

Giuseppe Annacontini

Associate Professor of Theories and science of education and social education | Department of History, Society, Human Studies | University of Salento, Lecce (Italy) | giuseppe.annacontini@unisalento.it

Alessandro Vaccarelli

Associate Professor of Theories and science of education and social education | Department of Human Sciences | University of l'Aquila, l'Aquila (Italy) | alessandro.vaccarelli@univaq.it

Simonetta Polenghi

Full Professor of History of education | Department of Education | Catholic University of the Sacred heart, Milan (Italy) | simonetta.polenghi@unicatt.it

Giovanni Moretti

Full Professor of Teaching Methods and Evaluation Processes and Reading didactics | Department of Education Science | Roma Tre University, Rome (Italy) | giovanni.moretti@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Annacontini G., et al. (2021). Editoriale. *Pedagogia oggi*, 19(1), 7-19.

Copyright: © 2021 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. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-01>

ABSTRACT

The monographic section of this issue of *Pedagogia oggi* is dedicated to the theme of emergency, viewed not only as a historical experience or present condition but also as an opportunity to reflect on and improve the quality of future pedagogical and didactic practices. The main theme it addresses is the transformation of models and educational structures in response to unexpected events that disrupt daily routines. This kind of change can translate into countless challenges (on multiple existential and organizational levels) to activate, imagine, and implement practical solutions that support and safeguard generativity and, in the best of cases, the continuity of the educational experience. We outline a variety of experiences and options that range from historical memory to definitions of good practice, all of which, in a context of emergency, respond to the primacy of the subject-person and his/her right to receive an education that makes them an increasingly aware, emancipated, resilient and free citizen.

Al tema dell'emergenza, letta non solo come esperienza storica o condizione presente ma anche come occasione per riflettere e migliorare la qualità delle prassi pedagogiche e didattiche future, è dedicata la sezione monografica del presente numero di *Pedagogia oggi*. Tema-problema precipuo dei saggi presentati nel volume è la metamorfosi dei modelli e delle strutture educative al manifestarsi inaspettato di eventi che destrutturano le routine quotidiane. Cambiamento che si traduce in innumerevoli sfide (su più piani esistenziali e più livelli organizzativi) per attivare, immaginare, inventare soluzioni utili a sostenere e salvaguardare la generatività e, nel migliore dei casi, la continuità dell'esperienza formativa. Tra memoria storica e prefigurazione di buone prassi, si delinea un ventaglio di esperienze e opzioni percorribili per rispondere, nell'emergenza, al primato del soggetto-persona e al suo diritto a ricevere una formazione che lo renda cittadino sempre più consapevole, emancipato, resiliente, libero.

Nell'emergenza, la pedagogia

In emergency, the education

Giuseppe Annacontini, Alessandro Vaccarelli

I grandi sconvolgimenti della natura, le epidemie e le pandemie, così come le guerre o i disastri provocati dalla mano umana ci ricordano che la Storia non è finita, come invece annunciava Fukuyama con la fine della Guerra Fredda, proponendo una fiduciosa, ottimistica ma anche etnocentrica (e non neutra politicamente) visione di un mondo che ormai si sarebbe caratterizzato, dal suo punto di vista, da una quasi-lineare crescita economica, culturale, tecnologica e dall'affermazione delle democrazie liberal-capitalistiche e dello stile di vita occidentale. In risposta a questo annuncio, vi sono numerose e diffuse evidenze di come la Storia continui a essere protagonista della vita di soggetti e collettività, mentre la demagogica illusione e la strisciante ideologia che recita dell'esaurimento del suo ruolo, genera in noi, cittadini di mondi opulenti, un senso di compimento che ci porta ad attestare il primato di un presente che, povero di futuro, pericolosamente non ci dispone all'esser pronti al mutamento di rotta e a quell'incertezza che, con Morin (1999), dovrebbe costituire un ganglio vitale dell'educazione del tempo contemporaneo.

La catastrofe ha un ruolo importante nel portare in chiaro la fragilità e la sostanziale ingenuità di queste prospettive del compimento. Essa, infatti, riattiva, in forme specifiche e, a loro modo, uniche, quella particolare dialettica che lega tra loro l'esperienza dello *spiazzamento* alla possibilità del *disvelamento*. Nella catastrofe, messo a nudo, troviamo un soggetto che *può* recuperare il senso e il valore dell'essenziale: l'essere *versus* l'avere, il conviviale ben-essere esistenziale *versus* il vorace benessere economico, il valore di un costruttivo coinvolgimento empatico *versus* il disvalore di un predatorio edonismo tragico. Messo a nudo, troviamo la possibilità per il soggetto di recuperare prospettive fondamentali di senso per la ricostruzione della propria identità (di specie, si intende). Si aprono, qui, margini per ripensare la propria esistenza in quanto soggetto (singolare e collettivo) storico ed etico, implicato in una rete di reciproche dinamiche di riconoscimento che lo vincolano ad appartenenze (locali non meno che planetarie). Nuove condizioni, e nuove consapevolezza, che possono risvegliarne quell'agentività, quel desiderare, quell'aspirare a un mondo migliore anestetizzato dall'opulenza e dall'illusione della fine della Storia, portandolo a farsi soggetto responsabile della scrittura e riscrittura del proprio futuro dentro i contorni di un'idea più ampia, inclusiva e solidale di *comunità di destino* (Ceruti, 2018; Morin, 1999; Annacontini, 2008).

Vale, però, anche una logica contraria. Messo a nudo, troviamo un soggetto umano che rischia di perdersi nelle derive della catastrofe. Lo vediamo oggi, con una crisi pandemica che ha mietuto vittime soprattutto tra gli anziani, nella falsa coscienza di chi nega la realtà in nome di un'economia che può fare a meno dei più deboli; lo abbiamo visto nelle logiche del capro espiatorio che le catastrofi possono esacerbare (Girard, 1986); nelle narrazioni tossiche (Fiorucci, 2019) che spesso ad esse si accompagnano; nella perdita del senso dell'umano e del sopravvivere secondo la regola dell'*homo hominis lupus* (pensiamo a Primo Levi e alla catastrofe tra le catastrofi, la Shoah).

L'emergenza sanitaria globale ha risvegliato le nostre coscienze e ha forse dimostrato quell'assunto (dichiarato e sinora ascoltato appena) che ci vede, come specie, essere parte di un'unica comunità di destino.

Anche per questo è forse il momento di rileggere con consapevolezza diversa la grande opera di Camus *La peste* e scoprire come, ben oltre la finzione romanzesca e la immediata rete di metafore che il racconto dell'immenso letterato franco-algerino ci permette di intessere con il tempo presente, la questione dell'emergenza ha fondamenta profonde nella natura stessa di ciò che è umano. Lotta tra resistenza e sconfitta, tra razionalità e razionalizzazione, tra interesse singolare e benessere collettivo, tra il bene e il male. Emer-

genza ed emergente è la natura stessa dell'essere umano, la cui intera vita è un loro storico manifestarsi. A noi resta l'alternativa scelta tra un lottare strenuamente per riuscire ad andare “con essa, oltre essa”, e tornare così al timone della propria co-esistenza; oppure, abbandonarsi “ad essa”, e sopravvivere nella speranza che il fato abbia in serbo per noi un benevolo progetto.

L'opzione pedagogica, naturalmente, guarda di buon grado alla prima alternativa, articolando in maniera continua e sistematica le possibilità del singolo con quelle delle comunità e delle società colpite dal disastro e che, ammutolite e paralizzate in un primo momento, debbono poter ritrovare il senso di progetti personali e collettivi traumatizzati, sapendo valorizzare le riserve di potenzialità – spesso implicite – personali e sociali per dar adito a una nuova riorganizzazione e un nuovo sviluppo all'insegna del comune destino. Un destino che spesso – e non sempre in maniera limpida e lineare – viene svelato proprio dalla catastrofe. L'azione formativa si rivela una variabile, certamente non l'unica, per la cura delle condizioni utili per l'affermazione di un nuovo “Umanesimo collettivo”, non troppo diversamente dalla lezione de *La peste* di Camus.

Le catastrofi sono, dunque, eventi *sempre* umani. Ce lo ricordava già Rousseau nelle sue risposte a Voltaire intorno al terremoto di Lisbona del 1755 (Tagliapietra, 2004), introducendo antesignatamente alle logiche moderne del *rischio*: in un deserto un terremoto è solo un terremoto, mentre diviene disastro/catastrofe quando incrocia gli spazi della città, i luoghi delle relazioni e narrazioni umane, quando violenta i modi dell'abitare, stabilendo anche, come principio laico, che nessun ruolo è ricoperto dalla provvidenza divina, nessuna punizione o monito è da essa lanciato. Dio, potremmo dire, è, in definitiva, *innocente*. E, sempre intorno allo stesso dibattito sul disastro di Lisbona, Kant, già esortando alla ri-congiunzione tra umano e natura, ci ricorda che il disastro/la catastrofe può risvegliare l'amore per l'altro, dunque la solidarietà e, diremmo noi oggi, il senso di *reliance*.

La pedagogia per andare oltre le emergenze (e il plurale è d'obbligo tenendo conto dell'ampio spettro semantico che il termine copre e che merita un approfondimento per le implicazioni pedagogiche conseguenti) deve in primo luogo dar corso ad azioni di contrasto alla “violenza” della catastrofe che disumanizza e impatta furiosamente fino alla destrutturazione di ogni costruzione cognitiva, emotiva, culturale, sociale, istituzionale, materiale. Perché l'evento che introduce a uno stato di emergenza non è pensabile, radicalmente, al di fuori di un atto caratterizzato dall'eccesso di forza, potere, dominio che si abbatte su organizzazioni e strutture (intrapersonali, personali, interpersonali e sovrapersonali) la cui unica opzione è subirla.

Dopo l'impatto, si apre la normalmente lunga fase dell'emergenza o meglio delle tante emergenze che, nella logica su descritta, sono “liquide”, per riprendere la ben nota categoria di Bauman (2005). E proprio come ogni liquido, infatti, le emergenze sono multiformi, si “adattano” ai profili del loro ambiente/contenitore e sono incomprimibili. Se non compatibili le logiche e con le culture del rischio proprie dei contesti in cui si manifestano, le emergenze infrangono le sovrastrutture e le infrastrutture sia materiali che simboliche, invadendo il quotidiano e imponendo nuovi e inaspettati scenari (personali, relazionali, esistenziali).

Nell'emergenza, come situazione in cui una determinata realtà tenta il “rimbalzo” rispetto ai danni subiti in un disastro, si attivano e manifestano particolari dinamiche cognitivo-emotive, in generale riferibili tanto alla elaborazione di strategie di controllo dell'ambiente esterno (relazioni e risorse materiali) non meno che interno (ansia e strutture rappresentative). Si delinea così un nuovo *mondo* da abitare che presuppone, reciprocamente, un nuovo *io* da interpretare, nella ricerca di rinnovate possibilità di integrare, nella loro relazione, la variabilità propria della ignota condizione che ci si trova a vivere. Bisogni di ampliamento e nuova conoscenza, ricerca e modalità di azione impegnano la riflessione pedagogica nel progettare soluzioni a sostegno del soggetto, coniugando motivi e intenzioni singolari con ragioni e prospettive socio-politiche. Entrambe implicate nello sviluppo di una mentalità che integri le logiche del rischio con quelle dell'innovazione e creazione di nuovi sistemi resilienti e generativi.

L'azione educativa in emergenza, dunque, agisce in primo luogo attivando risorse di sistema già esistenti per ridurre l'impatto del disastro e favorire la ristrutturazione di nuovi dispositivi per ricostruire, anche narrativamente, la trama quotidiana bruscamente interrotta. Non a caso la parola catastrofe – nel cui etimo troviamo il verbo greco *stréphō*, che ha tra i suoi diversi significati, quelli di: “girare” nel senso di ‘girare la barra del timone’, mutando rotta, oppure ‘volgere lo sguardo’, ‘ruotare le pupille’, cambiando panorama” – con il suo uso moderno, non solo segna un pionieristico abbandono del fatalismo, una restituzione al soggetto umano del proprio destino di fronte alle forze della natura, ma richiama un mutamento di rotta

sostanziale in cui lo sviluppo delle vicende umane – in linea con l'uso antico del termine, fatto nella drammaturgia greca (catastrofe, da *kata* e *strépho*) – viene virato e proteso verso conclusioni inattese da quello che noi oggi chiamiamo il *colpo di scena*: in questo senso “il cambiamento o la mutazione che giunge alla fine dell'azione d'un poema drammatico, e che la porta a cambiamento” (Tagliapietra, 2004, p. XVIII).

Fuor di metafora, in pedagogia si tratta di promuovere una nuova *forma mentis* che sappia tradursi in comportamenti sia soggettivi che collettivi, mantenendo sempre aperto il dialogo (critico e partecipato) con il sistema politico in quanto garante istituzionale dei dispositivi atti a corrispondere ai principi dell'aiuto, sostegno, sostenibilità, solidarietà, equità.

In tutto ciò una pedagogia dell'emergenza si trova a coordinare la sua intenzionalità utopico-progettuale, orientata al prestare attenzione al singolo e alla collettività, con la sua vocazione pratico-militante, orientata alla non meno rilevante attenzione per l'attivazione di strategie e metodologie di intervento da ricollocare in nuove condizioni materiali.

L'azione educativa, in tale contesto, accompagna, nei tempi e negli spazi del quotidiano, l'elaborazione del vissuto emergenziale in riferimento alla “manutenzione” o “ricostruzione” di sistemi di senso e di valori minati dall'evento. In tal modo essa sostiene, attraverso la via privilegiata delle metodologie qualitative e ideografiche (narrative e partecipative *in primis*), le capacità singolari e collettive di fronteggiare una nuova quotidianità senza *routine*, esplicitando e facilitando l'analisi delle condizioni e delle risorse che localmente possono attenuare i vissuti di disorientamento, impotenza, sospensione, lacerazione. Il generalissimo risultato atteso è tornare a vivere, pure diversamente, il proprio territorio come ambiente con cui re-intessere logiche e dialettiche, per farne una “nuova e più grande casa”, uno spazio abitato (e non semplicemente vissuto), denso di una relazionalità e di un immaginario compromesso ma non sterilizzato.

Per la pedagogia dell'emergenza immaginiamo, dunque, come esito ottimale, la ricostruzione della trama progettuale dei singoli soggetti “nel” e “con il” territorio. Finalità riconducibile all'idea di agire educativo come “cura”, recuperando, così, il non detto che riposa nel termine tedesco per tale concetto, ovvero cura come *Behandlung* che, a sua volta, richiama l'azione di una mano abile ed esperta che toccando sa riconoscere la trama.

Un gesto delicato e competente, di riconoscimento di relazioni e storie, di contatto attento che cura perché non tradisce l'essenza trasformativa, tutela perché salvaguardia i potenziali, protegge perché condivide lo sforzo di riprogettazione.

Il tempo presente ha offerto più volte occasioni alla pedagogia di declinarsi in impegno emergenziale ma, in particolare nell'ultimo anno e mezzo, essa ha dovuto fare i conti con situazioni di cui si era persa la storia e la memoria, per riemergere ora prepotentemente con nuovo nome: Covid-19. Nel suo invisibile modo di propagarsi, la nuova pandemia richiama alla mente l'immagine di una palude: i diversi governi, impegnati ad assicurare la sostenibilità dei sistemi sanitari e di quelli economico-produttivi, hanno reagito chiudendo tutti gli spazi della relazione, imponendo a uomini e donne (a parte i soccorritori strettamente intesi) di restare a guardare gli eventi dal chiuso delle loro case, sottoponendosi a uno stillicidio informativo talvolta terroristico, altre qualunquista, occasionalmente critico e trasparente.

L'invisibile potenziale distruttivo del Covid-19 si è consumata nel micro delle singolari vite e, parallelamente, nel macro dei tessuti sociali e delle reti di comunità, lasciando intoccate le strutture e infrastrutture materiali. Paradossalmente, in una situazione apparentemente “statica” le scelte e le decisioni, misurate sulla forza propagativa del virus, hanno richiesto e ancora richiedono una più incisiva reattività dei sistemi istituzionali e organizzativi, non sottraendosi, almeno per quanto riguarda il lavoro educativo e pedagogico, ai caratteri dell'intervento in emergenza (Vaccarelli, 2017).

Questo il contesto nel quale si colloca il presente numero di *Pedagogia oggi*, ospitando riflessioni ed esperienze di una pedagogia viva e attiva nel ricercare impensate vie di fuga sia adattive, sia innovative a salvaguardia della generatività umana. E dunque, nell'ambito della pedagogia generale e sociale, troviamo contributi significativi, che spaziano dalla riflessione teorica all'esame di buone prassi, intrecciando il tema dell'emergenza con le tante sfide, già in essere, che interrogano la pedagogia contemporanea.

Elisabetta Biffi e Andrea Galimberti presentano una azione di ricerca qualitativa collocata nel contesto problematico della tutela dei minori come emergenza nell'emergenza pandemica, che si incornicia, a sua volta, nell'ambito del progetto *Education for Social Justice* attivo presso l'Università di Milano-Bicocca. Con ciò focalizzando alcuni aspetti pedagogici utili a riflettere sulle dinamiche che influenzano le pratiche educative all'interno di precise cornici istituzionali.

Elisabetta Nigris e Franco Passalacqua propongono una lettura degli esiti del progetto *Bicocca con le scuole* alla luce specifica delle incombenze legate alla “perdurante straordinarietà” dettata dal Covid-19. Tuttavia l’autrice e l’autore guardano anche al lascito di tale esperienza, in termini di materiale per riflettere e rispondere alla necessità di pensare forme innovative per sostenere e accompagnare la scuola e gli insegnanti nel loro compito formativo ed educativo.

Lorena Milani, partendo dalla problematizzazione della categoria “emergenza”, concentra la propria attenzione sull’inesauribile tema/problema della corporeità nella relazione educativa. In particolare l’autrice ripercorre alcuni mutamenti indotti dall’uso delle nuove tecnologie informatiche e telematiche imposte dalla pandemia e dei possibili effetti di tali strumenti nella relazione docente-discente.

Zoran Lapov, a partire dai dati derivanti da una azione di ricerca condotta nel territorio fiorentino realizzata presso alcune scuole della *Rete dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2*, propone una analisi delle implicazioni dell’uso della didattica a distanza con alunni di recente immigrazione. A partire da tale base l’autore si concentra su specifici aspetti dei processi educativi in emergenza (anche in questo caso “doppia”) al fine di delineare modelli e strategie operative pedagogicamente qualificate.

Stefano Oliverio offre ai lettori la possibilità di confrontarsi con un pensare pedagogico risultato dell’incontro tra due prospettive filosofiche che, radicate nella storia del pensiero novecentesco, decisamente non hanno esaurito il loro potenziale generativo di idee e suggestioni. Intorno all’idea di “emergenza”, l’autore ricostruisce alcuni passaggi dell’opera di Dewey e di Bollnow mettendoli “a contrasto” e ampliando, così, il repertorio concettuale di una pedagogia “della crisi” e “dei nuovi inizi”.

Elena Zizioli si muove sulla fundamentalità del concetto di resilienza, ricondotto a un uso più consapevole e attinente alla propria natura, a partire dall’analisi di buone prassi che guardano, con piglio proattivo e prosociale, al futuro e all’oltre l’emergenza. Tutto ciò ponendo particolare attenzione alla riarticolazione dei diffusi potenziali educativi e formativi presenti nei territori segnati, oggi, da una non meno condivisa situazione di emergenza. Uno sguardo sul non formale anima il taglio di questo articolo, restituendo forza educativa a tutte quelle realtà che hanno segnato percorsi importanti per il sostegno alla resilienza degli individui e dei gruppi.

Agnese Infantino si concentra sul mondo dei servizi educativi per l’infanzia a partire dall’analisi di quanto emerso in seno a un progetto attivato su finanziamento della *Fondazione Con i Bambini*. Di tali contesti, l’autrice sottolinea il grande potenziale che essi detengono per lo sviluppo di occasioni di dialogo e valorizzazione di esperienze educative di respiro intergenerazionale. Si guarda, in tal modo, alla possibile definizione di modellistiche organizzative atte a mettere a frutto quanto l’emergenza pandemica ha prodotto in termini di risposte resilienti e generative a problemi quali, ad esempio, il rischio di povertà educativa.

Teresa Giovanazzi propone una riflessione che, nella cornice di una “ecologia integrale”, tende a rileggere il pensare pedagogico e l’agire educativo come variabili atte a minimizzare gli effetti delle situazioni di povertà educativa. Richiamandosi ai report di *Save the Children*, l’autrice si interroga sulle dinamiche che si compongono all’incrocio, molto pericoloso, tra tale condizione di fragilità con la situazione pandemica, prospettando l’emersione di nuove modellistiche pedagogiche a salvaguardia dell’umano.

È forse il momento di precisare – come altre scienze umane e sociali hanno utilmente fatto da tempo – i termini di un discorso che focalizzi l’emergenza come problema specificatamente educativo, supportandolo argomentativamente e criticamente, ricorrendo a precise matrici teoriche, metodologiche, prassi-liche, deontologiche che, allo stato attuale, si con-fondono nel più generale campo della pedagogia sociale. Per corrispondere a tale bisogno la SIPED si è impegnata, attraverso la costituzione di un gruppo di lavoro interamente dedicato al tema (*Pedagogia dell’emergenza: relazione educativa, resilienza, comunità*), per produrre riflessioni, documenti e materiali utili a precisare uno spaccato di ricerca sia teorica, sia prassi-ca con immediate ricadute sulla definizione di modellistiche educative e formative, sulla capacità di scelta-programmazione-intervento dei decisori politici e istituzionali, sulla professionalità di educatori e pedagogisti che sempre più risultano essere strategici negli interventi all’interno degli scenari emergenziali, nazionali e internazionali, e delle loro lunghe code.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità*. Pisa: ETS.
- Bauman Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge-Malden: Polity (trad. it. *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2007).
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2): 15-34.
- Fukuyama F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: Free Press (trad. it. *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano, 1992).
- Girard R. (1986). *The Scapegoat*. Baltimore: Johns Hopkins University Press (trad. it. *Il capro espiatorio*, Adelphi, Milano, 1999).
- Morin E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000).
- Tagliapietra A. (ed.) (2004). *Sulla catastrofe: l'illuminismo e la filosofia del disastro / Voltaire, Rousseau, Kant*. Milano: Mondadori.
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia oggi*, 15(2): 341-355.

Crisi ed emergenze educative nella storia dell'educazione

Crisis and educational emergencies in history of education

Simonetta Polenghi

Anche la storiografia educativa, dopo la lezione delle “Annales”, dedica attenzione ai fenomeni di lunga durata, che consentono di far luce su sistemi strutturali e permanenze culturali e educative. I momenti di crisi, tuttavia, meritano comunque attenzione, per comprendere in che modo si siano attivate energie profonde per far fronte a situazioni emergenziali. Chiaramente, il contesto attuale della pandemia da Covid 19 non può che riaccendere l'interesse per questi momenti. Non a caso, l'ISCHE (International Standing Conference for History of Education) sta approntando un sito dedicato all'esperienza vissuta durante la pandemia, raccogliendo documenti che siano fonti per il futuro. L'interesse per le epidemie e pandemie del passato, dalla peste al colera (cfr. per es. <https://daily.jstor.org/anti-asian-racism-in-the-1817-cholera-pandemic/> ultimo accesso 30.5.2021) è naturalmente aumentato (cfr. la bella curatela di Gecchele di Pona, 2020). Ma è stata in particolare l'ultima pandemia, quella dell'influenza spagnola, a catalizzare l'interesse degli specialisti come dei lettori (cfr. per es. <https://www.smithsonianmag.com/history/journal-plague-year-180965222/>; <https://www.redcross.org.uk/stories/health-and-social-care/health/coronavirus-how-the-red-cross-helped-in-the-spanish-flu-pandemic> ultimo accesso 30.5.2021). Testi sul tema già editi sono stati prontamente ristampati (Barry, 2004, 2020), altri sono stati rapidamente tradotti in italiano (Honigsbaum, 2020) o ristampati (cfr. Honigsbaum, 2013, 2020).

Il tema di come la scuola abbia affrontato la questione igienica, la profilassi contro le malattie infettive e contagiose, il risanamento di bambini gracili è stato oggetto di studi (cfr. per es. Bonetta, 1990; Thyssen, 2009; D'Ascenzo, 2018; Polenghi, 2021) e si presenta come pure estremamente attuale. Non a caso, due degli articoli di questo numero monografico sono dedicati a questi temi, ovvero l'articolo di Anna Colaci, *Le malattie e le misure profilattiche nelle scuole pubbliche e private del Comune di Brindisi, 1913-19* e quello di Brunella Serpe e Fabio Stizzo, *Un progetto di bonifica socio-sanitaria nella Calabria della prima metà del Novecento: ambulatori, colonie e scuole*. La drammatica vicenda del terremoto di Messina, già affrontata da Dario De Salvo nell'ambito di uno studio sulla figura della Regina Elena (Polenghi, Zorić, De Salvo, 2021, pp. 149-152), viene qui invece ripresa illustrando le ripercussioni sull'ateneo messinese, nell'articolo *La co-responsabilità educativa, sociale e culturale nella quistione universitaria a Messina dopo il terremoto del 28 dicembre 1908*.

Una delle emergenze più drammatiche è sicuramente la guerra, che ha colpito direttamente anche l'infanzia in modo marcato nel Novecento. L'impatto della Grande Guerra sull'infanzia e sull'immaginario dei bambini è stato oggetto di accurate indagini (basti ricordare Fava, 1986, 1993; Gibelli, 2005). Carla Ghizzoni (2015) ha analizzato come il Comune di Milano rispondesse all'emergenza bellica e come reagissero i maestri. La requisizione dei locali provocò l'accorciamento delle lezioni da 6 a 3 ore e mezza, gli alunni la cui scuola era stata requisita dovevano frequentare con doppi turni; la chiamata alle armi dei maestri provocò problemi di ordine didattico (tutti problemi estremamente attuali). Il Comune assicurò colonie in città nel periodo estivo, garantendo assistenza ai figli di militari, ai profughi, a bambini i cui genitori erano senza lavoro. Si proponevano attività ricreative ed erano garantiti i pasti. I maestri, anche quelli non interventisti, si prodigarono per i bambini e accentuarono, specialmente dopo Caporetto, un programma di educazione nazionale e patriottico. Questa “didattica di guerra” sarebbe poi stata ripresa e distorta durante il regime Fascista.

La letteratura per l'infanzia è stata fortemente interessata al tema bellico. Davide Boero, Marnie Campagnaro, Ilaria Filograsso e Walter Fochesato, ad esempio, hanno indagato come la guerra fosse narrata alla gioventù, con romanzi, film e fumetti (Campagnaro, 2015). La ricorrenza dell'entrata in guerra dell'Italia è stata occasione di diverse pubblicazioni, basti ricordare il numero monografico della rivista del CIRSE (Polenghi, Trebisacce, 2015).

Ma sono tutti i conflitti del XX secolo a interessare la gioventù, a vario titolo e in modi plurimi coinvolta nelle guerre di massa: come soldati minorenni, come orfani di guerra, come profughi, come scolari (Gecchele, 2017).

La Seconda guerra mondiale ha avuto un impatto ancor più devastante della Prima. In questo numero Luca Odini illustra la resistenza dei docenti norvegesi di fronte all'invasore nazista, con l'articolo *"La propaganda è respinta a scuola": la resistenza degli insegnanti norvegesi*. Ma la fine della guerra non comportò la fine dell'emergenza educativa. Non a caso altri due articoli indagano qui due fenomeni del secondo dopoguerra, legati alle condizioni di miseria conseguenti al conflitto: Luca Bravi con *I treni dei bambini da sud a nord Italia: l'infanzia salvata dalla solidarietà popolare. 1945/1948* e Juri Meda con *L'incremento della delinquenza minorile ed emergenza educativa nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1955)*. Lo stesso Meda (2014) aveva dedicato un significativo articolo al tema dell'educazione alla pace e ai giocattoli nel secondo dopoguerra.

Indubbiamente, i temi enunciati non esauriscono il purtroppo ampio spettro della storia delle emergenze educative: dalle dittature alle carestie, alle situazioni di grave crisi economica. Vale infine la pena richiamare la questione delle fonti, ovvero le grandi opportunità che si aprono allo storico dell'educazione che voglia utilizzare fonti meno tradizionali, quali quelle iconografiche e medialità: quadri, fotografie, documentari, film consentono di aprire nuove e feconde piste di indagine (cfr per es. Meda, 2018 sulle fotografie di scuole rurali del Meridione; Debè e Felini sulla filmografia di De Seta, e Alfieri, Frigerio sulla figura di don Milani in documentari e film in Alfieri, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Alfieri P. (ed.) (2019). *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*. Roma: Armando.
- Barry J.M. (2004). *The great influenza. The Epic Story of the Deadliest Pandemic in History*. New York: Viking (ed. 2005: New York: Penguin con il titolo 2020: *The great influenza: the story of the deadliest pandemic in history*, riedito nel 2020).
- Bonetta G. (1990). *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: Franco-Angeli.
- Campagnaro M. (ed.) (2015). *La Grande Guerra raccontata ai ragazzi*. Roma: Donzelli.
- D'Ascenzo M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS.
- Fava A. (1986). La guerra a scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940). *Materiali di Lavoro*, 3-4: 53-126.
- Fava A. (1993). All'origine di nuove immagini dell'infanzia: gli anni della Grande Guerra. In M.C. Giuntella, I. Nardi (eds.), *Il bambino nella storia* (pp. 145-200). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Gecchele M. (2017). I conflitti del Novecento e l'infanzia. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 209-227). Parma: Junior Spaggiari.
- Gibelli A. (2005). *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Torino: Einaudi.
- Honigsbaum M. (2013). *A history of the great influenza pandemics. Death, panic and hysteria, 1830-1920*. London: I.B. Tauris (riedito 2014 e poi 2020 London: Bloomsbury Academic).
- Honigsbaum M. (2020). *Pandemie. Dalla Spagnola al Covid-19, un secolo di terrore e ignoranza*. Milano: Salani (traduzione con postfazione all'ed. or. 2019: *The pandemic century: one hundred years of panic, hysteria, and hubris*. London: Hurst & Company; riedita nel 2020, New York: W.W. Norton & Company. Nel 2021 è apparsa la traduzione tedesca, *Das Jahrhundert der Pandemien*. München: Piper).
- Meda J. (2014). "Non giocate col fuoco!". L'infanzia italiana, la ridefinizione dell'identità di genere maschile e la campagna per il disarmo del giocattolo (1946-1956). *Genesis*, 13(2): 63-84.
- Meda J. (2018). "Invisible schools". The public image of rural schools in Southern Italy in photographic inquiries and photo-reportages (1925-55). *Historia y Memoria de la Educación*, 8: 347-396.
- Polenghi S., Trebisacce G. (eds.) (2015). La gioventù europea e la Grande Guerra: scuola, pubblicistica ed associazioni. *Rivista di storia dell'educazione*, 1: 5-132.

- Polenghi S. (2021). Hygiene, school and children's body in the Kingdom of Italy. In S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (eds.). *Education and the Body in Europe (1900-1950), Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas* (pp. 187-206). Berlin etc.: Peter Lang.
- Polenghi S., Zori V., De Salvo D. (2021). Elena of Montenegro, Queen of Italy: an educational model of womanhood from Cetinje to Rome. *History of Education & Children's Literature*, 16(1): 129-164.
- Pona F. (2020). *Il gran Contagio di Verona* (M. Gecchele, ed.). Verona: Mazziana.
- Thyssen G. (2009). The "Trotter" open air school, Milan (1922-1977): a city of youth or risky business? *Paedagogica Historica*, 45(1-2): 157-170.

Oltre le emergenze: ripensare la formazione e ri-progettare gli ambienti di apprendimento

Beyond emergencies: rethinking training and redesigning learning environments

Giovanni Moretti

La ricerca educativa dell'area della didattica e della pedagogia speciale ha affrontato in Italia la situazione emergenziale connessa al Covid-19 con un approccio volto a indagare le problematiche che hanno accompagnato la fase di avvio della Didattica a distanza (Dad) e a rilevare le dinamiche implicate nella ridefinizione delle attività educative riguardo alle relazioni tra docenti e studenti e alla collaborazione tra scuola e famiglia.

Alcune difficoltà specifiche sono state riscontrate nell'area della pedagogia sperimentale, che ha spesso registrato l'impossibilità di pianificare le procedure di rilevazione e di applicazione dei previsti protocolli di ricerca in presenza di contesti problematici e incerti. In tale ambito è stata tuttavia approfondita la riflessione sulle nuove modalità di valutazione per l'apprendimento, sulla co-responsabilità progettuale e valutativa, e sulla individuazione di modalità di rendicontazione pubblica degli interventi educativi che siano in grado di promuovere la cultura come bene comune.

La Dad ha reso difficile anche la conduzione della ricerca empirica nell'area dei metodi e delle didattiche delle attività motorie e sportive, che ha spesso registrato l'impossibilità di approfondire sul campo l'efficacia degli interventi proposti. In questo ambito sono comunque emerse alcune interessanti riflessioni sulle implicazioni tra emergenza e progettazione, realizzazione e valutazione di differenti attività motorie e sportive svolte in contesti educativi formali e informali nella prospettiva di promuovere la salute e il benessere psico-fisico delle persone.

Nel complesso le ricerche empiriche e gli studi condotti nell'area didattica sono stati numerosi e hanno visto il prevalere delle analisi e dei confronti di casi singoli e le presentazioni critiche di azioni formative. Sono state indagate le attività didattiche e le strategie educative che hanno accompagnato l'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito scolastico e nel più ampio contesto della formazione e dell'istruzione superiore. Nella prima fase emergenziale di lockdown sono stati rilevati dati e informazioni sulla didattica emergenziale attivata dalle scuole e dalle università per fronteggiare la crisi e per garantire nel periodo di distanziamento fisico e sociale la continuità educativa e didattica.

In un contesto caratterizzato da incertezza e problematicità, l'insegnamento a distanza ha rappresentato per le istituzioni educative, non solo in Italia, l'unica scelta possibile per mantenere il contatto con gli studenti (Ferri, 2021). La rimodulazione delle attività educative, supportate dall'utilizzo intensivo delle *Information and Communications Technology* (ICT), ha consentito di svolgere le attività didattiche a distanza e, quando è stato possibile, di riprogettarle in forma integrata sia in presenza sia a distanza.

Nel complesso la ricerca didattica ha evidenziato il ruolo strategico e insostituibile svolto dalla Dad, ma ha anche fatto emergere la carenza delle dotazioni tecnologiche e delle competenze digitali presenti in molti aree territoriali del Paese e in molte famiglie. Numerosi studi hanno posto l'accento sul rischio che la Dad possa amplificare le disuguaglianze già presenti tra gli studenti e favorire la dispersione scolastica (ad esempio: Mulè, 2020; Nuzzaci et al., 2020).

Un dato positivo è individuabile nel fatto che i dati più omogenei rilevati nei diversi gradi di istruzione confermano il supporto dato dalle scuole a livello tecnologico e organizzativo per contrastare il *digital divide*. Le scuole infatti hanno mobilitato le risorse disponibili per attivare con rapidità il comodato d'uso di dispositivi elettronici da poter prestare alle famiglie con più figli o con svantaggio socio-economico, al fine di favorire l'inclusione di tutti gli studenti (ONU, Agenda 2030).

Con l'avvio del nuovo anno scolastico la ricerca didattica ha dedicato particolare attenzione alla fase di

progettazione durante la quale le scuole hanno dovuto riflettere sull'esperienza emergenziale vissuta e hanno cercato di individuare modalità aperte e flessibili di organizzazione e di valutazione della didattica, nella duplice prospettiva di gestire l'emergenza in corso e di educare gli attori coinvolti a prevenire ed affrontare le sfide emergenziali future.

Una dimensione strategica emersa in molte ricerche è quella della valorizzazione della co-responsabilità educativa, progettuale e valutativa, che si è palesata mediante l'utilizzo di dispositivi e di strategie didattiche volte a favorire la partecipazione attiva e la motivazione allo studio degli studenti, l'impegno professionale degli insegnanti e la collaborazione consapevole delle famiglie.

Le riflessioni sulla crisi sanitaria suggeriscono che il sistema di istruzione e formazione, a livello sia di mesosistema sia di microsistema è in grado di prevenire e affrontare le situazioni emergenziali future promuovendo modalità collaborative stabili nel tempo e coltivando partnership territoriali con le altre scuole, con le famiglie e con i soggetti che operano nei territori di riferimento. In questo modo l'azione didattica può svolgersi con il supporto di un ecosistema ricco di relazioni positive e caratterizzato da notevoli capacità di resilienza. In questa direzione, volta a costruire un sistema di istruzione e formazione integrato, alcune promettenti linee di ricerca hanno dedicato particolare attenzione allo studio dei rapporti tra Università e Scuola. Una prospettiva interessante di ricerca è quella che intende superare l'ottica emergenziale e riflettere sulla riprogettazione complessiva delle attività educative con particolare riferimento alla qualità dei dispositivi di formazione che l'Università rivolge alla istituzione scolastica e alle sue professionalità e alla conseguente necessità di predisporre nuove forme di accompagnamento formativo rivolte alle scuole e agli insegnanti (Nigris & Passalacqua, nel presente numero della rivista). Si tratta in particolare di adottare approcci di ricerca collaborativi e partecipativi che siano in grado di coinvolgere sia la scuola sia le associazioni degli insegnanti. In questo senso è emblematica la ricerca nazionale della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) sulla Dad (Lucisano, 2020) che è stata integrata e approfondita con ulteriori indagini che hanno rilevato il punto di vista manifestato dai diversi attori – insegnanti, studenti, famiglie –, sugli aspetti critici della Dad che occorre evitare e su quelli positivi che andrebbero valorizzati per affrontare le future sfide educative (Batini et al., 2020; Capperucci, 2020; Girelli, 2020; Nirchi, 2020; Moretti & Morini, 2021).

Un aspetto focalizzato dalla ricerca didattica riguarda il ripensamento degli ambienti di apprendimento per fare in modo che siano generativi di inclusione piuttosto che espressione di modelli organizzativi e didattici che escludono gli studenti che hanno difficoltà di accesso alle dotazioni tecnologiche e alle infrastrutture digitali o che non dispongono di un ecosistema di relazioni e di competenze famigliari in grado di aiutarli ad avvalersi della Dad in autonomia.

Un tema strategico di ricerca è dunque relativo ai modi in cui valorizzare il ruolo delle tecnologie digitali nella prospettiva di riorganizzare nel profondo l'offerta formativa della scuola e promuovere pratiche didattiche integrate, in presenza e a distanza, fortemente mediate dalle tecnologie, volte a favorire una "didattica di prossimità" capace di portare la scuola nelle case, di attribuire importanza alle relazioni e non solo ai contenuti di apprendimento (Spinelli, si veda il contributo nella presente rivista).

Una prima sfida da affrontare è dunque quella di capire come ri-progettare gli ambienti educativi post-lockdown in modo che possano da una parte qualificare i processi di insegnamento-apprendimento e favorire l'accesso all'istruzione e i processi di inclusione, dall'altra ampliare la partecipazione delle comunità territoriali e promuovere la co-responsabilità educativa.

Una seconda sfida, il cui superamento è indispensabile per affrontare le future emergenze, è quella di promuovere una cultura scientifica diffusa attraverso la rilettura e l'integrazione dei curricoli scolastici, la progettazione consapevole delle attività educative supportata dalle ICT e l'avvio del confronto tra le discipline favorendo una nuova alleanza tra scienze dell'uomo e scienze della natura (Domenici, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Batini F. *et alii* (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2): 47-71.
- Capperucci D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2): 13-22.

- Domenici, G. (2020). Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 21: 11-24.
- Ferri P. (2021). La "scuola digitale" è stata l'unica possibile durante l'emergenza: ora si tratta di "aumentare digitalmente" la scuola italiana. *Italian Journal of Educational Technology*. In <https://ijet.itd.cnr.it/article/view/1205/1099> (ultima consultazione: 05/06/2021).
- Girelli C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1): 203-208.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36): 3-25.
- Moretti G., Morini A.L. (2021). Didattica a distanza in situazione emergenziale e corresponsabilità tra scuola e famiglia. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli (eds.), *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19, Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione* (Vol. 2, pp. 45-57). Roma: Roma TrE-Press.
- Mulè P. (2020). L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa. *Italian Journal Of Educational Research*, 13(25): 165-177.
- Nirchi S. (2020). La scuola durante l'emergenza Covid-19. Primi risultati di un'indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes- Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3): 127-139.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 17(36): 76-92.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale. In https://asvis.it/public/asvis/files/traduzione_ITA_SDGs_&_Targets.pdf (ultima consultazione: 05/06/2021).