

PAMPEDIA



As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

Bollettino As.Pe.I.
Associazione Pedagogica Italiana

Semestrale n. 192
Gennaio/Giugno 2022

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

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

OPEN  ACCESS

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pampaedia / Bollettino As.Pe.I. is the official journal of Associazione Pedagogica Italiana.

Art. 1 comma 1 - DBC - Roma

Autorizzazione Tribunale di Bologna n. 4253 del 20 dicembre 1972

PAMPAEDIA • ISSN 2785-7077

BOLLETTINO ASPEI • ISSN 2039-6414 (on line)

BOLLETTINO ASPEI • ISSN 1721-1700 (in press)

Finito di stampare: Giugno 2022



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

- 5 **Editoriale**
DONATELLA LOMBELLO
- 8 Se cinquant'anni vi sembrano pochi. Mezzo secolo del “Bollettino As.Pe.I.”
nei ricordi di un protagonista
**If fifty years seem like a few ... Half a century of the “Bollettino As.Pe.I.”
in the memories of a protagonist**
GIANNI BALDUZZI
- 24 La Sezione padovana dell'As.Pe.I. nel secondo Novecento
**The section of Padua of the Italian Pedagogical Association
(Associazione Pedagogica Italiana – As.Pe.I.) in the second half of the
XXth Century**
FABIO TARGHETTA
- 37 Educazione civica, una nuova sfida nella società post-secolare
Civic education, a new challenge in the post-secular society
PAOLA SCHELLENBAUM
- 48 Fare Educazione civica con storie e immagini
Doing Civics with stories and images
DELLA PASSARELLI
- 64 L'implicito pedagogico nell'articolo 34 (comma 1) della Costituzione
The Pedagogical Implicit in Article 34 (paragraph 1) of Constitution
ANDREA CEGOLON
- 78 Manifesto per la cittadinanza digitale
Manifesto for digital citizenship
DERRICK DE KERCKHOVE, MASSIMO DI FELICE, MARIO PIREDDU, CO-
SIMO ACCOTO, JOSÉ BRAGANÇA DE MIRANDA, J. ALBERTO SANCHEZ
MARTINEZ
- 88 Literatura, educação e empatia
Literature, education and empathy
LUISA M. ANTUNES PAOLINELLI
- Recensioni**
LUCIA ZARAMELLA
- 100 *Crudo* (Ornella Della Libera)
- 102 *Calamity Jane* (Ermanno Detti)
- 104 *Lo zainetto di Matilde* (Fabio Sardo, Silvia del Francia, Luca Cognolato)

Revisori del n. 191-2021

Begoña Arbulu Barturen (Unipd)
Gianni Balduzzi (Unibo)
Luciana Bellatalla (Unife)
Silvia Blezza Picherle (Univr)
Carla Callegar (Unipd)
Annamaria Curatola (Unime)
Marco Dallari (Unibo)
Ilaria Garaci (Univ. Europea-Roma)
Emilio Lastrucci (Unibas)
Stefano Lentini (Unict)
Luisa Marquardt (Uniroma3)
Roberta Montinaro (Unior-Napoli)
Angelo Nobile (Unipr)
Mirella Piacentini(Unipd)
Anna Polo (Unipd)
Fabio Regattin (Uniud)
Concetta Sirna (Unime)

EDITORIALE
Pampaedia – Bollettino As.Pe.I.
educare è crescere insieme

Donatella Lombello

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

A Gianni Balduzzi
“storico” Segretario nazionale As.Pe.I.
con grata amicizia

Dal primo numero del 2022, il titolo della nostra storica rivista sarà “Pampaedia – Bollettino As.Pe.I. – educare è crescere insieme”. Il nuovo termine, che, dunque, completa la precedente denominazione, allude esplicitamente alla concezione pedagogica di Comenio, facendo riferimento all’educazione rivolta a tutti, che dura tutta la vita, che è riferita a tutti gli aspetti della vita. Carica di progettualità educativa, si può dire che l’idea comeniana, raggiungendo la nostra contemporaneità, trova spazio, ad esempio, in un’Unione europea appena nata (1993), fin dai primi documenti della Commissione europea, e in tutti i seguenti, proponendo messaggi di valorizzazione delle risorse immateriali, della formazione lungo tutto l’arco della vita, secondo le pur diverse modalità che caratterizzano gli ambienti formali, informali e non formali di educazione e di apprendimento.

Già nel libro bianco del 1995: *Insegnare e apprendere. Verso la Società conoscitiva*, Édith Cresson e Pàdraig Flynn annunciano l’impegno della Commissione europea a celebrare il 1996 quale anno europeo dell’istruzione e della formazione lungo tutto l’arco della vita. Molteplici progetti si susseguono nel tempo, finalizzati all’inclusione, alla coesione sociale, al miglioramento della qualità della vita dei cittadini, anche attraverso la “cultura del digitale” (*eEurope Una società dell’informazione per tutti: 1999-2000*, con i successivi Piani d’Azione: 2002-2005-2010). Arrivando al *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente* (2000), l’accento è posto, anche attraverso i noti *sei messaggi chiave*, appunto, sulla duplice direzione dell’educazione e dell’apprendimento: *lifelong - lifewide learning*, da conseguire lungo tutto l’arco della vita e in ogni contesto: formale (scuola e università), non formale (organizzazioni e agenzie culturali del territorio), informale (della vita quotidiana).



L'insistenza sull'educazione per tutti, per tutta la vita, su ogni aspetto della vita caratterizza, dunque, i lavori programmatici e i piani d'azione della Commissione europea per i propri cittadini, definendo, di volta in volta, competenze chiave (2006; 2018), recependo anche i traguardi proposti dall'ONU-UNESCO relativi all' "Educazione per tutti" (*Education for all*) nel "Decennio dell'alfabetizzazione" (*Literacy decade- Literacy as freedom*, 2003-2012), e del "Decennio dell'Educazione per lo sviluppo sostenibile" (*United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, 2005-2014).

Componente ineliminabile dei programmi citati è, dunque, sulla traccia comeniana, l'*educazione continua, per tutti, su tutti gli aspetti della vita*: educazione considerata diritto umano fondamentale, che contribuisce a sua volta a realizzare tutti i diritti umani, nelle declinazioni già richiamate da Jacques Delors per il nostro secolo (*Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sul XXI secolo*, 1997): imparare a conoscere, imparare ad agire, imparare a vivere insieme agli altri, imparare a essere.

Educazione, inclusione, sostenibilità, diritti e doveri, partecipazione responsabile alla vita civile, culturale e sociale della collettività – eredità, dunque, già riscontrata nel pensiero pedagogico comeniano e rintracciata nella progettualità educativo-formativa dei principali documenti elaborati in ambito europeo e universale – sono le parole chiave dei contributi di questo numero di "Pampaedia", che si sviluppano intorno all'approfondimento pedagogico-metodologico-didattico relativo alla Legge 20 agosto 2019, n. 9.

In particolare, le Autrici e gli Autori di questo numero offrono il proprio contributo, direttamente o indirettamente, oltre che sul valore stesso dell'educazione civica a scuola, sulle tre fondamentali linee tematiche della legge stessa: Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale.

Paola Schellenbaum, antropologa e *international peacemaker*, tratta di: *Educazione civica, una nuova sfida nella società post-secolare*, e Della Passarelli, direttrice editoriale della casa editrice per ragazzi Sinnos, affronta il tema: *Fare Educazione civica con storie e immagini*.

Per quanto concerne il primo filone indicato nella legge, Andrea Cegolon, del Dipartimento di Scienze politiche, della Comunicazione e delle Relazioni internazionali dell'Università di Macerata, interviene con: *L'implicito pedagogico nell'articolo 34 (comma 1) della Costituzione*, mentre, sulla cittadinanza digitale, propongono il *Manifesto per la cittadinanza digitale*, un documento unitario redatto da sei studiosi di diversa provenienza geografica e scientifica: Derrick De Kerckhove, University of Toronto-Canada, Massimo Di Felice, Universidade de São Paulo USP- Brasile; Mario Pireddu, Università degli Studi della Tuscia, Cosimo Accoto, Research Associated MIT Boston-USA, José Bragança De Miranda, Universidade Nova de Lisboa-Portogallo, J. Alberto Sanchez Martinez, Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Messico.



Luisa Marinho Antunes Paolinelli, dell'Università di Madeira (Portogallo), con: *Literatura, educação e empatia*, sviluppa l'argomento relativo al valore della letteratura nella formazione della persona, per una cittadinanza attiva e responsabile.

Questo numero della nostra rivista è dedicato, come si è visto, a Gianni Balduzzi (Bologna, 1939-2022), storico Segretario nazionale dell'As.Pe.I., e altrettanto storico redattore del "Bollettino", che ha seguito fin dal suo apparire.

Egli ha iniziato il suo percorso professionale come maestro di scuola elementare per poi diventare direttore didattico e, infine, ispettore tecnico in Emilia Romagna. Studioso attento del mondo della scuola e delle sue istituzioni in chiave storica, ha collaborato con la cattedra di Pedagogia dell'Università degli Studi di Bologna. Ha pubblicato diversi volumi tra cui *Storia della scuola e dei modelli educativi* (1999), *Storia della scuola e delle istituzioni educative* (con V. Telmon, 2005), *L'educazione del lavoro di Célestin Freinet* (1983). Fin dagli anni Settanta del Novecento è stato Segretario nazionale As.Pe.I., oltre che tra i redattori del "Bollettino", nato negli ultimi mesi del 1972.

Da tempo chiedevo a Gianni un contributo proprio sulla storia del nostro "Bollettino". A febbraio del 2022 egli me l'ha inviato: abbiamo parlato, in una lunga telefonata, di nomi e date, rinverdendo comuni ricordi, il 27 febbraio (era una domenica pomeriggio), ed è stata l'ultima volta che ci siamo sentiti.

Avevo *ritrovato* Gianni, dopo la nostra lunga frequentazione nell'ambito dell'As.Pe.I., una quindicina d'anni fa, a Bologna, alle lezioni del Prof. Antonio Faeti sulla Letteratura per l'infanzia, continuate fino alla pandemia: Gianni e Antonio erano stati compagni fin dalla prima magistrale, e la loro forte amicizia si è sempre manifestata con l'assidua partecipazione alle rispettive iniziative. Parlandogli della Sezione di Padova, egli volle subito divenirne socio (non essendocene più una a Bologna), e, quando gli proposi l'articolo, si ricavò il tempo da altri impegni per redigerlo.

Questo numero della nostra rivista si apre, pertanto, col contributo di Gianni Balduzzi, il quale, a suo tempo, *in corso d'opera*, mi aveva annunciato che il "Bollettino" avrebbe compiuto cinquant'anni alla fine del 2022: il suo contributo s'intitola, infatti: *Se cinquant'anni vi sembrano pochi. Mezzo secolo del "Bollettino As.Pe.I. nei ricordi di un protagonista*.

A seguire Fabio Targhetta, dell'Università di Macerata, ma formatosi a Padova, interviene su: *La Sezione padovana dell'As.Pe.I. nel secondo Novecento*, contestualizzandone le attività nell'ambito delle iniziative nazionali.

Lucia Zaramella chiude il numero con le recensioni a *Crudo* (Ornella Della Libera), *Calamity Jane* (Ermanno Detti), *Lo zainetto di Matilde* (Fabio Sardo, Silvia del Francia, Luca Cognolato).



Se cinquant'anni vi sembran pochi ...
Mezzo secolo del "Bollettino As.Pe.I." nei ricordi di un protagonista

If fifty years seem like a few ... Half a century of the "Bollettino As.Pe.I."
in the memories of a protagonist

Gianni Balduzzi

Abstract

The paper presents the analysis of a publication, the «Bollettino As.Pe.I.», which is the dissemination tool of the activity of the Italian Pedagogical Association, re-constituted in 1950 by Giovanni Calò.

The Bollettino As.Pe.I aims to analyze and to discuss the problems of education and schoolm, involving all the experts in the field, with the purpose to overcome two levels of fractures. First, referring to the pedagogical arena, it aims to get over the opposition between Catholic and lay thinkers; secondarily, in the educational field, it aims to overcome the separation between the University and the Schools of all order, through the creation and the planning of training activities, qualification of teachers and other practitioners involved in Education.

The Bollettino As.Pe.I has been running for fifty years, since the first issue came out in 1972, but the analysis presented in this paper is limited to the publication period until 2002, when a change of the publisher required a new organisation of the editorials procedures.

The paper traces the first thirty years of life of the Bollettino, outlining the close relationship between the life of the Association, the pedagogical debate as it emerges, and its function of dissemination, as a reflections stimulus. The paper also testifies to the liveliness of a historical period that has seen the Italian school affected by rapid and sometimes contradictory transformations as it emerges from the interventions of important protagonists.

Keywords: Italian Pedagogical Association (As.Pe.I.), dissemination, connection, dialogue, pedagogical competence.

Il testo presenta l'analisi relativa ad una pubblicazione, il "Bollettino As.Pe.I.", che è lo strumento d'informazione dell'attività dell'Associazione Pedagogica Italiana, ricostituita nel 1950 dal professor Giovanni Calò, ma che aveva un precedente già nella seconda metà dell'Ottocento, promosso da Giuseppe Sacchi.

PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I – ISSN 1721-1700
DOI: 10.7346/aspei-012022-01



Le sue finalità si propongono di analizzare e dibattere i problemi dell'educazione e della scuola coinvolgendo tutti gli esperti del settore per superare due tipi di fratture: nel campo pedagogico la contrapposizione fra pensatori cattolici e laici; nella scuola fra Università e scuole di ogni ordine e grado, attraverso la realizzazione e la progettazione di attività quali la formazione, l'aggiornamento e la qualificazione dei docenti e di quanti s'impegnano nel settore educativo.

Il Bollettino sta funzionando da cinquant'anni, poiché il primo numero è uscito nel 1972, ma l'analisi del testo si ferma al 2002, quando è cambiato l'editore ed è stato opportuno costruire una redazione che avesse la possibilità di interagire direttamente.

Il testo ripercorre i primi trent'anni di vita mostrando lo stretto rapporto tra la vita dell'associazione, il dibattito pedagogico e la funzione di informazione, di stimolo alla riflessione e di testimonianza in un periodo che ha visto la scuola italiana interessata da trasformazioni rapide e, talora, contraddittorie come emerge dagli interventi di importanti protagonisti.

Parole chiave: Associazione Pedagogica Italiana (As.Pe.I.), informazione, collegamento, dialogo, competenza pedagogica.

La lettura dell'ultimo Bollettino As.Pe.I. del dicembre 2021 mi ha sorpreso, positivamente, e mi ha mostrato una profonda trasformazione: ricco di suggestioni e riflessioni pedagogiche, con presenze internazionali, si presenta non più come semplice bollettino, ma come una rivista che intende ottenere riconoscimenti dal punto di vista scientifico. Mi è sembrato un passo ulteriore dell'Associazione Pedagogica Italiana (As.Pe.I.) nella acquisizione di capacità operative e di riflessione che si aggiungono e corroborano il riconoscimento del Ministero della Pubblica Istruzione come soggetto qualificato per la formazione del personale della scuola.

Sono stato a lungo uno dei redattori del "Bollettino"; sono in possesso di una raccolta completa dal n. 1 al n. 136/137 e ho voluto rivederli, come se fossero una madeleine che mi riportava alla mente, con un po' di nostalgia, un momento molto importante di studio, d'impegno e, perché no?, di illusioni.

Perciò ho preso il numero 1 e, per prima cosa, ho osservato la data: ottobredicembre 1972. Il bollettino compie, perciò, 50 anni, mezzo secolo di vita, attraversando un periodo denso di cambiamenti all'interno del mondo pedagogico con lo sviluppo di specializzazioni anche sofisticate che affrontano le problematiche educative in un ambito specifico, ma sembrano costruire l'immagine del bambino/bambina come mosaico, trascurando il fatto che sono persone da considerare secondo un disegno complessivo e unitario.

Il Bollettino uscì come voce di un'associazione che aveva più di vent'anni di



vita, essendo stata fondata nel 1950 dal professor Giovanni Calò¹, che ne fu presidente fino alla morte (1970), ed aveva già organizzato 10 congressi di pedagogia, affrontando temi di grande rilievo culturale e sociale; era stato preceduto da tentativi, sporadici, per consentire all'As.Pe.I. di dare un segno della sua presenza e un contributo ai dibattiti pedagogici e scolastici, tentativi sempre rimasti, però, al labile livello di ciclostilati, esauriti in breve per difficoltà finanziarie, redazionali e di distribuzione: è un materiale di cui s'è persa la notizia.

Nacque in un momento in cui i problemi dell'educazione e della pedagogia erano affrontati da un gruppo di importantissime riviste tra cui: *I problemi della pedagogia* di Luigi Volpicelli; *Scuola e città* di Ernesto Codignola; *Rassegna di Pedagogia* di Giuseppe Flores d'Arcais; *Orientamenti Pedagogici* di Bruno Bellerate, *Prospettive pedagogiche* di Giuseppe Catalfamo, senza dimenticare i periodici che proponevano riflessioni e didattica per i diversi ordini e gradi di scuola. Ognuna delle riviste citate affrontava le tematiche da punti di vista differenti, a volte contrapposti, privilegiando le ricerche del settore accademico.

L'As.Pe.I. si collocò in questo contesto proponendosi due obiettivi fondamentali: fungere da punto d'incontro fra le diverse prospettive pedagogiche e culturali; costruire un ponte fra l'Università e quella che veniva definita "scuola militante".

Nel congresso di Trieste del 1971 si era manifestata l'opportunità che l'associazione disponesse di uno strumento, modesto ma specifico, d'informazione e di raccordo, per rendere conto delle attività sia sul piano nazionale che locale e offrire spunti di riflessione per approfondire la problematica pedagogica nella ricerca scientifica e nell'insegnamento, ponendosi di fronte alle richieste di trasformazione di strutture e ordinamenti che stavano interessando la scuola e l'educazione sull'onda delle critiche del Movimento studentesco e della *Lettera a una professoressa* di don Milani e della scuola di Barbiana.

In Italia esistevano associazioni che si interessavano di scuola e di educazione, ma erano in genere ideologiche o "professionali"; l'As.Pe.I. con il suo Bollettino intendeva presentarsi in maniera differente rivolgendosi a tutti coloro che s'interessavano dei problemi educativi.

La nascita e i primi anni di vita del Bollettino sono legati ai nomi dell'ispettore Ercole Graffagnini, a lungo segretario nazionale, ma soprattutto di Vittorio Telmon, per trent'anni direttore responsabile, docente di pedagogia presso la Facoltà di Magistero dell'Università di Bologna, che partecipava alla vita di associazioni pedagogiche straniere ed era attento alle esigenze di una visibilità necessaria per un'As.Pe.I. minoritaria, ma che si poneva, per molti aspetti, in una posizione del tutto originale per i compiti previsti dal suo statuto.

1 Per una storia, sintetica ma dettagliata, dell'As.Pe.I. fino al 1996, cfr. S.S. Macchietti, F. De Vivo, V. Telmon, 1996.



Il Bollettino – si legge nella presentazione – intende informare sul rapido sviluppo “della problematica pedagogica nella ricerca scientifica e nell’insegnamento, con i connessi problemi di strutture, di ordinamenti, di programmi, nonché con la vita stessa della scuola, travagliata oggi, nei suoi vari ordini e gradi, da enormi problemi di trasformazione e di organizzazione”².

Come intendesse operare è indicato chiaramente in una circolare del Segretario Nazionale, che ne precisava le linee guida, riconoscendo che l’As.Pe.I., non avrebbe dovuto contare soltanto sulle sue forze, ma collegarsi con le altre istituzioni che si occupavano di problemi educativi e scolastici.

“Il Bollettino dell’As.Pe.I non deve corrispondere a funzioni già svolte da altre iniziative, riviste o periodici di cultura pedagogica, di didattica o di vita scolastica e sindacale, neppure deve assomigliare a un’iniziativa rivolta a dibattere temi generali di educazione o a elementi specifici relativi alla teoria o alla storia dell’educazione oppure alla pratica dell’educazione emendativa, dell’istruzione professionale, dell’educazione degli adulti o di quella prescolastica. Si tratta invece di colmare il vuoto corrispondente alla deficienza di iniziative per l’incremento della cultura pedagogica nella società italiana, per l’incremento di questa competenza e di questa cultura in relazione ad ogni grado dell’insegnamento ed alle varie istituzioni che corrispondono alla pratica della ricerca e dell’insegnamento riguardanti i problemi educativi”.

Si proponeva, perciò, di costruire relazioni proficue e durature con le facoltà di Lettere e di Magistero, con gli istituti magistrali, con i docenti universitari, i laureati in pedagogia e con tutte le persone interessate ai problemi dell’educazione: diffondere l’interesse attivo verso i problemi della scuola non era più sufficiente, occorreva contribuire a orientare questo interesse “nell’ambito di un’informazione e di una ricerca obiettiva e serena, compiuta con conoscenza di causa delle situazioni e delle esperienze locali” (Graffagnini, p. 7).

Per svolgere questo compito intendeva sia raccogliere la voce e le riflessioni che si sviluppavano all’interno dell’Università, sia proporre le problematiche che investivano direttamente i diversi gradi di scuola attraverso l’attività della sezioni che, oltre che nelle sedi universitarie, funzionavano anche numerosi in piccoli centri. Presentava la vita e le attività dell’Associazione a livello nazionale, con gli interventi dei Presidenti e le decisioni del Consiglio Nazionale, e quelle delle sezioni a livello locale; riflessioni sui temi pedagogici emergenti; informazioni sui corsi delle università; notizie su convegni e sulla preparazione dei congressi di pedagogia che sono succeduti nel tempo; riflessioni sulle tematiche scolastiche ed educative emergenti.

2 Ai soci e agli amici, *Bollettino As.Pe.I*, n. 1, ottobre-dicembre 1972. La presentazione è anonima, ma sicuramente di Vittorio Telmon.



Dal punto di vista organizzativo, era retto da un comitato di direzione che, inizialmente, comprendeva il presidente nazionale As.Pe.I., il professor Telmon come direttore responsabile e l'ispettore Graffagnini per l'amministrazione. Questa struttura funzionò fino al 1978, quando fu istituita una redazione, cui partecipavano alcuni iscritti della sezione bolognese.

Il mio rapporto diretto con il Bollettino e la sua costruzione è durato circa venticinque anni; la mia raccolta è completa ma si ferma al numero di luglio-dicembre 2006 quando, dopo che l'editore romano Armando Armando aveva sostituito quello bolognese che lo aveva stampato dal 1990, cessò la mia appartenenza al comitato di redazione.

Il Bollettino non aveva pretese né storiche, né pedagogiche o filosofiche e si presentava con un'episodicità e una frammentarietà che, da un lato, attraverso la vita e l'attività delle sezioni, mostrava la vitalità di un impegno pedagogico, che vorrei definire "della base"; da un altro raggiungeva un pubblico vasto e vario, poiché non era inviato soltanto agli iscritti, che in certi periodi hanno raggiunto il numero di oltre 5.000 soci, ma anche ad altri lettori interessati allo sviluppo della competenza pedagogica nella sua complessa determinazione culturale, abbonati, biblioteche universitarie, istituzioni che si occupavano di educazione. Veniva, infine, scambiato con numerose riviste, di cui erano presentati scopi e attività.

Scorrendo le pagine dei bollettini è possibile osservare come l'As.Pe.I., sia nelle attività delle sezioni sia nei suoi congressi, di cui si pubblicavano i documenti preparatori e le sintesi, abbia sempre affrontato temi di forte impatto culturale e sociale, leggendoli in chiave educativa.

Nonostante i limiti, la raccolta offre un panorama che può orientare lo storico sulla complessa dinamica dell'espansione e dello sviluppo di una competenza che, al di là della vicenda associativa, si è manifestata con informazioni sui diversi settori, rubriche, continuamente rivisitate e preoccupate di interpretare i dati raccolti non superficialmente, ma mettendo in luce le dimensioni di un impegno in cui s'incontravano e s'intrecciavano competenze diverse: da questo punto di vista è interessante osservare la qualità degli interventi che hanno coinvolto personalità di rilievo, non solo a livello nazionale.

Il Bollettino si è proposto, perciò, come strumento di riflessione e di lavoro, attraverso una ricca presentazione, anche se sintetica, di pubblicazioni che riguardavano le diverse tematiche educative.

La sua vita, però, ha presentato problemi materiali, di finanziamento e di periodicità.

Era nato con una periodicità trimestrale, ma in realtà ogni anno se ne stampavano tre numeri, perché uno era doppio: 8 pagine quello "normale"; 16 quello "doppio", ma periodicità e numero delle pagine cambiavano in relazione alla situazione finanziaria e alle disponibilità editoriali.

Inizialmente era inviato alle sezioni che provvedevano a distribuirlo ai soci, ma questa modalità provocò disguidi, soprattutto in quelle con molti iscritti; nel



1976 il Consiglio direttivo decise di inviarlo direttamente ai soci, richiedendo uno sforzo sul tesseramento perché stampa e diffusione provocavano spese che il bilancio dell'associazione faticava a sostenere, pur riconoscendo l'importanza della pubblicazione.

All'inizio la stampa fu affidata alle grafiche BG di Rastignano, che se ne occuparono per una decina d'anni, finché non subentrarono prima la Tecnodid di Napoli, poi l'editore Barghigiani di Bologna che se ne occupò fino al passaggio all'editore Armando Armando di Roma, che si offrì di stamparlo gratuitamente, ma riducendo in maniera drastica il numero dei destinatari.

La mia raccolta s'interrompe a questo punto, sia per la chiusura della sezione di Bologna, dopo la scomparsa del professor Telmon, sia per la costruzione di un nuovo comitato di redazione, più facilmente collegabile con la presidenza.

Chi ha partecipato alla vita associativa dell'ultimo ventennio potrebbe continuare una storia che, fino a quel momento si era caratterizzata per un rispetto critico degli scopi per cui era nato.

Riflessioni sulla sua funzione si ritrovano in vari numeri con interventi che, di volta in volta, danno conto degli impegni mantenuti e rilanciano le prospettive per l'impegno futuro.

La prima comparve dopo i primi quattro anni di vita, presentando un indice degli autori e degli argomenti trattati, dei documenti pubblicati, in modo da offrire un quadro sintetico dell'impegno culturale dell'As.Pe.I.

Nel presentare questi risultati, Telmon non si nascondeva l'esistenza di problemi, legati alla difficoltà di raggiungere davvero quanti s'interessavano "all'incremento di una competenza pedagogica fondata sulla ricerca e sull'insegnamento delle scienze dell'educazione" (Telmon, 1976, p. 1).

Allo scadere del decimo anno, il Presidente Aldo Agazzi riconobbe esplicitamente l'importanza della pubblicazione, per quanto modesta, che nel tempo aveva allargato il proprio orizzonte a tutti i settori e livelli pedagogico-educativi: famiglia, scuola del bambino, elementare, media, università, agenzie educative della società moderna, in una visione di dissettorializzazione dell'immagine educativa, costruendo una visione d'insieme fondata sull'autonomia delle sezioni.

Gli sembrava importante sottolineare che il Bollettino aveva assolto il più importante dei compiti previsti: proporre un confronto leale e comprensivo fra studiosi, superando le limitazioni e i rischi di un confronto puramente ideologico (Cfr. Agazzi, 1982, pp. 1-2).

Partito in un periodo in cui, in campo pedagogico, era presente una forte contrapposizione fra il pensiero cattolico e quello laico, alla vita dell'As.Pe.I. avevano partecipato attivamente rappresentanti di entrambe le correnti.

Il rapporto aveva vissuto, però, anche momenti di forti tensioni. Nell'XI Congresso su *Democrazia e scuola*, infatti, si era arrivati a una contrapposizione che non aveva permesso di stilare una mozione finale unitaria. Erano state presentate,



infatti, due mozioni: la prima sosteneva l'urgenza di una riforma radicale delle istituzioni scolastiche che doveva partire dall'eliminazione di una selezione che si proponeva sempre come selezione sociale; l'altra affermava che il progetto di riforme della scuola non poteva essere disgiunto dalla trasformazione della società, possibile soltanto con un movimento complessivo delle classi lavoratrici³.

Ciò dimostrava quanto fosse necessario lavorare per costruire una reale partecipazione che andasse al di là delle contrapposizioni, privilegiando i tentativi di mediazione.

Agazzi riconosceva al Bollettino di avere svolto questo compito, assieme ad altri compiti specifici: essere la voce della "scuola di base", delle sue attività reali e delle esigenze concrete della periferia con uno spirito pluralistico e attento ai problemi e aspetti del mondo educativo e della riflessione pedagogica; costruire un raccordo tra strutture direttive, sezioni e singoli soci; diffondere i programmi nazionali e le informazioni sui congressi; attuare forme di collaborazione collegandosi con le diverse istituzioni e con quanti s'interessavano di educazione (Agazzi, 1982, pp. 1-2).

Il numero 80-81 del luglio-dicembre 1992 celebrava il ventesimo anniversario del Bollettino, proponendo, oltre ad un'attenta ed accurata analisi di Vittorio Telmon, i ricordi e le riflessioni di alcuni professori che avevano rivestito ruoli di primo piano della vita dell'As.Pe.I.

Nel suo intervento Telmon riconosceva che "il Bollettino rispecchia la vicenda dell'Associazione ma, considerato in un orizzonte più vasto, è testimone delle condizioni del panorama istituzionale della cultura pedagogica in Italia, e ciò forse più d'ogni altro periodico o tentativo di sintesi comparso da noi sull'argomento: ciò perché ha cercato di raccogliere le voci di quanti s'interessavano delle questioni educative, senza preclusioni di sorta, perché una delle caratteristiche dell'As.Pe.I. era quella di comprendere educatori scolastici e non, ricercatori ed esperti universitari, studiosi e maestri con ideologie differenti, ma accomunati da un reale impegno dal punto di vista educativo".

Le rubriche nella loro varietà – proseguiva Telmon – hanno saggiato direzioni diverse della riflessione sui problemi educativi e, al di là della vita dell'Associazione, che costituisce la parte più cospicua delle sue pagine, "getta una luce, talora soltanto intermittente sulle diverse istituzioni, sulle diverse direzioni di ricerca e sulla scuole interessate alla professione (e alla teoria) pedagogica che, nell'insieme, fa conoscere a chi indaga su questa presenza, specie se straniero, un quadro complesso ed illustrativo di una realtà altrettanto complessa".

I vent'anni di vita del Bollettino proponevano anche una serie di interrogativi, il più importante dei quali riguardava la fedeltà al progetto culturale per cui era

3 Cfr. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 3, aprile-giugno 1973.



stato fondato. Gli interventi successivi, pur analizzando momenti della vita dell'associazione, concordavano in una risposta positiva a questa domanda.

Telmon affrontava direttamente la questione ripercorrendo dettagliatamente la storia del Bollettino, analizzando il dibattito interno che l'aveva promosso e le modalità del suo operare anche tramite lo sviluppo delle rubriche che avevano caratterizzato la sua funzione informativa, aprendosi alla dimensione europea (Telmon, 1992, p. 1).

Alle riflessioni parteciparono anche altri soci As.Pe.I. che avevano rivestito cariche diverse nell'associazione.

L'intervento di Aldo Agazzi, già presidente dell'As.Pe.I., ricordava alcuni degli eventi che avevano prodotto modificazioni profonde, "evoluzioni sostanziali" nella struttura associativa. In particolare faceva riferimento alla situazione che si era creata dopo le modifiche dello Statuto, segnalando come i rapporti fra le componenti avessero conosciuto momenti di profonda tensione come quelle ricordate a proposito dell'XI congresso: la revisione dello Statuto aveva comportato infatti la diminuzione della rappresentanza universitaria, che passava da 11 a 6 rappresentanti, e il parallelo aumento dei rappresentanti dei diversi gradi scolastici.

"La struttura per così dire 'elitaria' si trasformava in una struttura di base secondo una nuova impostazione in cui erano ravvisabili gli echi venuti dagli anni non ancora lontani seguiti al 1968" (Agazzi, 1973, p. 5).

Ciò aveva provocato frizioni e malumori che si erano manifestati nel commiato di Cecilia Motzo Dentice di Accadia, che aveva sostituito Giovanni Calò nella presidenza. Il cambiamento era letto molto criticamente, evidenziando il rischio che le istanze emerse minassero l'impegno di studio e ricerca sommergendo "nella palude di un livellamento universale i valori della nostra tradizione culturale ... che va conservata, in quanto sia fatta valere non come masso che ci impedisce il cammino, ma come onda che ci spinge verso altri lidi" (Motzo Dentice di Accadia, 1974, p. 2).

Questa situazione richiamava disagi interni che – ricorda Agazzi – furono affrontati "tenendo ben fermo il principio del pluralismo, del dialogo sul piano delle scelte culturali e pedagogiche attuato in un dibattito aperto, critico e interessato alle affermazioni dei propri convincimenti: un pluralismo non tanto di contrapposizioni magari preconcepite, da scontro fra posizioni diverse e divergenti, ma di dialogo sereno e inteso a comprendersi".

Avvertiva, però, di guardarsi dai rischi di ciò che definiva "statutarismo", inteso come garantismo minuzioso e legalistico, ma soprattutto auspicando che l'allargamento dell'As.Pe.I. in diverse direzioni istituzionali non le facesse perdere la sua fisionomia specifica (Agazzi, 1973, p. 5).

Giovanni Maria Bertin, più volte vicepresidente, ripercorreva dettagliatamente la storia dei primi due congressi, di cui non esistevano gli atti, fornendo importanti informazioni sul momento iniziale dell'associazione. Sottolineando il valore indiscutibile dei congressi, riconosceva che essi non avevano mai inteso sostituire



la vita della sezioni, ma stimolarla per raccogliere le suggestioni che potevano venire da esse (Berten, 1977, p. 4).

Lamberto Borghi, presidente subentrato alla scomparsa di Mario Mencarelli, ricordava che, nel secondo congresso su *Il problema dell'attivismo nei metodi educativi*, Agazzi aveva illustrato le posizioni dei cattolici, mentre a lui era stato affidato il compito di esporre quelle dei laici. Il confronto fra le due interpretazioni costituì "l'insegna permanente di quel congresso e di tutti i seguenti manifestando quella tolleranza che aveva caratterizzato l'As.Pe.I. in tutto il periodo della sua sussistenza".

Rilevava anche che "l'appartenenza dell'As.Pe.I. ai tempi nuovi emersi dalla Resistenza è dimostrata dalle dimensioni antiautoritarie che hanno trovato espressione nella maggior parte dei suoi congressi. Ma un singolare contributo mi è sembrato ritrovare nell'attenzione che in essi si può riscontrare nei problemi più importanti del tempo, quanto più ci si avvicina agli anni '80" (Borghi, 1997, p. 5).

Attento alle prospettive della competenza pedagogica, ma critico rispetto alle modalità di funzionamento, appare il giudizio di Giuseppe Flores d'Arcais, che sollevava un problema importante, perché in occasione dei congressi si assisteva al fenomeno, rilevato nelle relazioni dei segretari nazionali, di sezioni che aumentavano il numero degli iscritti per avere un elevato numero di delegati.

Affermava: "Forse nuoce all'As.Pe.I. l'essere sempre più diventata una federazione di repubbliche dove il numero degli iscritti fa peso oltre i programmi e le attività organizzate", mentre sarebbe stato più opportuno considerare le sezioni che vivono e operano con continuità, pensando ad una programmazione con forte spessore pedagogico e a lungo termine.

"È ciò di cui la pedagogia ha bisogno oggi per non essere travolta dalle mode del momento o dall'ancoraggio alle altre scienze dell'uomo in quel momento trionfanti. Così come ha bisogno di meglio giustificarsi nella propria struttura anche per poter meglio farsi conoscere nelle sue qualità nel confronto accademico con gli studiosi di altre discipline, anche in relazione al costituirsi di una pedagogia europea" (Flores d'Arcais, 1997, p. 6).

Nel suo intervento Mauro Laeng, presidente per un biennio, sottolineava gli aspetti che avevano fatto dell'As.Pe.I. un'associazione del tutto particolare e unica. Il primo si collegava all'esistenza di un'Associazione Pedagogica Italiana già nell'Ottocento, promossa da Giuseppe Sacchi, rivendicandone la continuità ideale con quella che si era ricostruita nel 1950. Ciò la proponeva l'associazione come la più longeva fra quelle che si occupavano di problemi educativi. Il segreto di una vita così lunga, affermava, consiste nel fatto di essere "l'unica associazione di carattere indipendente e non allineato alle ideologie".

Il secondo aspetto, altrettanto caratteristico, si poteva riscontrare nel fatto che, di fronte al proliferare di associazioni che aggregavano gli insegnanti secondo criteri professionali o ideologici, l'As.Pe.I. era rimasta l'unica associazione a carattere



unitario e comprensivo di aspetti tanto orizzontali che verticali”. Agendo con questi criteri, l’associazione si è posta, soprattutto nelle sezioni più piccole e decentrate, “come presenza e testimonianza, come luogo d’incontro e d’informazione” (Laeng, 1997, p. 6).

Questi interventi riconoscevano, pur con alcuni rilievi critici, che per venti anni il Bollettino aveva costituito un importante *trait-d’union* fra le diverse componenti e, nonostante la modestia delle sue disponibilità, s’era posto come forza propulsiva per lo sviluppo della cultura pedagogica secondo le finalità di uno statuto che, pur rinnovato varie volte, aveva conservato all’associazione il suo carattere di apertura e di dialogo.

Un’ampia sintesi dell’attività del Bollettino è stata proposta da Telmon che, raccogliendo in volume i bollettini a stampa per il primo ventennio del suo funzionamento, presentava un indice dettagliatissimo dei temi trattati, che offrivano un panorama vasto e complesso delle problematiche affrontate; dei collaboratori, voci non solo di accademici, ma anche di docenti e di operatori dell’educazione; l’elenco dettagliato delle sezioni, alcune delle quali con vita breve, altre presenti, in pratica, fin dall’inizio; i riferimenti a congressi e alla dimensione internazionale, cui il Bollettino era stato sempre attento.

La raccolta – osservava Telmon – “offre un panorama che può orientare lo storico intorno alla complessa dinamica nazionale dell’espandersi e del mutevole sviluppo di una competenza, al di là della pur significativa vicenda riguardante un’associazione che raccoglie operatori e studiosi della realtà educativa”. La raccolta si presenta con un carattere rapsodico poiché il lavoro “artigianale” della redazione non poteva proporsi di disegnare un quadro compatto e unitario per la varietà degli interventi e delle informazioni; ma l’accurato recupero delle informazioni, “preoccupato di una non superficiale interpretazione dei dati raccolti, finiva per offrire un intreccio di direzioni d’impegno di ricerca o d’iniziativa pratiche nel contesto sociale tale da offrire un ampio orizzonte del campo educativo, ove aggregazioni ed intenti contigui tra loro testimoniano dell’intersecarsi di programmi e intenti diversi” (Telmon, 1992, *pro manuscripto*).

Un ultimo bilancio fu proposto in occasione del venticinquesimo anno di vita, nel numero 101 del 1997. Vittorio Telmon riconosceva che il Bollettino aveva sempre dimostrato come la sua presenza “corrispondesse agli intenti dell’Associazione, sul modo di concepire i criteri fondamentali nell’intendere i tratti del comunicare di chi si propone una ‘comune consapevolezza’ sui compiti dell’educare”.

Ricordava poi come le aperture all’associazionismo fossero sempre state espressione di un modo d’intendere le competenze pedagogiche secondo quelli che erano, fin dall’inizio, gli obiettivi dell’As.Pe.I.: da un lato valorizzare la presenza di ricercatori e operatori, escludendo la distinzione fra accademici e insegnanti, da un altro incrementare i rapporti, la reciproca conoscenza e le forme di collaborazione fra colleghi di formazione ideale differente, consapevoli dell’ine-



vitabile reciproco condizionamento ma soprattutto dello scambio di opinioni e di valori, rompendo le rigide divisioni tradizionali per realizzare possibilità d'intesa.

La pedagogia, osservava Telmon, "è un sapere 'prospettico' che si concretizza in un fare operativo tanto più importante per la necessità di procedere ad un'azione capace di fare i conti con la complessità dei problemi. In questa situazione, il 'Bollettino' avrebbe dato spazio all'impegno dei docenti nel 'riaggiustare' la casa dell'educazione, impegno che andava considerato in tutte le direzioni necessarie" (Telmon, 1997, p. 1).

A questo punto è opportuno porsi alcune domande: come l'As.Pe.I. ha reagito ai cambiamenti che si sono succeduti nella riflessione pedagogica e nella scuola italiana negli ultimi vent'anni? Come il Bollettino si è rapportato a questi cambiamenti?

Scorrendo le pagine dei Bollettini successivi a quelli raccolti nella pubblicazione di Telmon è possibile mostrare come l'As.Pe.I. ha reagito ai cambiamenti avvenuti nella riflessione pedagogica e nella scuola italiana e come il Bollettino si è rapportato a questi cambiamenti.

A questi interrogativi si può rispondere attraverso l'esame delle attività, di cui il Bollettino ha riportato la documentazione.

Innanzitutto i congressi nazionali di pedagogia che, sulla base delle indicazioni statutarie, erano previsti ogni tre anni. Il Bollettino ha offerto notizie relative al dibattito pregressuale, alle riflessioni che hanno accompagnato le scelte e ha proposto il testo di alcuni interventi e dei lavori di gruppo: questi materiali sono poi confluiti nei volumi degli atti, pubblicati di volta in volta.

Nel 1993, a Bergamo, il XX congresso *Verso un'educazione interculturale: temi, problemi, prospettive*, era pensato come riflessione su un fenomeno che si stava sviluppando, trasformando l'Italia da paese di emigrazione in paese di immigrazione. Il congresso intendeva proporre un'attenta analisi su questioni emergenti, come l'interculturalità e l'accoglienza, testimoniando un'attenzione critica e responsabile verso processi educativi già in atto, l'apertura alle varie culture, ai problemi legati all'accoglienza che aiutano a rivedere il senso della propria cultura e a rendersi liberi da strutture considerate oggettive e assolute⁴.

Nel 1996, a Padova, il XXI congresso, *L'unità dell'educazione*, proponeva un'analisi di coerenza, linearità e concordanza per obiettivi che consentissero una formazione organica, spaziando su un vasto territorio, tale da garantire l'efficacia dell'indagine e la validità delle risposte.

Il congresso affrontava l'argomento alla luce delle rapide trasformazioni della vita civile, sociale, politica, economica e culturale che imponevano di confrontarsi

4 Cfr. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 82, gennaio-marzo, 1993 e n. 83-84, aprile-settembre 1993.



con il “nuovo”, perché le due agenzie formative più importanti, famiglia e scuola, erano interessate da crisi profonde.

Il tema risultava importante di fronte al proliferare delle associazioni e, soprattutto, al progressivo diffondersi di un “regno dell’opinione”, spesso superficiale e approssimativa, che minava alla base la competenza pedagogica.

Questo è il primo congresso in cui l’As.Pe.I. si confronta con le altre associazioni pedagogiche, inaugurando un costume che si protrarrà nel tempo, con la partecipazione costante del Bollettino alla Consulta delle riviste pedagogiche⁵.

Nel 1999 a San Michele Arcella (Cs) il XXII congresso affrontò il tema, *L’università e la scuola di fronte al terzo millennio*. Interventi e lavori di gruppo focalizzarono l’attenzione sulla formazione dei docenti, iniziale e in servizio, a partire dall’istituzione del corso di laurea per maestri, e sulle prospettive dell’autonomia di cui ritenevano necessario comprendere approfonditamente carattere e condizioni di esercizio. La scelta del tema intendeva riflettere e confrontarsi sul contributo delle due istituzioni nella costruzione dell’uomo del futuro, mirando soprattutto a recuperare il significato dell’educazione, per dare fondamento alle strategie e ai percorsi didattici innovativi e al valore dell’orientamento⁶.

Il senso della scuola. Quali impegni per l’Università fu il tema del XXIII congresso, svolto a Maratea nel 2002. Suo proposito era analizzare la situazione di scuola e università di fronte alla complessità delle prospettive di una globalizzazione su cui si stavano addensando le nubi di un “localismo” riduttivo e omologante: occorre, perciò, riaffermare una prospettiva che si riappropriasse e approfondisse il senso dell’educare e della ricerca di ciò che unisce, considerando che l’As.Pe.I. ha come motto “educare è crescere insieme”⁷.

L’ultimo convegno, nella raccolta di bollettini che possiedo, è il XXIV, fu organizzato a Lecce su *L’educazione e la convivenza civile in Europa. Il ruolo della scuola e dell’Università*, in cui si è affrontato il tema proposto dall’Unione Europea con la proclamazione del 2005 come anno dell’educazione alla cittadinanza democratica, attiva e solidale. Gli interventi hanno focalizzato l’attenzione sul ruolo sempre più importante che la scuola e l’Università rivestono nel contesto delle nuove frontiere della formazione, cercando di individuare come sia possibile concretizzare la convivenza fra le culture diverse dei “nuovi cittadini” europei⁸.

Analizzando i programmi dei congressi e i materiali proposti è possibile leggere, in filigrana, un impegno di chiarezza e di competenza per evitare i rischi di un

5 Cfr. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 93, ottobre-dicembre 1995; n. 94-95, gennaio-giugno 1996; n. 96, ottobre-dicembre 1996.

6 Cfr. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 108, luglio-settembre 1999; n. 109, ottobre-dicembre 1999; n. 110-111, gennaio-giugno 2000.

7 Cfr. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 120, luglio-settembre 2002: 121, ottobre-dicembre 2002.

8 Cfr. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 130-131, gennaio-giugno 2005.



dibattito in cui l'attenzione per i problemi educativi appariva scarsa e condizionata da interessi spesso distorti e segnati da prospettive ideologiche contrapposte, che non aiutavano ad affrontare con la dovuta serenità le problematiche del mondo educativo e scolastico.

C'è, infine, da segnalare il congresso straordinario di Arezzo del 1997 per una riforma dello statuto che doveva adeguare le caratteristiche dell'associazione a quelle degli enti, operazione necessaria per il riconoscimento come Ente Morale, non ottenuto per la mancanza di una sede stabile, mentre nel 2004 il Ministero ha riconosciuto l'AS.Pe.I. come ente delegato all'organizzazione di corsi di formazione e aggiornamento⁹.

Riguardando lo svolgimento dei congressi, c'è un aspetto che mi sembra interessante segnalare: la componente universitaria è stata sempre presente, sia individualmente, sia come rappresentanza delle associazioni pedagogiche. Ad essa è sempre stata riservata la presentazione teorica e culturale dei temi prescelti, ma nel tempo si è accentuato il protagonismo degli insegnanti e dei dirigenti scolastici che hanno animato e coordinato i lavori di gruppo.

I congressi non esauriscono, però, l'attività dell'associazione.

Sembra opportuno ricordare il convegno di Pistoia nel 1995 per i 25 anni della scuola materna, cui, oltre a numerosi insegnanti e dirigenti scolastici, intervenne la dott.ssa Rubagotti, dirigente generale del servizio per la scuola materna del Ministero della Pubblica Istruzione.

Un altro convegno di estremo interesse si tenne a Napoli nel 2004 sul tema *Imparare a insegnare. Il passaggio dalla formazione iniziale alla vita professionale*, che affrontò i diversi aspetti della formazione degli insegnanti, delle modalità di reclutamento, le esperienze in atto in vari paesi stranieri, sottolineando anche i punti critici e i problemi emersi, in Italia, con l'istituzione della laurea per maestri¹⁰.

In secondo luogo il Bollettino ha fornito informazioni sulla vita e sull'attività delle sezioni, che spesso hanno occupato la metà delle pagine di ogni numero.

Il panorama che si disegna è vastissimo, ma è possibile osservare come, anche a livello locale sia nelle sezioni delle grandi città universitarie, sia in quelle dei piccoli centri sia sempre stata riservata una specifica attenzione ai temi proposti dal Consiglio Nazionale e a quelli che interessavano localmente.

Seguendo la vita dell'associazione, il Bollettino ha potuto registrare anche problemi e criticità.

9 Per i lavori del congresso straordinario e il nuovo statuto, cfr. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 101, ottobre-dicembre 1997, pp. 2-4.

10 Per il convegno di Pistoia, cfr. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 90, gennaio-marzo 1995; per quello di Napoli, cfr. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 126-129, gennaio-dicembre 2004.



Il primo è rappresentato dal rapporto tra centro e periferia: l'autonomia delle sezioni, infatti, ha prodotto talora uno scollamento che ha avuto come conseguenza il sorgere e la breve esistenza di sezioni per le quali il Bollettino costituiva l'unico, debole, segno di appartenenza. A questo problema Telmon cercò di porre rimedio affidando alle sezioni il compito di proporre materiali per la discussione, ma soltanto due, Milano e Napoli, risposero all'invito.

In tempi più recenti si è cercato di ovviare attraverso le Conferenze dei Presidenti di sezione, in cui si sono dibattute le prospettive del funzionamento, del reclutamento dei soci, del rispetto delle finalità statutarie e, soprattutto, dei modi con cui favorire la democrazia interna.

Il tentativo più importante di costruire un rapporto di ascolto e di dialogo è stato compiuto da Sira Serenella Macchietti che, nella sua più che decennale presidenza, si è prodigata nel portare la voce e la presenza dell'associazione in tutte le sezioni, e particolarmente in quelle più decentrate. Il Bollettino ha raccontato questa attività, cui va aggiunta la partecipazione costante alle riunioni delle associazioni dei docenti universitari e a convegni organizzati su tematiche educative e scolastiche.

Un altro elemento di forte criticità è rappresentato dalla vita e dal funzionamento delle sezioni che si possono desumere dalle relazioni presentate ai congressi dai segretari nazionali.

Qualche dato è sufficiente per comprendere la situazione: nel congresso di Siena (1981) erano presenti delegati per 27 sezioni con 4162 soci. Da quel momento si è verificato un progressivo calo che ha toccato il suo minimo storico nel 2001 quando funzionavano 11 sezioni con 474 iscritti, per risalire, qualche anno dopo, a 18 sezioni con 898 iscritti: questi dati sono importanti perché le quote associative permettevano le attività istituzionali e la stampa del Bollettino.

La crisi dell'As.Pe.I. si colloca nel contesto di una crisi ben più ampia dell'associazionismo in generale, e di quello scolastico in particolare: sono scomparse sezioni che erano state a lungo una bandiera dell'associazione, perché si erano ritirate le persone che ne avevano condotto e animato le attività e non era stato possibile trovare i sostituti. Ci sono, però, anche altri aspetti importanti, che pongono domande sulla sua funzione: la costituzione di associazioni dei professori universitari (alcune nate sotto l'egida dell'As.Pe.I.) ha costruito luoghi d'impegno più specialistici, ma più circoscritti, minando uno degli scopi che aveva animato l'associazione: quello di costruire un solido ponte fra l'Università e la scuola; ma anche nel settore scolastico si è assistito, all'emergere di associazioni legate a specificità professionali; il progressivo spostamento da una prospettiva di aggiornamento ad una di formazione che richiedeva strutture più consistenti a livello formale, come una sede che l'As.Pe.I. non aveva; l'aumento degli impegni istituzionali di docenti e dirigenti che ha progressivamente eroso le opportunità di una partecipazione costante.

Il quadro disegnato, come s'è visto, è molto complesso, ma identifica chiara-



mente i compiti del Bollettino: inizialmente, era quello di informare sulla vita dell'associazione e sull'attività delle sezioni, ma ben presto gli fu assegnato anche il compito di sviluppare e di stimolare il dibattito sui problemi della competenza pedagogica, attraverso gli interventi degli studiosi del settore.

La continuità nei compiti assegnati gli è stata riconosciuta esplicitamente dalla Presidente Macchietti: “il fervore delle nuove sezioni consente di aver fiducia nel futuro dell'As.Pe.I., la quale, nonostante alcune delusioni e diverse difficoltà, ha continuato a far sentire la sua voce attraverso il suo 'Bollettino' che, nel corso degli anni, si è rivelato sempre attento ai problemi dell'educazione, coraggioso e libero nell'esprimere le ragioni della pedagogia e nel difenderle, denunciando le negligenze, le omissioni e le aggressioni effettuate nei confronti dei diritti delle persone”. Dopo aver riconosciuto, e ringraziato, l'impegno del professor Telmon, per trent'anni direttore responsabile, e della redazione, prosegue: “Il Bollettino ha sollecitato pareri, riflessioni, testimonianze e, talvolta, pubblicato opportune e vigorose prese di posizione volte ad affermare l'autonomia della ricerca pedagogica, della scuola e dell'Università e a reclamare un corretto esercizio della libertà d'insegnamento, invitando alla collaborazione, alla sussidiarietà, al dialogo, ricordando sempre che 'educare è crescere insieme'” (Macchietti, 2002, p. 3).

Dopo aver letto l'ultimo Bollettino, inviato telematicamente, mi sono posto alcune domande, legate sicuramente al “buco nero” della mia partecipazione alla vita dell'Associazione, ma che credo utile formulare, perché vengono da lontano: quanto e come è cambiata l'As.Pe.I. negli ultimi 20 anni? Come sono caratterizzati, oggi, i rapporti tra Università e scuola? Quanto e come sono cambiati il Bollettino e i suoi compiti?

È possibile una “seconda” puntata della storia dell'As.Pe.I. dopo quella del 1996?

Riferimenti bibliografici

- Agazzi A. (1982). Decennio del Bollettino. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 39-40, aprile-settembre, pp. 1-2.
- Agazzi A. (1973). Non cadere nello “statutarismo”. *Bollettino As.Pe.I.*, aprile-giugno, p. 5.
- Bertin G.M. (1997). L'As.Pe.I. nel secondo dopoguerra: gli esordi. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 101, p. 4.
- Borghi L. (1997). Lamberto Borghi e l'esperienza As.Pe.I. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 101, p. 5. (Il titolo è redazionale).
- Flores d'Arcais G. (1997). L'As.Pe.I.: problemi attuali. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 101, p. 6.
- Graffagnini E. (1972). Caratteristiche del Bollettino, circolare della Segreteria Generale. *Bollettino As.Pe.I.*, 1, ottobre-dicembre, p. 7.
- Laeng M. (1997). Dal passato al futuro dell'As.Pe.I. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 101, p. 6.



- Macchietti S.S., De Vivo F., Telmon V. (1996). *L'Associazione Pedagogica Italiana* (1950-1996). Roma: Bulzoni.
- Macchietti S.S. (2002). Relazione morale del Presidente. Triennio 1999-2002. *Bollettino As.Pe.I.*, 121, ottobre-dicembre, p. 3.
- Motzo Dentice di Accadia C. (1974). Il tema del prossimo congresso. *Bollettino As.Pe.I.* n. 8, luglio-settembre, p. 2.
- Telmon V. (1976). Dopo 4 anni. *Bollettino As.Pe.I.* n. 16, luglio-settembre, p. 1.
- Telmon V. (1992). Vent'anni fa nasceva il Bollettino As.Pe.I. Competenza e informazione. *Bollettino As.Pe.I.* 80-81, luglio-dicembre, p. 1.
- Telmon V. (1992). *Indice della raccolta dei bollettini a stampa dell'Associazione Pedagogica Italiana, per il primo ventennio (1972-1992)* dal n. 1 al n. 80 (testo dattiloscritto posto come presentazione della raccolta).
- Telmon V. (1997). Associazionismo e avvenire dell'educazione. *Bollettino As.Pe.I.*, n. 101, ott.-dic. 1997, p. 1.



La Sezione padovana dell'As.Pe.I. nel secondo Novecento

The section of Padua of the Italian Pedagogical Association (Associazione Pedagogica Italiana – As.Pe.I.) in the second half of the XXth Century

Fabio Targhetta

Associate Professor in History of Education

Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata (Italy) fabio.targhetta@unimc.it

Abstract

The As.Pe.I., Italian Pedagogical Association (Associazione Pedagogica Italiana), founded in Florence in 1950 by Giovanni Calò in cooperation with some of the major scholars of Pedagogy (Aldo Agazzi, Giovanni Maria Bertin, Giuseppe Flores d'Arcais), is still active throughout the country, thanks to the coordinated effort of the numerous local sections.

The distinctive feature of the As.Pe.I is to bring together school teachers of all levels and university professors in order to improve and renovate the school and any other educational institution, as well as to enhance studies and researches in the field of Pedagogy and education.

The Section of Padua has distinguished itself since its founding by the organization of conferences and training courses for teachers of elementary schools. I studied its main activities by consulting archival finds and reading the Association's Bulletin; in this way it was possible the reenactment of a very interesting experience of teachers' association during the second half of the twentieth century.

Keywords: pedagogy, associations, teachers, Padua, XX Centuries

L'As.Pe.I., Associazione Pedagogica Italiana, fondata a Firenze nel 1950 da Giovanni Calò con la collaborazione di alcuni dei maggiori pedagogisti del tempo (Aldo Agazzi, Giovanni Maria Bertin, Giuseppe Flores d'Arcais) è ancor oggi attiva su tutto il territorio nazionale grazie al coordinato impegno di numerose sezioni locali.

Caratteristica principale dell'As.Pe.I. è quella di riunire docenti delle scuole di ogni ordine e grado e professori universitari allo scopo di migliorare e rinnovare la scuola e ogni altra istituzione a carattere educativo, nonché di valorizzare e potenziare gli studi e le ricerche di carattere pedagogico.

La Sezione di Padova si è distinta fin dalla sua fondazione nell'organizzazione di convegni e corsi di aggiornamento per docenti delle scuole elementari. Le sue principali attività sono state ricostruite a partire dalla consultazione di materiale d'archi-



vio e del Bollettino dell'Associazione; in questo modo è stato possibile ricostruire le vicende di un'esperienza tra le più interessanti e qualificate di associazione tra insegnanti lungo la seconda metà del Novecento

Parole chiave: Pedagogia, associazionismo, insegnanti, Padova, XX secolo

La fondazione e le finalità dell'As.Pe.I.

È costituita l'Associazione Pedagogica Italiana (As.Pe.I.), che si propone di raccogliere tutti gli uomini di Scuola di ogni ordine e grado e quanti abbiano interesse ai problemi dell'educazione, al di fuori di ogni differenza di pensiero politico, religioso e dottrinale e di ogni carattere sindacale, al fine di valorizzare e potenziare gli studi e le esperienze pedagogiche, e diffondere l'interesse attivo per il miglioramento della Scuola (Macchietti, 1996, p. 154).

Questa è la trascrizione letterale – maiuscole comprese (la parola “scuola” compare, emblematicamente, per ben due volte con la prima lettera maiuscola, a sottolineare l'importanza, anche simbolica, di questa istituzione) – del primo articolo dello statuto dell'As.Pe.I., sottoscritto dai soci a Venezia il 1° maggio 1956, proprio nel giorno di chiusura dei lavori del terzo Congresso nazionale.

Caratteristiche peculiari dell'associazione sono il pluralismo (Macchietti, 2010, p. 27) e l'apertura a figure che a vario titolo si interessano di questioni educative, come si evince anche dall'articolo 9 dello statuto originale, nel quale si stabilisce che il Consiglio di Presidenza sarebbe stato composto da otto professori universitari, tre liberi docenti, quattro professori di scuola media e quattro maestri elementari.

L'istanza ecumenica tra gli insegnanti di ordini scolastici differenti, che sta alla base dell'As.Pe.I. fin dalla sua fondazione, come abbiamo visto, può apparire – specie a chi non ricorda bene quella stagione – non solo una prassi dettata dal buon senso, ma anche una strategia per convogliare le forze in direzione di un interesse comune. E invece non è così. Non in Italia e non in quegli anni (e neppure oggi, per molti versi). La difesa corporativa degli interessi di parte ha infatti spesso prodotto divisioni più che battaglie unitarie, nei campi più svariati, da quello sindacale¹ a quello scolastico. In questo ultimo ambito, basti pensare alle aspre polemiche e agli “attacchi di inusitata durezza” (Sani, 2011, p. 540) che

1 Sui contrasti all'interno del mondo sindacale negli ultimi decenni cfr. D'Errico, 2019.



sono stati condotti negli anni Cinquanta, quando appunto nasceva l'As.Pe.I., tra le due associazioni cattoliche dei maestri elementari e degli insegnanti medi (AIMC e UCIIM). Pur facendo riferimento al medesimo schieramento ideologico – e alle medesime gerarchie –, allora severamente impegnato a contrastare il crescente consenso delle forze di sinistra nel personale docente, i due sodalizi si servirono dei rispettivi periodici per sostenere le proprie proposte di riforma della scuola, non di rado in aperto conflitto tra loro.

Il secondo dopoguerra fu un periodo caratterizzato in Italia da profonde spaccature, diviso il Paese da rigidi steccati ideologici imposti dalla guerra fredda e dai frazionamenti interni al mondo culturale. Basti pensare, per rimanere all'ambito pedagogico, che quella stagione vide la fine dell'egemonia attualista, principata da Giovanni Gentile oltre trent'anni prima. La scena fu allora occupata dai rappresentanti del personalismo pedagogico, da quelli della corrente laica e da quelli di ispirazione marxista².

A fronte di uno scenario così disgregato, l'impegno assunto nello Statuto dell'As.Pe.I. ad abbattere le divisioni di status (tra maestri, insegnanti di scuola media e superiore e docenti universitari), di pensiero politico, religioso e dottrinale e di ogni carattere sindacale assume un rilievo molto significativo.

Unica nel suo genere, dunque, l'As.Pe.I. riunisce docenti delle scuole di ogni ordine e grado allo scopo di migliorare e rinnovare la scuola e ogni altra istituzione a carattere educativo, nonché di valorizzare e potenziare gli studi e le ricerche di carattere pedagogico. A tal fine, la sua opera è rivolta, allora come oggi, alla realizzazione e alla progettazione di attività quali la formazione, l'aggiornamento e la qualificazione dei docenti e di quanti si impegnano nel settore educativo.

Quando e come nacque l'As.Pe.I.? Del contesto ideologico e politico frammentato abbiamo già detto. È tuttavia necessario precisare come quegli anni furono caratterizzati da un notevole fervore in ambito scolastico. Alla conclusione della seconda guerra mondiale, l'opera di defascistizzazione della scuola³ e l'emanazione dei cosiddetti "Programmi Washburne" (1945), dal nome di Carleton Washburne, seguace di Dewey, chiamato a presiedere una commissione appositamente formata, furono solo l'inizio di una stagione in cui il tema legato alla scuola e all'educazione fu al centro di dibattiti, confronti, progetti, discussioni che coinvolsero docenti, intellettuali, partiti politici e società civile⁴. Si pensi, ad esempio, alla rilevanza assegnata alla scuola nei lavori della Costituente, e in particolare al confronto tra Concetto Marchesi, esponente del Partito Comunista

2 Cfr. Cambi, 1974 e Chiosso, 2015.

3 Su questo tema, e in particolare sulla temporanea sospensione di svariati docenti, specie di scuola secondaria, mi permetto di rimandare a Targhetta, 2018.

4 Cfr. Tomasi, 1976 e Semeraro, 1993.



Italiano, e Aldo Moro, portavoce della Democrazia Cristiana⁵. Ma si pensi, anche, alla Commissione nazionale d'inchiesta formata nel 1947 dal ministro della pubblica istruzione Guido Gonella⁶. I dati relativi alla imponente partecipazione alla consultazione da parte dell'intero corpo docente (211 mila insegnanti che risposero al questionario) e di personale a vario titolo gravitante intorno al mondo della scuola testimoniano non solo dell'interesse collettivo, ma anche della volontà di fare dell'istruzione il perno di un Paese che aveva necessità di ripartire dopo oltre vent'anni di dittatura e le macerie della seconda guerra mondiale.

Nel 1949, al termine del lavoro di raccolta e analisi dei dati, il ministro formò un'ulteriore commissione, formata da funzionari ministeriali e personale scolastico, incaricata di redigere un piano di riforma complessiva del sistema scolastico nazionale (Cfr. Chiosso, 2001b).

Ai lavori delle citate commissioni portarono il proprio contributo alcuni tra i più noti pedagogisti italiani, alcuni dei quali destinati a divenire, tra il 1949 ed il 1950, i promotori dell'Associazione Pedagogica Italiana (De Vivo, 1996, p. 16). Il primo consiglio di presidenza provvisorio vide infatti la presenza di Giovanni Calò⁷, Ernesto Codignola e Raffaele Resta⁸. A essi, in occasione di un incontro tenutosi alla fine di settembre 1949, durante il quale si gettarono le basi per la strutturazione definitiva dell'associazione, altri nomi noti si aggiunsero, a partire da quello di Giovanni Maria Bertin, oltre alle adesioni nel frattempo raccolte di Luigi Stefanini, Angiolo Gambaro, Nicola Abbagnano, etc. Da questo breve elenco di nomi si evince che caratteristica dell'associazione fu da subito, come detto in apertura, il pluralismo di voci e la ricerca del dialogo anche tra orientamenti culturali differenti⁹. Un'istanza, quest'ultima, destinata a emergere soprattutto in occasione dei congressi nazionali, in quelle mozioni conclusive nelle quali era possibile scorgere lo sforzo dei relatori affinché tutte le posizioni fossero rappresentate.

In quegli anni la dialettica all'interno dell'Associazione nacque dal dibattito, spesso intenso, tra due tendenze ideologiche: lo spiritualismo pedagogico, rappresentato da Calò, Caramella, Flores d'Arcais, Agazzi, Bongioanni e altri, e la corrente laica, rappresentata da Borghi, Mazzetti, De Bartolomeis, Bertin, Visalberghi, D'Alessandro (Pontini, 1971, pp. XVII-XVIII).

Il primo di questi simposi fu organizzato a Firenze dal 5 all'8 aprile 1950 (Cavallo, 1976, p. 4). Tre furono le relazioni principali, affidate a esponenti di pri-

5 Cfr., in particolare, Scotto di Luzio, 2007, pp. 233-281.

6 Cfr. Chiosso, 2001a.

7 Sul ruolo di Calò nel panorama pedagogico nazionale cfr. Scaglia, 2013.

8 Per la biografia di queste e altre figure citate nel saggio rimando alle relative schede pubblicate in Chiosso, Sani, 2013.

9 Una caratteristica mantenuta anche nei decenni successivi. Cfr. Sirna, 2021.



missimo piano del panorama culturale e pedagogico italiano: oltre al presidente Giovanni Calò, intervennero Ernesto Codignola e Vito Fazio Allmayer.

A loro furono affidati, rispettivamente, i seguenti temi: *La preparazione al magistero educativo; Il problema etico-sociale dell'educazione; Il problema didattico e le tendenze innovatrici nella scuola secondaria*. Come si può notare, fu da subito avvertita non solo l'urgenza di rinnovare la scuola, ma anche la consapevolezza che questo rinnovamento sarebbe necessariamente passato attraverso la figura del docente e, in particolare, la formazione, il reclutamento e l'aggiornamento professionale dell'insegnante, temi molto dibattuti in occasione dei periodici congressi nazionali.

La Sezione padovana dell'As.Pe.I.: ruolo e principali attività

Dopo un secondo congresso nazionale, organizzato in Sicilia nella primavera del 1954, il direttivo nazionale dell'As.Pe.I. approdò in Veneto. Dal 28 aprile al 1° maggio 1956, infatti, la Sezione padovana organizzò un simposio dedicato al tema de *La tradizione umanistica e il problema dell'integrazione della cultura tecnico-scientifica nell'educazione contemporanea*, sottolineando la corresponsabilità delle forze produttive del Paese nella soluzione del problema scolastico italiano¹⁰.

Sorta fin dal 1952 per opera di Luigi Stefanini e Giuseppe Flores d'Arcais, la Sezione padovana dell'As.Pe.I. fu per lunghi decenni diretta da quest'ultimo, figura molto significativa nel panorama pedagogico italiano ed esponente della corrente personalista. Fu ancora lui a presiedere la Sezione locale quando, dopo un periodo di stop protrattosi per qualche anno, il 3 marzo 1975 fu ricostituita con un primo gruppo di 52 aderenti (Dalle sezioni: Padova, 1975, p. 10)¹¹. E fu proprio grazie all'attivismo di Flores d'Arcais se la Sezione padovana costituì una voce autorevole e ascoltata nella fase costitutiva della Consulta dei professori universitari e della Società Italiana di Pedagogia (Siped) (La pedagogia nell'università: la Consulta dei professori universitari di pedagogia e la convocazione della prima

10 Una questione centrale, in quegli anni e in quelli immediatamente successivi, nella discussione intorno alla nuova scuola media. Cfr. Baldacci, Cambi, Degl'Innocenti, Lacaíta, 2004, in partic. pp. 47-73, 133-149.

11 Cfr. anche il verbale della prima riunione dei docenti che sancì la ricostituzione della sezione, datato 19 febbraio 1975, nel fondo AS.Pe.I. conservato presso il Museo dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova. Il fondo contiene verbali degli incontri tra docenti, programmi dei corsi di aggiornamento, elenchi degli iscritti, appunti degli insegnanti, schemi di lezioni, abstract di convegni, attestati di partecipazione, elenchi degli iscritti ai corsi di formazione, corrispondenza con la segreteria nazionale dell'As.Pe.I. e con gli altri istituti di formazione, i timbri, e altro materiale ancora.



assemblea della neocostituita Siped, 1989, pp. 6-7).

Quegli anni furono caratterizzati da molte iniziative dal basso, sia a livello di scuola primaria che secondaria. Progressivamente l'As.Pe.I. si ritagliò uno spazio davvero significativo all'interno delle attività volte, in particolar modo, all'aggiornamento dei docenti di ogni ordine e grado (Tiozzo Caenazzo, 2018). Gli incontri, organizzati non solo dall'As.Pe.I., ma anche da altre importanti associazioni (basti qui ricordare le attività del Movimento di Cooperazione Educativa, MCE), rispondevano a una forte richiesta da parte degli insegnanti di poter disporre di corsi di aggiornamento. Questi insegnanti, insieme a quelli appena diplomati, rinnovarono le pratiche didattiche nella scuola elementare, ancora ferme ai programmi ministeriali del 1955. Temi come il prolungamento dell'orario scolastico al pomeriggio, l'abolizione dei voti a favore dei giudizi, l'abolizione delle bocciature, un maggiore dialogo con le famiglie, etc. furono al centro del dibattito. I docenti si fecero promotori di proposte innovative, mentre le istituzioni, dai comuni al ministero, tradizionalmente restie ad accettare i cambiamenti, faticavano a tenere il passo, quando non ostacolarono direttamente le sperimentazioni più rivoluzionarie¹². Per questi motivi la stagione apertasi a metà degli anni Settanta fu molto ricca di incontri e di impegni per la Sezione di Padova. Passo dopo passo, infatti, essa divenne una stimata istituzione per la formazione degli insegnanti.

Nel 1975, ad esempio, il tema affrontato nelle lezioni seminariali fu la didattica della storia e la sperimentazione nel biennio delle scuole secondarie superiori. L'anno successivo, invece, il corso di aggiornamento fu rivolto esclusivamente agli insegnanti della scuola materna. A loro fu dedicato un ciclo di conferenze anche nel 1977, cui si affiancarono le lezioni indirizzate a docenti e presidi di scuola media.

Nel 1978, poi, fu predisposto un corso di aggiornamento per i docenti di Chioggia, in provincia di Venezia, organizzato in un ciclo di dieci conferenze. I temi affrontati, dall'insegnamento dell'italiano a quello del latino e della matematica, dal problema della valutazione al lavoro di gruppo, furono discussi, in gran parte, da docenti dell'Università di Padova, tra cui lo stesso Flores d'Arcais, Anna Maria Bernardinis e Sergio Baratto, i quali costituirono il nucleo di professori su cui gravò in quegli anni gran parte dell'attività di formazione programmata dalla Sezione. Molteplici furono i temi trattati nei corsi di aggiornamento, da *I problemi del metodo di insegnamento della lingua e letteratura italiana* alla *Metodologia e didattica delle scienze umane e delle scienze esatte*, da *L'educazione al linguaggio verbale ed iconico nella scuola materna* alle *Tecnologie educative e la applicazione nell'insegnamento della Scuola Media*. A questo proposito occorre ricordare che

12 Cfr. il numero monografico di Venetica, dedicato proprio al tema dell'innovazione didattica tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento: Bellina, Boschiero, Casellato, 2012.



proprio a Padova, per iniziativa di Flores d'Arcais, era sorto un importante centro di ricerca e applicazione sulla metodologia e la didattica degli audiovisivi (Targhetta, 2020).

Con l'inizio degli anni Ottanta questa attività annuale assunse un carattere di sistematicità, come si evince dalla numerazione progressiva che venne adottata. Questa maggiore organizzazione comportò anche un allargamento del numero dei relatori, chiamati anche da altri atenei italiani sulla base della loro specifica competenza nel tema trattato. Così, ad esempio, nel 1983, quando l'argomento del ciclo di incontri furono le *Attuali problematiche pedagogiche e didattiche della scuola dell'obbligo*, furono invitati agli incontri con i maestri due docenti universitari membri della commissione che stava allora lavorando alla revisione dei programmi d'insegnamento della scuola elementare.

As. Pe. I.
SEZIONE DI PADOVA
Via Marsala, 59 - Tel. 36683

APRILE 1983
Prot. n. 469/As.Pe.I.

Ai Soci della Sezione di Padova dell'As.Pe.I.
A tutti i dirigenti scolastici
Agli Insegnanti della provincia di Padova

La sezione di Padova dell'Associazione Pedagogici Italiani (As.Pe.I.) informa che:

1) nei mesi di aprile e maggio si svolgerà il terzo ciclo di Incontri Pedagogici che verteranno sulle «Attuali problematiche pedagogiche e didattiche della Scuola dell'obbligo» secondo il seguente PROGRAMMA:

MERCOLEDÌ 20 APRILE — ore 16
Tavola Rotonda: «Problemi di struttura e gestione della scuola di base». Interverranno: dott. Pasquale Scarpati, Provveditore agli studi di Padova, e gli Ispettori tecnici periferici dott. Aurora Gava Viglione e Giuseppe Fabris.

MERCOLEDÌ 27 APRILE — ore 16
«Rapporto e continuità tra scuola materna, elementare e media nella prospettiva dei nuovi programmi per la scuola primaria». Prof. Michele PELLENEY, della Pontificia Università Salesiana di Roma. Membro della Commissione per la revisione dei programmi della Scuola Elementare.

MERCOLEDÌ 4 MAGGIO — ore 16
«Prelettura e lettura nella scuola dell'obbligo: problematica contemporanea». Prof. Ferruccio DEVA, dell'Università di Torino. Membro della Commissione per la revisione dei programmi della Scuola Elementare.

MERCOLEDÌ 11 MAGGIO — ore 16
«I media tecnologici nella comunicazione didattica». Prof. Luciano GALLIANT, dell'Università di Padova.

MERCOLEDÌ 18 MAGGIO — ore 16
«Per una didattica del tempo libero: sociologia e pedagogia a confronto». Prof. Krzysztof PEZECIAWSKI, dell'Università di Warszawa.

Gli Incontri avranno luogo presso il Gabinetto di Lettura (P.zza Insurrezione, 4).

Quota di iscrizione L. 10.000 (comprensiva delle spese di segreteria e di cancelleria per la fornitura ad ogni partecipante degli schemi dei vari incontri e di bibliografie orientative curate dagli stessi relatori). La quota può essere versata presso la sede della sezione As.Pe.I. o direttamente prima dell'inizio degli incontri.

Agli iscritti che ne facciano richiesta verrà consegnato un certificato di partecipazione.

2) A conclusione di questo ciclo di incontri, la sezione padovana della FISM e l'As.Pe.I. * Sezione di Padova * organizzano un Convegno Regionale sui problemi della Scuola Materna. Relatori: F. Frabboni, della Università di Bologna; G. Flores d'Arcais, della Università di Padova; M. Mencarelli, della Università di Fieschi; N. Paparella, della Università di Lecce. (Luogo e data verranno precisati con altra circolare).

L'iscrizione alla Sezione di Padova dell'As.Pe.I. dà diritto:

- 1) Ad essere informati di ogni attività della Sezione ed a ricevere a domicilio il bollettino As.Pe.I., periodico di informazione ed aggiornamento, che contiene tra l'altro ampie rassegne bibliografiche, cronache di congressi e convegni, ecc. ed altro materiale inerente a problemi educativi.
- 2) Di acquistare con particolari facilitazioni i volumi degli Atti dei Congressi As.Pe.I.
- 3) Di associarsi a gruppi di studio autoespontanei a seconda degli interessi dei gruppi stessi.
- 4) A ricevere tutte le pubblicazioni e comunicazioni della Sezione.

L'ASSOCIAZIONE PER IL 1982-83 COMPORTA IL VERSAMENTO DI L. 6.000 (seimila) PRESSO LA SEGRETERIA, VIA MARSALA, 59 - TEL. 36683. Si prega infine di comunicare esattamente i dati essenziali (nome, cognome, indirizzo, esatto, numero di c.a.p.).

Fig. 1: programma del Ciclo di incontri pedagogici sul tema delle *Attuali problematiche pedagogiche e didattiche della scuola dell'obbligo*



Visto il successo e l'ampio interesse suscitati da questo ciclo di incontri, come dichiarato dal presidente Flores d'Arcais nella lettera di presentazione dei seminari per il 1984, fu deciso, in via del tutto eccezionale, di riprendere il tema anche nell'anno successivo.

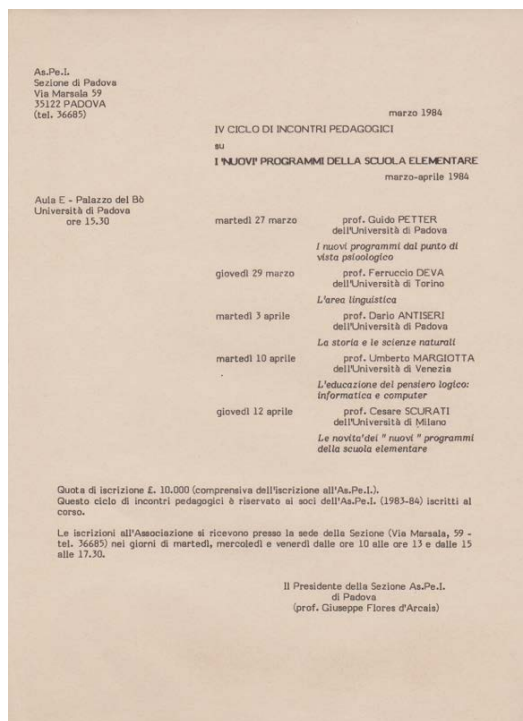


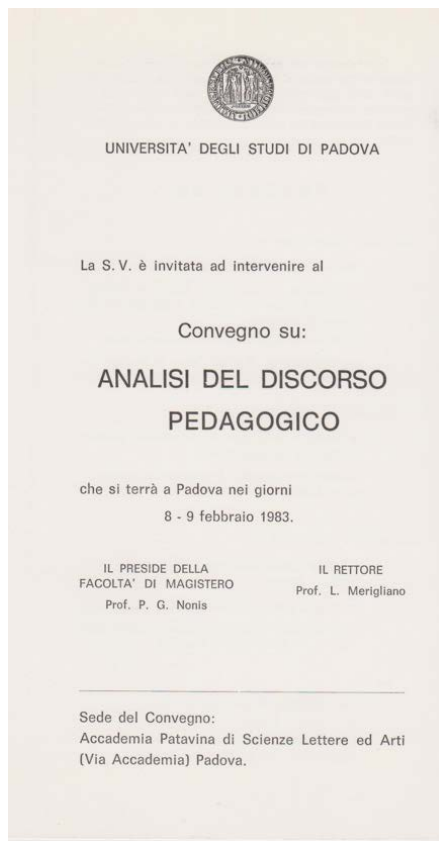
Fig.2: programma del IV Ciclo di incontri pedagogici dal titolo
I "nuovi" programmi della scuola elementare, 1984

Probabilmente la presenza presso l'Ateneo patavino di Guido Petter, che aveva ricoperto un ruolo centrale nell'elaborazione dei nuovi programmi, facilitò la collaborazione con altre figure impegnate nella realizzazione delle disposizioni ministeriali. Ancora nel 1987 il ciclo di incontri pedagogici organizzato dalla Sezione padovana dell'As.Pe.I. aveva come tema «La scuola Elementare in prospettiva», per una corretta interpretazione e attuazione dei nuovi programmi. Relatori tra gli altri, oltre a Petter, l'onorevole Beniamino Brocca, relatore alla Camera dei deputati dei Progetti di legge di riforma degli Ordinamenti della Scuola Elementare, Franco Frabboni, Giuseppe Acone, Francesco De Vivo, Dario Antiseri, Luciano Galliani (Dalle sezioni: Padova, 1987, p. 4).

Un'altra caratteristica della Sezione patavina fu lo sforzo profuso verso un'internazionalizzazione ante litteram, verrebbe da dire. A partecipare alle varie iniziative, fossero esse corsi di aggiornamento per gli insegnanti, seminari o veri e



propri congressi, furono chiamati anche vari relatori stranieri. È questo ad esempio il caso del grande convegno organizzato dall'associazione a Padova nel febbraio del 1983 in occasione del conferimento della laurea honoris causa in Pedagogia al pedagogo di orientamento marxista Bogdan Suchodolski.



(Fig. 3: programma del convegno di studi organizzato in occasione del conferimento della laurea honoris causa in Pedagogia a Bogdan Suchodolski. Fronte)

Un'opportunità di confronto, per usare le parole del volantino, tra la pedagogia italiana e quella polacca. L'elenco dei conferenzieri italiani testimonia dell'alto valore della proposta culturale e pedagogica: vi parteciparono infatti, tra gli altri, Luigi Volpicelli, Lamberto Borghi, Mario Mencarelli, Mauro Laeng, Luciano Pazzaglia, Giuseppe Catalfamo, Alberto Granese, Raffaele Laporta e lo stesso Flores d'Arcais (Dalle sezioni: Padova, 1983, p. 7). Ancora una volta, intellettuali esponenti di diverse correnti ideologiche in ambito pedagogico.



In occasione del conferimento della laurea honoris causa in Pedagogia al prof. dr. Bogdan Suchodolski da parte della Università di Padova, viene organizzato il presente Convegno che vuole costituire anche un momento di incontro tra pedagogia polacca e pedagogia italiana.

PROGRAMMA

Martedì 8 febbraio ore 16:

Presiede: Luigi VOLPICELLI (Roma).
 Introduzione al convegno: Giuseppe FLORES d'ARCAIS (Padova): **Strutture e funzioni del discorso pedagogico.**
 Strutture e funzioni del discorso pedagogico
La pedagogia per il tempo futuro in Bogdan Suchodolski: Lamberto BORGHI (Firenze).

ore 18:

Il discorso pedagogico in dimensione storica: Fabrizio RAVAGLIOLI (Roma).
Il discorso pedagogico in dimensione antropologica: Mario MANNO (Palermo).

Mercoledì 9 febbraio ore 9:

Presiede: Mario MENCARELLI (Presidente AS.PE.I - Siena).
Il discorso pedagogico fra tecnologia e creatività: Irene WOJNAR (Warsawa) - Mauro LAENG (Roma) - A. M. BERNARDINIS (Padova).

ore 11:

Comunicazioni già notificate di:
 S. BARATTO (Padova) - L. GALLIANI (Padova) - L. PAZZAGLIA (Cattolica di Milano) - L. SANTELLI (Bari) - U. MARGIOTTA (Venezia).

ore 16:

Presiede: Mauro LAENG (Roma).
Il discorso pedagogico socio-politico: ideologia e utopia.
 Tavola rotonda: Giuseppe CATALFAMO (Messina) - Alberto GRANESE (Cagliari) - Raffaele LAPORTA (Roma) - Claudio VOLPI (Roma).
 Interventi ed altre eventuali comunicazioni.

ore 18:

Pedagogia sistematica e pedagogia critica: Bogdan SUCHODOLSKI (Warsawa).
 Conclusione dei lavori: Giuseppe FLORES d'ARCAIS (Padova).

Aderiscono al Convegno: Accademia Patavina di Scienze Lettere ed Arti e Sezione di Padova dell'AS.PE.I.

Segreteria ed organizzazione: Sezione di Padova dell'ASSOCIAZIONE PEDAGOGICA ITALIANA - Via Marsala, 59 PADOVA (Tel. 049 - 36.685).

Informazioni logistiche: Azienda Autonoma di Soggiorno - Piazzetta Pedrocchi, 18 - Padova - (Tel. 049/27767).

N.B.: E' stata richiesta al Ministero della Pubblica Istruzione l'autorizzazione perchè i docenti di scuole di ogni ordine e grado possano partecipare al Convegno.

(Fig. 4: programma del convegno di studi organizzato in occasione del conferimento della laurea honoris causa in Pedagogia a Bogdan Suchodolski. Interno)

La capacità di saper attrarre studiosi del panorama europeo costituì, come anticipato, il valore aggiunto della Sezione veneta dell'As.Pe.I., che nel corso degli anni riuscì a coinvolgere specialisti provenienti dalle università, tra le altre, di Klagenfurt, Würzburg, Varsavia, Budapest. In questo senso, merita almeno una menzione il ciclo di incontri tenuti tra l'autunno del 1976 e la primavera del 1977 sulla comparazione di alcuni sistemi scolastici continentali. Nello specifico, Nilsson, docente della scuola liceale danese, tenne una conversazione su *Contenuti e didattica dell'insegnamento scientifico nella scuola danese*, offrendo un quadro delle istituzioni educative e anche del tempo libero in Danimarca; Böhm, ordinario di Pedagogia dell'Università di Würzburg, relazionò su: *La politica scolastica e la riforma della scuola nella Repubblica Federale di Germania*, mentre Szabó Gyozo discusse di *La struttura scolastica ungherese* (Dalle sezioni: Padova, 1977, pp. 10-11). Questo ciclo di incontri si era tenuto contestualmente ai lavori del gruppo di ricerca sulla Sperimentazione nel biennio della scuola Secondaria Superiore, che aveva analizzato e confrontato criticamente i progetti di riforma della scuola secondaria superiore proposti dai cinque principali partiti italiani e il testo ministeriale applicativo della sperimentazione in diciassette scuole del territorio



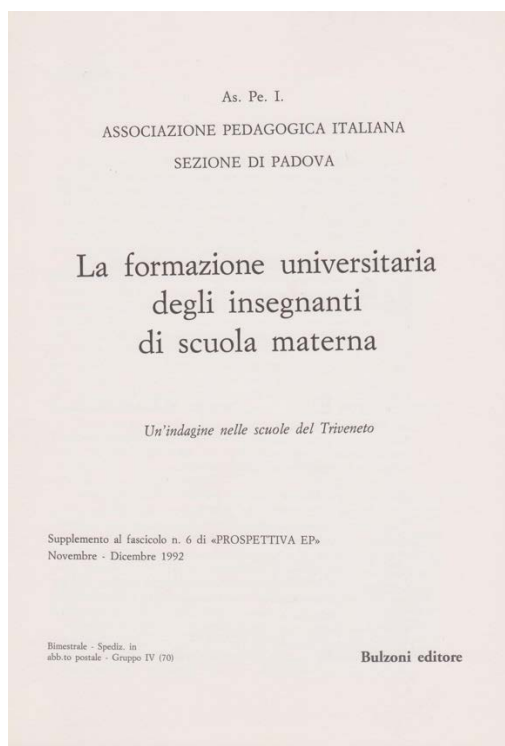
nazionale, “concludendo i propri lavori con l’analisi degli orientamenti scolastici dei Paesi europei ed extraeuropei” e con la delineazione di “alcuni fondamentali problemi (docimologia, interdisciplinarietà, libri di testo), che i docenti impegnati attualmente nella sperimentazione considerano rilevanti” (Dalle sezioni: Padova, 1976, pp. 10-11).

Ripercorrere tematiche e relatori dei cicli di incontri organizzati dalla Sezione As.Pe.I. di Padova travalicherebbe i limiti di questo contributo che vuole essere solo un’introduzione al tema. I pochi cenni fatti credo siano comunque sufficienti a inquadrare l’attività di una Sezione che tra gli anni Ottanta e Novanta visse un periodo molto intenso. Le collaborazioni avviate con il provveditorato agli studi e, soprattutto, con l’IRRSAE Veneto (Istituto di Ricerca Regionale di Sperimentazione e Aggiornamento Educativo), un ente promosso dal ministero della pubblica istruzione al fine di favorire e supportare il processo di autonomia e di innovazione della scuola, permisero di arricchire l’offerta formativa della Sezione padovana dell’As.Pe.I., che poteva contare sui contributi regionali per coprire le spese di organizzazione delle lezioni e di trasferta dei relatori, in taluni casi provenienti dall’estero. Fu questo il caso del convegno internazionale organizzato a Padova nel gennaio 1996 in occasione del 250° anniversario della nascita di Pestalozzi, quando furono invitati studiosi dalle principali università europee e dagli Stati Uniti d’America.

Per concludere questa rapida presentazione dell’attività svolta dalla Sezione padovana dell’As.Pe.I. sul finire del secolo merita almeno un cenno la ricerca su *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola materna. Un’indagine nelle scuole del Triveneto*, pubblicata come supplemento al fascicolo n. 6 (novembre – dicembre 1992) di «Prospettiva EP», la rivista fondata nel 1978 da Mario Mencarelli alla cui redazione l’As.Pe.I. ha sempre partecipato in maniera attiva. Dal 1972, invece, per iniziativa dell’allora presidentessa Cecilia Motzo Dentici di Accadia – che successe a Calò – principiarono le uscite del «Bollettino dell’As.Pe.I.» (Lastrucci, 2017, p. 95).

Dai brevi cenni fatti è facile intuire la ricchezza dell’offerta didattica, formativa e culturale proposta dalla Sezione padovana dell’As.Pe.I., oltre al ruolo svolto a livello nazionale, andando a costituire una voce molto autorevole all’interno del dibattito in seno alle associazioni pedagogiche. In questo senso, è auspicabile l’avvio di uno studio analitico volto a ricostruire, grazie alla consultazione del “Bollettino dell’As.Pe.I.” e del materiale archivistico conservato, le vicende di un’esperienza tra le più interessanti e qualificate di associazione tra insegnanti, di tutti i gradi scolastici, operanti in Veneto nella seconda metà del Novecento.





(Fig. 5: *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola materna. Un'indagine nelle scuole del Triveneto*, supplemento al fascicolo n. 6 (novembre – dicembre 1992) della rivista “Prospettiva EP”)

Nota bibliografica

- Baldacci M. *et alii* (2004). *Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*. Manduria-Bari-Roma: Pietro Lacaita.
- Bellina L., Boschiero A., Casellato A. (eds.) (2012). Quando la scuola si accende. Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta. *Venetica*, 2.
- Cambi F. (1974). *La pedagogia borghese nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cavallo N. (1976). Il I° Congresso dell'As.Pe.I. (1951). *Bollettino dell'As.Pe.I.*, 17, 4.
- Chiosso G. (2001a). Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949). In L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra* (pp. 375-396). Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2001b). Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951). In L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra* (pp. 397-419). Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G., Sani R. (eds.) (2013). *DBE. Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Dalle sezioni: Padova (1975). *Bollettino As.Pe.I.*, 10: 10.



- Dalle sezioni: Padova (1976). *Bollettino As.Pe.I.*, 17: 10-11.
- Dalle sezioni: Padova (1977). *Bollettino As.Pe.I.*, 20: 10-11.
- Dalle sezioni: Padova (1983). *Bollettino As.Pe.I.*, 42/43: 7.
- Dalle sezioni: Padova (1987). *Bollettino As.Pe.I.*, 58: 4
- D'Errico S. (2019), *La scuola distrutta. Trent'anni di svalutazione sistematica dell'educazione pubblica e del Paese*. Milano-Udine: Mimesis.
- De Vivo F. (1996). La storia dell'As.Pe.I. attraverso i Congressi. In S.S. Macchietti, *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)* (pp. 11-118). Roma: Bulzoni.
- La pedagogia nell'università: la Consulta dei professori universitari di pedagogia e la convocazione della prima assemblea della neocostituita Siped (1989). *Bollettino As.Pe.I.*, 67/68/69: 6-7.
- Lastrucci E. (2017). Il ruolo della As.Pe.I. nella ricerca educativa e nella promozione della cultura pedagogica: linee programmatiche per un progetto di ricostruzione storica e di definizione delle prospettive. *Qualeducazione*, 89: 92-100.
- Macchietti S.S. (ed.) (1996). *L'Associazione Pedagogica Italiana (1950-1996)*. Roma: Bulzoni.
- Macchietti S.S. (2010). La Siped: una comunità pedagogica in cammino. *Pedagogia Oggi*, 2010: 25-36.
- Pontini G. (1970/71). I problemi della scuola italiana nei congressi dell'As.Pe.I. nel dopoguerra. (Tesi di laurea, Padova, Università degli Studi).
- Sani R. (2011). Le associazioni cattoliche degli insegnanti e il rinnovamento democratico della scuola italiana. In R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea* (pp. 523-565). Macerata: EUM.
- Scaglia E. (2013). *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*. Brescia: La Scuola.
- Scotto di Luzio A. (2007). *La scuola degli italiani*. Bologna: Il Mulino.
- Semeraro A. (1993). *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sirna C. (2021). La corresponsabilità educativa dell'As.Pe.I. nel pensiero e nell'opera di Sira Serenella Macchietti. *Bollettino As.Pe.I.*, 121: 8-14.
- Targhetta F. (2018). Tra selva normativa e schedature di massa: i procedimenti di epurazione degli insegnanti di scuola secondaria. *Rivista di storia dell'educazione*, 1: 209-225.
- Targhetta F. (2020). Una fonte preziosa per gli studi storico educativi: film e filmine didattiche. In A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo* (pp. 459-469). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tiozzo Caenazzo A. (2017/18). Tra passato e presente. La Sezione padovana As.Pe.I. dal 1950 ai giorni nostri (Tesi di laurea, Padova, Università degli Studi).
- Tomasi T. (1976). *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*. Roma: Editori Riuniti.



Educazione civica, una nuova sfida nella società post-secolare

Civic education, a new challenge in the post-secular society

Paola Schellenbaum

Independent researcher, consultant in research projects and intercultural training with national and international institutions, international peacemaker – paola.schellenbaum@gmail.com

Abstract

Recent change in the Constitution (articles 9 and 41) represents a challenge, questioning human and social sciences, on several points: the interdependence between human, technology, other living species and the environment; diversity and social inclusion; social inequality and justice in a new horizon that connects schools with the society at large. The intergenerational dimension that is added to gender, which is now intended in intersectional ways, contributes to value diversity, putting to the fore also a principle of future sustainability. From a cultural viewpoint, what is human or technological and what is natural is being renegotiated along a *continuum*, foreboding uncertainty, divisions and contrasts, in a post-secular society. A new social contract is needed, with third spaces of human sociability and knowledge, after pandemic times. This allows civic education to gain an important role in overcoming traumatic experiences, at different ages in the life-cycle, with a relational approach, as envisaged by Unesco in *Reimagining our futures together* (2021). It invites to treasure and sustain diversity, *laïcité*, participation and pluralism at school, considered a vital and collaborative social institution and a centre of society, bringing together services that support the well-being of individuals, families, and communities, even in uncertain times, as we are in this interdependent.

Keywords: sustainability in education, diversity, participation, pluralism, life-long learning, cultural communities

La recente modifica della Costituzione (artt. 9 e 41) rappresenta una sfida che interpella le scienze umane e sociali su alcuni punti: l'interdipendenza tra l'umano, la tecnologia, le altre specie viventi e l'ambiente; la diversità e l'inclusione sociale; la disuguaglianza e la giustizia sociale in un nuovo orizzonte che riguarda la scuola in connessione con la società. La dimensione intergenerazionale, che si aggiunge alle differenze di genere, inteso sempre più in senso intersezionale, contribuisce a valorizzare la diversità, richiamando anche un principio di sostenibilità per il futuro.

PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I – ISSN 1721-1700
DOI: 10.7346/aspei-012022-03



Dal punto di vista culturale, cosa è umano o tecnologico e cosa è naturale viene ri-negoziato secondo un *continuum*, in tempi incerti, forieri di divisioni e di contrasti, in una società post-secolare.

È necessario un nuovo contratto sociale che apra terzi spazi di socialità umana e di conoscenza, nel post-pandemia, nelle comunità culturali. Ciò attribuisce all'educazione civica un ruolo importante nel superamento dell'esperienza traumatica, in diverse età nel ciclo di vita, con un approccio relazionale, come previsto dall'Unesco in *Reimagining our futures together* (2021). L'invito è a valorizzare e a sostenere la diversità, la laicità, la partecipazione e il pluralismo a scuola, considerata un'istituzione sociale vitale e collaborativa, al centro di una rete di servizi che promuovono il benessere di individui, famiglie e comunità, anche in tempi di incertezza, in quanto siamo tutti interdipendenti.

Parole chiave: sostenibilità in educazione, diversità, partecipazione, pluralismo, educazione continua, comunità culturali

All'improvviso, ci siamo ritrovati la guerra nel cuore dell'Europa, scoppiata il 24 febbraio 2022. Ciò evoca drammi del passato ma anche inediti crimini contro l'umanità in Ucraina, marca di confine ai bordi di quello che fu l'impero russo, terra da tempo contesa dal punto di vista geopolitico. In Italia, la comunità ucraina è costituita soprattutto da donne che si occupano dei nostri anziani. È una guerra d'aggressione, diversa rispetto al passato anche perché si aggiunge alla pandemia, al pericolo nucleare e agli attacchi da *cyberwar*. La *preparedness*, prevista dalla *Coalition for Epidemic Preparedness Innovation* (2017) è affiancata dai piani nazionali di prevenzione del rischio nucleare, energetico e del riscaldamento globale¹. E tutte le guerre sono sempre anche catastrofi culturali e ambientali, cui solo la solidarietà e la democrazia possono fungere da antidoto². In questo cambiamento epocale, l'educazione civica incoraggia una visione sistemica che insegni a pensare la complessità secondo un approccio trasversale e interdisciplinare. Le principali disuguaglianze del pianeta si affrontano infatti con un approccio integrato con gli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs 2030) delle Nazioni Unite (Giovannini 2018). L'antropologia culturale è una risorsa teorica e metodologica

1 *Sole 24Ore*, 10 marzo: https://www.ilsole24ore.com/art/ripari-chiuso-e-stop-aria-condizionata-aggiornato-piano-italiano-sicurezza-nucleare-AEfrJoIB?refresh_ce=1

2 RaiNews, 17 marzo: <https://www.rainews.it/articoli/2022/03/mattarella-arginare-e-battere-le-ragioni-della-guerra-aperta-dalla-russia-al-centro-delleuropa-c8ee39d8-976f-4b2f-ad18-94c615c3f9d7.html>; Riforma, 18 marzo: <https://www.riforma.it/it/articolo/2022/03/18/lu-terani-impegnati-il-soccorso-della-popolazione-ucraina>; Repubblica, 21 marzo: https://www.repubblica.it/editoriali/2022/03/21/news/zelenski_putin_russia_orientamento-342170138/?ref=nl-rep-a-bgr



nello studio dei contesti educativi che incontra le criticità della società post-secolare, multiculturale e plurilingue (Gobbo, Gomes, 2003). L'Unesco ha affrontato questo tema nel rapporto *Reimagining our futures together* (2021). Il pensiero della complessità, il confronto interculturale e la cooperazione sono antidoti contro le guerre che rischiano di insinuarsi nelle nostre menti, con sentimenti di odio e di violenza. La guerra mediatizzata ci rende connessi ad una fabbrica del terrore, del tutto incomprensibile, che rende sottile la frontiera tra noi e l'orrore³. La disinformazione si aggiunge al flusso continuo informativo nei nostri media (tv, radio, social media)⁴. Occorre contrastarne il contagio, reagendo con la costruzione quotidiana di buone relazioni, nella consapevolezza che guarire dalla guerra è un progetto di lungo periodo, talvolta intergenerazionale.

L'educazione civica in una società post-secolare

Per resistere al riduzionismo delle semplificazioni, è necessario contrastare stereotipi e pregiudizi culturali, che riguardano anche le religioni quando si schierano su fronti contrapposti, secondo il loro ritorno nella scena pubblica. Così facendo, esse alimentano il cosiddetto “scontro di civiltà” rispetto al quale è necessario sviluppare anticorpi democratici⁵. La società post-secolare è caratterizzata da un pluralismo profondo che emerge anche nel dibattito pubblico, in un quadro di laicità, di diritti fondamentali e di democrazia, nella lotta per il riconoscimento della diversità (Habermas, Taylor, 2008) e della solidarietà nel post-pandemia (Habermas, 2022) in quanto la qualità di una democrazia dipende in larga parte dal suo dibattito pubblico (Sen, 2004). Ma il problema è che negli ultimi venti anni le democrazie occidentali sono attraversate da una crisi profonda a causa dei populismi (Serughetti, 2021). Alcune idee religiose sono diventate concetti politici, con una crescente polarizzazione binaria e atteggiamenti da *culture wars*, (lett. guerre culturali), specialmente sui temi sensibili che ruotano intorno a genere, sessualità e famiglia. E tutto ciò offusca la reale dimensione di trasformazione sociale delle famiglie, in senso plurale (Saraceno, 2012; Santoro, 2013; Schellenbaum, 2015). Il confronto democratico dà invece voce a tutta la cittadinanza, cercando modalità

3 *Repubblica*, 11 marzo: https://www.repubblica.it/cultura/2022/03/11/news/lanalisi_ucraina_la_frontiera_fragile_tra_noi_e_lorrore-341028927/?ref=RHTTP-BH-I0-P2-S3-T1

4 *InGenere*, 10 marzo: <https://www.ingenere.it/articoli/giornaliste-al-fronte>

5 *Riforma*, 14 marzo: https://riforma.it/it/articolo/2022/03/14/ucraina-limpotenza-ecumenica?utm_source=newsletter&utm_medium=email; Reset, 14 marzo: <https://www.reset.it/voci-dal-mondo/appello-studiosi-ortodossi-aggressione-russa-anche-teologica>; *Repubblica*, 21 marzo: https://www.repubblica.it/rubriche/2022/03/21/news/altrimenti_di_enzo_bianchi_di_lunedì_21_marzo_2022-342138644/?ref=RHTTP-BC-I279994148-P13-S4-T1



di gestione dei conflitti e costruendo traiettorie di cura su ciò che tale confronto può generare, cioè un pensiero complesso e integrato (Leofreddi, 2019).

La guerra in Ucraina ha fatto strage non solo di civili ma anche del diritto umanitario internazionale⁶. Eroico è il popolo ucraino che difende l'ordine multilaterale costruito sul diritto, ha detto il Premier Draghi il 22 marzo, in occasione del discorso del Presidente ucraino Zelensky al Parlamento italiano. Dopo un'iniziale sgomento, l'Italia si è attrezzata a fronteggiare l'emergenza umanitaria, reagendo ad una guerra che nel medio termine avrà conseguenze in tutto il mondo. Ma la guerra ha soprattutto il sapore della tragedia sul terreno, con tantissime vittime: alle notizie di stragi in Ucraina, di corridoi umanitari interrotti e di profughi portati in salvo con difficoltà, vanno aggiunte piccole storie personali. Come l'odissea di quel bambino di undici anni, definito "il più grande eroe della notte"⁷. Partito da Zaporizhzhia, sito della più grande centrale nucleare d'Europa, il bambino ha viaggiato da solo in treno per un migliaio di chilometri insieme ad altri profughi in fuga, mostrando ai soccorritori il numero di telefono, scritto sulla mano, dei parenti a Bratislava. È cresciuto in fretta, dopo la separazione dal nucleo familiare e l'angoscia della fuga, affrontate con coraggio.

In tanti e tante sono invece rimasti orfani o sono deceduti. Le persone disabili, bloccate nei loro appartamenti, vivono una guerra doppia⁸. Per gli altri, le cronache raccontano di intere notti passate nei sotterranei delle metropolitane o nei bunker di scuole e biblioteche, pur di rimanere insieme e insieme farsi forza, cantando, leggendo, recitando, condividendo parole e abbracci. La solidarietà con le popolazioni colpite dalla guerra si è fatta sentire in tutto il mondo attraverso dichiarazioni di condanna della violenza, sia in campo culturale che religioso⁹. La *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) ha invitato le biblioteche a una corretta informazione a supporto della democrazia e della li-

6 *Repubblica*, 10 marzo: https://www.repubblica.it/commenti/2022/03/09/news/lo_scempio_del_diritto-340813109/?ref=RHTP-BC-I279994148-P9-S2-T1; *Riforma*, 22 marzo: <https://www.riforma.it/it/articolo/2022/03/22/comunita-di-chiese-protestanti-europa-condanna-della-guerra-di-aggressione>

7 *RaiNews*, 7 marzo: <https://www.rainews.it/articoli/2022/03/percorre-1000-km-per-fuggire-dallucraina-a-11-anni-attraversa-da-solo-la-frontiera-slovacca-c62c32f3-993c-4b85-a2c7-744151a1a344.html>

8 *Internazionale*, 22 marzo: <https://www.internazionale.it/notizie/adriana-belotti/2022/03/22/ucraina-disabilita>

9 *Rainews*, 14 marzo: <https://www.rainews.it/articoli/2022/03/4mila-professori-e-studenti-universita-di-mosca-condanniamo-la-guerra-in-ucraina-5b14034b-7d3c-48f5-b52a-b623c08c2bc4.html>; *Riforma*, 22 marzo: https://riforma.it/it/articolo/2022/03/22/ortodossi-rumeni-e-bulgari-contro-la-guerra?utm_source=newsletter&utm_medium=email; *Riforma*, 23 marzo: <https://www.riforma.it/it/articolo/2022/03/23/appello-congiunto-contro-la-guerra-delle-chiese-europee-protestanti-e-cattoliche>



bertà di espressione, oltre all'impegno per l'accoglienza¹⁰. Perché il numero dei profughi è in costante ascesa.

Il lavoro della memoria e stress post-traumatico

La catastrofe umanitaria, oltretutto nel post-pandemia, è una nuova sfida per la società post-secolare. Quali ricordi avranno coloro che hanno attraversato conflitti e violenze¹¹ – in Ucraina e in altri teatri di guerra – e come reagiranno i minori in Europa che per giorni sono stati esposti a scene di distruzione con il rischio di polarizzazioni nella costruzione anche retorica del nemico?

L'antropologia medica si è da tempo interrogata sul trauma in riferimento al vissuto dei profughi in fuga dalla guerra e di coloro che nella società d'accoglienza entrano in contatto con loro, cercando di distinguere tra le diverse risposte al trauma, alla paura generalizzata e il *post-traumatic stress disorder* (PTSD), adottato dalla American Psychiatric Association nel 1980, come patologia riconosciuta nella nosologia ufficiale, in relazione ai sintomi dei veterani di guerra del Vietnam. La ricerca empirica ha mostrato una grande variabilità del fenomeno, che distingue tra aggredito e aggressore, e contestualizza storicamente e in senso transculturale. L'architettura della paura è infatti rivolta indietro nella memoria, all'interruzione o rottura dei legami significativi, e alimenta il dolore per non riuscire a farsi storia condivisa, ma guarda anche avanti nel desiderio di progettualità e di immaginazione per superare la memoria ferita. La memoria traumatica è una patologia del tempo, con forme intrusive di immagini e di pensieri dolorosi nel presente. La ricerca etnografica, dal punto di vista dei sopravvissuti, mostra che le diverse culture presentano sistemi terapeutici, nel senso etimologico del prendersi cura. Nel ciclo di adattamento e di elaborazione, che prevede la gestione dell'ansia e del silenzio, anche attraverso la negazione e una continua rivisitazione delle premesse, il trauma è un concetto cerniera, tra l'inconscio e la storia, tra conflitti individuali e drammi collettivi, tra esperienze private e significati culturali, quando la persona realizza che nella sua vita nulla sarà più come prima: è

10 *Riforma*, 3 marzo: <https://riforma.it/it/articolo/2022/03/03/ucraina-migliaia-di-cristiani-pregano-la-pace>; *Avvenire*, 8 marzo: <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/un-pianoforte-che-suona-strumento-di-resistenza>; *Libraio*, 10 marzo: <https://www.illibraio.it/news/biblioteche/biblioteche-ucraine-1419056/>; IFLA, 1 marzo: <https://www.ifla.org/news/ifla-statement-on-ukraine/>

11 Sui traumi infantili: <https://www.euro.who.int/en/countries/belarus/publications/understanding-and-building-resilience-to-early-life-trauma-in-belarus-and-ukraine-2020>; su Unicef nei teatri di guerra: *HuffPost*, 16 marzo: https://www.huffingtonpost.it/blog/2022/03/16/news/la-guerra_negliocchi_dei_bambini-8967373/?ref=HHTTP-BH-I8967627-P2-S6-T1



questo passaggio che va accompagnato attraverso il lavoro di gruppo, fattore di contenimento del lutto, per andare oltre la stigmatizzazione (Good, 1999; Bruner, 2002; Ricoeur, 2012; Beneduce, 2019).

L'elaborazione di nuove strategie narrative aiuta a collocare l'esperienza traumatica nel corso di vita delle persone, rendendole protagoniste del loro cambiamento evolutivo (Corbella, 2003; Losi Schellenbaum, 2004; Yalom, 2016; Losi, 2020). Il lavoro della memoria è coadiuvato dallo sguardo critico dell'antropologia che ricostruisce le premesse e discute i nessi logici, con dubbi e interrogativi, alcuni dei quali rimangono senza risposta. Questo processo formativo di rimemorazione, di legame sociale con il presente e di incontro con il dolore e la fragilità, è sostenuto dalla rete di relazioni in cui è inserito l'individuo. La linea tra normale e patologico è re-interpretata, nel tempo e nello spazio, in quanto i traumi non possono essere ricondotti ad una sola categoria diagnostica atemporale ma vanno elaborati in senso transculturale e situazionale. Si cerca cioè di attivare le risorse culturali delle persone, lasciando tempo e spazio affinché fiducia e senso di protezione possano lentamente riaffermarsi. Approfondire come la scienza costruisce la conoscenza, sondare l'eziologia del dolore, permette di sviluppare nuovi pensieri, riflessioni e confronti, anche per demedicalizzare l'esperienza traumatica e per ricondurla ad una buona relazionalità e riflessività nella vita quotidiana, con risorse interne ed esterne che cooperano generativamente nelle relazioni vitali (Young, 1995).

L'educazione civica per una cittadinanza attiva

Diventare cittadini consapevoli è decisivo per un futuro di coesistenza democratica e pacifica, nonché di dialogo partecipato e rispettoso delle differenze, nello spazio di confronto aperto dall'educazione civica, materia trasversale e interdisciplinare. L'occasione ci è data in Italia dalla recente modifica della Costituzione, nei suoi principi fondamentali, (artt. 9 e 41) che rappresenta a sua volta una sfida importante¹². In sintesi, all'art. 9 è stato aggiunto un nuovo comma:

1. La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica.
2. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione.
3. Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali.

12 *Gazzetta Ufficiale* n. 44 con Legge costituzionale 11 febbraio 2022, n. 1 «Modifiche agli articoli 9 e 41 della Costituzione in materia di tutela dell'ambiente».



Inoltre, l'art. 41 è stato integrato, prevedendo che l'attività privata economica non possa svolgersi in modo da recare danno alla salute e all'ambiente. Perché è innovativa questa riforma? Innanzitutto, perché considera l'ambiente come un valore primario costituzionalmente protetto. D'altra parte, ciò è in linea con la normativa europea: l'art. 37 della Carta di Nizza (Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea) si occupa della tutela dell'ambiente e dello sviluppo sostenibile. Anche l'art. 191 del Trattato sul funzionamento dell'Unione europea (TFUE) definisce la politica comunitaria in ambito ambientale.

Questo cambiamento epocale diventa ancora più significativo alla luce dei conflitti, in quanto la guerra è una seria minaccia, insieme al riscaldamento climatico, per la vita delle nuove generazioni. In un mondo che stenta a diventare multipolare, l'educazione civica apre possibilità inedite di riflessione per le scienze umane e sociali in una prospettiva globale: l'interdipendenza tra l'umano, la tecnologia, le altre specie viventi e l'ambiente; la diversità e l'inclusione sociale; la disuguaglianza e la giustizia sociale in un nuovo orizzonte che riguarda la scuola in relazione alla società. Appare cioè sempre più necessario affrontare tali questioni insieme alle associazioni e ai luoghi della cultura che nel territorio collaborano con la scuola, in un ponte ideale. La dimensione intergenerazionale, che si aggiunge alle differenze di genere – inteso sempre più in senso intersezionale cioè in interazione con le differenze etniche, religiose, sociali e culturali – contribuisce a valorizzare la diversità culturale, richiamando anche un principio di sostenibilità per il futuro.

Cosa è umano o tecnologico e cosa è naturale viene dunque rinegoziato, dal punto di vista culturale, secondo un *continuum* ma questo avviene purtroppo in un contesto generale caratterizzato da tempi incerti, forieri di divisioni e contrasti, in una società post-secolare. Invece di contrapporre il “noi” al “loro”, aumentando l'omogeneità interna ai gruppi e enfatizzando le differenze tra i gruppi attraverso cristallizzazioni e opposizioni, è salutare optare per un confronto più articolato in cui la ricerca e la valorizzazione della diversità culturale – anche quando essa viene contestata – crea uno spazio intermedio, aperto alle narrazioni reciproche, che rappresenta una risorsa per far fronte al cambiamento, in termini di trasformazione e di riequilibrio solidale (Baumann, 2003; 2016). Il punto di fondo è che non bisogna avere paura delle differenze in quanto esse possono unire e non dividere, quando vi sia una disposizione di accoglienza delle ragioni altrui. Il motto “siamo tutti nella stessa barca” aiuta alla ricomposizione e gestione dei conflitti, salvaguardando un approccio molteplice, trasversale e interdisciplinare che valorizza la capacità critica, l'ascolto reciproco e il confronto pluralistico come metodo e come pratica educativa. Questo rafforza la resilienza di “pluralità differenti che vivono a stretto contatto” (Brogi, 2022, p. 105). E nel confronto con le religioni degli altri, tale capacità riflessiva è più che mai necessaria nel lungo cammino del riconoscimento delle diversità in Europa (Schellenbaum, 2021).



Un nuovo patto sociale

Per le scuole e il territorio, si tratta di siglare un nuovo patto sociale che apra terzi spazi intermedi di socialità e apprendimento. Nel dopo pandemia, il rischio di *lockdown* a bassa intensità diventa concreto, soprattutto per i giovani che rischiano di rinchiudersi in sé stessi e di sperimentare difficoltà relazionali in un tempo d'incertezza, sospesi tra il già e il non ancora. L'educazione civica aiuta a sviluppare un pensiero riflessivo che consenta di elaborare in gruppo il vissuto di ognuno, sperimentando la solidarietà delle esperienze collettive anche attraverso forme di ri-narrazione degli eventi che consentano nuova conoscenza e approfondimento. E rimettono in cammino verso una nuova progettualità, individuando percorsi educativi intorno all'incertezza, quale condizione condivisa, che conferisce all'educazione civica un ruolo nel superamento del trauma. Al riguardo, si parla sempre più di comunità culturali che si interrogano criticamente sul proprio passato per analizzare in modo condiviso il presente e immaginare creativamente il futuro, fuori dalle logiche dell'ossessione identitaria e secondo un concetto antropologico di cultura. Il sapere antropologico è critico verso comunità omogenee al loro interno, ma favorisce processi di differenziazione attraverso il rafforzamento di un senso di fiduciosa interdipendenza (Remotti, 2010; Appadurai, 2012).

Ciò che va considerato sono gli aspetti critici e i rischi che incontrano le comunità culturali, in una società democratica, come analizzato nel *Rapporto Unesco 2021* intitolato "Reimagining our futures together". La proposta di un nuovo patto sociale per l'educazione, portata avanti dalla Commissione sul futuro dell'educazione dell'Unesco, intende investire sulle potenzialità di un cambiamento profondo dell'educazione, anche nel senso di *life-long learning*. La ricostruzione di una coscienza civica, rispettosa della dignità e della diversità culturale consente di riparare i danni e le ingiustizie, in una cornice di etica della cura, nella pluralità, nella reciprocità e nella solidarietà (Pulcini, 2009). Al proposito, la ricerca di spazi di convivenza interreligiosa in Italia dovrebbe dotarsi di nuovi strumenti, tra cui una nuova legge sulla libertà religiosa "che sappia garantire l'espressione di sensibilità e credenze anche molto diverse tra loro. Uno spazio giuridico condiviso per la convivenza tra simboli, luoghi fisici e non, spiritualità e stili di vita, rispetto delle diversità. Un tema tanto centrale quanto lontano dall'agenda politica del Paese" (Valenzi, 2022). In particolare, l'antropologia dell'educazione considera le scuole in quanto contesti educativi, cioè come "universi di senso di carattere plurale che, pur avendo alcuni tratti in comune, sono necessariamente influenzati da fattori come le culture scolastiche nazionali, la specificità dei contesti locali, sino ad arrivare alla cultura scolastica che distingue un singolo istituto dall'altro" (Tassan, 2020). E questo consente di trasformare l'educazione civica in educazione alla cittadinanza, in quartieri che accolgono nuovi cittadini provenienti da contesti



migratori, nei laboratori e nei *bibliopoint*, per diventare cittadini del mondo¹³, ridando fiducia alla comunità educante nel contrasto alla povertà educativa e impegnandosi per una scuola inclusiva e interculturale¹⁴. Importanti in Italia sono i recenti Orientamenti interculturali del Ministero dell'Istruzione che introducono tra l'altro il concetto di "nativi multiculturali" a testimonianza dei cambiamenti sopraggiunti¹⁵.

Il *Rapporto Unesco 2021*, che è stato redatto con una consultazione a livello mondiale, compie una dettagliata analisi delle disuguaglianze e dei rischi dell'esclusione, anche nelle società democratiche, sostiene il valore dell'educazione trasversale e del ruolo degli insegnanti in un dialogo civico che coinvolga la popolazione attraverso l'alleanza cooperativa e il dibattito pubblico. In Italia, il Piano nazionale d'azione per la promozione della lettura (2021-23) incoraggia la creazione di biblioteche scolastiche innovative. La biblioteca scolastica è un ponte tra la scuola e il territorio, secondo le linee guida di IFLA¹⁶, come il progetto "Futuro prossimo" di Save the Children e del Forum del Libro ha messo in luce in alcune città (Marquardt, 2016, 2022) o come Ibbly e Biblioteche senza frontiere promuovono per nutrire le menti dei più piccoli¹⁷.

Conclusioni

Considerato che alcune criticità sono dovute alla scarsa considerazione in cui versa l'educazione, il nuovo patto sociale proposto dall'Unesco consente di ripensare la relazione educativa che riguarda primariamente il rapporto tra docente e discente ma che si estende anche all'extra-scuola e all'educazione permanente, con il compito di investire nella valorizzazione della diversità, della pluralità, della laicità e della partecipazione intergenerazionale: la scuola, considerata un'istituzione sociale vitale, è infatti al centro di una rete collaborativa di servizi che promuovono il

13 Il riferimento è presente fin dalla Circolare ministeriale 2 marzo 1994, n. 73 su «Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola».

14 *Protestantesimo Rai2*, 9 gennaio: <https://www.raipaly.it/video/2022/01/Protestantesimo—Bambini-una-promessa-di-futuro—09012022-d7846ad5-facd-40d1-a181-5e779173be18.html>. Vedi anche: <https://www.educazioni.org>

15 <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-presentati-gli-orientamenti-interculturali-idee-e-proposte-per-l-integrazione-di-alunne-e-alunni-provenienti-da-contesti-migratori-bianchi-docu>

16 <https://repository.ifla.org/handle/123456789/66>

17 <https://forumdelibro.org/progetti-in-corso/progetto-futuro-prossimo/> ; <https://www.bibliosansfrontieres.org/bsf-italia-it/> ; <https://www.ibbyitalia.it/la-lezione-di-jella-intervista-a-della-passerelli-rai-news24/>



benessere di individui, famiglie e comunità, soprattutto in tempi di incertezza. La raccomandazione è di avviare un dibattito pubblico sulla scuola democratica, animata da conversazioni sul futuro dell'educazione civica, anche in collaborazione con l'università per lo sviluppo della ricerca e di rapporti di partenariato con altre istituzioni che concorrono a definire l'educazione in quanto bene comune. A tal fine, si concorre tutti: giovani e adulti, insegnanti, educatori, operatori culturali e religiosi, insieme per un futuro sostenibile.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (2012). *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bauman Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Bari-Roma: Laterza.
- Baumann G. (2003). *L'enigma multiculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Beneduce R. (2019). *Archeologie del trauma*. Bari-Roma: Laterza.
- Brogi D. (2022). *Lo spazio delle donne*. Torino: Einaudi.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Corbella S. (2003) *Storie e luoghi del gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Bari-Roma: Laterza.
- Gobbo F. Gomes A. M. (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: Cisu.
- Good B. (1999). *Narrare la malattia*. Roma: Edizioni di Comunità.
- Habermas J., Taylor C. (2008). *Multiculturalismo*. Milano: Feltrinelli.
- Habermas J. (2022). *Proteggere la vita*. Bologna: Il Mulino.
- Leofreddi A. (2019). Le sfide della società post-secolare. Intervista a Kristina Stoeckl. *Confronti* <https://confronti.net/2019/01/le-sfide-della-societa-post-secolare/>
- Losi N., Schellenbaum P. (2004). *Recrafting Selves: Coping with Change, Conflict and Distress. An Ethno-Systemic-Narrative Workshop*. Roma: IOM, Psychosocial and Cultural Integration Unit.
- Losi N. (2020). *Critica del trauma*. Roma: Quodlibet.
- Marquardt L. (2016). La biblioteca scolastica. *Bibelot*, 22, 1, 21-24.
- Marquardt L. (2022). New Year, New Life for Italian School Libraries? *The School Librarian*, 70, 1, 16.
- Pulcini E. (2009). *Cura del mondo*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Remotti F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Ricoeur P. (2012). *Ricordare, dimenticare, perdonare*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A. (2004). *La democrazia degli altri*. Mondadori: Milano.
- Saraceno C. (2012). *Coppie e famiglie*. Milano: Feltrinelli.
- Santoro M. (2013). *Conoscere la famiglia e i suoi cambiamenti*. Roma: Carocci.
- Serughetti G. (2021). *Il vento conservatore*. Bari-Roma: Laterza.
- Schellenbaum P. (2015). Il gender: un nuovo paradigma nelle scienze umane e sociali? *La Ricerca*, 9, 6-13.
- Schellenbaum P. (2021). Genere e religioni, il lungo cammino del riconoscimento della diversità. *Tra religione e politica: L'Europa, l'Islam e le vie dell'integrazione*. Giordano F. M., Ozzano L., Ricucci, R., Schellenbaum P.(cur), *De Europa*, 4, 2, DOI: <https://doi.org/10.13135/2611-853X/6190>



- Tassan E. (2020). *Antropologia per insegnare*. Bologna: Zanichelli.
- Unesco. (2021). *Reimagining our futures together*. Rapporto della International Commission on the futures of education. Parigi: Unesco.
- Valenzi I. (2022). Libertà religiosa. Alla ricerca di spazi di convivenza. *Confronti*, febbraio 2022, p. 8: <https://confronti.net/2022/02/liberta-religiosa-alla-ricerca-di-spazi-di-convivenza/>
- Yalom I. (2016). *Il senso della vita*. Vicenza: Neri Pozza.
- Young A. (1995). *The Harmony of Illusions*. Princeton: Princeton University Press.



Fare Educazione civica con storie e immagini

Doing Civics with stories and images

Della Passarelli

*Managing Editor of Sinmos Editrice, a children's publishing house, founded in Rome in 1990. Member of IBBY Italia.
She teaches Italian Language and Literature at the American University of Rome*

Abstract

The Italian Constitution is the foundation of the teaching of Citizenship Education in schools. Books and the practice of reading support the interdisciplinary of this teaching, because the guiding words of the Constitution can be found in the books for children and Young Adults, even those not expressly mentioned. The far-sightedness of constituent fathers and mothers has ensured that the Constitution written in '48 is alive and requires nothing more to be practiced by a community of interpreters, which is us. To be interpreters, however, we need discernment and imagination: skills that only the habit of reading can offer. A path to show how the presence of a school library and space and time for reading in school makes training of responsible and active citizens effective.

Keywords: italian Constitution, Citizenship Education, interdisciplinary, reading-Childrens' Literature, school libraries, discernment, imagination

La Costituzione italiana è fondamento dell'insegnamento della Educazione Civica a scuola. Libri e pratica della lettura sostengono la trasversalità di tale insegnamento, perché nei libri per l'infanzia e l'adolescenza si possono ritrovare le parole guida della Costituzione, anche quelle non espressamente dette. La lungimiranza di padri e madri costituenti ha fatto sì che quella Costituzione scritta nel '48 sia viva e non chieda altro di essere praticata da una comunità di interpreti, che siamo noi. Per essere interpreti però c'è bisogno di discernimento e di immaginazione: capacità che solo l'abitudine alla lettura può offrirci. Un percorso per mostrare come la presenza di una biblioteca scolastica e di spazio e tempo per la lettura a scuola, renda concreta la formazione di cittadini responsabili e attivi.

Parole chiave: Costituzione italiana, educazione civica, trasversale, lettura, letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, biblioteche scolastiche, discernimento, immaginazione



Con la LEGGE 20 agosto 2019, n. 92, l'educazione civica entra a pieno titolo nei programmi scolastici, anche se per le insegnanti e gli insegnanti non è una novità assoluta.

Letture e Costituzione

Il fatto che la legge 92/2019 dichiara con chiarezza che il fondamento della educazione civica a scuola sia la Costituzione, in qualche modo sostiene l'impegno di chi, da anni, chiede e agisce affinché la lettura diventi pratica "naturale" nelle scuole e non rimanga "buona pratica".

E rende ancor più evidente la necessità di biblioteche scolastiche nelle scuole, ovvero la disponibilità di tanti libri – letteratura, divulgazione, albi illustrati, fumetti – insieme a SPAZIO e TEMPO per leggere. Non solo biblioteca quindi, ma un tempo dedicato alla lettura, libera, ad alta voce nelle classi, attraverso il prestito: abituare alla lettura, far sì che bambini e bambine, ragazzi e ragazze posano nei libri, nei buoni libri, "caderci dentro" e acquisire quella capacità di leggere che possa aprire ad una storia d'amore che dura tutta la vita.

Proviamo a spiegare perché, anche attraverso un catalogo editoriale che ha fatto della Costituzione la sua bussola e con l'aiuto degli strumenti offerti dal progetto BILL di Iby Italia.

L'educazione civica ha bisogno di buoni libri e della comunità di interpreti

L'educazione civica, così come viene definita dalla legge 92/2019, ha la peculiarità di essere un insegnamento TRASVERSALE a tutte le discipline.

Se – come abbiamo detto – la Costituzione italiana è fondamento dell'insegnamento della Educazione Civica a scuola e la sua conoscenza, la riflessione sui significati, la pratica quotidiana del dettato costituzionale rappresentano il primo e fondamentale aspetto da trattare, libri e pratica della lettura sostengono la trasversalità di tale insegnamento, perché nei buoni libri per l'infanzia e l'adolescenza si possono ritrovare le parole guida della Costituzione, anche quelle non espresse, ma che vedremo possono essere senz'altro dichiarate.

La lungimiranza di padri e madri costituenti ha fatto sì che quella Costituzione scritta nel '48 sia viva e non chieda altro di essere praticata da una comunità di interpreti, che siamo noi.

Per rendere efficace il mandato e la realizzazione della Costituzione, dobbiamo quindi far crescere la consapevolezza quanto più ampia possibile che siamo noi a renderla viva e praticabile.

È quello che Pietro Calamandrei disse agli studenti milanesi nel 1955, in un discorso quanto mai attuale (Calamandrei Discorso agli studenti milanesi, wordpress.com).



Essere interpreti della Costituzione, come cittadini e cittadine, significa rinnovarne il significato, comprenderne appieno i termini e la direzione, renderla duttile alla lettura di quanto accade oggi.

Questo vuol dire “partecipazione attiva e democratica” in tutte le forme della nostra convivenza civile: dalle relazioni personali a quelle sociali. E la scuola è il primo luogo in cui ci si misura con regole e convivenza civile: lo è per il bambino, ma lo è anche per le famiglie: una occasione unica davvero.

Per essere interpreti è necessario conoscere appieno i principi costituzionali: leggere a voce alta la Costituzione, farla propria, ragionare sui suoi termini e sulle indicazioni che offre, è un lavoro che si può fare anche con bambini e bambine che si sa sono molto rigorosi nel gioco: se si viola una regola non va bene. È molto facile parlare loro di diritti e doveri, di limiti e di impegni da prendere.

Conoscere però non basta. Lo scrive con chiarezza Hanna Arendt ne *La Vita della mente* «La manifestazione del vento del pensiero non è la conoscenza, è l'attitudine a discernere il bene dal male il bello dal brutto il che forse nei rari momenti in cui ogni posta è in gioco, è realmente in grado di impedire le catastrofi, almeno per il proprio sé».

L'attività del leggere, intrapresa fin dalla prima infanzia, dona la capacità di discernimento e aggiunge quella della immaginazione.

Non lo dicono solo gli umanisti, ci accompagna la neuroscienza insieme alla psicologia. Un cervello che legge è più attivo e addirittura più capace di immaginazione. Ecco perché la presenza di una biblioteca scolastica e di spazio e tempo per la lettura a scuola, rende concreta la formazione di cittadini responsabili e attivi in maniera trasversale a tutte le discipline.

Lo sviluppo di un progetto editoriale

Sinnos è partita nel 1990 da una editoria “di servizio”, per creare ponti tra bambini e bambine italiani e stranieri con le collane bilingui che sono entrate nella storia della editoria per ragazzi – I mappamondi, introdotta da Tullio De Mauro e Zefiro, curata da Sofia Gallo – insieme ad una collana di divulgazione dal nome che ne evidenzia i suoi contenuti: Nomos. Mentre i libri bilingui li abbiamo lasciati alle spalle, perché le tante lingue madri che abitano il nostro paese vanno mantenute e non più “accolte”, Nomos continua ad essere viva nel catalogo Sinnos anche se si sta trasformando.

Il percorso di Sinnos è andato avanti nella ricerca di letteratura e di illustrazioni di qualità, per costruire un catalogo editoriale che sia sempre più ponte tra persone, culture, generazioni nella convinzione che siano le buone storie a trascinare con sé valori e principi che crescano persone libere, capaci di discernimento e immaginazione.



Un percorso dentro il progetto editoriale Sinnos.

Come ho già scritto, nella storia, e mi piace dire nel Dna di Sinnos, la Costituzione è ben presente.

Lo è perché nasce in un luogo particolare – un carcere – dove solo il rispetto e l'adempimento della Costituzione ha potuto rendere possibile la nostra nascita.

La Costituzione la abbiamo detta, diffusa con *Lorenzo e la Costituzione*, nei nostri primi passi di editori.

Nella sua introduzione alla seconda parte della Costituzione (la prima fu di Giovanni Conso) Stefano Rodotà notava come fossimo mancanti nella conoscenza della carta, che si dovrebbe imparare a scuola, fin dai primi anni.

Leggere la costituzione commentarla, fa di noi quella comunità di interpreti essenziale perché possa essere rispettata e praticata. Perché la Costituzione non è solo bella, scritta bene, è anche prescrittiva, è norma e madre di tutte le nostre leggi.

Per fare Educazione civica con i libri è possibile partire dalle basi della Costituzione e tanti libri nelle diverse sigle editoriali, sono usciti in questi anni, per dirla e raccontarla.

La Costituzione in tasca

Partiti nel 1996 con *Lorenzo e La Costituzione*, nel 2018 siamo arrivati a *La Costituzione in Tasca* con un formato più agile, con tutte le caratteristiche della Alta leggibilità che sono proprie della collana Leggimi. Diversa anche l'impostazione: non più la Costituzione detta e spiegata, ma una riflessione sulle parole della Costituzione, anche quelle meno conosciute.

La Costituzione in Tasca può essere traccia di lavoro per le scuole di ogni ordine e grado. Una base da cui partire, anche se il libro è rivolto ad una fascia 8+: un lavoro che si può costruire sia nella scuola della infanzia che nelle superiori. Ragionare sulle parole e sul modo in cui ci vengono indicate dalla nostra Costituzione è fondamentale.

Conoscendo la Costituzione possiamo sapere quali siano i ruoli di ciascuno di noi, delle istituzioni, del parlamento, del presidente della Repubblica, dei cittadini e delle cittadine e così via: solo sapendo, comprendendo possiamo applicare il giudizio, pensare con la nostra testa, essere critici. E quindi poter far parte della comunità degli interpreti della Costituzione.

Perché questa consapevolezza continui ad essere patrimonio della collettività, l'unico strumento efficace che abbiamo è quello di potenziare la conoscenza e la consapevolezza di quanto ha portato a far scrivere la nostra Carta Costituzionale. E anche a questo servono i libri: cercate nella letteratura per bambini, ragazzi e



adulti le storie che possono far comprendere cosa sia accaduto nella storia del nostro paese. Vi verranno d'aiuto film, serie televisive, canzoni e spettacoli teatrali. Ma la lettura di un libro, magari condivisa, avrà senza dubbio qualcosa in più da offrirvi: un tempo per pensare, un tempo attivo e non passivo.

La Costituzione trasforma e si rinnova

Recentemente è stato ampliato uno degli articoli legati ai principi Costituzionali: l'articolo 9: è la prima legge del 2022. Questo accadeva proprio mentre stavamo chiudendo *La Costituzione degli Alberi*, sempre a firma delle magistrato Morosini e Cigliola. Una occasione per spiegare come e perché si possa intervenire sulla Costituzione. Per fortuna abbiamo avuto il tempo di lavorare sul testo e sulla storia:

«Sow si accorse che l'8 febbraio 2022 il Parlamento aveva approvato una nuova legge costituzionale, la legge n° 1 del 2022. Così capì che il testo della Costituzione poteva essere modificato, seppure a condizioni molto rigorose» (E. Morosini, V. Cigliola, *La Costituzione degli Alberi*, Sinnos 2022).

Tema complesso quello dell'intervento sulla Costituzione, così come tema complesso e urgente quello dell'emergenza climatica. Ecco che in un libro per bambini e bambine si possono introdurre entrambi con estrema chiarezza. E farli diventare argomento di discussione. Cosa si può cambiare e cosa non si potrà mai cambiare della nostra Costituzione? E perché?

Ancora le basi indispensabili

Nel catalogo Sinnos la collana Nomos fornisce le basi della conoscenza delle regole della convivenza civile e democratica indicate dalla Costituzione. Due esempi per non citarli tutti:

Grazie a *Nina e ai diritti delle donne* possiamo avere consapevolezza del tempo lungo che ci è voluto (e ancora ci vuole) perché l'eguaglianza e la parità tra i sessi fossero effettivamente realizzate, e comprendere appieno il significato della frase di Calamandrei: perché la costituzione si muova “*bisogna ogni giorno metterci dentro il combustibile, metterci dentro l'impegno, lo spirito, la volontà di mantenere queste promesse, la propria responsabilità*”.

Grazie a *Lena e la Cittadinanza scientifica*, si possono scoprire e magari provare a praticare quelli che sono gli strumenti che i cittadini possono creare per affrontare argomenti apparentemente complicati e lontani, con pacatezza e approfondimento: quanto sarebbero stati utili in questi anni di pandemia? E quanto potrebbero essere ancora utili?



Le parole della Costituzione (anche quelle non dette)

Iniziamo un piccolo viaggio nei libri dove invece, non c'è nessuna vocazione all'insegnare e spiegare, ma ci sono storie e immagini che portano con sé argomenti che inaspettatamente possono richiamare le parole della Costituzione, anche quelle non dette.

Limiti

La parola **LIMITI** compare 17 volte nella nostra costituzione e in diversi articoli ed è enunciata subito, nel primo articolo. Un buon esercizio è quello di cercarla anche negli altri.

Art. 1

La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione.

Le libertà incrociano sempre dei LIMITI. Il potere ha dei LIMITI: quelli della legalità costituzionale.

Possiamo comprendere la necessità di porre limiti con un libro gioco, come *Terra in vista*: il protagonista si trova a dover organizzare l'isola di cui è diventato Re o Regina. Tutto è molto divertente, ma anche se in maniera buffa, siamo obbligati a darci delle regole e dei limiti.

I limiti poi non sono solo quelli legati alle regole di uno Stato, ma sono indispensabili nelle relazioni tra persone, tra esseri umani e animali, tra esseri umani e territorio.

Nella letteratura tutto questo è sorprendentemente facile da trovare. Leggere insieme un libro, e attraverso il "Dimmi" di cui Chambers ci parla ne *Il lettore infinito*, noi possiamo aprire alla comprensione del concetto di limite come apertura alla libertà.

Ecco allora alcuni suggerimenti per riflettere sui limiti:

Le amiche di Maddalena, in *Adesso scappa*, non hanno limiti. La mancanza di limiti, di regole condivise, allontana un professore dalla scuola, un insegnante che potrebbe fare la differenza. Maddalena e Fabrizio pongono limiti, li ridisegnano, li pretendono. E grazie a questo ricompare, anche gli adulti riprendono voce.

Nel libro di David Almond, *Klaus e i ragazzacci*, il protagonista pone un limite con un semplice rifiuto ad atti vandalici del gruppo di ragazzini nel quale viene accolto. Il no di Klaus muove un mondo con sé e stabilisce i giusti limiti.

Con i piccoli, anche della scuola dell'infanzia, con *Cosa dovrei dire io?*, e quindi attraverso un continuo passaggio di offese e prese in giro, di tanti animali diversi, possiamo far capire loro che ciascuno di noi è imperfetto, e che essere consapevoli



dei propri limiti, delle proprie “miserie”, e non immuni da cattiveria, ci rende capaci di comprendere gli altri, di perdonare. E di correggere gli sbagli.

Ribellione alle regole ingiuste

La parola Ribellione non c'è nella Costituzione. Ma la Costituzione nasce da una ribellione a ingiuste regole: per citare ancora il discorso di Calamandrei agli studenti nel 1955 «Se voi volete andare in pellegrinaggio nel luogo dove è nata la nostra Costituzione, andate nelle montagne dove caddero i partigiani, nelle carceri dove furono imprigionati, nei campi dove furono impiccati. Dovunque è morto un italiano per riscattare la libertà e la dignità, andate lì o giovani, col pensiero, perché lì è nata la nostra Costituzione».

Le regole e i limiti devono essere quelli dettati dalla Costituzione nei suoi principi fondamentali. Bisogna quindi vigilare perché non vengano disattesi quei limiti dati anche alla sovranità popolare e ribellarsi quando qualcuno vuole imporre regole ingiuste.

Ci sono ancora leggi da scrivere, in nome di quella Costituzione? Cosa ci indica la Costituzione in materia di cittadinanza di ormai terze generazioni? Ci sono regole disattese sul diritto al lavoro o sulla uguaglianza, sulla dignità? Ci sono doveri che qualcuno disattende, provocando danni gravi alla vita della comunità?

Nella letteratura, anche e forse in maniera più manifesta, ci si ribella alle ingiustizie.

Se entriamo nei panni di Nera – protagonista di *Hai la mia parola* – andiamo indietro nel tempo, ci sorprendiamo della forza della disperazione e della potenza della parola. Ci trasformiamo e prendiamo coraggio, costruiamo alleanze. Nello stesso tempo, sempre con la tecnica del DIMMI possiamo ragionare sull'importanza della istituzione scolastica, art. 34 della nostra Costituzione e degli articoli che riguardano l'istruzione nella convenzione internazionale dei diritti del fanciullo. E possiamo parlare di agenda 2030, in merito senz'altro alla parità di genere – obiettivo 5 – ma anche in merito all'obiettivo 1 e 2, sconfiggere la povertà e la fame; e all'obiettivo 4, istruzione di qualità.

Cura – solidarietà – gentilezza

Non c'è la parola “gentilezza” nella nostra Costituzione. Eppure ne è permeata: ascoltarsi, avere cura, essere solidali sono azioni che i costituenti e le costituenti richiedono costantemente, negli articoli che hanno scritto.

Infatti la Costituzione va interpretata (ricordate? La comunità di interpreti!): le parole se da una parte sono “pietre” dall'altra però possono poter aprire ad altre parole.



Art. 2

La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.

Art. 3

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Possiamo leggere tutti insieme, anche con i più grandi, un albo illustrato come *Storie di animali per quattro stagioni* del grande Toon Tellegen; come ogni buon libro che parla ai bambini e ai ragazzi può essere letto a qualsiasi età. In questa foresta ciascun animale ha le sue debolezze e le sue virtù, le storie possono essere svincolate l'una dall'altra, ma il filo sono le relazioni.

Ne *La principessa e lo scheletro*, la nostra protagonista, con gentilezza e attenzione (e ironia e curiosità!) accoglie lo scheletro nell'armadio che custodisce il segreto del Re suo padre. E con sgomento scoprirà che è segreto assai miserevole e che sta provocando grandi guai, oltre ad ingiustizie. E con gentilezza e fermezza cambierà le cose.

Certo, caratteristica della letteratura per bambini e ragazzi è – come ha ben scritto Rundell nel breve saggio uscito per Rizzoli *Perché dovresti leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio* – che il coraggio, l'amore, la determinazione contano. Ma non hanno contato anche per la nostra Costituzione?

Personalità – dignità – amicizia

Anche AMICIZIA è parola assente nella Costituzione, ma il rispetto e la realizzazione delle proprie personalità, il rispetto della dignità delle persone, non sono forse le basi dell'amicizia? Nei libri per bambini e ragazzi le amicizie sono spesso raccontate e declinate. Non sarà difficile trovarle e comprendere come la base di una amicizia profonda sia il rispetto delle diverse personalità e il riconoscimento di dignità delle persone che amiamo.

Personalità

C'è spesso una crescita nei personaggi letterari e senza dubbio cresce la protagonista di *In equilibrio perfetto*, di Zita Dazzi, che mostra non solo la costruzione



della personalità di Amanda, ma apre ad una riflessione sui concetti costituzionali di comunicazione e informazione e quindi a quei nuovi reati che da un po' di tempo sono comparsi, come il cyber bullismo, o il Revenge Porn. Libri come questo possono prestarsi all'educazione alle nuove tecnologie, tra i temi indicati per l'insegnamento della Educazione civica.

A partire dal libro si può riflettere su alcuni articoli della nostra Costituzione che sarebbe bene i ragazzi conoscessero e comprendessero:

Art. 15. La libertà e la segretezza della corrispondenza e di ogni altra forma di comunicazione sono inviolabili. La loro limitazione può avvenire soltanto per atto motivato dell'autorità giudiziaria con le garanzie stabilite dalla legge.

Comunicare in segretezza è un diritto INVIOLABILE, ed è importante che sia riconosciuto e assicurato in democrazia. Significa che se io copio e inoltro ad altri un messaggio di WhatsApp sto commettendo un reato. La riservatezza della comunicazione tra privati deve essere tutelata. E se invece una comunicazione o un atto privato (come quello che accade dentro il libro) viene diffuso attraverso i social si commette un reato.

Diverso è l'articolo 21 che dichiara che tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione.

In questo caso si può esprimere liberamente il proprio pensiero, anche senza sapere esattamente a chi ti rivolgi, sui social.

Ma tra l'art. 15 e l'art. 21 c'è una grande differenza e non se ne è persa consapevolezza. Possiamo però farla comprendere ai ragazzi.

E un romanzo, come *In equilibrio perfetto*, ce ne offre la possibilità.

Sul tema della personalità mi piace citare un libro molto amato, arrivato dall'Olanda: *Tredici cervi blu*. Fratello e sorella protagonisti mostrano le loro diverse personalità e quanto sia faticoso averci a che fare per motivi opposti: lei troppo accomodante, lui pieno di rabbia. E noi restiamo incantati nella lotta dei loro animali totemici, e commossi di fronte alla manifestazione di consapevolezza di entrambi, alla loro crescita. Libro importante da leggere e rileggere. Che si collega al concetto di dignità.

Dignità

Ne *La figlia dell'Assassina* intorno a Rachele – che ha un papà gentile e in ascolto e un fratellino cui badare – non c'è comprensione e attenzione, ma curiosità morbosa: la mamma non l'ha abbandonata perché morta per un male incurabile, ma è in carcere per omicidio. Come viene calpestata la dignità di Rachele? Perché? Le buone storie possono davvero aprire a ragionamenti complessi e qui sicuramente, in sordina, anche all'art. 27 della nostra Costituzione.



Concorrere al progresso materiale o spirituale della società

È dentro l'articolo 4 l'idea che, al diritto al lavoro, corrisponde il dovere di contribuire al miglioramento non solo economico ma anche spirituale della società in cui viviamo: condividere e mettere a disposizione competenze, agire per far sì che i diritti di tutti siano rispettati, sostenersi vicendevolmente: le storie per bambini e ragazzi sanno dire bene quanto questo conti.

Art. 4

La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto.

Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società.

E allora si può scoprire insieme, con un libro non fiction ma che porta con sé molte storie, come il mezzo di trasporto più capace di mettere insieme, contribuire al progresso anche spirituale di una società è l'autobus! Con il *Grande libro degli Autobus*. Oppure costruire insieme storie con i libri a forma di carte, per esempio *Merlo e la merenda*.

Sorprendersi

Non è una parola della Costituzione eppure se ci pensiamo bene, quando la costituzione tutela le arti, le tecniche la scienza e il paesaggio non vuole forse che abbiamo bisogno di sorprenderci di fronte alla bellezza?

Sull'invenzione del disegno e sulla importanza del rappresentare c'è l'albo fiammingo *Caccia alla Tigre dai Denti a Sciabola*, che non smette di stupire.

Sul ruolo dell'artista e dell'opera d'arte Roberto Prual-Reavis ci invita a riflettere con *Lo specchio di Henry*. E ci mostra come l'arte non sia solo tecnica, ma sia ricerca del nuovo e di come l'artista e la sua opera abbia bisogno di mostrarsi.

Potremmo andare avanti all'infinito cercando nei buoni libri un modo per riflettere e ragionare sulle regole e principi necessari non solo per la nostra democrazia, ma anche per le relazioni che abbiamo con noi stessi e con gli altri.

E potremmo ricominciare dall'inizio del nostro percorso, tornare all'ambiente dell'articolo 9 sempre con Roberto Prual-Reavis e il suo *Respirus*: piccolo pesciolino che esce dal mare per capire cosa stia accadendo sulla Terra, il perché di tanto inquinamento. Respirus si trasforma in anfibio, poi in uccello, sorpreso da quello che trova fuori. Fino a che nell'aria si gonfia si gonfia e con un soffio potentissimo rimette tutto in ordine, spazza via tutto e torna nel suo mare finalmente pulito: siamo pronti a cambiare?



Nel bel saggio di Carla Benedetti, *La letteratura ci salverà dall'estinzione*, si mostra come il tema del cambiamento climatico, del pericolo verso il quale stiamo andando incontro vede le giovani generazioni capaci di parole e azioni forti: è il loro presente.

“Puoi cambiare il corso delle cose, è il messaggio implicito che invece lancia la parola suscitatrice. È questa la potenza della parola, ciò che essa può fare in questo tempo tragico: non solo analizzare, far conoscere, rappresentare ciò che c'è, ma suscitare un cambiamento, immaginare qualcosa di diverso dell'esistente, di inaudito, impensato. Scuotere dal sopore provocato da strutture mentali fossilizzate, attingendo ad una potenza sopita, sentimentale e di pensiero”. E la letteratura per bambini e ragazzi in questo è straordinariamente capace.

Doveri – scelte – responsabilità

La Costituzione ci chiede di essere responsabili e sempre ad un diritto corrisponde un dovere. Non si accontenta della nostra neutralità, ci chiede di esserci, in tutte le comunità di cui facciamo parte, dalla famiglia al mondo; di scegliere da che parte stare; di non rimanere inerti.

Art. 2

La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, 3 e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.

Nella letteratura, negli albi per bambini e ragazzi, spesso i protagonisti si sono trovati a fare delle scelte. Nel nostro catalogo un libro che è quasi un classico, che ristampiamo dal 2005, ha proprio come titolo “La scelta”.

Eguaglianza

È tra i concetti più potenti e importanti della nostra Costituzione. Un principio che viene enunciato e definito immediatamente, all'art. 3. Il cammino di molti, perché questa eguaglianza venisse effettivamente garantita, è stato lungo e non ancora concluso. In particolare quello delle donne. E degli uomini che hanno saputo fare la differenza. Le storie, vere e inventate, lo sanno ben raccontare.

Art. 3

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine



economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese.

Art. 29

La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio. Il matrimonio è ordinato sull'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare.

Art. 51

Tutti i cittadini dell'uno o dell'altro sesso possono accedere agli uffici pubblici e alle cariche elettive in condizioni di eguaglianza, secondo i requisiti stabiliti dalla legge. A tale fine la Repubblica promuove con appositi provvedimenti le pari opportunità tra donne e uomini.

Nel catalogo Sinnos abbiamo parlato spesso di donne. E degli uomini che “ci piacciono”. Come il *Cavaliere Saponetta*, ormai arrivato alla sua terza avventura. Lindo, ordinato e amante del ballo, è cavaliere coraggioso, soprattutto capace di affrontare la vita con uno sguardo ottimista e fiducioso. Lucy, la principessa che diventerà sua moglie, è il suo contrario per quanto riguarda l'ordine e la pulizia, ma insieme sono una forza della natura.

Cattive Ragazze ha aperto anche al nostro lavoro sul fumetto. Quindici donne, non per farne un elenco ma per aprire una pista. Lavagne di tutta Italia si sono riempite di altre quindici e ancora quindici donne, tra quelle più note e quelle legate alle storie familiari. Accanto hanno avuto a volte pessimi uomini. Ma altre volte uomini magnifici, come il padre di Franca Viola e il marito di Alfonsina Strada.

Amore rispetto

Sono il frutto dell'eguaglianza, e ne sono la base. È importante raccontare a bambini e ragazzi la bellezza e l'importanza di un amore rispettoso, ma non per questo meno travolgente. Ci hanno aiutato autori dalla Danimarca, a raccontare con *D'amore e altre tempeste*, i reciproci imbarazzi, la scoperta del desiderio, le insicurezze femminili ma anche maschili.

Accoglienza

Quanta lungimiranza in quella Costituzione! Solidarietà, cura, eguaglianza: non solo per chi è nato qui, ma per tutti coloro che hanno desiderio o necessità di un futuro migliore.



Art. 10

L'ordinamento giuridico italiano si conforma alle norme del diritto internazionale generalmente riconosciute.

La condizione giuridica dello straniero è regolata dalla legge in conformità delle norme e dei trattati internazionali.

Lo straniero, al quale sia impedito nel suo paese l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione italiana, ha diritto d'asilo nel territorio della Repubblica, secondo le condizioni stabilite dalla legge.

Non è ammessa l'estradizione dello straniero per reati politici.

Ne *La gamba di legno di mio zio*, Fabio Stassi racconta, accompagnato dalle illustrazioni di Veronica Truttero, la nostra emigrazione, in modo delicato e potente, legato alla sua infanzia: un vecchio zio che si pensava ormai morto fa ritorno, ed ha una gamba di legno.

Ma non c'è bisogno di parlare apertamente del tema "immigrazione" per far comprendere l'accoglienza. Lo possiamo anche fare a causa di una scarpa in fuga, e un imprevisto nella vita abitudinaria dei personaggi di *Fuga in punta di piedi*.

O seguendo il viaggio di un *Rinoceronte gentile* che sa leggere e parlare tutte le lingue del mondo.

Pace

Purtroppo nel mondo la pace non si è ancora realizzata, tante le guerre, in atto, tanta sciocchezza. I nostri e le nostre costituenti la guerra la avevano conosciuta bene. E l' hanno ripudiata.

Art. 11

L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali; consente, in condizioni di parità con gli altri Stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le Nazioni; promuove e favorisce le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo.

Diversi libri in catalogo Sinnos sulla stupidità della guerra, ve ne cito uno *I Rossi contro i Blu*. A prima vista, si tratta di una storiella divertente sui cavalieri. Ma c'è anche altro: l'idea che il nemico ci appaia sempre come il cattivo, mentre in realtà non è poi così diverso da noi. E di quanto sia meglio giocare piuttosto che fare la guerra.



La BILL – Biblioteca della Legalità

Nella ricerca di buoni libri per riflettere e ragionare con i più giovani sulla legalità costituzionale, prezioso è il progetto BILL di Ibbly Italia, la sezione nazionale di quell'International Board on Books for Young People che prende vita grazie all'impegno di Jella Lepman. La sua storia la trovate in *Un ponte di libri*.

La BILL ha due tracce di azione: la prima le bibliografie che diventano libri in valigie e che arrivano nelle scuole grazie ai diversi poli BILL creati in tutta Italia; la seconda la formazione agli adulti. Una delle formazioni BILL fatta a livello nazionale si chiama proprio Le parole della costituzione e potrete trovare sul suo canale Youtube tutte le formazioni BILL Biblioteca della legalità - YouTube

Le bibliografie presto saranno sul sito IBBY Italia ma potrete richiederle scrivendo Bill@ibbyitalia.it e sono presenti in alcune antologie che vengono realizzate dal coordinamento nazionale delle BILL. L'ultima uscita è *Arboreti di carta e Alberi per la vita*.

Conclusioni

Fare educazione civica, portando la Costituzione in classe e rinnovandola con la lettura, è senza dubbio una grande possibilità per il futuro che si sta costruendo.

La biblioteca scolastica, la lettura a scuola crediamo siano davvero necessarie per una educazione civica trasversale e non solo per questo.

Per far sì che questo accada, oltre a pretendere normative e fondi adeguati, bisogna avere adulti competenti e preparati, adulti lettori anche di letteratura per ragazzi.

Al centro del “circolo virtuoso della lettura” che propone Chambers nel *Il lettore infinito*, c'è un adulto responsabile.

Responsabilità è quanto la Costituzione chiede a cittadini e cittadine, ed è quello che dovrebbe sempre accompagnare il potere. La capacità di pensare, una facoltà che dovrebbe essere costante in ciascuno di noi.

Per questo dobbiamo portare la Costituzione per mano e raffinare il nostro sguardo: farlo entrare in altri sguardi, in altri panni, renderlo capace di avere altre angolazioni.

Riferimenti bibliografici

Almond D. (2018). *Klaus e i ragazzacci*. Roma: Sinnos.

Arendt H. (2009). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino

Balestrucci Fancellu R., ill. A. Coppini (2021). *Il Grande libro degli Autobus*. Roma: Sinnos.



- Benedetti C. (2021). *La letteratura ci salverà dall'estinzione*. Torino: Einaudi.
- Calamandrei. *Discorso agli studenti milanesi* (wordpress.com)
- Cascio A., Olivotti S. (2021). *Cosa dovrei dire io?* Roma: Sinnos.
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito*. Modena: Equilibri.
- D'Elia C., ill. Lo Piano R. (20182). *Nina e i diritti delle donne*. Roma: Sinnos.
- Dazzi Z. (2016). *In Equilibrio perfetto*. Roma: Sinnos.
- Facchini G. (2018). *La figlia dell'Assassina*. Roma: Sinnos.
- Francella G., Fabroni G. (2018). *Merlo e la merenda*. Roma: Sinnos.
- Gaudesaboos P., Borms B. (2018). *Terra in Vista*. Roma: Sinnos.
- Herzog A., ill. K. Clante, R. Bregnhøi (2018). *D'amore e altre tempeste*. Roma: Sinnos N.E. 2021.
- <https://www.ibby.org> (International Board on Books for Young People)
- IBBY Italia | *Un ponte di libri*
- In-'t-Ven K., ill., M. De Leeuw (2022). *Il cavaliere Saponetta e il Re di Spugna*. Roma: Sinnos.
- In-'t-Ven K., ill., M. De Leeuw (2020). *Il cavaliere Saponetta e la terribile Strega*. Roma: Sinnos.
- In-'t-Ven K., ill., M. De Leeuw (2015). *Il cavaliere Saponetta*. Roma: Sinnos.
- Lepman J. (2018). a cura di A. Patrucco Becchi. *Un ponte di libri*. Roma: Sinnos.
- Leroy B. (2020). *Rossi contro Blu*. Roma: Sinnos.
- Longo D., Lo Piano R. (2011). *Lorenzo e la Costituzione*. Roma: Sinnos.
- M. Nicolaci, Ill. L. Biagi (2015). *Lena e la Cittadinanza scientifica*. Roma: Sinnos.
- Mattia L. (2005). *La scelta*. Roma: Sinnos. II Ed. 2018.
- Morosini E., Cigliola V., ill. Mapelli M. (2018). *La Costituzione in Tasca*. Roma: Sinnos.
- Morosini E., Cigliola V., ill. Penazzi I. (2022). *La Costituzione degli Alberi*. Roma: Sinnos.
- Palumbo D., Carabelli F. (2021). *Fuga in punta di piedi*. Roma: Sinnos.
- Petricelli A., Riccardi S. (2013). *Cattive Ragazze*. Roma: Sinnos. N.E. 2017.
- Pruhal-Reavis R. (2020). *Lo specchio di Henry*. Roma: Sinnos.
- Pruhal-Reavis R. (2022). *Respirus*. Roma: Sinnos.
- Raud P. (2021). *La principessa e lo scheletro*. Roma: Sinnos.
- Rinaldi P. (2020). *Hai la mia parola*. Roma: Sinnos.
- Rinaldi P., Baroni M. (2014). *Adesso Scappa*. Roma: Sinnos.
- Rundell K. (2020). *Perché leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio*. Rizzoli.
- Stassi F., ill. Truttero V. (2019). *La gamba di legno di mio zio*. Roma: Sinnos.
- Tellegen T., ill. S. Weve (2018). *Storie di Animali per Quattro Stagioni*. Roma: Sinnos.
- Van de Vendell E., Ill. De Leeuw M. (2017). *Tredici Cervi Blu*. Roma: Sinnos.
- Van Oudheusden P., ill. B. Leroy (2015). *Caccia alla tigre dai denti a sciabola*. Roma: Sinnos.
- Zvirgzdiņš, ill. R. Pētersons (2020). *Rinoceronte alla riscossa*. Roma: Sinnos.



FARE EDUCAZIONE CIVICA con storie e immagini



LE BASI, I CONCETTI FONDAMENTALI:

- La Costituzione in tasca 8+
- Nina e i diritti delle donne 11+
- Salvo e le mafie 10+
- Lena e la cittadinanza scientifica 11+
- Inviati per caso. Viaggio nell'Italia delle religioni 11+
- La Costituzione degli alberi 8+

REGOLE E LIMITI

La parola "limite" compare 17 volte in diversi articoli della nostra Costituzione. Viene enunciata subito, già nel primo articolo. Cercatela negli altri!

- Terra in vista 8+
- Mangia la foglia 8+
- Cosa dovrei dire io 6+
- L'uovo della contessa 8+
- Klaus e i ragazzacci 8+
- Adesso scappa 11+

REGOLE GIUSTE E INGIUSTE

Le regole devono essere quelle dettate dalla Costituzione nei suoi principi fondamentali. Se questi principi vengono violati e qualcuno vuole imporre delle regole ingiuste, è giusto ribellarsi.

- Hai la mia parola 11+
- La Compagnia dei soli 11+
- Il regno dei disertori 11+
- Cole Tiger
- e l'esercito fantasma 8+
- Ruggiti 8+
- Terribile gatto! 6+

CURA — SOLIDARIETÀ — GENTILEZZA

La parola "gentilezza" nella nostra Costituzione non c'è. Eppure il testo ne è permeato: ascoltare, avere cura, essere solidali, sono azioni che i costituenti e le costituenti ci richiedono costantemente negli articoli che hanno scritto.

- Storie di animali per quattro stagioni 3+
- Il re senza reame 3+
- Gli Acchiappacattivi 6+
- La principessa e lo scheletro 8+
- Chi vuole un abbraccio? 3+
- Il felicottero 3+

PERSONALITÀ — DIGNITÀ — AMICIZIA

"Amicizia" è una parola assente nella Costituzione. Eppure la realizzazione della propria personalità, il rispetto della dignità delle persone, non sono forse le basi stesse dell'amicizia?

- Pssst! 11+
- In equilibrio perfetto 11+
- La figlia dell'assassina 11+
- Per sempre amici 3+
- Tredici cervi blu 11+
- Mucca Lupo Porcello 6+

CONCORRERE AL PROGRESSO MATERIALE O SPIRITUALE DELLA SOCIETÀ

È dentro l'articolo 4 l'idea di dover contribuire al miglioramento economico e spirituale della società in cui viviamo: condividere e mettere a disposizione competenze, far sì che i diritti di tutti siano rispettati, sostenersi vicendevolmente; le storie per bambini e ragazzi sanno dire bene quanto queste azioni contino.

- Merlo e la merenda 3+
- Merlo e le emozioni 3+
- Campo Bravo 6+
- Questo posto è mio! 3+
- Il grande libro degli autobus 8+
- Mare giallo 8+
- La prova dei cinque petali 8+

Un possibile
percorso guidato
dalla Costituzione
Italiana

a partire
dai libri
SinnoS



SORPRENDERSI

"Sorpresa" non è una parola della Costituzione, eppure se ci pensiamo bene... Quando la Costituzione tutela le arti, le tecniche, la scienza e il paesaggio, non ci chiede forse di sorprenderci di fronte alla bellezza?

L'ARTE, LA STORIA

- Lo specchio di Henry 5+
- Caccia alla tigre dai denti a sciabola 5+
- Sorprese al museo 6+
- L'elefante pittore 5+
- Annie. Il vento in tasca 8+

L'AMBIENTE E IL PAESAGGIO

- Alla ricerca della stella degli abissi 6+
- Alla ricerca del fiore dorato 6+
- Piccola guida per Ecoschiappe 6+
- La minaccia degli sguscianti 10+
- Respirus 5+
- Nel bosco 6+

DOVERI — SCELTE — RESPONSABILITÀ

La Costituzione ci chiede di essere responsabili e ci dice che ad un diritto corrisponde sempre un dovere. Non si accontenta della nostra neutralità, ci chiede di esserci, in tutte le comunità di cui facciamo parte, dalla famiglia al mondo, di scegliere da che parte stare, di non rimanere inerti.

- La scelta 11+
- Il rischio 11+
- Ladra di jeans 11+
- Leo otto volte eroe 5+
- La famiglia Sgraffignoni 7+
- Reato di fuga 11+

EGUAGLIANZA — UGUAGLIANZA

È tra i concetti più potenti e importanti della Costituzione. Un principio che viene enunciato immediatamente, all'articolo 3. Perché questa eguaglianza venisse effettivamente garantita, il cammino di molti è stato lungo e non si è ancora concluso. In particolare quello delle donne, e degli uomini che hanno saputo fare la differenza. Le storie, vere e inventate, lo sanno ben raccontare.

- Cattive ragazze 11+
- Micro mamma 8+
- Super P 5+
- Il cavaliere Saponetta Re di Spugna 8+
- Pesi Massimi 10+
- Contro corrente 8+

AMORE — RISPETTO

Sono il frutto dell'eguaglianza, e ne sono la base. Raccontiamone la bellezza e l'importanza.

- In equilibrio perfetto 11+
- Celestiale 11+
- Sette rose per Rachel 11+
- D'amore e altre tempeste 11+

ACCOGLIENZA

Quanta lungimiranza nella Costituzione! Solidarietà, cura, eguaglianza: non solo per chi è nato qui, ma per tutti coloro che hanno il desiderio o la necessità di un futuro migliore.

- Rinoceronte alla riscossa 8+
- La gamba di legno di mio zio 6+
- Il grande libro delle navi 8+
- Fuga in punta di piedi 7+

PACE

Purtroppo nel mondo la pace non si è ancora realizzata, tante le guerre in atto, tanta sciocchezza. I nostri e le nostre costituenti la guerra l'avevano conosciuta bene, e l'hanno ripudiata.

- Il re e i suoi cavalieri 6+
- Un ottimo lavoro 6+
- La guerra può aspettare 6+
- Rossi contro Blu 6+



L'implicito pedagogico nell'articolo 34 (comma 1) della Costituzione

The Pedagogical Implicit in Article 34 (paragraph 1) of Constitution

Andrea Cegolon

Assistant professor - Department of Political Sciences, Communication and International Relations, University of Macerata

Abstract

The aim of these pages is the re-reading of the Constitutional Charter to highlight the pedagogical dimension underlying the “values” originally formulated by the constituent fathers. The reflection starts from Article 34, paragraph 1, where the principle of compulsory education is affirmed. The basic thesis supported here is that the correlation between the right and duty of education lends itself to an educational use to promote active citizenship in young people.

Keyword: pedagogy, Constitution, values, right-duty, citizenship.

L'obiettivo di queste pagine è la rilettura della Carta costituzionale per evidenziarne la dimensione pedagogica sottesa ai “valori” formulati dai padri costituenti. La riflessione prende le mosse dall'art.34, comma 1, dove è affermato il principio dell'obbligo di istruzione. La tesi di fondo qui sostenuta è che la correlazione tra diritto-dovere di istruzione si presta ad un utilizzo educativo per promuovere la cittadinanza attiva nei giovani.

Parole chiave: pedagogia, Costituzione, valori, diritto-dovere, cittadinanza.

1. Introduzione

La legge. 92/2019 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, come dice il titolo, prescrive l'introduzione di questo insegnamento nella scuola italiana a partire dall'anno scolastico 2020-2021. L'educazione civica non viene proposta come una vera e propria disciplina. È concepita come un insegnamento particolare che ha queste due caratteristiche: è *trasversale* alle diverse discipline ed



obbligatorio in tutti i gradi scolastici a partire dalla scuola dell'infanzia. Nelle *Linee Guida* emanate dal Ministero i contenuti dell'educazione civica sono stati organizzati in tre assi culturali/educativi: lo studio della Costituzione; lo sviluppo sostenibile; la cittadinanza digitale.

I principi educativi cui si ispira l'insegnamento sono esplicitati nell'art. 1 della su citata legge 92/2019, dal titolo *Principi*:

- I l'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.
- II l'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona. (Legge 92/2019).

L'apparente semplicità del testo normativo non deve trarre in inganno. Le parole, scelte con ponderazione, rappresentano il punto di arrivo di una storia durata oltre 50 anni che qui, per altro, non intendiamo ripercorrere perché esula dal nostro scopo e per la quale rinviamo ad altri studi (Corradini, Refrigeri 1999; Santerini, 2001; Porcarelli 2020).

L'articolo della legge su citata, proprio perché circoscrive in maniera sintetica finalità, contenuti, ambito della nuova cittadinanza ed elegge la scuola a luogo privilegiato di tale educazione, è denso di implicazioni oltre che giuridiche, anche di stampo pedagogico, alcune delle quali qui ci proponiamo di considerare a partire dal testo costituzionale. Il compito educativo che la scuola deve affrontare nello spirito della Costituzione, richiede il riferimento alla pedagogia implicita al testo costituzionale, resa, forse, più evidente proprio nell'art. 34, ma pienamente rilevabile solo attraverso una lettura completa della Carta.

Ed infatti, il rapporto tra istruzione- educazione e la nuova realtà socio-politico-economica generata e generabile dalla Costituzione, affidata a chiare lettere all'art. 34, sarebbe monca se non venisse contestualizzata all'interno del quadro giuridico-culturale complessivo della Costituzione. Come Pietro Calamandrei (2007), uno dei padri costituenti, ricordava nel famoso *Discorso agli studenti di Milano* del 26 gennaio del 1955, l'art. 34 non comunicherebbe alcuna novità se non fosse collegato ai Principi Fondamentali, in particolare all'art. 3, il più importante e il più impegnativo di tutta la Costituzione, quello in cui la Repubblica si impegna:

a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'or-



ganizzazione politica, economica e sociale del Paese (*Principi Fondamentali*, art. 3).

Solo il combinato disposto di questi due articoli, che vincolano la sorte della Repubblica alla promozione dell'istruzione e quest'ultima al principio della dignità della persona, connota in senso democratico la gestione del bene *educazione*. In quanto segue ci soffermeremo solo sul comma 1 dell'art. 34 per approfondire il significato del rapporto diritto/dovere di istruzione, basilare nella educazione civica delle giovani generazioni.

2. L'articolo 34 della Costituzione

L'articolo 34 è stato collocato nella *Parte I* dedicata ai *Diritti e doveri dei cittadini*, sotto il Titolo II riguardante i *Rapporti etico-sociali*. Si tratta, secondo la classificazione del filosofo del diritto N. Bobbio (1990, p. 67 e segg.), di un diritto sociale, definito di “seconda generazione”, essendo qualificabili di “prima generazione” i diritti di libertà garantiti nella Costituzione dal Titolo I dedicato ai *Rapporti Civili*. La precisazione è importante perché l'iscrizione dell'art. 34 tra i diritti sociali comporta, come conseguenza, che la sua realizzazione richieda l'intervento diretto dello Stato (Ivi, p. 69). Il che giustifica la forma linguistica prescrittiva, velata da quella descrittiva, con cui è stato scritto. L'art. 34 recita in questo modo:

- I La scuola è aperta a tutti.
- II L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.
- III I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.
- IV La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso (art. 34).

L'art. 34 apre al comma 1 con un'affermazione di carattere generale: “la scuola è aperta a tutti”. Nella sua formulazione provvisoria, cioè nell'art. 28, comma 1, del *Progetto Costituzionale* proposto dalla Commissione per la Costituzione dell'Assemblea Costituente, la dicitura era la seguente: “La scuola è aperta al popolo”. L'espressione, considerata inadeguata ad esprimere l'idea di istruzione come bene sociale da assicurare a tutti per lo sviluppo delle personali capacità intellettuali e morali, viene emendata con la formula “la scuola è aperta a tutti” (Calzaretto, 2022).

Si tratta, infatti, di una norma di diritto positivo. Essa recepisce un principio



divenuto universale, secondo cui l'istruzione è un diritto dell'uomo in quanto uomo, che M. Nussbaum (2007, p. 303 e segg.) include tra quelli che garantiscono capacità/ competenze indispensabili alla realizzazione di una vita " pienamente umana e umanamente dignitosa (Nussbaum, 2007, p.198).

Approvata dall'Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947, la nostra Costituzione entra in vigore il 1° gennaio 1948. Nello stesso anno, il 10 dicembre del 1948, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva i 30 articoli della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, tra i quali l'art. 26 che ha per titolo "diritto all'istruzione" e che al comma 1 recita:

ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere garantita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere accessibile a tutti sulla base del merito (art. 26, c. 1, UNESCO, 2000).

La sostanziale contemporaneità dei due testi spiega anche la simmetria dei principi ispiratori. "Il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana" (*Preambolo della Dichiarazione universale dei Diritti Umani*) fa il paio con l'art. 3 della Costituzione in cui si afferma che "tutti i cittadini hanno pari dignità e sono uguali di fronte alla legge".

Il diritto all'istruzione viene, infatti, recepito attraverso la dichiarazione che la scuola è aperta a tutti, per affermare subito dopo la durata della medesima per "almeno otto anni obbligatoria e gratuita".

Due sono le questioni pedagogiche che ci proponiamo di discutere a partire questo comma:

- I il prolungamento della durata della istruzione e il limite al cambiamento costituzionale;
- II l'obbligatorietà incardinata nel diritto-dovere.

3. Il prolungamento della durata dell'istruzione

La durata dell'istruzione di otto anni, fissata nel testo del 1948, è disallineata rispetto alle prescrizioni vigenti. La legge 296/2006, infatti, per l'obbligo di istruzione stabilisce una durata di 10 anni all'interno delle scuole del nostro sistema pubblico: scuola primaria, scuola secondaria di primo grado fino al primo biennio della secondaria di secondo grado.

Istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria su-



periore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età” (art.1, c. 622, L. 296/2006).

Non entriamo qui nel merito della novità rappresentata dall’obbligo di formazione. Preme sottolineare, invece, il prolungamento della durata dell’obbligo da 8 a 10 anni, ricordando che la legge 53/2003 lo aveva esteso addirittura a 12 anni, poi ridotti a 10 dalla legge su citata.

L’art. 34, attinente come detto, ai *Rapporti etico-sociali*, è inevitabilmente esposto più di altri all’influsso del cambiamento sociale, a motivo della componente storica presente nella nostra rappresentazione dell’istruzione e dell’educazione. “Le modificazioni che sopravvengono nel metodo e nei programmi dell’educazione – ci ricorda Dewey – sono prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in corso di trasformazione”. (Dewey, 1973, p. 2). È sufficiente considerare la diversa conformazione sociale dell’Italia nel secondo dopoguerra rispetto a quella attuale, per capire come le esigenze di istruzione avvertite allora (De Vivo, 1983) siano incomparabili con quelle attuali. In società della conoscenza come le nostre, si fa largo l’esigenza di aumentare l’investimento in istruzione e formazione allungando il percorso scolastico. Ma i cambiamenti sociali non inducono solo modifiche di tipo quantitativo – i tempi – ma anche di tipo qualitativo – curricula e metodi didattici. Oggi registriamo nuovi bisogni educativi. La fiducia nell’istruzione fa il paio con l’esigenza opposta: proteggerci dall’eccesso di informazione e attrezzarci contro le insidie che provengono dai mezzi di comunicazione digitale. In fondo, la stessa prescrizione dell’educazione civica nella scuola nasce anche dalla necessità inedita di acquisire competenze di cittadinanza digitale e di sostenibilità ambientale, per affermare il diritto alla salute e al benessere, come su spiegato (L. 92/2019, c. 5). A ciò si aggiunga il problema della dissipazione delle risorse. Come contrastare la dispersione, gli “sperperi nell’educazione” (Dewey, 1973, p. 45), più che di denaro, di vite umane, per certi aspetti evidenti nel fenomeno inquietante dei NEET (Rosina, 2015).

Sono temi che ci obbligano ad una re-interpretazione ed aggiornamento critico del concetto stesso di *istruzione*. Nel tempo, il termine ha viepiù allargato la sua gamma semantica talché, per una chiara comprensione di questa sedimentazione di significati bisogna rifarsi al contesto storico-culturale. Oggi, ad esempio, non ci accontentiamo più di affermare che “la scuola primaria sia elementare non solo in quanto fornisce gli elementi della cultura, ma soprattutto in quanto educa le capacità fondamentali dell’uomo” (Premessa ai Programmi del 1955) Senza negare il valore pedagogico di quelle finalità, oggi cerchiamo di renderle meno astratte, ancorandole ad apprendimenti più concreti. La parola chiave è diventata, a tutti i livelli, “competenza”. Introdotta in ambito scolastico con il DPR 275/ 1999, compare più diffusamente con il D. lgs. 59/2004, allegato D, sia a livello di scuola primaria (art.8, c.1) che di secondaria di primo grado (art.11, c.



2). E che cosa si intenda per studente *competente* alla fine del primo ciclo di istruzione, lo si capisce leggendo il Profilo Educativo Culturale e Professionale (PECUP) dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione:

Un ragazzo è riconosciuto competente quando, facendo ricorso a tutte le capacità di cui dispone, utilizza le conoscenze e le abilità apprese per esprimere un personale modo di essere e proporlo agli altri; interagire con l'ambiente naturale e sociale che lo circonda, e influenzarlo positivamente; risolvere i problemi che di volta in volta incontra; riflettere su se stesso e gestire il proprio processo di crescita, anche chiedendo aiuto, quando occorre; comprendere, per il loro valore, la complessità dei sistemi simbolici e culturali; maturare il senso del bello; conferire senso alla vita (PECUP).

Il percorso scolastico oggi è, dunque, finalizzato ad attivare, sostenere, promuovere il processo di “capacitazione” (Sen, 2014 p. 78 e segg.) nello studente in vista dell'autonomia richiesta sul piano individuale e sociale.

4. Il limite al cambiamento costituzionale

Le variazioni cui è stata soggetta la norma relativa all'istruzione, analizzate in profondità, possono dirci qualcosa di più della nostra Costituzione rispetto a ciò che appare in superficie: spunti utili in chiave pedagogica.

Partiamo da un assioma: la legge 296/2006, che ha prolungato l'obbligo di istruzione e formazione da otto a dieci anni, non ha modificato per questo la nostra Costituzione. Come spiegare questa apparente contraddizione? I costituzionalisti distinguono tra *potere costituente* e *potere di revisione*. Con la prima espressione si intende “la forza fondativa di un nuovo ordine statutale”; con la seconda, il potere di modificarlo generalmente negato alla legislazione ordinaria (Prisco, 2014, p. 64; Dogliani, 2016). Senza avere la pretesa qui di sollevare una questione giuridica assai controversa, ci limitiamo a richiamare l'analisi di un esperto del settore:

le costituzioni dei moderni si pongono in linea di principio come non modificabili con legge ordinaria, nel senso che hanno la pretesa di durare nel tempo, e di imporsi a tutti i soggetti dell'ordinamento, anche al potere legislativo (...) Supremazia della costituzione e sua continuità e durata sono facce della stessa medaglia, e proprio perché la costituzione è qualcosa di permanente tutti i poteri ne debbono essere vincolati, compreso quello legislativo” (Groppi, 2006, p. 2).

Per tornare all'art. 34, modificato dalla legge 296/2006, ci si trova di fronte ad una norma di revisione che non intacca i principi costituzionali in quanto è



stata elaborata all'interno di essi. Questo è il vincolo democratico cui è soggetta la normativa successiva alla Carta. L'espressione "vincolo democratico" può apparire contraddittoria se pensiamo semplicisticamente che la democrazia si basi sul consenso della maggioranza. In realtà le democrazie moderne, compresa la nostra, si basano su due tipi di regole: *formali vs sostanziali*. Le prime attengono alla politica e fanno proprio il principio della maggioranza. Le seconde richiamano i diritti di libertà e i diritti sociali che devono essere realizzati, mai violati. Di conseguenza, ogni legge parlamentare votata a maggioranza implica decisioni mai assolute in quanto vincolate a rispettare i Principi Fondamentali che costituiscono l'Incipit della nostra Costituzione.

Per capire l'importanza di questi principi posti a garanzia anche delle minoranze, è sufficiente considerare la differenza esistente tra la Costituzione del 1948 e lo Statuto Albertino del 1848. Quest'ultimo è stato *octroyées*, concesso dal re ed, in questo senso, foriero di cambiamenti che non hanno modificano, sostanzialmente, la realtà sociale e politica del tempo. Una costituzione invece, in quanto istitutiva di una nuova realtà socio-politico-giuridica, è il frutto di una generazione che, in genere, si affaccia su un tornante tragico della storia. Guadagna meriti presso le generazioni successive nell'affermare nuovi principi di vita socio-politico-giuridici che spetta alle generazioni successive mantenere e trasmettere, pena lo stravolgimento del nuovo ordine istituito. È anche il caso della nostra Costituzione, alla cui base l'idea "di contratto sociale non è solo una categoria filosofica, ma si identifica, sul piano giuridico, con la rifondazione su basi pattizie della convivenza civile in seguito a eventi traumatici che segnano una radicale rottura nella storia di un popolo" (Gallo, 2013, p. 462).

I momenti traumatici che precedono la nostra Costituzione sono noti. Con la fine della seconda guerra mondiale e la liberazione dell'Italia dalla occupazione nazista, si esaurisce l'esperienza storica della monarchia e con il referendum del 2 giugno del 1946 vengono poste le premesse per la Repubblica. Nello stesso anno, viene votata l'Assemblea Costituente formata da 556 membri, che a sua volta elegge la Commissione Costituente dei 75. Quest'ultima inizia il lavoro nel gennaio del 1947 e il 27 dicembre dello stesso anno la Costituzione viene approvata in Assemblea ed entra in vigore nel gennaio del 1948. (Senato della Repubblica, 2018, p. 13 e segg.).

La Costituzione rappresenta, dunque, il punto di avvio della rifondazione storica della nostra democrazia, sulla base di diritti che la comunità deve provvedere alla sua conservazione cui si deve un'importante conseguenza. La nostra Carta è "rigida" (Groppi, 2006, p. 2), un grande merito nonostante il termine sia fuorviante, negativamente connotato. In virtù dei suoi *Principi Fondamentali*, la nostra costituzione possiede, infatti, una forza giuridica superiore alle leggi ordinarie grazie alla quale non può essere modificata da leggi ordinarie. La rigidità, dunque, è garanzia di resistenza, è un argine provvidenziale contro la dittatura della maggioranza, è la dimostrazione introvertibile di rispetto delle minoranze. La sua for-



mula riassuntiva è data dall'art. 139 che, a sigillo della Costituzione, recita così: "La forma repubblicana non può essere oggetto di revisione costituzionale" (art. 139).

5. L'obbligo di istruzione

Oltre a fissare per otto anni l'istruzione inferiore, l'art.34 afferma che la stessa "è obbligatoria e gratuita". Otto anni non indicano un traguardo finale, ma la tappa di un percorso che continua, deve continuare perché corrisponde a un *diritto* e insieme a un *dovere* ad apprendere. Da questo passaggio istituzionale ha preso le mosse e si è politicamente imposto l'artificio linguistico della *lifelong education* (Delors, 1997). Che l'istruzione sia un dovere oltre che un diritto lo si ricava anche, dal già citato titolo, *Diritti e Doveri dei cittadini* della Parte I della Costituzione in cui è inserito l'art.34. Coerentemente con tale intitolazione, la legge 53/2003 introduceva il concetto di diritto/dovere con il proposito di "ridefinire e ampliare" l'obbligo scolastico di cui all'articolo 34 della Costituzione" in questi termini:

La fruizione dell'offerta di istruzione e formazione costituisce un dovere legislativamente sanzionato; nei termini anzidetti di diritto all'istruzione e formazione e di correlativo dovere viene *ridefinito* ed *ampliato* l'obbligo scolastico di cui all' articolo 34 della Costituzione, nonchè l'obbligo formativo introdotto dall' articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144 (art.2, c.1, lett. c, L. 53/2003).

La legge 53/2003, infatti, rivede il concetto di obbligo scolastico per ampliare l'offerta di istruzione sia in senso longitudinale, con il prolungamento del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione per 12 anni; che in senso trasversale, spostando il focus sul fenomeno istruzione e formazione, piuttosto che sul luogo in cui esse avvengono:

è assicurato a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale (L. 53/2003, art.2, c.1, lett. c).

In sintesi, nelle intenzioni del Gruppo di lavoro che fissa i presupposti pedagogici della legge 53/2003, il superamento del concetto di obbligo scolastico consentiva di realizzare più coerentemente lo spirito democratico della Carta costituzionale almeno sotto tre aspetti attenenti a:



- I lessico;
- II diritto civile e sociale;
- III apporto con il mondo culturale e sociale.

Sotto l'aspetto lessicale, l'espressione "obbligo scolastico", doveva essere modificata perché induceva l'idea di un rapporto di sudditanza dei cittadini verso lo Stato, si avvertiva l'eco della politica liberal-conservatrice alle origini del nostro Stato nazionale e della scuola "per il popolo" istituita nel 1861 (De Vivo, 1983, p. 23; Genovesi, 1998, p. 76 e segg.). Il termine "obbligo" – giudicato, quindi, un retaggio del passato – si pensava potesse alimentare posizioni di subalternità incompatibili con l'obiettivo di formare una diversa postura sociale fondata sulla condivisione, partecipazione e corresponsabilità come era nell'animo di chi si batteva per una convivenza democratica (Bertagna, 2006, p. 141 e segg.). Di qui prese corpo la decisione di rendere più evidente la natura democratica del rapporto tra cittadino e istituzioni. L'espressione più acconcia e condivisa fu "diritto all'istruzione". In questo modo si riconosceva che "una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo (...), prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata" (Dewey, 1978, pp. 110-111).

Il concetto di "obbligo scolastico" configgeva, inoltre, con la natura di diritto civile e sociale dell'istruzione e della formazione, etichettabile eticamente con la categoria del "diritto-dovere". Essere istruiti è un diritto che, però, non può essere demandato completamente agli altri. Esso impone la sua realizzazione prima di tutto al soggetto che, secondo le proprie esigenze, aspirazioni e potenzialità, si adopererà per estendere il medesimo anche nei confronti degli altri. La coppia diritto/dovere è il comandamento morale della Costituzione posto a salvaguardia soprattutto del futuro nelle giovani generazioni. In questo senso ne parlava Pietro Calamandrei (1950), per il quale la scuola era l'"organo ematopoietico" della Repubblica, l'istituzione in cui si rigenera il sangue della popolazione italiana:

se si dovesse fare un paragone fra l'organismo costituzionale e l'organismo umano, si dovrebbe dire che la scuola corrisponde a quegli organi che nell'organismo umano hanno la funzione di creare il sangue, gli organi ematopoietici, quelli da cui parte il sangue che rinnova giornalmente tutti gli altri organi, che portano a tutti gli altri organi giornalmente, battito per battito, la rinnovazione e la vita.

Infine vi era il rapporto culturale/società. Il concetto di obbligo scolastico risentiva di una visione scuola-centrica, ormai datata rispetto al livello delle conoscenze raggiunte in tema di apprendimento e andava incontro a modifiche profonde. Usciva dal chiuso dell'aula per occupare altri spazi, imponendosi per la sua trasversalità. Oltre alla scuola canonicamente intesa, altre agenzie educative cominciavano a svolgere un ruolo sempre più importante. La loro matrice era



varia: culturale, sportiva, ricreativa. Eravamo in presenza di un cambiamento profondo, paradigmatico: valevano di più le competenze sulle conoscenze, i processi sui risultati. Erano le risposte attese da una società profondamente cambiata, sempre più attenta all'investimento in istruzione.

Ci fu però una battuta di arresto nel travagliato percorso di riforma della scuola secondaria quando si trattò di far valere il peso di queste proposte. Lo si capisce dalla legge 296/2006 che reintrodusse, come noto, il concetto di obbligo nella forma *mitigata* di obbligo di istruzione e contestualmente e ne modificò la durata: da 12 a 10 anni e, per la formazione, fino a 18 anni, comunque fino al conseguimento di un diploma di scuola secondaria o di una qualifica triennale.

Al di là di questi aggiustamenti temporali – poco comprensibili – interessa qui soffermarsi sul compromesso lessicale conseguito nell'art. 2, c. 622 della Legge 296/2006 e spiegato nel Decreto 22 agosto 2007 n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

L'introduzione del nuovo obbligo si colloca nel quadro delle norme vigenti sul diritto/dovere all'istruzione e alla formazione, in base alle quali nessun giovane può interrompere il proprio percorso formativo senza aver conseguito un titolo di studio o almeno una qualifica professionale entro il 18.mo anno di età. L'obbligo di istruzione costituisce, quindi, un passaggio necessario che non ha carattere di terminalità e non è connotato da un proprio autonomo ordinamento (Decreto 22 agosto 2007, n.139)

Nel testo si coglie l'esigenza di non tradire l'ispirazione democratica della Costituzione del 1947, che era stata una preoccupazione precisa della Legge 53/2003. Evidente lo sforzo di attenuare linguisticamente il concetto di *obbligo*. Inscritto all'interno del paradigma del diritto/dovere secondo quanto previsto dalle norme precedenti, esso si configurava come obbligo avvertito prima di tutto verso se stessi, come dovere morale da realizzare nella propria vita e in quella altrui.

Suona forte il richiamo al valore della responsabilità racchiuso in un diritto di natura sociale. La Circolare n.101 del 30 dicembre n. 2010 chiama in causa la responsabilità dei genitori “cui competono le scelte tra le diverse tipologie di scuola”; delle istituzioni scolastiche “da cui dipende l'adozione delle strategie più efficaci e coerenti”; dell'Amministrazione “cui è affidato il compito di stabilire i criteri, gli indirizzi e i presupposti per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione”; delle Regioni e degli Enti locali “cui spetta di assicurare le condizioni più idonee”. Ma non basta. Alla responsabilità educativa deve essere educato anche lo studente per poter diventare un uomo e un cittadino che partecipa attivamente alla vita della comunità.

Per conseguire questo obiettivo, previsto nel Profilo dello studente sia alla fine del primo che del secondo ciclo di istruzione, alla scuola spetta un compito pedagogico- educativo importante e indifferibile: aggiornare la rappresentazione della moralità depurandola di quelle scorie di negatività, che ci ha condizionato



fino ad oggi e che si esauriva unicamente nella finalità di correggere il male che l'uomo può fare agli altri. Questa idea è responsabile di una morale imperativa – si pensi all'imperativo categorico di Kant – fatta di comandi, di obblighi e divieti; una morale basata sul dovere e non sul diritto. Secondo questa concezione, la funzione primaria della morale e della legge è di “comprimere non di liberare, di restringere non di allargare gli spazi di libertà” (Bobbio, 1990, p. 55), di raddrizzare il legno storto dell'umanità, per riprendere un famoso aforisma kantiano. Diritto e dovere dovrebbero essere considerati, invece, come il diritto e il rovescio di una stessa medaglia che va osservata, però, da entrambe le parti (Bobbio, 1990). La prova del nostro ritardo e dell'urgenza del mettersi al passo con i tempi la si constata dalla persistente propensione a guardare la “medaglia” solo per un verso, quello del dovere e per questo rifiutarla. Arduo ma inevitabile lo sforzo di liberarci dalle pastoie che ci tengono ancora legati all'impostazione originaria del problema morale, affrontato più come questione sociale che individuale e circoscritto a regole di condotta per proteggere la società e non l'individuo.

Si potrà chiudere il cerchio quando riusciremo a mettere in pratica l'idea di Rousseau circa la bontà originaria dell'uomo che, proprio per questo, va gerarchicamente anteposto alla società. Solo a partire da queste premesse individualistiche, la moralità acquista una connotazione positiva, diventa espressione della libertà umana, promette non l'asservimento ma la liberazione dell'uomo, ma la realizzazione della sua vera natura.

Il passaggio ai diritti, il portato della rivoluzione illuministica, è stato, quindi, il risultato di una vera e propria rivoluzione copernicana. Ha riguardato la pedagogia quando si è emancipata dalla politica. Ma per essere rivoluzionaria fino alla fine manca un tassello. Proclamare i diritti va bene, ma è più difficile saperli difendere, perchè ritorna in campo i diritti del dovere, mi si passi il bisticcio. Un dovere, per essere tale, va esercitato dal singolo prima ancora di demandarlo allo Stato, alla famiglia, agli enti locali. Si assiste, invece, alla crescente prevaricazione del diritto a rivendicare i propri diritti, relegando in un angolo il dovere di fare il proprio dovere. Insomma, alla morale limitata del dovere si è sostituita quella altrettanto limitata del diritto, in aperta contraddizione con la pedagogia sottesa nei *Principi Fondamentali* della nostra Costituzione.

Proprio e solo una lettura meditata di quella pedagogia potrà consentirci di ricomporre i cocci frantumati di quella mirabile costruzione che è stata la nostra Costituzione. Il cammino verso conquista dell'autonomia, che è l'obiettivo dell'educazione, avrà la via spedita solo in virtù della responsabilità che si saprà creare dando valore e sostanza al binomio diritto-dovere, come era nello spirito dei nostri Padri.



6. Conclusione

Proviamo a tirare le fila dei ragionamenti svolti. Siamo partiti dalla tesi deweyana del rapporto educazione e democrazia senza considerarla limitata all'articolo che tratta deliberatamente dell'istruzione, ma come una specie di fiume carsico che attraversa tutta la Carta. Abbiamo cercato di dimostrarla partendo comunque dall'art. 34, del quale abbiamo analizzato solo il comma 1, privilegiando un approccio sistemico, per cogliere in esso l'unità dell'impostazione costituzionale. Tale unità è emersa chiaramente nelle interpretazioni successive dell'obbligo di istruzione, sia dal punto di vista quantitativo (10 invece di 8 anni), che dal punto di vista qualitativo, con l'interpretazione del concetto nella prospettiva morale del diritto-dovere. Abbiamo cercato di far emergere la profondità del testo costituzionale, la sua coerenza interna, i riferimenti storico-giuridico-culturali, la ricchezza didattica che ci può fornire la "conoscenza della Costituzione".

Sotto l'aspetto pedagogico ci pare particolarmente importante il concetto di "rigidità" della Costituzione e la dimensione del dovere connessa al diritto. In entrambi i casi si registra il rinvio ai Principi Fondamentali che fanno da premessa alle parti successive. Tali principi si riferiscono a "diritti inviolabili dell'uomo" e a "doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale". Valori che oggi dobbiamo riscoprire e che per questo dovrebbero offrire le coordinate entro cui incardinare l'insegnamento trasversale della educazione civica. È stato detto che la Costituzione fu un'impresa irripetibile, affermazione che, forse, possiamo cogliere in tutta la sua portata proprio dal versante pedagogico-educativo.

La straordinarietà dell'azione costituente è data dalla convergenza di tre grosse tradizioni culturali e politiche: quella cristiano cattolica, quella socialista-marxista, quella liberale che hanno saputo trovare elementi comuni nonostante convinzioni e storia apparentemente incompatibili. Memori della distruzione e della sofferenza recenti della guerra, i Padri costituenti capirono che le loro diversità potevano essere una ricchezza al servizio dell'uomo, se solo si fosse provveduto a superare le divergenze per dar vita ad una nuova cultura aperta, dialogante, pluralistica, inclusiva come richiedeva e richiede una democrazia. Quella cultura è esemplificata nella semantica dell'articolo 3, il più importante di tutta la Costituzione, in cui il lessico utilizzato per rivolgersi al soggetto è *persona umana, cittadino, lavoratore*, termini che è facile ricondurre alla prospettiva rispettivamente cristiana, liberale, socialista-marxista. Eppure nessuno dei termini è stato assolutizzato. Intersecandosi ne è venuto un supplemento di significato. Nessuna di quelle componenti politiche si è sentita sminuita, ma arricchita nella propria identità.

Se ora pensiamo alla difficoltà di promuovere in ambito scolastico un'azione educativa nella pienezza delle sue implicazioni, adducendo a giustificazione proprio il pluralismo delle convinzioni, la Costituzione ha qualcosa da insegnarci in merito. Non solo l'educazione civica, ma l'educazione *tout court* potrà fare passi da gigante adottando lo stesso spirito.



Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A. (2009). *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.
- Audigier G., Lagelée G. (1996). *Education civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris: INRP.
- Benvenuti M. (2018). Articolo 34. In F. Clementi, L. Cuocolo, F. Rosa, G.F. Vigevani (eds.), *La Costituzione italiana. Commento articolo per articolo*. Bologna: il Mulino.
- Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bobbio N. (1990). *Letà dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Bobbio N. (1984). *Il futuro della democrazia. Una difesa delle regole del gioco*. Torino: Einaudi.
- Bobbio N., Pontara G., Veca S. (1984). *Crisi della democrazia e neocontrattualismo*. Roma: Editori Riuniti.
- Borinski F. (1962). *Educazione del cittadino*. Roma: Armando.
- Calamandrei P. (2007). *Discorso sulla Costituzione e altri scritti*. Napoli: La Scuola di Pitagora.
- Calamandrei P. (1950). *Discorso pronunciato al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale*. Roma: ADSN.
- Calzaretti F. (ed.) (2022). *La nascita della Costituzione. Le discussioni in Assemblea Costituente. Il Commento degli articoli della Costituzione*, www.nascitacostituzione.it.
- Dichiarazione universale dei Diritti Umani (1948). Senato della Repubblica, <https://www.senato.it>
- Corradini L., Refriggeri G. (1999). *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*. Bologna: il Mulino.
- De Vivo F. (1983). *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia: La Scuola.
- Decreto 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.
- Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, *Programmi didattici per la scuola primaria*.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Dewey J. (1973). *Scuola e società*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1972). *Educazione e democrazia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dogliani M. (2016). *La ricerca dell'ordine perduto*. Bologna: il Mulino.
- Gallo F. (2013). Le revisioni costituzionali e i suoi limiti. *Ricerche Giuridiche*, II(2), 463-474.
- Genovesi G. (1998). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Bari: Laterza.
- Groppi T. (2006). La revisione della Costituzione. Commento all'art. 138. In R. Bifulco, A. Celotto, O. Olivetti (eds.), *Commentario alla Costituzione*, vol. III. Torino: UTET.
- Hessen S. (1979). *Democrazia moderna*. Roma: Armando.
- Hessen S. (1959). *Scuola democratica e sistemi scolastici*. Roma: Armando.



- Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.
- Legge 27 dicembre 2006, n. 296, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007).
- Legge 28 marzo 2003, n. 53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.
- Malizia G., Tonini M., Valente L. (2008). *Educazione e cittadinanza. Verso un modello culturale ed educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: il Mulino.
- Porcarelli A. (2020). *Una convivenza civile. Itinerari di educazione civica. Per le scuole superiori*. Torino: SEI.
- Prisco S. (2014). *Costituzione, diritti umani, forme di governo. Frammenti di un itinerario di studi tra storia e prospettive*. Torino: Giappichelli.
- Rosina A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Sartori G. (1957). *Democrazia e definizioni*. Bologna: il Mulino.
- Sen A. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Segrate: Mondadori.
- Senato della Repubblica (2018). *Fondata sul lavoro*, www.senato.it/pubblicazioni.
- UNESCO (2000). *Rapporto mondiale sull'educazione 2000. Il diritto all'educazione*. Roma: Armando.
- Veca S. (1990). *Cittadinanza. Riflessioni filosofiche sull'idea di emancipazione*. Milano: Feltrinelli.



Manifesto per la cittadinanza digitale

Manifesto for digital citizenship

Derrick De Kerckhove

University of Toronto-Canada

Massimo Di Felice

Universidade de São Paulo USP- Brasile

Mario Pireddu

Università degli Studi della Toscana

Cosimo Accoto

Research Associated MIT Boston-USA

José Bragança De Miranda

Universidade Nova de Lisboa-Portogallo

E J. Alberto Sanchez Martinez

Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Messico

La nostra epoca è segnata da due grandi trasformazioni. Due cambiamenti totali che stanno ridisegnando la stessa forma del sociale, contribuendo ad alterare lo stesso significato dell'agire e quello delle nostre relazioni con il mondo, le cose, la tecnica e tutto ciò che fino a ieri consideravamo "esterno". Da un lato l'avvento di un **nuovo tipo di ecologia** caratterizzata dal passaggio dall'idea di pianeta come un globo terracqueo a quella proposta dalla teoria di Gaia – che lo descrive come un organismo vivo, composto a sua volta da una infinità di altri organismi e entità diverse. A tale passaggio corrisponde la diffusione della coscienza dei limiti dell'azione degli umani sull'ambiente (antropocene), quella della finitudine delle risorse e della stretta dipendenza della nostra specie dagli elementi e dalle sostanze "non umane", considerate fino a poco tempo fa "materie prime", cose utilizzabili e sostanze passive. La seconda grande trasformazione coincide con l'avvento delle tecnologie e delle **architetture digitali di rete e di connessione** che, soprattutto nelle loro ultime generazioni – Internet of Things, Big Data e le diverse forme di intelligenze artificiali – hanno iniziato a connettere l'intera biosfera, mettendo in rete superfici ed entità di diversa natura.

La coscienza di una **nuova cultura ecologica** che ci vede non più come attori autonomi e agenti in un ambiente (dal latino *ambire*, andare attorno) ma come

PAMPAEDIA – Bollettino As.Pe.I – ISSN 1721-1700

DOI: 10.7346/aspei-012022-06



parti integranti di un organismo vivo e come l'insieme delle interazioni digitali con entità, dati, dispositivi, intelligenze non umane e bio-diversità, sta alterando qualsiasi ambito del nostro convivio. Non esiste settore, impresa, istituzione, mercato o tipo di relazione che non sia ridefinito e alterato da queste due trasformazioni qualitative in atto.

L'insieme di tali cambiamenti conferisce all'agire politico una nuova dimensione, non più solo antropocentrica e non più basata esclusivamente sulle opinioni e il potere di decisione degli umani ma aperta al dialogo con le intelligenze dei dati, degli algoritmi, del clima e di tutte le diverse entità oggi connesse in reti interattive.

Secondo la concezione occidentale di politica, la comunità è composta dai soli cittadini umani e dalle istituzioni fondate da questi. La politica e le forme di cittadinanza, da Aristotele a Hannah Arendt e secondo quasi tutta la tradizione europea, indicano l'azione dei soggetti umani sul territorio, intendendo questi ultimi come gli unici attori e gli artefici principali del loro destino. Ma come utilizzare ancora le categorie proposte da tale tradizione all'interno delle info-ecologie che aggregano e connettono, via reti digitali, gli umani ai dati e alle forme artificiali di intelligenza?

Come definire l'agire e l'insieme dei processi decisionali semplicemente come lo scambio delle opinioni tra individui, o come "l'agire comunicativo" e razionale dei "soggetti riuniti" (Habermas, 1981/1986) in un contesto all'interno del quale **ogni scelta e ogni azione sono il risultato delle interazioni con dispositivi, algoritmi e reti informative?**

Come definire la politica in un ambito di complessità reticolare e connettiva che espande la nostra cittadinanza e la nostra azione, grazie alle interazioni con tecnologie e flussi informativi digitali, a livello planetario e a dimensioni bio-sferiche?

1. Dal pubblico alle reti

Nell'ultimo decennio si è assistito a diverse forme di conflittualità e di partecipazione che, se pur nate in contesti politici e culturali diversi, hanno mostrato alcuni elementi in comune. Ciò che approssimava movimenti e forme di conflittualità tanto distanti e diversi tra loro – come le diverse forme di rivolta nei paesi del nord Africa denominate "primavera araba", il 15M in Spagna, il V-Day in Italia, la rivolta dei girasoli a Taiwan, il movimento Anonymous, Occupy Wall Street, le giornate di giugno in Brasile, la generazione Aracha in Portogallo, e tanti altri ancora disseminati in ogni continente – era, oltre la loro natura anti-istituzionale, la loro *dimensione digitale*.

Le forme di protesta che si sono diffuse nell'ultimo decennio in molte parti



del pianeta non sono state soltanto l'espressione di un nuovo tipo di conflittualità sociale, ma la conseguenza di una **profonda alterazione dell'agire** che si è sviluppata attraverso l'informatizzazione e la messa in rete - attraverso diversi tipi di connettività - di individui, dispositivi di interazione, flussi di informazioni, database e territorialità informatizzate.

Tale singolare interazione è il risultato della diffusione in larga scala da un lato dei dispositivi mobili di connessione (tablets, smartphone, notebook, etc.) e di forme di connessione wi-fi (banda larga, satellitaria, RFID etc.) e, dall'altro, del proliferare dei social network e della diffusione di Internet delle cose che ha originato una particolare forma connettiva eco-logica, non solo sociale, capace di connettere in tempo reale persone, dispositivi, informazioni e ogni tipo di superficie.

2. Dall'idea di ambiente alle ecologie digitali

Le reti digitali di ultima generazione hanno permesso l'emergere di un **nuovo tipo di ecologia informativa** che, attraverso le architetture interattive di ultima generazione (Internet of Things, Big Data, info-ecologie), hanno iniziato a connettere persone, dati, cose, biodiversità e superfici di ogni tipo, permettendo l'interazione in rete tra umani e non umani.

Tra noi e il mondo oggi ci sono dispositivi, algoritmi, software e dati che connettendoci ci permettono di abitare reti interagenti in grado di conferire al nostro agire e alle nostre decisioni un carattere reticolare e complesso.

Internet non è solo una rete tecnica, né soltanto una rete di persone e cittadini: siamo dinanzi all'avvento di una nuova connessione planetaria diversa da quella che immaginava le conoscenze sul mondo delle sole intelligenze umane.

La connessione che oggi si estende **oltre le frontiere della polis e della tecnica** - e che arriva alle foreste, alle profondità marine fino agli altri pianeti e allo spazio - esprime le forme di un altro tipo di ecologia. Una ecologia e una condizione abitativa che non si limitano più ad una rete di informazioni veicolate dai computer.

Le reti che oggi si interconnettono attraverso le varie forme di digitalizzazione non sono più quantificabili. Le nuove forme di connessione stanno digitalizzando l'intero pianeta, trasformandoci da cittadini e abitanti di città, paesi e nazioni in **cittadini e abitanti di galassie di atomi e bit.**

3. Dal contratto sociale alla cosmopolitica

Non solo virtuali, non solo materiali, le info-ecologie create dalle connessioni in rete di entità di diversa natura hanno ridefinito negli ultimi anni il nostro am-



biente e la nostra condizione abitativa, conferendogli dimensioni e forme connettive. L'osservazione e l'interpretazione di tale fenomeno ha stimolato un ricco dibattito sulla natura aggregativa e connettiva di questa nuovo tipo di sociale.

Le ecologie informatizzate hanno dato voce alle cose, alle bio-diversità, ai dati e ai dispositivi, creando un habitat e forme di ecologie trans-organiche all'interno delle quali hanno preso posto anche i “non umani”.

Le ultime conferenze sul clima (COP) organizzate dalle Nazioni Unite sono l'espressione di un nuovo tipo di contrattualità che unisce gli umani (i governi, le imprese, gli scienziati) ai non umani (il clima, le foreste, gli oceani, le biodiversità, i dati) con l'esplicita finalità di raggiungere **livelli sostenibili di convivenza all'interno della biosfera**.

Il passaggio dalla contrattualità esclusivamente umana, che caratterizza la storia della politica in occidente, a quella aperta agli elementi e alle diverse entità che abitano il nostro pianeta è stato introdotto dal filosofo Michel Serres, attraverso la proposta del **superamento del contratto sociale** limitato ai soli umani e della sua sostituzione con **una nuova forma di contrattualità**, da lui definita “naturale” e **aperta a tutti i membri della biosfera** (Serres, 2010/2016).

A tale prospettiva faranno eco il monito lanciato dalla **teoria di Gaia** elaborata dal fisico e premio nobel James Lovelock, la **teoria del Parlamento delle cose** elaborata da Bruno Latour (1991/2009) (allievo di Serres), il concetto di **cosmopolitica** di Isabelle Stengers e quello di **biopolitica** rielaborato da Roberto Esposito.

Se il primo descriveva il passaggio da un habitat planetario terracqueo a quello di un organismo vivo (Gaia) composto da miliardi di altri organismi, l'analisi di Latour e di Stengers si concentra sulla dimensione aggregativa e relazionale tra umani e non umani e, conseguentemente, sulla dimensione complessa di relazioni multiple – non più inscrivibili all'interno dei significati storicamente attribuiti al sociale.

Limitare la discussione agli umani, ai loro interessi, alla loro soggettività, ai loro diritti, ci sembrerà tra qualche anno tanto strano come ci appare oggi l'aver proibito, durante un lungo tempo, il diritto di voto agli schiavi, ai poveri e alle donne.

Bruno Latour

4. Dagli stati nazionali mediatici alle info-sfere

La recente proposta del governo autonomo della Catalogna di creare uno “stato in cloud” senza delimitazioni geografiche, l'instaurazione della cittadinanza digitale in Estonia, le forme di partecipazione della piattaforma Rousseau in Italia, il ministero digitale del governo di Taiwan e le piattaforme digitali delle nazioni in-



digene in Brasile, mostrano con chiarezza il **passaggio da forme centralizzate di governance degli stati a quelle distribuite e aperte delle info-sfere digitali**. In queste i processi deliberativi e partecipativi avvengono all'interno di architetture digitali che attraverso database, algoritmi e dispositivi permettono l'accesso e la gestione collaborativa di contenuti e interazioni. Se gli stati nazionali costruiti sulle architetture massmediatiche (radio, tv, giornali etc.) creavano delle architetture pubbliche opinative, le info-sfere digitali aprono delle **ecologie di interazione** che permettono – attraverso l'accesso la costruzione di contenuti e di interazioni tra umani, dati, algoritmi e intelligenze – un nuovo tipo di partecipazione e di interazione. In tali habitat informativi gli individui praticano il loro attivismo interagendo con dati, algoritmi e software. Se negli stati moderni la partecipazione era gestita da istituzioni formate da rappresentanti eletti, nelle info-sfere interattive i cittadini agiscono direttamente attraverso il dialogo con architetture e database, sperimentando un agire collaborativo all'interno di un habitat informativo. Tali spazi esprimono un nuovo tipo di collettivo, non solo umano, aprendo sfide nuove alla partecipazione e alla gestione del comune.

5. Dal parlamento alle architetture informative intelligenti

Oltre all'idea di sociale e a quella di azione, il mutamento ci obbliga a ripensare l'idea di cittadinanza e ad estendere la stessa ai non umani. Ciò implica il superamento della tradizionale forma politica antropomorfa e antropocentrica propria della concezione occidentale. Non si tratta soltanto di non considerare più gli umani come il centro del mondo e “misura di tutte le cose”, ma di dare all'agire e al politico un significato non più soggetto-centrico, ossia non più esclusivamente limitato alle opinioni e all'agire dell'individuo, secondo una nuova concezione ecologica e reticolare.

Si tratta di sommare al protagonismo umano quello della tecnica, della biodiversità, quello dei dati, dei software, del clima, delle foreste e di **attribuire alla cittadinanza un significato plurale e complesso**.

A differenza dei parlamenti composti soltanto da umani, le piattaforme digitali aggregano territori e biodiversità attraverso i database e le forme di processamento di dati, permettendo connessioni intelligenti in grado di estendere le interazioni a più entità. Nel processo decisionale vengono inclusi non soltanto gli attori umani ma tutte le realtà intervenienti: l'acqua, gli alberi, gli animali, il clima, l'aria, il suolo, etc.

Se l'intelligenza politica è composta tradizionalmente dalla somma delle intelligenze dei singoli individui umani, le piattaforme e le reti digitali permettono la connessione dell'intelligenza umana con l'intelligenza dei dati, quella della biodiversità e quella del clima, creando – attraverso la *forma formante* della rete –



una iperintelligenza connettiva distribuita, disponibile e emergente e, soprattutto, molto più complessa della somma delle intelligenze umane.

Nasce così un **nuovo tipo di comune** non più delimitato alle interazioni tra soli cittadini umani e non più composto da “soggetti” e “oggetti”, all’interno del quale **il processo decisionale non è più affidato ai soli umani ma alla sinergia tra reti e intelligenze diverse.**

L’insieme di tali trasformazioni comporta una rivoluzione ontologica caratterizzata dall’estensione della forma e della qualità “bio” ai dati, alle intelligenze non umane, alla tecnica, a tutto ciò che la tradizione del pensiero occidentale ha definito superficialmente oggetto, *cosa*, realtà esterna e inanimata.

6. Dalla sfera pubblica alle piattaforme digitali

Più che all’insieme delle opinioni dei singoli individui, i processi di partecipazione nei contesti digitali connettivi somigliano alle forme delle interazioni ecologiche le quali, proprio come negli ambienti “naturali”, sono caratterizzate da relazioni transpecifiche.

La sfera pubblica, secondo l’interpretazione del filosofo tedesco Jürgen Habermas, riuniva gli individui razionali in dialogo intorno a problematiche di interesse pubblico. Le ultime generazioni di reti hanno invece coinvolto molti altri attori, includendo altri interessi, altre modalità di interazione e altre forme non umane di intelligenza, attraverso le quali ogni nodo costruisce il proprio accesso alla complessità e al mondo.

Se i giornali, la tv e le riviste avevano creato una sfera pubblica informativa semplificata (Walter Lippman, Niklas Luhmann) dalla quale gli individui attingevano informazioni per esprimere e dibattere le loro opinioni, le piattaforme digitali hanno permesso l’interazione attraverso il processo di digitalizzazione e la connessione con intelligenze e entità diverse. Tale processo obbliga l’individuo a superare la propria dimensione solipsista e ad esercitare, oltre alla dimensione opinativa, quella interattiva ed ecologica propria di un **abitare connettivo e informatizzato.**

In quanto reti complesse – composte da big data, algoritmi, dispositivi e superfici diverse – le piattaforme digitali si costituiscono oggi come ambienti intelligenti e architetture connettive ecologiche che, più che l’articolazione delle idee dei soli individui, permettono un nuovo tipo di partecipazione e il dialogo fertile tra dati, persone, software, biodiversità, risorse, materie prime etc. all’interno di uno stesso ambito semantico info-ecologico.



7. Dall'azione sociale al Net-Attivismo

Ciò che segna il passaggio dalle forme moderne e parlamentari della politica proprie delle democrazie occidentali a quelle interattive e digitali delle interazioni in reti interattive complesse è il superamento della dimensione opinativa, basata esclusivamente sullo scambio di proposizioni, idee e narrative elaborate dai soggetti umani.

Più che ad un ampliamento della vecchia sfera pubblica (auspicato dal sociologo catalano Manuel Castells) assistiamo all'introduzione, all'interno dei processi di costruzione delle decisioni e dell'agire, di entità e di "attanti" nuovi. Nell'ambito della teoria dell'attore-rete (ANT - *Actor-Network Theory*) Bruno Latour e altri propongono la sostituzione del termine *attore*, tradizionalmente identificato come il soggetto che compie un'azione, con quello di "attante" che identifica qualsiasi entità – di qualsiasi natura – che contribuisce alla realizzazione di una azione.

Database, algoritmi, software e architetture interattive e big data sono oggi diffusi in ogni ambito: non sono soltanto nostri interlocutori per la scelta e la costruzione delle nostre decisioni ma assumono, sempre di più, il ruolo di **coadiuvanti-collaboratori**, e quello di **co-autori per la costruzione delle nostre azioni**.

Il nostro agire, le nostre opinioni, così come l'insieme dei significati e delle attività realizzate dalla nostra intelligenza, non sono più descrivibili come attività esclusivamente soggettive e individuali. **Le dimensioni reticolari e connettive hanno ridefinito le nostre interazioni** in termini relazionali e simbiotici. Agiamo connessi a delle reti di dati che – attraverso interfacce, database e algoritmi – ci permettono di accedere, di decodificare e di abitare il mondo.

Le forme di partecipazione originate negli ultimi anni attraverso il dialogo con dati e le interazioni in reti digitali, più che l'espressione di un agire di individui-attori, esprimono le forme di **ecologie di interazioni complesse**.

Tale trasformazione implica il *ripensamento dell'idea sociologica di azione sociale* e la sua sostituzione con quella di *net-attivismo*. Questa ultima definisce l'agire non come l'azione di soggetti umani ma come la connessione a reti digitali di entità di diversa specie che, attraverso il processo di digitalizzazione e lo scambio di dati, producono in maniera simbiotica una co-azione. Il Net-attivismo descrive, quindi, un particolare tipo di interazione connettiva, senza soggetto o oggetto, prodotta dal processamento di dati dei multipli flussi che – connettendo persone, entità e superfici – ne alterano e ne trasformano la loro condizione originaria.

8. Dalla democrazia alla datacrazia

Ciò che le diverse piattaforme digitali open government mostrano è il passaggio dalle forme mediatiche delle sfere pubbliche moderne (*small data*) alle architetture



interattive della gestione del comune (*Big Data*). Si tratta di una vera e propria alterazione ecologica e abitativa. Se le architetture comunicative delle democrazie moderne (giornali, tv, radio etc.) limitavano la partecipazione dei cittadini al dibattito delle idee e al voto, le architetture informative digitali permettono, oltre l'accesso ai dati, **la partecipazione diretta degli individui non solo al dibattito ma all'intero processo di costruzione dei processi deliberativi**, rendendo possibile anche forme di autonomia organizzativa e economica (*crowdfunding*). Il passaggio dalle forme meramente rappresentative a quelle informative e interattive sostenute dalle architetture e dalle piattaforme digitali **supera la dimensione parlamentare della cittadinanza** propria delle democrazie occidentali, estendendo la dimensione del "comune" oltre la polis e dando alla stessa un significato informativo e abitativo. A differenza dei mass media, le architetture digitali non possono essere utilizzate o fruite ma *abitate*, secondo una condizione ecologica e immersiva che sposta la partecipazione dalla sfera opinativa e soggettocentrica a quella interattiva.

La cittadinanza digitale si configura come la sinergia connettiva di intelligenze diverse: quella umana, quella dei dati, quella dei software, quella robotica, quella geologica e del clima, quella delle foreste, quella genetica etc. Incontrare un linguaggio informatico capace di connettere tali diverse intelligenze sarà la sfida dell'abitare, delle forme di governance e della cittadinanza del nuovo millennio.

9. Trasparenza e Open Data

A differenza delle forme panottiche di controllo e di quelle della visualizzazione totale del sociale (con il richiamo frequente al Grande Fratello di George Orwell) (1949/1950) **il processo di digitalizzazione può instaurare una particolare tipo di trasparenza** che, oltre a riuscire a mostrare il privato, l'interno e il non pubblico, tende ad annullare la netta distinzione tra pubblico e privato spostando dalla visibilità al tracciamento la dimensione dell'accesso. Più che l'insieme di immagini e di fenomeni visibili, **le logiche algoritmiche permettono l'accesso ai dati e ai link individuando relazioni, connessioni e quantità**. In tali contesti la trasparenza assume non più la dimensione della reputazione pubblica (*sembrar essere*) ma quella accessibile e monitorabile dei dati numerici. La reputazione algoritmica può conferire alla trasparenza un significato verificabile e disponibile in dati e, quindi, non soltanto socialmente costruito.

Affinché ciò sia possibile è **necessario che le reti che costruiamo siano abitate in modo più consapevole:** gli algoritmi non sono neutrali e rispondono alle logiche di chi li crea, dunque la sfida è quella di riuscire a **costruire software, algoritmi e regole in grado di garantire il rispetto dei diritti di tutti e una partecipazione concreta e attiva ai processi decisionali e di governance**.



Gli spazi di partecipazione online devono essere protetti e affidabili: ai governi e alla politica va richiesto impegno concreto su questo fronte. La gestione dei dati negli Stati Uniti e in Europa non è la stessa, e se all'interno dell'Unione Europea esiste un grado maggiore di tutela è perché c'è una gestione differente di questi processi. Questa diversità proviene da culture di riferimento e prassi non del tutto sovrapponibili, da percorsi diversi attraverso i quali la tradizione europea e quella statunitense hanno costruito le istituzioni attraverso le quali governiamo il presente e i mutamenti. È vero però che **né in Europa, né negli Stati Uniti e né in Cina o altrove ci si può dichiarare soddisfatti del tipo di gestione dei dati** relativi a persone, comunità, eventi climatici, sfera del vivente, salute, economia etc.

10. Educare alla cittadinanza digitale

Per poter lavorare insieme alla creazione di reti migliori è imprescindibile comprendere la loro composizione e il loro funzionamento. **Software e algoritmi aperti e condivisi sono più controllabili e possono essere migliorati nel tempo** per processi di interazione e partecipazione via via più efficaci. Educare alla cittadinanza digitale è ormai un dovere per la nostra società e per tutte le istituzioni formative pubbliche e private. Formare alla cittadinanza digitale significa educare alla partecipazione responsabile, all'uso critico delle tecnologie, alla consapevolezza e alla costruzione delle competenze di tutti in un mondo sempre più connesso.

Occorre progettare, costruire e verificare nuovi approcci educativi, didattici e comunicativi in grado di rispondere a contesti e bisogni radicalmente mutati, strettamente connessi al tipo di infrastrutture di rete che abitiamo. Non è più pensabile continuare a formare cittadini privi di competenze digitali di base e avere istituzioni – formative, rappresentative, amministrative etc. – che a distanza di secoli si mostrano ancora sostanzialmente identiche a se stesse.

Il sapere oggi vive in rete, e ha la forma stessa della rete: la conoscenza è oggi una proprietà della rete, e **la rete abbraccia le imprese, i governi, i musei, le istituzioni, le diverse forme di vita e tutti i nodi e gli elementi che interagiscono tra loro.** Il cambiamento dell'infrastruttura del sapere sta alterando la forma e la natura della conoscenza. Con le parole del filosofo David Weinberger: **la conoscenza sta diventando inseparabile dalla rete e impensabile senza la rete che la consente.** Ora, se costruite male o per soli fini privatistici o manipolatori, le reti potrebbero paradossalmente non aiutarci più di tanto o portarci su direzioni tortuose. Il nostro compito è quindi quello di **imparare a costruire reti migliori e più intelligenti,** cioè imparare a costruire reti che rendano l'intera sfera del vivente e il mondo intero più intelligenti.

Prima della comparsa delle tecnologie digitali e delle reti, le strategie che abbiamo utilizzato per comprendere un *mondo troppo grande per le capacità del nostro*



cervello sono consistite nel filtrarlo, setacciarlo e ridurlo a qualcosa di più umanamente gestibile. Abbiamo elaborato complessi filtri editoriali per impedire la pubblicazione della maggior parte di ciò che veniva scritto e abbiamo creato filtri curatoriali per evitare che la maggior parte di ciò che veniva pubblicato finisse nelle librerie e nelle biblioteche. La conoscenza coincideva paradossalmente con la riduzione di ciò che dovevamo sapere. Oggi, al contrario, il collegamento della conoscenza e delle conoscenze di diversi attanti – il *networking* – sta cambiando la nostra più antica e fondamentale strategia del sapere.

La carta dava alla conoscenza la forma di un albero (una struttura fatta di volumi, capitoli, sezioni, paragrafi e frasi), e aggregare e frazionare oggetti fisici implicava prendere decisioni binarie su dove collocare le cose. Le idee, le informazioni, la conoscenza e i vari tipi di interazioni tra attanti non dovrebbero soffrire di queste limitazioni e possono oggi vivere in varie forme.

Le reti rivelano l'inadeguatezza delle vecchie istituzioni del sapere: la conoscenza non è più soltanto quella umana e quella contenuta nei vecchi media della comunicazione, e il compito da svolgere è ormai troppo grande perché loro possano gestirlo. Se le vecchie istituzioni non riescono più a rispondere ai mutamenti di fase attuali, è perché il mondo è troppo grande perché lo si possa davvero conoscere individualmente o con sistemi di altre epoche.

La soluzione alla sovrabbondanza di informazioni non è la loro riduzione, ma l'aggiunta di altre informazioni. E per abitare pienamente un mondo in cui informazioni, database e algoritmi convivono con attanti di vario tipo è imprescindibile educare alla complessità e alla cittadinanza digitale.

Riferimenti bibliografici

- Habermas J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*/ Bd. 2: *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*). Frankfurt: Suhrkamp Verlag AG; Neuauflage, Nachdruck (trad. it. *Teoria dell'agire comunicativo*, vol. 1 *Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*; vol. 2 *Critica della ragione funzionalistica*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Latour B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris: La Découverte (trad. it. *Non siamo mai stati moderni*, Elèuthera, Milano, 2009).
- Orwell G. (1949). *1984*. London: Secker & Warburg (trad. it. *1984*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1950).
- Serres M. (2010). *Biogée*. Paris: Éditions-dialogues.fr/Le Pommier (trad. it. *Biogea. Il racconto della terra*, Asterios, Trieste, 2016).



Literature, education and empathy

Luísa M. Antunes Paolinelli

*Professor Associado com Agregação – Faculdade de Artes e Humanidades da Universidade da Madeira e Investigador
Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Universidade de Lisboa*

Abstract

Since literature is an artistic production whose purpose is the alliance between beauty and reflection, aesthetics and ethics, fruition and performance, it allows for a continuous process of learning, since it implies stimulating the use of emotion and reasoning, filling in gaps in formation and understanding of the self and others. Taking into account the polysemic and symbolic richness, the opening to other spaces, fantastic or real, and different worlds, goes far beyond joining letters or composing sentences, as it transports the reader to another universe, inviting him to be part of the life of the “other” through the characters and the experiencing of their experiences. The exploration of literature works, in fact, with different skills, not only the most commonly explored, such as linguistics and aesthetics, but also those linked to intra and interpersonal relationships, the promotion of social action and active citizenship, entrepreneurship, cultural understanding and the development of empathy.

Studies indicate that literature in an educational context, both formal and informal, plays an important role in addressing issues of difference, identity and the possibility of “putting oneself in the shoes” of others. It is therefore necessary to analyze the relationship between literature- education-empathy – using not only authors from the theory and philosophy of literature, such as T. Todorov or R. Mitchell, but also from the neurosciences and cognitive sciences such as K.

Oatley, M. Fisher, E. Kidd, MM Hammond or S. Keen – at the level, on the one hand, of the existence of an empathic identification of the reader with the “I-us” of the text, but also of the possibility of transforming the “other” into a “you” with which one dialogues.

Keywords: literature, emotion and reasoning, intra and interpersonal relationships- social action and active citizenship, educational context.



Sendo a literatura uma produção artística que tem como fim a aliança entre beleza e reflexão, estética e ética, fruição e atuação, permite um processo contínuo de aprendizagem, já que implica o estímulo ao uso da emoção e do raciocínio, o preenchimento de lacunas de formação e a compreensão do “eu” e dos outros. Tendo em consideração a riqueza polissêmica e simbólica, a abertura para outros espaços, fantásticos ou reais, e diferentes mundos, vai muito além de juntar letras ou compor frases, já que transporta o leitor para outro universo, convidando-o a fazer parte da vida do “outro” através das personagens e da experiência das suas vivências. A exploração da literatura trabalha, de facto, diversas competências, não só as geralmente mais exploradas, como as linguísticas e estéticas, mas também aquelas ligadas às relações intra e interpessoais, a promoção da atuação social e cidadania ativa, o espírito empreendedor, compreensão cultural e o desenvolvimento da empatia. Os estudos indicam que a literatura em contexto educativo, formal e informal, tem um papel importante na abordagem das questões da diferença, da identidade e da possibilidade de “colocar-se na pele” do próximo. Ha, assim, que analisar a relação literatura-educacao-empatia – recorrendo não só aos autores da teoria e filosofia da literatura, como T. Todorov ou R. Mitchell, mas também aos das neurociências e das ciências cognitivas K. Oatley, M. Fisher, E. Kidd, M. M. Hammond ou S. Keen –, ao nível, por um lado, da existência de uma identificação empática do leitor com o “eu-nos” do texto, mas também da possibilidade da transformação do “outro” em um “tu” com o qual se dialoga.

Palavras-chave: literatura, emoção e raciocínio, relações intra e interpessoais, atuação social e cidadania ativa-, contexto educativo.

Mario Vargas Llosa no discurso que proferiu na cerimónia do Prémio Nobel, intitulado “Elogio da Leitura e da Ficção”, considerou a literatura como uma verdadeira forma de atuar no mundo. Quem procura na ficção o que não ha, afirmou, declara sem necessidade de dizer-lo, e as vezes sem sabe-lo, que a vida como ela e não e suficiente para satisfazer a nossa sede de absoluto e que, por isso, devia ser melhor. Na verdade, a leitura não permite apenas uma outra ligação com o tempo e com o espaço através do sonho, e estímulo ao raciocínio e lugar de ideias, hipóteses e utopias. Ela e também, como escreveu a antropóloga francesa Michele Petit, em *Eloge De La Lecture. La Construction De Soi* (Petit, 2012), a tomada de posse do nosso próprio tempo, por oposição ao domínio da necessidade de adequação contínua as normas e ao tempo dos outros, a agitação da sociedade, marcada pelas obrigações escolares e profissionais, pelo movimento acelerado da televisão, dos jogos eletrónicos, das redes sociais, dos *talk-show*. O espaço de leitura e de escrita, segundo a autora, abre portas para um outro universo. E, no fundo, o lugar de liberdade no qual o espírito habita outros mundos, mas também o tempo da liberdade, em que os ritmos impostos pela escola, pelo trabalho, pelo



viver quotidiano são substituídos pela cadência e pulsação do corpo. Desta forma, o leitor encontra o mundo e uma outra forma de o habitar.

Considerar a literatura e o seu lugar na educação na conjuntura contemporânea – numa modernidade que Vargas Llosa caracteriza como “civilização do espetáculo”, povoada por formas “líquidas”, na conceção de Zygmunt Bauman (2001), e dos “nao-lugares”, os que são apenas de trânsito sem significados que os potenciem, de Marc Auge – e, sem dúvida, um desafio essencial a uma educação que não tem como objetivo apenas a transmissão de conteúdos específicos, mas uma verdadeira formação do indivíduo. Isto é, não uma mera instrução, mas uma construção e elaboração que não abandone a cultura e forneça, assim, ao indivíduo os instrumentos para refletir e atuar sobre si mesmo e sobre o mundo.

Ao analisar o contexto em que vivemos, Umberto Eco aponta a existência de uma crise do conceito de comunidade – causada por um individualismo sem limites (a visão do companheiro de estrada como um antagonista, do qual temos de desconfiar e do qual temos de nos precaver; o subjetivismo; a perda de confiança no direito e o consumismo bulímico) e pela proliferação de ideologias extremistas (com um eterno impulso de destruir e começar, num processo contínuo de precarização) – e de uma crise do próprio pensamento (Eco, 2016, p. 10).

Ha, por isso, como sublinhou Italo Calvino (Calvino, 2016), que procurar através da leitura a mobilidade do intelecto, porque uma vida vivida com ligeireza, procurando o que é leve, no sentido do que é vago e não exige esforço, tem a contrapartida de ser uma vida pesada, imóvel. Nas *Lezioni Americane*, lembra que na vida tudo o que escolhemos e apreciamos como leve não tarda a revelar o seu peso insustentável. Só a vivacidade e a mobilidade da inteligência fogem a esta condenação: a qualidade da literatura pertence a um outro universo, diferente do viver caótico e vazio de sentidos.

Ler serve também o propósito de desconfortar: a criação artística, sendo elaboração de tradições passadas e presentes, e, como afirma a escritora brasileira Ana Maria Machado, busca de caminhos de inconformidade e rutura, criação de protótipos, em vez de repetição de estereótipos (Machado, 2016, p. 20). No mundo pós-moderno, da desagregação das grandes narrações a favor das revisitações fragmentadas, lúdicas ou irónicas do passado, de carácter temporário e descrente, o pensador e educador, como o leitor, deve manter um princípio de juventude – otimista, crítico, preciso, inovador, criador –, ligado ao ambiente real, consciente, capaz de problematizar com os instrumentos dos antigos e dos modernos, preocupado com a amplitude e dimensão estética e ética (Paolinelli, 2019, pp. 13-14). Dai a necessidade absoluta de leitura por parte de todos, especialmente das crianças e jovens, que estão a construir a sua postura ética face ao mundo, ao mesmo tempo que se conhecem e descobrem como sujeitos individuais, únicos.

Mas, o que pode a palavra? “Afinal, ‘o que pode a literatura?’”, pergunta-se Inocência Mata. Pode explorar as potencialidades expressivas da língua, unindo



oratura, tradição e mundividência. E, explorando-as, potencia um veículo de expressão cultural de vários povos num universo plural (Mata, pp.141-153). A literatura, sendo uma produção artística que tem como fim a aliança entre beleza e reflexão, estética e ética, fruição e atuação, permite um processo contínuo de aprendizagem, já que implica o estímulo ao uso da emoção e do raciocínio, o preenchimento de lacunas de formação e a compreensão do “eu” e dos outros.

Tendo em consideração a riqueza polissêmica e simbólica própria da produção literária, a abertura para outros espaços, fantásticos ou reais, e diferentes mundos, vai muito além de juntar letras ou compor frases, já que transporta o leitor para outro universo, convidando-o a fazer parte da vida do “outro” através das personagens e da experiência das suas vivências. A exploração da literatura trabalha, de facto, diversas competências, não só as geralmente mais exploradas, como as linguísticas e estéticas, mas também as ligadas as relações intra e interpessoais, a promoção da atuação social e cidadania ativa, cultiva o espírito empreendedor, compreensão cultural e o desenvolvimento da empatia. No fundo, em termos também da educação, permite a formação do indivíduo e não apenas a instrução ou o conhecimento baseado na erudição técnica.

Os estudos, não só literários, mas também das neurociências e das ciências cognitivas, como se terá a oportunidade mais a frente de abordar, indicam que a literatura em contexto educativo, formal e informal, tem um papel importante na abordagem das questões da diferença, da identidade e da possibilidade de “colocar-se na pele” do próximo. Os narradores, dramaturgos e poetas retratam nas suas obras o inevitável encontro/confronto com o “eu” e com o “outro”, por vezes distante e, não raras vezes, produto de representações sociais baseadas em clichés, citações, julgamentos de valor, resultado de imagens estereotipadas.

Tanto Bachtin (Bachtin, 1997), na sua teoria da estrutura dialógica – que considera a importância do espelho externo permitido pelo encontro com o “outro”, partindo do princípio que só a presença de um interlocutor diverso pode revelar de forma mais completa e profunda a própria essência, expondo a “face” do “eu” –, como Todorov, que descreve o processo hermenêutico que se instala entre o “eu” e o “outro” como uma via de transformação do sujeito (Todorov, 1997), colocam a questão do “outro” e do desenvolvimento ou não de uma atitude de revisão dos próprios sentimentos em relação a este. De facto, poder-se-á considerar se do encontro com o “outro” o conhecimento não passara da fase que Todorov designa por “assimilação” e em que a voz que prevalece e apenas a do “eu”, repondo-se o próprio no momento da perceção do “outro”. Desta forma, existiria mais uma constatação da diferença, talvez até de respeito, do que uma verdadeira mudança, focalizando-se o “eu” ou o “nós” no reforço da sua identidade individual ou coletiva.

No que toca a literatura, poder-se-ia assim colocar a pergunta se o conhecimento que o leitor adquiriu, vivendo “na pele do outro” através do texto, serviu apenas para ficar a conhecer-se melhor, ou se o modificou ou o tornou mais cons-



ciente do “outro”, mais empático em relação a este. Num estudo desenvolvido por Keith Oatley, num artigo publicado na revista *Trends in Cognitive Sciences*, “Fiction: Simulation of Social Worlds” (Oatley, 2016), no seguimento de pesquisas já vindas a público, como “The cognitive science of fiction” (Oatley, 2012), defende que o uso da imaginação, de facto, aumenta a empatia, a capacidade de interpretar os estados de ânimo dos outros e desenvolve as competências de interação. Considerando que a literatura mima o nosso mundo social, o autor compara-a a um simulador de voo que ajuda o homem a melhorar a capacidade de ter e manter relações. As histórias, principalmente quando escritas com arte e técnica e que exploram as capacidades da linguagem e da capacidade criativa, como foi provado pelas pesquisas de Oatley, envolvem as emoções e despertam a imaginação através das descrições, do desenho das personagens, do uso de imagens (Oatley, 2016).

A narrativa funcionaria, desta forma, como um ensaio do “eu” no relacionamento com os outros, melhorando a compreensão de quem o rodeia, e transformando-se, neste percurso de aprendizagem, a si próprio. Segundo o psicólogo, quem mais se esforça na tarefa de simulação e quem consegue compreender com mais facilidade os outros, porque se treinou a fazê-lo.

A partir de testes conduzidos por uma equipa da Universidade de Toronto, que levou a cabo um estudo sobre as reações e modificações no cérebro provocadas pela leitura, Oatley salienta o poder da mente do leitor em reconstruir imagens completas mesmo a partir de meras sugestões. O romance, a fábula, o conto, uma peça teatral, um filme que contam uma história têm, desta forma, o poder de fazer passar fragmentos de consciência de um indivíduo para outro: “Engaging in the simulative experiences of fiction literature can facilitate the understanding of others who are diferente from ourselves and can augment our capacity for empathy and social inference.” (Mar, Oatley, 2008, p. 173)

Para Oatley, a literatura pode, assim, ajudar os leitores e a sociedade, atenuando preconceitos e fazendo crescer os níveis de empatia. Como prova, dá o exemplo do uso de narrativas que em contexto escolar, e não só, permitiram de forma eficaz humanizar o “outro” e diminuir as discriminações entre povos e imagens estereotipadas que estes tinham uns dos outros. A experiência do projeto Comenius P.I.N.O.K.I.O. (Pupils for INnOvation as a Key to Intercultural and social inclusion), desenvolvido entre 2008 e 2010 por diversas universidades e instituições escolares¹, que fazia o uso das fábulas como ferramenta para o desenvolvimento de competências interculturais e de inclusão em crianças do ensino básico, demonstrou como a literatura ajudou os alunos de várias nacionalidades e etnias a

1 http://upc.uma.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=104&lang=en



compreender melhor o “outro”, aumentando, como explícito no relatório final a capacidade de inclusão (Bazenga, Paolinelli, 2015).

Existem, no entanto, autores, como o especialista em filosofia Gregory Currie, que colocam em dúvida o facto de que, através da empatia criada com as personagens ou situações exploradas, as pessoas se tornem moralmente ou socialmente melhores lendo narrativas. A falta de provas de que o “efeito” empatia e de carácter realmente transformador e o argumento principal do seu artigo no *New York Times*, de 2013, “Does Great Literature Make Us Better?” (Currie, 2013, p. 1): “Everything depends in the end on whether we can find direct, causal evidence: we need to show that exposure to literature itself makes some sort of positive difference to the people we end up being” (Currie, 2013, p. 3).

Para Currie, considerar que a literatura pode efetivamente mudar o leitor e apenas uma convicção a qual faltam provas que a sustentem. No entanto, em 2016, partindo de uma reflexão sobre diversas aceções de empatia, o autor salientou a importância de que empatia e simpatia não correspondem ao mesmo sentimento, mas que a empatia, em circunstâncias normais e em sujeitos psicologicamente também normais, pode criar e promover a simpatia e ser um mecanismo efetivo para mobilizar uma atitude de ajuda em relação aos outros. Além disso, sublinhou que, sendo em parte ligada a resposta biológica, as emoções observadas ou imaginadas nos outros, a empatia “seems to be cognitively penetrable, educable and to some extent under the control of conscious will” (Currie, 2016, p. 54)

Currie não terá sido indiferente a publicação das pesquisas de Oatley, abrindo caminho a possibilidade da existência de um lugar para a ficção na motivação do esforço empático como capaz de afetar o nosso comportamento moral. No entanto, a empatia não pode ser tratada como uma resposta automática, não afetada por fatores cognitivos e sociais. Os defensores da potencialidade de modificar e “moldar” a moral através da ficção pelo desenvolvimento de uma maior sensibilidade para enfrentar situações complexas, como Nussbaum (1992), parecem, na opinião do autor, não ter em consideração que a literatura pode aumentar simplesmente as nossas respostas empáticas, sem nos dar o poder de as modular e direcionar. Além disso, quanto e duradouro o efeito da empatia que uma história provoca?

Alguns autores alertam igualmente para um problema fulcral: o critério da escolha das obras. Partindo do princípio de que um texto, uma história, tem a capacidade de nos fazer entrar na pele de uma personagem e viver dentro dela, desenvolvendo empatia, também poderá ter um efeito contrário, isto é, provocando simpatia por personagens com valores negativos. Ora, isso poderia levar a hipótese de uma conjuntura de escolha entre boas e más obras no sentido moral, o que obviamente não poderia ser o caminho menos correto. A verdade é que a empatia com as personagens ficcionais tem um efeito significativo, mas há a con-



siderar a cognição moral e o papel da educação que permite ao leitor adotar um comportamento que considera razoável.

Se para Currie, por exemplo, a empatia com as personagens ficcionais não corresponde a uma atitude mais aberta aos outros (desenvolver empatia por uma personagem da qual se conhece a complexidade e muito diferente de lidar com uma pessoa real, da qual não recebemos estímulos tão ricos quanto os criados pelo acesso direto a pensamentos e sentimentos permitidos pela ficção) e se a empatia resultante da ficção pode provocar falsos sentimentos de justiça e uma ajuda apenas temporária, admite que possam existir caminhos da ficção que conduzam a um aumento da nossa sensibilidade para estímulos que induzam a empatia e que ajudem a dirigi-la de modo sensato (Currie, 2016, p. 62).

Currie não leva em conta, no entanto, uma dimensão que é essencial e que, em parte, se encontra no pensamento de Oatley: a qualidade da narrativa. Este fator pode ser um dos outros vetores a ter em conta quando se trata de considerar o modo como a ficção pode influenciar a forma de o leitor se relacionar com o mundo e com os outros. De facto, quanto maiores as valências estéticas de uma obra, mais se estimula e desenvolve a imaginação e o prazer; quanto mais a linguagem for desenvolvida em termos das suas potencialidades máximas, recorrendo as possibilidades metafóricas, conotativas, imagéticas, mais se nutre, no fundo, a capacidade pragmática de comunicação com o outro.

Rebecca Mitchell, em *Victorian Lessons in Empathy and Difference* (2011), a partir do estudo da ficção vitoriana, época de conservadorismo e de relações sociais codificadas e rígidas, procura igualmente focalizar esta questão. A autora salienta a distinção fundamental entre as personagens das obras de arte, que são sentidas pelo leitor como o “outro” que pode conhecer intimamente, com quem pode criar algum tipo de identificação, e as pessoas reais, que podem sempre permanecer entre si eternas desconhecidas. Poder-se-ia acrescentar: principalmente, quando são percebidas como diferentes, o “outro” cultural e socialmente diverso. Se podemos conhecer os outros através da obra de arte, e se, nos nossos relacionamentos quotidianos, sabemos ser difícil conhecer os outros, em que pode contribuir uma obra de arte em termos de desenvolvimento da empatia e da convivência com o próximo?

Mitchell baseia-se principalmente na argumentação de Emmanuel Levinas, que considera que a alteridade e a ética interpessoal pressupõem o reconhecimento do “outro” como diferente do sujeito, para sopesar a inevitabilidade da existência de uma distância entre o “eu” e o “outro”, que pode mesmo ser ampla e criar hostilidade, e que é visível na alteridade existente no relacionamento das personagens do romance vitoriano. Considerando esta posição, quem lê, mesmo que compreenda o “outro” no romance poderá nunca se sentir próximo dele.

A obra de Suzanne Keen, *Empathy and the Novel* (2007), é fulcral nos estudos sobre literatura e empatia. Keen apresenta uma profunda análise das relações entre leitura de ficção, empatia e altruísmo, explorando as implicações para os estudos



literários, e pode-se acrescentar também para a educação, da hipótese “empatia-altruismo”. A literatura como estímulo para o “role-taking imagination and emotional responsiveness of readers” (Keen, 2007, p. vii) tem vindo, segundo a autora, a ser tendencialmente relacionada com essa hipótese, ligando as experiências de empatia narrativa a sentimentos partilhados com “outros” verdadeiros. Lembrando autores como Azar Nafisi, que afirma que a empatia esta no coração do romance (Nafisi, 2003, p. 111), e William J. Bennett que promove a ideia de que sentimentos, como o da compaixão, podem ser fortalecidos pela leitura de fábulas, Keen prefere a teoria de que os leitores sentem empatia (e simpatia) pelas personagens e por outros aspetos do mundo ficcional, mas afasta-se, no entanto, de uma ideia que por muito atraente que seja, lhe parece carente de provas – a de que a literatura aumenta o altruísmo e que, por isso, é benéfica. Não duvida que a empatia com personagens e autores contribui para a ressonância da ficção, mas tem dúvidas quanto a um efetivo efeito na vida real: o que se poder constatar e que um conteúdo ou um escritor mais empático tem maior sucesso e reputação e, por isso, pode ter também um efeito maior na personalidade dos leitores. Avisa, também, que uma leitura empática e diferente de uma leitura analítica, ainda que os dois modos não sejam incompatíveis.

Os estudos cognitivos têm, todavia, vindo a reconhecer que as obras literárias têm um efeito psicológico tangível nos leitores e no mundo real, com Peter Stockwell salientar o papel da poética cognitiva como estudo da forma de como as sensações provocadas por uma obra literária mimam um mundo que é sentido como tão real como a vida (Stockwell, 2002, p. 152). Uma personagem, por exemplo, pode ser intemporal e desafiar o espaço em que foi criada, porque existe uma constante reconstrução por parte de quem lê, ao longo dos séculos, do seu caráter, incluindo sentimentos de empatia, identificação, concordância ética e simpatia, com uma ligação com os leitores que pode representar uma forma de exemplo e ter, daí, uma consequência prática.

O facto é que sentir empatia, não é entender completamente o “outro”, mas ver do seu ponto de vista. Nem a empatia quer dizer ser moralmente melhor. Do grego “en” dentro) e “pathos” (sentimento) a empatia era, no mundo antigo, a ligação que unia o aedo ao público e que influía na poesia e na declamação. Desta aceção, desenvolveu-se a ideia de empatia como uma comunhão do ponto de vista do sentimento, por isso, de tipo afetivo, através de um processo de relação em que o “eu” toma o lugar do “outro”, sente com o “outro”. O significado ampliou-se para caracterizar uma relação capaz de frutificar.

Para os humanistas franceses, aliás, o espaço que vai do “eu” ao “tu” é essencial para a criação da consciência da própria existência e da não-coincidência consigo mesmo como afirmou de forma perspicaz Tzvetan Todorov (Todorov, 2005, p. 38). Esta posição não significa necessariamente uma diferença entre “eu” e “tu” não colmatável, mas pressupõe a sociabilidade e a intersubjetividade do ser



homem, plástico, flexível, caracterizado pela potencialidade e com capacidade de adaptar-se às circunstâncias capacitado para a mudança.

O homem é um ser de escolhas e os grupos humanos são resultado de vias múltiplas que se demonstram na pluralidade de culturas. Rousseau, em *Discurso sobre a Desigualdade* (1755), lembra justamente que a sociabilidade humana, a necessidade que sentimos uns dos outros pode ser a razão da nossa queda, mas também é a esperança da nossa redenção. O “tu” é, assim, um valor humanista fundamental, que enfrenta e mitiga o que no interior do ser humano e o seu sentimento, mais egocêntrico, que se vê no “tu” ou “eu”. Pelo “tu”, aquele com quem se pode dialogar, e que está ao mesmo nível do “eu”, o sujeito mais facilmente sente empatia. Aquela empatia que não significa cooptação ou esquecimento do “eu”, mas que, respeitando as fronteiras entre os dois, vai além da alteridade radical e nos torna capazes de nos conhecermos uns aos outros. Como afirma Giacomo Rizzolatti, o neurofisiologista italiano responsável pelo estudo dos neurónios espelho, a empatia não significa uma atitude de bondade, mas indica uma predisposição para agir de maneira participativa em relação ao outro, um reconhecimento que se estabelece em contacto com um “tu” (Gnoli, Rizzolatti, 2016, p. 104) que consideramos ao mesmo nível. Se a psicologia ligou a empatia a capacidade de compreender os sentimentos e pensamentos dos outros, considerando-a um dote

humano que deve ser exercitado de forma a permitir uma melhor compreensão superior, prevenindo conflitos e ultrapassando a negatividade das relações, os avanços da neurofisiologia e o desenvolvimento do conhecimento ligado aos neurónios espelho, abriram novas possibilidades no campo do entendimento da empatia. Responsáveis pela ativação no cérebro das relações intersubjetivas, sem as quais não existiria um desenvolvimento cognitivo, os neurónios espelho contribuem também para o estabelecimento das relações sociais que estão na base da ideia de comunidade, como escreve Antonio Gnoli (Rizzolatti, Gnoli, 2016, p. 6). O cérebro possui mecanismos que predis põem o homem para a sociabilidade, segundo o autor, através de componentes fundamentais que os alimentam: a linguagem, a ação, o reconhecimento que os outros são pessoas como nós e a imitação. Sem nos importarmos agora se a ação e a imitação precederam a linguagem, é certo que esta foi determinante para atingir um novo nível de sociabilidade. No entanto, tanto a imitação como a linguagem só se podem desenvolver quando reconhecemos o outro: imitamos a ação, comunicamos, porque olhamos para os outros como se fossemos nós. Como se nós próprios virtualmente nos refletíssemos num espelho, como afirma Gnoli (Rizzolatti, Gnoli, 2016, p. 7).

O que a ciência nos transmite é a necessidade do “outro” transformado em “tu” que nos está próximo para a nossa própria evolução e capacidade de viver



em comunidade. A literatura aciona exatamente os mecanismos de imitação, de espelho, permitindo mimar e sentir personagens, situações, sentimentos, desenvolvendo a nossa capacidade de sociabilidade. Pode-se, assim, trabalhar com o pressuposto da existência de uma identificação empática do leitor com o “eu-nos” do texto, mas também com a possibilidade da transformação do “outro” em um “tu” com o qual se dialoga.

Repensar a literatura, não como fez certa teoria da literatura mais estruturalista que se focava apenas na análise dos aspetos discursivos, mas através da sua relação com o mundo – numa longa tradição complexa e reflexiva, e as vezes surpreendida, sobre a relação com os outros de diferentes ambientes ou povos – e como espaço privilegiado de vizinhança, pode ser essencial no regresso a uma nova e reelaborada visão do próximo e da empatia. A verdade é que a literatura abre para mais mundo e convida a atuar. Como escreve Walter Benjamin, num texto significativamente intitulado “Proximidade e distância”, menos o homem e prisioneiro do destino, menos e determinado pelo que lhe está próximo, quer sejam as circunstâncias, quer os seres humanos que o rodeiam no seu espaço (Benjamin, 2016, p. 80). Um homem livre deve fazer com que a distância se torne proximidade, deve ser ele a determiná-la em vez de ser obrigado por aquilo a que é “circunscrito”. Ora, a literatura traz a criança e ao adulto precisamente a possibilidade de contactar com espaços, tempos e gentes diferentes, desenvolvendo a sua empatia e sociabilidade. Não se trata aqui de uma questão de carácter moral, mas ser empático aumenta a capacidade de se viver em comunidade e de contribuir para a sua estabilidade.

No fundo, a literatura, através de uma valorização da componente humanista na educação, pode funcionar como uma espécie de simulador de voo que permite ao aluno/leitor uma formação mais completa através da possibilidade de relacionar personagens, situações e temas, com a vida real, permitindo-lhe uma maior atenção ao mundo. O projeto educativo global que o Padre Manuel Antunes desenvolveu defendia, justamente, o investimento na reflexão intelectual, crítica, criadora e da dimensão ética: “Uma educação ou é total ou simplesmente não é. Uma educação ou tem em conta todas as aspirações do homem ou não passa de um logro. Pretender construir uma ‘ciência’ da educação sem que nela influa, para nada, nem a moral nem a metafísica e edificar sobre a areia. É o todo do homem que está em causa e não apenas a inteligência. É esse todo, como diz Blondel, joga-se na acação que é o centro da vida”² (Antunes, 2005, p. 174). A preocupação do autor é a de que a educação não se limite a uma passagem de conhecimentos, esquecendo a dimensão formativa do homem, levantando, assim, a questão de que uma progressiva instrução do indivíduo não significa necessariamente um

2 Manuel Antunes, “Educação e sociedade industrial” in 2005, p. 174.



“melhor” indivíduo, um homem total³ (Antunes, 2008, p. 53). Neste projeto, o conhecimento e reflexão permitidas pela literatura são fulcrais. Afinal, e nela que o homem é mais total, feito de tantos outros homens, povos, culturas. Se não nos torna mais altruístas, como afirmam alguns autores, dá-nos a possibilidade de nos transportarmos para o lugar do “outro” transformando-o no próximo e desenvolve um pensamento sobre a cultura, essencial a nossa forma empática de ver e interagir com o que nos rodeia.

Riferimenti bibliografici

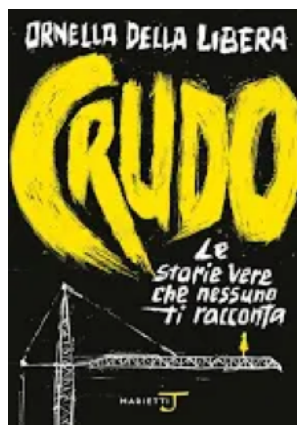
- Antunes M. A. (2005). *Obra Completa do Padre Manuel Antunes*, tomo II – *Paideia: Educação e Sociedade*. Dir. Cient. José Eduardo Franco. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Antunes M. A. (2008). *Obra Completa do Padre Manuel Antunes*, tomo I – vol. III – *Filosofia da Cultura*. Dir. Cient. Luís Machado de Abreu. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bachtin M. (1997). *Hacia una Filosofía del Acto Ético*. Barcelona: Anthropos.
- Bauman Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bazenga L., Paolinelli L. A. (2015). P.I.N.O.K.I.O. Pupils for INnOvation as a Key to Intercultural and social inclusion - Learning Intercultural Skills Through Literature. World Communication Association 2015 Conference Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. In https://www.academia.edu/14611294/PINOKIO_Learning_Intercultural_Skills_through_Literature (Última consulta: 12/05/2022)
- Benjamin W. (2016). *La Política e Altri Scritti – Frammenti III*. Milano: Mimesis.
- Calvino I. (2016). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.
- Currie G. (2013). Does Great Literature Make Us Better? *The New York Times*, June 1. In https://www.mrshaynescaruso.com/uploads/1/0/9/7/10975337/does_great_literature_make_us_better.pdf (Última consulta: 6/12/2013).
- Currie G. (2016). Does fiction make us less empathic? *Teorema*, XXXV, 3, 47-68.
- Eco U. (2016). *Pape Satàn Aleppe - Cronache di una Società Líquida*. Milano: La Nave di Teseo.
- Keen S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.

3 Manuel Antunes demonstra bem a sua preocupação com o homem e com a sua existência autêntica quando afirma que é sobre a pessoa que se deve realizar a dialética concreta da autenticidade: “espontânea e disciplinada, criadora de novos valores e submissa às normas objetivas válidas, humilde e simples, consciente e profunda. Fazer a verdade, toda a verdade e só a verdade, não encontro melhor equivalente desta expressão: *existir autenticamente*.” (“Da existência autêntica” in *Obra Completa do Padre Manuel Antunes*, tomo I – vol. III – *Filosofia da Cultura*, 2.^a ed., Direção Científica de Luís Machado de Abreu, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, p. 53).



- Machado A. M. (2016). *Ponto de Fuga – Conversas sobre Livros*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Mar R. A., Oatley K. (2008). The function of fiction in the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 173-192.
- Mata I. (2012). A invenção do espaço lusófono: a lógica da razão africana. In Cristóvão F. (coord.) *Ensaio Lusófonos* (pp. 141-153). Coimbra: Amedina.
- Mitchell R. (2011). *Victorian Lessons in Empathy and Difference*. Ohio: Ohio University Press.
- Nafisi A. (2003). *Reading Lolita in Tehran*. New York: Random.
- Nussbaum M. (1992). *Love's Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Oatley K. (2012). The cognitive science of fiction. *Wires Cognitive Science*, 3, 4, 425-430.
- Oatley K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20, 8, 618-628.
- Paolinelli L. A. (2019). *(Re) invenções Literárias da Lusofonia*. Viseu-Porto: Edições Esgratadas.
- Petit M. (2012). *Éloge De La Lecture. La Construction De Soi*. Paris: Éditions Belin.
- Rizzolatti G., Gnoli A. (2016). *In Te mi Specchio - Per una Scienza dell'Empatia*. Milano: Rizzoli.
- Stockwell P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*. London and New York: Routledge.
- Todorov T. (2005). *O Jardim Imperfeito*. São Paulo: Edusp (1997). *Le morali della storia*. Torino: Einaudi.
- P.I.N.O.K.I.O. Pupils for INnOvation as a Key to Intercultural and social inclusiOn - Learning Intercultural Skills Through Literature.





Ornella Della Libera

Crudo, Le storie vere che nessuno ti racconta

Illustrazioni di Pietro Piscitelli

Milano, Marietti Junior, 2021

Se adulti superficiali, poco responsabili o, peggio, assenti, non sanno cogliere i segnali di esperienze traumatiche vissute dagli adolescenti, se non conoscono modalità concrete di agire, come dimostrano i tanti fatti di cronaca, la letteratura può venire in aiuto?

Un'opera di narrativa per adolescenti, ma anche per genitori, insegnanti, bibliotecari, educatori, che apre lo sguardo su tematiche forti, invita a riconoscere "le esche" che intrappolano tanti ragazzi, a intercettare i segnali di disagio e, soprattutto, offre concrete soluzioni. Della Libera, scrittrice poliedrica e ispettrice di polizia impegnata nella lotta contro gli abusi sui minori, in dieci storie di "ordinaria follia", dà voce ad adolescenti che, per caso, per gioco, per inesperienza, per sfida si trovano coinvolti in situazioni pericolose, che, talvolta, mettono a repentaglio la stessa vita.

Pedofilia, dipendenza dai social, molestie, sexting, ludopatia, happy slapping, blue whale, drinking challenge, segreti, discriminazione costituiscono il focus delle rispettive storie, narrate con uno stile essenziale, un linguaggio immediato, ricco di dialoghi, che le rende vere e quanto mai attuali. Nella loro drammaticità, però, la conclusione è sempre positiva, con soluzioni alla portata di tutti, in qualsiasi situazione. Il testo, infatti, vuol mettere in guardia contro i pericoli, ma soprattutto mostrare che, di fronte ad adulti distratti e assenti, sul cui intervento non si può contare, i ragazzi stessi devono imparare a chiedere aiuto, a dire di no, a trovare la via d'uscita.

È importante, ad esempio, che sappiano di poter fare denuncia alla polizia,



anche se minorenni, come dice Kyra all'amica Elena. Quest'ultima innamorata persa di Kekko (Francesco), il bello e bullo della scuola, gli invia, su richiesta, come prova d'amore, come segreto giuramento di coppia, così crede, la foto di sé nuda. Finisce, invece, su tutti i social (sexting) con lui che la ricatta. Si sente persa, per un attimo pensa pure di togliersi la vita. Per fortuna Kyra sa chi interpellare: insieme si rivolgono a Leslie, la bizzarra poliziotta dai capelli rossi spettinati, allegra e sempre disponibile. Elena non deve più temere, tutte le sue immagini illegali verranno tolte dal web e dai gruppi social e Francesco se la vedrà con il Tribunale dei Minori.

Ci sono, poi, Antonio e Stella, adescati da pedofili, il primo cercando in rete i biglietti per il concerto dei Maneskin, la seconda in autobus, andando a scuola... ma la salvezza è Leslie, prontamente avvisata. E ancora Martina, un pigiama-party, una sfida su WhatsApp e un coma etilico sfiorato appena in tempo; Francesca al 50° giorno (la fine del gioco mortale) di sfida su ordine del Curatore in bilico sulla gru, come richiama l'immagine di copertina del testo; Fabrizio, che, inebetito da ore di azioni velocissime e violente del videogame, accoltella, senza rendersi conto, il fratellino ... ma c'è sempre Leslie su cui fare affidamento.

Realtà e fantasia si sovrappongono, le vicende narrate aiutano i tanti adolescenti che vivono in bilico tra mondo reale e virtuale (fenomeno acuito dalla pandemia) a prendere coscienza e a sapersi difendere.

A conclusione della raccolta di racconti, interessante è "Il semaforo di Leslie", rivolto a dirigenti scolastici, docenti, genitori e ragazzi stessi, in cui con molta semplicità Leslie traccia poche, sintetiche regole per evitare che comportamenti, apparentemente innocui, sfocino in situazioni gravi.

Lucia Zaramella





Ermanno Detti, *Calamity Jane. Il mito e la realtà*
Sesto San Giovanni (MI), Mimesis, 2021

Martha Jane Canary ovvero Calamity Jane: “Calamity”, attira guai, soprannome che fin da piccola si è meritata. Personaggio emblematico e controverso, ha affascinato nel tempo scrittori, registi, fumettisti, suscitando biografie in chiaroscuro: esaltanti o denigratorie come solo i personaggi storici e leggendari sanno fare. Eroina, impostora, donna generosa, spietata killer, infaticabile lavoratrice, ubriacona perdigiorno, analfabeta, scrittrice, spregiudicata single, sposa, mamma: tra queste labirintiche sfaccettature si è addentrato con curiosità l’A., constatando come “molte manipolazioni ideologiche” abbiano stravolto la verità.

Chi era veramente Calamity Jane? Partendo dai documenti, dalle foto, la “biografia romanzata”, come la definisce l’A., ricostruisce con garbo, senza pregiudizi, la vita di una donna eccezionale, che sfida le convenzioni della seconda metà dell’Ottocento in un ambiente ostile, maschilista, in cui le donne erano ombre.

Figlia di poveri contadini del New Jersey, già a 7 anni, nel tentativo di riscaldare la scuola ghiacciata, attizza il fuoco del focolare con il risultato di distruggere l’intera capanna scolastica, senza voler ammettere responsabilità. A 12 anni, orfana di entrambi i genitori, si prende cura dei fratelli e diviene via via esperta delle piste del West infestato da banditi, fuorilegge e grilletti facili. Cavallerizza provetta, in sella al suo Satan, dono di nozze del marito, sperimenta vari lavori sulla Frontiera. Tiratrice dalla mira infallibile, riesce a sfidare pericoli di ogni genere e a competere in un mondo dominato dagli uomini, ritagliandosi rispetto e ...amore. Sì, perché il matrimonio tra la ventunenne Calamity e il bell’eroe del West, l’ultrafamoso pistolero Wild Bill Hickok, è dettato da amore autentico. È per accondiscendere al suo uomo che Calamity per le nozze abbandona i suoi inseparabili, pratici, pantaloni e indossa un vestito color grigio perla, dopo essersi lavata nella tinozza, lei che ha la fobia dell’acqua! Cambiare vita, diventare donna di casa e mamma dai modi raffinati sembra essere un sogno che si concretizza. Si stabilisce a Deadwood, città di frontiera, in gran fermento, popolata prevalentemente da



uomini, da cercatori d'oro, e piena di bordelli, saloon e gioco d'azzardo. Lì, con il suo uomo, vive un periodo di profonda felicità. Purtroppo quando scopre di essere incinta della figlia, che darà in adozione, pur seguendola per tutta la vita, il marito divorzia e se ne va. Lei riprende la dura vita sulle piste pericolose dell'Ovest. Ma quando lui torna in città, cerca di proteggerlo e non esita ad assicurare alla giustizia il sicario, che lo uccide sfidando i veri pericolosi mandanti, loschi uomini d'affari, che non riesce a incastrare, come scriverà lucidamente. Donna straordinaria, capace di infrangere ogni tabù, impara a leggere e a scrivere, suscitando invidie e consegnando alla storia vari racconti, ma soprattutto le *Lettere alla figlia 1877-1902*, pubblicate postume dalla figlia stessa.

Sono pagine piacevoli, quelle dell'A., coinvolgenti, dalla scrittura limpida, che fanno luce su una figura di donna inaccettabile per il comune sentire dell'epoca. Ma non avviene così forse, si chiede l'A., per tutte le donne della Storia che osano e che non accettano false ipocrisie e falsi moralismi? D'altra parte, conclude l'A., avere dedicato a Calamity un modesto monumento funebre vicino al mito Wild Bill Hickok, ex marito, non è forse il riconoscimento civile e sociale delle indubbie qualità di questa grande donna del West?

Lucia Zaramella





Fabio Sardo, Silvia del Francia, Luca Cognolato
Lo zainetto di Matilde
Milano, Carthusia, 2021

Leggere prima dell'acquisizione della letto-scrittura? Gli albi illustrati senza parole rappresentano un importante "ponte per traghettare" a una lettura strutturata ed elaborata e per stimolare, fin da piccolissimi, l'interesse per l'oggetto libro e per le storie. Non hanno età, né lingua e sollecitano tante narrazioni, a seconda dell'interpretazione di chi li sfoglia e li osserva. Ce ne sono di pregevoli sia per la qualità delle immagini, sia per il contenuto che veicolano.

Vincitore del Premio "Silent Book Contest 2021-Gianni De Conno Award", *Lo zainetto di Matilde* racconta con straordinaria efficacia e armonia, attraverso le immagini e il colore, una giornata della piccola, vivace Matilde. Una storia di gesti semplici, quotidiani, che assume valore nell'intensa relazione nonno-nipote.

All'uscita dalla scuola materna, lui è lì ad attenderla, a portarle lo zainetto, per trascorrere con lei momenti coinvolgenti: giocano con i soffioni del tarassaco, raccolgono i fiori, si divertono al parco; lungo il percorso si fermano ad accarezzare un gatto e a guardare un uccello su un albero. Poi, a casa, insieme gustano la merenda, fanno i biscotti, disegnano, si riposano... Colpiscono l'emozione che si avverte in ogni pagina e l'atmosfera di condivisione e complicità che accompagna ogni gesto: il nonno non si limita a "guardare" Matilde, ma "si fa piccolo" ed esegue le stesse cose della nipote.

I guai cominciano quando arriva l'ora di tornare a casa con i genitori: Matilde non ne vuol sapere, si nasconde sotto il tavolo, fa il broncio... ma il nonno, con grande delicatezza, sa colmare la tristezza per il distacco con la sorpresa e la magia delle piccole cose: nello zainetto racchiude "il tesoro" con i ricordi della giornata. Matilde si sente rassicurata, se ne va tranquilla e, in auto, aprendo lo zainetto, esplose di gioia per l'inaspettato dono, che le permette di rivivere la giornata.

Di immediata lettura, è lineare nella scansione del tempo; anche i pochi, significativi, ripetuti particolari (ad esempio lo zainetto), evidenziati nelle pagine, grazie a un gioco di fasci luminosi gialli di lampade, lampadari, lampioni, si collegano con facilità.



È un albo che sa di coccole, di sentimenti autentici, di grandi emozioni, che traspaiono nitidamente nei personaggi dai tratti minimalisti, nella cura delle composizioni, nella scelta di colori intensi, come è nello stile di Sardo.

Lucia Zaramella

