que tiene en cuenta las evoluciones de gustos y tendencias, por lo que temas hasta ahora omnipresentes, como los piratas, el antiguo Egipto o los volcanes, caen de la lista. Y aunque muchos libros tienen una estrecha relación con contenidos curriculares, para permitir ampliar conocimientos o abordarlos desde otros puntos de vista, existen otros que satisfacen los intereses o aficiones de los propios lectores o les descubren nuevos ámbitos de co-

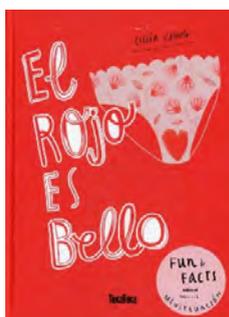


la política queda al margen de esta renovación temática y ahora mismo tenemos varios títulos que nos permiten trabajar la política y las relaciones de poder incluso con los lectores más pequeños, como *¿Quién manda aquí?* (Takatuka). Muy especialmente, se trata el tema de los totalitarismos, planteados a menudo con una carga gráfica impactante, como ocurre en *¿Dónde va esta gente?* (Animalibros) o en *¿Qué es en realidad el fascismo?* (Takatuka).

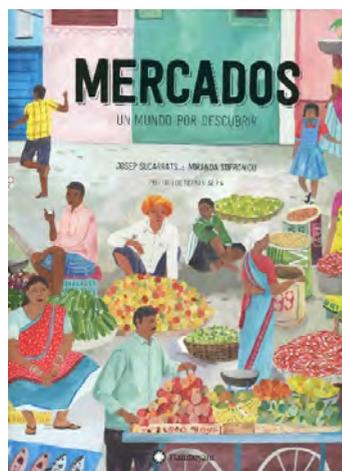


El aire del tiempo también se manifiesta en una serie de libros que tratan cuestiones que interesan a los adolescentes, ahora con una mirada de género. Libros que abordan la menstruación, como *El rojo es bello* (Takatuka) o *Así son nuestras reglas* (Polen Ediciones), dos títulos que adoptan un formato gráfico cercano al cómic. Normalmente, estos temas se plantean desde el humor, sin perder una perspectiva de empoderamiento, como también ocurre en *Operación bikini* (Flamboyant) que trata de la presión estética a la que se somete a las mujeres. Una mirada de género que, como hemos visto, también se extiende a las biografías, que tienden a visibilizar a las mujeres por medio de relatos de vida de científicas célebres, como sucede en *Mujeres de ciencia: 50 intrépidas pioneras que cambiaron el mundo* (Nórdica), de mujeres que han contribuido al progreso en general como *Inventoras*, (Flamboyant), o de deportistas como la ciclista Alfonsina Strada en *Jo, Alfonsina* (Thule).



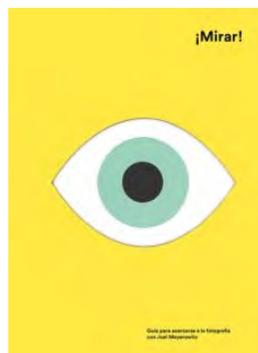


Esta renovación en el tratamiento afecta igualmente a otros géneros igualmente más clásicos y, por ejemplo, los tradicionales recetarios de cocina ahora exploran las cocinas del mundo para dar a conocer su diversidad gastronómica, como se plantea en *Mercados, un mundo por descubrir* (Flamboyant), o en *Calle Babel. Nº 10* (Edelvives), que presenta especialidades gastronómicas de todo el mundo.

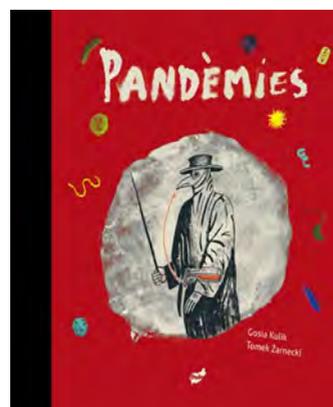
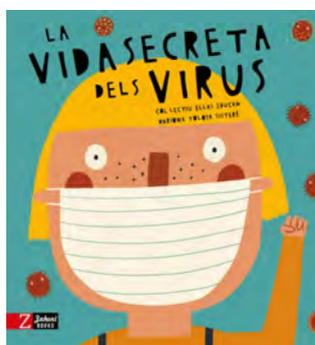


Por otra parte, se detectan algunas nuevas temáticas que presentan también una gran diversidad de miradas. La arquitectura, por ejemplo, está bien representada por *En construcción* (Litera) y por *Descubrimos la arquitectura* (Juventud). Podemos descubrir la fotografía en *¡Mirar! Guía para acercarse a la fotografía* (Gustavo Gili); podemos conocer las bases de la física moderna en *Mi primer libro de física cuántica* (Juventud) e incluso podemos identificar el origen latino de muchas de las expresiones que utilizamos en *Latin lover* (Combel) o descubrir de qué diversas maneras se saludan en las distintas partes del mundo en *El libro de los saludos* (A buen paso).





Naturalmente, la pandemia y, en general, los microorganismos, han tenido protagonismo en los últimos años, con títulos tan interesantes como *La vida secreta de los virus* (Zahori), *Microbis* (Andana), *No chupes este libro* (Takatuka) o *Pandemias* (Thule). También adquieren protagonismo los temas de actualidad que tienen que ver con los problemas sociales y se detecta una presencia destacada de libros que plantean el tratamiento de los distintos pueblos del globo, el fenómeno de las migraciones y los temas relativos a los roles de género.



5. Nuevas maneras de tratar los contenidos

Al margen de la diversidad temática de la producción, también se detecta una constante innovación en la forma de plantear los contenidos y en el abordaje de cuestiones que, hasta ahora, habían estado poco presentes en este tipo de libros.



Tradicionalmente, la edición ha priorizado temas curriculares, pero incluso estos se abordarán ahora al margen del contexto académico, lo que les confiere un atractivo innegable. Así, por ejemplo, la anatomía recibe una serie de tratamientos sorprendentes en títulos como *De quien es este esqueleto* (Librooks) con solapas que descubren similitudes sorprendentes. Otros títulos juegan con transparencias como ocurre en *Qué se esconde dentro del cuerpo humano* (Zahorí) o *Iluminatomia*, (Cruilla/SM) que utilizan filtros de colores y lupas que nos descubren pequeños detalles en primera vista invisibles.

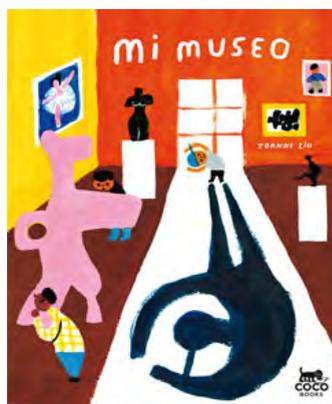


También hay innovaciones en el tratamiento de los contenidos de los libros de animales, de los que se exploran nuevos aspectos. Conoceremos como les ha afectado la acción humana, en la colección *Animales en peligro de extinción* (Kókinos) o en *Extintos*, (Mosquito); también descubriremos cuáles son sus puntos fuertes en *Animales superheroes* (Océano Travesía) e incluso sus relaciones más íntimas en *La vida amorosa de los animales* (Takatuka). Por otra parte, muchos libros plantean ahora una mirada transversal, que involucra a disciplinas diversas y que interrelacionan contenidos de diversas áreas. Esto ocurre, por ejemplo, en la Colección *Imagina* (Librooks) que plantea preguntas desde diferentes puntos de vista sobre un tema determinado y también en la *Historia de las imágenes para niños* (Blume), que nos acerca al arte desde la ciencia y la tecnología, *En todos los sentidos* (Librooks), que aborda los sentidos desde el arte o la historia, o en el libro *Everest* (Cruilla) que nos descubre la montaña mítica combinando descripciones de la naturaleza con las leyendas locales y las técnicas del alpinismo. La astronomía se enfoca a través de la mirada de diversos pueblos y civilizaciones y de los mitos y leyendas que se han derivado como *El cielo imaginado* (A buen paso). Del mismo modo se renueva el punto de vista de los atlas que ubican y recrean lugares literarios, países y ciudades vinculados a obras clave de la literatura como el *Atlas de los lugares literarios* (Montena), o como el original planteamiento de *Lost in Trans-*



lation (Libros del Zorro Rojo) que recoge expresiones y modismos de todo el mundo, explica su origen y los compara con otros, con la intención de buscar paralelismos que igualan.

Otras propuestas tienden a cerrar el foco de la atención y se centran en un aspecto más concreto, más específico. Así, en *Curiosity* (Flamboyant) el protagonismo se transfiere al robot explorador en el planeta Marte y en *Astronautas* (Ekaré) a los navegantes espaciales. Otro tema que suscita nuevas miradas es el de la gestación y el nacimiento, que ahora incorporan las realidades diversas, como la gestación in-vitro, y que tratan de transmitir también las sensaciones que rodean la maternidad y la paternidad. Algunos, como *Nueve meses* (Maeva), exploran a fondo las potencialidades de las pestañas y otros elementos móviles para recrear la sensación del paso del tiempo. También se aborda de forma diferente el arte y los contenidos de los libros se orientan menos a la historia de los estilos artísticos para explorar nuevos ámbitos, como pueden ser los museos, como sucede en *Cómo se hace un museo* (Nórdica) o *Mi museo* (Coco Books) que plantea una manera muy sorprendente de visitar un museo.



6. Tendencias generales

Al margen de las nuevas formas de abordar específicamente cada uno de los temas que hemos detallado hasta aquí, se detectan unas tendencias genéricas que están presentes en la mayoría de los libros. Por un lado, se detecta una sensibilidad que ahora no se aplica solo en el tratamiento de temas complejos y que tiende a enfatizar los valores intrínsecos que podemos encontrar en todas las temáticas. Así, por ejemplo, se destaca la ejemplaridad en el deporte poniendo de relieve aspectos como la solidaridad y la superación en *Lo mejor del fútbol* (A fin de cuentas) o *El gran libro de las olimpiadas* (Animallibres), una solidaridad que se amplía al mundo animal en *Juntos: los animales solidarios* (Siruela).



Por otra parte, se procura que los contenidos se complementen con propuestas de acción, en especial en los libros de temática ecologista, con el objetivo de involucrar al lector en la actuación contra el cambio climático. Así lo vemos en *Hola natura* (Coco Books) o en *Soy activista: Una guía práctica para cambiar el mundo* (Flamboyant).

Por último, una característica que impregna toda la producción es el cuidado en el tratamiento gráfico de los libros, que contribuye a una renovación estética importante en la que predomina de forma arrolladora la ilustración, no necesariamente figurativa, que asimila, cada vez más el libro de conocimientos al álbum ilustrado. Muchos títulos, además, potencian los descubrimientos visuales a base de ampliaciones o de incorporaciones de detalles inverosímiles, como vemos en *Los mundos invisibles de los animales microscópicos* (Océano Travesía), en *Veo Veo, un viaje con Noé León* (Ekaré) o en los *Paisajes perdidos* (Zahorí Books). Otros adoptan una estética cercana al cómic para hacer más accesibles los contenidos, como sucede en *¿Qué pasa con el clima?* (Errata Naturae).



La producción actual, pues, plantea temas o aproximaciones que rehúyen el “saber oficializado”, que transgreden los límites y exploran nuevos caminos. Al parecer, pues, no hay tema ni enfoque que no pueda ser tratado en los libros de conocimientos para niños y jóvenes, un género en constante renovación que va al alza.



Bibliografia

- Baró M. (2013). Més oportunitats per a la lectura: els llibres de coneixements a l'escola. *Com crear un ambient lector a l'escola?* Barcelona: Fundació Bofill. Disponible en: <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/575.pdf>
- Garralón A. (2013). *Leer y saber: los libros informativos para niños*. Madrid: Tarambana. 275 p.
- Garralón A. «Denominemos, nombremos, designemos, llamemos o bauticemos...». *Educación y Biblioteca*, n. 147 (2005), pp. 62-71. Disponible en: <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119181/EB17;jsessionid=19557633829E873DF9BF B5E07252C4FF?sequence=1>.
- Gill S.R. (2009). What teachers need to know about the “new” nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. Disponible en: <https://www.readingrockets.org/article/what-teachers-need-know-about-new-nonfiction>
- Lartitegui A. G. (2018). *Alfabeto del libro de conocimientos*. Paradigmas de una nueva era. Saragossa: Pandalia. 125 p.



« Le Fablab comme communauté apprenante »

« The Fablab as a learning community »

Vincent Liquète

*Professeur en SIC, Université de Bordeaux – Directeur du Laboratoire MICA
(Médiations, Information, Communication et Arts) UR 4426,
Université Bordeaux Montaigne – vincent.liquete@u-bordeaux.fr*

Abstract

In addition to the traditional school space that constitutes the classroom, other new spaces are emerging, disrupting the relationship to knowledge, the construction of knowledge and skills, where interactions multiply, and new staging functions and support are emerging around the principles of mediation. Presentation of an immersion survey within two Fablabs in the Bordeaux region (France) as part of the research “PERSEVERONS (2016-2021)”.

Keywords: innovation space / knowledge community / Fablab / school learning / autonomy / mediation

En complément de l'espace scolaire traditionnel que constitue la salle de classe, d'autres nouveaux espaces émergent, bouleversant le rapport aux savoirs, la construction de connaissances et de compétences, où les interactions se démultiplient, et de nouvelles fonctions de mise en scène et d'accompagnement voient le jour autour des principes de médiation. Présentation d'une enquête en immersion au sein de deux Fablabs de la région de Bordeaux (France) dans le cadre de la recherche « PERSEVERONS (2016-2021) ».

Mots-clés : espace d'innovation / communauté de savoirs / Fablab / apprentissage scolaire / autonomie / médiation



Introduction

Un projet de recherche E-Fran (Plan d'Investissement d'Avenir – PIA 2) nommé PERSEVERONS¹ mené à l'université de Bordeaux a été lancé par le Ministère de l'éducation nationale français en 2016 (jusqu'à fin 2021). Ce projet a permis d'interroger les enjeux de la transformation pédagogique en analysant notamment les processus cognitifs et d'apprentissage des usages d'objets numériques tangibles. Nous nous sommes particulièrement intéressés à l'identification des facteurs de motivation intrinsèque et extrinsèque, particulièrement auprès des jeunes en difficulté d'apprentissages fondamentaux. Le projet est centré sur la persévérance, entendue comme la capacité des élèves à suivre un cursus sur le long terme du parcours scolaire et sans décrochage. Nous avons ainsi analysé deux FabLabs en tant que « tiers-lieu » pour développer ou retrouver le goût des apprentissages (avec le FabLab Cohabit de l'IUT de Bordeaux et le Fablab 127° de Cap Sciences). Notre équipe a tenté d'identifier les perceptions, les représentations, les pratiques de travail, d'information et de communication, les usages de l'espace par les enseignants, les médiateurs de FabLabs et les « jeunes » (adolescents à partir du collège, jeunes adultes dans un cursus universitaire, parfois en rupture d'études).

Ainsi deux Fablabs différents ont constitué nos terrains d'observation et d'immersion au fil des mois à savoir :

- le Fablab baptisé « 127° » qui est situé à Bordeaux (France) dans un centre de culture scientifique, technique et industrielle et s'adresse au grand public : famille, adolescents, adultes en reconversion professionnelle, plus largement les curieux ;
- l'autre Fablab, nommé « Coh@bit »², est situé dans un institut universitaire technologique, depuis 2015, et ouvert à tous types de publics (sur la commune de Gradignan (France) dans la périphérie de Bordeaux, à une dizaine de kilomètres du centre de Bordeaux). Les principaux publics, restent des jeunes entre 15 et 25 ans, souvent en délicatesse avec l'école et le monde universitaire, parfois même en situation de décrochage scolaire ou d'apprentissages.

Le FabLab 127°³, géré par un Fab Manager et des animateurs spécifiquement formés, accueille tous types de publics autour de machines dédiées à la fabrication de prototypes. Le FabLab Coh@bit a été créé en 2014. Il propose aux jeunes des

1 <http://perseverons.inspe-bordeaux.fr/>

2 Site web : <https://www.iut.u-bordeaux.fr/cohabit/>

3 Présentation du Fablab 127° : <https://fablab127.net/#!/about> ou <https://www.fablabs.io/labs/fablabdu127degres>



parcours visant le développement de compétences psychosociales, numériques et techniques, la créativité, les démarches écocitoyenne, entrepreneuriale et complexe, grâce à des projets collaboratifs.

L'usage d'un dispositif numérique spécifique, incluant un espace, des outils et des relations sociales, est supposé apporter un cadre d'engagement dans les apprentissages. Cet engagement est relevé comme essentiel par Célestin Freinet, qui insiste sur l'éducation du travail et la "*nécessité organique d'user le potentiel de vie à une activité tout à la fois individuelle et sociale, qui ait un but parfaitement compris, et présentant une grande amplitude de réactions [...]*" en valorisant le "sentiment de puissance" (Freinet, 1994, p. 157). L'un des défis de la recherche est de déterminer la place respective de la situation de projet, de l'espace comprenant des équipements techniques, et des interactions sociales, dans l'étayage de la motivation et des apprentissages. En effet, en quoi la reconfiguration des modalités spatio-temporelles de travail dans le FabLab peut-elle modifier le rapport aux apprentissages, aux autres et à l'école pour les élèves, dans le sens de la construction d'une communauté apprenante ?

Des « tiers-lieux » pour les apprentissages

Le FabLab, "fabrication laboratory", peut être défini comme un espace de travail et de formation, « *physiquement situé où des personnes ayant un intérêt pour les techniques se rassemblent pour travailler sur des projets tout en partageant des équipements (machines-outils, wifi...), des connaissances et des valeurs communes issues de l'éthique hacker* » (Lallement, 2015, p. 525). Le concept de FabLab a été créé par Neil Gershenfeld, professeur au MIT, à la fin des années 1990. Lieu ouvert où toutes sortes d'outils sont mis à disposition du public, ainsi que des plateformes en réseaux qui permettent de s'échanger des fichiers dans le monde entier, le FabLab vise la conception et la réalisation d'objets, dans une démarche de design. Il constitue un espace de rencontre et de création collaborative pour, entre autres, fabriquer des objets uniques. Un FabLab peut être considéré, selon le manifeste du groupe international francophone des tiers-lieux libres et *open source*, comme un tiers-lieu, qu'Antoine Burret propose de définir comme « *une configuration sociale où la rencontre entre des entités individuées engage intentionnellement à la conception de représentations communes* » (Burret, 2017, p. 238).

Le FabLab n'est pas spécifiquement innovant : il mobilise des compétences techniques dans une démarche de projet, ou plus précisément un apprentissage basé sur la conception (design-based learning) qui n'a rien de nouveau. Certaines compétences liées à l'utilisation de l'information et des ressources documentaires sont également en jeu au moment de la fabrication d'objets. A travers la lecture ou la production d'une documentation technique, la fabrication d'un objet se mêle avec des ressources documentaires qui ont fait l'objet en amont et en cours



d'activités de recherches et de sélections d'informations. Les apprenants observés procèdent ainsi par des phases successives de recherche et d'utilisation de l'information en vue d'améliorer leur fabrication ; parfois, ils conservent celles-ci pour les mettre au service d'autres jeunes. Enfin, les compétences « psycho-sociales » sont mises en avant dans le FabLab.

Dès lors, l'apprenance existe lorsque l'interaction entre des technologies cognitives liées à un environnement particulier (un espace de travail par exemple) et des espaces d'échanges liés aux agencements sociaux (dans un type de tâche requis) créent des formes collaboratives d'apprentissage (Conein, 2004).

Une approche ethnographique et « sensible »

Une série d'observations de type ethnographique a été réalisée, menée sur des journées continues et tout au long de projets de fabrication qui ont réuni sur plusieurs jours les élèves, enseignants et médiateurs au sein de FabLabs. Au cours de ces observations par plusieurs chercheurs suivant respectivement un groupe d'élèves, des photographies, vidéos et prises de notes *in situ* ont permis de rassembler des matériaux visant à établir un suivi continu et situé de la progression des élèves dans leur projet et les interactions en jeu. À chaque séance d'observation, un état du dispositif sociotechnique a été dressé, permettant de décrire précisément le contexte de l'observation, la classe, les acteurs, leur répartition dans l'espace, la temporalité, l'activité proposée, son organisation, le dispositif documentaire et communicationnel. Chaque chercheur s'est intéressé à un groupe d'élèves, voire à un seul élève et l'a suivi selon les modalités de l'activité proposée. Un journal de bord conservait pour chaque séance la description du dispositif et de l'environnement observé, les caractéristiques des enregistrements, des analyses complémentaires de la situation observée à la fin de chaque séance autour des moments clefs, des dysfonctionnements, des faits surprenants constatés, des ruptures ou au contraire de la fluidité de l'activité.

Revendiquant une approche « sensible » (Fabre, Liquète, 2019), nous avons également réservé des temps d'échanges avec les acteurs, élèves, enseignants, accompagnateurs, médiateurs, grâce à des entretiens d'explicitation en cours d'activité, ainsi que des entretiens semi-directifs à l'issue des projets, qui permettent l'explicitation des expériences *a posteriori*. Enfin, les documents produits au cours des activités ont été analysés en tant que traces des activités. Ainsi, nous avons observé durant deux années les projets d'élèves dans deux classes de collèges et deux classes de lycée au sein des 2 Fablabs présentés, à savoir 127° et Coh@bit.



Quelques résultats et tendances

Les affordances des espaces

Les projets en FabLab modifient, pendant leur durée, la “forme scolaire” (Vincent, Courtebras, Reuter, 2012), entendue comme le cadre de socialisation des élèves, qui contraint les comportements et les modalités de leur “être au monde” pour apprendre. Les FabLabs offrent des possibilités de mouvement et de circulation qui rompent avec la rigidité de la forme scolaire, les principales contraintes résultant de la place prise par les machines et les outils, autant du point de vue matériel que sanitaire et sécuritaire. Le fait de pouvoir “bouger” est souligné comme un élément essentiel par les élèves qui perçoivent l’immutabilité de l’espace scolaire comme un reflet de leur propre immobilité dans leur rôle et la figure qu’ils incarnent à l’école. Ce sont aussi des modalités possibles pour entrer dans les apprentissages, en faisant, en lisant, en manipulant, en communiquant. La modularité et la plasticité de l’espace du FabLab apparaissent donc comme des instruments de libération d’une énergie qui se traduit à la fois par la possibilité d’évacuer le stress de la concentration et comme un moyen de s’entraider. La reconfiguration de l’espace de travail participe à redonner force à la motivation des élèves et confiance en leur capacité à faire aboutir leur projet. Les limites géographiques, cognitives et sociales sont ainsi repoussées.

La communauté comme condition de l’autonomie dans les apprentissages

Tant les observations que les entretiens montrent l’importance de la perception par les élèves de leur autonomie, quand ils ont le sentiment qu’elle existe et quand ils estiment qu’elle est tronquée. De ce point de vue, l’utilisation d’un espace alternatif à la classe semble fondamentale. Les lycéens qui ont commencé un projet dans le FabLab et l’ont terminé en classe n’ont pas perçu de changement dans l’organisation autonome de leur travail, et ne s’en sont pas emparés. Quelques-uns se sont démarqués par leur persévérance dans leur projet qui confirmait leur statut d’élèves “sérieux” et leurs choix d’orientation, tandis que d’autres sont restés en retrait en fuyant le projet jusqu’à la fin de l’année. Au final, paradoxalement, les améliorations observées dans les divers apprentissages en Fablabs renforcent finalement les dominantes et les excellences d’apprentissage de chaque jeune, mais ne les compensent pas alors que l’on pouvait l’espérer initialement.

De nouvelles formes de médiation

La dimension sociale de l’autonomie fait donc partie des apprentissages vécus dans cet espace particulier qu’est le FabLab. Celui-ci offre la possibilité de revoir



et redistribuer, parfois renverser les rôles habituellement assignés, y compris ceux des enseignants. Ces derniers deviennent des participants au cours de l'activité, parfois en position d'apprenance, et dans tous les cas ne peuvent pas avoir une posture magistrale. Au cœur des situations de fabrication et de résolution des situations problèmes, les enseignants deviennent également des observateurs analystes des situations et reconnaissent par certains côtés voir et découvrir leurs élèves sous d'autres angles, bien plus variés, que les seules situations ordinaires de la vie ordinaire au sein de la classe. Les médiateurs sont également contraints, lorsqu'ils accueillent des classes, de tenir compte des spécificités d'un groupe classe dont tous les membres ne sont pas à l'aise avec les outils numériques et le travail en projet. Les fonctions documentaires imposées au départ dans les projets sont souvent remises en question et réinvesties par ceux qui s'y intéressent, qui se sentent plus à l'aise ou qui peuvent valoriser des compétences ignorées des enseignants (aisance dans la prise de vue, dans l'écriture), dans une négociation silencieuse mais qui semble aller de soi dans les groupes. Par ailleurs, certains élèves se révèlent être des facilitateurs d'autonomie en assumant des fonctions de consultation, de discussion, de médiation, voire d'expertise dans certain domaine.

Conclusion générale

Force est de constater que l'ouverture ou la mise à disposition d'un espace partagé de type Fablab, réajuste les rôles, autant du côté des adultes-experts que des élèves-apprenants-actants. On voit également poindre des fonctions de médiation qui redistribuent une partie des scénarii d'usages et du positionnement des adultes dans les situations d'apprentissage par le faire. Au-delà, ce sont bien les « nouvelles situations de communication » qui sont également interrogées. Nos observations démontrent qu'une part du suivi et du pilotage des projets est menée en autonomie par les élèves, et que ceux-ci sollicitent différemment, et en des moments clefs, l'enseignant en tant qu'autorité de savoirs experts et source d'arbitrage entre les pairs.

Bibliographie générale

- Bandura A. (2009). *La théorie sociale cognitive : une perspective agentique*. Paris : Dunod.
- Bosque C., Ricard L. (2015). *FabLabs, etc. Les nouveaux espaces de fabrication numérique*. Paris : Eyrolles.
- Burret A. (2017). Étude de la configuration en Tiers-Lieu - La repolitisation par le service. *Thèse de Sociologie et Anthropologie, Université des Lumières Lyon 2*.
- Capelle C., Lehmans A., Liquete V. (2018). Culture numérique partagée et modalités de co-conception des apprentissages en régime numérique. In P.-J. Lafitte (Dir.), Co-



- pération, formation, la pédagogie Freinet face aux défis du XXIème siècle, *Annales de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Conein B. (2004). Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, 124 (2), 53-79.
- Cordier A., Lehmans A. (2016). Organisation apprenante et durabilité : pour un management dynamique d'accompagnement de circulation des savoirs. *Revue COSSI*, n°1 [en ligne].
- Fabre I., Liquete V. (dir.) (2019). Introduction : questionner les manières d'habiter les espaces documentaires d'accès aux savoirs : une approche sensible. *Revue COSSI*, n°6 [en ligne].
- Freinet C. (1994). *Œuvres Pédagogiques, Tome 1*. Paris : Seuil.
- Lehmans A. (2018). Le projet de FabLab en bibliothèque et le développement des apprentissages : une utopie réaliste ? *Documentation et Bibliothèques*. hal-01791770
- Liquète V., Maury Y. (2007). *Le travail autonome*. Paris : Armand Colin.
- Suire, R. (2016). La performance des lieux de cocréation de connaissances. *Réseaux*, 2, p. 81-109.
- Vallat D. (2017). Que peut-on apprendre des tiers-lieux 2.0 ? *XXVI^e conférence de l'AIMS (Association Internationale de Management Stratégique)*. Lyon, France. halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01512929/document.
- Vincent G., Courtebras B., Reuter Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135.
- Zacklad M. (2015). Régimes de coopération dans les comportements collectifs médiatisés. *Communication organisationnelle, management et numérique*. sic_01832326.



Diritto all'educazione e all'istruzione del bambino
con disabilità e strumenti di tutela.
Il Piano educativo individualizzato (PEI)

Right to education for children with disabilities and protection instruments.
The Individualized Educational Plan

Stefano Corso

*Dottorando di ricerca in Diritto privato – Università degli Studi di Padova
Cultore in Diritto privato nell'Università degli Studi di Ferrara – crssf1@unife.it*

Abstract

Everyone is guaranteed the right to education and it takes specific contours with regard to disabled children. When we speak of disability, we are referring to conditions of vulnerability that require the legal system to consider suitable instruments and safeguards for the person. Precisely in order to guarantee the right of education to disabled minors in compliance with the principle of equality, Italian legal experience knows the Individualized Educational Plan.

In this paper we briefly analyse this institute trying to account for the current evolution within the system, finally focusing on the remedies outlined by the law. In this sense, the issues related to the division of jurisdiction and the role of the action for compensation of the damage are mentioned.

Keywords: disabled children, right to education, Individualized Educational Plan, school support, legal remedies

Il diritto all'educazione e all'istruzione, riconosciuto a tutti, assume contorni specifici con riguardo ai bambini disabili. Quando si parla di disabilità e anche di *handicap* ci si riferisce a condizioni di vulnerabilità che impongono all'ordinamento di contemplare strumenti e tutele idonei per la persona. Proprio al fine di poter garantire il diritto di istruzione al minore disabile nel rispetto del principio di eguaglianza, l'esperienza giuridica italiana conosce il Piano educativo individualizzato. Nel presente contributo si analizza brevemente questo istituto cercando di dare conto dell'attuale evoluzione all'interno del sistema, soffermandosi infine sul piano rimediale tracciato dal diritto. Si riportano in tal senso, per cenni, le questioni attinenti al riparto di giurisdizione e al ruolo dell'azione di risarcimento del danno.

Parole chiave: minori disabili, diritto all'istruzione, Piano educativo individualizzato, sostegno scolastico, rimedi giuridici

Bollettino As.Pe.I – ISSN 1721-1700
DOI: 10.7346/aspei-022021-06



1. Il diritto all'educazione e all'istruzione del bambino con disabilità

Con l'approvazione nel 1989 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e il passaggio della considerazione giuridica del minore di età da oggetto di diritti a soggetto di diritti, si è espressamente riconosciuta, a livello internazionale, la titolarità di diritti fondamentali in capo al minore. Tra questi si annoverano i c.d. *provision rights*, come il diritto alla salute (art. 24), il diritto all'assistenza, alla sicurezza e previdenza sociale (art. 26), il diritto all'istruzione (art. 28).

Da più tempo garantito alla persona, insieme al diritto all'educazione nell'infanzia – a livello internazionale, nell'ambito delle Nazioni Unite e del Consiglio d'Europa; a livello sovranazionale, da parte dell'Unione europea; e a livello nazionale, nella Costituzione e nella legislazione speciale, soprattutto scolastica – il diritto all'istruzione è stato declinato, come diritto sociale, attraverso il principio di eguaglianza, non solo formale, ma anche sostanziale.

Il bambino disabile versa in una condizione di particolare vulnerabilità, che necessita, per le sue peculiari esigenze, di un trattamento differenziato, di una tutela speciale e dedicata, in modo che, anche con riguardo al suo diritto all'istruzione, sia sostenuto dal sistema con gli strumenti più idonei affinché la sua posizione riceva la giusta considerazione e la sua persona possa trovare pieno sviluppo.

Il 13 dicembre 2006 l'Assemblea generale delle Nazioni unite ha approvato la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, dall'Italia ratificata il 15 maggio 2009. Ai minorenni disabili è espressamente rivolto l'art. 7, ma è l'art. 24 che riconosce alle persone con disabilità il diritto all'istruzione, richiedendo agli Stati Parti di garantire un sistema inclusivo a tutti i livelli.

A coniugare il diritto all'istruzione e il diritto all'educazione e alla cura della prima infanzia con la protezione delle persone con disabilità si sono impegnate anche le Istituzioni europee. Previsioni specifiche si rinvencono nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione, del 22 maggio 2019, *relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*, nel *Piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali*, adottato dalla Commissione unitamente a una nuova strategia in materia di diritti delle persone con disabilità per il periodo 2021-2030, con la Comunicazione del 7 luglio 2020, e nella Risoluzione del Consiglio, del febbraio 2021, *su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*.

Tenuto conto che dallo svantaggio personale, che costituisce la disabilità, deriva quello sociale, che si sostanzia nell'*handicap*, nell'ordinamento italiano un ruolo fondamentale per la tutela delle persone con *handicap* e quindi anche dei disabili è svolto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Essa garantisce il diritto al-



l'educazione e all'istruzione del minore con *handicap* principalmente con le disposizioni di cui all'art. 12.

Il comma 5, in particolare, ridefinito dal legislatore, prevede ora che, su richiesta dei genitori o di chi esercita la responsabilità genitoriale, le commissioni mediche accertino la condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica. Tale accertamento è propedeutico alla redazione del profilo di funzionamento ai fini della formulazione del Piano educativo individualizzato (PEI).

2. Il Piano educativo individualizzato (PEI)

Il Piano educativo individualizzato (PEI) si distingue dal Piano assistenziale individualizzato, che è un documento di sintesi multidisciplinare e generale per l'assistenza anche sanitaria alla persona, e dal Piano didattico personalizzato, che invece è il documento di programmazione contenente le azioni della scuola per gli alunni con esigenze didattiche particolari ma non riconducibili alla disabilità.

Il PEI, ai sensi dell'art. 14, comma 2, l. n. 328 del 2000, è parte del progetto individuale per le persone disabili. Il 2° comma dell'art. 7, d.lgs. n. 66 del 2017 – decreto che è stato adottato sulla scorta dell'art. 1, commi 180 e 181, l. n. 107 del 2015, la c.d. “Buona scuola” e che ha soppresso il d.P.R. 24 febbraio 1994 – detta ora una disciplina dettagliata. Si osserva che, secondo tali disposizioni, il PEI, elaborato e approvato dal Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione di cui all'art. 9, comma 10, d.lgs. 66/2017, viene redatto ogni anno, in via definitiva non oltre il mese di ottobre, a partire dalla scuola dell'infanzia ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona. Nel passaggio tra i gradi di istruzione, è assicurata l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione, mentre in caso di trasferimento di iscrizione va garantita l'interlocuzione tra le istituzioni scolastiche interessate ed esso è ridefinito sulla base delle eventuali diverse condizioni contestuali della scuola di destinazione.

Il PEI, che è soggetto a verifiche periodiche nel corso dell'anno, individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie. Inoltre esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e la proposta delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione.

Il Ministro dell'istruzione di concerto con il Ministro dell'economia e delle fi-



nanze, con il decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020, aveva adottato, ai sensi dell'art. 7, comma 2 *ter*, d.lgs. 66/2017, un modello nazionale di PEI e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, tuttavia il TAR Lazio, con sentenza n. 9795 del 2021, ne ha disposto l'annullamento, in quanto emanato in violazione delle norme procedurali dettate dalla l. n. 400 del 1988. Inoltre il contenuto di tale decreto è stato ritenuto contrastante con i principi delineati dalle norme nazionali ed internazionali, in materia di inclusione di soggetti con disabilità, e con la delega contenuta nel citato art. 7. Pertanto il Ministero dell'istruzione ha fornito indicazioni operative per la redazione del PEI, per l'a.s. 2021/2022, con nota del 17 settembre 2021.

3. Il rimedio risarcitorio

Forse una delle parti più delicate del PEI è proprio quella relativa all'individuazione delle ore di sostegno e della conseguente esecuzione del piano. La mancata assegnazione del personale docente specializzato, per il quantitativo di ore stabilito nel PEI per il sostegno scolastico, è stata alla base di un contenzioso inerente proprio alla tutela del diritto all'istruzione del minore disabile.

Su tali controversie e le relative questioni giuridiche si sono espresse dottrina e giurisprudenza, soprattutto in ambito amministrativo. Uno degli aspetti più discussi riguarda il criterio per distinguere la giurisdizione del giudice amministrativo da quella del giudice ordinario. Secondo l'orientamento delle Sezioni unite della Cassazione, espresso nella sentenza n. 25011 del 2014 – ma non sempre condiviso, specie dai giudici amministrativi, che non abbandonano il più risalente indirizzo per cui ogni controversia in materia è devoluta alla giurisdizione amministrativa –, alla prima spettano le liti relative alla fase antecedente la formalizzazione del PEI, mentre alla seconda si attribuiscono le liti sorte dopo la sua adozione e relative alla sua concreta attuazione. Tale soluzione poggia sull'assunto per cui, seppur tutti godano del diritto fondamentale all'educazione e all'istruzione, il diritto allo specifico servizio di sostegno nasce in capo all'alunno solo in seguito alla definitiva redazione del PEI, mentre prima di questo momento la sua situazione giuridica corrisponderebbe a un mero interesse legittimo, trovando invece spazio l'esercizio del potere discrezionale della pubblica amministrazione.

Dunque, se a seguito della definita elaborazione del PEI l'amministrazione scolastica viene meno all'obbligo di apprestare adeguatamente gli interventi corrispondenti alle esigenze rilevate, il diritto dell'inabile ad avere pari opportunità nel fruire del servizio scolastico può dirsi leso e, mancando una contrazione corrispondente dell'offerta formativa per i normodotati, può configurarsi una discriminazione indiretta, la competenza della cui repressione è del giudice ordinario.

Fra i rimedi che l'ordinamento appresta contro le discriminazioni, rientrano



gli strumenti predisposti dall'art. 28 d.lgs. n. 150 del 2011. È previsto che il giudice possa «ordinare la cessazione del comportamento, della condotta o dell'atto discriminatorio pregiudizievole, adottando, anche nei confronti della pubblica amministrazione, ogni altro provvedimento idoneo a rimuoverne gli effetti». A ciò si aggiunge l'azione di risarcimento del danno, anche non patrimoniale, che potrà essere esperita, in caso di minore d'età, dagli esercenti la responsabilità genitoriale.

Del resto, ogniqualvolta risulti leso un diritto inviolabile della persona, potrà trovarsi ristoro del pregiudizio subito avente natura non patrimoniale, come espresso dalla nota sentenza della Corte costituzionale n. 233 del 2003. Trattasi ancora una volta della *vis* espansiva del rimedio risarcitorio, pronto a raccogliere istanze sempre nuove e a rimodellarsi di continuo sulle innovazioni che apportano al sistema i mutamenti della società.

Il risarcimento resta però un rimedio e, pur avendo in parte una funzione deterrente, interviene solo a seguito del verificarsi dell'evento dannoso. Perché questo non avvenga, in tali circostanze, è necessaria l'opera di una buona amministrazione, che abbia risorse e che le impieghi a dovere, tenendo sempre presente quanto sia fondamentale il ruolo dei diritti dei minori, bisognosi ancor più di tutela e protezione per la loro condizione di disabilità. Garantire effettivamente il diritto all'educazione e all'istruzione dei bambini disabili è in fondo un modo per prendersi cura della fragilità della persona.

Riferimenti bibliografici

- Aperio Bella F. (2020). Sul difetto di giurisdizione del giudice amministrativo e sulla giurisdizione ordinaria in ordine a una controversia riguardante la mancata erogazione delle ore di sostegno scolastico approvate nel Piano Educativo Individualizzato (PEI), nota a TAR Molise, 19.6.2020, n. 174. *Foro amministrativo*, fasc. 4, 646-648.
- Caselli P. (2016). Le emanazioni dell'Unione Europea sull'ECEC: dal Libro Verde del 1993 alla Strategia "Europa 2020". In C. Silva (ed.), *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea* (pp. 95-111). Pisa: ETS.
- Diotallevi L. (2015). La giurisdizione sui diritti "fondamentali" alla luce dell'evoluzione normativa e giurisprudenziale in tema di processo amministrativo. *Giurisprudenza costituzionale*, 1, 275-292.
- Galli L. (2018). *Diritti fondamentali e giudice amministrativo: uno sguardo oltre confine*, in *Diritto processuale amministrativo*, 3, 978-1028.
- Gelli R. (2017). Sostegno all'alunno portatore di handicap nella scuola privata paritaria, nota a Cass., sez. un., 20.4.2017, n. 9966. *Famiglia e diritto*, 12, 1084-1093.
- Gioia G. (2013). Alunno disabile e numero di ore di sostegno inferiore al dovuto, nota a TAR Sardegna, 16.11.2012, n. 991. *Danno e responsabilità*, 1, 82-83.
- Losana C. (2012). Il diritto all'educazione nel sistema europeo. *Minori giustizia*, 3, 75-85.



- Marescotti E., Thiene A. (eds.) (2018). La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore. La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 10, n. 15-16.
- Masoni R. (2020). Le rinnovate funzioni tutelari del terzo millennio. *Il diritto di famiglia e delle persone*, 1, 329-343.
- Perugino L., Pierotti S. (2021). Linee di indirizzo per la valutazione medico-legale dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSAP) nel minore in ambito assistenziale sociale. *Rivista italiana di medicina legale*, 31-55.
- Posteraro N. (2019). Sulla giurisdizione del Giudice Amministrativo nel caso di controversia avente a oggetto la contestazione dei provvedimenti riguardanti l'attuazione del Piano assistenziale individualizzato (PAI) in favore di persona diversamente abile, nota a CGA, 15.1.2020, n. 114. *Foro amministrativo*, 12, 1938-1940.
- Pototschnig U. (1973). Voce «Istruzione (diritto alla)». *Enc. del dir.*, vol. XXIII (pp. 96-116). Milano: Giuffrè.
- Ramajoli M. (2020). Sui molteplici criteri di riparto della giurisdizione in materia di servizi di sostegno scolastico alle persone con disabilità. *Diritto processuale amministrativo*, 2, 275-292.
- Saulle M.R. (1995). Diritti umani, familiari e sociali: principi giuridici fondamentali. *Il diritto di famiglia e delle persone*, 1, 1117-1128.
- Saulle M.R. (1995). *Minori, bioetica e norme standard nel diritto internazionale*. Napoli: ESI.
- Saulle M.R. (1998). voce «Norme standard». *Enc. del dir.*, aggiorn. II (pp. 591-597). Milano: Giuffrè.
- Scoca F.G. (2015). Osservazioni eccentriche, forse stravaganti, sul processo amministrativo. *Diritto processuale amministrativo*, 3, 847-872.
- Scorretti C. (1999). Il cambiamento in atto nello stato assistenziale. Aspetti medico-legali. *Rivista italiana di medicina legale*, 3, 815 ss.
- Silva C. (ed.) (2016). *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
- Thiene A., Marescotti E. (eds)(2017). La scuola al tempo dei social network. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 9, 13.
- Thiene A. (2020). La Grammatica dei diritti dei bambini e dei genitori nel pensiero di Gianni Rodari. In M. Benetton (ed.), *Il cielo è di tutti la terra è di tutti. Gianni Rodari, l'educazione e i diritti dell'infanzia* (pp. 93-115). Pisa: ETS.
- Tognetti G. (2016). I servizi educativi per l'infanzia. In C. Silva (ed.), *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea* (pp. 281-287). Pisa, ETS.
- Venchiariutti A. (2015). Incertezze sulla giurisdizione in tema di tutela giudiziaria delle persone con disabilità vittime di discriminazione, nota a Cass., sez. un., 18.11.2014, n. 25011. *Nuova giurisprudenza civile commentata*, I, 4, 370-374.
- Zampetti E. (2013). Disabilità ed istruzione. La questione delle ore di sostegno, nota a TAR Lazio, Roma, 15.6.2013, n. 6011. *Il corriere del merito*, 12, 1217-1222.



Sitografia

www.unicef.it

www.ohchr.org

www.coe.int

www.echr.coe.int

www.eur-lex.europa.eu

www.ec.europa.eu

www.lavoro.gov.it

www.miur.gov.it

www.garanteinfanzia.org



La nuova istruzione adulti e i percorsi di istruzione nelle carceri: realità e prospettive

The New adult education and education pathways in prisons: realities and perspectives

Anna Grazia Stammati

Docente nei percorsi di istruzione nelle carceri e Presidente CESP – annastammati@gmail.com

Abstract

The article traces the stages of the reorganization of adult education and education paths in prisons, which took place between 2012 and 2015, in conjunction with the reorganization and revision of the treatment path in criminal execution by the prison administration and the establishment, by the teachers of education paths in prison, of the Network of Restricted Schools defined a “Direct Observatory” on the reality and the state of criminal execution that has allowed teachers to implement useful ways of intervention for a full application of Article 27 of the Constitution. The analysis of the real state of education in prisons and the guarantee of the right to study and knowledge in a state of detention, is followed by that of the incidence of the pandemic in the relationship between penitentiary and educational institution and the necessary changes that the now inevitable process of modernization of technologies and equipment requires.

Keywords: adult education; education in prison; detention in prison; modernization of technologies in prison.

Nell’articolo si ripercorrono le fasi della riorganizzazione dell’istruzione degli adulti e dei percorsi di istruzione in carcere, avvenuta tra il 2012 e il 2015, in concomitanza con il percorso di riorganizzazione e revisione del percorso trattamentale nell’esecuzione penale da parte dell’amministrazione penitenziaria e la costituzione, da parte dei docenti dei percorsi di istruzione in carcere, della Rete delle scuole ristrette definito un “Osservatorio diretto” sulla realtà e sullo stato dell’esecuzione penale che ha permesso ai docenti di attuare modalità di intervento utili per una piena applicazione dell’articolo 27 della Costituzione. All’analisi del reale stato dell’istruzione nelle carceri e della garanzia del diritto allo studio e alla conoscenza in stato di detenzione, fa seguito quella dell’incidenza della pandemia nelle relazioni tra istituzione penitenziaria e istituzione scolastica e delle necessarie trasformazioni che l’ormai inevitabile processo di ammodernamento delle tecnologie e della strumentazione impone.

Parole chiave: istruzione degli adulti; istruzione in carcere; detenzione in carcere; ammodernamento delle tecnologie in carcere.

Bollettino As.Pe.I – ISSN 1721-1700
DOI: 10.7346/aspei-022021-07



Introduzione

È con il DPR 263/2012¹ (poi confluito nelle cosiddette “Linee Guida IDA” del 2015²) che viene definito il nuovo assetto dei Centri provinciali di istruzione degli adulti (CPIA) e dei corsi serali degli istituti tecnici, professionali e dei licei artistici, compresi i percorsi di istruzione nelle carceri che per la prima volta ricevono una propria collocazione nell’ambito dell’istruzione degli adulti (IDA) e hanno uno specifico spazio normativo. Nel paragrafo 3.6 delle Linee Guida *Percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e pena* si riconducono i percorsi di primo livello presenti nelle carceri ai CPIA (Centri Provinciali Istruzione Adulti) e quelli di secondo livello alle istituzioni scolastiche esterne cui questi ultimi rimangono incardinati³. Si specifica anche, nel testo normativo, che i percorsi di istruzione degli adulti negli istituti di prevenzione e pena “costituiscono elemento irrinunciabile del trattamento rieducativo del detenuto”, riprendendo, così, quanto già affermato nell’*Ordinamento penitenziario* del 1975⁴. In quegli stessi anni l’Amministrazione

- 1 Presidenza della Repubblica. *Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263: Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei Centri d’istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.* (13G00055). «GU Serie Generale», n.47 del 25-02-2013). Note: Entrata in vigore del provvedimento: 26/02/2013. Testo disponibile all’URL: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>>.
- 2 Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. *Decreto 12 marzo 2015 : Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell’autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l’istruzione degli adulti.* (15A04226), «GU Serie Generale», n.130 del 08-06-2015 - Suppl. Ordinario n. 26). Testo disponibile all’URL: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>>.
- 3 I Percorsi di istruzione di primo livello sono articolati in due periodi didattici e finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex licenza media inferiore) e della certificazione attestante l’acquisizione delle competenze di base connesse all’obbligo di istruzione ex DM 139/07 relative alle attività ed agli insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e tecnici (biennio dei citati corsi di scuola media superiore); per l’utenza straniera il nuovo assetto didattico prevede lo svolgimento di percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, finalizzati al conseguimento di una certificazione attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo (art. 4, comma 1, lett.c del Regolamento). La loro durata è di 200 ore, di cui 20 da destinare ad attività di accoglienza, orientamento ed eventuale rinforzo per consentire agli allievi stranieri di fruire efficacemente del corso di studi. I Percorsi di istruzione di secondo livello sono finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e/o artistica e sono realizzati dalle istituzioni scolastiche presso le quali funzionano i percorsi di istruzione tecnica, professionale ed artistica, collegate ai CPIA mediante specifici accordi. Cfr. Ministero della Giustizia, *Istruzione e formazione*, <https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_3_0_1.page#>.



Penitenziaria (sanzionata dalla Corte Europea di Strasburgo per trattamento inumano dei detenuti) ha avviato un percorso di cambiamento strategico e operativo del sistema organizzativo e gestionale interno e in questa direzione si collocano gli Stati Generali dell'esecuzione penale (2015-2016) con i diciotto tavoli tematici, tra i quali anche quello di Istruzione, cultura e sport, nel quale viene sottolineata la necessità di una norma più cogente sul diritto all'istruzione per i detenuti e di una formazione per i docenti che li renda consapevoli di operare in un contesto specifico.

Negli stessi anni inizia il percorso della *Rete delle scuole ristrette*, fondata nel 2012 dal Cesp – Centro studi scuola pubblica, nella quale si ritrovano i docenti che insegnano negli istituti penitenziari italiani e hanno aperto un focus sulla scuola in carcere e sulla centralità che istruzione e cultura rivestono nell'esecuzione penale.

L'importanza del diritto di accesso e partecipazione dei detenuti alla vita culturale della comunità ha un immediato e oggettivo riscontro nel numero dei detenuti che frequentano i corsi scolastici, una platea ampia, anche se ancora molti sono coloro che ne rimangono esclusi. I dati del Ministero della Giustizia riguardanti l'anno scolastico 2020-2021 ci dicono che su circa 53.364 detenuti presenti al 31 dicembre 2020⁵ risultano iscritti ai corsi scolastici circa 15.224 detenuti (14.592 uomini, 632 donne; 8344 italiani, 6880 stranieri) in pratica, un terzo della popolazione detenuta risulta iscritta a corsi scolastici. Non è un caso che le classi più affollate dell'istruzione superiore siano proprio le prime due classi del biennio costituite, quindi, da studenti "ristretti" che da "liberi" non hanno frequentato o completato gli studi nei primi due anni delle superiori (oramai parte integrante dell'obbligo scolastico).

1. L'istruzione in carcere durante la pandemia

Nonostante l'importanza che l'istruzione riveste anche in ambito penitenziario, la pandemia ha messo in evidenza la debolezza della relazione tra scuola e amministrazione penitenziaria, nel concreto realizzarsi quotidiano del rapporto tra due

4 Legge 26 luglio 1975 n. 354: Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.

5 Il 2020 ha segnato una netta controtendenza per quanto riguarda la popolazione carceraria: 53.364 detenuti sono, infatti, un numero ben distante da quello registrato al 31 dicembre del 2019, quando si contavano oltre 60 mila presenze. Tale controtendenza è confermata anche per il corrente anno, seppure con un leggero rialzo che porta il numero dei reclusi a 54.593. Cfr. Ministero della Giustizia. *Detenuti presenti – aggiornamento al 30 novembre 2021*. <https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?facetNode_1=0_2&contentId=SST357663&previousPage=mg_1_14>.



istituzioni dello Stato. Con l'inizio della pandemia da COVID-19, infatti, mentre all'esterno la scuola si riorganizzava rapidamente (pur attraverso uno strumento emergenziale quale quello della Didattica a Distanza sincrona) cercando di riprendere i contatti con gli studenti "liberi", quelli con gli studenti "ristretti" sono stati quasi totalmente recisi.

Il monitoraggio, svolto tramite questionario nell'anno scolastico 2013-2014 dalla Rete delle scuole ristrette, ha permesso di analizzare gli elementi problematici per la ripresa delle attività trattamentali in carcere (istruzione, cultura e volontariato) e quella del ruolo delle nuove tecnologie all'interno dell'esecuzione penale, alla luce dei profondi cambiamenti intervenuti in conseguenza dell'emergenza sanitaria e della conseguente interruzione delle attività legate al trattamento. L'estate del 2020 non ha costituito, però, un lasso di tempo sufficiente perché le amministrazioni interessate, istruzione e giustizia, risolvessero i problemi evidenziati per la mancata erogazione o fruizione dei corsi, anche perché, dopo circa due mesi e mezzo dalla ripresa delle attività didattiche nel nuovo anno scolastico 2020-2021, le lezioni sono state nuovamente interrotte, seppure a macchia di leopardo e con tempistiche e modalità diverse.

È maturata così l'esigenza di chiarire ulteriormente lo stato della scuola in carcere nella nuova fase pandemica ed è nata una proficua collaborazione tra Antigone⁶ e Rete delle scuole ristrette, che ha permesso di ripresentare insieme il questionario con il quale si è voluta fotografare la situazione dell'istruzione in carcere a gennaio 2021. Dal quadro emerso è risultato, così, che a quella data la scuola in presenza (che all'esterno era nel frattempo ripresa ovunque anche per le superiori, seppur al 50% delle presenze) in carcere è stata svolta solo in poco più della metà degli istituti e nella metà in cui non si è rientrati in presenza, circa il 72% delle scuole non ha svolto neppure didattica asincrona, mentre solo il 28% ha fatto ricorso all'invio di materiale cartaceo, distribuito, nel 68% circa dei casi, dall'istituto penitenziario.

Quello che sembra preoccupante dalla lettura dei dati, sono in particolare due cose: a) anche nel caso di svolgimento della didattica asincrona, risulta non esserci stato alcun feedback con gli studenti; b) gli studenti coinvolti nella didattica in presenza sono meno di un quarto. Se incrociamo questi dati ne ricaviamo un quadro inquietante per la garanzia del diritto allo studio e alla conoscenza, perché se nel 51% delle scuole nel quale si è svolta didattica in presenza la frequenza scolastica è garantita solo ad un quarto degli studenti frequentanti e se nell'altra metà

6 Antigone, associazione politico-culturale "per i diritti e le garanzie nel sistema penale", fondata alla fine degli anni ottanta sulla scia dell'omonima rivista contro l'emergenza. Riunisce quanti, a diverso titolo (magistrati, operatori penitenziari, insegnanti ecc.), sono interessati alla (o si occupano della) giustizia penale. <https://www.antigone.it/>.



delle scuole che svolgono didattica a distanza, solo il 28% fa ricorso all'invio di materiale cartaceo o a video lezioni registrate, ma non c'è alcun feedback con gli studenti, meno di un sesto dei detenuti iscritti. Dai primi dati di questo nuovo anno scolastico emerge un quadro generalmente complesso rispetto alla presenza di docenti, di ruolo e non di ruolo, per coprire le minime esigenze di base dei percorsi di istruzione in carcere, con situazioni nelle quali l'organico è ridotto ai minimi termini, con enormi disfunzioni e aumento della povertà educativa in un contesto, come quello del carcere, già culturalmente deprivato.

2. Garantire il diritto allo studio e alla conoscenza in carcere: un imperativo contro la recidiva

Proprio per tali motivi sarebbe necessario, invece, sostenere fortemente i percorsi di istruzione nelle carceri e potenziare l'uso delle tecnologie tramite percorsi culturali e didattico-formativi (anche a supporto e sostegno dei percorsi di istruzione) finalizzati all'abbattimento della recidiva e all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze spendibili in ambito esterno, quali misure di accompagnamento verso – e oltre – il fine pena (i dati ci dicono che il 68/70% delle persone che ha subito il carcere vi ritorna per aver commesso reati ulteriori, se nel tempo della pena, non ha mai seguito un percorso di formazione, né svolto alcun lavoro). Molti autori, come Gonnella, Zizioli, Bortolato e Vigna, si sono espressi sull'urgenza e sull'importanza di garantire la dignità, utilizzare al meglio il tempo dell'esecuzione penale come tempo dell'apprendimento e di preparazione al reinserimento.

L'“Osservatorio diretto” sulla realtà e sullo stato dell'esecuzione penale costituito dalla Rete delle scuole ristrette ha permesso di rilevare le modalità di intervento dei docenti, utili per una piena applicazione dell'articolo 27 della Costituzione e di progettare Laboratori (quali spazi formativi interattivi), nei quali costruire percorsi di apprendimento coerenti con le esigenze degli studenti e dei corsisti detenuti, finalizzati all'inserimento sociale e professionale, in modo da mettere in grado ogni singolo di ripensare la propria vita, ricostruire il proprio sistema di valori, riprogettare il proprio futuro e proiettarsi verso di esso con una visione prospettica più consapevole e responsabile.

Negli istituti nei quali è stato possibile realizzare l'approccio laboratoriale, si sono ottenuti cambiamenti positivi e riscontrabili che hanno modificato gli equilibri e gli standard di gruppo dei detenuti partecipanti.





*Un fotogramma del docufilm “Lo cunto dei ristretti”
(da sinistra: l'attore Mattia Esposito e l'attore e regista Lello Serao)*

Per esempio, nell'ambito del progetto “Lo cunto dei ristretti”, realizzato con i fondi Monitor 440 MIUR-MiBACT 2018, è stato realizzato l'omonimo docufilm⁷, con la regia di Alberto Mascia, proiettato con grande successo di pubblico e critica nell'ambito del “Festival dei Due Mondi” 2021 a Spoleto, nel Salone internazionale del Libro di Torino (16-18 ottobre 2021) e nel recente incontro seminariale presso il Teatro della Casa Circondariale Rebibbia N.C. (Roma, 13 dicembre 2021).



*Convegno CESP-Rete Scuole ristrette 18-10-2021
(da sinistra: Anna Grazia Stammati, Giorgio Flamini e Luisa Marquardt; foto di Daniela Maranta)*

7 Production Manager Daniele Tomassetti, Déjà Vu Production SRL, Casa di Reclusione di Spoleto, IIS Sansi-Leonardi-Volta di Spoleto, Teatro Area Nord Napoli, con Cesp – Centro studi per la scuola pubblica, Rete delle scuole ristrette e associazione Teodelapio.



La modalità di lavoro in rete, insieme al coinvolgimento di ogni singolo attore presente in istituto (educatori, personale di polizia penitenziaria, volontari), ha contribuito a individuare e migliorare gli aspetti problematici delle relazioni interne agli istituti penitenziari, in un processo continuo, complesso e organico, ma dinamico e aperto, in cui teoria e prassi educativa sono stati momenti inscindibili.



Alcuni attori della compagnia #SineNOmine (dir. Art. Arch. Giorgio Flamini), attiva nella Casa circondariale di Maiano/Spoleto, accolgono gli spettatori al teatro Frau (Festival dei Due Mondi, Spoleto, 9 luglio 2021; foto di Luisa Marquardt)

Tra i nodi problematici di tale progettualità si è evidenziata la difficoltà nel garantire la continuità, la replicabilità dei progetti (nello stesso istituto o in più istituti) e il coinvolgimento di un numero significativo di detenuti, problemi che quest'anno, a causa del COVID-19 sono aumentati esponenzialmente. L'emergenza sanitaria ha determinato, infatti, la chiusura definitiva dei progetti, per la mancanza di tecnologie utili a realizzare la continuità e la partecipazione di un numero significativo di detenuti, rimasti, invece, privi di un adeguato sostegno per mesi interi, le cui tragiche conseguenze sono state sotto gli occhi di tutti. In tal senso occorre valutare anche la necessità di coprire il vuoto determinato dalla mancanza di un numero adeguato di personale tecnico specializzato interno ai singoli istituti, che permetta all'amministrazione di agire in totale sicurezza, assicurando che l'ormai inevitabile processo di ammodernamento delle tecnologie e della strumentazione risponda alle esigenze di sicurezza di ogni istituto.



3. Oltre lo stato emergenziale: sviluppare nuove progettualità

Il modello progettuale proposto ha dimostrato la propria validità in termini di cambiamento della prospettiva di vita da parte dei detenuti inseriti nei percorsi formativi⁸. Ma durante il lockdown è stato confermato una volta di più che, per essere efficaci e produrre risultati percentualmente rilevanti, gli interventi hanno bisogno di essere replicabili e diffusi su ampia scala, in modo da coinvolgere un maggior numero di detenuti all'interno di ogni istituto penitenziario. Ciò è possibile, però, solo in presenza di ambienti dedicati, da dotare di adeguati sussidi digitali e infrastrutture per la connessione atte a garantire l'accesso a piattaforme tecnologiche e strumenti di formazione online, utilizzabili in ogni contesto, sia per seguire la didattica "istituzionale" nelle singole sezioni degli istituti penitenziari, sia per svolgere specifiche attività progettuali, sia per mettere in grado gli istituti aderenti al progetto di connettersi tra di loro, condividendo ed erogando in parallelo formazione, attraverso docenti quali tutor interni.

Per questo motivo, la Rete delle scuole ristrette si è impegnata anche nello sviluppo di nuove progettualità a livello nazionale lungo tre direttrici – "Biblioteche innovative in carcere"⁹; "Cibo, cultura & biodiversità" e "Arti e mestieri: la bottega e l'impresa" – scaturite sulla base delle potenzialità e dei bisogni emersi dall'indagine svolta (tramite questionario online) dal Cesp con la Rete delle scuole ristrette a gennaio 2021. Tali linee progettuali prevedono interventi formativi che puntano al reinserimento sociale attivo e consapevole dei detenuti; sono basate su percorsi culturali e formativi, modulari e laboratoriali, incentrati sulla conoscenza e sull'uso esperto delle tecnologie sia in generale, sia nell'ambito di specifici contesti (per esempio, la biblioteca, la cucina ecc.), ai fini di un effettivo abbattimento della recidiva, ma anche del superamento della cosiddetta "sindrome carceraria"¹⁰ che porta ad avvertire come protettive le mura del carcere e temere il reinserimento in una società percepita estranea, se non nemica. Inoltre, per rendere ancora più

8 I "ristretti" partecipanti erano comunque già inseriti o provenivano dai percorsi scolastici e avevano, quindi, almeno una formazione di base.

9 Linea progettuale che si basa sulla convinzione della validità della biblioteca quale dispositivo trasformativo e rieducativo e su quanto realizzato e osservato nelle varie edizioni del "Corso di biblioteconomia di base per la formazione dell'operatore di biblioteca", coordinato da Luisa Marquardt e diretto dall'autrice di questo contributo, in atto ogni anno da ottobre a giugno dell'anno successivo, presso e in collaborazione con la Casa Circondariale Rebibbia Nuovo Complesso "Raffaele Cinotti" di Roma e la biblioteca centrale della stessa "Papillon", facente parte del sistema bibliotecario cittadino delle Biblioteche di Roma. Cfr. Luisa Marquardt, *Approfondire la biblioteca in carcere*, «Biblioteche Oggi», 36, 2018 settembre, p. 29-40.

10 Ben descritta da Goliarda Sapienza, ne *L'Università di Rebibbia* (Torino: Einaudi, 2012) p. 137 e ne *Le certezze del dubbio* (Torino: Einaudi, 2013), p.121.



tangibile il riconoscimento di quanto appreso, sono stati previsti la creazione e il rilascio del Digital Badge¹¹ IQC¹², al fine di rappresentare digitalmente le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite (o sviluppate) dai corsisti¹³, spendibili una volta usciti dal percorso detentivo e utili per ritessere quel legame con la società reciso al momento dell'ingresso in carcere.

Riferimenti bibliografici

- Bortolato M., Vigna E. (2020). *Vendetta pubblica: il carcere in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Gonnella P. (2015). Antigone, Dignità, Rieducazione. *Questione Giustizia*, 2, 85-89. <https://www.questionegiustizia.it/data/rivista/articoli/230/qg_2015-2_13.pdf>.
- Marquardt L., Anagnostopoulos E. (eds.) (2020). *Competenze, orientamento, empowerment per l'inclusione: trasversabilità e trasferibilità di skills, strumenti e pratiche [...]*. Milano: Ledizioni.
- Marquardt L. Apprendere la biblioteca in carcere. *Biblioteche Oggi*, 36, 2018 settembre, 29-40. <<http://www.bibliotecheoggi.it/rivista/article/view/837>>.
- Marquardt L. (2018). La biblioteca come parte integrante del penitenziario e del processo di rieducazione. *Biblioteche Oggi*, 36, 46-51. <<http://www.bibliotecheoggi.it/rivista/article/view/864>>.
- Zizioli E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Firenze: Le lettere.

Normativa

- PRESIDENZA DELLA REPUBBLICA, *Decreto del Presidente della Repubblica Legge 26 luglio 1975, n. 354: Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure private e limitative della libertà. note: Entrata in vigore del provvedimento: 24/8/1975. (Ultimo aggiornamento all'atto pubblicato il 07/04/2021) (GU n.212 del 09-08-1975 - Suppl. Ordinario)* <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:2012-10-29;263>>.
- PRESIDENZA DELLA REPUBBLICA, *Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012,*

- 11 Si tratta di uno strumento agile, dinamico e innovativo, che consente di tracciare e riconoscere gli apprendimenti.
- 12 Su piattaforma C-Box, <<https://www.iqcbox.com/>>.
- 13 Il rilascio del *Digital Badge* è previsto sia per ciascun modulo sia per il corso nel suo complesso (per coloro che termineranno positivamente l'intero percorso formativo) nella corrente sesta edizione (A.F. 2021-2022) del citato "Corso di biblioteconomia di base per la formazione dell'operatore di biblioteca.



n. 263: *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (13G00055).* «GU Serie Generale», n.47 del 25-02-2013). Note: Entrata in vigore del provvedimento: 26/02/2013. <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>>.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. *Decreto 12 marzo 2015: Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.* (15A04226), «GU Serie Generale», n.130 del 08-06-2015 - Suppl. Ordinario n. 26). Testo disponibile all'URL: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/06/08/15A04226/sg>>

MINISTERO DELLA GIUSTIZIA, *Stati Generali dell'esecuzione penale, Roma 18-19 aprile 2016: Documento conclusivo* [a cura del Comitato, Coordinatore del Comitato Glauco Giostra, Università Roma Sapienza. Roma: Ministero della Giustizia, 2016]. https://www.giustizia.it/cmsresources/cms/documents/documento_finale_SGEP.pdf



Basi di orientamento per la progettazione e la valutazione di Unità di Apprendimento in CLIL per gli Istituti Professionali

Fundamentals for programming and evaluation of Learning Units in CLIL for Professional Institutes

Giuseppina D'Auria

C.T.U. - Consulente Tecnico d'Ufficio del Tribunale di Paola (CS)

Docente a tempo determinato di Scienze Umane e Psicologia, Storia e Filosofia,

Metodologie operative per i servizi sociali, Informatica negli istituti di istruzione superiore – gdauria@hotmail.com

Abstract

CLIL-Content and Language Integrated Learning is a teaching methodology that involves teaching a non-linguistic subject in a foreign language. Language activities are generally characterized by a diverse range of teaching approaches (word-to-image associations, short dictations, brainstorming, listening exercises, filling / completion exercises, open-ended reading, multiple choice exercises, use of videos and animations, use of the e-learning platform and experiments in the laboratories). The challenge in planning CLIL activities is materialized in the elaboration of teaching methodologies adaptable to the variety of knowledge, avoiding disregarding the expectations of students who are generally well disposed towards this type of teaching experience.

Keywords: CLIL, methodologies, learning, programming, evaluation.

Il CLIL-Content and Language Integrated Learning è una metodologia didattica che prevede l'insegnamento di una materia non linguistica in lingua straniera. Le attività in lingua sono generalmente caratterizzate da una variegata gamma di approcci didattici (associazioni di parole a immagini, brevi dettati, brainstorming, esercizi di ascolto, esercizi di riempimento/completamento, letture con risposte aperte, esercizi a risposta multipla, uso di filmati e animazioni, uso della piattaforma e-learning ed esperimenti nei laboratori). La sfida nella programmazione di attività CLIL si concretizza nell'elaborazione di metodologie didattiche adattabili alla varietà dei saperi, evitando di disattendere le aspettative degli studenti generalmente ben disposti nei confronti di questo tipo di esperienza didattica.

Parole chiave: CLIL, metodologie, apprendimenti, programmazione, valutazione.

Bollettino As.Pe.I – ISSN 1721-1700

DOI: 10.7346/aspei-022021-08



Una declinazione del metodo CLIL - *Content and Language Integrated Learning* viene utilizzata per l'insegnamento delle Metodologie Operative per i Servizi Socio Sanitari dei nuovi Istituti Professionali, in conseguenza delle indicazioni sugli strumenti da utilizzare (come l'U.d.A. – Unità di Apprendimento, il P.F.I. – Progetto Formativo Individuale, il bilancio personale e i periodi didattici) contenute nel Decreto n. 61/2017 e nel Regolamento attuativo.

La progettazione didattica dei percorsi di formazione e l'elaborazione delle unità di apprendimento, previste dalla normativa sui professionali, richiedono un ripensamento complessivo delle modalità di pianificazione didattica degli insegnamenti. L'integrazione delle diverse metodologie di insegnamento, organizzate in U.d.A., consente agli studenti di acquisire conoscenze, abilità e abitudini e sviluppano capacità psicofisiche, mediante schemi predefiniti e verificati, basati su modelli, procedure e modalità in cui avviene l'attività didattica. Il metodo CLIL, in particolare, integra un contenuto linguistico e un diverso contenuto disciplinare, consentendo l'apprendimento di una lingua seconda come mezzo di comunicazione e accumulazione di conoscenze.

L'obiettivo primario dell'insegnamento della L2 è quello di sviluppare funzioni cognitive e comunicative che, unite all'uso autentico, favoriscono l'acquisizione di contenuti di diverse discipline. Agli studenti vengono insegnate le strategie per gestire in maniera autonoma il proprio apprendimento, in ogni situazione futura.

Proponendo l'esperienza del metodo CLIL, si possono offrire agli studenti opportunità per lo sviluppo delle loro abilità linguistiche. Uno dei motivi per cui i bambini molto piccoli sembrano così bravi ad acquisire una lingua è spesso legato alla naturalezza dell'ambiente circostante.

Una lezione di lingua, in cui gli studenti affrontano il complesso sistema di suoni, strutture, grammatica o vocabolario, è raramente naturale, l'insegnante di lingua spesso non ha abbastanza tempo per approfondire un argomento.

Ciò che il metodo CLIL può offrire a qualsiasi età, è una situazione naturale per lo sviluppo del linguaggio combinato ad altre forme di apprendimento, stimolando la motivazione all'apprendimento della lingua seconda che, per l'insegnamento di una DNL-Disciplina Non Linguistica, ricade quasi sempre sull'inglese.

L'uso veicolare della lingua sposta l'attenzione in classe da linguistico a contenutistico: perdendo la lingua la centralità nella funzione di apprendimento, le attività diventano autentiche.

Il fulcro del concetto di CLIL risiede nel termine *Integrated*, che esplicita una modalità d'insegnamento incentrata sull'integrazione dell'input linguistico con quello disciplinare. Nel CLIL l'integrazione tra contenuto e lingua avviene non soltanto nell'insegnamento, ma anche nella realizzazione dei moduli di insegnamento, nella loro programmazione e infine nella valutazione.

Un altro aspetto importante è quello educativo e metodologico. Il CLIL è un approccio educativo nuovo che implica la modificazione del punto di vista e sot-



tintende, dunque, un ripensamento delle scelte metodologiche, didattiche e della strutturazione ed organizzazione della classe.

Oltre a questa interdipendenza intrinseca del contenuto e della lingua, gli obiettivi del CLIL includono l'acquisizione del contenuto, della comunicazione, dell'abilità di apprendere, della cultura (*content, communication, cognition, culture*).

Un insegnamento efficace basato sull'approccio CLIL implica l'acquisizione di contenuti e competenze, l'interazione nel contesto comunicativo, la consapevolezza e la tolleranza interculturale. Al centro di questo approccio vi è un contenuto speciale/scientifico, incorporato in materiali didattici accademici autentici, in cui la terminologia professionale e la fraseologia sono di primaria importanza. Nel caso degli istituti professionali, l'insegnamento della lingua straniera tramite lo studio di un contenuto, a differenza dello studio di una lingua straniera in generale, è pragmatico, perché deve assecondare le esigenze degli studenti che studiano per il mercato del lavoro.

L'approccio CLIL è utile ed efficace poiché si rivela molto motivante in quanto consente di usufruire subito della lingua. Non è necessario che gli alunni abbiano competenze nella seconda lingua (l'inglese), poiché il metodo funziona anche con chi ha problemi di apprendimento linguistico. Può venir praticato a tutti i livelli scolastici, allena gli alunni a partecipare, negoziare, a confrontarsi. Promuove il "learning by doing" e potenzia l'uso delle strategie di apprendimento tramite la combinazione di due aree diverse, la lingua ed il contenuto.

Nel Libro Bianco *Insegnare e apprendere nella società conoscitiva* (1995, pp. 2, 10, 45), in particolare, ritroviamo non soltanto i punti di riferimento teorici e programmatici, ma anche l'esplicitazione dell'importanza, nella formazione del cittadino europeo, della conoscenza di almeno tre lingue comunitarie, due oltre la propria:

"Possedere tre lingue comunitarie: un marchio di qualità. La conoscenza di più lingue è diventata oggi una condizione indispensabile per ottenere un lavoro e questo è ancor più necessario in un mercato europeo senza frontiere. Inoltre costituisce un vantaggio che permette di comunicare più facilmente con gli altri, scoprire culture e mentalità diverse, stimolare l'intelletto. Il plurilinguismo, elemento d'Identità e caratteristica della cittadinanza europea, è inoltre un elemento alla base della società conoscitiva" (ivi, *Seconda parte: costruire la società conoscitiva, IV Obiettivo*).

Risulta evidente l'impegno, in questo senso, del Consiglio della Commissione Europea, che ha ribadito, nel 2006 e nel 2018, nei documenti relativi alle otto *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, l'importanza della competenza multilinguistica (2006) e della "consapevolezza in materia dell'espressione culturale" (2018).

Le competenze richieste al docente CLIL riguardano tre sfere, principalmente: l'ambito linguistico (competenza linguistica nella lingua degli studenti, compe-



tenza C1 nella lingua veicolare), disciplinare (conoscenza delle basi teoriche e metodologiche dell'approccio CLIL per saper integrare contenuti disciplinari e lingua) e metodologico-didattico (capacità di progettare lezioni CLIL, definendo competenze e obiettivi da raggiungere, strategie e tecniche glottodidattiche, competenze metodologiche di insegnamento interattivo).

Per quanto riguarda la preparazione didattica ed il tempo, si possono scegliere due opzioni: la prima è quella più semplice e praticata, cioè il CLIL modulare. Tale modello, di durata variabile, permette di progettare obiettivi facilmente realizzabili e può essere inserito nella pianificazione curricolare. La seconda variante è quella più complessa ed è il CLIL a lungo termine (annuale, biennale, triennale oppure per la durata di un intero ciclo scolastico) che è più complesso dal punto di vista coordinativo dato che prevede più risorse, un monitoraggio costante, ma porta a risultati migliori.

I moduli CLIL, attraverso i quali vengono insegnate materie non linguistiche in una lingua straniera, che si concentrano sui contenuti, sono una versione di un CLIL *forte*.

Per insegnare col metodo CLIL, è necessario avere un piano preciso per ogni lezione. In primo luogo, si deve applicare il principio delle tre A del CLIL – analizzare, aggiungere e applicare (*analyze, add, apply*) – per trovare materiali appropriati basati sui contenuti e prepararli per l'uso in classe. Una volta definito l'argomento dell'insegnamento, si analizza il contenuto per determinare quale lingua sarà necessaria per l'apprendimento; questo lo definiamo come la lingua dell'apprendimento (*language of learning*). Si tratta dell'analisi sistematica del contenuto per identificare le parole chiave, le funzioni grammaticali per la formazione e comprensione del concetto e non è una traduzione. Successivamente, si trova un modo per aggiungere alla lingua del contenuto la lingua appropriata per l'apprendimento ed è definita proprio lingua per l'apprendimento (*language for learning*); a questo punto, si devono prendere in considerazione le strategie degli studenti, le discussioni in classe, ecc. Infine, si dà l'opportunità agli studenti di applicare ciò che hanno imparato per verificare che l'apprendimento sia avvenuto con successo: il processo è definito *language through learning* (lingua attraverso l'apprendimento).

È fondamentale che i criteri e le norme con cui la valutazione viene gestita siano comprensivi e trasparenti, in modo che gli studenti siano consapevoli di quando, come e perché vengono valutati. La valutazione in prassi di tipo CLIL (Balboni, 2012, p. 217) prende in considerazione sia il percorso messo in atto, sia il risultato – la valutazione del percorso ha lo scopo di individuare se il materiale didattico sia adeguato ed efficace (vengono usati metodi di tipo qualitativo – es. diari per l'auto-osservazione da parte dell'insegnante e degli alunni), mentre la valutazione dell'apprendimento ha l'obiettivo di rilevare lo sviluppo delle competenze (avviene attraverso verifiche formative e sommative ma anche attraverso verifiche meno formali, come ad esempio l'osservazione in classe, portfolio, ecc.).



Briggs (2008) considera come valutazione dell'apprendimento una verifica sommativa, composta da test ed esami svolti alla fine della formazione, di un modulo o di un anno scolastico per verificare il progresso degli alunni. Le domande non verificano soltanto il livello di conoscenza e sapere, ma anche di comprensione, applicazione e pratica delle abilità. La valutazione deve anche fornire un feedback affidabile agli studenti, che riguarda i criteri, le modalità, i punteggi, deve essere accurata e coerente, risultati uguali o simili devono essere valutati allo stesso modo; un test perfettamente strutturato fornirà gli stessi risultati in qualsiasi condizioni (diversi insegnanti, classi, situazioni).

Le competenze linguistiche, in questo caso, diventano il fattore più importante nel metodo CLIL, poiché sono il mezzo tramite il quale viene espresso il contenuto. L'ascolto, una delle abilità linguistiche, si sviluppa in modo più efficace se tutti i contenuti ed esercitazioni sono prestabiliti con precisione e spiegati, così che gli studenti possano avere un'idea di cosa si parlerà. Lo sviluppo delle abilità linguistiche nelle classi CLIL dipende in gran parte anche dal sostegno, cognitivo e linguistico, all'apprendimento (*scaffolding*).

La lettura sviluppa capacità di pensiero critico e del *problem solving*; gli insegnanti possono offrire testi sia nella lingua madre che nella lingua veicolare, mentre la stesura di saggi deve essere accompagnata ed aiutata da discussioni orali e collaborazione tra studenti finalizzati alla realizzazione di un prodotto finale consistente in un compito di realtà, una prova autentica, un prodotto significativo. Per "consegna" si intende il documento che l'équipe dei docenti/formatori definisce in relazione alle preliminari fasi di problematizzazione e di *co-costruzione* con gli studenti, sulla cui base essi si attivano realizzando il prodotto nei tempi e nei modi definiti, tenendo presenti anche i criteri di valutazione.

Il linguaggio deve essere accessibile, comprensibile, semplice e concreto. L'U.d.A. prevede dei compiti/problema che per certi versi sono "oltremisura", ovvero richiedono agli studenti competenze e loro articolazioni (conoscenze, abilità, capacità) che ancora non possiedono, ma che possono acquisire autonomamente. Ciò in forza della potenzialità del metodo laboratoriale, che porta alla scoperta e dalla conquista personale del sapere. L'U.d.A. mette in moto processi di apprendimento che non debbono solo rifluire nel "prodotto", ma fornire spunti ed agganci per una ripresa dei contenuti attraverso la riflessione, l'esposizione, il consolidamento di quanto appreso.

La pluridisciplinarietà è una struttura intersezionale tra più materie e afferisce trasversalmente ad aree culturali affini. Per esempio l'ambito linguistico-letterario, degli studi sociali, scientifico-ambientale o dei linguaggi artistici. In questo caso la trasversalità pluridisciplinare è a "raggio corto" – per usare le parole di Franco Frabboni – e lo strumento di progettazione è l'unità di apprendimento nella quale vi è la compresenza di alcuni insegnamenti. L'unità di apprendimento pluridisciplinare è una strategia idonea a conquistare il traguardo dell'alfabetizzazione secondaria culturale in cui vi è il conseguimento non solo di obiettivi di



apprendimento (conoscenze e abilità) ma anche di competenze (elaborazione, ricostruzione e rielaborazione delle conoscenze; osservazione e scoperta, autonomia e creatività intellettuale). Pertanto l'unità d'apprendimento pluridisciplinare non mira solo alle conoscenze (compito dell'unità didattica monodisciplinare) ma anche alle metaconoscenze, all'apprendere ad apprendere, espresse in termini di competenze metacognitive, sociali e metodologiche. L'interdisciplinarietà è caratterizzata per il coinvolgimento unitario degli insegnamenti e per una pianificazione temporale a "raggio lungo". In questo caso il percorso delle unità di apprendimento interdisciplinari coincide con la progettazione per competenze ("progettazione a ritroso"). La interdisciplinarietà comprende tre caratteri fondamentali che sono costitutivi delle unità di apprendimento: la trasversalità lineare (come compresenza di contenuti e di linguaggi di più discipline), la trasversalità compositiva (come compresenza oltre che di contenuti/linguaggi anche di metodologie interpretative e investigative di più discipline) e la trasversalità strutturale, come territorio cognitivo di "frontiera" in cui gli insegnamenti diventano fondamentali per l'acquisizione di processi metacognitivi e quindi competenze da abilitare in situazioni di apprendimento anche non note.

Mehisto (2008) ha fornito diversi motivi per valutare gli studenti: monitorare le conoscenze; sviluppare la consapevolezza degli interessi e la formazione di opinioni; determinare il punto di partenza per rafforzare l'adozione di contenuti, strategie linguistiche e strategie di apprendimento; monitorare progressi ulteriori degli alunni durante il processo di insegnamento. Quando si discute sul dilemma se la lingua e il contenuto debbano essere valutati insieme o separatamente, ci sono due opinioni separate in Europa, ma, sebbene il corrispondente modello di valutazione non sia stato ancora suggerito, il CLIL europeo favorisce la valutazione dei contenuti (Coyle, 2010).

Infatti per essere realmente efficaci, queste indicazioni devono partire dalle prassi in essere nelle scuole e dalle culture pedagogiche dei docenti. Ciò implica anche una dose di discontinuità, in grado di diffondere in tutto il gruppo docente i nuovi comportamenti didattici e organizzativi, partendo dalla condivisione di criteri e modalità progettuali che insieme contribuiscono a forgiare una nuova mentalità (Miele, Mancini, 2020, p. 96).

Il presente lavoro, non essendo esaustivo, indica delle *basi di orientamento* e una *via percorribile*, per la progettazione e la valutazione di Unità di Apprendimento in CLIL, tra le tante metodologie e *buone pratiche* didattiche in uso negli istituti superiori.



Riferimenti bibliografici

- Balboni P. E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Università.
- Commissione Europea (1995). *Libro Bianco su istruzione e formazione “Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva”*.
- Briggs M., Woodfield A., Swatton P., Martin C. (2008). *Assessment for Learning and Teaching in Primary Schools*. U.S.A., SAGE Publications Ltd.
- Cinganotto L. (2021). *CLIL & innovazione. Strumenti, strategie e tecniche didattiche*. Pearson Academy.
- Congedo F., <<https://www.slideshare.net/fcongedo/lapproccio-clil-metodologia-attivite-materiali>>.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coonan C.M. (ed.), (2006). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F. (1994). *Le dieci parole della didattica*. Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondadori.
- Marsh D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.
- Martino G. N. (2020). *Clil: Metodologia Clil e Didattica Innovativa*. Villanova di Castenaso (BO): Independently published.
- Mehisto P., Frigols M.J., Marsh D. (2008). *UNCOVERING CLIL Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. New York: Macmillan Publishers LTD.
- Miele A., Mancini P. F. (2020). *I nuovi professionali. Guida alla normativa e linee operative per i Consigli di classe*. Collana “I quaderni Pearson Academy”. Milano-Torino: Pearson Italia.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-qualifications-framework-39_it

<https://www.miur.gov.it/clil1>



PREMI As.Pe.I. 2021

Anche la IV edizione dei Premi As.Pe.I., espletate le procedure di analisi e di selezione dei numerosi lavori pervenuti, si è conclusa con il riconoscimento dei vincitori relativi alle tre categorie in concorso: Accademia, Tesi di Laurea, Esperienza.

Si ricorda che i tre Premi sono banditi ogni anno in ottemperanza dell'art. 3 dello Statuto As.Pe.I, nel quale si precisa l'impegno dell'Associazione sia alla "valorizzazione, al potenziamento e allo sviluppo degli studi e delle ricerche pedagogiche", sia "al miglioramento e al rinnovamento della scuola e di ogni altra istituzione a carattere educativo".

PREMIO ACCADEMIA

I vincitori del comparto Accademia sono stati: **Franco Blezza** (UniCh), **Massimiliano Costa** (UniVe), **Domenico Simeone** (UniCatt-MI).

Di seguito le motivazioni alle rispettive opere premiate.

Franco BLEZZA, *La Pedagogia professionale. Che cos'è, quali strumenti impiega e come si esercita*, Libreriauniversitaria.it, 2018.

Il testo prende subito corpo a seguito dell'approvazione della legge n. 205 del 27/12/17, la quale, ai commi 594-601 dell'articolo 1, istituisce le "professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista". L'autore pone in risalto che gli educatori professionali, formati attraverso il Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19), potranno finalmente affiancarsi con una loro riconosciuta identità "ai loro colleghi di formazione sanitaria (snt/02 professioni sanitarie della riabilitazione)"; evidenzia anche che "soprattutto trova finalmente il suo riconoscimento legale la figura del pedagogista ...". Nel presente saggio l'Autore ha volutamente concentrato le proprie attenzioni sul pedagogista, qualifica attribuita con il conseguimento di una delle Lauree Magistrali pedagogiche (Programmazione e gestione dei servizi educativi; Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua; Scienze pedagogiche o Teorie e metodolo-



gie dell'e-learning e della media education) e in particolare sulla sua formazione, sulla sua figura, sui suoi “strumenti concettuali e operativi” e sul suo “lessico tecnico”, raccogliendo a tal fine “il materiale esistente allo stato attuale sul pedagogo e sulla sua professione, offrendo peraltro contributi essenziali anche ad altri professionisti dell'area sociale e sanitaria, psicologica e intellettuale in genere”.

Massimiliano COSTA, *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

L'oggetto d'indagine pedagogica della monografia di Massimiliano Costa è il rapporto tra formatività e lavoro alla luce delle trasformazioni organizzative e produttive sollecitate dalla recente accelerazione tecnologico-digitale e dall'evoluzione dell'intelligenza artificiale, così come delle macchine intelligenti. Il tema investe pedagogicamente questioni di rilevanza antropologica, identitaria, relazionale ed agitiva connesse con la rivoluzione odierna dell'operare, ponendosi l'obiettivo di evidenziare le potenzialità di esplicitazione dei talenti personali e del loro valore generativo e creativo, di manifestazione integrale delle facoltà individuali, di progettualità di vita, di socialità partecipata, inclusiva e democratica e di sviluppo umano insite negli attuali contesti lavorativi, intesi come auspicabili contesti di capacitazione. Vale a dire contesti: in cui si possa assistere all'espansione del costruito di competenza in una prospettiva umanamente arricchente, oltre che produttivamente funzionale; in cui si celebri la libertà di azione – e l'interdipendenza tra libertà – in stretto connubio con un pensiero e una riflessività che conducano ad apprendimenti e a processi di significazione soggettiva ed intersoggettiva atti a configurare orizzonti di senso extra- economico, capaci di alimentare il desiderio di autentica realizzazione e di ridefinire il benessere al lavoro; in cui la stessa relazionalità agente, concepita in primis quale rapporto eticamente improntato, implichi il disegno di una reciprocità oblativa formativamente esigente, supportando l'edificazione di un noi auto-educante.

Stilato con sicuro rigore metodologico, dotato di un'ottima tenuta interna e di coerenza argomentativa, corredato di un apprezzabile apparato bibliografico nazionale e internazionale, nonché redatto con una chiarezza espositiva più che soddisfacente, il volume di Massimiliano Costa si colloca con una originalità certa nel panorama della ricerca dedicata alla pedagogia del lavoro, contribuendo indubbiamente sia alla ricompressione e proposizione pedagogico-formativa degli ecosistemi digitali del lavoro, sia al progresso della comunità scientifica votata alle tematiche in parola.



Domenico SIMEONE, *Il Consultorio familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*, Milano, Vita e Pensiero, 2014.

Il testo di Domenico Simeone è pensato per illustrare i nuovi e complessi quesiti che la realtà genitoriale e familiare si trova ad affrontare negli ultimi anni di cambiamenti e profonde trasformazioni. La riflessione è acuta, scientificamente fondata su un approccio critico e su una sicura padronanza degli strumenti di analisi propri della pedagogia generale e sociale. Il testo si distingue per l'attenzione scientifica riservata a questioni centrali legate al sostegno educativo alla famiglia, alla consulenza educativa nei consultori familiari, alle nuove prospettive degli interventi formativi (di prevenzione e di promozione) per accompagnare i compiti educativi e relazionali sempre più complessi che animano le situazioni familiari in termini di risposte adeguate agli inediti bisogni emergenti dalle attuali configurazioni di queste realtà.

La costruzione di una "comunità educante", focus del lavoro di Domenico Simeone, si fa oggetto di una indagine a più dimensioni che, prendendo avvio dalla letteratura scientifica e da concrete esperienze territoriali, sviluppa un'indagine sugli spazi operativi, sulla formazione degli operatori, sulle prospettive di una formazione integrata e integrale della persona e delinea proposte per la progettazione e la valorizzazione del consultorio familiare nel più ampio quadro del lavoro di comunità, oltrepassando i limiti del tradizionale modello di carattere "ambulatoriale". Domenico Simeone, pertanto, ha il merito di innovare, alimentare e orientare con le sue ricerche la riflessione epistemologica nell'ambito della Pedagogia generale e sociale, delineando un nuovo paradigma interpretativo e pratico, volto alla conoscenza, alla promozione e alla realizzazione di una nuova cultura della famiglia.

PREMIO TESI DI LAUREA

Le neolaureate magistrali, premiate per la propria tesi, sono state: Virginia Caliciotti (UniRomaTre; Relatrice Valeria Caggiano), Sofia Montecchiani (UniMC; Relatore: Roberto Sani), Noemi Russo (UniMOL; Relatore: Luca Refrigeri).

Di seguito le motivazioni alle rispettive opere premiate.

Virginia CALICIOTTI, *Il Lavoro dei Nonni, i Nonni a Lavoro #LosAbueloSon-Buenos*

La tesi, molto ben articolata e argomentata, affronta il tema dell'educazione intergenerazionale. La scelta di tale argomento è motivata, innanzitutto, dall'accrescimento dell'aspettativa media di vita che va a incidere fortemente sulle società contemporanee, trasformandole. Dal punto di vista dell'educazione intergenerazionale, le relazioni nonni/nipoti vengono valorizzate anche nella prospettiva dell'invecchiamento attivo, cui va aggiunto un valore sociale, culturale



e, anche, economico, tanto che Frabboni ha utilizzato la definizione “mestiere dei nonni”.

Il ruolo dei nonni è stato analizzato in chiave internazionale riportando e confrontando studi e ricerche svolte in varie parti del mondo che hanno testimoniato, pur nelle diversità peculiari, il moltiplicarsi delle occasioni in cui il contributo dei nonni è divenuto essenziale nelle famiglie e l'importanza dei legami tra generazioni quali scambio e opportunità educative e di crescita reciproci.

L'analisi si è concentrata, poi, su alcuni recenti film di animazione che trattano della relazione nonno-a/nipote approfondendo le tematiche della memoria, dei valori, del gioco e evidenziandone gli aspetti affettivi che, come afferma anche Pinto Minerva, riescono in modo inaspettato ad ampliare la dimensione temporale, riavvicinare emozioni provate nell'infanzia e risvegliate dal mondo infantile e ad aprirli al futuro, alla possibilità di ulteriori scoperte, in una prospettiva di *lifelong, lifewide e lifedeep learning*. Anche i nipoti si proiettano nel futuro con basi sicure del passato incarnato dai nonni.

L'elaborato di tesi presenta, infine, l'interessante ricerca #Losabuelosombuenos sulla relazione nonni/nipoti, realizzata parallelamente in Italia, Spagna e Africa, che ha evidenziato una profonda consapevolezza da parte dei nonni in merito al loro ruolo e una maggiore presenza e partecipazione delle nonne rispetto ai nonni. Anche i nipoti hanno confermato una predilezione per il rapporto con le nonne, che lascia aperto il campo a ulteriori approfondimenti.

Sofia MONTECCHIANI, *Il secolo dei “Trovatelli” e il brefotrofito osimano. Un modello di istituto assistenziale nelle Marche dell'Ottocento.*

Sofia Montecchiani interviene sul tema dell'assistenza all'infanzia abbandonata nella ottocentesca Osimo, località marchigiana che, nel corso dei secoli, si è distinta per la sua intensa ed articolata attività filantropica e assistenziale. L'Autrice non si limita a fornire le coordinate storiche del complesso fenomeno dell'infanzia abbandonata, ma, servendosi della ricca collezione di relazioni, di progetti, della corrispondenza, oggi custodita presso l'Archivio diocesano di Osimo, ricostruisce la storia del Brefotrofito osimano, dal 1838 istituzione assistenziale di riferimento nel territorio marchigiano, fortemente voluta dalla diocesi di Osimo-Cingoli.

L'analisi del fenomeno degli *esposti* o *progetti*, bambini abbandonati per il dilagante fenomeno della povertà delle famiglie d'origine, o nei casi di figli nati fuori dal vincolo matrimoniale, viene poi affrontata dall'Autrice attraverso le rare testimonianze che raccontano la pratica dell'esposizione, come i biglietti, gli amuleti, le immagini sacre o le monete spezzate a metà, i rosari, le pagine di libri di preghiera, in passato nascosti dai genitori tra le fasce dei bambini abbandonati, e oggi custoditi presso il fondo sul Brefotrofito dell'Archivio storico comunale di Osimo; tale documentazione restituisce perfettamente il



quadro di un fenomeno complesso, quello dell'infanzia abbandonata, molto spesso esito delle gravi condizioni di miseria, e non certo espressione dell'indifferenza degli adulti, nel quale permangono, sullo sfondo, i desideri dei genitori affinché i propri figli potessero ricevere da quella istituzione una buona educazione morale e religiosa, e le speranze, purtroppo spesso disattese, di un futuro ricongiungimento familiare. La ricerca, condotta quasi interamente attraverso l'analisi di fonti documentali inedite, con serietà e rigore metodologico, è corredata da un pregevole apparato iconografico.

Noemi RUSSO *Il "Debate" nella scuola primaria.*

La tesi, ben strutturata e redatta con rigore scientifico, è originale per l'argomento trattato, il *debate* come metodologia didattica nella scuola italiana, e innovativa per la sua sperimentazione nella scuola primaria come metodologia didattica. L'Autrice ha ricostruito l'avvio del *debate* nella scuola dalle sue origini, esaminando la relativa metodologia didattica, illustrando gli attuali protocolli del dibattito regolamentato, esistenti nel contesto internazionale, utilizzati principalmente come attività extrascolastica. Il *debate* è stato, infine, sperimentato come metodologia innovativa per l'apprendimento curriculare nella classe quinta di una scuola primaria di Campobasso, con l'utilizzo degli adattamenti necessari ai fini della valutazione degli apprendimenti. L'esito della sperimentazione conferma l'applicabilità del *debate* anche nella scuola primaria, per il raggiungimento di alcuni Traguardi di competenza e obiettivi di apprendimento previsti nelle Indicazioni Nazionali.

PREMIO ESPERIENZA

In questa Sezione sono risultati vincitori cinque progetti, presentati rispettivamente da: Anna Cristini (Scuola secondaria di 1° grado-PD); Emma Gasperi e Alessandra Cesaro (PD); Nicoletta Lazzarini (Scuola secondaria di 1° grado-Jesolo-VE); Fernando Battista (Istituto Tecnico per il Turismo-Roma); Florindo Palladino (Molise).

Di seguito le motivazioni ai relativi lavori premiati.

Anna CRISTINI, *Information Literacy: fare ricerca con i libri di divulgazione scientifica nella scuola primaria*

L'impianto progettuale è completo e dettagliato. Le finalità e gli obiettivi convergono con le *Indicazioni nazionali* e le raccomandazioni europee in ordine all'apprendimento permanente. L'utilizzo del libro di divulgazione scientifica designa carattere di esemplarità e originalità. Il lavoro nella sua completezza denota la pratica di eccellenza con una replicabilità e trasferibilità ottimale, sia in chiave metodologico-didattica, sia in termini di ricerca e di divulgazione scientifica.



Emma GASPARI, Alessandra CESARO, *La casa dell'anziano fragile, luogo di "educativa intergenerazionale"*

Il progetto, oltre ad essere originale per la tematica affrontata, è preciso e puntuale nella strutturazione. Gli obiettivi sono stati raggiunti e trasferiti in applicazioni pratiche di tirocinio formativo mediante percorsi di solidarietà intergenerazionale, realizzati a domicilio. L'esperienza denota il carattere esemplare del progetto nel trasferimento delle buone pratiche inclusive e riabilitative spendibili in attività di formazione. Ottimo modello di inclusione e integrazione per gli studenti e gli operatori della formazione e dell'educazione.

Nicoletta LAZZARINI, *Per me, è un classico!*

Il progetto ha un impianto organico e misurato in tutte le sue fasi. I libri classici, utilizzati nei laboratori linguistici mediati dalla "LIS" per la traduzione dei testi e dalla "street art" per la rappresentazione iconica, denotano un carattere esemplare e originale come strumento di conoscenza, di socialità, di scambio culturale ed esperienziale per la scuola secondaria di primo grado. I risultati sono esplicitati e misurati attraverso una valutazione basata sull'efficacia della comunicazione complessiva. Evidenti la replicabilità e la trasferibilità.

Fernando BATTISTA, *Anime Migranti*

L'impianto progettuale è ben strutturato. Le finalità e gli obiettivi sono stati pienamente raggiunti e trasferiti in applicazioni pratiche di "Cittadinanza Attiva", mediante informazione, espressione e azione diretta di accoglienza e inclusione in percorsi di alternanza scuola-lavoro. I risultati sono esplicitati e registrati in attività di osservazione, interviste, "focus group" e brainstorming, ciò conferisce al lavoro una pratica di eccellenza anche in prospettiva della trasferibilità e della replicabilità.

Florindo PALLADINO, *L'autovalutazione dell'inclusione scolastica*

Il progetto è basato su evidenze scientifiche. Le finalità e gli obiettivi sono in linea con quelli declinati dal Sistema Nazionale di Valutazione. L'utilizzo di attività di analisi e di valutazione interna basate su dati e informazioni in linea con il percorso delineato dal Rapporto di autovalutazione, elaborato on line attraverso una piattaforma operativa unitaria, rende il progetto aderente alla normativa ministeriale, denotando carattere esemplare quale strumento di conoscenza del grado di inclusione prodotto dall'interazione tra alunni, famiglie, insegnanti.



Lucia Zaramella

già docente di Lettere nella Scuola secondaria di primo grado – zaramellal502@gmail.com

Perché tanta attenzione per la biblioteca scolastica? A cosa serve? Migliora la lettura, il rendimento scolastico e la scuola? Qual è lo *status* dei lavori in Italia?

La biblioteca scolastica è il luogo privilegiato per costruire il sapere personale e il pensiero critico, coltivare interessi specifici, colmare le disuguaglianze sociali. Ne sono convinti gli esperti e gli operatori del settore che ne hanno discusso nell'incontro "Le biblioteche migliorano la scuola. Passaparola!", promosso dal Forum del Libro il 17 novembre u.s. a Roma, presso l'I.C. Belforte del Chienti e in streaming online su Rai Cultura e sui canali social.

Si è trattato di un dialogo aperto, collaborativo tra Associazioni, Gruppi di lavoro, Istituzioni con l'atteso intervento del Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi, che, come sottolineato da più parti, ha riaperto un discorso da lungo tempo interrotto.

Mentre, infatti, nella comunità sociale e scolastica sono molti gli operatori che si danno da fare per promuovere le biblioteche scolastiche, al Ministero non esiste un ufficio specifico dedicato al settore con conseguenti, innegabili difficoltà per tutto il mondo della scuola.

Da questa constatazione deriva una precisa, formale richiesta del Presidente del Forum del Libro, Maurizio Caminito, di provvedere a sanare la situazione.

Interessante il Progetto europeo Readtwinning presentato da Gino Roncaglia (Forum del Libro); è un progetto Erasmus+ con vari partner e in diverse lingue, italiano compreso, anche se non ancora tradotto in tutta la produzione.

L'intento è la promozione della lettura tra gli studenti di 9-15 anni con un approccio innovativo, basato su coinvolgenti interessi personali. Luoghi ideali per l'attuazione del Progetto sono proprio le biblioteche scolastiche, punto di riferimento per piccoli gruppi di lettura con percorsi personalizzati e competenze digitali, per networking di scuole, città e paesi diversi con l'obiettivo di scambiare e godere insieme libri ed esperienze.

Dell'importanza delle biblioteche scolastiche non c'è una consapevolezza diffusa, asserisce Flavia Piccoli Nardelli, prima firmataria della Legge sulla promozione della lettura (L. n.15, 2020); le scolastiche, infatti, in Italia non esistono secondo la legislazione, ma sono straordinarie e bisogna far sì che diventino la norma, come lo sono le scuole. La biblioteca scolastica favorisce l'apprendimento democratico, la riappropriazione del sapere. E, aggiunge Caminito, nella scuola



si deve vivere l'esperienza di lettura come spazio per costruire la propria personalità, ma anche per rispondere al bisogno di cultura dei cittadini e migliorare la vita di quartiere.

La biblioteca è considerata luogo d'incontro per eccellenza sia per la lettura, sia per la ricerca informativa anche da Marta Marchi (MCE, Movimento Coordinazione Educativa); luogo per superare le povertà educative da Flavia Cristiano (IBBY Italia) e Raffaella Milano (Save the children); la prima chiede investimenti finalizzati proprio alle realtà dove la povertà educativa è maggiore, la seconda propone l'invio alle biblioteche scolastiche della guida orientativa dell'Ibby, che segnala la migliore produzione editoriale per l'infanzia, spesso rappresentata da piccole, straordinarie case editrici sconosciute.

Sull'urgenza di avere una biblioteca scolastica in ogni scuola con spazi adeguati insiste pure Luisa Marquardt (coordinatrice AIB biblioteche scolastiche, segretaria di School libraries Section, Vice-chair della Division E di IFLA...) per superare le povertà educative, in linea anche con la Convenzione dei diritti dell'infanzia. Studi italiani e internazionali hanno dimostrato la stretta correlazione tra la qualità dei servizi bibliotecari scolastici e il rendimento degli allievi. È necessario, però, uscire dalla logica di biblioteche scolastiche finanziate a progetto e attuare politiche mirate a investimenti adeguati e proiettati nel futuro; si veda a tal proposito, ricorda Marquardt, l'esempio del Portogallo (Piano 2021-2027). Le biblioteche scolastiche sono il luogo della formazione continua, dell'approfondimento, anche secondo Roncaglia (Forum del Libro).

Sull'importanza della sistematicità degli interventi, non solo per le biblioteche scolastiche di eccellenza, ma anche per quelle piccole, si sofferma Donatella Lombello, Presidente nazionale e della Sezione padovana dell'AsPeI, coordinatrice del Gruppo di Ricerca, primo in Italia, sulle Biblioteche scolastiche, GRIBS-UniPD, che ha fondato nel 1993, "voce storica" di tali problematiche. Sulla richiesta di interventi strutturali, non episodici si sofferma poi Matteo Sabato (Presidi del Libro).

Altro nodo irrisolto è l'istituzione e la formazione del bibliotecario scolastico, su cui Lombello, dagli anni '90, richiama l'attenzione; condividono la necessità di tale figura professionale Ponzani (AIB), Caminito (Forum del Libro), Maria Giulia Brizio (Salone del Libro di Torino).

È, inoltre, importante prevedere un accordo tra le diverse Istituzioni: Regioni (biblioteche pubbliche), Stato, Enti privati (scolastiche) per valorizzare, sottolinea Gianni Stefanini (Rete delle Reti) il circuito del sapere integrato messo in atto nel territorio dalla collaborazione tra biblioteche pubbliche e scolastiche.

Molta attenzione è riservata alla risposta del Ministro Bianchi, che definisce la biblioteca scolastica "il centro della scuola, un bisogno, un luogo d'apertura a nuovi spazi vitali, al territorio, un luogo di esplorazione e di emozioni. Assume rilevanza l'impegno alla formazione dei bibliotecari scolastici, il cui ruolo diventa sempre più importante".



Alle affermazioni del Ministro Bianchi fanno seguito le concrete misure espresse, oltre che dai collaboratori Giuseppe Pierro (Dirigente presso il Ministero dell'Istruzione), e Silvia Grandi (Segreteria del Ministro), anche da Marino Sinibaldi (CEPELL), Tiziana Cerrato (coordinatrice nazionale CRBS-Coordinamento Reti Biblioteche Scolastiche), Lucia Megli e Margherita Porena (Progetto SIBIS-Sistema Integrato Biblioteche Innovative Scolastiche), che prevedono: 1) la costituzione di una Cabina di regia a livello ministeriale per l'attuazione del Piano di promozione della lettura; 2) l'individuazione a livello regionale di Scuole Polo per l'attuazione del Piano nazionale per la lettura; 3) un milione di euro per la formazione del personale, previsto dalla legge 15/20; 4) la pubblicazione della piattaforma SIBIS (Sistema Integrato Biblioteche Innovative Scolastiche), una rete nazionale che si propone di fare il censimento delle biblioteche scolastiche italiane, di collegare risorse, persone, esperienze.

Questi primi concreti provvedimenti, che sembrano recepire le istanze presentate dalla scuola e dalle varie organizzazioni, vanno nella giusta direzione per la valorizzazione delle biblioteche scolastiche, nutrono la speranza di un sistema formativo di qualità, al passo con i tempi e con le realtà internazionali.



Legami “ricamati” tra Italia e Slovenia

L'incontro ottobriniano in presenza della Sezione ASPEI di Padova

Lucia Zaramella

Costruire ponti, abbattere barriere, individuare e intrecciare legami con altre civiltà è una delle *mission* dell'educazione. Mai come in questa nostra società, fluida e relativistica, si è avvertito il bisogno. L'isolamento, le controversie intellettuali, i conflitti sociali e psicologici scatenati dalla pandemia, poi, ne hanno ulteriormente messo in luce l'esigenza.

Diventa, quindi, importante offrire occasioni di dialogo, recuperare l'unione tra passato e presente, tra luoghi e culture diverse, tra popoli e lingue.

Italia e Slovenia, ad esempio, sono due nazioni vicine e lontane, con una storia complessa e, in parte, condivisa, basti pensare alle controverse vicende della Venezia Giulia e del Litorale sloveno. Territori in parte già veneti, poi austro-ungarici, diventano, dopo la prima guerra mondiale e fino alla seconda, Venezia Giulia italiana, successivamente vengono incorporati nella neonata Jugoslavia, con le conseguenti chiusure e la cortina di ferro dell'Est, per approdare, infine, nel 1991 nello stato indipendente di Slovenia.

Dei legami italo-sloveni si è discusso con Marko Kravos e Annacaterina Barocco, nell'interessante e assai partecipato incontro di ottobre u.s, coordinato da Donatella Lombello, tenutosi nella Sala degli Anziani, al Palazzo del Municipio di Padova: è stata l'occasione per un rinnovato dialogo, per conoscere un passato che allarga l'orizzonte al di là dei meri confini e valorizza il presente.

Si scopre così che le *vezenine*, tele ornamentali slovene da parete, raccolte dalla Prof.ssa Barocco, – nota, tra l'altro, per il volume *Il destino dei nani di Villa Valmarana* (Pensa MultiMedia, 2013) –, non sono semplici ricami da ammirare, ma parole e figure di un passato che rivive e di frontiere che cadono.

Le *vezenine* (legami, legamenti, trad. di M. Kravos) sono dei pannelli decorativi senza cornice, ricamati su lino, cotone o pelle d'uovo; assumevano un significato pedagogico diverso a seconda di dove venivano posti. Cosa vi era scritto? Che cosa insegnavano? Con sorpresa Barocco ha scoperto che riproducevano non solo proverbi, rituali di devozione, detti popolari, ma anche frammenti lirici, citazioni di versi poetici, in particolare di Josip Stritar (1836-1923); le ricamatrici conoscevano, dunque, la letteratura e la Studiosa ha voluto citarle con il loro nome, cosa che non è mai stata fatta in Europa. La scuola di ricamo era una vera e propria forma di alfabetizzazione, attraverso cui le donne imparavano a leggere e a scrivere



(va ricordato che l'imperatrice Maria Teresa d'Austria aveva istituito le prime scuole pubbliche).



*Mani brave e cuor canoro valgon più dei monti d'oro
Autrice Ana Kogoj – Kle (copyright di Annacaterina Barocco)*

I 133 pezzi di *vezenine*, in sloveno e in tedesco, appartengono alla raccolta che Barocco presenta in anteprima. La collezione va dalla metà dell'Ottocento fino alla metà del Novecento ed è divisa per nuclei tematici: accoglienza, ruolo della donna, affetti e sentimenti, regole morali, rivendicazione della propria identità... Essa ripercorre la vita e la cultura del popolo sloveno ed è frutto di un appassionato interesse e di un ventennale lavoro di ricerca della Relatrice. Affonda le radici nella fascinazione dell'infanzia: infatti, ricorda Barocco, nella casa della nonna, nel Litorale sloveno, una tela da parete con una casetta ricamata in azzurro ha catturato la sua immaginazione di bambina e l'ha portata, da adulta, a dare vita all'eccezionale raccolta.

Le *vezenine* richiamano lo spirito del Biedermeier, che pone al centro la casa, la famiglia, il focolare. Quello di Barocco è, perciò, anche un viaggio dentro la casa, non in senso antropologico, ma come collegamento tra passato e presente: un recupero affascinante, che crea emozioni dando dignità e significato alla storia della quotidianità.

Con Marko Kravos, lo sguardo si allarga sulla cultura slovena odierna, in particolare: promozione della lettura e presentazione dell'ultima pubblicazione bilingue sloveno-italiano dello scrittore, *Hiša selivka/La casa migrante. Tre storielle da leccarsi le orecchie* (ill. Di Erika Cunja, trad. Di Darja Betocchi, Ljubljana 2021).

Personaggio di spicco a livello internazionale, poeta, autore pluripremiato, attivo nella promozione della lettura in Slovenia, è Presidente di «Bralna zna ka Slovenije» (Associazione Distintivo di lettura per l'infanzia della Slovenia), che da 60 anni favorisce, in modo trasversale, il progresso della lettura nella società. Ci



sono varie associazioni per la diffusione della lettura in Slovenia, afferma Kravos, e c'è il mese del *Leggere insieme*, un progetto transgenerazionale, con varie manifestazioni per valorizzare il libro, anche in questi tempi di pandemia, perché, afferma, chi legge supera meglio il disagio. Per gli animatori di *Leggere insieme*, a giugno 2020, egli ha pubblicato un testo di epistole in dodici voci.

Hiša selivka / La casa migrante. Tre storielle da leccarsi le orecchie è la sua ultima opera dedicata all'infanzia; si tratta di un genere di scrittura che, sottolinea, gli impone di tornare alla genuinità, alla credibilità della parola, lo stimola a rinnovarsi, a ritrovare nuova vitalità anche per i suoi componimenti poetici. Il testo bilingue, illustrato, propone tre piacevoli fiabe rivolte ai bambini. Fantasia, ironia, sottintesi, giochi di parole, ritmo, elementi canzonatori e giocosi si mescolano creando fascinazione, magia. Scoprire il bello, cogliere il lato positivo della vita è uno degli intenti della scrittura dell'Autore.

Nella storia *Il coniglio volpone*, Venceslao riesce a sfuggire alle grinfie della volpe, grazie al "suo" trifoglio, un portafortuna che dà felicità e abbondanza per sempre. Quando, però, dopo essersi appropriato della bellissima coda della volpe, ricco e sempre più avido, girando il mondo s'innamora della circense Miranda, la situazione si capovolge, perché recita la fiaba: "comprare, vendere felicità nessuno mai potrà".

"Un tempo nella terra..." nel castello di cristallo vive la principessa Rosamunda, che canta e canta, e il paggio Azio con il mandolino a due corde: quella per le canzoni allegre "trin-trin" e quella per le tristi "trünnuli-trünnula"... , così inizia *Rosamunda, Belzebau e il paggio Azio*. La *storiella* risuona di echi medievali, di musicalità, giocosità della parola e, come tutte le fiabe, è intessuta di ostacoli, stratagemmi, magie prima di giungere al lieto finale.

La casa migrante, da cui è mutuato il titolo del libro, invece, è una fiaba moderna, ambientata ai margini della città, in un "brutto rione puzzolente". Ha come protagonisti i nonni e il piccolo, ingegnoso nipote Luca che, in modo molto originale, riesce a far trasportare la casetta, dove vivere felici, al mare.

Le tre fiabe s'inseriscono nel filone della scrittura fantastica dell'A. e valorizzano il linguaggio dell'immaginario e tematiche tipiche dell'infanzia, trasversali alla cultura di tutti i popoli e bambini del mondo.

