

XVII | 1 | 2019

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

Spazi e luoghi dell'educazione **Educational spaces and places**

Sezione monografica

Numero doppio | Double issue



Pensa

Pedagogia oggi

anno XVII | n. 1 | giugno 2019

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

Spazi e luoghi dell'educazione

Educational spaces and places

Sezione monografica

Numero doppio | **Double issue**



Pedagogia oggi

anno XVII – numero 1 – giugno 2019 | Rivista semestrale SIPED • Nuova serie

Direttrice Responsabile

Simonetta Polenghi | *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Comitato direttivo

Giuseppe Elia | *Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*

Massimiliano Fiorucci | *Università degli Studi Roma Tre*

Isabella Loiodice | *Università degli Studi di Foggia*

Maurizio Sibilio | *Università degli Studi di Salerno*

Lucia Balduzzi | *Università di Bologna*

Andrea Bobbio | *Università della Valle d'Aosta*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

Massimiliano Costa | *Università Ca' Foscari Venezia*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Caporedattori

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

(responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Luca Agostinetto | *Università degli Studi di Padova*

Elisabetta Biffi | *Università degli Studi di Milano Bicocca*

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Dario De Salvo | *Università degli Studi di Messina*

Patrizia Magnoler | *Università degli Studi di Macerata*

ISSN 2611-6561 versione online

Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002

Finito di stampare: Giugno 2019



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce

tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Valentina Sansò

Pedagogia oggi

Spazi e luoghi dell'educazione

Comitato Scientifico

Alessandrini Giuditta

(Università degli Studi di Roma Tre)

Ališauskienė Stefanija

(University of Šiauliai, Lithuania)

Alleman-Ghionda Cristina

(Universität zu Köln, Germany)

Altet Marguerite

(Université de Nantes, France)

Baldacci Massimo

(Università degli Studi di Urbino)

Baldassarre Vito Antonio

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Bardulla Enver

(Università degli Studi di Parma)

Bonetta Gaetano

(Università degli Studi di Catania)

Cambi Franco

(Università degli Studi di Firenze)

Canales Serrano Antonio

(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

Chiosso Giorgio

(Università di Torino)

Cifali Mireille

(Université de Genève, Switzerland)

Colicchi Enza

(Università degli Studi di Messina)

Corsi Michele

(Università degli Studi di Macerata)

Deketele Jean-Marie

(Université Catholique de Louvain, Belgium)

Del Mar Del Pozo Maria

(Universidad de Alcalá, Spain)

Desinan Claudio

(Università degli Studi di Trieste)

Domenici Gaetano

(Università degli Studi di Roma Tre)

Dussel Ines

(Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)

Flecha García Consuelo

(Universidad de Sevilla, Spain)

Frabboni Franco

(Università di Bologna)

Galliani Luciano

(Università degli Studi di Padova)

Genovese Antonio

(Università di Bologna)

Granese Alberto

(Università degli Studi di Cagliari)

Hickman Larry A.

(Southern Illinois University di Cabondale, USA)

Ibáñez-Martín José Antonio

(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

Iori Vanna

(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Kasper Tomas

(Technical University of Liberec, Czech Republic)

Kimourtzis Panagiotis

(University of the Aegean, Greece)

Laneve Cosimo

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Margiotta Umberto

(Università Ca' Foscari Venezia)

Matthes Eva

(Universität Augsburg, Germany)

Naval Concepcion

(Universidad de Navarra, Spain)

Németh András

(Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)

Orefice Paolo

(Università degli Studi di Firenze)

Pintassilgo Joaquim

(Universidade de Lisboa, Portugal)

Pinto Minerva Franca

(Università degli Studi di Foggia)

Pozo Llorente Teresa

(Universidad de Granada, Spain)

Priem Karin

(Université du Luxembourg)

Refrigeri Giuseppe

(Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)

Rita Casale

(Bergische Universität Wuppertal, Germany)

Roig Vila L. Rosabel

(Universidad de Alicante, Spain)

Santelli Beccegato Luisa

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Sobe Noah

(Loyola University Chicago, USA)

Susi Francesco

(Università degli Studi di Roma Tre)

Trebisacce Giuseppe

(Università della Calabria)

Ulivieri Simonetta

(Università degli Studi di Firenze)

Vidal Diana

(Universidad de São Paulo, Brazil)

Vinatier Isabelle

(Université de Nantes, France)

Zanniello Giuseppe

(Università degli Studi di Palermo)

Curatori del n. 1 – 2019 - Sezione Monografica

LORENZO CANTATORE, SALVATORE COLAZZO, GIUSEPPE ELIA, FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO

Editoriale

- 7 LORENZO CANTATORE, SALVATORE COLAZZO, GIUSEPPE ELIA, FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO

Sezione monografica

- 17 CATHERINE BURKE
Nature tables and pocket museums. From the Leicestershire classroom to the Mountain View Center for environmental education | Tavoli della natura e musei tascabili. Dalla classe del Leicestershire al Mountain View Center per l'educazione ambientale
- 31 EHRENHARD SKIERA
School as a sacred space. On the theocratic heritage in the New Education movement | La scuola come spazio sacro. Il retaggio teocratico nel movimento delle Scuole Nuove
- 49 STEFANIA CHIPA | ORLANDINI LORENZA
Dall'aula al cluster didattico: l'innovazione che guarda al futuro con le radici nel passato | From the classroom to the educational cluster: a future-oriented innovation with roots in the past
- 67 PAOLO ALFIERI
Spazio fisico e spazio simbolico nel progetto educativo degli oratori italiani tra Otto e Novecento | Physical and symbolic spaces in the educational work of the Italian oratories between the nineteenth and twentieth centuries
- 81 DARIO DE SALVO
Alice nel paese della miseria | Alice in Poorland
- 97 MARIA MORANDINI
L'esposizione di Torino del 1884: luogo della memoria risorgimentale | The Turin exhibition of 1884: a place for remembering the Italian Risorgimento
- 113 STEFANO OLIVIERO
Il supermercato e l'educazione al consumo in Italia. Storia di un luogo educativo | Supermarket and consumer education in Italy. History of an educational space
- 129 GABRIELLA SEVESO
Spazi, educazione di genere e trasgressione nella città antica | Spaces, gender and transgression in the ancient city
- 143 SUSANNA BARSOTTI
La scuola nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi: l'immagine narrata di un luogo di educazione | The school in the children's literature of yesterday and today
- 159 FRANCESCA BORRUSO
La scuola nella letteratura per l'infanzia del secondo novecento. Spazio materiale e simbolico di una pedagogia eversiva | The school in late twentieth century children's literature. A practical and symbolic space for a subversive pedagogy
- 171 MARNIE CAMPAGNARO
A proposito di stanzucce tutte per sé. Evoluzione degli spazi domestici e raffigurazioni visive nella letteratura per l'infanzia | Those little rooms all to themselves. Domestic spaces and their visual representation in children's literature
- 185 MARIA TERESA TRISCIUZZI
La camera dei bambini. Desideri e sogni tra le mura domestiche nella letteratura per l'infanzia | Nursery as dreams and desire through domesticity in children's literature

- 205 **ELENA ZIZIOLI**
Public libraries and visual narrative: inclusive reading and good practices | Biblioteche pubbliche e visual narrative: percorsi inclusivi e buone pratiche
- 217 **VITO BALZANO**
Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità | New contexts of development of educational practice. The professional figure of the educator in community welfare
- 231 **PIERANGELO BARONE**
Spazi che generano flussi: ripensare i luoghi educativi del lavoro con gli adolescenti | Spaces of flow: rethinking educational places in the work with adolescents
- 245 **MIRCA BENETTON**
Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall'ambiente familiare alla Casa dei bambini di Maria Montessori | The home education area as an instrument of freedom and peace: from the family environment to the Casa dei Bambini nursery school created by Maria Montessori
- 267 **ANDREA BOBBIO**
Quando cade un ponte... | When a bridge collapses...
- 277 **ANTONIO BORGOGNI**
Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini | Public spaces as educational places: children's autonomy, independent mobility and active lifestyles
- 293 **FABRIZIO CHELLO**
Dal fuori al dentro? Lo spazio della formazione in Michel Foucault | From the outside to the inside? The space of the self-formation in Michel Foucault
- 307 **MASSIMILIANO COSTA** | **ROSA CERA**
Coworking: nuovi luoghi per l'educazione e l'apprendimento? | Coworking: new environments for education and learning?
- 327 **FRANCESCA DELLO PREITE**
Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze. Contesti educativi e famiglie in dialogo | Places and environments to grow according to the values of equality and differences. A dialogue between educational contexts and families
- 341 **ROSITA DELUIGI**
Sconfinare nei luoghi dell'educazione: legami e creatività in un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya) | Trespassing in places of education: ties and creativity in a research experience conducted in Kilifi (Kenya)
- 355 **TIZIANA IAQUINTA**
Persona e sofferenza. Quando l'educazione si spinge in luoghi inaccessibili | Person and suffering. When education goes to inaccessible places
- 369 **PAOLA MARTINO**
La funzione pedagogico-educativa dello spazio: un'analisi a partire dal vitalismo geometrico di Peter Sloterdijk | The pedagogical-educational function of space: an analysis from Peter Sloterdijk's geometric vitalism
- 383 **MONICA PARRICCHI**
Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi | A pedagogical approach to the design of educational environments
- 399 **VALERIA ROSSINI**
School inclusion and teacher education: an exploratory study | Inclusione scolastica e formazione docente: uno studio esplorativo
- 415 **MARIA ROSARIA STROLLO**
Lo spazio sonoro come luogo di recupero della memoria nella terza età | The sonorous space as a recalling place of memory in elderly people

- 431 RAFFAELLA C. STRONGOLI
Quando gli spazi educano. Ambienti d'apprendimento per una didattica all'aperto | When spaces provide education. Learning environments and settings for outdoor teaching
- 445 LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA | AMALIA LAVINIA RIZZO
Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva | The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education
- 463 DANIELA MANNO
Cronotopi dell'educazione inclusiva | Chronotopes of inclusive education
- 477 SERGIO BELLANTONIO
Lo sport come spazio di costruzione identitaria. Uno studio di caso su Vanessa Ferrari | Sport as space of identity construction. A case study about Vanessa Ferrari
- 493 FRANCESCO CASOLO
Scuola primaria: spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria | Primary education: physical and temporal spaces and environments for physical education

Miscellanea

- 509 RENATA VIGANÒ
The Italian National Evaluation System: a quasi-project. Critical reflections and open questions | Il Sistema Nazionale di Valutazione: un quasi-progetto. Riflessioni critiche e questioni aperte
- 525 ALESSANDRA PRIORE | ANTONIA CUNTI
Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente | Relationship and emotions in the construction of teacher professionalism
- 541 ROSSELLA RAIMONDO
Esperienze di internamento di minori nel manicomio "Francesco Roncati" di Bologna | Minors' internment experiences at the "Francesco Roncati" asylum of Bologna
- 557 ANGELA MUSCHITIELLO
Il ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico nelle comunità residenziali per minori. Quali gli orientamenti metodologici? | The role of the socio-pedagogical professional educator in residential communities for minors. What are the methodological guidelines?
- 569 LUCA REFRIGERI
L'alfabetizzazione economica e finanziaria degli insegnanti della scuola italiana: una prima indagine sui futuri insegnanti della scuola primaria | The economic and financial literacy of Italian school teachers: a first survey of future primary school teachers
- 601 SILVIO PREMOLI
La ricerca pedagogica a supporto dell'innovazione nell'impresa sociale: le opportunità offerte dal credito di imposta per attività di ricerca e sviluppo | Pedagogical research for social enterprise: tax credit opportunities for research & development
- 617 FABIANA QUATRANO
L'altro: dalla logica dello scarto alla cultura dell'incontro | The other: from the logic of the gap to the culture of the encounter

Recensioni

- | | | |
|-----|-----------------|---------------------|
| 635 | MIRCA BENETTON | ANDREA BOBBIO |
| | ANNA BONDIOLI | ANDREA DESSARDO |
| | TOMMASO FRATINI | ANITA GRAMIGNA |
| | LUCA ODINI | DONATELLO SANTARONE |
| | CLAUDIA SPINA | |

Lorenzo Cantatore

Full Professor of History of Education | Department of Educational Sciences | University of Roma Tre (Italy) | lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Salvatore Colazzo

Full Professor of Education | Department of History, Society, Human Studies | University of Lecce (Italy) | salvatore.colazzo@unisalento.it

Giuseppe Elia

Full Professor of Education | Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari (Italy) | giuseppe.elia@uniba.it

Fabrizio Manuel Sirignano

Full Professor of Education | Department of Sciences of Education, Psychology and Communication | University Suor Orsola Benincasa of Naples (Italy) | fabrizio.sirignano@unisob.na.it

Editors

abstract

In the contemporary Italian society educational jobs are experiencing a radical renewing and requalification. Hence educational spaces are reconsidered in a perspective that reflects the many educational needs of the individual. The pedagogical, teaching, methodological and historical approach confirms the symbolic and material influence that spaces and places of education have and had on educational practices. Therefore, in the perspective of a complete educational system, pedagogical scientific research needs to consider the context, also the material one, in order to evaluate the many and often contradictory possibilities of relationship between pedagogical theory and praxis.

Keywords: educational spaces, places of education, theory and praxis, educational research, history of education

Nella società italiana contemporanea le professioni educative godono di un radicale momento di ridefinizione e riqualificazione. Ciò significa che anche gli spazi dell'educazione vengono ripensati in una prospettiva che riflette la molteplicità delle esigenze educative del soggetto. Lo sguardo pedagogico, didattico e storico-educativo conferma l'incidenza simbolica e materiale che, oggi come in passato, gli spazi e i luoghi hanno esercitato sulle pratiche educative. Ne consegue che, nell'ottica di un sistema formativo integrato, la ricerca scientifica in pedagogia necessita di partire dalla considerazione del contesto, anche fisico, per valutare le molte e spesso contraddittorie possibilità di incontro fra teoria e prassi.

Parole chiave: spazi educativi, luoghi dell'educazione, teoria e prassi, ricerca educativa, storia dell'educazione

La società moderna, quella nella quale oggi viviamo e ci relazioniamo, si connota sempre più come una pluralità di elementi che da una parte seducono, con onnipotenti promesse di globalizzazione e integrazione culturale e sociale, e dall'altro generano percezioni e condizioni di insicurezza, precarietà, esclusione. Una situazione di incertezza, quindi, che acuisce la percezione dei problemi legati allo sviluppo di un singolo sistema economico-sociale e culturale fondato sulla persona. In questi ultimi anni, però, abbiamo assistito a una e vera e propria svolta per quanto riguarda la definizione e la formazione delle figure professionali che abitano i molteplici e differenziati contesti educativi.

Un primo passaggio, quello che ha visto l'evoluzione normativa con l'approvazione della legge n. 205 del 27 dicembre 2017, nella quale sono stati inseriti anche alcuni contenuti provenienti dalla "legge Iori", ha permesso di ridefinire la figura dell'educatore professionale. All'elemento normativo, e alla sua evoluzione, seppur parziale, fa seguito una trasformazione degli spazi dell'educazione, quasi totalmente declinata attraverso il senso del lavoro educativo caratterizzato da posture valoriali, culturali e metodologiche che sono – o almeno dovrebbero – essere proprie di chi opera, e quindi di ogni buon educatore.

Il richiamo, in questa sede, a una pedagogia attraversata da – e attraversante – tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'individuo-persona. "Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano" (Frabboni, 2008, pp. 17-18).

La ricerca pedagogica si propone, pertanto, nella prospettiva di acquisi-

re i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa (Cfr. Elia, 2016, pp. 11-12). Una progettualità, quindi, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modifica rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della "liquidità" delle relazioni interpersonali. Osservando il manifesto realizzato dal gruppo di ricerca Indire sulle architetture scolastiche è possibile comprendere, nel modello 1+4, l'importanza dello spazio. Il numero 1, infatti, rappresenta lo *spazio di gruppo*, ovvero una evoluzione dell'aula tradizionale dalla semplice lezione frontale alle diverse attività didattiche interattive, e il numero 4 indica invece gli altri quattro spazi del modello, cioè l'*agorà*, un grande spazio assembleare dove tutti possono ritrovarsi per seguire eventi di interesse plenario, lo *spazio informale*, il luogo nel quale accogliere i ragazzi nel loro tempo libero, lo *spazio individuale*, che appresenta l'ambiente in cui lo studente può concentrarsi estraniandosi dal contesto circostante, e infine lo *spazio di esplorazione*, generalmente collegato ai laboratori (Cfr. Chipa, Moscato, 2018, pp. 127-135).

La conoscenza e la percezione delle relazioni con lo spazio-mondo e con gli altri soggetti che lo abitano, infatti, fanno sempre riferimento sia all'esperienza razionale empirico-verificativa, sia al vissuto esperienziale soggettivo strettamente collegato al concetto stesso di esistenza. Lo spazio, quindi, non può essere inteso come struttura a sé, svincolato dal soggetto che lo vive, poiché è sempre, innanzitutto, spazio per un soggetto; si spazializza ricevendo significato da un soggetto, quindi si dilata o si contrae, si popola o si desertifica, si rabbuia o si illumina in base agli stati d'animo (Cfr. Iori, 2012, p. 123). Lo spazio, perciò, non rappresenta un ambito indifferente e omogeneo, fisso, immutabile e neutro in cui sono immerse tutte le cose, ma è vario, è il mezzo che rende possibili le connessioni tra le cose che non vivono se non in virtù di un soggetto che le descrive e le sostiene.

L'uso dello stesso, inoltre, costituisce da sempre un elemento fondamentale di ogni metodica educativa e implica variabili formative essenziali in ogni operazione concettuale di ordine pedagogico, eppure la pedagogia ancora oggi fatica nell'elaborare autonomamente gli aspetti più peculiari della spazialità educativa. Lo spazio esiste solo grazie a ciò che

lo riempie, e nell'educativo esiste grazie agli eventi educativi che in esso accadono, rendendolo educativo.

Le prospettive pedagogiche individuate circa la possibilità di riconoscere nuovi spazi educativi, non solo per le giovani generazioni, così come richiamato nei diversi contributi presenti nel volume, indicano che la priorità non risiede tanto nel costruire progetti “per” qualcuno, sia questi giovane o meno, quanto nel favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino la costruzione di progetti di vita; quindi, spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere capace di sperare, di progettare il futuro nella difficoltà del presente. Il tutto da una prospettiva generazionale differente, di strutturazione del proprio futuro per le giovani generazioni, e di restituzione di esempi, di fiducia e di supporto per gli adulti nei confronti dei cittadini di domani, veicolando l'azione educativa verso i principi di responsabilità e partecipazione.

Riferimenti bibliografici

- Chipa S., Moscato G. (2018). Spazi e apprendimento: trasformare gli ambienti educativi fra pedagogia e architettura. *Bricks*, 3: 127-135 (consultabile al link http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2018/08/2018_3_21_Chipa.pdf).
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Frabboni F. (2008). L'educazione tra emergenza e utopia. In L. Cerrocchi, L. Dozza (eds.), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità* (pp. 17-18). Trento: Erickson.
- Iori V. (2012). I giovani e lo spazio. In A. Chionna, G. Elia, L. Santelli (eds.), *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*. Milano: Guerini Studio.

Storia dell'educazione come storia di luoghi

Lorenzo Cantatore

La storia della pedagogia e la storia dell'educazione sono state sempre segnate da riflessioni teoriche e da cronache di prassi educative fortemente influenzate dal contenitore materiale della vita dell'uomo, il cosiddetto *spa-*

zio dell'educazione. In modo ancora più deciso, potremmo sostenere che uno *spazio* supera la sua denotazione astratta e generica per conquistare la dignità di *luogo*, denso di connotazione materiale e simbolica, proprio attraverso i processi educativi che in esso si svolgono. Per tutti noi la memoria educativa, anche in chiave autobiografica, è incorniciata dai contesti materiali (i luoghi, gli oggetti, le luci, i colori, gli odori) all'interno dei quali abbiamo vissuto/subìto determinate esperienze di educazione e di formazione. Anche per questo motivo, per molte persone le trasformazioni educative si traducono nel desiderio, non sempre realizzabile, di costruire finalmente un luogo a propria immagine e somiglianza. Il grande artista ambientale Richard Serra ha sostenuto che noi tutti abbiamo l'opportunità di diventare qualcosa di diverso da ciò che siamo, allestendo uno spazio che contribuisca a darci qualcosa da aggiungere all'esperienza di chi siamo. È evidente che il vissuto e il simbolico, il personale e il collettivo (come, in tempi e modi diversi, ci hanno insegnato Gaston Bachelard e Marc Augé), in questo lungo percorso a tappe che richiede un luogo di partenza e un luogo di arrivo, sono difficilmente separabili.

I saggi che presentiamo nella sezione monografica di questo numero di "Pedagogia Oggi" affrontano la questione degli spazi in educazione da molti punti di vista, in un costante dialogo fra passato e presente. La prospettiva storico-pedagogica e della letteratura per l'infanzia offre senz'altro molti stimoli per trattare questi argomenti sia sul piano della rappresentazione teorico-simbolica, legata all'immaginario individuale e collettivo, sia per quanto riguarda l'individuazione di fonti documentarie utili alla ricostruzione di luoghi educativi oramai lontani dalle nostre possibilità di esperienza, ma che hanno senz'altro caratterizzato stili di vita, modelli di comportamento e momenti di svolta nella storia del mondo occidentale. Dalla città alla casa, dalla scuola all'asilo, dall'oratorio al supermercato, così come, scendendo nel particolare, dal salotto alla piazza, dalla strada all'aula, dal giardino all'altare, dal bagno al confessionale, dalla camera dei bambini alla camera dei genitori, dalla biblioteca al museo, al campo sportivo: ecco come, in un arco cronologico molto ampio, che va dall'antichità classica al postmoderno, l'umanità ha organizzato e fuso insieme, negli stessi contenitori, ora volontariamente ora senza rendersene conto, occasioni di educazione, formazione e apprendimento. Un "labirinto pedagogico" (l'espressione è di Carmela Covato), ora ossessivo ora rassicurante ora conturbante, dove è pressoché impossibile separare programmazione da casualità, formalità da informalità. Fra divieti e prescrizioni, regole e disubbidienze, aperture e chiusure, entrate e uscite,

interni ed esterni, i medesimi spazi, nell'esperienza vissuta, hanno potuto diventare sia luoghi della libertà sia stanze della tortura. Basta vedere che uso hanno fatto della parola spazio due colossi del pensiero occidentale come Jean Jacques Rousseau e Michel Foucault. Gran parte delle loro riflessioni sull'educazione e sulla società non avrebbero potuto vedere la luce senza una chiara consapevolezza del potere condizionante di quello che Vanna Iori ha definito "spazio vissuto". È proprio per via di questo lungo cammino storico delle prassi e delle riflessioni educative intorno all'idea di spazio che oggi parlando di *casa* ci riferiamo alla *famiglia*, parlando di *scuola* alludiamo all'*istruzione-educazione*, parlando di *chiesa* intendiamo la religione, parlando di *strada* vogliamo significare povertà educativa e così via. Effettivamente la lingua, specchio fedele dei nostri modi di intendere la vita e di rifletterne il mutamento degli stili, definisce impeccabilmente, con le sue ambiguità e allusività, la forte tensione che da sempre caratterizza il rapporto fra esperienza educativa e contenitore nel quale essa si svolge.

La policentrica rete degli spazi e dei luoghi dell'educazione. Prospettive pedagogiche

Fabrizio Manuel Sirignano

Nel lungo itinerario storico che dalla tarda modernità giunge sino all'età della globalizzazione, contemporaneamente allo sviluppo delle scienze dell'educazione e all'affermarsi dello statuto epistemologico del sapere educativo come *struttura* complessa, si è assistito ad un sempre maggiore accrescimento e ad una sempre più variegata articolazione delle pratiche educative relative alle figure degli educatori, ai soggetti destinatari degli interventi educativi, ai contesti, agli spazi, ai luoghi e ai tempi dell'*agire educativo*, nonché ai processi d'insegnamento/apprendimento.

Progressivamente si è passati dalla centralità dello spazio familiare e scolastico al configurarsi di un'intrigata rete policentrica, costituita da una pluralità di agenzie educative, formali, informali e non formali che, nel rispondere ai bisogni di una formazione divenuta permanente, hanno dato vita a quello che viene definito il sistema formativo integrato.

Come evidenziano i contributi della sezione monografica, la formazione dell'uomo e del cittadino - in quanto dimensione costitutiva ed originaria della pedagogia - durante il corso del Settecento/Ottocento e del Novecento per giungere sino al XXI secolo, si arricchisce ancora di più di valenze fisiche, simboliche e morali, di luoghi pubblici e privati, che ora sono incentrate sull'educazione religiosa, ora, attraverso Musei ed esposizioni, fanno leva sulla coltivazione della "memoria risorgimentale" per coltivare la 'nuova' "religione civile" dello Stato laico; ora si configurano come gli spazi domestici *tutti per sé*, anche nelle loro rappresentazioni veicolate dalla letteratura per l'infanzia, ora, invece, sono spazi e luoghi scolastici da progettare come "ambienti educativi" che, come nel caso della *Casa dei bambini* di Maria Montessori, perseguono l'educazione alla "libertà e alla pace"; ora sono gli spazi pubblici in cui i bambini possono coltivare autonomamente i loro "stili di vita attivi", ora gli spazi "altri" dell'"altro" dove sono promossi i "legami" e la "creatività".

Oltre agli spazi ed ai luoghi scolastici preposti alla progettazione didattica tesa all'educazione morale, fisica, identitaria, inclusiva e cognitiva dei soggetti destinatari per eccellenza degli interventi educativi - i bambini - anche attraverso laboratori "ludico-musicali" o mediante la "didattica all'aperto", ed a quelli preposti alla formazione dei giovani da "ripensare" insieme a loro, nella società del benessere possono assumere una valenza formativa anche *altri* luoghi, come, ad esempio, i "supermercati", che dovrebbero porsi l'esigenza di educare il cittadino consumatore, oppure, a seguito del prolungarsi dell'età media di vita, emerge l'esigenza di progettare spazi educativi per gli anziani, come quelli che attraverso lo "spazio sonoro" intendono recuperare la "memoria nella terza età".

Allo stesso tempo, la pedagogia sociale non può non prescindere dal ripensare e progettare percorsi educativi che tengano conto degli ambienti preposti alla crescita secondo i "valori della parità e delle differenze", oppure, a partire dalle carceri, illuminino anche i "luoghi inaccessibili" riservati alle "persone in sofferenza."

In conclusione, i contributi della presente sezione monografica promossa dalla Società Italiana di Pedagogia, contribuendo ad arricchire il dibattito pedagogico contemporaneo con riflessioni, esperienze e pratiche, offrono uno spaccato significativo sugli *spazi* e i *luoghi* dell'agire educativo di sicuro interesse ed attualità.

La pedagogia sperimentale ha di certo rappresentato, nel contesto della pedagogia, un'esigenza di serrato confronto con l'esperienza, a cui viene assegnato il valore di prova cruciale per la tenuta delle teorie, che debbono avere la disponibilità alla revisione alla luce dei fatti, per cui si può dire che oggi l'istanza sperimentalista è riconosciuta valida dall'universo dei pedagogisti. Essa appare in stretta coerenza con la concezione della pedagogia quale scienza pratica.

Ciò che noi ricaviamo con le esperienze guidate sui fatti educativi, può essere utilizzato per migliorare l'intervento educativo, per migliorare i processi formativi, per perfezionare i modelli dell'insegnamento, per incrementare l'apprendimento dei soggetti.

Detto questo, si comprende come un campo elettivo delle ricerche della pedagogia sperimentale sia la didattica, in quanto tecnologia derivata da una teoria educativa, che trova implementazione pratica, sicché può essere sottoposta, con l'applicazione di opportune metodiche, a verifica empirica, la quale stabilisce, in ultima istanza, la tenuta delle ipotesi teoriche poste a monte. La pedagogia sperimentale concepisce la didattica come il banco di prova dei modelli pedagogici. Il nesso teoria-prassi è un processo evidentemente circolare: dalle teorie discendono pratiche educative, che sottoposte a verifica, consentono la messa a punto sempre più fine della teoria originaria ovvero suscitano teorie nuove capaci di spiegare meglio, cioè più convenienti da un punto di vista di economia cognitiva, i fatti; ovvero dalle pratiche, attraverso un processo riflessivo, vengono generate delle ipotesi sul funzionamento dei fatti educativi, che, conquistando livelli prima sconosciuti di astrattezza, consentono nuove implementazioni, le quali sono in grado di avere un ritorno sui processi di teorizzazione.

Volendo offrire una definizione di pedagogia sperimentale, che in qualche modo rifletta lo stato dell'arte attuale in questo dominio di sapere, possiamo dire che la pedagogia sperimentale si ispira (si badi bene: abbiamo detto "si ispira") al metodo sperimentale per nutrire la propria attitudine a formulare teorie verificandole sul piano dell'esperienza, introducendo dei dispositivi di controllo della stessa. Accanto a questo ci in-

teressa osservare come la didattica si qualifichi come il luogo di espressione delle tecniche attraverso cui si realizza il processo di insegnamento/apprendimento.

La realtà è, di suo, opaca, noi possiamo muoverci all'interno delle situazioni, ma non necessariamente per farlo dobbiamo esserci fatta una precisa e dettagliata mappa mentale del suo funzionamento, l'adozione del metodo scientifico ci aiuta a semplificare la realtà in modo da renderla dominabile dalla mente, da aumentare la nostra capacità di prevedere (e quindi controllare) gli eventi e, alla bisogna, causarli a nostro piacimento. Chi è fautore dell'idea che fare esperienza di un qualcosa è diverso che spiegarla, sostiene che la complessità del reale tollera numerose modalità di interazione uomo-mondo e che non ha senso vantare un'egemonia della forma scientifica di scandagliare il reale.

Quest'osservazione non abilita a rinunciare al tentativo di esplorare scientificamente il mondo, ma introduce una raccomandazione di cautela. Quando si adotta una postura scientifica per esplorare le cose bisogna mantenere una sana consapevolezza dei limiti della scienza, che è sempre un'operazione di riduzione della ricchezza del reale a misura delle esigenze di controllo della nostra mente.

La pedagogia sperimentale, per quelli che sono oggi i suoi sviluppi, privilegia il "campo".

Il "campo" non è banalmente la realtà tal e quale, è piuttosto un laboratorio in campo aperto, come può essere uno scavo archeologico. Il "campo" è un luogo di studio, quindi è la realtà posta sotto attenzione affinché restituisca dati, indicazioni, elementi utili per formulare delle ipotesi collocate ad un sufficiente grado di astrattezza. Il "campo" è un modo di trattare l'oggetto di studio, sicché sia possibile individuare gli elementi che lo compongono e le relazioni che lo caratterizzano. Ad esempio, una classe concepita come "campo" sarà caratterizzata da attori (docenti e studenti), legati da pratiche di interazioni, da spazi entro cui si sviluppano delle azioni, da tempi che disegnano l'evolversi del sistema di interazioni che concorre a definire il contesto. In virtù del tempo il campo si qualifica come dinamico, cioè soggetto a fluttuazioni di vario tipo e natura. Possono alcune azioni che avvengono (magari pensate allo scopo) nel "campo" modificarlo, sì che osservando le evoluzioni del campo si può cercare di capire le correlazioni tra il modificarsi di un elemento e le modifiche complessive del campo.

Comunemente i contesti educativi, che sono oggetto di studio da par-

te della pedagogia sperimentale, vengono classificati secondo una tripartizione:

a) contesti formali; b) contesti non formali; c) contesti informali.

Essi sono caratterizzati da gradi decrescenti di intenzionalità educativa in ordine al prodursi dell'apprendimento. I contesti formali sono istituzionalizzati sicché loro mission principale è la produzione di apprendimento. L'organizzazione si caratterizza come educativa e produce un servizio, che ha carattere educativo, a favore di un'utenza, che è consapevole del contratto che viene a stabilirsi nel momento in cui si entra nell'istituzione. Questo significa che è un'organizzazione che ha una definita intenzionalità educativa, cioè a dire: un'organizzazione che è mossa dall'esigenza di realizzare apprendimento strutturato.

La caratteristica dell'intenzionalità, tuttavia, non è solo propria dei contesti formali, riguarda anche quelli non-formali, dove si realizzano svariate forme di apprendimento, a seguito dell'esplicarsi di un'intenzionalità, ma lo scopo precipuo di questi contesti non è quello educativo.

Nei contesti informali l'apprendimento non ha i caratteri della intenzionalità, è generalmente apprendimento tacito, che spesso quindi non è neanche ben presente alla consapevolezza di chi lo realizza. Dipende dalle esperienze che le persone vivono quotidianamente, deriva dalla partecipazione ad una situazione, e si realizza quasi per contagio.

Oggi sempre più si studiano i contesti informali e i rapporti di interrelazione che si stabiliscono tra la dimensione formale degli apprendimenti e quella informale, sia perché a causa dell'infrastrutturazione comunicativa della società le occasioni di apprendimento non-formale si sono moltiplicate, sia perché la variabilità del mondo del lavoro impone continui riassetamenti della struttura cognitiva dei soggetti, affinché essi possano seguire, coi loro apprendimenti, la mutazione dell'ambiente socio-economico in cui vivono. Il riferimento è evidentemente al dibattito attuale inerente il lifelong learning, che pone in continuità le agenzie dell'apprendimento formale in stretta continuità con tutte le altre occasioni in cui i soggetti realizzano (o sono forzati a realizzare) apprendimento.

Nature tables and pocket museums.
From the Leicestershire classroom to the Mountain View Center
for environmental education

Tavoli della natura e musei tascabili.
Dalla classe del Leicestershire al Mountain View Center
per l'educazione ambientale

Catherine Burke

Reader in History of Education and Childhood | University of Cambridge |
c.b.552@hermes.cam.ac.uk

abstract

This paper is part of a wider research initiative which is tracing the travel of ideas, practices and people from Leicestershire infant and primary schools to and from the USA during the 1960s and 70s. It takes as a starting point a drawing of a 1969 Leicestershire primary classroom detailing precisely the site of furniture, material objects, display boards, water sources, 'growing things', live animals, book racks and floorspace. The drawing, executed as a birds-eye view, has been reconstructed from memory by the teacher who had inhabited that space and with reference to a 1972 publication detailing an approach to environmental education that found its way to influence teacher development in the United States. This publication, written by the same teacher and her husband, was entitled *Yesterday I Found* and was funded by the Ford Foundation and published by the Mountain View Center for Environmental Education, Boulder Colorado. Two contemporary essays outlining theoretical propositions with regard to pedagogical relationships between people, place and things are considered alongside this publication in order to illuminate multi-disciplinary interpretations of classroom dynamics in the 1960s English primary school. The paper argues that the impact of this period of experimentation and exchange reached far beyond those decades of intense activity and travel and that the material conditions of the classroom as recalled from a teacher's point of view can aid to demonstrate that continuity.

Keywords: environmental education, nature tables, pocket museums, pedagogical spaces, Leicestershire

Questo contributo è parte di un più ampio lavoro di ricerca che traccia il viaggio di idee, pratiche e persone provenienti dalle scuole primarie e infantili del Leicestershire, da e per gli Stati Uniti, nel corso degli anni sessanta e settanta. Prende in considerazione, come punto di partenza, un disegno realizzato in una classe primaria del Leicestershire nel 1969, che dettaglia in modo

preciso la disposizione di mobili, oggetti materiali, spazi per l'esposizione, banchi, fonti d'acqua, aree per la germinazione delle piantine, animali vivi, scaffali di libri e pavimenti. Il disegno eseguito con vista dall'alto, è stato ricostruito a memoria dall'insegnante che aveva lavorato in quello spazio, e in riferimento a una pubblicazione del 1972 che spiegava analiticamente un approccio all'educazione ambientale che influì poi sulla didattica negli Stati Uniti. Questa pubblicazione, scritta dalla stessa insegnante e da suo marito, era intitolata *Yesterday I Found* ed è stata finanziata dalla Fondazione Ford e pubblicata dal Mountain View Center for Environmental Education, Boulder, Colorado. Due saggi contemporanei, che delineano le proposizioni teoriche riguardo alle relazioni pedagogiche tra persone, luoghi e cose, sono inoltre qui presi in esame accanto a questa pubblicazione al fine di illuminare le interpretazioni multidisciplinari delle dinamiche della classe nella scuola elementare inglese degli anni sessanta. L'articolo sostiene che l'impatto di questo periodo di sperimentazione e scambio si estese ben oltre quei decenni di intensa attività e viaggi, e che le condizioni materiali della classe così come richiamate dal punto di vista dell'insegnante possono aiutare a dimostrare questa continuità.

Parole chiave: educazione ambientale, tavole naturali, musei portatili, spazi pedagogici, Leicestershire

Introduction

American historian of education William Wraga (2014) has identified a strain of condescension toward progressive education in history of education scholarship in the USA, which has often resulted in what he calls misrepresentations of the historical record. The research presented here suggests that detailed documentation of personal histories of teachers, caught up in sustained progressive networks rooted in a particular understanding of the importance of the natural and local environment in encouraging rich learning among young people and their teachers, is necessary to counter that condescension. The English infant and primary schools of the immediate post-war decades can be compared with the schools of Reggio Emilia in northern Italy or Finland today with regard to the scale and frequency of international interest and visits. In what Roland Barth has termed the 'testimonial period' of the early 1960s, commentators vividly described changes in the education of young children which were, it was believed, almost impossible to capture and communicate on paper: you needed to be there and see with your own eyes (Barth, 1975, p. 464).

Advances in mathematics education, particularly the use of material methods, formed the first point of contact. A critical factor in this experience was to be able to acknowledge the significance of changes made in the material conditions and arrangements of people, place and things. As relatively few people could actually make the trip, photographic images and documentary film came to play a very important role in communi-

cating, to the American teaching profession and general public, the features and characteristics of English infant and primary education. But also, as this study demonstrates, lengthy periods of substantial travel by American educationalists and parallel commitments of English teachers and advisors to provide workshops and related developmental activities for teachers in the USA, were vital elements in the transfer of knowledge in these years. It is notable that the material features of the layout and purposeful design of school spaces were observed, recorded and remarked upon by those many visitors eager to capture and communicate the excitement of changes taking place in the everyday relationship between pupils, teachers and things in some English schools. A vast literature soon came to be published in the USA describing the changes evident to the observer¹. However at the end of the 1960s two lesser known publications drew attention, independently of each other, to this seemingly powerful pedagogical triad – pupils, teachers and things – capturing through different disciplinary lenses, a similar theoretical perspective. These were the architect Peter Prangnell's essay, *The Friendly Object* (1969) and the science educator David Hawkins' *I-Thou-It* (1974)². So it is to this period, the late 1960s to the early 1970s that this study turns to illuminate examples of practical expressions of the pedagogical power of natural and manufactured material in the experience of education.

We know that certain schools for young children, on both sides of the Atlantic, attracted national and international interest during the 1940s and in the immediate post war years.

For example, Impington village College Cambridgeshire; Crow Island elementary school, Winnetka, USA; Eveline Lowe junior school, London. However, the 1960s and early 1970s saw a steady stream of visitors to English infant and primary schools from Europe, Scandinavia, Australia, New Zealand and, increasingly, the USA. Diane Ravitch has remarked “The near-evangelistic appeal of ‘open education’ created a boom in transatlantic travel; by 1969 study teams from 20 different American cities made the pilgrimage to England to learn first hand about informal education” (2001, p. 57). These generated further visits of

1 Diane Ravitch provides an overview of this literature in her 2001 publication ‘Reformers, Radicals and Romantics’ in *The Jossey-Bass Reader on School Reform*.

2 See also ‘I-Thou-it’ (Hawkins, 1971) in Rathbone, C. (Ed.) ‘Open Education. The Informal Classroom.’

teachers, advisers, journalists, film makers and administrators. Certain regions of England, led by progressive directors of education, were drawn to the attention of the visitors by the central government Ministry of Education. Infant and primary schools in Oxfordshire, the West Riding of Yorkshire and Leicestershire were particularly sought out. The latter authority, Leicestershire, seems to have been most active in forming lasting relationships and exchanges between British and American educationalists. An important aspect of this phenomenon, that this paper seeks to illuminate, was the creation of personal networks of individual teachers and advisers who, as Lydia A. H. Smith (1988) has observed, knew and visited each other.

1. Dorothy and John Paull

Two Leicestershire teachers, Dorothy and John Paull, made extensive travels during these years, demonstrating to American teacher observers how education for the young child might be designed to stimulate and support latent curiosity. In *Yesterday I Found*, Dorothy's classroom was used to illustrate and record in detail the material arrangements of things and creatures living and otherwise. This was done in a conscious effort to counter the false assumption, developing at that time in America, that informal methods meant that the teacher's role was minimal in supporting children's learning. John Paull, originally from Cornwall, trained at the City of Leicester Teacher Training College, became a primary school teacher and later primary adviser for science education in all of Leicestershire's 325 schools. Paull was a natural scientist and keen collector of stones, fossils and shells. His approach to teaching encouraged the collection and curation of tiny natural objects for display in what he called 'pocket museums'³. Dorothy Robinson, originally from Yorkshire, came into teaching as an unqualified supply infant and nursery school assistant, encouraged by Sir Alec Clegg, at the time Chief Education Officer for the West Riding of Yorkshire. She also trained at Leicester where she met and later married John Paull. During the mid 1960s Paull estab-

3 These were small or pocket-sized metal containers that had previously contained stock cubes, tobacco, sweets or such.

lished the first Science Education Field Study Centre for primary schools in a former one teacher school in the village of Foxton, Leicestershire and his methods of engaging teachers with the natural environment local to them was brought to the attention of American visitors to the Authority by Leicestershire primary adviser, Bill Browse. Recalling these years, Paull remarked,

[...] my classroom became a visiting spot for teachers from America. They came to see progressive schools at work and came to my classroom to observe how I integrated science, mathematics, reading and writing (Paull, 2018).

One of these visitors was the physicist and philosopher David Hawkins, professor of the philosophy of science at Boulder University, who had previously worked on the Manhattan project as Robert Oppenheimer's administrative assistant⁴. Hawkins spent the year of 1964 in England visiting classrooms to see for himself what he had heard to be so remarkable. He returned in 1967 accompanied by his wife Frances, an elementary school teacher, who spent time working in a nursery school in the North East of England. Following this, at Hawkins' invitation, John and Dorothy Paull spent three weeks in the summer of 1968 in Vermont running workshops for teachers in schools on Title III funding established by Lyndon Johnson to address areas of poverty⁵. The following year they gave up their summer vacation to the professional development of American teachers first at Montpelier in Vermont for a further three weeks followed by two weeks at the Education Development Centre in Boston⁶. On both occasions, David and Frances Hawkins participated and it was at this time that the idea of setting up a Centre for Environmental Education was hatched. Diane Ravitch (2001) explains Hawkins' enthusiasm for progressive education as partly a result of his wife

4 For a resume of Hawkins' educational work, see Helen and Joseph Featherstone's 'The Word I Would Use is Aesthetic: Reading David Hawkins' (2002).

5 The Vermont project was managed by Marion Stroud, a former Infant teacher from England who had married an American and settled there.

6 The EDC was a nation-wide programme of teacher and curriculum development. Its importance at this time can not be underestimated as a centre for experimentation and innovation. One project within the EDC was the Elementary Science Study (ESS) of which Hawkins was director.

Frances's teaching career in 1930s California. However, this does not account for the role of friendship and personal networks founded and sustained through travel and exchanges during these years between individual teachers, advisers and the Hawkins.

A life-long friendship was established between the Hawkins and the Paulls. The Paulls had helped Anthony (Tony) Kallet and David and Frances Hawkins establish the Mountain View Center for Environmental Education (MVC) at Boulder, Colorado⁷. Inspired by what he had seen as best practice in English schools, David Hawkins had secured the funding and invited the Paulls to spend a year helping to establish the philosophy and identity of the Center⁸. One of the requirements of the funders was that educational development be carried out with a minority group⁹. The Center was designed to provide an advisory service for teachers throughout the USA aimed at helping them develop children's thinking and imaginative exploration and to enrich their classrooms in various ways using the natural environment (Featherstone and Featherstone, 2002, p. 24). To promote their work among teachers in the USA, a periodical called *Outlook* was published three times a year (1971-1986) edited by Kallet. Through this periodical, those American teachers unable to travel and see for themselves the relationship between pupils, teachers and things in an English primary school classroom were introduced to the richness of the material arrangements thought to be essential to support and sustain the informal method. The details of how Dorothy had arranged her classroom over two years, working with the same group of mixed age pupils, was described by John Paull in *Yesterday I Found*:

The painted brick walls of Dorothy's classroom were covered with constantly changing displays of paintings, block-prints, tie-and-dye, collage, embroidery and samples of the children's writing. The shelves around the room were used to display rocks, shells and other collections. Magazines, maps, mobiles and unfinished pieces of children's work hung down from lengths of rope which

7 The MVC was funded for the first five years by the Ford Foundation.

8 New Zealander Elwyn Richardson was also among the founders.

9 The founders travelled long distances in order to provide workshops for the minority Sioux of Pine Ridge, S. Dakota.

were strung from wall to wall, about six feet above the floor, looking for all the world like clothes lines. At any time a child could reach up and take a magazine or map from the clothes pin that held it. [...] In addition to the many animal cages around the room, there was a large terrarium and insect house, [...] containers sprouting grass seed, cress and a variety of plants, an ironing board and a large metal tub for dyeing fabrics. Magnifying glasses and miscellaneous science equipment occupied shelves around the room (Paull and Paull, 1972, pp. 18-19).

Dorothy recalls how the publication had been developed. In October 1969, Kallet, equipped with two cameras set out to record how a Leicestershire primary school teacher typically interacted with the class. She recollected,

He used two Single Lens Reflex cameras hung around his neck taking one picture every 30 seconds, following me with the two Primary advisors observing and making notes. Later we made a taped commentary to accompany the slides for talks to teachers at Heads' meeting¹⁰.

Kallet, who had taught at the independent progressive Shady Hill School in Cambridge Massachusetts, first visited Leicestershire in 1963 and was so impressed by what he saw that he accepted the invitation to work under the leadership of Chief Education Officer Stewart Mason for the following seven years as part of the Leicestershire education advisory service. An energetic and enthusiastic promoter of what became known in America as 'open learning', he devoted his energies, after returning to the USA, to teacher development very much in the style of informal learning established by the more progressive English regions¹¹.

10 Interview by author with Dorothy Archer, June 2018. There were a total of 69 slides.

11 The term 'open learning' was not generally used in England. Rather, 'informal methods' and 'the integrated day'.

2. 'I-Thou-It'

After leaving the Manhattan project, David Hawkins devoted the remainder of his career to the educational development of teachers, particularly of teachers who worked with very young children. During the 1960s and 70s Hawkins produced a series of influential essays and one that touches on matters of space, materiality and design in education was 'I-Thou-It'. Published in 1974 as one of a number of essays in a volume by Hawkins entitled *The Informed Vision*, this piece was based on a talk that he had given on April 3rd, 1967 at the Primary Teachers' Residential Course, Loughborough, Leicestershire.

In 'I-Thou-It' Hawkins outlines the role played by objects/subjects of mutual interest and learning from the point of view of the pupil and the teacher in a balanced pivotal relationship. He sought to revise the well recognised key relationship between teacher and taught to invite attention to be paid to the third element in the triangle: objects, things, and ideas. Hawkins drew from past and present in promoting these ideas including the past experience of his wife Frances who had taught in progressive settings in 1930s California. A key element generating the power of the subject/object was its aesthetic quality which he believed functioned to connect curiosity and engagement with interest and motivation. Kallet, reflected in his own writing on the essential triad of pupil, teacher and thing in his chapter 'Some thoughts on children and materials' (1971) which can be read as a companion piece to Hawkins' 'I-Thou-It'.

3. Stones as aesthetic agents in learning

Both Hawkins and Kallet drew inspiration for their writing and practice from their observations of Leicestershire teachers. Dorothy and John Paull were keen collectors of stones, bones, shells and fossils. John Paull devotes a large part of his autobiography, *Through my eyes: on becoming a teacher* (2012), to exposing the fascination of small stones for children and to his encouragement of the same fascination in teachers and other adults. *Yesterday I Found* describes how children in Dorothy's class became attracted by the essential beauty inherent in stones, particularly after Hawkins purchased a stone polisher for their use. But this was an attraction that could be experienced by anyone of any age as was indicated

in Kallet's recording of Stewart Mason's experience with stones on the occasion of the opening of the MVC:

'I was lucky enough to accompany a party which went to Caribou, and there almost on the roof of the world we set out in a massive gang to collect rock specimens. I followed in the wake with bent head not knowing what I was looking for, but picking up one stone after another only to discard. What a helluva lot of stone, billions and billions of them. Each one was different and beautiful... as each minute went by I became slightly more aware of scents, colors, sounds, things moving... But there was so much else. The whole riotous field of benevolent color was pulsating with life. Bees of many varieties, cicadas galore – hey, here's one sitting on my sleeve. And down below a small herd of Herefords with two little ones was slowly munching its way up the valley. And in the middle distance those three receding mountain ridges were ever getting bluer in the midday sun. What a memorable morning!' (Mason, 1970, p. 3)¹²

4. Bones, Shells and Pocket Museums

Yesterday I Found describes how with the engagement of the teacher in collecting, curating and creating an environment whereby learning occurred through genuine interest and research, the tiniest of objects could become launchpads for sustained interest. There is a section of the book describing one child's sustained research about bones, and the display of bones can be seen in Dorothy's plan as well as in photographic documentation in the publication. A display of shells can also be located in Dorothy's plan of her classroom and in *Yesterday I Found* the Paulls devote a chapter to work in the classroom with shells (1972, pp. 15-19). Later, shells were one theme taken up by the Paulls in the 1980s when they wrote a series of *Ladybird books*¹³. *Nature Takes Shape* was published in 1980.

12 Transcription of a speech by Stewart Mason, given during the summer conference of the Mountain View Center.

13 The *Ladybird Book* publishing company based in Loughborough produced a series of non-fiction information books, popular with children and teachers during the 1960s-80s.

5. 'The Friendly Object' and 'I-Thou-It'

Peter Prangnell, an English architect trained at the Architectural Association in London, was one among a loose network of radically minded European and American designers who became influenced by the revolutionary climate of the late 1960s which manifested itself in student action as well as a range of critical literature. 'The Friendly Object' was the title of an essay produced by Prangnell for a 1969 collection of radical reflections on the possibilities offered by thinking critically about the relationship between architecture and education. The collection was published as a Special Issue of the Harvard Educational Review. It is unlikely that Prangnell had any connections with the Hawkins, Kallet or the Paulls yet his essay, written in Toronto, demonstrates an awareness of the latest efforts by English architects to transform the experience of education for teachers and pupils by challenging the hegemony of the classroom. However, Prangnell mostly considers the active role of objects in the educational process, a rare reaction for an architect. In considering the question of how schools might be, Prangnell reflects on the potential relationship between people, place and material things, declaring:

A school should be a marvellous receptacle, a marvellous volume or place between marvellously friendly objects, responding to – even initiating – unexpected uses that develop from the work in hand. The objects [...] must have a latent potential for exploitation matching the potential of exploring children (1969, p. 39).

In the recollected drawing of Dorothy Paull's classroom in 1969, we can see many friendly objects. We can imagine the activities that such arrangements of furniture and things were designed to support and sustain. The pupil is envisaged by means of these material arrangements as a collector, maker and curator as well as a learner.

6. "Making pedagogical spaces of enchantment" (Pyyry, 2017)

What the Paulls as teachers, Hawkins as scientist and philosopher and Prangnell as architect understood was an essential characteristic of childhood that was attracted by the look and feel of things and expressed in the act of collecting, curating and caring. As adults, teachers often needed re-

minding of this impulse in the very young in order that they might work with it rather than against it. In his book *The Informed Vision* (1974), Hawkins made connections between the aesthetic (the visually pleasing) environment and engagement arguing that “classrooms that are aesthetically dreary places are ones where children are bored” (Featherstone and Featherstone, 2002, p. 24). He contrasted these with British infant classrooms and clearly had Dorothy Paull’s primary classroom in mind when he brought to his readers’ attention a typical scene in which

children’s murals, calligraphy and illustrated reports on scientific enquiries decorate walls ... and – when wall space gives out – hang from lines strung across the room at eye level, while found materials collected by children – shells, intriguing stones, moss and toadstools – line shelves and tables (Featherstone and Featherstone, 2002, p. 25).

But as *Yesterday I Found* sought to demonstrate, the availability of material objects from nature would never suffice without the skilled intervention of the teacher and especially powerful was the teacher’s disposition as learner alongside the child. As the Featherstones put it,

A teacher who knows her subject matter and has learned to listen well can stock her classroom with concrete materials that beckon children into explorations of number, shape, pendula, inclined planes, growing things, and more – into scientific and mathematical investigations (2002, p. 25).

Conclusion

Lydia A. H. Smith has reflected on the many ways that this period was important in the history of American education. One of the ways she identifies was the importance in the professional lives of teachers and administrators of the experience of challenging and renewing practice (1988, p. 7). The research carried out for this article has illustrated the part played by an appreciation among progressively minded individuals of the aesthetic in promoting sustained interest, curiosity and engagement of both teachers and pupils in the primary classroom. These individuals included leading administrators, academics, advisors and teach-

ers as well as architects, publishers and designers on both sides of the Atlantic. The material arrangement of the classroom was observed in the 'testimonial' stage of American interest in the English infant and primary school to be a vital component which one needed to see for oneself in order to fully appreciate the workings of the school and the philosophy of education it espoused. Analysis of the demise of progressive education on both sides of the Atlantic has tended to report from a policy perspective. However, it is important to acknowledge how sustained these practices, principles and values were in the individual lives and relationships of those who were caught up in extensive travel, study and exposition of intimate stories of progressive classrooms over many decades.

The Paulls separated in 1985 though each maintained strong friendships with each other and with the Hawkins and Tony Kallet until the end of their lives¹⁴. Initially they returned to England to teaching, teacher professional development and writing. Dorothy immediately took on the role of Acting Teacher Leader at Blaby Teachers' Centre, Leicestershire before becoming head teacher at Sheepy Magna primary school where at both centre and school she encouraged the same principles and practices as described in *Yesterday I Found*. Later she taught at Battling Brook primary school where she recalls that the arrangements of spaces for teaching and learning reflected the continued importance of the aesthetic in sustaining the relationship between people, place and things. In her final school, Heather Primary, which she led as head teacher for ten years until her retirement in 2000, Dorothy 'continued to use all the resources as described in *Yesterday I Found*, including the animals, within the relevant National Curriculum areas'¹⁵.

John Paull returned to teaching and took part in the making of an award winning film, featuring six Leicestershire schools. The film "What did you learn in school today?", which demonstrates the full interpretation of environmental education, was the UK entry in the documentary section of the Chicago Film Festival and was selected by the Federation of British Film Societies as one of the outstanding documentaries of 1972. Together with Dorothy, he produced a series of books about

14 David Hawkins died in 2002; Tony Kallet died in 1989.

15 Dorothy Archer email correspondence with author, 17/08/18.

science education for Ladybird¹⁶. Later, after seventeen years of headship in Leicestershire schools, combined with writing science programmes for schools television, John Paull was invited in 1996 to set up an alternative teacher education programme in Denver USA. Under the auspices of the University of Colorado he ran an innovative Masters programme designed to recreate the classroom teaching model of the 1960s. He retired in 2011. Today, John Paull lives in New Mexico and continues to write and run workshops about science education using his appreciation of the curation of small objects gleaned from the local environment, contained inside ‘pocket museums’.

Bibliography

- Featherstone H., Featherstone J. (2002). The Word I Would Use is Aesthetic: Reading David Hawkins. *For the Learning of Mathematics*, 22, 2: 24-27.
- Hawkins D. (1971). I-Thou-it. In C. Rathbone (Ed.), *Open Education: The Informal Classroom* (pp. 83-99). New York: Citation Press.
- Hawkins D. (1974). *The Informed Vision: Essays on Learning and Human Nature*. New York: Agathon Press.
- Kallet A. (1971). Some thoughts on children and materials. In C. Rathbone (Ed.), *Open Education: The Informal Classroom* (pp. 76-83). New York: Citation Press.
- Mason S. C. (1970). Will anyone raise a hand for passivity? *Outlook*, 1: 3-4.
- Paull, D., Paull J. (1972). *Yesterday I Found*. Boulder, CO: University of Colorado Press.
- Paull, J. (2012). *Through my eyes: on becoming a teacher*. Bloomington, IN: Xlibris Corporation LLC.
- Paull, J. (2018). *Thumbnail sketch of my career: 1963-1994*. In <<https://sites.google.com/site/johnpaullsscience/site/about-john-paull>> (last consultation: 12/01/2018).
- Paull D., Paull J. (1980). *Nature Takes Shape*. Loughborough: Ladybird Books
- Prangnell P. (1969). The Friendly Object. *Harvard Educational Review: Architecture and Education*, 39, 4: 36-41.
- Pyry N. (2017). Thinking with broken glass: making pedagogical spaces of en-

16 These were: Simple Chemistry; Simple Mechanics; Air; Light; Magnets and Electricity; Insects and Small Creatures; British Mammals; Shells; Zoology; The story of the spider; The story of the ant; Nature takes shape.

- chantment in the city. *Environmental Education Research*, 23, 10: 1391-1401.
- Ravitch, D. (2001). 'Reformers, Radicals and Romantics'. In *The Jossey-Bass Reader on School Reform* (pp. 43-88). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Richardson E. S. (1964). *In the Early World*. Wellington: New Zealand Council of Educational Research.
- Roland S. Barth (1975). Perpetuating Orthodoxy. *The Review of Education*, 1, 4: 464-474.
- Smith L. A. H. (1988). "Open Education" revisited: Americans discover English informal education 1967-1974. 1988-1989 World Education Monograph Series no 1. Connecticut University: Storrs Thut World Education Center.
- Wraga W. G. (2014). Condescension and critical sympathy: Historians of education on progressive education in the United States and England. *Paedagogica Historica*, 50, 1-2: 59-75.

School as a sacred space. On the theocratic heritage in the New Education movement

La scuola come spazio sacro. Il retaggio teocratico nel movimento delle Scuole Nuove

Ehrenhard Skiera

Former Professor of Education at European University of Flensburg (EUF) | Hon. Professor at Eötvös Loránd University | Faculty of Psychology and Educaion | skiera@uni-flensburg.de

abstract

The discourse about “space” or “spaces” in the context of history is often associated with a martial intention. Following its discovery, geographical space beyond the previously known became an object of desire and conquer. A means of “peaceful” disciplining by the European conquerors was the Christian mission. Education was – and in some parts still is – in curricular as well as in spatial respects organized as an appendix of the (Christian) church. The hierarchical structure connected with it, with a normative transcendence space “above” and an earthly “below”, which was urged to be submissive, was then also adopted by the secular school. The theocratic heritage of pedagogy has thus been more or less visibly passed on, even though the unconditional norm-giving has undergone a change in content, in the State school that represent the transcendental normative of religion under a new guise. With regard to influential school concepts of the New Education Movement, it can be shown how the pedagogical explicitly re-transforms itself into the religious – in the sense of a sacred space in which the salvation of the individual and the community, even of mankind as a whole, is worked on.

Individual concepts define it differently, but they all are united by the conviction that the educational space must and can already be a model for the better world of the future, where the child still learns for life, but now within the milieu of the New World. In it, the child follows his/her teleological intrapsychically-inscribed trace of development (Montessori), the trace of the cosmic universally-acting Spirit (Steiner) or the trace of the dialectic historically inscribed law for the higher development of society and of the individual who is finally rescued from the bondage of capital (Blonsky).

Keywords: *sacral space, New Education movement, Montessori, Steiner, Blonsky*

Il discorso sugli “spazi” in storia è spesso associato a intenti bellici. Le scoperte geografiche di spazi nuovi hanno sempre suscitato desideri di conquista. Le missioni cristiane furono utilizzate dai conquistatori europei come mezzo pacifico per disciplinare le popolazioni conquistate. L'educazione era organizzata come curriculum e come spazialità in connessione alla chiesa cristiana.

La struttura gerarchica connessa, con uno spazio trascendente normativo “sopra” e uno terreno “sotto”, subordinato al primo, venne adottato dalla scuola secolare. Il retaggio

teocratico della pedagogia è stato tramandato, anche se le norme prescrittive hanno cambiato contenuto, nelle scuole di Stato. Circa i concetti portanti del movimento delle Scuole Nuove, si può mostrare come la pedagogia si ri-trasformi nel religioso, nel senso di uno spazio sacro, nel quale si elabori la salvezza del singolo, della comunità, persino dell'umanità intera. Al di là delle differenze tra singoli pedagogisti, resta la convinzione che lo spazio educativo debba e possa essere un modello per un mondo futuro migliore, dove il bambino impara per la vita, ora per un mondo nuovo. In esso, egli segue la traccia dello sviluppo teleologico intrapsichico in lui iscritto (Montessori), la traccia dello Spirito cosmico universale (Steiner), o la traccia della legge, iscritta dialetticamente nella storia, per un più alto sviluppo della società e dell'individuo, finalmente liberi dalle catene del capitale (Blonsky).

Parole chiave: spazio sacro, movimento delle Scuole Nuove, Montessori, Steiner, Blonsky

Introduction

The discourse about “space” or “spaces” in the context of history often is associated with a martial intention. After its discovery, geographical space beyond the previously known became the object of desire. The imperial incorporation of the territory, if it was already populated, was often followed by the expulsion or even annihilation of the indigenous population or its subjection or disciplining. A means of “peaceful” disciplining by the European conquerors was the Christian mission, whose schools could rely on a centuries-old tradition. Education was – and in some parts still is – in curricular as well as spatial respect organized as appendix of the (Christian) church. The hierarchical structure connected with it, with a normative transcendence space of the “above” and an earthly “below”, which was urged to be submissive, was then also adopted by the secular school. The theocratic heritage of pedagogy has thus been more or less visibly passed on, even though the unconditional norm-giving has undergone a change in content. Now it is the state or other substitute variables of absolute decisiveness (such as historical determination, evolution, the “Objective Spirit”, culture, technical and/or social progress etc.) that represent the transcendental normative of religion in a new robe, whereby the reference to God or to the “Highest” etc. is certainly still suitable for the now pale, but as far as possible empty application of the new robe.

With regard to influential school concepts of the New Education Movement it can be shown how the pedagogical explicitly re-transforms itself into the religious – in the sense of a sacred space in which the sal-

vation of the individual and the community, even of mankind as a whole, is worked on. New Education is seeking the means by which the Great Goal can be achieved. Single concepts define it differently, but they all are united by the conviction that the educational space must and can already be a model for the better world of the future. In this space the child still learns for life (and often quite successfully), but now within the milieu of the New World. In it, the child follows his/her teleological-intrapsychically inscribed trace of development (Montessori), the trace of the cosmic-universally acting Spirit (Steiner) or the trace of the dialectic-historically inscribed law for the higher development of society and of the individual who is finally rescued from the bondage of capital (Blonsky).

1. Spatial concepts of pedagogy in the perspective of an absolute normativity

Neither in its general sense (as territory or as cosmos), nor less in a specific functional sense (school, apartment, office, etc.) “space” is to be understood as a mere “passive container”. Space is always more or less mediated “the outcome of social relations” (Robertson, 2018, p. 44). Explicitly, the social reference in pedagogical space comes to light because the social belongs to the founding logic of all education.

Long before the so-called “spatial turn” in cultural studies, there had been a reflection on the pedagogical space in two respects: the school space as a geographically distinguished and defined place with specific access privileges and/or obligations, usually also architecturally determined/designed, *and* as a specific, pedagogically-intentionally constituted place with a functional, factual and personnel endowment. For the actual addressees, the pupils, this place is a temporary place of transition, as it were a liminal space of no-longer-child- and not-yet-adulthood.

The probably oldest testimony of this fact can be seen in the following text: “Son of the slatehouse, where have you gone since your earliest days? I went to the slatehouse. What were you doing in the slatehouse? I read my blackboard, ate my breakfast, made a new blackboard, scribed on it, and finished it. Then they determined my oral work, and in the afternoon they determined my written work. When the slatehouse was closed, I went home and saw my father sitting there. I told my father about my written work, then I read him my blackboard; my father was

satisfied with it ... give me water to drink ... give me bread to eat ... I will sleep immediately. Early in the morning wake me up, I don't want to be late, otherwise my master will whip me" (Cf. Alt, 1966, p. 43).

It is a testimony of Sumerian culture, written in cuneiform script, and originated around the year 2000 BC. It already makes transparent a broad spectrum of the social, in particular with regard to education, coercion and control, which has since belonged to the core of the pedagogical – a spectrum that could not have developed without discourse, planning, decision-making and collective action. The pedagogical functions must – necessarily – also be reflected in the space, although not necessarily as precise correspondences of the pedagogical intentions. Already its "territorial" and architectural "boundary" ("campus") signals as such: the access to the space, the stay in it and its abandonment are subject to strict rules. And the modification of the contents and forms, whether caused by social necessities or cultural-historical or intellectual-historical developments, results in a change and reshaping of the educational space.

Augustinus also emphasizes the coercive character of the school. Because of man's corruption (original sin and above all "carnal" temptations) coercive means in education were inevitable and theologically justified. The teacher was the representative of the universal, divinely given order which he had to implement in the souls of those entrusted to him. This could not take place without resistance on the part of the pupils. "A boy's ears are on his back, he hears when he is beaten" (cf. Woody, 1949, p. 58).

In this discourse we find the reference to the personal, painful experience. This is the case when Augustine in his *Confessiones* in the 4th century refers to the torments of hell at school and, as a friendly counter-image, upholds the importance of childlike learning in a loving community. Or – if this leap in time of a millennium is permitted at this point – when Erasmus of Rotterdam in his "Praise of Folly" (1509) caricatures the beating teacher with biting irony. On the background of their painful experience, both thinkers, Erasmus even more than Augustine, reject the ancient, Hellenistic and medieval idea of the necessity of (inordinate) discipline and plead for a humane education. With Augustine, however, school hell may continue to exist because it gives a living taste of real hell as the domicile of the soul to be expected after a life of grave sin.

First Comenius then finds a formula that expressly conceives the school as a lovely place that the children joyfully visit, surrounded by a beautiful garden – and he thus explicitly formulates an educational im-

perative that says that the school must encourage the voluntariness of its visit, i.e. the consent of the child to its upbringing. Comenius wants to put an end to the perishable “head torture” of the school of his time with new methods, some of which are described in detail. Thus he brings essential moments to the concept which will later shape the image of a humane school as a “laboratory of humanity” and will inspire reform initiatives.

The imperative of a child- and human-friendly school will no longer fall silent in history, and it is a lasting (and fruitful!) motive for reform efforts. Especially the New Education promises to create a space in contrast to the criticized “old education” with its established means of coercion – a new space in which the child may and should freely develop according to his/her own law and the corresponding laws of the cosmos (and/or history) under the expert guidance of his/her educators enlightened by the “true” knowledge. The core idea of many New Education approaches thus consists in the assumption of a consistent congruence (or a fundamental identity) of cosmic or historical and individual development. It is in this belief that the high aspirations of New Education are rooted; and by means of an appropriately designed educational environment, the educator hopes to find a solution to the old annoying dilemma of freedom and adaptation, of the individual and society, of the will and the should of the pupil – in other words, ultimately to overcome any compulsion in education.

The old theocratic legacy of pedagogy in modern times is transformed and/or supplemented in such a way that – as effects of Enlightenment and rationalism – the new pedagogical approaches are also claimed to be scientific. Especially the popular idea of evolution originating from biology – further thought as religious-social, as physical-spiritual or as historically necessary-dialectical development of man and mankind – had a formative influence. Thus the pedagogical discourse was – again – embedded in a comprehensive ideological framework which, after the social upheavals of the early 20th century and the associated “end of the great narratives” (Lyotard), was able to offer the seeking contemporaries new, hopeful horizons of meaning.

- In Montessori’s work, for example, an empirical-rationalist moment is added to the explicitly religious-evolutionistic, partly esoterically enriched duktus.
- Steiner invents and constructs an esoteric, physio-spiritually and evo-

lutionistically oriented world view, based on centuries-old traditions of a *“philosophia perennis”*. At the same time, however, he claims to be scientific for his edifice of thought, and passionately emphasizes its superiority over profane empirical-rational science, which has ignored or forgotten the Spirit that permeates everything and the universe.

- Blonsky follows in the footsteps of dialectical materialism (Leninist-Bolshevik coinage), which is able to offer an allegedly scientifically secure picture of the course of history – towards a just society liberated from all exploitation.

These ideological provisions shape the respective concepts of the pedagogical space. The child is the saviour, the Messiah, the guarantor of the future, and his or her teacher becomes the servant of the mission enclosed in the child. The Messiah motif, the religious service motif (teacher as a priest) and the paradise motif characterise the particular space of the New Education. Montessori condenses this pedagogical view in the sentence: “The power of vision of the teacher should be at the same time exact as that of the scientist and spiritual as that of the saint” (Montessori, 1976, p. 131). Thus she expresses the longed-for marriage of religion and science, which will remain an important motif of both pedagogical and general ideological discourses in the 20th century and to this day.

In this way the old theocratic legacy of absolute, transcendental-normative decisiveness is passed on in a changed form. At the same time with the absolutistic justification, and sometimes supported by it, a space is created which – because it succeeds partly in eliminating weaknesses of the “Old Education” (such as the excessive coercion) – in fact often grants the participants an extended room for creativity. This space can then appear to the observer as a “laboratory of humanity” in the sense of Comenius. The discipline that can often be observed and the joyful devotion of the children to the tasks suggest this conclusion. – Nevertheless, a skeptic may argue, it is a question of the (presumably futile) effort to eliminate contingency in education. And he will persistently ask for the price that such an effort may cost.

The pedagogical space reflects the concrete “social relations” (see above) in society in a pedagogically reflected, i.e. not directly impacting way. However, the “laboratory” of New Education is now additionally influenced by a transcendental-normative moment, from which the didactic-methodical and organizational measures derive their final mean-

ing and their legitimacy anchored in the unconditional. The old structural model of the (profane) “didactic triangle” is thus sacrally transformed and exaggerated by a fourth reference value. It transforms into a “didactic tetrahedron” whose upper tip refers to the transcendental of the educational process, which is to be determined normatively overall in such a way that the Great Goals can be achieved.

2. Maria Montessori: “We must take as our instrument the child”

Montessori’s pedagogy is designed to give the child the opportunity to follow independently and freely the path of his or her inner development plan. Her concept of education is based on the idea of the “normalized” child, who has found the connection to his/her “nature”, to the law of development anchored in the divine will or in the cosmic plan. This plan is according to Montessori scientifically discoverable. Normalization according to the specifications of the inner blueprint is the actual (cosmic) task and “work” of the child. This event becomes visible as a development, which is individual in each case, but according to a phase plan that is uniform for all. The development is characterized by different time-definable sensitive periods, in which the child is particularly disposed for the formation of certain physical, mental and moral abilities. The current disposition shows itself in a particularly deep interest in a thing or an activity, namely in the increased concentration or polarisation of the child’s attention. The focus on an activity is accompanied by a state of calm, inner order, satisfaction, which leads the child to “goodness”. Failures in a sensitive period lead to damaging deviations from the path of normalization, the consequences of which can only be compensated with difficulty and sometimes not at all. This results in the highest responsibility of the educator. He has to provide the special means of a normalizing education. This includes centrally: the prepared environment, the exercises of practical life and the development or Montessori material. In an appropriately “prepared environment” the child soon shows an increased, deep inner concentration, visible above all in the correct use of the Montessori material and during the “practical life exercises”.

Since Montessori’s “discovery of the child” in the “casa dei bambini” in Rome in 1907, the so-called Montessori phenomenon, the “polarisation of attention”, has been observed in Montessori institutions worldwide. At the same time, this is the key to “normalising the society of adult

people” (Montessori, 1980, p. 287). Education based on the inner blueprint wants to “bring salvation”. It follows a universal curriculum “which can unite the mind and conscience of all people in harmony ...”. (Montessori, 1979, p. 139) Montessori’s vision is a “super-organism made up of humanity”. This possibility lies in the “biological liberty”; in the “free and peaceful development of life” (Montessori, 1913, S. 477) itself. The direction of this “free” development lies in the “*horme*” that has been declared as the “divine” or “universal power” inscribed in evolution. This power is identified by Montessori with the principally good (Montessori, 1949, p. 123, 375), while evil and the devilish, wherever it may appear, do not belong to this universal power. To lead the child into the trace of this higher power or to let this driving force inherent in the child work its way through – that is the actual task of the teacher.

For the child, following this trail means a spontaneous, natural order or discipline. The child finds in the “prepared environment” only what he/she wants in the depth of his/her being anyway; he/she finds to himself/herself, namely to the path of development of his/her “normalization”. The pedagogical dilemma no longer exists, the gap between wanting and shoulding is bridged, the unspeakable struggle between child and adult ends, any contingency is eliminated.

The transformational nucleus of the “prepared environment” is formed by the Montessori materials. This material is the condition for the “polarization of attention”, i.e. individual development, and thus the most important fuel in human genealogy. It functions as the “key to the world”, represents the cosmic order, holds the spiritual food of the child ready in itself, which is *absorbed* by the “polarized” child – and only by him – through the right, precisely prescribed use of the means. – In relation to the “didactic tetrahedron” (see above), this is the transcendental meaning of the Montessori material, its “holiness”. That these are actually sacralized objects can be imagined by a simple thought experiment. The children could, for example, certainly come up with the idea of playing freely with the materials, of using the beautiful round insert cylinders (intended for the cognitive anchoring of a concept of proportions) as rolling and rumbling objects in a kind of bowling game, or of letting them glide over the smooth table surface, which – as I once experienced – was previously prepared with water to increase the gliding effect. Or – *horribile dictu!* – the teacher (certainly one without a Montessori diploma) uses a cylinder as a stopper for the open window shaken by the draught.

In the Montessorian-style pedagogical space – qua conception – the profane, the pleasurable and the creative have only little space. The pedagogical space as a whole will become the strictly controlled incubation space of a future better world, which will one day be inhabited by maximally “normalized” individuals. Montessori also emphasizes the child’s “love for the environment” (Montessori, 1949, p. 139); and she believes that the children will become “like the thing they love” (p. 146). Behind this lies a (mechanistic) idea of development and education that basically knows *no free statement of the child* towards external influences and pedagogical interventions. The possible resistance of the child, his “no” to the educational offers or his refusal or his inability to enter into the quasi-meditative state of consciousness of polarisation can only be seen – as far as there are no hereditary causes – as a sign of the socially conditioned deviation. If Montessori can nevertheless confidently say “The children in our schools are free, ...” (Montessori, 1972, p. 220) – one has, with knowledge of the eschatological background and the technical concept of education, to supplement this sentence by „as long as the children are following the laws of normalization”. Against the non-following of the divine laws teacher’s resistance up to the destruction of the bad within the child (cf. Montessori, 1972, p. 242) is appropriate. – Here the sceptic and pedagogical ethicist would have to follow up, and to ask about the psychological costs of such an approach, if it would actually be realizable and effective.

3. Rudolf Steiner: “Space and god are the same”

Despite some affirmative references to non-Christian ideas (e.g. during her stay in India), and despite her flirting with Italian fascism for more than a decade, Montessori remained closely attached to the faith of her childhood, Catholicism. It is somewhat different with Steiner, who was also a Catholic and remained a member of the church throughout his life. He is the founder of the Waldorf School and, as its ideological basis, the founder of anthroposophy, a new holistic worldview that emerged from Blavatzky’s theosophy.

That “space and God are the same” refers to a way of thinking that is rooted in a spectrum that theology and (Christian) philosophy sought to classify as “rejected knowledge” (cf. Hanegraaff, 2012). It refers to an esoteric world view, whose most important axiom can be described as “the

great all-and-all-encompassing identity”. Everything is contained in the Great One, and everything is vice versa identical: the above and the below, the small and the great, space and time, life and death, moment and eternity, being and becoming, heaven and hell, near and far; or expressed in a mathematical formula: “ $a = b$ ”, whatever a and b in themselves may be on a logical or empirical level. The *a priori* of knowledge and thought, the rational “discrimination” (Gerd Brand), is suspended on the spiritual level. This fundamental suspension makes a discourse between the faithful and the non-faithful (or in anthroposophical terms: the “outside critics”) that is supported by sensory empirics and committed to (traditional) logic difficult, because the difference and contradiction (on the logical empirical level) in “truth” or in a higher, esoteric (or cosmic-spiritual) sense does not exist at all. As a reaction to the reflection on the epistemological validity criteria of their statements for which the “outside critics” repeatedly ask, anthroposophy bases its esoteric understanding of the world on a specially developed epistemology, namely on an autistically self-referential one which cannot accept a criterion of truth founded outside of itself. Ultimately it is based on the vision of the seer, who of himself claims to be a human being gifted by the “Ruling Being”, thus a person who has direct access to this very “Ruling Being” of the cosmos. This is the reason for Steiner’s extremely creative-associative, sometimes systematic, then again narrative language. At the same time, the „Axiom of the One” is repeatedly overridden when individual phenomena (animals, things, human races, peoples, individuals, etc.) are more or less advantageously located on the hierarchical ladder of the Spirit. Somehow, however – at least on the level of verbal communication – the annoying differentiations are needed as a basic condition of discourse, decision-making and action; above all in our world of political and theoretical conflicts, in which it is indispensable to identify the opponents of one’s own project (More details: Skiera, 2010; 2018).

Even more clearly than with Montessori, the child and its educator enter a sacred space with the Waldorf School in which – ultimately – the encounter with and the transformation of the child’s spirit by the spirit of the cosmos is at stake. This is conveyed through architecture (avoiding the right angle according to an organic model) and a special, spiritually effective colouring as well as through the encounter with the teacher, who is already further advanced in the spiritual. For Steiner, the teacher is nothing less than the representative of the cosmos. His service is “altar service”, and the teacher – again in contrast to Montessori, where he

works rather indirectly and from the background – has an explicitly leading role.

The connection of the Waldorf School to anthroposophy is also visible in the highly developed aesthetics of its own. Its concrete model is the anthroposophical temple building in Dornach (Switzerland), the “Goetheanum”, which is built according to aesthetic (organological, “Goethean”, special colour and form theoretical) principles. These principles are reflected in almost all newly erected buildings that are committed to anthroposophy or close to it, as well as in school architecture and equipment. In this respect the talk of school as a sacred space and appendix of the anthroposophical “church” is quite justified.

This also means that the school cannot be seen and understood in isolation. For it is integrated into an overarching cosmos. Its use is not specifically recommended to the pupils and their parents, but it is open to all believers and interested persons as a spiritually permeated cosmos of anthroposophical character. Anthroposophy actually succeeds in producing a synthesis, convincing for many people, of almost everything that is articulated in the context of alternative forms of life, starting with questions of tillage and agriculture, proper nutrition, natural healing methods, the social constitution, the economy and working world, art and architecture, Christian-religious or spiritual renewal, education from preschool to university.

Thus an incomparable cosmos, a spiritually interwoven and charged space, a “spiritual territory”, an alternative anthroposophical parallel world, often networked with the rest of the world, has emerged, in which all aspects of human life from the cradle to the grave and far beyond are placed in a uniform horizon – namely that of the universal impact of the Cosmic Spirit.

Particularly important for concrete life are the corresponding social and pedagogical institutions, which together form a networked system of effectively working organisations. The anthroposophist sees in the existence and further development as well as in the practical successes an empirical confirmation of his teaching, seeks this confirmation and public recognition also by cooperation with external experts and empirical researchers. Anthroposophy is life philosophy and practice, life, social and educational reform *par excellence*.

4. Pavel Petrovič Blonsky: “The factory of the future will be the school of the future at the same time”

The observer can enter Waldorf or Montessori schools and explore the question of how the transcendental normative or the sacred of concepts manifests itself in the architecture, in the furnishings, in the teaching-learning process and in the atmosphere. This is not the case with Blonsky's conception, which, unlike the other two, has not been intentionally implemented in hundreds of schools. There is no definitive Blonsky school. Nevertheless, the influence of his conception can hardly be overestimated, especially in the sphere of communism, and here again in the establishment of the so-called “Polytechnical High School”.

Blonsky's work can be located in the horizon of socialist-communist aspirations and their fundamentalist axiomatics, thus in the conviction that historical development, after a dialectical process of militant confrontation, ultimately leads to a world of peace and happiness for all. His educational goal, if one wants to speak in ancient images, is the final synthesis of Sparta and Athens, of power and spirit in the “worker-philosopher”.

Blonsky sees his merit and his contribution to the development of the new man and the new society in creating the pedagogical conditions for this development to perfection. The most important means for him is the creation of a “work school” oriented towards industrial work. Its specific character is already prepared in the “preschool education” and the “school of the first stage” (for the age group from eight to thirteen) by various references to industry and the (mythically exaggerated and mystically charged) man-enhancing power of the machine. In the “second stage school” (for the fourteen- to eighteen-year-olds) the educational space is then explicitly extended to industrial production in the factory.

The educational prerequisites go hand in hand with the political decisions, the aim of which is to achieve “the perfect congruence of production conditions and productive forces” (Stalin, in Glucksmann, 1976, p. 105). To this end, Lenin gave the order soon after the October Revolution to “clean the Russian soil of all harmful insects” (Lenin, quoted in *ivi*, p. 83 – for details on Blonsky see also Skiera 2018).

Blonsky's conception reflects some of the belief of almost all reform educators in the power of proper education in general and the pedagogical concepts of activity and self-activity in particular. For Blonsky, this

goes hand in hand with the attempt to demonstrate the dialectic of emancipatory subject genesis and social development in a materialistic historical perspective in the medium of work and to make it pedagogically fruitful.

The “worker-philosopher”, i.e. the reconciliation of the worker with the intellectual in the individual himself and in society, remains, of course, in Blonsky’s case ultimately an educationally uncertain fiction, because he does not really succeed in constructing a uniform curriculum and educational space tailored to industrial work. Once again, it is a grandiose, politically initially supported attempt to think of the world as a whole, “holistically”, and to represent it curricularly. For him, his “industrial work school” is the “village and state of the future” (Blonsky, 1973, p. 25). His attempt has the character of an eschatological doctrine of salvation of quasi-religious character with all essential components of such a doctrine, including a paradisiacal vision of this world. On the one hand, there is the all-encompassing cause, industry, as the crowning glory of creation, i.e. of history, which promises equality among men and happiness for all. And there is the Messiah, the builder of the unified world to come: the child as the little industrialist who, after the annihilation of capitalism, accepts the concerns of his people and of “labouring humanity” (p. 143) as a whole with an altruistic heart and lives for them. He has become a Narodnik, a teacher of the people, til deep “into the bones” (p. 142). Our little Narodnik emerged from the factory, in which not only machines produce new goods and new machines; for in the production process and through it man forms himself as a new man of a higher kind. Blonsky: “The factory is nothing else but a quite distinct organism, a ‘structured machine system’. As such, it is an ideal cooperation of labor forces, and the regime of the factory is the regime of a maximum socialized cooperation disciplined by the production process itself. The factory creates a closed working organism out of the individual workers” (Blonsky after Hierdeis, 1973, p. 94).

In this way man is reduced to the individual worker or industrialist. His home is the factory, which “inevitably”, i.e. naturally (“organism”) and optimally socializes. The unmistakable sign of subjectivity, the contradiction against incorporation, can only appear as the outgrowth of a pathological egoism (lack of altruism) that has to be treated pedagogically and, if necessary, therapeutically, or as a false (class) consciousness.

5. Discussion and conclusion. The “Didactic-Eschatological Tetrahedron” and the victims of the sacred

The sacred demands sacrifices. The “*sacrificium intellectus*”, which is annoying for the positivist and scientist, is indispensably connected with faith, because the belief of transcendental orientation transcends our “earthly” experiences and Aristotelian logic, and relativizes or even denies their meaning in the realm of the soul and last existential meanings. The sacred also demands material sacrifices. The costs of its manifestations generally go far beyond what profane purposes demand. And it also requires sacrifices in the sense that the child and the human being are encouraged to be obedient towards a higher “true” idea, thus demanding devotion, humility and altruism. This also applies – *mutatis mutandis* – to pedagogy, insofar as it refers to transcendental-normative, i.e. absolute values whose validity is definitely beyond discourse. Nevertheless, there is a dispute between different fractions of the absolute, because it cannot be interpreted as universally consensual.

The educator-reformers of the New Education wanted and want to free people and humanity from the constraints of the Old Education and at the same time from the horrors of the old world. They and their followers are undoubtedly convinced of the correctness, universal significance and truth of their mission. But they have a cosmos of totalitarian constitution. For the educator-saint no longer acts in the name and within the framework of human necessities and in the mode of ever fallible human efforts. She has qua function and mission a special task and position. She is now the representative of a historically necessary, cosmic, divine or eschatological power of control, which she herself has recognized, knows and acknowledges. Thus, if we theoretically consider the ultimate consequence, she works, contrary to her declared intention, on alienation, ultimately on the release of man from his humanity. – In the eyes of the faithful, of course (i.e. from an affirmative or emic point of view), this is the completion of man and the history of mankind, and thus the final victory of the light over the powers of darkness. For at the peak of the didactic-eschatological tetrahedron, the believer can recognize the image of the better man, and with it the image of the perfectly good society or community as the goal perspective of all striving and becoming.

Again it is Montessori who bluntly expresses the educational attitude implied therein, and who certainly finds in it the applause of all those

who believe in their own vision of a New Man and a New World: “We must take as our instrument the child” (Montessori, 1949, p. 103).

What does all this mean with regard to a child who enters into an educational environment optimally equipped according to the theoretical standards of its creators with a suitably prepared educator-saint; that is: enters into the “prepared environment” (Montessori), adapted to the child’s inner law of development, into the maximum socializing communist educational collective (Blonsky) or into the special aesthetic and social world of Steiner’s imprint aimed at the child’s spiritual life and its spiritualization, artistically designed and in every detail through and through?

The flexible, adaptable and learning-minded child, as well as the successfully adapted and adapting child after various curative treatments, will undoubtedly learn many good and interesting things, and will find himself confirmed in his need for recognition. The permanently unadapted, the disobedient child, on the other hand, experiences a lonely inner emotional struggle between the will to assert oneself and the willingness to readily adapt, the possible external, situational and ideological causes of which cannot be recognized by the child himself or by his educator, who is guided by the infallible theory. The child is left alone and cannot find anyone who really wants and can listen to him in a human way. The resistive self in the child and in the educator – as long as she shows resistance from insight into insurmountable limits of her actions or doubts regarding her previous convictions conforming to theory – has no place in the perfected cosmos.

The individual child with its individual possibilities, limits and possibly contradictory needs, as well as the educator as a laboring but nevertheless fallible human being is sacrificed on the altar of higher, teleologically justified, ultimately undeniable human goals in favour of a superior overchild respectively a super- or overeducator. The stomachs of the Absolute feed on the abandonment of the individual and the subjective. The superhuman is the enemy of the small needy ego. The Great Idea is the enemy of everything imperfect, whose transformation and subordination it must demand. Thus in the “tetraedic” pedagogical space imperialistic desire prevails – as an occupation of the psychic space and its “colonization” with foreign quasi-religious ideas, which the child is supposed to experience and introject as his or her own.

The cosmos of Blonsky’s coinage aims at the social integration of the child forced and controlled by the collective; the Montessorian cosmos

at the tracking-in of the child according to the immanent divine prescription; the Steiner cosmos at the quasi-noncoercive spiritualization of the child by exposing the child by means of a sophisticated aesthetics and didactics to the ultimately irrefutable effects of the Great Cosmic Spirit.

Neither in the one nor in the other, as little as in the third cosmos, there is the possibility of creating an open, creative space for the establishment of a pedagogy of dialogue, of participation in common affairs, of a pedagogy of conflict and of rational conflict resolution. Such an “open pedagogy” in the indicated sense can theoretically not be justified in the present conceptions, because it has to renounce – as a matter of discourse and human decision – any reference to absolute truths.

This conclusion refers only to the original concepts outlined here with their respective theoretical foundations and the practical arrangements based on them, insofar as each of the concepts must be regarded as a theoretical-practical system, the elements of which are interconnected in themselves or meaningfully related to each other. It is another question to what extent later interpreters with an affirmative tendency have distanced themselves from the original theocratic or quasi-theocratic heritage in the works of Montessori, Steiner and Blonsky, and found new theoretical solutions that take into account the aspects of the dignity of the child as subject and relevant co-author of his/her life, the freedom of the person as well as the contingency of history and human action. The question that needs to be examined here would be whether the new interpretations are legitimate developments, i.e. those that lie within the original logic of the approaches, or idiosyncratic modifications that – possibly despite good intentions – alienate or even distort the original sources.

6. Epilogue: on the possibility of an “Open Pedagogy”

Yet another important question relates to the pedagogical practice itself. For theory can well determine perception and practice, it can also prejudice them, but not to such an extent that – if this expression is permitted here – the “social-ontological” (i.e.: inescapable) fact of education could be normed *at the level of action* in an absolute meaning. The child – and every human being – is a person who is able to take a stand, i.e. to make a value decision. The totalitarian and authoritarian or the absolutely set norm is thus (as a real possibility) reflected and “broken”, even if in ex-

tremely oppressive circumstances perhaps-initially only “inside the soul”, and/or in a mode of pre-conscious presentiment and distancing.

And it may also be stated that all the discursive moments just mentioned can be caught up in pedagogical practice, because in the space of any education, no matter what normative orientation, imperfect people necessarily (have to) live and interact with people of the same kind. Experience shows this even in the extremely totalitarian political systems, where education by those in power is understood as reactive adaptation and secured by monstrous means of disciplination. The theoretical justification of a dialogical, participative, i.e. “open” pedagogy must, of course, be sought in sources other than eschatologically and teleologically oriented concepts. For an “open pedagogy” starts from the insight that education is a *human* effort for the sake of man. But the true success of this effort lies “in God’s hand” or – in the sense of an anthropology of freedom – ultimately in the decision (more precisely: in the many innumerable answers and decisions) of the individual child and human being. And if history is able to teach something, then in relation to education this is: that the recognition and appreciation of contingency in education is fundamentally important. This includes the fundamental recognition and appreciation of the child’s personal response, whether consenting or rejecting, ambivalent or indifferent. And it requires – besides the creation of good external conditions – a continuous striving for the child’s authentic consent to the ambivalent and sometimes painful, then again joyful process of education and upbringing. Otherwise the child can easily and unnoticed, even unnoticed by himself and by the benevolent educator, become a victim of foreign claims and forces. The task is to overcome the fatal possibility that exists in any power-based relationship, which is that the more powerful might be tempted to overtake total control. An “open pedagogy” is aware of the fundamental ambivalence of the educational, and it tries to justify and shape education theoretically and practically in such a way that it is not constituted as an “occupation of the psychic space of the other”.

Bibliography

Note on the works of Montessori and Steiner: Many works by M. Montessori and almost all by R. Steiner are digitally accessible on the Internet. Steiner: <http://fvn-rs.net> and <http://bdn-steiner.ru>; on Montessori: <https://archive.org>

- Alt R. (1966). *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte* Bd.1. Berlin: Volk und Wissen.
- Blonskij P. P. (1973). *Die Arbeitsschule*. Paderborn: F. Schöningh.
- Glucksmann A. (1976). *Köchin und Menschenfresser. Über die Beziehung zwischen Staat, Marxismus und Konzentrationslager*. Berlin: K. Wagenbach.
- Hanegraaff W. (2012). *Esotericism and the Academy: Rejected Knowledge in Western Culture*. Cambridge: University Printing House.
- Hierdeis H. (Ed.) (1973). *Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Montessori M. (1913). *Pedagogical Anthropology*. New York: F. A. Stokes Company.
- Montessori M. (1949). *The Absorbent Mind*. Adyar: The Theosophical Publishing House.
- Montessori M. (1972). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg: Herder.
- Montessori M. (1976). *Schule des Kindes*. Freiburg: Herder.
- Montessori M. (1979). *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt*. Freiburg: Herder.
- Montessori M. (1980). *Kinder sind anders*. Frankfurt: Ullstein.
- Robertson S. L. (2018). Spatialising Education. In E. Glaser et al. (Eds.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Opladen: B. Budrich.
- Skiera E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München und Wien: R. Oldenbourg (1. ed. 2003).
- Skiera E. (2018). *Erziehung und Kontrolle. Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik im "Jahrhundert des Kindes"*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steiner R. (1989). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 013).
- Woody Th. (1949). *Life and Education in Early Societies*. New York: The Macmillan Company.

Dall'aula al cluster didattico: l'innovazione che guarda al futuro con le radici nel passato

From the classroom to the educational cluster: a future-oriented innovation with roots in the past

Stefania Chipa | Lorenza Orlandini

Researcher Indire | l.orlandini@indire.it | Researcher Indire | s.chipa@indire.it

abstract

In the 1960s, the school principal Marcello Trentanove carried out a pilot project at the Rimaggio school near Florence. The school's classrooms integrated outside areas and internal spaces to promote differentiated educational pathways and open classes. This innovation led to an overhaul of the traditional 'undifferentiated classroom' space.

Two elements characterized this change: the educational cluster and the internally diversified classroom. The same original elements – reinterpreted in a modern way – are today at the centre of an innovative school refurbishment plan. The educational cluster organization offers solutions linked to the concept of the "classroom plus", supporting workshop-based practices and organization by subject departments. The classroom is internally divided into learning zones and connected to the external spaces.

The paper takes a deeper look at the actual spatial configuration of the school, highlighting the continuity with the innovation introduced under Trentanove's guidance, strengthening the relationship between pedagogy and space.

Keywords: educational spaces, learning environments, community school, differentiated learning, educational cluster

Nella scuola di Rimaggio (Istituto Comprensivo Teresa Mattei di Bagno a Ripoli) alle porte di Firenze, prende vita negli anni Sessanta un'esperienza educativa d'avanguardia per volontà dell'allora Direttore Didattico Marcello Trentanove. Si progettano gli ambienti della scuola integrando spazi esterni e 'piazze' interne per favorire percorsi didattici differenziati e classi aperte. Questa innovazione comporta il superamento dell'aula standard indifferenziata.

I due elementi che la caratterizzano, il cluster didattico e l'aula internamente diversificata, sono oggi reinterpretati in chiave innovativa e posti al centro del piano di riorganizzazione dei plessi dell'istituto. Il cluster didattico propone soluzioni riconducibili al concetto di "aula plus" supportando pratiche didattiche laboratoriali e una organizzazione per dipartimenti disciplinari. L'aula differenziata presenta una 'zonizzazione' dello spazio interno ed è collegata agli ambienti adiacenti.

Il contributo approfondisce questa configurazione spaziale, mantenendo la doppia chiave di analisi pedagogica ed architettonica ed evidenziando la continuità con gli elementi introdotti con Trentanove.

Parole chiave: spazi educativi, ambienti di apprendimento, scuola-comunità, didattica differenziata, cluster didattico

1. Il contesto di riferimento e la metodologia di ricerca

L'Istituto Comprensivo "Teresa Mattei" è costituito da 3 plessi di scuola dell'infanzia e primaria, situati nelle diverse frazioni del comune di Bagno a Ripoli – Croce a Varliano, Rimaggio, Padule – e dal plesso della scuola di primo grado "Francesco Granacci".

L'istituto è frequentato da 904 studenti che sono seguiti da 116 docenti e impiega 20 fra personale amministrativo, tecnico e ausiliario (ATA); l'attuale Dirigente Scolastico è Amalia Bergamasco.

Questo contributo racconta gli esiti di uno studio di caso esplorativo singolo sull'IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli. Le domande di ricerca che hanno guidato l'analisi sono: quali sono gli elementi caratteristici dello spazio che sostengono il modello pedagogico di scuola-comunità introdotto alla fine degli anni sessanta dal Dirigente Scolastico Marcello Trentanove? Come sono stati riletti dalla scuola del XXI secolo nell'ottica del Manifesto "1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio" (Indire, 2016; Borri, 2018)?

Per la realizzazione dello studio di caso sono stati utilizzati:

- Analisi della documentazione ufficiale prodotta dalla scuola, in particolare: il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), il Rapporto di Autovalutazione della Scuola (RAV), il Piano di Miglioramento (PdM), la bibliografia di riferimento su Marcello Trentanove e sulla scuola di Rimaggio.
- Interviste semistrutturate a esponenti dell'istituzione scolastica e dell'amministrazione comunale in servizio ai tempi della direzione didattica di Trentanove (cfr. Fonti orali).
- Interviste semistrutturate a esponenti dell'istituzione scolastica e dell'amministrazione comunale attualmente in servizio (cfr. Fonti orali).
- Mappatura degli ambienti e del setting didattico.
- L'analisi ha tenuto un doppio binario: indagare il modello pedagogico e come esso si correla alla configurazione spaziale delle classi e dell'intero edificio scolastico.

2. L'esperienza educativa di riferimento

L'esperienza educativa d'avanguardia dell'istituto comprensivo di Bagno a Ripoli è direttamente collegata alla figura del Direttore Didattico Marcello Trentanove, attivo nella scuola dal 1962¹ al 1990, dopo alcune esperienze condotte nel territorio fiorentino. La presenza di un'amministrazione aperta e progressista permette a scuola ed ente locale di collaborare assiduamente, contribuendo alla costruzione dell'esperienza di innovazione didattica ancora oggi osservabile nell'istituto.

Gli elementi che descrivono questo modello di scuola-comunità caratterizzano le attività didattiche, la configurazione degli spazi scolastici e le soluzioni organizzative adottate dall'istituto.

I contatti che Trentanove ha avuto negli anni di formazione con i Ce-mea (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva) e con MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) gli hanno permesso di “aprire l'orizzonte ai problemi più concreti dell'apprendimento: il fare, il progettare, il vivere insieme, lo sperimentare, il riflettere, il valutare...” (Pezza 2011, p. 201). Queste esperienze formative hanno trasformato, insieme a molte altre, la sua visione della scuola e della prassi didattica con ricadute profondamente innovative.

Le testimonianze delle docenti che hanno collaborato con lui sottolineano l'attenzione rivolta alla formazione degli insegnanti come elemento alla base della creazione di un clima e di una visione comunitaria e a supporto dell'idea di una scuola ricca di occasioni di apprendimento: “studiavamo sui libri, poi sperimentavamo con i docenti come portare in classe quelle attività e come proporle ai bambini [...]; il sabato mattina Trentanove organizzava degli incontri di formazione, preferibilmente all'interno di una scuola, per abitare i luoghi, vedere, capire e captare delle idee” (cfr. Intervista a Nicoletta Zazzeri).

1 Le informazioni sulla vita di Marcello Trentanove sono descritte nel Capitolo “Marcello Trentanove e la didattica territoriale” in “Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore” a cura di Gianfranco Bandini e Caterina Benelli, pp. 197-212. In particolare il capitolo dedicato a Marcello Trentanove è a cura di Maddalena Pezza. I contenuti di questo paragrafo rappresentano una sintesi di tale capitolo e delle interviste utilizzate per lo studio di caso realizzate dai ricercatori Indire (cfr. Bibliografia, Fonti Orali).

Trentanove avviò un percorso di rinnovamento che ben si conciliava con le mutazioni sociali del territorio ripolese alla fine degli anni Sessanta: l'urbanesimo stava trasformando gli equilibri consolidati ed intere famiglie stavano lasciando le attività rurali per spostarsi nei centri cittadini, facendo emergere nuovi bisogni di formazione. Per affrontare questa nuova situazione, Trentanove trasformò il doposcuola, frequentato per lo più dai bambini meno abbienti, in tempo pieno, inteso come "tempo-scuola 'pieno' di esperienze significative con l'obiettivo di fare uscire i ragazzi dalla scuola con un'elevata qualità dei saperi" (cfr. Intervista a Luigi Remaschi) con attività che si svolgevano prevalentemente in gruppo e per classi aperte in orizzontale, grazie anche alla compresenza di più insegnanti. Il tempo pieno diventò occasione per introdurre attività di natura pratica e di gruppo, grazie alle quali i bambini avevano la possibilità di sperimentare la condivisione, il dialogo, la relazione con gli adulti e con i coetanei. La realizzazione del tempo pieno e il benessere dei bambini rappresentano due elementi che hanno ispirato la progettazione e la costruzione della scuola di Rimaggio (cfr. Intervista a Giorgio Pizziolo). Uno degli elementi che risulta profondamente rivoluzionato è il momento del pranzo che ha caratterizzato anche l'organizzazione degli spazi della scuola.

Nella scuola a tempo pieno di Rimaggio, dove i bambini trascorrono 8 ore tutti i giorni, non è presente uno spazio dedicato alla mensa, ma il pranzo si svolge ancora oggi all'interno delle aule.

Nella visione di Trentanove il pranzo ha una funzione formativa ed educativa per lo sviluppo dell'autonomia, della responsabilità e per l'acquisizione delle regole all'interno di una comunità: i bambini preparano i tavoli, distribuiscono le stoviglie, si occupano di servire il cibo, è un tempo ricco di significati: di condivisione, di dialogo e di relazione. "Rappresenta il momento in cui la comunità-classe si ritrova", (cfr. Intervista a Luigi Remaschi) in cui si impara a stare insieme agli altri. Nella progettazione iniziale della scuola di Rimaggio era presente una grande stanza da destinare a refettorio, ma non è mai stata utilizzata per questo scopo, anzi è diventata uno spazio polifunzionale, spesso utilizzato come palestra (cfr. Intervista a Nicoletta Zazzeri).

La configurazione degli spazi della scuola, con le 'piazze antistanti le aule' (cfr. Intervista a Nicoletta Zazzeri) è stata pensata per favorire l'incontro tra i diversi gruppi-classe. Questo elemento ha giovato anche all'avvio del percorso di sperimentazione sul raccordo tra scuola dell'infan-

zia-scuola primaria². Il progetto si basa sul lavoro in team misti (composti da un docente della primaria e uno dell'infanzia) nei gruppi classe sugli anni ponte (l'insegnante della scuola dell'infanzia accompagnerà i bambini negli anni di primaria, ma nei 5 anni lavora con le docenti dell'infanzia). Il modello organizzativo consente di costruire un passaggio graduale tra infanzia e primaria, evitando che i bambini cambino contemporaneamente: docenti, ambiente-aula, organizzazione del tempo-scuola, gruppo classe. Questi nuovi elementi sono introdotti gradualmente nel corso dei primi tre anni della scuola primaria.

La scuola di Rimaggio ha sostenuto nel tempo questo modello organizzativo: sono presenti infatti sezioni di infanzia e primaria all'interno di un unico edificio, situato a piano terra. In particolare gli ambienti dei due ordini di scuola sono uniti da un corridoio e da una porta dalla quale si accede a una 'piccola piazza' sulla quale si affacciano le aule dell'infanzia che sono collegate a loro volta alla 'grande piazza' che unisce le aule della primaria (Cfr. Intervista a Nicoletta Zazzeri). I bambini del gruppo-ponte dei 5 anni frequentano gli ambienti dell'infanzia, ma in preparazione del passaggio svolgono già alcune attività nei locali della primaria. L'anno successivo, gli stessi bambini si trasferiranno con le docenti negli ambienti contigui della scuola primaria (Dogliani, 2003, p. 21).

Un altro aspetto che ha caratterizzato il modello di scuola di Trentanove è stata l'integrazione di bambini disabili nelle classi. A Bagno a Ripoli già dall'anno scolastico 1971/72 furono abolite le classi differenziali, i bambini vennero inseriti nelle classi e i docenti assegnati furono utilizzati come insegnanti di sostegno per l'intero gruppo-classe (Cannoni, Tassinari, 1999). L'integrazione degli alunni con diverse difficoltà è divenuto negli anni un elemento distintivo della scuola; considerato come un problema sociale da affrontare, fin dagli anni Settanta ha preso vita un modello operativo in cui scuola, famiglie ed ente locale hanno collaborato e operato per garantire la scolarizzazione di tutti (Pezza, 2011).

2 Sperimentazione ex art. 3 DPR 419 finalizzata alla definizione di un curriculum scolastico per i bambini della fascia dai 4 agli 8 anni. Facevano parte del progetto le Università degli Studi di Firenze e di Roma. Sulla sperimentazione sono stati pubblicati alcuni volumi, tra i quali: C. Pontecorvo, G. Tassinari, L. Camaioni (a cura di), *Continuità educativa dai quattro agli otto anni*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

Questa esperienza, come molte altre avviate in quegli anni attorno alla scuola, ha contribuito alla nascita di un ampio movimento associativo³.

Il modello pedagogico che si consolida a Bagno a Ripoli influenza la configurazione dello spazio d'aula ed evidenzia come il modo in cui gli spazi vengono allestiti sostenga lo svolgimento di attività didattiche di tipo attivo e cooperativo (Tosi, 2019, p. 69).



Fig. 1: Un esempio di aula differenziata (foto di Giuseppe Moscato, Indire)

Trentanove già dalle sue prime esperienze didattiche aveva trasformato la sistemazione dell'aula «adoperando la pedana della cattedra come banco da lavoro, tirando giù dalla mansarda della scuola, per sostituire i banchi, dei tavoletti a due posti con il piano in linoleum, depositati lì da anni perché nessun insegnante li aveva voluti. Grazie alla maggiore mobilità di questi tavolinetti rispetto ai banchi, si potevano disporre, all'occorrenza, in diversi modi, favorendo differenti modalità di insegnamento (ad esempio il lavoro a gruppi formati da 3-4 bambini)» (Pezza, 2011, p.

3 A sostegno di ciò, nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2016-2019 dell'istituto, si legge: «fin dagli anni Sessanta si è sempre verificato un forte investimento di tempo e di risorse da parte dei genitori nelle iniziative di carattere scolastico. Si sono consolidati nel tempo molti progetti condivisi tra scuola e genitori e progetti interni all'Istituto gestiti direttamente dai genitori».

201). I banchi quindi non più disposti per “righe e file” sono sostituiti da tavoli più grandi che compongono delle “zone di lavoro” dedicate a piccoli gruppi di bambini facilitando la collaborazione e la relazione.

Un elemento distintivo dell’aula è lo spazio dedicato alle panchine: si tratta di una zona allestita con sedie (di altezze diverse in base all’età o cuscini disposti in semicerchio) utilizzata per le attività di accoglienza, di relax e soprattutto di dialogo (circle time) e discussione tra bambini e tra bambini e docenti.



Fig. 2: L'angolo delle panchine in un'aula della scuola primaria di Rimaggio (foto di Giuseppe Moscato, Indire)

La visione di Trentanove promuove un rapporto paritario tra insegnante e studente, il docente guida, sostiene gli alunni e collabora con loro. Di conseguenza, la cattedra sparisce o diventa un piano di lavoro e di appoggio per i materiali del docente, viene collocata vicino a una parete per recuperare spazio da destinare ai bambini. Altri elementi distintivi sono la presenza di una piccola biblioteca in ogni classe, l’allestimento di ogni angolo, oltre a quello delle panchine, con postazioni dedicate allo svolgimento di attività manuali, espressive, di gioco e anche di relax.

All’interno, le aule sono collegate da un ampio spazio di transito, definito ‘piazza’, che collega due o più gruppi classe preferibilmente della stessa età, facilitando il lavoro in orizzontale su classi parallele. Tale spazio è destinato ad attività laboratoriali per piccoli gruppi, attività manuali e pratiche oppure è utilizzato per ridurre il numero totale dei bambini al-

l'interno delle classi per favorire la concentrazione e abbassare il livello di rumore e le possibilità di distrazione.

Con la stessa funzione è stato progettato e realizzato il collegamento con lo spazio esterno: le aule si affacciano direttamente sul giardino, in questo modo l'esterno viene da sempre impiegato per la ricreazione e per attività didattiche. In alcuni casi, nel corso degli anni, è stato messo a disposizione della comunità per ospitare iniziative di vario genere a sostegno della scuola. Trentanove ha fin dall'inizio valorizzato i momenti di gioco di gruppo in giardino e, in generale, le uscite di gruppo sul territorio.

Nella progettazione iniziale "ogni spazio comune aveva uno spazio all'aperto: l'insieme di tutti questi elementi dava vita ad una sorta di villaggio... l'aula era duplicata all'esterno, tutta la scuola era impostata per una duplicazione degli spazi aperti con quelli chiusi" (Cfr. Intervista all'Architetto Giorgio Pizziolo). Nell'uso attuale "lo spazio esterno diventa un prolungamento dell'aula nei momenti di lavoro, uno spazio di incontro e di scambio tra bambini di età diversa nei momenti di gioco e di ricreazione" (cfr. Intervista a Gloria Torrini).

Nel corso degli anni l'edificio di Rimaggio è stato modificato per accogliere un numero maggiore di bambini e di conseguenza alcuni spazi, ad esempio i laboratori, sono stati nel tempo riorganizzati e suddivisi, pur mantenendo la visione culturale nata con Trentanove.

Gli anni che seguono la direzione didattica di Trentanove coincidono con un periodo in cui l'amministrazione comunale ha investito sullo sviluppo di servizi, attività e strumenti a sostegno del modello educativo che aveva caratterizzato la storia dell'istituto, lasciando in secondo piano gli interventi in ambito di edilizia scolastica.

Negli ultimi anni, l'attenzione agli edifici scolastici è diventata centrale per la necessità di manutenzione e messa a norma degli edifici. La linea di intervento individuata dal Comune ha previsto investimenti nella ristrutturazione e nell'ampliamento dei plessi già esistenti per garantire continuità con il passato (cfr. Intervista a Neri Magli). A distanza di anni sostenere il modello culturale realizzato con Trentanove significa rileggere il modello alla luce delle attuali generazioni di studenti. Nello scenario attuale, gli edifici scolastici necessitano di essere costruiti, ri-progettati e ristrutturati per garantire un ambiente di formazione efficace rispetto ai bisogni educativi del terzo millennio (Borri, 2018, p. 155). L'obiettivo del piano di ammodernamento del Comune di Bagno a Ripoli è collegare la tradizione del modello culturale nato negli anni Sessanta con i più recenti orientamenti in ambito di configurazione degli ambienti di apprendimento (Miur, 2013; Biondi, Borri, Tosi, 2016).

3. Gli spazi a sostegno dell'idea di scuola-comunità

Il legame con la tradizione si evidenzia nel riproporre nelle progettazioni edilizie in corso quegli elementi che hanno caratterizzato il modello di scuola-comunità realizzato a Rimaggio e che oggi, riletti alla luce del Manifesto Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) sulle Architetture scolastiche, possono essere sintetizzati nel cluster didattico e nell'aula differenziata.

L'istituto di ricerca di cui chi scrive fa parte, oltre a partecipare alla stesura delle Linee Guida del MIUR (2013), ha all'attivo da anni una linea di ricerca dedicata alle Architetture scolastiche⁴; in questo ambito ha elaborato il Manifesto "1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio", uno strumento molto diffuso nelle scuole e fra il personale tecnico degli enti locali.



Fig. 5: Il Manifesto "1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio" elaborato da Indire

4 A questo link <<http://www.indire.it/progetto/architetture-scolastiche/>> è possibile consultare le linee di ricerca sulle Architetture scolastiche di Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa).

Il Manifesto si basa su molteplici livelli di analisi (Bronfenbrenner, 1989) e propone una visione che si discosta dall'idea di scuola come somma di aule (Airoldi, 1978) e si estende, oltre alla dimensione didattica, al contesto sociale e alla capacità di un ambiente di influenzare la qualità delle relazioni sociali (Leemans, von Ahlefeld, 2013; Lefebvre, 1991). Esso si propone inoltre come riferimento culturale per la progettazione delle scuole, richiamando 5 ambienti funzionali: "1" rappresenta lo spazio di gruppo, l'ambiente di apprendimento polifunzionale del gruppo-classe, inteso come evoluzione dell'aula tradizionale che si apre alla scuola e al mondo. Questo ambiente è opportuno che sia concepito in modo flessibile e in continuità con altri "4" spazi della scuola: l'Agorà, lo spazio informale, l'area individuale e l'area per l'esplorazione. Questi quattro spazi sono intesi in modo complementare e non più subordinati agli ambienti in cui tradizionalmente si svolge la didattica quotidiana.

Il cluster didattico e l'aula differenziata rappresentano due configurazioni spaziali collegate ai principi del Manifesto. In particolare: il cluster didattico è "la combinazione di diverse aule, dell'area didattica generale e delle ulteriori aree funzionali e unità socio-spaziali indipendenti" (Seydel, 2018).

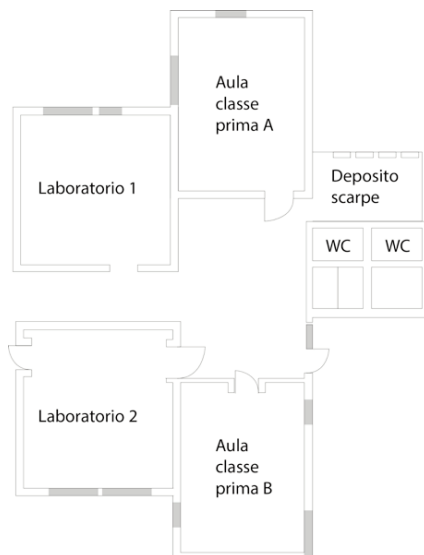


Fig. 3: Il cluster della scuola di Rimaggio, IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli
 Fonte: Tosi (a cura di), *Fare didattica in spazi flessibili*, Giunti, Firenze, 2018, p. 134

Nella planimetria in figura è possibile osservare gli ambienti che compongono il cluster di Rimaggio: due aule di classe prima, due aule laboratorio, un grande spazio centrale usato come estensione delle aule, i servizi funzionali anche alle attività di laboratorio per la possibilità, ad esempio, di risciacquare pennelli e di lavarsi le mani, un piccolo spazio per depositare gli stivali che vengono usati per le uscite nel giardino.

Ogni aula si presenta a propria volta organizzata in differenti aree funzionali (aula differenziata), ciascuna dedicata a sostenere una particolare modalità di apprendimento. Nel 'modello' Rimaggio, ogni classe è articolata in una zona centrale allestita con tavoli cooperativi che possono ospitare 4/6 bambini e che sono funzionali al lavoro di gruppo. È presente inoltre uno spazio informale (le panchine) usato per l'accoglienza, la discussione e la ricomposizione dei conflitti, per realizzare i circle time e altre attività che prevedono una discussione collettiva del gruppo classe; lo stesso spazio, inoltre, viene impiegato per la lettura individuale e il rilassamento di chi ha terminato prima degli altri le attività didattiche assegnate. Gli angoli sono allestiti come spazi esplorazione, con armadietti e scaffali contenenti i materiali per le attività di sperimentazione e di approfondimento (con schede e libri per lo studio e la lettura). Anche la pannellistica alle pareti rappresenta un'estensione dello spazio esplorazione, poiché tutti i materiali appesi sono organizzati in aree disciplinari e sono funzionali alla memorizzazione dei contenuti. Sulle pareti, vicino all'area delle panchine, troviamo anche i materiali per lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità: quelli funzionali all'assegnazione degli incarichi (chi mette in ordine la classe, chi serve a tavola, chi apparecchia, etc), il 'meteo-umore' per condividere con i docenti e i compagni la propria emotività, il semaforo per gestire le uscite in bagno. Il giardino può essere considerato a propria volta come parte integrante dell'aula differenziata, costituendo un ampliamento di quello spazio esplorazione che dall'aula si trasferisce all'esterno per lo svolgimento delle attività outdoor (Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018).

L'attenzione all'innovazione e al benessere degli studenti è un elemento che contraddistingue la scuola ed è evidente nelle scelte organizzative, didattiche e di riconfigurazione degli ambienti che riguardano non soltanto il plesso della scuola di Rimaggio.

Nel corso dell'anno scolastico 2018/2019 la scuola secondaria di primo grado "Francesco Granacci" ha avviato l'esperienza "Classi senza aule" aderendo all'idea delle Aule Laboratorio Disciplinari del Movimento

delle Avanguardie educative di Indire⁵. Si tratta di una trasformazione dal punto di vista della configurazione degli ambienti di apprendimento: le aule sono assegnate ai docenti in funzione delle discipline. Possono dunque essere progettate e allestite con un setting funzionale alle specificità della disciplina stessa. Il docente non ha più a disposizione un ambiente indifferenziato da condividere con i colleghi di altre materie, ma può adeguarlo a una didattica attiva di tipo laboratoriale, predisponendo arredi, materiali, libri, strumentazioni, device, software, ecc. La specializzazione del setting d'aula comporta quindi l'assegnazione dell'aula-laboratorio al docente e non più alla classe: il docente resta in aula mentre gli studenti ruotano tra un'aula e l'altra, a seconda della disciplina (Indire, 2016).

Negli elementi che caratterizzano questa soluzione spaziale si può intuire come essa possa rappresentare oggi un'evoluzione di quell'esperienza avviata con Trentanove: l'attenzione al benessere degli studenti, la possibilità di vivere l'ambiente scolastico in maniera attiva e partecipata, la possibilità di configurare gli ambienti in maniera polifunzionale rappresentano un collegamento costante tra presente e passato.

Con gli stessi obiettivi, l'istituto comprensivo ha aderito alla rete delle scuole "Senza Zaino"⁶ dimostrando sensibilità al tema dell'innovazione didattica che ha come focus principale la riconfigurazione degli ambienti di apprendimento ed evidenziando come per le scuole sia importante creare sinergie e collaborazione per il supporto e la diffusione di modelli di innovazione (OECD, 2013; Murray, Caulier-Grice, Mulgan, 2010).

4. Sviluppi futuri: far dialogare l'innovazione con la tradizione

Il modello culturale della scuola di Rimaggio è alla base della riqualificazione architettonica del plesso di Padule, la cui realizzazione è prevista nel corso del 2019-2020. Questo plesso è nato negli anni Settanta dalla trasformazione in scuola dell'infanzia e primaria di un vecchio edificio adi-

5 "Avanguardie educative" è un movimento culturale fondato nel novembre del 2014 da Indire e da 22 scuole fondatrici con l'obiettivo di individuare, supportare, diffondere, portare a sistema pratiche educative volte a ripensare l'organizzazione della Didattica, del Tempo e dello Spazio del 'fare scuola' (<http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>).

6 <http://www.regione.toscana.it/-/progetto-regionale-senza-zaino>

bito a stalla e a silos per il frumento. La scuola che ne ebbe origine fu impostata sulla base del modello pedagogico applicato da Trentanove al plesso di Rimaggio, pur con le limitazioni strutturali che questo edificio possedeva e che al tempo non potevano essere superate per mancanza di fondi.

Oggi questo plesso è al centro di un progetto di riqualificazione architettonica e ambientale attivato dal Comune di Bagno a Ripoli, riconoscendo come quel sistema scolastico costituisca un punto di riferimento per la comunità scientifica e professionale per le pionieristiche esperienze didattiche e per il modello culturale improntato al concetto di scuola comunità (Cfr. Intervista a Silvia Innocenti Becchi).

Questa consolidata esperienza pedagogico-didattica (il cui progetto 'scuola-comunità' è stato riconosciuto istituzionalmente nel 2012 dal Ministro Profumo come sperimentazione ex-art.11 del DPR 275/1999) costituisce anche un elemento di identità molto sentito dagli abitanti del territorio⁷ ed è parte integrante della cultura professionale dei docenti che operano nei diversi plessi; docenti che, nel corso degli ultimi anni, hanno lavorato insieme per aggiornare l'impostazione di Trentanove ai cambiamenti sollecitati dai nuovi e diversi modi di apprendere degli studenti e dai quadri di competenze definiti a livello europeo (Oliva, Petrolino, 2019; UNESCO, 2014).

Le interviste che per questo studio di caso abbiamo realizzato con le docenti dell'Istituto Comprensivo, con il Dirigente dei Servizi ai Cittadini del Comune di Bagno a Ripoli e con l'Architetto del Comune hanno evidenziato come questo modello di scuola abbia costituito un punto di riferimento prezioso su cui innestare ogni cambiamento.



Fig.4: Il progetto di ampliamento del plesso di Padule
(Fonte: <https://www.zanirastudio.com/bagno-a-ripoli>)

L'ampliamento previsto per il plesso di Padule, dal punto di vista culturale, si è innestato su questo modello pedagogico, le cui linee generali sono state recepite dal Comune anche tramite un processo di progettazione partecipata che dal 2016 ha coinvolto docenti e genitori (PTOF dell'Istituto, 2019). Il percorso di partecipazione si è mosso nel segno di quella condivisione di responsabilità educativa che Trentanove ha sempre sollecitato, favorendo occasioni di collaborazione delle famiglie e degli enti del territorio alla vita della scuola.

La nuova ala di Padule si affiancherà al vecchio corpo di fabbrica con il quale sarà funzionalmente collegata. Il vecchio edificio ospiterà la scuola dell'infanzia, il nuovo edificio le classi 3°, 4° e 5° della primaria, mentre la 1° e la 2° resteranno a Rimaggio. Questa distribuzione delle classi costituisce fra l'altro, come emerso dalle interviste, un elemento strategico che favorisce l'aggiornamento professionale degli insegnanti, la progettazione didattica comune nel segno della continuità orizzontale e verticale (Dogliani, 2003) e la condivisione delle pratiche fra docenti.

Il progetto è stato strutturato tenendo come riferimento due orizzonti culturali: da un lato l'impostazione di Trentanove, dall'altro gli orientamenti in tema di architettura scolastica diffusi a livello nazionale dal Miur (2013; cfr. Intervista all'Arch. Antonella Carratù) e da Indire (Biondi, Borri, Tosi 2016).

Seguendo questa impostazione, l'ampliamento prevede al centro dell'edificio un grande spazio, l'agorà, realizzato con tetto e pareti trasparenti che rappresenta l'elemento di comunicazione fra il dentro (la scuola) e il fuori (la comunità) e fra le aule e gli spazi comuni. Tutte le aule si aggregano intorno all'Agorà, così come avviene a Rimaggio intorno alle 'piazze' antistanti le aule. Questa configurazione permette di vivere l'Agorà come spazio di relazione e condivisione per la comunità di docenti e studenti. Inoltre, essendo multifunzionale e aperto agli eventi esterni, metterà in comunicazione continua la scuola con la comunità esterna. La scelta dei materiali trasparenti pone l'accento sulla permeabilità dei vari spazi e sull'idea di uno scambio continuo.

Questo luogo si posiziona, in linea con esperienze internazionali (OECD, 2013; Barrett et al., 2015; Bannister, 2017), come evoluzione della 'zona delle panchine' all'interno delle classi di Rimaggio. A Padule rimane la zonizzazione delle aule così come iniziata da Trentanove e messa a punto nel corso degli anni dal corpo docente, ma lo spazio dedicato alla condivisione si estende a tutto l'edificio per meglio sostenere i mo-

menti di didattica a classi aperte e per creare un vero e proprio ponte fra la scuola e la comunità educante.

Altri elementi derivanti dall'esperienza di Rimaggio sono presenti nel nuovo edificio di Padule con l'intenzione di potenziare le loro funzioni. Ad esempio, ciascuna classe mantiene l'apertura sul giardino. Il progetto in questo caso prevede che venga allestito come spazio per la didattica, con la presenza di arredi e una scelta di piante funzionali a sostenere i percorsi educativi. La natura entra all'interno dell'edificio con la previsione di un giardino d'inverno, mentre il tetto, opportunamente allestito con vasche, diventa lo spazio per realizzare orti didattici. Il richiamo continuo alla natura rappresenta una delle caratteristiche distintive del progetto pedagogico dell'istituto: dalla natura come fonte di lavoro nel periodo di Trentanove a un concetto più ampio di cura e di rispetto ambientale in tempi più recenti.

Il processo di progettazione partecipata ha rappresentato un'occasione preziosa per il Comune per raccogliere le istanze educative della comunità scolastica, innovando un meccanismo in cui in genere l'ente locale costruisce l'edificio secondo le norme edilizie, senza l'opportunità di conoscere il progetto pedagogico di chi quegli spazi dovrà abitarli. Questo processo rappresenta un importante passaggio verso un auspicato cambiamento di paradigma, oggi sempre più urgente, che chiede che architettura e pedagogia dialoghino nell'ottica di costruire insieme edifici scolastici concepiti come ambienti di apprendimento, ricchi di stimoli e rispondenti all'idea di formazione, e dunque di futuro, che la comunità educante intende esprimere per quel territorio (Weyland, 2014; Tosi, 2019, p. 136).

Il dialogo fra comunità ed ente locale ha portato al potenziamento del cluster didattico osservato a Rimaggio con il progetto di realizzare a Padule tutte le aule secondo questa configurazione: ogni due aule è presente una zona di lavoro comune che può essere aggiunta allo spazio dell'una o dell'altra classe grazie alla presenza di pareti mobili. Si moltiplicano le occasioni per una didattica cooperativa, laboratoriale e a classi aperte e il modo in cui è configurato lo spazio rende sostenibile questa impostazione di didattica attiva. Spazi più ampi consentono inoltre ai ragazzi di muoversi quando ne avvertono necessità fisica; lo spazio diventa un sostegno nella gestione dell'emotività, dell'aggressività, nel contenimento dell'iperattività, favorendo in questo modo l'attenzione, la concentrazione e, dunque, un migliore apprendimento (Breithecker, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Airoldi R. (1978). Lo spazio scolastico: attrezzature e rapporto con il territorio. In AA.VV., *Enciclopedia della Scuola*, vol. II, Istituzione scolastica e ambiente. Milano: ISEDI.
- Bannister D. (2017). *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola*. Bruxelles: European Schoolnet <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/04/Learning_spaces_IT_v5_WEB.pdf> (ultima consultazione 17/04/2019).
- Barrett P. et al. (2015). *Clever Classrooms: Summary of the HEAD Report*. Salford: Regno Unito.
- Biondi G., Borri S., Tosi L. (eds.) (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralinea.
- Borri S. (ed.) (2018). *The Classroom has Broken. Changing School Architectures in Europe and Across the World*. Salerno: Ediguidea.
- Borri S. (2016). Un manifesto per gli spazi educativi del terzo millennio. In G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (eds.), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralinea.
- Breithecker D. (2009). *Learning and Moving at the 'Workplace School': Development and Learning Needs Movement*. Germany: Federal Association for Behavioral and Movement Encouragement.
- Bronfenbrenner U. (1989). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Cannoni S., Tassinari G. (1999). *La scuola e l'ente locale per l'innovazione educativa*. Regione Toscana. Firenze: Giunti.
- Dogliani S. (2003). La continuità dai 3 agli 8 anni. *Junior Riviste*: 17- 26.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (eds.). (2018). *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Indire (2016). *Linee Guida per l'implementazione dell'idea Aule Laboratorio Disciplinari* versione 1.0 - ISBN 978-88-99456-38-2, <<http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1955.pdf>> (ultima consultazione 17/04/2019).
- Indire, *Manifesto "1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio"* <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf> (ultima consultazione 17/04/2019).
- I.C. Teresa Mattei, Bagno a Ripoli (FI) (2019). *PTOF Triennio 2019-20; 2021-2022*, <<https://icmattei.edu.it/wp-content/uploads/2019/01/PTOF-TERESA-MATTEI-201922-201819-20190124.pdf>> (ultima consultazione 17/04/2019).
- I.C. Teresa Mattei, Bagno a Ripoli (FI) (2019). *Piano di Miglioramento* <https://icmattei.edu.it/wp-content/uploads/2016/02/SKMBT_C25317-031515130.pdf> (ultima consultazione 17/04/2019).
- I.C. Teresa Mattei, Bagno a Ripoli (FI) (2019). *Rapporto di Autovalutazione*

- <https://icmattei.edu.it/wp-content/uploads/2016/02/SNV_PubblicazioneRav-FIIC84500A.pdf> (ultima consultazione 17/04/2019).
- Kahn S. (2011). *Pedagogia differenziata*. Brescia: La Scuola.
- Leemans G., von Ahlefeld H. (2013). *Understanding school building policy and practice in Belgium's Flemish community*, <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5k46h2rtw5mx-en.pdf?expires=1555670382&id=id&accname=guest&checksum=37674035A29777607398CB2CB5ACD33C>> (ultima consultazione 18/04/2019).
- Lefebvre H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Marcarini M. (2016). *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*. Roma: Studium.
- Miur (2013). *Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale* <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/01/cs110413_all1.pdf> (ultima consultazione 19 aprile 2019).
- Murray R., Caulier-Grice J., Mulga G. (2010). *The open book of social innovation*. UK: NESTA and The Young Foundation.
- Nair P. (2014). *Blueprint for Tomorrow: Redesigning Schools for Student-Centered Learning*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Oliva A., Petrolino A. (2019). *Il coraggio di ripensare la scuola*. Quaderno n. 15, Aprile 2019. Genova: Associazione Treelle <http://www.treelle.org/files/III/Quaderno_Q15.pdf> (ultima consultazione 17/04/2019).
- Pezza M. (2011). Marcello Trentanove e la didattica territoriale. In G. Bandini, C. Benelli, *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore* (pp. 197-212). Piazzola sul Brenta (Pd): Amon.
- Seydel O. (2018). Cluster Classroom – Open Learning Environment. Three Different Lines of Development to Redesign Schools in Germany. In S. Borri (ed.), *The Classroom has Broken. Changing School Architectures in Europe and Across the World*. Salerno: Ediguada.
- Tomlinson C. A., Imbeau M. B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea*, Roma: LAS.
- Tosi L. (ed.) (2019). *Fare didattica in spazi flessibili*. Firenze: Giunti Scuola.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century* <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>> (ultima consultazione 17/04/2019).
- Weyland B. (2014). *Fare scuola. Un corpo da reinventare*. Milano: Guerini Scientifica.

Fonti orali

- Intervista a Amalia Bergamasco (Dirigente Scolastico dell'IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli) realizzata il 16 maggio 2018.
- Intervista a Luigi Remaschi (Dirigente Area Socio Culturale del Comune di Bagno a Ripoli dal 1973 al 2001) realizzata il 26 giugno 2018.
- Intervista a Giorgio Pizziolo (Architetto. Progettista del Comune di Bagno a Ripoli negli anni Sessanta e Settanta, responsabile della progettazione della scuola di Rimaggio) realizzata il 4 settembre 2018.
- Intervista a Gloria Torrini (insegnante dell'IC Teresa Mattei, scuola primaria di Rimaggio dal 2001) realizzata il 21 settembre 2018.
- Intervista a Nicoletta Zazzeri (docente della scuola dell'infanzia di Rimaggio, in servizio dal 1977) realizzata il 21 settembre 2018.
- Intervista Architetto Antonella Carratù (Area 2 - Servizi Tecnici e di Gestione del Patrimonio Comune di Bagno a Ripoli) realizzata il 29 ottobre 2018.
- Intervista a Silvia Innocenti Becchi (docente dell'IC Teresa Mattei dal 1989) realizzata il 29 ottobre 2018.
- Intervista a Neri Magli (Dirigente Area 3 - Servizi ai cittadini del Comune di Bagno a Ripoli) realizzata il 7 dicembre 2018.
- Intervista a Giovanna Scopetani (docente dell'IC Teresa Mattei) realizzata il 19 febbraio 2019.
- Interventi al Convegno Nazionale "Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio", Bagno a Ripoli (FI) 9-10 novembre 2018.

Fonti video

- La scuola di Rimaggio <<https://www.youtube.com/watch?v=RaTgoLqp-WKg&feature=youtu.be>> (ultima consultazione il 12 aprile 2019).
- Videointervista a Marcello Trentanove <<https://www.youtube.com/watch?v=mZOZFf0uuGs>> (ultima consultazione 17 aprile 2019).

Spazio fisico e spazio simbolico nel progetto educativo degli oratori italiani tra Otto e Novecento

Physical and symbolic spaces in the educational work of the Italian oratories between the nineteenth and twentieth centuries

Paolo Alfieri

Assistant Professor of History of Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | paolo.alfieri@unicatt.it

abstract

At the end of the XIX and beginning of the XX centuries, Catholic priests and educators with pastoral responsibility for young people made various attempts to define the educational identity and organizational structure of the Italian oratories, carefully planning the spaces in which boys and young men were brought together, especially on Sundays, for religious instruction, prayer, games and entertainment. Following on from some of the most recent examples of educational historiography, this contribution aims to describe those spaces, considering not only their physical features but also their symbolic meanings. The sources analyzed reveal the guidelines for setting up oratories and the use to which the various spaces within them were to be put, thus helping us to interpret these spaces in light of the (sometimes implicit) pedagogical perspectives that inspired them.

Keywords: educational spaces, history of material culture of education, history of popular catholic education, oratory, XIX-XX centuries

Tra la fine dell'Ottocento ed il primo Novecento, i sacerdoti e gli educatori impegnati nella pastorale giovanile si proposero di definire l'identità pedagogica e la struttura organizzativa degli oratori italiani, pianificando attentamente gli spazi in cui, specialmente la domenica, venivano radunati i ragazzi e i giovani per offrire loro momenti di istruzione catechistica, di preghiera e di ricreazione. Alla luce di alcune delle più recenti istanze della ricerca storico-educativa, il contributo intende descrivere quegli spazi, considerando non soltanto le loro caratteristiche fisiche ma anche i loro significati simbolici. Le fonti analizzate consentono di conoscere le norme con cui dovevano essere costruiti gli oratori e quali fossero le destinazioni d'uso dei loro ambienti e, quindi, di interpretare queste prescrizioni alla luce delle non sempre esplicite matrici pedagogiche da cui esse traevano origine.

Parole-chiave: spazi dell'educazione, storia della cultura materiale dell'educazione, storia dell'educazione popolare cattolica, oratorio, secoli XIX-XX

Tra gli ultimi anni dell'Ottocento e i primi del Novecento, gli ambienti ecclesiali italiani individuarono nell'oratorio uno degli strumenti più efficaci per promuovere l'educazione dei giovani, specialmente di quelli che provenivano dai ceti meno agiati. Le esperienze di pastorale oratoriana che si erano sviluppate nel corso del XIX secolo all'interno di alcuni circuiti del cattolicesimo nostrano – si pensi soprattutto agli oratori popolari milanesi, a quelli avviati in alcune case della congregazione dei padri filippini e, infine, a quelli promossi da don Bosco – incarnavano autorevoli modelli da cui partire per far fronte alle inedite sfide che erano poste all'azione educativa della Chiesa da parte dell'incipiente processo di modernizzazione e di secolarizzazione della società (Caimi, 2006, pp. 7-38)¹.

In questo scenario, si riteneva che l'educazione oratoriana, per la sua forte connotazione popolare e per la sua vocazione pedagogica di stampo preventivo, potesse non solo garantire la tenuta del cattolicesimo tra le masse giovanili, ma anche contrastare la concorrenza di quelle forze o di quei contesti che la Chiesa riteneva apertamente contrari ai propri valori. L'oratorio, infatti, si differenziava sia dagli ambienti informali della socializzazione giovanile, quali la strada o l'osteria, sia da quegli ambienti in cui si trasmettevano modelli formativi giudicati ostili al cristianesimo, come i ricreatori massonici, i circoli socialisti e persino la scuola, frequentemente accusata di anticlericalismo soprattutto in seguito alla laicizzazione ad essa impressa dai governi della Sinistra storica (Alfieri, 2011, pp. 19-33).

Non stupisce, pertanto, che, nel nuovo progetto di pastorale oratoriana avviato a cavallo tra il XIX e il XX secolo, l'oratorio venisse considerato anzitutto come un luogo fisico, appositamente pensato per radunare i giovani nel loro tempo libero. Infatti, i diversi convegni nazionali, in cui – tra il 1895 e il 1911 – si riunirono i rappresentanti delle diverse anime del movimento oratoriano italiano per elaborare una nuova e condivisa strategia pastorale (Braidò, 2018, pp. 49-126), dedicarono molta attenzione alla dimensione spaziale dell'oratorio.

Tale attenzione merita di essere indagata sulla scorta del crescente interesse mostrato dalla ricerca storico-pedagogica nei confronti degli spazi dell'educazione², nell'ormai scientificamente acclarata convinzione che

1 Sulle singole esperienze oratoriane, cfr. almeno Barzaghi, 1985; Cistellini, 1989; Chiosso 1990.

2 A conferma di tale interesse, basti ricordare che al tema "Space and places of educa-

essi condizionano, “in modo ora percettibile ora impercettibile, il nostro cammino nella vita e nel mondo” (Cantatore, 2017, p. 52). Anche all’oratorio, infatti, si può riferire quanto è stato osservato a proposito della funzione dello spazio nella costruzione della cosiddetta “scatola nera della scuola”, presa in esame dalla storiografia educativa soprattutto grazie ai contributi di Marc Depaepe e Frank Simon (1995) e di Dominique Julia (1995). Pure gli spazi dell’oratorio possono essere considerati non come “un contenitore neutrale o passivo”, ma come fattori capaci di “modellare” in modo profondo l’esperienza educativa e di svelare quali significati simbolici – e quindi pedagogici – soggiacciono alla loro collocazione ed organizzazione (Burke, 2005, pp. 489-490).

Per questo, il presente contributo, attraverso la consultazione degli atti dei succitati convegni e di altre pubblicazioni ad essi collegate, intende esaminare le norme che fissavano i criteri per la costruzione degli oratori e per la destinazione d’uso dei loro ambienti e quindi gettare luce sulla progettualità formativa, più o meno esplicita, sottesa a tali prescrizioni. Infatti, come per lo studio della materialità educativa – in cui si trovano “aspetti dichiarati e una quota importante di ‘non detto’, sovente in contrasto tra loro” (Ferrari, 2014, p. 69) –, pure per l’analisi dello spazio, gli storici dell’educazione possono andare oltre la sua semplice descrizione, per ricostruire anche “il discorso pedagogico” che, “non sempre intenzionalmente, si è svolto tra le generazioni” (Covato, 2013, p. 9). In particolare, tale “utilizzo pedagogico dello spazio” (Braster, Grosvenor, Del Pozo Andrés, 2011, p. 15) verrà esaminato all’interno di quel processo di riforma pastorale che, tra la fine del XIX secolo e l’inizio del XX, portò l’oratorio ad accogliere alcune rilevanti innovazioni, ovviamente destinate ad incidere anche sui suoi ambienti.

1. *L’hortus conclusus* della proposta filippina

In seguito al primo Congresso nazionale degli oratori, svoltosi a Brescia nel 1895, il padre filippino Antonio Cottinelli, animatore di quell’assise, diede alle stampe il *Manuale per l’erezione dell’Oratorio festivo* (1899). Il testo si innestava nella tradizione pedagogico-spirituale dei seguaci di Fi-

tion” sarà dedicata la prossima conferenza dell’International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 41. Oporto, 16-20 luglio 2019).

lippo Neri e si basava sulla proposta di un “umanesimo devoto” (Formigoni, 1990, p. 41) che, fondandosi soprattutto sulla dimensione comunitaria dell’esperienza di fede giovanile, richiedeva una netta separazione tra il mondo oratorio e la società. L’oratorio, infatti, veniva essenzialmente presentato come un *hortus conclusus* in cui radunare i ragazzi per consentire loro di assolvere i doveri religiosi e di trattenersi in alcuni momenti di ricreazione, evitando così di correre il rischio di un precoce traviamiento morale.

Se la chiesa, dove si celebravano le pratiche di pietà e si tenevano le lezioni di Dottrina Cristiana, era il luogo in cui si realizzavano in modo esplicito gli scopi religiosi della pastorale oratoriana, anche gli altri spazi dell’oratorio dovevano richiamare queste sue finalità prioritarie. Pure i luoghi dedicati alla ricreazione – come il portico e il salone – dovevano sorgere vicino alla stessa chiesa, a sottolineare come il gioco fosse un complemento della preghiera e del catechismo, e dovevano essere dotati di immagini sacre che ricordassero costantemente i valori spirituali cui i giovani erano chiamati ad aderire.

Al contempo, però, questi ambienti ludici dovevano esercitare anche una certa attrattiva nei confronti della gioventù: in essi, infatti, potevano trovare posto dei giochi fissi (come le altalene) o dei campi per i giochi collettivi di movimento, anche con l’uso della palla e delle bocce. Questi stessi luoghi dovevano inoltre rispondere a qualche elementare norma igienica – Cottinelli suggeriva di prevedere la presenza di una fontana e di collocare il portico al riparo “dall’aria di tramontana” per evitare che i ragazzi si ammalassero – e dovevano essere sufficientemente ampi per consentire che al loro interno si potessero svolgere contemporaneamente diverse attività, alcune riservate ai più grandi o ai più vivaci e altre per i “più tranquilli” o per i “fanciulletti” (1899, pp. 63-64).

Ma, oltre che spazioso igienico e attento al bisogno di svago dei ragazzi a seconda della loro età e della loro indole, l’ambiente oratorio doveva essere soprattutto controllabile. Un controllo che iniziava con la registrazione degli ingressi in portineria e proseguiva lungo tutta la giornata, e in modo particolare durante la ricreazione, quando gli educatori erano chiamati a vigilare sui ragazzi non solo perché non sorgessero liti, ma specialmente per scongiurare l’eventualità dell’ozio o dei comportamenti immorali. Ancor più serrato doveva essere il controllo nel salone del teatro, che, nonostante fosse caro alla tradizione educativa cattolica, veniva considerato un ambiente piuttosto pericoloso: i suoi “spazi ristretti” e l’elevato “grado di calore” prodotto dall’affollamento del pubblico ri-

schiavano di risvegliare le “umane passioni” e di corrompere “il candore della mente e del corpo” (Cottinelli, 1899, p. 71).

2. La “virata al nuovo” dell’oratorio salesiano

Meno autoreferenziale era la proposta che emergeva dal *Manuale direttivo degli Oratorii festivi e delle Scuole di Religione* (1903), pubblicato in seguito al secondo Congresso nazionale degli oratori organizzato dai salesiani nel 1902 a Torino. Fin dalla parte introduttiva del testo, infatti, i sacerdoti e i loro collaboratori erano invitati ad “andare incontro al popolo” (*Manuale*, 1903, p. 24), e cioè ad intercettare i cambiamenti che i prodromi del processo di modernizzazione della società italiana stavano producendo nell’universo giovanile, e soprattutto in quello dei ceti umili che popolavano i maggiori centri urbani del nostro paese. Tale apertura – che Pietro Braido ha definito come una “virata al nuovo” (2018, p. 72) – si traduceva soprattutto nell’assunzione di nuove iniziative ricreative, quali le sezioni filodrammatiche, filarmoniche, ginnastiche e del tiro a segno, che andavano ad affiancare le già consolidate attività di svago, come il teatro, il gioco libero o organizzato, le lotterie e le passeggiate.

Poiché i divertimenti erano considerati il “perno” dell’oratorio, era necessario che anche gli ambienti ad essi destinati fossero accuratamente predisposti: il salone doveva essere “comodo”, “attraente”, “igienico” e “proporzionato” al numero dei giovani, così come il cortile doveva consentire “la molteplicità e la varietà” dei momenti ludici; al suo interno non potevano mancare dei giochi fissi e gli attrezzi per la ginnastica, quali parallele, sbarre e salti in lungo, nonché spazi per i giochi di corsa o con le bocce (*Manuale*, 1903, p. 55).

La vasta gamma delle attività ricreative e la loro dinamicità imponevano, peraltro, di prestare una più avvertita attenzione alla sicurezza e all’igiene degli ambienti. Si consigliava, infatti, di ricoprire il cortile con “uno strato sabbioso, a scanso di fango e polvere”, e di rimuovere i sassi, che potevano diventare “facili armi nelle piccole risse dei fanciulli”; era, inoltre, opportuno costruire delle tettoie per i giorni di maltempo, in modo che i ragazzi, riparati dalle intemperie e dai malanni, potessero comunque muoversi e divertirsi (*Manuale*, 1903, pp. 31-32).

Ma, nonostante la centralità della dimensione ludica, anche la proposta salesiana riproponeva, sul piano simbolico, la medesima concezione dello spazio già veicolata dalle norme di Cottinelli. L’oratorio si conno-

tava ancora come uno spazio chiuso – protetto dalla cinta perimetrale (costruita in modo che non si potesse “facilmente scavalcare”) e dalla portineria – e soprattutto controllabile; si prescriveva, infatti, che i locali fossero privi di “vani e ripostigli” dove non potesse “costantemente giungere l’occhio amorevole, ma prudentemente indagatore” del sacerdote o dell’educatore, che dovevano sempre evitare che si formassero “crocchi, conversazioni e convegni isolati” (*Manuale*, 1903, pp. 31-33; 52-56).

Una certa discontinuità rispetto al modello filippino si riscontrava, invece, nelle norme riguardanti gli spazi per la formazione strettamente religiosa, che, com’è noto, tra i figli di don Bosco era animata da una spiritualità amorevole e sensibile nei confronti dei vissuti affettivi della gioventù. In particolare, merita notare che la cappella – ambiente, anche in questo caso, ovviamente indispensabile – non si presentava come un luogo austero: essa, infatti, doveva essere provvista di “banchi, o almeno panchette”, di “qualche quadro, alcuni candelieri e un piccolo harmonium”, mentre, per le confessioni, non era necessario un vero e proprio confessionale, ma bastava un semplice inginocchiatoio; pure per ospitare il sacerdote durante la predica, sarebbe stata sufficiente una cattedra, in luogo del pulpito (*Manuale*, 1903, pp. 31-32).

Questo ascolto delle esigenze giovanili – sul piano spirituale e soprattutto sul piano della ricreazione – non determinò certamente una significativa alterazione dell’organizzazione spaziale dell’oratorio e neppure dei significati formativi che venivano attribuiti ai suoi ambienti. Tuttavia, non si può negare che il nuovo prototipo d’oratorio si mostrasse come un luogo maggiormente informale rispetto a quello filippino; un luogo non tanto, o non solo, separato dalla società, quanto piuttosto alternativo agli ambienti mondani. Si pensi, ad esempio, al suggerimento di allestire un “buffet”, dove i ragazzi più grandi potevano acquistare bevande, anche alcoliche, o dolci ed evitare così di frequentare l’osteria (*Manuale*, 1903, p. 112). Allo stesso modo, le nuove attività ludiche di cui si suggeriva l’adozione avevano lo scopo di scoraggiare i giovani dal cercare altrove occasioni di svago ed esprimevano lo sforzo del movimento oratoriano di migliorare la forza attrattiva della propria opera.

3. Il caso milanese e l’intento di andare oltre il “recinto” oratoriano

L’idea di rinnovare la proposta dell’oratorio nasceva dall’affermazione, in seno agli ambienti ecclesiali, di una crescente attenzione nei confronti dei

cambiamenti che, come si è anticipato, il processo di industrializzazione stava innescando nella società italiana e pure nell'universo giovanile, segnato non solo dall'incremento del lavoro in fabbrica e dal più ampio accesso ai diversi gradi del sistema scolastico, ma anche da nuove forme di fruizione del tempo libero, come il cinema e lo sport (Dogliani, 2003, pp. 19-64; De Nicolò, 2011, pp. 46-50).

Tali trasformazioni ebbero una certa rilevanza soprattutto nei grandi centri urbani dell'Italia primonovecentesca, tra i quali spiccava senza dubbio Milano. Nella capitale economica del paese, la modernità sembrava produrre effetti piuttosto preoccupanti sulla capacità degli oratori di attirare e coinvolgere la gioventù, tanto che l'arcivescovo, il cardinal Andrea Carlo Ferrari, volle imprimere ad essi un "nuovo slancio qualitativo" che ne potenziasse l'efficacia pastorale anche attraverso l'assunzione di una fisionomia più adatta alle esigenze dei tempi (Alfieri, 2011, p. XI).

L'ammodernamento dell'oratorio doveva passare, pure in questo caso, dall'introduzione di nuove iniziative di carattere soprattutto ricreativo, come il teatro, la scuola di musica, il buffet e la ginnastica. Ma, come si evince dal documento con cui si prescriveva l'accoglimento di queste novità – lo *Statuto degli Oratorii Maschili della città di Milano* del 1904 – l'auspicata riforma andava oltre gli aspetti puramente organizzativi e mirava ad un più generale ripensamento della progettualità formativa oratoriana, che dipendeva anche dalla connotazione simbolica attribuita allo spazio in cui essa si incarnava: infatti – scriveva l'arcivescovo – alla "vita interna dell'oratorio, svolgentesi in piccoli recinti", si doveva aggiungere una "vita esteriore" che tenesse conto delle inedite esperienze giovanili (*Statuto*, 1904, p. 4).

La metafora del recinto da oltrepassare era senz'altro efficace ed esprimeva in modo eloquente il superamento di una visione strettamente chiusa dell'ambiente oratoriano. Tuttavia, la svolta inaugurata dal cardinal Ferrari favorì solo in parte una revisione del significato formativo degli spazi dell'oratorio e incise soprattutto sull'aggiornamento della sua proposta ricreativa. In effetti, l'impegno profuso in questo campo dai vertici della pastorale giovanile milanese negli anni successivi allo *Statuto* produsse ulteriori e notevoli risultati – come la nascita di un vero e proprio movimento ginnico-sportivo oratoriano e la creazione della Federazione Cinematografica Diocesana – che spinsero molti sacerdoti ad apportare modifiche agli ambienti dei loro oratori.

In città, ma anche in alcune località del forese, si ampliarono i campi esterni da gioco, sorsero alcune palestre e soprattutto vennero costruite le

prime sale per il cinema. Soprattutto quest'ultima attività veniva vista come una vera e propria apertura verso la modernità, che richiedeva una trasformazione degli spazi oratoriani. In uno degli articoli in cui la rivista diocesana degli oratori difendeva l'opzione a favore del cinema, si diceva che, sebbene esso fosse estraneo alla tradizione formativa cattolica, se fosse stato vivo "San Carlo Borromeo", considerato uno dei più illustri iniziatori della pastorale oratoriana milanese, si sarebbe senz'altro adoperato a fornire "il locale" per ospitare questa nuova iniziativa (Tarso, 1907).

Al contempo, però, il significato che si continuava ad attribuire all'oratorio come luogo educativo rimaneva ancorato ad una visione piuttosto tradizionale, come testimonia l'appello per la raccolta di fondi per la costruzione di una nuova struttura oratoriana presso una parrocchia della città: i fedeli erano sollecitati a contribuire economicamente all'opera per far sì che i giovani, "abbandonati per le pubbliche vie", potessero trovare "un asilo di sollievo e di pace", un ambiente protetto e separato dalla insidie della società (*Appello*, 1907).

Questa idea era contenuta anche nel manuale *Gli oratori maschili festivi* del sacerdote monzese Luigi Corradi, riedito nel 1908. A proposito degli spazi dell'oratorio, il testo non solo ribadiva che la chiesa era "il luogo principale", ma prescriveva che la stessa chiesa ed il salone della ricreazione fossero "ben interni al fabbricato" e che l'area destinata ai giochi dovesse essere "disposta di modo che da qualsivoglia parte" potesse "tutta osservarsi a colpo d'occhio" (Corradi, 1908, pp. 28-31).

Una più forte spinta verso l'ammodernamento dell'educazione oratoriana fu generata dal IV Congresso nazionale degli oratori, svoltosi proprio a Milano nel settembre del 1909. Nelle relazioni che si susseguirono nel corso dell'assise, incentrate soprattutto su tematiche quali la ginnastica, il cinema, le opere previdenziali ed assistenziali, non venne riservata una specifica trattazione al problema degli spazi. Solo in un intervento venne avanzata la proposta di applicare anche negli oratori "le norme dell'igiene scolastica", auspicando che i loro ambienti fossero sottoposti ad "ispezioni sanitarie" e che se ne curasse "la pulizia, il riscaldamento e la ventilazione" (Baizini, 1909, pp. 51-52). L'attenzione per la questione igienica non era certamente una novità per il movimento oratoriano, ma, in quella sede, esso si mostrò più disponibile al confronto con quella cultura medico-scientifica che mirava al miglioramento delle condizioni ambientali dei luoghi dell'educazione laica, e soprattutto della scuola.

Lo scarso interesse del convegno per la dimensione spaziale fu, però, compensata dall'Esposizione regionale degli oratori che venne allestita in

concomitanza dello stesso congresso. In quella mostra – in cui vennero esibiti alcuni cimeli storici degli oratori milanesi, ma anche arredi sacri e oggetti di uso comune, come registri, tessere d'intervento, oltre che le attrezzature per il teatro, la ginnastica ed il cinema – furono presentati al pubblico progetti e piantine edilizie che riproducevano in modo dettagliato gli ambienti necessari per la costruzione di un oratorio moderno. Con questa scelta, il movimento oratoriano milanese tornava ad esprimere la propria intenzione di agire sullo spazio per avviare una nuova fase della sua azione. Ma il proposito di apportare sostanziali alterazioni allo spazio fisico dell'oratorio, benché sul piano pratico portò alla creazione di nuovi ambienti e alla rivisitazione strutturale di altri, non si tradusse, almeno nell'immediato, nel superamento di quel “recinto” simbolico entro cui continuava ad iscriversi la progettualità formativa oratoriana.

4. L'oratorio moderno come “ancora di salvezza”

Nei primi anni del Novecento, anche i salesiani profusero un intenso sforzo progettuale volto a “rinnovare il modello ereditato da don Bosco”, presentandolo come una “vera e propria casa dei giovani”, in cui essi, oltre all'educazione religiosa, alla preparazione culturale e a qualche forma di assistenza sociale, potessero trovare nuove opportunità di svago (Chiosso, 2011, p. 156).

Queste sollecitazioni trovarono un'importante eco nel V Congresso degli oratori, che si tenne a Torino nel maggio del 1911. Il manuale *Gli oratori festivi e le Scuole di Religione* (1911) sintetizzava le riflessioni emerse dall'assise in tre proposte: un “oratorio festivo con programma minimo”, uno con “programma medio” e uno con “programma massimo”. Tale diversificazione, pensata sulla base delle differenti esigenze di ciascun contesto in cui tali modelli richiedevano di essere attuati, riguardava soprattutto le attività ricreative, che, assai esigue nel primo, dovevano progressivamente aumentare nel secondo e, infine, raggiungere un'ampiezza e una varietà considerevoli nell'ultimo. Una diversificazione che, però, anche in questo caso, non incise sul valore pedagogico attribuito agli spazi dell'oratorio.

Nei paesi di campagna, cui era destinato il primo modello, per organizzare le attività oratoriane era sufficiente la presenza della chiesa parrocchiale e di “un po' di cortile”, che poteva essere sostituito anche dal “sagrato” o dal giardino della canonica. Era auspicabile, inoltre, che fos-

se disponibile “qualche locale” dove raccogliere i giovani nei giorni di cattivo tempo, per offrire loro “onesti divertimenti e letture”, oltre che alcune sale da gioco con un “buffet per i più grandi”. In tutti questi ambienti doveva essere garantita la “conveniente sorveglianza”. Nel secondo modello, ideato per i borghi più popolosi o per le piccole città, l’oratorio era considerato “un ente autonomo” con “locali propri”, come una cappella, una tettoia e una sala per la ricreazione nei giorni di pioggia. Non doveva mancare “un vasto piazzale” in cui potessero “correre e saltare centinaia di fanciulli”; la costruzione di un “muricciolo di cinta” doveva garantire la sicurezza dei giovani e, nel contempo, assicurare agli ambienti dell’oratorio la separazione dall’esterno (*Gli oratori festivi*, 1911, 25-28).

Il terzo modello, definito “moderno”, comprendeva un vasto repertorio di iniziative ricreative, come il teatro, la musica e il canto, il circolo sportivo, oltre che attività assistenziali e culturali pensate per i ragazzi più grandi. Nonostante non fosse previsto il cinema, questa tipologia d’oratorio si caratterizzava per una spiccata apertura alla modernità, in quanto destinato alle “grandi città” e ai “grandi centri industriali”. Il riferimento ideale da cui prendeva le mosse quest’ultimo prototipo d’oratorio era quello di don Bosco, certamente rinnovato nell’organizzazione ma ancora profondamente debitore nei confronti di un’intenzionalità pedagogica palesemente preventiva, soprattutto in riferimento agli spazi.

A questo proposito, infatti, anche l’oratorio moderno doveva connotarsi come un luogo capace di sottrarre il giovane dalle “vie”, dalle “piazze” e dalle “bettole”, ambienti considerati come “l’unica sua scuola”. Per questo, era necessario che l’oratorio fosse un luogo accogliente ed “aperto a tutti” e che le sue iniziative ludiche esercitassero un certo fascino sui ragazzi. Attirati entro questa “arca di salvezza”, essi potevano ricevere quella formazione e godere di quei divertimenti moralmente leciti che non si potevano trovare al di fuori di questa struttura. E la condizione essenziale perché ciò potesse avvenire era proprio la separatezza dell’ambiente dall’esterno. Il “buon andamento di un Oratorio” dipendeva, infatti, non soltanto dagli educatori chiamati al compito della costante vigilanza, ma soprattutto dal portinaio, “incaricato di sorvegliare l’entrata e l’uscita” (*Gli oratori festivi*, 1911, pp. 32-37).

5. Considerazioni conclusive

Lo stesso Congresso del 1911 definì l'oratorio, a prescindere dalla sua tipologia, come "un ritrovo per la gioventù nei giorni di festa" (*Gli oratori festivi*, 1911, p. 25). Questa definizione sintetica esprimeva chiaramente come per gli ambienti ecclesiali del primo Novecento l'oratorio fosse un luogo appositamente pensato per radunare i giovani nel loro tempo libero, e specialmente di domenica. Da qui si comprendono le ragioni per cui il movimento oratoriano dedicò una specifica attenzione alla progettazione degli spazi, che, nelle intenzioni dei riformatori, dovevano essere modificati per favorire l'auspicata modernizzazione della stessa proposta formativa oratoriana. Se, come ha scritto Vanna Iori, "le modificazioni, gli slanci e anche i turbamenti dello spazio educativo devono essere riconducibili al 'non ancora' dell'utopia che sostanzia la finalità educativa" (1996, p. 102), il ripensamento dell'ambiente intendeva dare all'oratorio una nuova veste che mirava non solo ad attirare i giovani, ma anche ad aggiornare la sua identità formativa nel senso di una più coraggiosa apertura verso l'esterno.

Tuttavia, come si è visto, tale riforma incise quasi esclusivamente sullo spazio fisico dell'oratorio, che venne ampliato ed adeguato in funzione degli emergenti bisogni logistici. L'ammodernamento pastorale avvenne soprattutto grazie all'accoglimento di una vasta gamma iniziative che volevano offrire alla gioventù maschile³ varie ed allettanti occasioni di socializzazione e di svago, ma non grazie ad una profonda rivisitazione della visione simbolica dello spazio educativo, una visione che rimase ancorata alla tradizione. L'oratorio doveva certamente essere un luogo accogliente e sicuro, anche sotto il profilo igienico, ma la sua organizzazione spaziale era chiamata a corrispondere alle finalità preventive cui si ispirava la sua originaria missione formativa.

La fiducia che gli ambienti ecclesiali riponevano nelle potenzialità educative dello spazio connotavano l'oratorio come un luogo chiuso, separato dall'esterno o comunque alternativo ad altri contesti di vita dei giovani. I suoi ambienti, poi, dovevano essere funzionali ad un serrato controllo interno, che voleva non solo impedire comportamenti immorali, ma, più in generale, anche promuovere la socializzazione collettiva

3 Per quella femminile l'impegno fu certamente molto meno intenso e, comunque, meriterebbe un'apposita indagine.

dei ragazzi, scongiurando la presenza di quei “nooks and crannies” – per usare l’espressione utilizzata in riferimento agli spazi della scuola inglese novecentesca (Burke, Grosvenor, 2008, p. 173) – che avrebbero facilitato le interazioni private. Solo in questo modo, tutte le nuove attività proposte potevano rimanere coerenti con il progetto formativo dell’oratorio, che, grazie ai suoi ambienti, mirava ad attirare i giovani, trattenerli, farli sentire a proprio agio, vigilare su di essi e, così, promuovere la loro crescita spirituale ed umana.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri P. (2011). *Oltre il ‘recinto’. L’educazione popolare negli oratori milanesi tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- Barzaghi G. (1985). *Tre secoli di storia e pastorale degli oratori milanesi*. Leumann (Torino): Elledici.
- Braido P. (2018). *Per una storia dell’educazione giovanile nell’oratorio dell’Italia contemporanea. L’esperienza salesiana*. Roma: LAS.
- Braster S., Grosvenor I., Del Pozo Andrés M.d.M. (2011). Opening the Black Box of Schooling. Methods, Meanings and Mysteries. In Id. (ed.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom* (pp. 9-18). Brussels: P.I.E. Peter Lang.
- Burke C. (2005). Introduction. Containing the School Child: Architectures and Pedagogies. *Paedagogica Historica*, 41(4-5): 489-494.
- Burke C., Grosvenor I. (2008). *School*. London: Reaktion Books.
- Caimi L. (2006). Oratori e associazioni cattoliche per la gioventù dall’Unità nazionale alla prima guerra mondiale. In Id., *Cattolici per l’educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell’Italia unita* (pp. 7-84). Brescia: La Scuola.
- Cantatore L. (2017). Luoghi educanti, corpi prigionieri e spazi della libertà nella letteratura per l’infanzia fra Otto e Novecento. *Encyclopaideia*, 21(49): 50-64.
- Chiosso G. (1990). Don Bosco e l’oratorio (1841-1855). In M. Midali (ed.), *Don Bosco nella storia*. Atti del 1° Congresso internazionale di studi su don Bosco. Roma, 16-20 gennaio 1989 (pp. 297-313). Roma: LAS.
- Chiosso G. (2011). I cattolici e l’educazione popolare. L’esperienza dei Salesiani. In Id., *Alfabeti d’Italia. La lotta contro l’ignoranza nell’Italia unita* (pp. 125-175). Torino: SEI.
- Cistellini A. (1989). *San Filippo Neri, l’oratorio e Congregazione oratoriana. Storia e spiritualità*. Brescia: Morcelliana.
- Covato C. (2013). Presentazione. In L. Cantatore, *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l’infanzia* (pp. 9-11). Milano: Unicopli.

- De Nicolò M. (2011). *Giovani e tempo storico*. In Id. (ed.), *Dalla trincea alla piazza. L'irruzione dei giovani nel Novecento* (pp. 37-72). Roma: Viella.
- Depaepe M., Simon F. (1995). Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools". *Paedagogica Historica*, 31(1): 9-16.
- Dogliani P. (2003). *Storia dei giovani*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ferrari M. (2014). Usi e lezioni delle cose: prospettive di analisi pedagogica in ottica diacronica. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 67-78). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Formigoni G. (1990). L'evoluzione storica della pastorale giovanile contemporanea: una traccia di riflessione. In C.M. Martini *et alii*, *Educare i giovani alla fede* (pp. 37-58). Milano: Ancora.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Julia D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. In A. Nóvoa, M. Depaepe, E.V. Johanningmeier (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives* (pp. 353-382). Ghent: Paedagogica Historica – Supplementary Series I.

Fonti archivistiche e a stampa

- Appello al cuore dei buoni per l'erigendo Oratorio Romana-Vigentina-Lodovica sotto la protezione di S. Andrea Apostolo* (manoscritto, 22 giugno 1907), Archivio Storico della Parrocchia di Sant'Andrea in Milano, Oratorio.
- Baizini C. (1909). Igiene e soccorsi d'urgenza. In *IV Congresso degli Oratorii maschili tenutosi in Milano 9-10 settembre 1909* (pp. 51-57). Milano: Tipografia e Libreria Pontificia ed Arcivescovile Romolo Ghirlanda.
- Corradi L. (1908), *Gli oratorî maschili festivi. Reminiscenze vecchie e fatti nuovi*. Monza: Tipografia Ed. Artigianelli (Ed. orig. pubblicata 1898).
- Cottinelli A. (1899). *Manuale per l'erezione dell'Oratorio festivo, presentato ai novelli sacerdoti*. Brescia: Tipografia Vescovile Queriniana.
- Gli Oratorî Festivi e le Scuole di Religione. Eco del V Congresso tenutosi in Torino il 17, 18 maggio 1911* (1911). Torino: Tip. S.A.I.D. Buona Stampa.
- Manuale direttivo degli Oratorii festivi e delle Scuole di Religione. Appunti. Eco del Congresso di tali istituzioni tenutosi in Torino i giorni 21 e 22 maggio 1902* (1903). San Benigno Canavese: Scuola tipografica salesiana.
- Statuto degli Oratorii Maschili della città di Milano* (1904). Milano: Tipografia Pontificia ed Arcivescovile S. Giuseppe.
- Tarso (1907). Il cinematografo. *Eco degli Oratorii*, 1(10).

Alice nel paese della miseria

Alice in Poorland

 Dario De Salvo

 Assistant professor of History of Education | Department of Cognitive Science, Psychology,
 Educational and Cultural Studies | University of Messina (Italy) | ddesalvo@unime.it

abstract

Using unpublished and as yet unstudied sources kept in the Archive Opera Pia Regina Margherita – Fondo Franchetti, it is possible to reconstruct the pedagogical experience of Alice Hallgarten Franchetti (New York, 1874-Leysin, 1911). Alice played a leading role in early twentieth century education in Italy. At the beginning of the century, supported by her husband, Leopoldo Franchetti, Baron and Senator of the Kingdom, she wanted to overturn the reality of the cultural exclusion of the poorest class by opening the two rural schools of Montesca and Rovigliano, which provided free education for farmers' children in Umbria.

Furthermore, in 1908 she established the Laboratory Tela Umbra in opposition to the new techniques of mechanical looms, giving job opportunities to mothers and the poorest women of Città di Castello.

Keywords: history of education, rural schools, farmers' children, Italy, XXth

Attraverso fonti inedite, e non ancora studiate, custodite nell'Archivio Opera Pia Regina Margherita – Fondo Franchetti è possibile ricostruire l'esperienza pedagogica di *Alice Hallgarten Franchetti* (New York, 1874-Leysin, 1911). Alice ha avuto un ruolo di primo piano nell'educazione italiana del primo Novecento. Fu lei infatti che all'inizio del secolo, con l'appoggio del marito, Leopoldo Franchetti, barone e senatore del Regno, volle ribaltare la realtà di emarginazione culturale del ceto più povero, istituendo le due scuole rurali di Montesca e Rovigliano, dedicate all'istruzione gratuita per i figli dei contadini umbri.

Nel 1908, inoltre, consapevole del pericolo che correva la tessitura artigianale di fronte alle nuove tecniche dei telai meccanici, istituisce il Laboratorio *Tela Umbra*, dando a decine di ragazze madri e donne poverissime dei quartieri di Città di Castello la possibilità di lavorare.

Parole chiave: storia dell'educazione, scuole rurali, figli dei contadini, Italia, XX secolo

*Come profumo, che al ciel s'elevò,
s'innalza il nostro canto
e spazia nell'azzurro, e te ritrova
te che ne amasti tanto.
I bimbi, tutti i bimbi, pur tuoi figli
e li stringesti al seno
con l'impeto di madre, e la passione
non mai ti venne meno*
(M. Gentili, *In ricordo di Alice Hallgarten*, 1924).

Premessa

Nata a New York il 23 Giugno 1874, da famiglia di origine ebraica, Alice Hallgarten fu la primogenita di J. Adolph: un brillante uomo d'affari in campo farmaceutico, socio della banca Hallgarten & Co e presidente del Mount Sinai Hospital di New York.

A causa delle condizioni di salute del padre (affetto da tubercolosi), la famiglia Hallgarten si trasferì da New York a Francoforte sul Meno. Qui Alice visse fino al 1885, anno in cui il padre morì a Wiesbaden.

Diventata capofamiglia, per diritto di nascita, Alice decise di trasferire a Roma tutta la famiglia, sperando forse che il clima mite dell'Italia potesse giovare alla madre, a quanto pare anche lei affetta da malattia polmonare. Qui si occupò assiduamente e per molti anni della sua cura, ma tanto la madre quanto il fratello (il cui nome non compare mai nel suo epistolario) morirono di tisi: uno dei mali del secolo e lo stesso male che la strapperà alla vita, ancora giovanissima, nel sanatorio di Lyesin nel 1911 (Cfr. Buseghin, 2002, pp. 467-468).

Sulla portata dell'*intuitus*, dell'attività e dell'eredità educativa di Alice Hallgarten è stato scritto, ancor'oggi, molto poco. Ciò ha permesso che venisse relegata nel dimenticatoio della storia della pedagogia insieme ad altri importantissimi ed illustri autori considerati *minori*. Eppure è indubbia l'impronta educativa che seppe dare, pur nella sua breve vita, a tutta la storia dell'educazione del Novecento. Basti pensare, a tal proposito, le reti di relazioni che seppe tessere con tutta una costellazione di educatrici femminili che, riunitesi intorno al cenacolo culturale di Sibilla Aleramo, intesero progettare nuovi spazi educativi per l'infanzia (Cfr. De Salvo, 2018b). Tutte

partecipì, in forme e misure diverse, dell'esperienza modernista: si trattò prevalentemente di personalità che operarono praticamente con uno spirito di carità evangelica [sebbene molte provenissero da esperienze culturali e religiose assai diverse] coniugata con una viva sensibilità sociale. Erano ambienti di intensa e calda spiritualità, che condividevano gli ideali femministi della *donna nuova*¹ e consideravano, dunque, la donna – per usare le parole di don Bizio Casciola a Paul Sabatier – “arbitra, mediante l'educazione, dell'avvenire sociale” (De Giorgi, 2009).

Tra queste reti di relazioni la più nota e foriera di successo è senza dubbio quella con Maria Montessori². Nel 1909, infatti, dopo aver visitato la Casa dei Bambini nel quartiere di San Lorenzo a Roma, Alice e il marito Leopoldo Franchetti, colpiti dal lavoro e dall'approccio di Maria Montessori, invitarono la dottoressa a trascorrere un breve periodo presso la Montesca per formare le maestre delle scuole rurali sul nuovo Metodo. Fu proprio durante la sua permanenza a Villa Montesca che Montessori diede gli ultimi ritocchi al proprio *Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* che venne pubblicato nel 1909 a Città di Castello per i torchi del Tipografo Lapi e dedicato proprio ai Baroni Franchetti (Cfr. De Salvo, 2018b).

In questa sede, per opportune ragioni di spazio e sottolineando la necessità di un più ponderoso e documentato lavoro su Alice Hallgarten Franchetti, ci si è premurati di delineare le più importanti istituzioni da lei fondate prima dell'immaturo scomparsa: le due scuole rurali della Montesca e di Rovigliano e il Laboratorio di Tela Umbra.

- 1 Su tale argomento si rimanda a T. Pironi, “L'educazione della «donna nuova» nel primo Congresso nazionale delle donne italiane” (1908), in C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di) (2016), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, EduCatt, Milano, pp. 249-281.
- 2 Di questo universo femminile, costellato da eccezionali supernovae della storia dell'educazione novecentesca, si vedano i documentati lavori di Tiziana Pironi: “Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5, Bologna, 2010, p. 1- 15; *Femminismo ed educazione in età giolittiana*, ETS, Pisa, 2010; “La progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia: da Ellen Key a Maria Montessori”, in *Studi sulla Formazione*, 1, Firenze, 2010, p. 81-89; *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Carocci, Roma, 2010.

1. Montesca e Rovigliano

In tutta Europa i primi anni del Novecento testimoniarono la nascita di un vero e proprio rinnovamento del sistema scolastico. La scuola, in particolare quella elementare, si aprì definitivamente alle masse popolari e cominciò a ricoprire un ruolo centrale all'interno dell'apparato sociale. Il principale impulso a questo rinnovamento fu certamente il frutto del proliferarsi delle teorie pedagogiche di matrice attivistica che, soprattutto nell'Europa occidentale e negli Stati Uniti, diede vita al sorprendente fenomeno delle *scuole nuove*³.

In Italia, in particolare, le *scuole nuove* si svilupparono nell'ambito di quella che Lombardo Radice aveva teorizzato come una *scuola serena*. Una scuola dove il maestro incontra delle anime, dove si interpreta la vita dei ragazzi che la frequentano, piuttosto che opprimerla con la lezione preparata a casa (Cfr. Giraldi, 1965).

A tal proposito, recentemente, ha sottolineato Luca Montecchi quanto questo genere di scuole possano essere considerate

una sorta di *locus amoenus*, vale a dire il luogo di formazione per eccellenza, dove i giovani possono trovare un ambiente sereno e armonico per crescere liberi e indipendenti poiché esso consente al loro spirito di manifestarsi liberamente. Si pongono, in questo modo, le basi per il noto concetto lombardiano di "scuola serena", vale a dire di una scuola che rispetta l'alunno, che ne esalta la libertà, che è aperta alla vita e che non è pedante, ripetitiva e noiosa. In una scuola siffatta il maestro deve andare per incontrarvi delle anime, e non per cercare orecchie a cui ripetere in modo pedante la solita lezione (Montecchi, 2018, p. 140).

- 3 Sulle scuole nuove, tra la vasta letteratura in merito, si segnalano i volumi, ormai veri e propri *classici* in materia, di A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva*, La Scuola: Brescia, 1955; A. Attisani, *Problemi e prospettive di scuola attiva*, Armando: Roma, 1968; M. A. Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF: Paris, 1948; L. Borghi, *Il fondamento dell'educazione attiva*, La Nuova Italia: Firenze, 1952; E. Codignola, *Le «Scuole nuove» e i loro problemi*, La Nuova Italia: Firenze, 1946; R. Cousinet, *L'educazione nuova*, La Nuova Italia: Firenze, 1953; F. De Bartolomeis, *Cos'è la scuola attiva*, Loescher, Torino, 1962; R. Laporta, *La comunità scolastica*, La Nuova Italia: Firenze, 1963; L. Romanini, *Il movimento pedagogico all'estero*, La Scuola, Brescia, 1961.

In tale quadro di rinnovamento scolastico si può certamente affermare che le scuole rurali della Montesca e di Rovigliano, istituite dalla statunitense Alice Hallgarten Franchetti, furono delle scuole di rottura, almeno fino agli anni della dittatura fascista, rispetto

alla routine quotidiana delle scuole normali dove operavano insegnanti ai quali l'insegnamento suggeriva le norme didattiche che volevano che in ogni classe, alla stessa ora, si insegnasse la stessa cosa (Bistoni, 1997, p. 94).

Inoltre, per la particolare attenzione rivolta all'orticoltura, ai temi della natura e dell'educazione all'aperto, possono essere considerate un modello esemplare di scuola rinnovata.

Come scuole rinnovate, infatti, intendevano condurre l'allievo

ad osservare, ad esaminare, a comprendere terreni e colture, le loro diverse condizioni ed accidentalità e animali e piante e lavoro umano, nel quale lo stesso piccolo contadino è, in qualche piccola misura, impegnato in famiglia e fuori. Solo così essa sarà viva e sentita, solo così sarà sentita dalle famiglie, che non la considereranno come cosa lontana, astratta ed inutile, ma come realtà che vive della loro stessa vita e la prosegue, l'amplia, la feconda, la chiarisce, l'aiuta (Calò, 1953, p. 31).

Entrambe gratuite e con refezione scolastica sono riservate ai coloni dei Baroni Franchetti e nel 1907 riconosciute dal comune tifernate come *scuole a sgravio*, cioè legalmente riconosciute e a carico dei suoi istitutori (De Salvo, 2017).

Sulla diffusione dell'istituto giuridico delle scuole a sgravio, applicazione del programma di regolamento finanziario della legge Orlando del 1904, un quadro esauriente è offerto da Elisa Gori. Dal suo *L'Istruzione in appalto. La scuola elementare a sgravio dall'unità al fascismo* ricaviamo che nella sola provincia di Perugia tali scuole erano ben cinquantacinque. Una diffusione degna di nota se raffrontata con quella relativa a tutto il territorio nazionale dove le scuole a sgravio erano quantificate in ottocentocinque (Cfr. Gori, 2007, pp. 48-49).

Il dettato legislativo del 1904 in materia di istituzione scolastica fu interamente accettato dalla sua fondatrice. Ciò è testimoniato dal fatto che le due scuole

non furono “private” che per la loro origine dal momento che l’ordinamento didattico, l’orario di lezione, il trattamento del personale insegnante (equiparato a quello delle scuole governative) sia sul piano economico che di carriera, l’equipollenza legale dei titoli rilasciati fecero di esse delle scuole pubbliche. E tale carattere di insostituibilità è stato sempre riconosciuto dai Comuni e dalle Autorità scolastiche competenti ad ogni mutamento dell’assetto amministrativo delle scuole in parola fino alla loro chiusura per mancanza di popolazione scolastica (Zangarelli, 1984, pp. 47-48).

Scuole d’avanguardia, dunque, per il rapporto privilegiato con la natura, che costituiva il campo sperimentale delle scuole stesse e che rappresentava la fonte di gioia e di serenità per i fanciulli⁴. Ma, soprattutto, scuole rurali e come tali incentrate sull’*insegnamento obiettivo* (o oggettivo) da rivolgere ai figli dei contadini, ma che, tuttavia, erano destinati a rimanere contadini. Non contadini incolti, ma dotati degli strumenti necessari «per perfezionare, da un lato, il loro impegno nei campi per un’agricoltura d’avanguardia e, dall’altro, per partecipare all’amministrazione della gestione del podere, senza escludere la vita civile e sociale» (Bistoni, 1997, p. 94).

La centralità di tale tipo d’insegnamento è ribadita anche da Bettini che, a proposito dell’insegnamento oggettivo, ebbe a scrivere:

lo studio della natura nobilita così e ravviva e giustifica l’insegnamento oggettivo, che non è più l’esercitazione meccanica parolaia e vuota che aduggiava la scuola del «metodo sperimentale». Gli «oggetti» ci sono ancora, ma non presi a caso; e non lo è la loro nomenclatura e l’elencazione delle loro qualità che importa o la loro catalogazione e l’esame e il confronto delle loro parti che costituiscono lo scopo dell’insegnare; essi non sono più i vecchi «oggetti»; sono momenti di vita; non sono distaccati dal loro mondo e portati con un artificio più o meno propizio in un ambiente ar-

4 La serenità dei piccoli allievi è testimoniata dalla *Presentazione* del loro giornale scolastico *Amore e Pace* nell’anno scolastico 1935-1936: “Siamo tutti figli dei campi e semplice, serena scorre la nostra vita. Vogliamo che quanti ci amino partecipino alla nostra vita scolastica e per questo abbiamo qui annotato i fatti principali. Non offriamo un capolavoro, ma la schietta semplice espressione dei nostri animi grati” (AOPRMFF, *Scuole di Montesa e Rovigliano – Materiale didattico, Corrispondenza interscolastica, lettere augurali, giornalini scolastici*, b. 1, fasc. 4).

tificiale dove riescono ad essere soltanto cose morte ed indifferenti; sono tutti vivi; però che anche il sasso colto ed osservato nel torrente dove le vicende cosmiche, geologiche, meteorologiche e fisiche lo hanno trasportato, ha la sua vita, e cioè la sua storia, e ce la narra – e noi la viviamo tutta intera –, solo che lo sappiamo interrogare, ascoltare e intendere (Bettini, 1941, pp. 49-50).

La scuola di Alice, in definitiva, fu molto più di un semplice esperimento didattico.

Non sembra fuor di luogo, in ambito metodologico, puntualizzare in questa sede che, contrariamente ad alcune speculazioni non suffragate documentalmente, non è mai esistito un metodo Hallgarten-Montessori o Franchetti-Montessori; né tantomeno è accreditabile la tesi di Enrico Bocciolesi (2012) secondo la quale è da imputare alla Riforma Gentile l'esclusione, per motivi razziali, del cognome Hallgarten dal celebre metodo della dottoressa di Chiaravalle.

Sebbene l'incontro con i Baroni Franchetti sia stato determinante per lo sviluppo scientifico del metodo montessoriano (Cfr. De Salvo, 2018b), la vera ispiratrice del *metodo naturale* applicato alla Montesca fu, senza ombra di dubbio, Lucy Latter⁵.

Alice la conobbe a Londra, nel 1906, durante una conferenza della *Nature Study Union*, la invitò più volte a tenere dei corsi ai bambini e alle insegnanti della Montesca (Cfr. Buseghin, 2002, p. 281), e incaricò Bice Ravà di curare la traduzione italiana de *School Gardenery for little children* (L. Latter, *Il giardinaggio insegnato ai fanciulli*, trad. di B. Ravà, Roma, Dante Alighieri, 1908).

Per meglio comprendere la statura educativa, didattica e sociale della Montesca sembra opportuno dar conto della relazione inviata, nel 1949, dalla maestra Dina Rinaldi al commissario dell'Opera Pia Regina Margherita.

Tale relazione può essere considerata il manifesto degli studi delle due scuole rurali, poiché si legge che

5 Lucy R. Latter (1870-1907), membro della Commissione Scolastica di Londra per 15 anni, introdusse come materia lo studio della natura, ovvero la coltivazione delle piante sia da giardino che da orto, con l'obiettivo di stabilire un *trait d'union* tra educazione fisica, morale e intellettuale del fanciullo.

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

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

A partire dagli anni cinquanta del secolo scorso, inevitabilmente, cominciò la parabola discendente delle due scuole. Innanzitutto le difficoltà economiche che colpivano gli stipendi delle insegnanti; i problemi, poi, di gestione delle scuole unitamente alla mancanza degli iscritti causata dallo spopolamento delle campagne; infine, la cattiva gestione dell'immenso patrimonio Franchetti operato dall'Opera Pia portarono alla chiusura della Montesca il 24 giugno del 1980 (AOPRMFF, *Amministrazione generale della Fondazione Franchetti – Carteggio amministrativo*, b. 6, fasc. 20).

La chiusura di Rovigliano, qualche tempo più tardi, fu determinata

“dal D.P.R. del 22 maggio 1981 [...] che dichiarava estinta l’Opera Pia Regina Margherita. Di conseguenza, non esistendo più l’Ente, veniva a mancare la figura del gestore e quindi veniva a cessare la convenzione esistente col Provveditorato agli Studi” (Bistoni, 1997, p.180).

2. Dai telai inoperosi al Laboratorio di Tela Umbra

In un breve, ma esauriente, lavoro del 1998 dal titolo *Alice e la tela delle meraviglie*, Maria Luciana Buseghin fa emergere l’importanza educativa, civile e religiosa che il Laboratorio di Tela Umbra costituì, fin dall’anno della sua fondazione (1 maggio 1908)⁶, per le donne e per tutto il territorio tifernate.

Per una ricostruzione dell’attività sociale svolta dal Laboratorio di Tela Umbra, oltre ai documentati lavori di Buseghin e Bistoni, risulta imprescindibile considerare quale fonte storica preminente le buste dell’Archivio Opera Pia Regina Margherita Fondo Franchetti custodite presso l’Archivio Unico Regione Umbria di Solomeo di Corciano (Pg).

La serie è relativa alla contabilità della gestione del Laboratorio tela umbra e dell’Asilo annesso a tale Laboratorio; risulta costituita da 19 buste per gli anni 1919-1975.

[...].

La serie comprende le tre sottoserie dei *Bilanci consuntivi*, *Contabilità* e *Contabilità Asilo tela umbra* (Silvi Antonini, 2005, p. 299).

Sulle origini e le funzioni del Laboratorio riveste particolare interesse la relazione, datata 6 febbraio 1919 e allegata al bilancio consuntivo per l’anno 2018, che Maria Pasqui Marchetti, custode spirituale delle volontà filantropiche di Alice (Cfr. De Salvo, 2018a), inviò a Francesco Salimei, nella sua qualità di Presidente dell’Opera Pia Regina Margherita. In questa si legge che

⁶ Per ragioni di spazio si tralascia in questa sede di approfondire la polemica storiografica sull’effettiva data di inaugurazione del Laboratorio di Tela Umbra. Una puntuale ricostruzione di tale polemica è presente in M. L. Buseghin, *Alice e la tela delle meraviglie*, Tela Umbra, Città di Castello (Pg), 1998.

La grande anima generosa, che tutte le miserie intuiva e capiva, ebbe l'idea di ripristinare l'antica arte locale, ma si avvide subito di quanto sarebbe stato difficile organizzare il lavoro in quelle povere case scarse di luce. Allora penso di aprire un laboratorio dove potessero riunirsi le mamme con numerosi figli piccoli, le vedove, le ragazze madri, insomma tutte le donne bisognose e disoccupate che desideravano lavorare.

Fu stabilito un orario che permettesse alle operaie madri di occuparsi anche della famiglia e dei loro piccoli, costante pensiero della baronessa. Infatti fu contemporaneamente preparato il locale che doveva accogliere i bambini, dove sarebbero stati custoditi e sorvegliati durante le ore di lavoro delle mamme (AOPRMFF, *Laboratorio Tela Umbra* – Bilanci consuntivi, b. 1, f. 1).

Il fine del Laboratorio è ancora testimoniato da una seconda relazione, datata 29 luglio 1949, e indirizzata all'allora Commissario straordinario dell'Opera Pia Regina Margherita. In questa Maria Pasqui scriveva:

Il laboratorio Tela Umbra sorse nel 1908 per dare lavoro a povere madri, onde potessero portare un modesto aiuto alla famiglia. L'idea del laboratorio di tessitura a mano si insinuò nell'animo della baronessa Alice Franchetti in seguito a numerose visite alle famiglie bisognose che con lettere e suppliche le chiedevano aiuto. Alla domanda se si sentivano capaci di un qualche lavoro, molte donne rispondevano: – una volta si tesseva – Così l'idea divenne realtà e nel 1908, nei locali del palazzo detto Tomassini, appositamente allestiti, i primi venti telai si misero in movimento⁷. Questi vennero poi aumentati e se ne fabbricarono anche per tele alte circa tre metri, passando gradatamente dalla produzione delle grosse tele casalinghe a quella dei più raffinati tessuti, specialmente richiesti per i classici ricami a mano... Accanto al Laboratorio sorse subito un piccolo Asilo, ove le tessitrici portavano i loro bimbi dai tre agli otto anni, perché la Baronessa voleva che le donne potessero lavorare serene sapendo i figlioletti al sicuro. A tutte diceva: –

7 A tal proposito, in un articolo del 1908 pubblicato su *La Rivendicazione*, Linda Malnati ebbe a scrivere "Il Palazzo Tommasini serviva da granaio: una dama veramente superiore, visitandolo, ebbe una radiosa visione: ella vide trasformarsi quelli stanzoni bui polverosi, ripieni di grano, palestra gioconda di topi fortunati in altrettante sale gaie, bene arieggiate e bene illuminate, risonanti delle voci argentine delle figlie del popolo e della serena e severa parola di civiltà e redenzione".

Lavorate con amore; nessuno vuol fare qui dei guadagni e se un utile un giorno ci sarà, questo verrà ripartito tra voi (Fabiani, Tomassini, 2009, p. 47).

Tre anni prima della sua morte, dunque, Alice cominciò l'opera di ristrutturazione e di adeguamento dei locali che diventeranno la sede ufficiale di una delle più importanti, ancora oggi, realtà artigiane e manifatturiere d'Italia. In particolare, fece tinteggiare le pareti dei due grandi saloni a braccio dove vennero depositati i telai. Fece installare due bagni, con gabinetto e doccia, e la cucina, con lavandini e condutture in metallo che permisero di riscaldare l'acqua.

Il giorno dell'inaugurazione l'organico del Laboratorio di Tela Umbra era composto da quindici operaie: *Malvestiti Angela, Canosci Matilde, Gentiletti Leonilde, Sberna Teresa, Martinelli Maria, Pareggiani Carolina, Bonci Assunta, Santi Diamante, Castellani Angela, Milli Maria, Petricci Erminia, Barbafina Luisa, Menchi Caterina, Cucchiarini Domenica, Pescari Matilde* e due maestre: *Vallini Teresa e Croci Maria*. Le prime operaie furono anche le soci fondatrici del Laboratorio, poiché questo si costituì nella forma giuridica di cooperativa.

Direttrice del laboratorio venne nominata, come notorio, Maria Pasqui Marchetti (Cfr. Bistoni, 1997, pp. 191-192).

L'avviamento economico del Laboratorio fu favorito, anche, dalla frequentazione di Alice con i salotti più esclusivi del tempo. Spesso, proprio in questi salotti, la Baronessa organizzava degli incontri per mostrare alle nobil signore i manufatti realizzati a Città di Castello.

Nella sua attività promozionale venne sostenuta anche dalla sua rete di relazioni intellettuali. La qual cosa è testimoniata da una lettera, datata 2 Marzo 1909, e indirizzata a Maria Pasqui, dove, in calce, si legge:

Vorrei regalare il merletto come quello mio fatto dalla Volpi alla Broadwood. Quando e quanto se ne potrebbe avere?

Desidererei diversi piccoli campionari per darli alla Sig.ra Bisi Albini che sta per fare una serie di conferenze a Milano, Torino, Firenze etc. e che ci farà reclame. Ne puoi mandare subito a me?

Grazie.

In un'altra lettera, quella del 14/05/1909, scrive alla sua Marietta:

Carissima. Non ho bisogno di dirti con quale intimo senso di soddisfazione ho letto del tuo trionfo a Perugia. Questo risultato è

esclusivamente dovuto all'amore intelligente e alla fedeltà continua di tutti i giorni che tu hai dedicata anche a questo ramo di attività femminile. Diventi sempre più, cara Marietta mia, quell'angelo di bene per Città di Castello che avevo visto come possibilità in quel giorno che ti ho visto per la prima volta alla Montesca. [...] Dio ti benedica sempre! La sig.ra Buchner o tu parlerete alle donne del Laboratorio del bene che devono procurare all'avvenire, eseguendo questa ordinazione in modo non solo di soddisfarla ma di eseguirla in modo da meritare la fiducia dimostrata e da stabilire una vera riputazione per la bontà del lavoro umbro?

Il Laboratorio di Tela Umbra, dunque, secondo le intenzioni dell'ideatrice, doveva rappresentare oltre che il volano per una più vasta idea di autodeterminazione di genere, il modello di un nuovo tipo di imprenditoria: quella solidale.

In quegli stessi anni, infatti, andavano diffondesi nuove istituzioni filantropiche a carattere solidale come la scuola di ricami a Casamassella, nel Salento, fondata da Harriet Dunham Lathrop, la scuola di merletti in Veneto Cora Slocomb di Brazzà Fagana, la scuola di Trespiano di Carolina Amari e la scuola di ricami Ranieri di Sorbello guidata da Romeyne Robert.

Conclusioni

Sebbene Alice Hallgarten dedicatesse gran parte della sua vita (e delle sue risorse economiche) agli ultimi, ai poveri e ai diseredati non sempre i giudizi sul suo operato furono lusinghieri. È il caso, ad esempio, del periodico socialista "La Rivendicazione".

In un articolo del 6 giugno 1908, in merito alla recente inaugurazione del Laboratorio di Tela Umbra, si legge:

Con tutta sincerità diciamo dunque alla famiglia Franchetti – che non conosciamo personalmente e che possiamo rispettare senza rinunciare alla nostra dignità – Se volete fare beneficenza, fatela: ma che questa non sia elemosina sterile, che lenisce le miserie di un giorno; ma che questa sia fatta con criteri di continuità, dando vita a istituti indipendenti e nuovi di assistenza pubblica, di educazione civile.

Tale giudizio, quasi un attacco, era certamente dettato da motivi di natura ideologica, così come quello successivo pubblicato il 26 ottobre 1912, in occasione della commemorazione della baronessa ad un anno dalla sua morte.

Alice Franchetti fu profondamente sincera nel suo amore del bene e nell'esercizio della sua beneficenza [...] Sentì come un dovere fornire alla povere donne, consumatesi i polmoni e la vista ai telai posti nei fondi umidi o in cucine nere di fuliggine, un ambiente ampio, areato, luminoso e corredato del conforto dei bagni, di un refettorio e di un modesto asilo per i bimbi. [...] La baronessa dette nobilissimo esempio di quello che la filantropia più sincera possa fare; le sue scuole elementari della Montesca e Rovigliano sono tali che non è possibile pensarle migliori. Il suo laboratorio della Tela Umbra con il suo corredo di comfort dà un'idea di quello che potranno essere nell'avvenire gli opifici della città socialista; i suoi sforzi per l'educazione morale dei cittadini sono memorabili. Ma tutto ciò, per quanto ispirato da un grande amore e da una grande fede è rimasto frammentario; non ha lasciato, non lascia, un solco profondo, perché per quanto pura ed alta la lezione della baronessa rimase nel cerchio della filantropia e non poteva uscirne; piovevano dall'alto quei benefici malgrado ella volesse accomunarsi ai piccoli e porsi quasi al loro livello, e il grande segreto della emancipazione umana è quello della elevazione dal basso in alto; [...] esercitavano quelle beneficenze un'efficacia al margine, alla superficie della vita, ma non penetravano e non potevano penetrare nel folto della vita.

Di altro respiro il periodico di destra "L'Alto Tevere" che dalle sue colonne si erse in difesa delle Istituzioni Franchetti. In un articolo del 14 Giugno 1908, difatti, leggiamo:

Dicano quel che vogliono i signori della Rivendicazione, in ordine a questo laboratorio, che criticano senza sapere quello che è e che sarà; e in ordine alle scuole della Montesca, che loro non garbano mentre sono quanto di più moderno e di perfetto si possa immaginare; dicano insomma tutto quello che loro piace incitando persino alla ribellione i ragazzi e i bambini. Noi non faremo mai ad essi l'onore di una risposta. Sappiamo quel che valgono e quel che meritano; e li lasciamo gracchiare finché vogliono. Il malo augurio di certi corvi è neutralizzato dalla fede sicura nel bene, che anima e muove le coscienze oneste!

Al di là dei giudizi politici che andrebbero, comunque, inquadrati meglio nel tempo, nei luoghi e nelle situazioni sociali, civili, e finanche igienico-sanitarie, in cui si svolsero le azioni filantropiche di Alice Hallgarten Franchetti, ci sembra opportuno sottolineare quanto la Baronessa fu una precorritrice di un modello sociale nuovo che intendeva elevare quelle che, allora, venivano definite le *plebi agricole*. Certamente non fu la sola a perseguire questo intento, basti pensare a Giovanni Cena che, in quegli stessi anni, apriva delle scuole rurali nell'Agro romano. Ma la differenza con Cena consisteva nella provenienza sociale: Cena, nato povero, divenne l'apostolo dell'educazione popolare, Alice, proveniente da una famiglia agiata, riteneva che il possesso di beni dovesse essere messo al servizio degli ultimi e, come il marito Leopoldo ripeteva nei suoi discorsi, il posto delle classi più fortunate è *il primo ai pericoli, alle fatiche, ai sacrifici*.

Riferimenti bibliografici

- Barausse A. D'Alessio M. (Ed.) (2018). *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bettini F. (1941). *Vita di scuole rurali*. Brescia: La Scuola.
- Bettini F. (1953). *La scuola della Montesca*. Brescia: La Scuola.
- Bistoni V. U. (1997). *Grandezza e decadenza delle Istituzioni Franchetti*. Città di Castello (Pg): Edimond.
- Buseghin M. L. (1998). *Alice e la tela delle meraviglie*. Città di Castello (Pg): Tela Umbra.
- Buseghin M. L. (2002). *Cara Marietta... Lettere di Alice Hallgarten Franchetti (1901-1911)*. Città di Castello (Pg): Petruzzi.
- Fabiani A. A., Tomassini F. (eds.) (2009). *Oggi non sono andata a parare le pecore*. Città di Castello (Pg): Soprintendenza archivistica per l'Umbria.
- Calò G. (1953). *La Scuola, la sua organizzazione ed i suoi compiti*. Milano: Principato.
- Chiosso G. (2019). *L'educazione degli italiani*. Bologna: Il Mulino.
- De Giorgi F. (2009). Maria Montessori modernista. In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, XVI: 199-216.
- De Giorgi F. (ed.) (2018). Maria Montessori e le sue reti di relazioni. In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, XXV: 5-225.
- De Salvo D. (2017). Love, Peace, Nature. Rural schools of Montesca and Rovigliano. *HECL*, XII, 2: 587-595.
- De Salvo D. (2018a). Maria Pasqui Marchetti (1880-1955). Lo spirito agente

- alla Montesca. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 511-516). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- De Salvo D. (2018b). Lei può morire e tutto questo andrebbe perduto. Maria Montessori alla Montesca. In *Quaderni d'Intercultura*, X: 201-217.
- Devito Tommasi A. (1916). *Le scuole di Montesca e Rovigliano*. Roma: Tip. Unione.
- Giraldi G. (1965). *Giuseppe Lombardo Radice tra poesia e pedagogia*. Roma: Armando.
- Gori E. (2007). *L'istruzione in appalto. La scuola elementare a sgravo dall'unità al fascismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Lombardo Radice G. (1931). *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*. Firenze: Bemporad.
- Lombardo Radice G. (1934). *Nuovi saggi di propaganda pedagogica*. Firenze: Sandron.
- Marchetti M. (1935). *Un esperimento di grande proprietà trasformata in piccola proprietà contadina. Il testamento Franchetti e la sua attuazione*. Città di Castello (Pg): Tip. L. Da Vinci.
- Meda J. (2014). *Alice Hallgarten*. In *Dizionario Bibliografico Educatori (DBE)*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Montecchi L. (2015). *I Contadini a scuola. La Scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo*. Macerata: EUM.
- Montecchi L. (2017). Rural schools as a source of inspirations for urban schools. The historic example of Montesca, Umbria and its model of school gardening. *HECL*, 1 (XII): 607-614.
- Montecchi L. (2018). La Escuela Primaria Rural en Italia entre los Siglos XIX y XX. *Historia y Memoria de la Educación*, 7: 81-106.
- Silvi Antonini D. (2005). *L'archivio e la biblioteca dell'Opera pia regina Margherita di Roma – Fondazione Franchetti di Città di Castello (1866-1982)*. Città di Castello (Pg): Alfagrafica.
- Zangarelli E. (1984). *Leopoldo e Alice Franchetti. La scuola della Montesca*. Città di Castello (Pg): Phromos.

L'esposizione di Torino del 1884: luogo della memoria risorgimentale

The Turin exhibition of 1884: a place for remembering the italian Risorgimento

Maria Cristina Morandini

Full professor of History of Education | Department of Philosophy and Educational Sciences
| University of Turin (Italy) | maria.morandini@unito.it

abstract

In the second half of the nineteenth century, the desire to promote a national consciousness in the adult population led to the creation, in urban contexts, of places and spaces dedicated to celebrating the Italian Risorgimento. Within this framework, there were also exceptional events that involved large audiences. This was the case for the Turin exhibition in 1884, in which the present and future image of the Piedmontese capital proposed to visitors was connected with the glorious vestiges of the past: the accent placed on the new industrial vocation, symbol of modernity and progress, coexisted with the nostalgic commemoration of Turin as capital. In this article, particular attention will be focused on the Risorgimento pavilion, rich in symbols including from an architectural point of view. Particular consideration will be given to the analysis of illustrated exhibit guides and newspaper chronicles in order to identify the methods and language used to convey an interpretative model of the unification process to the public.

Keywords: exhibition, memory, italian Risorgimento, illustrated guides

Nella seconda metà dell'Ottocento la volontà di promuovere una coscienza nazionale nella popolazione adulta è all'origine della scelta di creare, nel contesto urbano, luoghi e spazi, dedicati alla celebrazione dell'epopea risorgimentale. In questo quadro si collocano anche eventi di natura eccezionale, destinati a coinvolgere un vasto pubblico. È il caso, ad esempio, dell'esposizione di Torino del 1884 in cui l'immagine presente e futura del capoluogo piemontese, proposta ai visitatori, non è disgiunta dalle gloriose vestigia del recente passato: all'accento posto sulla nuova vocazione industriale, emblema della modernità e del progresso, fa, infatti, da contraltare la rievocazione nostalgica dell'antico ruolo di capitale. L'attenzione sarà focalizzata, nello specifico, sul padiglione del Risorgimento, ricco di simbologie anche sotto il profilo architettonico. Ampio spazio sarà riservato all'esame delle guide illustrate dell'esposizione e alle cronache dei giornali nell'intento di cogliere le modalità e il linguaggio attraverso cui viene veicolato nell'opinione pubblica il modello interpretativo del processo di unificazione.

Parole chiave: esposizione, memoria, Risorgimento italiano, guide illustrate

1. Il tempio del Risorgimento

Il 26 aprile 1884, alla presenza del re Umberto I e della regina Margherita, venne inaugurata l'esposizione nazionale di Torino. L'iniziativa, promossa da alcuni esponenti della realtà economica e professionale cittadina, prevedeva un sistema di finanziamento misto con la partecipazione di enti pubblici e di privati. Significativo fu il ruolo dello Stato che, oltre ad allestire quattro padiglioni dedicati ad altrettanti dicasteri (Agricoltura, Industria e Commercio, Guerra, Marina, Lavori Pubblici), stanziò fondi e istituì premi e concorsi. La macchina organizzativa era articolata e complessa: alla rete del territorio, costituita da comitati, commissioni e sotto-commissioni, se ne affiancava una nazionale con la nomina, nelle città sede di Camere di Commercio, di giunte distrettuali per la selezione dei prodotti. Lungo le rive del Po, nell'ideale triangolo formato dai corsi Dante, Sclopis e Massimo D'Azeglio, si estendevano, su una superficie di 143 mila metri quadrati, spazi espositivi in cui l'interesse per il mondo produttivo e per l'innovazione tecnologica si coniugava con l'amore per l'arte e la cultura e con una nascente sensibilità nei confronti della questione sociale: accanto alle divisioni dell'industria e dell'agricoltura figuravano, infatti, quelle relative alle Belle Arti, alle Produzioni Scientifiche e Letterarie, alla Didattica, alla Previdenza e all'Assistenza Pubblica¹.

Quali furono le ragioni che indussero i promotori dell'evento a erigere un padiglione consacrato alla celebrazione dell'epopea risorgimentale? Non la necessità di richiamare alla memoria degli italiani una particolare ricorrenza: il 1884 non coincide, infatti, con un anniversario legato alla storia patria². Dalla lettura dei documenti inviati agli enti locali ed alle associazioni, così come dai discorsi ufficiali, appare evidente la volontà di veicolare l'idea di una stretta connessione tra il mito laico della scienza e del progresso, di cui erano espressione i padiglioni dell'industria e dell'elettricità, e il patrimonio di valori alla base dell'identità nazionale nella prospettiva di una circolarità tra "memoria, politica e contemporaneità"

1 Sulla genesi e sull'organizzazione dell'evento cfr. U. Levra, R. Roccia (eds.) (2003, pp. 82-90). Uno spazio all'esposizione del 1884 è dedicato anche in Levra (2001, pp. 839-847 e 854-865).

2 Le successive edizioni furono organizzate in occasione di importanti ricorrenze nazionali: il centocinquantenario dall'emanazione dello Statuto carloalbertino (1898) e il cinquantenario della proclamazione del Regno d'Italia (1911).

(Tobia, 1991, p. 75). La stessa fedele ricostruzione, nel parco del Valentino, di un borgo e di un castello medievale costituiva un forte richiamo alle antiche radici feudali e guerriere della dinastia sabauda. L'esposizione aveva, quindi, lo scopo di presentare al pubblico la rinascita economica del paese come seconda fase di quel processo di rigenerazione che aveva avuto inizio con l'unità territoriale e amministrativa. La sede geografica della manifestazione si configurava come il luogo ideale di sintesi tra le gloriose pagine del recente passato e la modernità: il capoluogo piemontese, "culla" del movimento risorgimentale, era infatti, nel 1884, la "città più positivista d'Italia" (Levra, 1992, p. 115). Torino, che non aveva vissuto in modo indolore la perdita del ruolo di capitale, individuava in questa occasione la possibilità di riaffermare la sua primogenitura nella vita e nel destino della nazione. L'artefice dell'operazione fu Tommaso Villa (1832-1915), avvocato dalla longeva carriera politica nelle file della sinistra, massone e promotore di numerose iniziative a carattere educativo ed assistenziale³. La visione del processo di unificazione, veicolata dagli organizzatori dell'evento, era ecumenica e conciliatorista come si evince da un lato dalla scelta di identificare nei moti del 1820-21 il termine *ab quo* della riscossa nazionale, dall'altro dall'ingente sforzo di coinvolgere "cittadini di ogni ordine e grado" nella raccolta dei cimeli patriottici, accolti con "pari gratitudine" e conservati con "eguale rispetto". È sufficiente richiamare alla memoria alcune delle lettere d'invito rivolte alle eterogenee categorie di destinatari: dai sindaci dei comuni italiani alle camere di commercio; dalle associazioni politiche alla società dei veterani e dei reduci delle patrie battaglie. Emblematiche al riguardo sono le parole pronunciate da Villa il giorno dell'inaugurazione della mostra sulla storia risorgimentale:

Dinanzi alla maestà di questo spettacolo egli affermava non esistono partiti. Mazzini, Cavour, Garibaldi, la pleiade luminosa dei pensatori, degli statisti, dei combattenti ci raccoglie qui intorno all'immagine gloriosa di Vittorio Emanuele che riassume la grande immagine della patria libera e una (Daneo, 1886, vol. 1, p. 84).

Da queste poche righe traspare, al tempo stesso, la funzione di "perno" attribuita alla monarchia in linea con la costruzione, da parte della classe

3 Sulla figura del politico astigiano cfr. S. Montaldo (1999).

dirigente, del mito di Vittorio Emanuele II, presentato come padre della patria e, quindi, come simbolo capace di promuovere nel popolo italiano un sentimento di comune appartenenza e di coesione in una fase di forte contrapposizione tra paese legale e paese reale⁴. Nelle intenzioni del comitato esecutivo la mostra doveva costituire, inoltre, il nucleo di una realtà permanente, di quel museo del risorgimento, poi ospitato nella mole Antonelliana⁵.

Il tempio, progettato in stile rinascimentale, era ricco, nella facciata esteriore, di elementi che, in modo esplicito o in chiave allegorica, richiamavano alla mente l'idea di patria, nella pluralità delle sue eccezioni: dall'esaltazione del genio italiano nei diversi campi del sapere (letteratura, arte, scienza), con i ritratti di Alighieri, Buonarroti e Galileo all'interno dei medaglioni posizionati sopra le arcate, alla celebrazione del valore militare con le composizioni, in stucco, di armi e di trofei poste agli angoli dell'edificio fino alla ricostruzione dell'unità politico-amministrativa, documentata dalla presenza sul frontone dello stemma di casa Savoia, circondato ai lati da due statue, emblema dell'indipendenza e della libertà⁶. All'ingresso un ampio vestibolo anticipava in maniera sintetica ed efficace il contenuto della mostra: se sulle pareti a destra e a sinistra dell'entrata erano appese due carte geografiche che raffiguravano la situazione della penisola italiana, rispettivamente, nel 1820 e nel 1870 con l'evidente contrasto tra la pluralità di colori corrispondente alle numerose divisioni territoriali e il bianco simbolo della raggiunta unificazione, al centro erano collocate, su piedistalli, quattro grandi statue di Mazzini, Manin, Cavour e Garibaldi in linea con la già richiamata lettura conciliatorista del processo risorgimentale.

A Vittorio Emanuele II era dedicata la sala centrale del padiglione: in essa erano esposti dipinti che lo ritraevano sui campi di battaglia, cartelli in ordine cronologico con la riproposizione di frasi celebri desunte dai discorsi della corona e oggetti personali (l'elmo e la sciabola), volti a sotto-

4 In questa prospettiva non sorprendono le visite frequenti della famiglia reale all'esposizione. Umberto e Margherita varcarono i cancelli dell'entrata ben 33 volte. Sul mito del «Gran Re» cfr. Levra (1992, pp. 1-298).

5 Sulla complessa vicenda legata all'istituzione del museo del Risorgimento di Torino, inaugurato nel 1908, si vedano i testi di Vernizzi (1991) e Levra (2011).

6 Per ulteriori approfondimenti relativi all'architettura del padiglione cfr. C. Riccio (1884, pp. 73-75).

linearne la presenza da protagonista nelle guerre d'indipendenza. Emblematica era la scelta di inserire da un lato riproduzioni con i risultati dei plebisciti, dall'altro la maggior parte dei documenti e dei cimeli patriottici inviati dal comune di Roma nell'intento di mettere in evidenza l'unanime consenso intorno alla figura del monarca e la legittimazione del suo ruolo di guida della nazione anche presso le autorità cittadine della nuova capitale. L'immagine del sovrano come perno di uno Stato ancora fragile si evince dalla stessa organizzazione degli spazi all'interno del Tempio del Risorgimento: non a caso le restanti sei sale, destinate alla raccolta del materiale proveniente da collezioni private o dai musei civici e dalle biblioteche di diversi comuni del regno, erano disposte ai lati di quella di Vittorio Emanuele, metafora di un popolo che si identifica e si stringe attorno al suo re⁷.

All'iniziativa aderirono, oltre alla già citata amministrazione romana, ventotto località e capoluoghi di provincia in rappresentanza di otto regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Liguria, Toscana, Umbria, Sicilia). Un posto particolare era riservato alla città ospitante a testimonianza di una primogenitura, universalmente riconosciuta, nel processo di unificazione nazionale. Era un'ampia ed eterogenea esposizione costituita da fonti scritte, iconografiche e materiali, volta a celebrare, accanto ai padri della patria, il sacrificio e il coraggio dell'uomo comune, ferito o caduto sul campo di battaglia, rinchiuso nelle prigioni o costretto all'esilio. Non sorprende, pertanto, la scelta di selezionare, oltre alla divisa militare di Cavour, al drappo posto sul feretro di Mazzini e alla barella sulla quale fu adagiato Garibaldi ad Aspromonte, le schede dei plebisciti dei comuni del Veneto, un cannone costruito dal popolo bresciano nel 1848 e la campana di Piazza dei Mercanti a Milano che si ruppe mentre suonava a stormo durante le Cinque Giornate⁸.

È una memoria collettiva e individuale ricostruita attraverso circolari e proclami, lettere e dispacci, ritratti, fotografie e dipinti, poesie e canzo-

7 Il municipio di Torino, oltre a mettere a disposizione l'elmo e la sciabola di Vittorio Emanuele donati alla città dal figlio Umberto I, aveva ottenuto l'autorizzazione ad esporre, in una piccola sala sul lato posteriore dell'edificio, l'arredamento della camera di Carlo Alberto ad Oporto all'epoca della morte.

8 Per una puntuale descrizione della collezione di cimeli in mostra nelle diverse sale cfr. *Catalogo degli oggetti esposti nel padiglione del Risorgimento Italiano* (1888) e *Tempio* (1884).

ni patriottiche, bassorilievi e riproduzione di arredi funebri, oggetti dal forte valore simbolico e commemorativo come medaglie e bandiere, uniformi e reperti bellici. Evidente era l'intento degli organizzatori di predisporre un itinerario, non rigoroso sotto il profilo scientifico, ma capace di suscitare un impatto emotivo e di coinvolgere il visitatore, soprattutto quello dei ceti popolari poco istruito e facilmente impressionabile dalla spettacolarizzazione dell'evento. Tra i numerosi ricordi personali, legati alla vita quotidiana in epoca di pace e di guerra, si potevano, infatti, ammirare schegge di bombe, ceppi e anelli di catene, sbarre delle inferriate delle carceri, indumenti forati da proiettili e intrisi di sangue, ciocche di capelli, parole toccanti scritte, in punto di morte, alla moglie o alla madre su pezzi di tela o di carta con l'utilizzo di sostanze alternative all'inchiostro (limone, carbone, sangue), i resti del pane nero mangiato dai patrioti, nel 1849, durante l'assedio di Venezia. Si trattava di reliquie di "santi laici", oggetto di devozione e di culto di una religione civile: giovani martiri, prevalentemente maschi, che, disposti a sacrificare la vita per la libertà della patria, si sostituivano alle figure religiose come modelli di virtù per la collettività. Il linguaggio sacro era evidente nella stessa denominazione di tempio attribuita all'edificio che custodiva le memorie risorgimentali (Renzo, 2008, pp. 195-203).

La volontà di favorire nel pubblico il processo di identificazione con eroi più o meno noti, attraverso la condivisione delle dimensioni familiari e intimi della loro esistenza, assumeva, talvolta, aspetti macabri e inquietanti: è il caso, ad esempio, della mano imbalsamata della contessa Colomba Antonietti Porzi da Foligno, racchiusa in un'urna⁹.

2. Una partecipazione popolare

I visitatori dell'esposizione furono, complessivamente, 2.934.332 con una media di 14.040 persone al giorno (Daneo, 1886, vol. 2, p. 564)¹⁰.

- 9 La contessa, che aveva seguito il marito garibaldino durante l'assedio di Roma, era stata colpita a morte il 12 giugno 1849 da una palla di cannone. La sua figura rappresenta un'eccezione in un contesto in cui il contributo della donna alla causa nazionale era circoscritto al sacrificio dei figli per la patria.
- 10 Il considerevole afflusso aveva indotto gli organizzatori a prorogare la chiusura della manifestazione, prevista, inizialmente, per il 31 ottobre.

Un successo di pubblico che, imputabile ad una pluralità di fattori (il sostegno della finanza torinese, il coinvolgimento dei diversi settori del mondo industriale, la campagna pubblicitaria in Italia e all'estero), assicurò, di fatto, una massiccia affluenza anche al tempio del Risorgimento. Non bisogna, infatti, dimenticare la collocazione strategica di tale padiglione vicino all'ingresso principale.

760 furono le società operaie e di mutuo soccorso che visitarono le gallerie e i padiglioni: 175 nei soli mesi di maggio, giugno e luglio come si evince da un articolo de *Torino e l'esposizione italiana del 1884. Cronaca illustrata della esposizione nazionale-industriale ed artistica*, pubblicazione periodica edita da Roux Favale e dai Fratelli Treves (1884, n. 31, p. 247). Se le associazioni della provincia di Torino e, più in generale, del Piemonte avevano aderito in massa all'iniziativa, numerosi erano stati anche i gruppi provenienti dalle regioni, non solo limitrofe, del Nord Italia. Era una rappresentanza destinata a diventare sempre più esigua mano a mano che si procedeva verso il Sud della penisola: nell'elenco, accanto ad alcune realtà emiliane, toscane, umbre e marchigiane, ne figurava, infatti, una sola del Mezzogiorno, ubicata nella città partenopea. L'ambito lavorativo spaziava dall'industria all'agricoltura, dalle botteghe all'artigianato: non mancavano drappelli di caporali e soldati, militari in congedo, reduci e veterani. La scarsa presenza di abitanti del meridione e delle isole trovava conferma nella cifra totale degli ingressi degli uomini e delle donne che, appartenenti alle diverse tipologie di comitive, avevano varcato i cancelli dell'esposizione: solo 879 su un dato complessivo di 136.058 (Daneo, 1886, vol. 2, p. 575).

L'elevata partecipazione dei ceti popolari era l'esito di una precisa strategia politica e di un investimento sotto il profilo economico. La commissione operaia, costituita nel corso dell'omonimo congresso tenutosi a Roma nel marzo del 1882, si era preoccupata di garantire alla classe lavoratrice la possibilità di visitare, a modico prezzo e con il massimo profitto, l'esposizione: grazie anche al contributo di diecimila lire, offerto dall'amministrazione civica torinese, venivano garantiti vitto e alloggio per una cifra giornaliera non superiore alle cinque lire¹¹. Immancabile, durante il

11 La commissione si era attivata anche per favorire la partecipazione degli operai in qualità di espositori e per organizzare la mostra dedicata al mondo dell'associazionismo. Cfr. G. Pisano (1993, pp. 50-62).

percorso, era la sosta al tempio del riscatto nazionale, documentata dalle cronache dell'epoca:

Il padiglione del Risorgimento – scrive Barbiera – è frequentatissimo dagli operai e dai campagnuoli più di qualunque altra galleria. È uno spettacolo curioso il vedere infiniti volti abbronzati dalle vampe del sole o dalle officine levarsi ai quadri che rappresentano le scene più drammatiche delle battaglie nazionali. L'epico, elemento svanito nella poesia contemporanea, parla possente tutt'ora nel cuor del popolo, e il racconto o la rappresentazione di gesta eroiche lo infiamma (“L'illustrazione italiana”, 1884, n. 43, p. 263).

Dalla lettura di alcune delle relazioni dei rappresentanti delle società operaie presenti all'esposizione – relazioni focalizzate in particolare sull'innovazione e sui progressi riscontrati nell'ambito professionale di appartenenza – appare evidente l'efficacia del canale comunicativo basato sulle forti emozioni e sul richiamo ad una santità laica. Così scriveva ai propri colleghi il tipografo romano Contedini Paolo:

Ne mi proverò a ritrarvi il sublime spettacolo del padiglione del Risorgimento italiano, nelle cui sale l'occhio ammirava, la mente ricordava, il cuore sentiva gli entusiasmi, le gesta, i martirii di tutti quei grandi che cooperarono a riunire le sparse membra della patria, a stringerle ad un sol patto [...]. Entro quel sacro recinto c'era la storia di mezzo secolo, viva e parlante, negli oggetti, nelle pitture, negli scritti, dall'Esule di Oporto al Romito di Caprera, dal Regalantuomo al martire più modesto dell'epopea nazionale; e solo un nemico, un traditore della patria avrebbe potuto visitare quel tempio, senza sentirsi vivamente commosso (Consociazione operaia, 1886, pp. 5-6).

Il resoconto proseguiva con la descrizione del “pellegrinaggio” sulla tomba di Carlo Alberto e con un tributo al Piemonte, definito, con un'immagine desunta dal Vangelo, “la pietra angolare” su cui fu edificata la nazione. Chiara, infatti, era la percezione, nelle classi lavoratrici, della primogenitura della capitale subalpina nel processo di unificazione. Nei testi della comitiva capitolina sono associati alla città sabauda aggettivi che denotano il carattere italiano, tenace e laborioso dei suoi abitanti: si spazia da “patriottica” a “gloriosa”, da “nobile” ad “ospitale”, da “genero-

sa” a “industriale per eccellenza”. Il parrucchiere Cesare Roccantini arrivava addirittura ad affermare che “la meraviglia dei monumenti e la storia delle magnanime gesta” di cui si erano resi protagonisti i torinesi non potevano non generare, nei visitatori della “culla” del Risorgimento, un senso di umiliazione “innanzi tanta grandezza”. Fu questo stato d’animo ad indurre la consociazione operaia romana a coinvolgere tutte le società di mutuo soccorso della penisola nella realizzazione di un album da offrire in dono all’amministrazione del capoluogo piemontese in segno di gratitudine per aver raccolto “in pubblica mostra” il mondo economico e produttivo italiano col mirabile scopo, si legge nell’introduzione, di “alimentare la fede della nazione nelle proprie forze» e di «rendere più salda ed efficace l’unità della patria”¹².

Analoghi erano i sentimenti espressi dalla comitiva napoletana. Giuseppe Tancredi, responsabile del gruppo partenopeo, individuava, infatti, nel capoluogo piemontese, capace di far fronte al “sacrificio della sua dignità politica col lavoro e col genio dei suoi abitanti”, “l’ambiente propizio” per “l’attività ed il senno politico, le virtù civili ed i sacrifici finanziari, gl’ingegni e le volontà, che prepararono i futuri destini d’Italia”: né mancava di sottolineare l’emozione, provata all’ingresso del padiglione del risorgimento, davanti “allo spettacolo di un secolo in cui rivive tutto un periodo di storia palpitante”. Dalla relazione dell’operaio campano emergono due ulteriori elementi di particolare interesse: da un lato il richiamato parallelismo tra il processo di unificazione nazionale e quello della rinascita economica (“ora il nostro campo [deve] esser l’arte immensa estesa, la nostra spada il lavoro pesante”), dall’altro la convinzione, veicolata dai promotori dell’evento torinese, che il progresso economico e il capitalismo positivo, fonti di benessere e civiltà, potessero generare una società interclassista, basata sulla concordia e sullo spirito di collaborazione tra le diverse categorie di cittadini (“la certezza di veder risolto così quel gran problema che assumeva forma ed importanza di questione sociale, la costituzione economica Italiana, mi ricolma l’animo d’insolita letizia”) (Relazione associazione Economia e previdenza napoletana, 1884, pp. 9, 19 e 22).

12 Alle 347 società che aderirono all’invito fu chiesto di versare una quota di partecipazione e di scrivere, su un foglio con un disegno a foggia di cornice, un motto o una dedica, finalizzati ad esprimere i sentimenti di riconoscenza della classe lavoratrice nei confronti della «patriottica» Torino. I fogli furono raccolti in un elegante volume che riproduceva sulla copertina lo stemma dell’antica capitale.

3. Uno sguardo alla pubblicistica

I locali organi di stampa diedero ampio risalto alla manifestazione e, nello specifico, al Tempio del Risorgimento. Sulle pagine della “Gazzetta del popolo”, della “Gazzetta piemontese” e della “Gazzetta di Torino” numerose furono, infatti, le immagini e gli articoli relativi all’architettura del padiglione e alla descrizione delle sale interne e degli oggetti esposti al pubblico. La “Gazzetta del popolo” decise di arricchire lo spazio riservato all’evento con la pubblicazione ogni domenica, a partire dal 4 maggio 1884, di profili dedicati, dal giornalista Vittorio Bersezio, ai principali artefici dell’unità (Mazzini, Garibaldi, Manin, Cavour, Vittorio Emanuele II) a cui faceva da corollario una serie eterogenea di personaggi minori, espressione della tradizione cattolica (Rosmini, Manzoni) o degli ambienti laici (Angelo Brofferio e Alessandro Borella), appartenenti all’esercito (Alessandro e Alfonso La Marmora) o ai circuiti storico-letterari (Botta, Foscolo), martiri della causa italiana (Fratelli Bandiera, Mameli) o politici destinati a svolgere un ruolo attivo all’epoca dei moti (Guerrazzi) e del decennio preunitario (Farini, Lanza)¹³.

I tre quotidiani torinesi, vicini alla sinistra governativa, rappresentarono un’efficace cassa di risonanza della politica del consenso e del culto laico della nazione che, come ricordato, erano stati i principi ispiratori della mostra. Nei loro articoli, scritti talvolta con un linguaggio informale, le emozioni suscitate dalla spettacolarizzazione del sacrificio eroico erano frammiste ad atti di fede patriottica: se la “Gazzetta piemontese” scriveva “ci sono cose che ci fanno palpitare, altre che ci fanno lacrimare, altre che ci fanno sorridere, altre che ci sforzano al piantoriso, altre che ci fanno semplicemente pensare” (26 luglio 1884, p. 2), quella del Popolo ricordava ai propri lettori che ciascun oggetto o fonte scritta e iconografica, raccolta all’interno del padiglione, “campeggia in un’aureola di luce e dev’essere sacra per noi italiani, che in questo palazzo dobbiamo entrare con quella reverenza, con quella religione con cui si entra nei templi” (17 aprile 1884, p. 3). Unica voce critica nel panorama della carta stampata fu quella de “L’Unità cattolica”, fortemente polemica nei confronti della

13 Alcuni articoli furono pubblicati anche su riviste di alto profilo o di satira popolare: se “L’illustrazione italiana” guardava all’esposizione come fatto mondano e di costume, “Il fischietto” descriveva l’evento in chiave umoristica con il frequente ricorso alla caricatura.

modalità di presentazione dell'epopea risorgimentale. Il disappunto riguardava da un lato la creazione del culto della patria, concepito in alternativa alla religione tradizionale, dall'altro la tendenza ad una ricostruzione parziale degli eventi, testimoniata dalla mancanza di memorie relative ai lati oscuri e ai limiti dell'unificazione. Il giornale denunciò, inoltre, l'assenza, nella mostra, di un disegno progettuale in favore di un'esposizione disordinata, senza intervalli spaziali, di oggetti estremamente eterogenei tra loro:

Il Padiglione del Risorgimento Italiano nell'Esposizione di Torino, chi l'ha visitato lo sa, è un confuso arsenale di un po' di tutto. L'atrio e le sale che lo compongono riboccano di statue, busti, quadri, ritratti, libri, opuscoli, lettere, armi, bombe, frammenti di bombe, fucili, sciabole, campi di battaglia... un'insalata insomma, un buscherio, un finimondo di cose, che vi mettono il capogiro ("L'Unità cattolica", 10 luglio 1884, pp. 645-646).

Non mancavano pubblicazioni a carattere divulgativo, di grande formato, specificatamente rivolte all'esposizione: dall'album ricordo, con illustrazioni in bianco e nero, alla serie di fascicoli settimanali in vendita, anche sotto forma di abbonamento, presso i librai e le edicole di giornali. Si trattava di iniziative promosse dai principali editori lombardi in collaborazione con quelli torinesi. L'interesse del mercato editoriale milanese nei confronti della manifestazione era l'esito di una pluralità di fattori: la vicinanza geografica, il ruolo egemone nel settore e l'esperienza maturata durante l'analogo evento organizzato, nel 1881, nella città meneghina. Le 40 dispense de *L'Esposizione italiana del 1884 in Torino illustrata* curate dall'editore Sonzogno così come le 60 di *Torino e l'esposizione italiana del 1884. Cronaca illustrata della esposizione nazionale-industriale ed artistica*, uscite dai torchi dei Fratelli Treves e di Roux e Favale, offrivano al lettore un quadro completo che spaziava dalla biografia dei promotori alla dislocazione e all'allestimento di padiglioni e gallerie, dalla

descrizione di ambienti, sculture e oggetti caratteristici, con l'ausilio di immagini anche a pagina intera, alla stampa del calendario di cerimonie, spettacoli e attività sportive che arricchivano il già nutrito programma della visita all'esposizione.

Diversa, però, era la linea adottata nella presentazione delle memorie patrie. Se la prima pubblicazione dedicava solo quattro articoli al tempio

del riscatto nazionale, la seconda ben diciannove, ospitando, accanto a contributi di vari autori, una serie a puntate firmata da Isaia Ghiron, direttore della Biblioteca Braidense di Milano e membro della commissione incaricata della selezione e della compilazione del catalogo degli oggetti esposti nel padiglione del Risorgimento¹⁴. Emblematico è anche il confronto relativo all'apparato iconografico: nella versione più ricca e approfondita, oltre alle poche illustrazioni comuni, che ritraevano la sala centrale e proponevano un *pot-pourri* di cimeli patriottici, ne figuravano infatti altre in cui l'attenzione era focalizzata su oggetti dal forte valore simbolico come, ad esempio, lo scudo donato dai siciliani a Garibaldi o il drappo ricamato con cui fu coperto il cadavere dell'eroe di Caprera. Non è un caso che alla celebrazione del ricordo del processo di unificazione fosse riservato uno spazio più ampio sulla *Cronaca illustrata*, imputabile alla presenza, nel gruppo editoriale, dei torinesi Roux e Favale, attenti a promuovere l'immagine della città sabauda con particolare riferimento alla recente storia nazionale (1884, p. 179); una celebrazione che, pienamente conforme all'orientamento dei promotori della mostra, poneva l'accento sul valore pedagogico del percorso espositivo, capace di creare sentimenti di solidarietà fraterna ("abbiamo visto vecchi e giovani, donne e fanciulli, persino piangere alla lettura di qualche scritto che rivela le ambascie e i patimenti di qualche prigioniero", *Ibidem*, p. 238). Meno allineata appare, invece, la pubblicazione di Sonzognò che ospitò voci critiche nei confronti della lettura ufficiale del risorgimento. Si pensi, ad esempio, all'articolo in cui Cesare Cantù sottolineava come la narrazione di vicende di fatto ancora vive nella memoria costituissero un ostacolo ad una loro ricostruzione oggettiva in uno spirito di reale pacificazione tra le diverse anime del paese ("i contemporanei raccontano colla confusione dei loro ricordi, l'allucinamento dei partiti, l'ossessione della collera, dell'invidia, della vendetta [e] riducono i fatti a tesi di opposizione", p. 238).

All'esposizione era dedicato uno spazio anche all'interno delle guide turistiche di Torino: in questo genere di volumetti, accanto alle informazioni relative all'aspetto urbanistico e alle bellezze naturali e architettoniche del capoluogo piemontese figurano, infatti, notizie, più o meno dettagliate, sulle gallerie e sui padiglioni con un intento divulgativo o di pu-

14 Sulla figura di Isaia Ghiron (1837-1889) si veda la corrispondente voce di Raffaella Di Castro (2000).

ro diletto. Se in *Torino 1884. Brevi cenni sulla città e dintorni. Guida alle gallerie dell'Esposizione* è contenuta una sintetica, ma precisa descrizione del tempio del Risorgimento con un richiamo finale ai “preziosi, sacri ricordi” che destano “profonde emozioni” in “chi ha cuore italiano” (1884, p. 282), nella *Guida illustrata del visitatore all'Esposizione generale in Torino* vengono proposte all'attenzione del lettore alcune delle citazioni che, tratte dai discorsi della corona, facevano bella mostra sulle pareti della sala centrale dell'edificio (1884, pp. 30-34). La *Guida pratica di Torino e dintorni e dell'Esposizione generale 1884*, edita dalla locale tipografia Camilla e Bertolero, rappresenta, invece, una lettura divertente: la redazione del testo, che trae origine da una finzione letteraria, è l'esito dell'incontro tra un cittadino partenopeo e la torinese Egeria nel ruolo improvvisato di cicerone. Il tono del dialogo, leggiadro e spensierato durante la visita ai monumenti cittadini e agli angoli suggestivi del paesaggio, diventa solenne all'entrata del padiglione del risorgimento, luogo incline a suscitare quello stesso “mistico terrore” che prova “ogni animo sensibile addentrandosi nella penombra silenziosa d'una grande cattedrale”. Non sorprende, pertanto, il consiglio rivolto all'acquirente della guida a sostare un'intera giornata di fronte a “quella collezione veneranda” di memorie patrie (1884, p. 142)¹⁵. L'efficace opera di costruzione del consenso attorno alla memoria dell'epopea risorgimentale non fu esente da limiti. Accanto a quelli individuati dai redattori de “L'Unità cattolica”, occorre rilevare da un lato l'esclusione delle campagne, dall'altro la pressoché totale assenza del Meridione. Il mancato coinvolgimento del contesto rurale, indice dell'estraneità di questo mondo al processo di unificazione, si spiega, inoltre, con il tentativo di celare il malcontento dei contadini, convinti che l'avvento del Regno d'Italia potesse rappresentare un'occasione di progresso economico-sociale. Tra le città del Sud solo Messina inviò materiale alla mostra del risorgimento: nelle sale del padiglione, infatti, i riferimenti al Mezzogiorno erano solo indiretti, circoscritti alla figura di Garibaldi e alla spedizione dei Mille.

15 Per una puntuale analisi relativa a questo ambito della produzione editoriale cfr. U. Levra, R. Roccia (eds.) (2003, pp. 226-231).

Riferimenti bibliografici

- All'Esposizione nazionale giorno per giorno. *Gazzetta del Popolo*, 17 aprile 1884, p. 3.
- Barbiera R. (1884). Gli ultimi giorni. *L'Illustrazione italiana*, 43: 263.
- Cantù C., Documenti del Risorgimento Italiano raccolti all'esposizione di Torino. *L'Esposizione italiana del 1884 in Torino illustrata*, p. 238.
- Catalogo degli oggetti esposti nel padiglione del Risorgimento Italiano* (1888). Milano: Fratelli Dumolard.
- Consociazione operaia fra le Società di mutuo soccorso in Roma (1886). *Relazioni degli operai romani inviati all'Esposizione generale italiana di Torino nel 1884*. Roma: Tipografia editrice romana.
- Daneo E. (1886). *Esposizione Italiana in Torino 1884. Relazione generale* (Voll.1-2). Torino: Stamperia Reale.
- Di Castro F. (2000). Ghiron Isaia. In *Dizionario Biografico degli Italiani* (Vol. 53, pp. 806-808). Roma: Enciclopedia Treccani.
- Guida illustrata del visitatore all'Esposizione generale in Torino*. (1884). Milano: Sonzogno.
- Guida pratica di Torino e dintorni e dell'Esposizione generale 1884*. (1884). Torino: Camilla e Bertolero.
- Il divieto in Torino del Congresso democratico e la chiusura del padiglione del Risorgimento italiano. *L'Unità cattolica*, 10 luglio 1884, pp. 645-646.
- Il Risorgimento Italiano all'Esposizione. *Torino e l'esposizione italiana del 1884. Cronaca illustrata della esposizione nazionale-industriale ed artistica*, p. 179.
- Le Società Operaie e di Mutuo Soccorso all'Esposizione. *Torino e l'esposizione italiana del 1884*.
- Cronaca illustrata della esposizione nazionale-industriale ed artistica, 1884, n. 31, p. 247.
- Levra U. (1992). *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*. Torino: Istituto per la Storia del Risorgimento italiano.
- Levra U. (Ed.) (2001). *Storia di Torino* (Vol. 7). Torino: Einaudi.
- Levra U. (2011). *Il Museo nazionale del Risorgimento italiano a Torino*. Milano: Skira.
- Levra U., Rocca R. (eds.). (2003). *Le esposizioni torinesi (1805-1911). Specchio del progresso e macchina del consenso*. Torino: Archivio Storico della città di Torino.
- Montaldo S. (1999). *Patria e affari: Tommaso Villa e la costruzione del consenso tra unità e grande guerra*. Torino: Istituto per la Storia del Risorgimento italiano.
- Mostra del Risorgimento Italiano. *Gazzetta piemontese*, 26 luglio 1884, p. 2.
- Pisano G. (1993). *L'Esposizione generale di Torino del 1884* (Tesi di laurea, Università degli Studi di Torino, Facoltà di Lettere e Filosofia, 1993).

- Renzo L. (2008). *La rappresentazione del Risorgimento a Torino dal 1884 al 1908* (Tesi di laurea, Università degli Studi di Torino, Facoltà di Lettere e Filosofia, 2008).
- Riccio C. (1884). *Le costruzioni fatte per l'esposizione generale italiana in Torino*. Torino: Stamperia reale della ditta G.B. Paravia.
- Sulla esposizione generale italiana in Torino, 1884: relazione dei componenti la cavovana della benemerita associazione Economia e previdenza napoletana* (1884). Napoli: Giannini.
- Tempia G. (1884). *Guida al Visitatore del Tempio del Risorgimento italiano*. Torino: Petrini.
- Tobia B. (1991). *Una patria per gli italiani. Spazi, itinerari, monumenti nell'Italia unita (1870-1900)*. Roma-Bari: Laterza.
- Torino 1884. Brevi cenni sulla città e dintorni. Guida alle gallerie dell'Esposizione*. (1884). Torino: UTET.
- Vernizzi C. (1991). *Il Museo nazionale del Risorgimento italiano tra storia e museologia*. Torino: Loescher.

Il supermercato e l'educazione al consumo in Italia. Storia di un luogo educativo

Supermarket and consumer education in Italy. History of an educational space

Stefano Oliviero

Assistant Professor of History of Education | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | stefano.oliviero@unifi.it

abstract

In the 1950s, the birth of the first Italian supermarkets started an undoubted social and anthropological revolution in the country; a revolution that has had a significant impact on the lifestyles and eating patterns of Italians, and consequently on their identities, thus assuming an implicitly educational character. In supermarkets Italians took their first steps in the new world of consumption, by learning to consume. In the 1980s, with the spread of large-scale distribution and the advent of mass consumption, COOP, a well-known cooperative company, developed this educational value of supermarkets, putting it at the heart of a much more clearly articulated education project on conscious consumption (ECC) in a close partnership with schools that is still active today.

Keywords: consumer cooperatives, consumption, social history of education, supermarkets, education for conscious consumption

Negli anni Cinquanta la comparsa dei primi supermercati italiani ha innescato nel Paese una indubbia rivoluzione sociale e antropologica. Una rivoluzione che ha inciso notevolmente sugli stili di vita e sulle abitudini alimentari degli italiani, dunque sulle loro identità, assumendo così un carattere latamente formativo. Fu proprio nei supermercati che gli italiani mossero infatti i primi passi nel mondo dei nuovi consumi imparando ed esercitandosi a consumare e, in certa misura, a farsi attrarre dai consumi. Negli anni Ottanta, con la diffusione della grande distribuzione e con l'avvento dei consumi di massa, le COOP si impegnarono a valorizzare il carattere educativo dei supermercati facendone il centro nevralgico di un articolato progetto di educazione al consumo consapevole (ECC) in stretta relazione, in specie, con la scuola, ancor' oggi attivo.

Parole chiave: cooperative di consumatori, consumi, storia sociale dell'educazione, grande distribuzione, educazione al consumo consapevole

Premessa

La storia del supermercato come luogo educativo, di cui proverò a tratteggiare solo alcuni passaggi in queste poche pagine, si inserisce in pieno, come è ovvio, nel dibattito storiografico sui consumi, dibattito giunto attualmente ad un elevato grado di maturazione.

A partire almeno dagli anni Ottanta la storiografia ha cominciato infatti ad emanciparsi dalla lettura fino ad allora prevalente dell'evoluzione della società attraverso il paradigma della produzione, per valutare e capire invece il contributo che hanno avuto i consumi in questo processo. Allo stesso tempo poi, le letture di ferma condanna dei consumi quali agenti alienanti, sostenute fra gli altri con forza e solidità dalla Scuola di Francoforte, dopo aver primeggiato a lungo, hanno a mano a mano lasciato spazio alle sollecitazioni, giunte dai *cultural studies*, a studiare invece il potere creativo dei consumi nel definire le identità individuali e collettive, come ad esempio quelle di genere e quelle generazionali (Scarpellini, Cavazza, 2018, pp. XIII e sgg; Trentmann, 2012).

Così, grazie ad una molteplicità di studi in crescita costante e a dir poco esponenziale che coprono ormai svariate epoche e altrettanti ambiti geografici, i consumi non sono stati più interpretati come il solo atto finale del ciclo produttivo, per essere invece via via riconosciuti in tutta la loro complessità, guadagnando rapidamente pari dignità storiografica rispetto al lavoro come motore dei mutamenti storici. Certo non è stato un cammino sempre lineare né privo di contraddizioni, complicazioni e resistenze, ma indubbiamente la storiografia sui consumi è divenuta oggi un filone imprescindibile per conoscere la storia dell'uomo e per ripensarne pure alcuni passaggi ritenuti definitivamente acquisiti. Un filone storiografico che ha cominciato finalmente a muovere i primi timidi passi anche nel campo educativo (Oliviero, 2017; Oliviero 2018), forte della tradizione offerta dalla storia sociale dell'educazione (sempre attenta al quotidiano e a quei particolari apparentemente insignificanti) e della consolidata sensibilità verso la storia della cultura materiale, coltivata specialmente da un ciclo di lavori di storia dell'infanzia (Ferrari, 2012) e da altri sulla storia del patrimonio scolastico-educativo (González, Meda, Motilla, Pomante, 2018). Tutti passaggi che però in questo articolo possono esser soltanto richiamati.

1. Supermercato come luogo di consumo e di relazioni e identità

I luoghi di commercio, e in particolare i supermercati, sono stati senza dubbio fra i principali protagonisti della storiografia internazionale sui consumi e hanno avuto uno spazio adeguato pure nella storiografia (sempre sui consumi, si intende) concentrata invece sul solo caso italiano.

Mercati, botteghe, negozi, piccoli e grandi magazzini... hanno fatto da palcoscenico e da propellente per l'evoluzione mondiale dei consumi nel corso dei secoli. L'avvento del supermercato negli Stati Uniti nel corso degli anni Trenta del Novecento e la sua progressiva diffusione globale, ha comportato invece una vera e propria rivoluzione del fare acquisti e del rapportarsi con il cibo e con le (altre) merci, rivoluzione che, com'è noto, ha inciso non poco sulla definizione delle identità delle persone e ha investito marcatamente pure la dimensione relazionale dunque quella educativa.

In linea con quanto accennato in apertura, la storiografia più recente sui consumi tende infatti a studiare i supermercati in questa prospettiva piuttosto che come “nonluoghi” o come “cattedrali del consumo”, per usare due espressioni/concetti ormai ultra-noti coniati nel secolo scorso rispettivamente da Marc Augé (2009) e da George Ritzer (2000), ovvero come luoghi privi di identità e di memoria, come spazi alienanti e freddi in cui le relazioni sociali sono standardizzate, oppure spazi che hanno assunto una dimensione religiosa costruita intorno alla merce. Peraltro in Europa e specialmente in Italia, per andare incontro alle abitudini sociali e commerciali dei cittadini, i supermercati, fin dai primi passi mossi nel secondo dopoguerra, prestarono particolare attenzione a contenere i tratti più spiccatamente alienanti (o percepiti come tali) impliciti alla grande distribuzione e al sistema di vendita *self-service*, animando ad esempio i punti vendita con lotterie e altri giochi o prevedendo una forte presenza di commessi ad accogliere e orientare i clienti (Trentmann, 2017). Le relazioni umane e i processi identitari in altre parole non sembrano esser stati affatto esclusi da questi luoghi di consumo.

In breve l'impostazione storiografica prevalente sui consumi, e comunque quella che sposteremo in queste pagine, come accennato, ha progressivamente abbandonato la lettura negativa della relazione fra uomini e cose sostenuta fra gli altri da Braudillard o come architrave della società ad una dimensione di Marcuse, per privilegiare invece un approccio etnografico più vicino agli studi sulla cultura materiale di Daniel Miller, in cui i soggetti e gli oggetti hanno un rapporto dialettico e si definiscono gli uni con gli altri (Meloni, 2018; Miller, 1987).

In questa prospettiva, quella dei supermercati è valutata come una storia di molteplici relazioni educative intercorse fra persone e fra oggetti e persone, con sfumature e declinazioni mutevoli nel corso degli anni anche nella loro portata pedagogica, nonché nelle formule via via assunte.

Nel corso degli anni Sessanta e Settanta, poco dopo l'esordio del sistema di vendita americano, prevalse infatti la dimensione della scoperta, quasi onirica, in cui gli italiani nei supermarket impararono ad esplorare l'universo delle merci, a loro per lo più sconosciuto, a conoscere nuovi cibi industriali e di conseguenza ad assumere nuove abitudini alimentari. I supermercati in altri termini furono una vera e propria palestra formativa per diventare consumatori moderni.

Negli anni Ottanta invece, di concerto con la diffusione capillare della grande distribuzione, esaurita in buona sostanza (seppur non completamente) la fase d'iniziazione antropologica nell'acquisto (e nell'osservazione) delle merci tramite il sistema self service ed attenuata quindi la sua portata educativa informale, è nata la prima esperienza di educazione al consumo formale promossa da un'azienda della grande distribuzione da realizzare anche nei propri punti vendita, ovvero i percorsi di educazione al consumo Coop tutt'oggi attivi.

2. Prime esperienze

Prima di parlare del supermercato come laboratorio didattico-educativo diamo allora rapidamente uno sguardo agli anni in cui gli italiani impararono a consumare grazie a questo luogo. Va innanzitutto detto che, almeno fino a primi anni Settanta, non furono moltissimi quelli che ne fecero esperienza diretta, ma l'impatto simbolico fu comunque notevole.

I primi in assoluto a poter sperimentare questa avventura furono i cittadini milanesi: dapprima nel 1949, grazie all'apertura de La Formica, poi nel 1957 con l'esordio della Supermarkets Italiani. La Formica fu un precocissimo self service alimentare che l'Italia, appena uscita della guerra, non era per vari motivi preparata ad accogliere (Scarpellini, 2001, pp. 82-84). La Supermarkets Italiani fu invece un'impresa commerciale più solida e organizzata, patrocinata non a caso dalla IBEC, società di proprietà del magnate americano Nelson Rockefeller, e da alcuni soci di minoranza italiani fra cui gli industriali tessili Mario Crespi (fra le altre cose proprietario del Corriere della Sera) e i fratelli Bernardo e Mario Caprotti.

La Supermarkets italiani, di fatto la prima esportazione scientifica in Europa del modello di grande distribuzione alimentare americana, ottenne infatti, pur con qualche difficoltà, un indubbio e crescente successo: simbolico e mediatico subito, economico solo sul lungo periodo. Dopo aver superato l'insidiosa burocrazia italiana e l'agguerrita opposizione dei piccoli commercianti spalleggiata da vari partiti (specialmente dal PCI che peraltro collocava, a ragione, l'operazione di Rockefeller dentro il contesto della guerra fredda), il primo supermercato vide la luce a novembre del 1957 al quale ne seguirono nel giro di pochi anni altri 3 sempre a Milano e uno a Firenze nel 1961, fino ad arrivare nel complesso a 26 negozi a metà degli anni Sessanta. Bisogna dire però che senza il sostegno economico (e non solo) del governo americano, probabilmente l'impresa avrebbe conosciuto tutt'altra sorte (De Grazia, 2006, p. 421). L'Italia del Miracolo, com'è noto, aveva ancora da fare un po' di strada per raggiungere quell'assetto socio-economico capace di integrare la grande distribuzione, ma la scommessa pareva promettente.

Parallelamente all'espansione dei supermercati a matrice USA della IBEC, spuntarono infatti altre esperienze sparse per la penisola fra cui pure le prime esperienze promosse dalla Cooperazione di consumo (nel 1957 e nel 1963), affiancate dalle aperture del settore *food* di affermati grandi magazzini come la Rinascente (che dette vita alla Sma) e alla Standa, la quale scelse invece di comprendere il settore alimentare nei suoi stessi scaffali (Scarpellini, 2008, p. 231; Zamagni et al., 2004, p. 350).

3. “Il cosiddetto supermercato”

A dire il vero però prima che la Supermarkets Italiani aprisse i battenti, nell'estate del '56 furono invece i cittadini di Roma a poter provare l'ebbrezza di fare la spesa all'americana visitando l'“American Way Supermarket” un “cosiddetto supermercato” di oltre mille metri quadri di superficie allestito al Palazzo dei congressi dell'Eur in forma dimostrativa dal dipartimento dell'Agricoltura USA e dalla National Association Food Chains¹. Durante le 13 settimane di apertura della mostra/supermercato

¹ Settimana Incom 21 giugno 1956, patrimonio.archivioluca.com/luce-web/detail/-IL5000032302/2/palazzo-congressi-roma-congresso-internazionale-della-distribuzione-prodotti-alimentari-apertura-supermercato-all-eur.html 30 marzo 2019.

i prodotti, tutti americani, furono in parte regalati e in parte illustrati da 20 commesse incaricate a questo scopo e nonostante tutta la cartellonistica fosse scritta in inglese e i prodotti, tutti americani, fossero prezzati in dollari, il loro peso misurato in libbre e onces, ma, soprattutto, nonostante non fossero in vendita ma solo esposti, il successo di pubblico fu travolgente e strepitoso, tanto da incoraggiare un paio di imprenditori locali a rilevare le apparecchiature e lanciare il self service americano anche nella capitale (con un buona risposta di pubblico, ma uno scarsissimo risultato commerciale imputabile alla gestione). Oltre a tutti gli addetti ai lavori in tre mesi visitarono infatti il padiglione ben 450.000 persone! (Scarpellini, 2007, pp. 41 e sgg; Scarpellini, 2008, p. 43; De Grazia, 2006, p. 418; a.n., 1957, p. 5).

Insomma dopo la mostra all'Eur "si sparse la voce che i supermercati fossero un *must* per una nazione moderna" (De Grazia, 2006, p. 418) e di volta in volta alle inaugurazioni di questi negozi non mancava mai la folla dei clienti disposti anche ad aspettare il turno per entrare.

In ogni modo i supermercati presenti lungo la penisola erano concentrati per lo più nei grandi centri urbani e complessivamente, come accennato, nel 1961, a fronte di 1,2 milioni di negozi, se ne contavano solo 128 (Scarpellini, 2008, p. 104), numero assestato dopo dieci anni a quota 607 (o addirittura meno secondo altre stime). Non a caso, sempre nel 1971, gli italiani destinavano solo il 2% del proprio bilancio alla spesa nei supermercati, contro il 56% degli americani o il 14% dei tedeschi (De Grazia, 2006, p. 429). Poi in quel periodo, anche nelle città dove esistevano già punti-vendita, tendenzialmente gli italiani, specialmente quelli dei ceti sociali più deboli, continuarono a preferire i negozi al dettaglio (magari perché facevano loro credito o per mantenere relazioni di buon vicinato) e a frequentare i supermercati per acquistare un numero contenuto di prodotti o per curiosità, sebbene i prezzi fossero più convenienti (Scarpellini, 2007, p. 64). Fare la spesa infatti non era (e non è) solo una questione di convenienza, ma anche di valori e le casalinghe americane, sul cui modello si basava questo sistema di vendita, avevano poco in comune con le nostre massaie. La popolarità dei supermercati, anche in termini di giro di affari, ovviamente crebbe nel tempo di pari passo all'evoluzione sociale ed economica del Paese, di cui questi negozi diventarono elementi strutturali. Giusto per portare un esempio, fare la spesa una volta alla settimana in un solo luogo divenne un'esigenza per ottimizzare i tempi sempre più ristretti per le numerose donne lavoratrici e anche per le casalinghe, alle quali competeva la cura dei figli la cui scolarità in que-

gli anni andava notevolmente aumentando. D'altra parte la progressiva diffusione nelle abitazioni delle forniture elettriche e idriche e degli elettrodomestici permetteva di poter conservare più a lungo gli alimenti. Nel 1965 solo la metà delle famiglie italiane possedeva un frigorifero, mentre nel giro di dieci anni la percentuale salì abbondantemente (Oliviero, 2018, pp. 73-75; De Grazia, 2006, p. 436).

Tuttavia, al di là della quantità di persone che poterono effettivamente fare la spesa all'americana, l'esordio sulla scena italiana di questi negozi, come in parte dimostrò l'esperimento dell'Eur nel 1956, ebbe senza dubbio un notevole potere evocativo, uno shock commerciale il cui impatto sulle persone fu amplificato dalla centralità presto guadagnata nel dibattito pubblico e politico.

In altri termini, il supermercato, con i suoi scaffali straripanti di cibo a portata di mano, in qualche misura contribuì insieme ai mass media e ai vari beni di consumo simbolo del Miracolo economico a definire lo stile di vita dell'Italiano moderno (Colafranceschi, 2012, pp. 549-550), a formare gli italiani. D'altro canto anche l'automobile, la TV, il frigorifero... erano desiderati da tutti ma posseduti in realtà da pochi.

4. Una palestra formativa

Nella fase aurorale della grande distribuzione, la Supermarkets Italiani, la quale per inciso nel 1961 divenne totalmente di proprietà dei soci italiani mutando più tardi il nome in Esselunga, ebbe però un merito più di altri nella formazione degli italiani come consumatori, in quanto seppe coniugare abilmente le esigenze e le abitudini dei cittadini italiani con il modello a stelle e strisce, garantendone così la diffusione. Il *management* della Supermarkets accolse le sollecitazioni dei clienti e si adoperò affinché i negozi fossero meno disorientanti o freddi e investì sul servizio (aumentando i commessi) e sugli aspetti sociali e relazionali creando cioè eventi e promozioni che potessero far diventare il punto vendita un luogo da vivere e non il "bottegone" alienante della celebre descrizione di Luciano Bianciardi ne *La vita agra* (De Grazia, 2006, p. 436; Bianciardi, 2013, pp. 172-174). Come raccontò Richard W. Boogaart, il mandatario di Rockefeller a Milano, per guadagnare il favore dei clienti "quasi quasi bacciamo la mano a tutte le signore che entrano" (De Grazia, 2006, p. 423).

Se però da una parte il valore simbolico del supermarket ebbe un ri-

svolto educativo nella costruzione dell'immaginario degli italiani, il potenziale pedagogico dell'interazione con la merce esposta sugli scaffali fu indubbio. Di pari passo all'avanzata di questi negozi self service lungo la penisola (nei primi anni Ottanta erano 1959), crebbero infatti per gli italiani le possibilità di esercitarsi nella esplorazione delle merci e degli alimenti di cui potevano saggiarne l'aspetto, il peso e la consistenza. Potevano in altri termini familiarizzare direttamente con i prodotti intravisti in TV nel Carosello e con le inedite confezioni che li contenevano, in una sorta di apprendistato fra gli scaffali.

I supermercati furono dunque luoghi in cui fu impartita un'educazione alimentare informale e in parte indiretta che influò pure sulle abitudini alimentari e sui tempi dei pasti. Basta pensare al cibo che i clienti imparavano per la prima volta a conoscere e talvolta a cucinare e mangiare: i frutti esotici, il pronto a cuocere e lo scatolame, per non parlare dei surgelati. Allo stesso tempo però uniformò i gusti e le diete.

Poi, a differenza dei negozi al dettaglio, dopo aver saggiato la merce, i clienti non erano costretti a comprarla. Potevano, per esempio, almeno guardare e toccare quella che per molti di loro era o era stata a lungo un sogno proibito: la carne rossa (coperta dal modernissimo cellophane). Nel supermercato infatti potevano entrare liberamente tutti al di là del loro potere di acquisto, con la conseguenza che, un po' come stava avvenendo nello stesso periodo nelle aule scolastiche con l'avvento dell'istruzione di massa, classi sociali eterogenee interagirono tra loro, per non parlare dei numerosi immigrati meridionali che si aggiravano fra gli scaffali. Oltre all'educazione alimentare i supermercati furono quindi teatro e insieme promotori di una sorta di educazione interculturale. Ma fin dall'apertura dei primi punti vendita fra le massaie intente a fare la spesa non fu affatto inconsueto incontrare molti uomini. Da soli, in compagnia della moglie o dell'intera famiglia, i maschi negli anni Sessanta costituirono addirittura un terzo dei clienti (De Grazia, 2006, p. 437; Scarpellini, 2001, pp. 115 e sgg). Fare la spesa in questo luogo non minava la loro virilità (come invece sarebbe accaduto nelle botteghe) e diventava perfino occasione di nuovi equilibri nelle relazioni parentali. Ecco quindi attraversata anche l'educazione di genere e quella familiare.

I bambini peraltro iniziarono a frequentare i punti vendita fin da piccolissimi, seduti comodamente sul carrello della spesa oppure liberi di esplorare gli oggetti, le merci, senza la mediazione di un adulto, in uno spazio in cui non avevano limiti di movimento come invece accadeva, ad

esempio, in un ambiente di educazione formale quali le aule scolastiche, dove il loro corpo era da subito disciplinato.

Insomma i supermercati educarono a consumare e indirettamente a diventare cittadini in un'Italia che andava modernizzandosi anche attraverso i consumi. Non a caso molti clienti della prim'ora erano giovani (ma appare scontato) ma altrettanti erano anziani forse in cerca di un luogo dove prendere confidenza con il futuro in cui erano piombati piuttosto repentinamente dopo il Boom economico.

Dall'educazione ai consumi informale, e talvolta pure formale, rivolta specialmente agli adulti del supermercato degli esordi, con gli anni Ottanta i numeri dei self service e dei clienti crebbero notevolmente di pari passo alla crescita complessiva dei consumi e pure alla tendenza a consumare (Scarpellini, 2008, p. 250). I tempi furono evidentemente maturi per pensare addirittura ad esperimenti di educazione al consumo formale, rivolta ai bambini, dentro il supermercato, idea che, come accennato, nacque in seno alla cooperazione di consumo (Coop). Fu un po' come se quella dimensione onirica, raccontata da Calvino nel suo celebre *Marcovaldo* e vissuta nei decenni precedenti dagli adulti ora disincantati, fosse adesso patrimonio dei bambini, ancora pronti a scoprire, a stupirsi e a sognare davanti all'abbondanza e alla varietà delle merci. Ma negli anni Ottanta l'Italia era entrata in pieno nella società affluente, quindi più che fare percorsi propedeutici ai nuovi consumi c'era semmai da attrezzarsi per difendersi dall'invasione delle merci o comunque imparare a consumare consapevolmente.

5. Il supermercato ovvero sapere fare la spesa

In questo itinerario esplorativo del supermercato come luogo educativo, l'universo delle cooperative di consumatori merita una tappa specifica per l'impegno profuso in buona parte della penisola nella costruzione e nell'offerta di percorsi di educazione al consumo indirizzati alle scuole e ai cittadini. Le varie Coop, già a partire dagli anni Sessanta, riorganizzarono infatti la loro rete di vendita e abbandonarono progressivamente i piccoli spacci, che a lungo le avevano caratterizzate, per approdare alla grande distribuzione, dunque alla formula dei supermercati. Nel 1971, Coop Italia poteva vantare un totale di 71 supermercati e ben 700 minimarket (Scarpellini, 2008, p. 232). La Coop deve essere dunque ricordata in queste pagine in quanto azienda della grande distribuzione che per

la sua particolare natura sociale ha impegnato notevoli risorse e energie nel campo dell'educazione al consumo, ma anche perché all'interno di questi percorsi formativi prese corpo e si sviluppò l'idea del supermercato, inteso come punto vendita, come laboratorio didattico ed educativo, in cui imparare in modo intenzionale a consumare consapevolmente.

La natura etica delle cooperative di consumatori le aveva infatti indirizzate quasi naturalmente a coltivare quella vocazione pedagogica manifestata fin dalle campagne di educazione alla cittadinanza e al sostegno dell'istruzione di massa promosse nel dopoguerra, per formare così al consumo consapevole i loro soci e i loro clienti (Zamagni *et al.*, 2004). Una vocazione di cui è possibile trovar riscontro pure negli anni Settanta nelle prime campagne pubblicitarie televisive affidate a Ugo Gregoretti *Coop presenta i canti del lavoro*, di chiara natura educativa più che, per usare un termine allora diffuso, persuasiva². Purtroppo i limiti di spazio di questo articolo impediscono di affrontare il discorso in tutta la sua articolazione e complessità e limiteremo il ragionamento al solo supermercato. Bisogna però almeno ricordare che l'educazione al consumo Coop è attiva da quasi quarant'anni con un'offerta formativa capillare e di notevole qualità, organizzata sui territori dai Centri di educazione al consumo consapevole, in forza alle varie cooperative e di cui hanno usufruito gratuitamente migliaia di scuole. A supporto degli interventi nelle aule, Coop ha poi dato vita a svariate iniziative editoriali, pubblicando strumenti didattici, guide e manuali di approfondimento per l'educazione al consumo, e ad altrettante collaborazioni di eccezione, fra cui quella con Tullio De Mauro e con Mario Lodi (ANCC, 2010).

Il supermercato come laboratorio educativo attraversa un po' tutta la storia dell'educazione al consumo Coop a cominciare dal nucleo originario delle attività in questo campo delle cooperative, ovvero le Giornate dei Giovani Consumatori (GGC), un festival itinerante (la cui storia meriterebbe ben altro spazio) presentato alla stampa il 7 novembre del 1980 e partito a Modena pochi giorni dopo per poi conoscere quasi sessanta repliche in altrettante città italiane del centro-nord fino al 1987 (Oliviero, 2018, pp. 48-52). All'interno delle GGC le scolaresche, o i bambini con le loro famiglie, potevano partecipare a laboratori, giochi, visitare mostre, seguire happening... tutto su temi inerenti ai consumi (ambiente, alimentazione, giocattoli, pubblicità, qualità dei prodotti, energie

2 <https://www.youtube.com/watch?v=k1yYwhLSH90> 30 marzo 2019.

etc). In sintesi le GGC erano, come recitava un passaggio del progetto dell'iniziativa, "una vera e propria proposta di pedagogia dei consumi all'insegna dell'imparare giocando". L'allestimento era diviso infatti in una mostra di oltre 100 pannelli e in *stands* nei quali i visitatori, con la guida di alcuni animatori, potevano partecipare alle varie attività formative o meglio alle "animazioni", per usare il termine con cui furono definite queste attività e con cui sono spesso definiti anche oggi i laboratori di educazione al consumo Coop.

Una di queste animazioni aveva appunto come titolo: "Il supermercato ovvero sapere fare la spesa" (ANCC, 1981). Contenuto, obiettivi e modalità della proposta erano semplici: le scolaresche dovevano avventurarsi per circa 15 minuti fra gli scaffali di un supermercato riprodotto in dimensioni ridotte "ma con la massima verosimiglianza" con una lista della spesa, variabile in base all'età dei partecipanti, da seguire. Alla fine del percorso, cioè alla cassa, l'animatore discuteva con i bambini la loro condotta nel corso della spesa simulata. Gli obiettivi dichiarati dell'animazione erano "valorizzare opportunamente l'operazione quotidiana dell'approvvigionamento alimentare, e, soprattutto, insegnare ad operare gli acquisti in funzione di una alimentazione sana e razionale", anche sul piano dei costi, nonché saper formulare una dieta corretta³. Insomma in questi supermercati didattici allestiti dalla Coop, nel corso di sette anni, decine di migliaia di bambini, divisi in piccoli gruppi e "forniti del rituale carrello", poterono imparare a fare la spesa, seppur simulata, senza la mediazione di un adulto e sulla base di precise indicazioni, come ad esempio "fai la spesa per una gita di un giorno della tua famiglia" oppure "hai 20.000 lire. Fai la spesa per il pranzo all'aperto per una gita con quattro amici" (Sanzo, 1981, p. 25).

6. Alice nel supermercato

Chiusa la stagione delle Giornate, il passo immediatamente successivo fu di esportare l'esperienza del supermercato didattico direttamente nelle scuole. D'altro canto la *kermesse* già in origine aveva il fine di porre le basi per costruire, come in effetti accadde, un'articolata offerta di animazioni

3 Speciale Giornate dei Giovani Consumatori. *Coop Notizie*.1-2, 1981, p. 8.

sull'educazione al consumo a cui avrebbero potuto aderire le scuole italiane. Il supermercato simulato e riprodotto in scala per i bambini, fu però efficacemente sostituito dal punto vendita vero e proprio. Già nel 1984, ad esempio, l'animazione sperimentata nel corso delle GGC comparve nella guida *La testa per pensare*, che raccoglieva l'offerta del laboratorio permanente di educazione al consumo inaugurato in sinergia da Coop Emilia-Veneto e dal Comune di Bologna. Come *location* prevedeva appunto il punto vendita di San Donato adiacente alla sede del laboratorio permanente⁴.

Tuttavia, una prima evoluzione più articolata dell'animazione/laboratorio sul supermercato fu presentata alla fine degli anni Ottanta nell'ambito dell'offerta di educazione al consumo di Coop Toscana Lazio ovvero *Alice nel supermercato*, progetto assai ambizioso che mirava a fare diventare il supermercato "teatro di animazioni, labirinto sensoriale, territorio organizzato e luogo da esplorare alla ricerca di suggestioni pubblicitarie da decodificare o di informazioni da raccogliere, offrendo occasioni reali di riflessione ed esperienza, utili per osservare e moltiplicare i punti di vista su alimentazione e sicurezza, economia e pubblicità, interdipendenza e sviluppo sostenibile. Esso diventa così il luogo per costruire la propria identità di cittadini, prima che di consumatori" (ANCC, 2010, p. 173).

Ispirato nel titolo da un capitolo del notissimo libro di Vance Packard, *I persuasori occulti*, *Alice* faceva da contenitore e stella polare di tutta l'offerta di educazione al consumo della cooperativa, con percorsi sulla moda, sull'alimentazione, sulla pubblicità, ambiente, cooperazione etc., percorsi che avevano come centro nevralgico il supermarket per poi andare in classe o viceversa, coniugando "bisogno di conoscenza e accoglimento delle emozioni" dei bambini (Luciani, 1999, p. 65; Luciani, 1992, pp. 5, 12-13).

Alice nel supermercato dunque non limitava più la funzione del supermarket ad un luogo in cui sviluppare la perizia nel fare la spesa, ma faceva leva su quei meccanismi impliciti del supermercato, sul suo potenziale educativo, di cui abbiamo parlato nella prima parte di questo articolo, per inserirli in un percorso formativo formale. L'elaborazione di questa proposta certo teneva conto e approfittava di uno scenario completamente mutato rispetto agli anni in cui esordirono questi negozi con i quali gli

4 *La testa per pensare*, opuscolo del 1985 conservato presso la sede di ANCC.

italiani, anche quelli più piccoli, cominciavano adesso ad avere una certa consuetudine. Nel 1982 arrivano ad esser 1959 a fronte, lo ricordiamo, dei 16 punti vendita del 1960 (Zamagni, 1998, p. 202), un contesto in cui peraltro Coop stava affermando la propria *leadership*. Come accennato, infatti, il mondo intero e l'Italia, con gli anni Ottanta, entrarono in pieno nell'epoca d'oro dei consumi su cui per ovvi motivi non possiamo soffermarci. I supermercati non furono così più percepiti o presentati, come accadeva fino a pochi anni prima, quali negozi del futuro, ma imprescindibili nel presente. Non erano più quel luogo dove sperimentare i prodotti sbirciati nei 15 minuti di castigata pubblicità del Carosello, ma quello in cui dilagavano le merci dell'altrettanto dilagante *réclame* delle tv private nazionali, altra novità appena arrivata. L'iniziativa di Coop prese le mosse dunque da questo contesto per fare educazione consapevole al supermercato, tenendo probabilmente (o forse inconsapevolmente) conto che negli anni Ottanta di fatto c'era una parte di italiani che aveva bisogno di qualche strumento per fronteggiare il marketing, ma pure una parte che stava ancora facendo pratica a fare la spesa. Pensiamo ad esempio al successo indiscusso di trasmissioni TV di quel periodo come *Ok il prezzo è giusto* e alla sua versione per l'infanzia *OK bimbi* (Serafin, 1983, pp. 44-45). Tutti parevano però in ogni caso riconoscere nel supermercato il regno dell'abbondanza e dei desideri. Sempre a proposito di trasmissioni TV anni Ottanta di successo ricordiamo a questo proposito il gioco a premi di *Fantastico 7*, che in sostanza consisteva nel prelevare, in un tempo circoscritto, più merce possibile dagli scaffali di un supermercato Standa (sponsor della trasmissione), con "frenesia indecente", come scrisse un'osservatrice attenta della TV come Lietta Tornabuoni (1987, p. 2).

A fine secolo, quando i supermercati divennero ormai una presenza costante nel nostro paesaggio urbano (oltre 6000 unità), sulla scorta di *Alice*, Coop promosse poi un'animazione nazionale che consacrò il supermercato come laboratorio educativo e la sua potenzialità nel mettere in relazione educativa reciproca uomini e cose, ovvero *A casa della Pimpa*. L'animazione consisteva in una ricostruzione in cartone della casa della cagnolina di Altan da allestire proprio nei punti vendita e da cui far partire i vari percorsi di educazione al consumo per le scolaresche. "Questo percorso", si può leggere in una bella antologia curata da Tiziana Luciani a supporto dell'animazione,

mette al centro il rapporto fra i tempi di vita individuali e gli oggetti di consumo desiderati e/o posseduti. La Pimpa è un po' la

“garante” dell’essenza dell’infanzia, di quel misto di curiosità e poesia che una forzosa omologazione fra grandi e piccoli, perseguita dalle logiche del mondo dei consumi, rischia di far svanire. La Pimpa conosce quella formula segreta che le bambine e i bambini sanno: la capacità di essere in questo mondo reale e nel mondo magico dove tutto è meravigliosamente, implacabilmente vivo e animato, oggetti compresi [...] Oggi i passaggi formativi dell’identità avvengono attraverso il desiderio e/o l’acquisizione di determinati oggetti ritenuti quasi magici, capaci di operare trasformazioni in quei soggetti che li pongano al centro del loro immaginario e delle loro esperienze (Luciani, 1998, p. 4).

Non a caso insomma a partire dagli anni Novanta il supermercato come laboratorio didattico fu sempre più presente nell’offerta di educazione al consumo Coop fino ad esser ritenuto a lungo, con varie declinazioni e in qualche caso fino ad oggi, il cuore delle proposte avanzate alle scuole dalle Cooperative.

Degli ultimi vent’anni di questa storia parleremo però presto in un’altra occasione in cui potremo dare anche conto di una ricerca che abbiamo condotto che ha raccolto quasi 200 testimonianze sull’educazione al consumo Coop. Occasione in cui magari ci sarà spazio pure per riflettere sull’ulteriore evoluzione in corso del supermercato come luogo educativo di pari passo all’avanzata progressiva dell’*e-commerce* e del *demalling*, per scoprire che forse questo “nonluogo” potrebbe rimanere uno dei pochi spazi pubblici in cui avere, dal vivo, relazioni educative⁵.

Riferimenti bibliografici

- A.N. (1957). Largo afflusso di massaie al negozio senza commessi. *La Stampa*, 5 marzo: 5.
- ANCC. (1981). Progetto Giornate Giovani Consumatori, dattiloscritto conservato c/o Ancc.
- ANCC (Associazione nazionale cooperative di consumatori) (2010). *Trent’anni. Spesi bene: con i ragazzi, le famiglie, gli insegnanti*. Bologna: Consumatori.
- Augé M. (2009). *Non luoghi. Introduzione a un’antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (ed. or. 1992).

5 www.demalling.com 30 marzo 2019.

- Crainz G. (2003). *Il paese mancato: l'Italia dal miracolo economico agli anni ottanta*. Roma: Donzelli.
- Ferrari M. (2011). Il bambino e il suo ambiente: cose dei bambini e cose per i bambini nel dibattito storiografico. *Studi sulla Formazione* 13(1): 39-55.
- González S., Meda J., Motilla X., Pomante L. (Eds.) (2018). *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*. Salamanca: FahrenHouse.
- Judt T. (2017). *Postwar: la nostra storia 1945-2005*. Bari: Laterza.
- Lucinai T. (Ed.) (1998). *Oggetti e soggetti a casa della Pimpa. Piccola antologia su consumi e infanzia*. Casalecchio di Reno: Coop Italia.
- Luciani T. (1992-93). *Alice nel supermercato. Il supermercato come laboratorio formativo e didattico, guida dattiloscritta per insegnanti*. Conservata presso l'Archivio Unicoop Tirreno.
- Luciani T. (1999). *Alice ci accompagna a casa della Pimpa. Attività e progetti per la scuola di Coop Toscana Lazio*. Livorno: Mediaprint.
- Meloni P. (2018). *Antropologia del consumo. Doni, merci, simboli*. Roma: Carocci.
- Miller D. (1987). *Material culture a mass consumption*. Oxford: Basil Blackwell.
- Oliviero S. (Ed.) (2017). Dossier monografico Educazione, scuola e consumo. *Rivista di storia dell'educazione*, 2: 7-241.
- Oliviero S. (2018). *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*. Milano: FrancoAngeli.
- Ritzer G. (2000). *La religione dei consumi. Cattedrali, pellegrinaggi e riti dell'iperconsumismo*. Bologna: Il Mulino (Ed. or. 1999).
- Sanzo M. (1981). C'è un supermercato al Broletto. Ci vanno i bambini e imparano a fare la spesa. *La Stampa*, 16 ottobre: 25.
- Scarpellini E. (2001). *Comprare all'americana: le origini della rivoluzione commerciale in Italia, 1945-1971*. Bologna: Il Mulino.
- Scarpellini E. (2007). *La spesa è uguale per tutti: l'avventura dei supermercati in Italia*. Venezia: Marsilio.
- Scarpellini E. (2008). *L'Italia dei consumi. Dalla Belle Epoque al nuovo millennio*. Roma-Bari: Laterza.
- Scarpellini E. Cavazza S. (2018). *Storia d'Italia. Annali 27, I consumi*. Torino: Einaudi.
- Serafin R. (1983). Ok il prezzo è giusto. *TV Sorrisi e canzoni*. 52: 44-45.
- Tornabuoni L. (1987). Rubare che bel gioco. *La Stampa*, 8 gennaio: 2.
- Trentmann F. (Ed.) (2012). *The Oxford handbook of the history of consumption*. Oxford: Oxford university press.
- Trentmann F. (2017). *L'impero delle cose*. Torino: Einaudi Kinde Edition.
- Zamagni Z. (1998). *L'evoluzione dei consumi tra tradizione e innovazione*, in *Storia d'Italia. Annali XIII, L'alimentazione*. Torino: Einaudi.
- Zamagni V., Casali A., Bartilani P. (2004). *La cooperazione di consumo in Italia: centocinquanta'anni della Coop consumatori: dal primo spaccio a leader della moderna distribuzione*. Bologna: Il Mulino.

Spazi, educazione di genere e trasgressione nella città antica

Spaces, gender and transgression in the ancient city

Gabriella Seveso

Associate professor of History of Education | Department of Human Sciences for Education
"Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca (Italy) | gabriella.seveso@unimib.it

abstract

Educational practices in the ancient polis were always connected with the transmission of extremely codified rules concerning gender roles and the dimension of physical and symbolic space. Nevertheless, some educational practices were seen as transgressive with respect to these norms and codifications. In particular, certain practices that took place in spaces perceived of as outside the walls of the polis evoked the multiplicity of individual sexual identity. The paper reflects on these educational practices connected with the cross-dressing.

Keywords: gender education in ancient Greece; gender spaces and identity in ancient Greece; cross-dressing in Ancient Greece; gender differences and transgression; informal education in ancient Greece

Le pratiche educative nella polis antica sono sempre state connesse con la trasmissione di norme estremamente codificate relative ai ruoli di genere e alla dimensione dello spazio, fisico e simbolico. Nonostante ciò, alcune pratiche formative hanno costituito momenti di trasgressione rispetto a queste norme e a queste codificazioni. In particolare, alcune pratiche educative che si svolgevano in spazi percepiti come esterni alle mura della polis richiamavano la molteplicità dell'identità sessuale degli individui. Il contributo intende proporre una riflessione su tali pratiche educative connesse con il fenomeno del travestitismo rituale.

Parole chiave: educazione di genere in Grecia antica; spazi e identità di genere in Grecia antica; travestitismo in Grecia antica; differenze di genere e trasgressione; educazione informale in Grecia antica

Premessa

Il presente contributo si propone di riflettere su alcune pratiche educative nella *polis* antica e sulla loro collocazione in specifici spazi, a partire da una lettura di genere. L'articolo propone, quindi, inizialmente, alcune sintetiche considerazioni sulla correlazione fra ruoli di genere e spazi nella città antica ed esplicita le cornici teoriche e le categorie che verranno utilizzate nel corso del lavoro. In seguito, chiarisce il concetto di travestitismo rituale quale uno dei comportamenti/atteggiamenti che testimoniano forme di trasgressione riguardo ai ruoli di genere. Si concentrerà poi sull'analisi di alcune pratiche educative che prevedevano il *cross-dressing* e che si svolgevano all'interno di spazi marginali, proponendo infine alcune provvisorie ipotesi interpretative.

1. Spazi e ruoli nella città antica

Per quanto concerne la percezione, la rappresentazione e l'organizzazione dello spazio nella cultura greca antica molti sono ormai gli studi che se ne sono occupati, in particolar modo con taglio antropologico. In questa sede, è possibile accennare brevemente ad alcune considerazioni che offrono coordinate utili ai fini della riflessione sull'intreccio fra pratiche educative, riti di iniziazione, identità di genere e spazi.

La città antica, sia in epoca arcaica, sia in epoca classica, propone in maniera esplicita una precisa concezione dello spazio connessa con l'immagine dell'essere umano, delle sue caratteristiche e delle differenti modalità di convivenza sociale e politica.

In epoca omerica, una delle rappresentazioni più celebri e interessanti di tutto ciò, è contenuta nella descrizione dello scudo di Achille (cfr. Omero, *Iliade*, XVIII, 468-616). Domenico Musti (2008), nella sua dettagliata analisi di questo passo, dimostra come lo scudo di Achille sia una rappresentazione molto precisa ed esplicita della città e del mondo con una consonanza significativa fra *kosmos* (mondo ordinato) e *polis* (città, comunità civile): le strutture del paesaggio si riflettono nelle strutture della città e della vita sociale, nei ruoli e nelle attività umane. Considerazioni analoghe sono state proposte anche per lo spazio rappresentato in forma iconografica e letteraria: la ceramografia, ad esempio, richiama le descrizioni letterarie, nell'attribuire precisi ruoli e significati a seconda dello spazio occupato dai personaggi e dagli oggetti (Dietrich, 2011; Jong, 2012; Gilhuly, Worman, 2014).

In epoca classica, la concezione dello spazio come dimensione strettamente connessa con le forme di vita associata diviene consolidata: ricordiamo, a titolo di esempio, la riflessione di Aristotele (*Politica*, 1267b, 22), che illustra la distinzione fra spazi nella proposta utopica di Ippodamo di Mileto; o ancora, la correlazione fra gli ambienti naturali, le forme di città, i tipi di governo, sintetizzata in maniera significativa in Aristotele, *Politica*, 1327b, 22 e sgg. Si tratta di concezioni già presenti del resto nel trattato pseudoippocrateo *Arie acque, luoghi*, (§12 e §24), che connette caratteristiche morfologiche del territorio con caratteri fisiognomici e fisici, abitudini sociali, aspetti culturali dei diversi popoli.

In merito in particolare alla divisione dei ruoli e alle identità sessuali, in epoca classica la correlazione fra questi aspetti della vita sociale e la ripartizione e rappresentazione dello spazio si consolida e si sistematizza. Le testimonianze letterarie e iconografiche di ciò sono molteplici. Nelle tragedie di Euripide, sovente compare l'idea che l'unico spazio concesso alle donne "rispettabili" (contrapposte alle prostitute) è quello privato e domestico: si veda, a questo proposito, il discorso di Macaria ne *Gli Ercolidi* (vv. 447-476), o quello di Andromaca ne *Le Troiane* (vv. 645-648) o ancora la reprimenda di Peleo nella *Andromaca* (vv. 595-600). La narrazione di Erodoto, a sua volta, che, con atteggiamento di notevole apertura e di curiosità etnografica, descrive altri popoli, testimonia della persistenza della concezione greca: lo storico riconnette, infatti, l'uso degli spazi e le loro caratteristiche ai ruoli di genere, alle pratiche educative, ai ruoli familiari e sociali (si veda, in particolare, l'analisi proposta in merito all'Egitto: *Storie*, II, *passim*). A sua volta, la testimonianza offerta da Lisia (*Contro Eratostene*, *passim*) ci mostra una rigida suddivisione fra spazio pubblico (maschile) e spazio privato (femminile), ma anche una separazione all'interno dell'*oikos* fra spazi più interni riservati alle donne e spazi più accessibili riservati a uomini e ospiti: la celebre orazione narra una vicenda proprio giocata sugli spazi, sui ruoli di genere e sul controllo delle condotte sessuali. Infine, non dobbiamo dimenticare la rilevante testimonianza di epoca classica costituita da alcuni passi del dialogo *Economico* (VII, 2; 22-24) di Senofonte, che illustra come la suddivisione degli spazi in correlazione con i ruoli di genere potesse essere giustificata anche con motivazioni connesse con le caratteristiche organiche e morfologiche del corpo di donne e uomini.

La correlazione fra spazi e identità di ruolo appare inoltre estremamente connessa con le pratiche educative rivolte a bambini/e, ragazzi/e e donne/uomini: come ampiamente documentato, infatti, i dispositivi for-

mativi che la città antica metteva in atto prevedevano precise suddivisioni degli spazi così come dei tempi, a seconda dell'appartenenza di genere dei soggetti in via di sviluppo. Non soltanto la scuola era uno spazio generalmente abitato da maschi liberi, ma anche la palestra, il simposio; inoltre, l'organizzazione di dispositivi strettamente connessi con il rito, quali ad esempio la festa, contemplavano spazi ben definiti per bambine e bambini, ragazzi e ragazze, uomini e donne (Dubini, 2011; Jeanmarie, 1939; Lalanne, 2003; Seveso, 2010).

A partire dalle numerose fonti iconografiche, letterarie, archeologiche, gli studi di diverse discipline hanno negli ultimi decenni tentato di analizzare gli aspetti simbolici e hanno proposto categorie di analisi che, elaborate in ambito soprattutto di antropologia antica, sono state riprese anche dalle altre scienze storiche. Sul piano degli studi e delle chiavi di lettura proposte, riguardo alla percezione, alla rappresentazione e anche all'utilizzo dello spazio nella cultura greca, restano fondamentali ed utili anche per una riflessione storico-pedagogica, le considerazioni elaborate dall'antropologia antica e in particolare dalla scuola di Parigi. A questo proposito, Vernant (1996) ha proposto uno studio ormai riconosciuto come fondamentale, che indaga gli aspetti simbolici dell'organizzazione dello spazio: esso sottolinea il forte legame fra organizzazione "centrale" dello spazio mentale e organizzazione dello spazio della città e sottolinea come la polarità che definisce la struttura dello spazio e l'esperienza dello spazio nella cultura antica non è entro due estremi, ma la polarità centro-periferia. Secondo lo studioso, lo spazio viene in questo modo concepito nella cultura greca antica come una sorta di cerchi concentrici: la struttura della città prevede l'*astu*, ovvero la città vera e propria, la *chora*, la terra coltivata intorno; le *eschatiai*, le zone non coltivate, selvagge, incolte. Questa concezione procede secondo cerchi concentrici che si riproducono anche su scala sempre maggiore, per esempio nella struttura dell'intero mondo abitato (con al centro il mondo greco, intorno il mondo barbaro, e ancora intorno il mondo favoloso), o nello spazio cosmogonico.

Questa chiave interpretativa è risultata fondamentale ed è stata comunemente accettata, ma recentemente alcuni studi hanno sottolineato come il concetto di liminarietà e di marginalità dello spazio non vada inteso solo identificando il margine con le terre selvagge, la frontiera: alcune ricerche (Polinskaja, 1998) hanno messo in luce come anche all'interno della città vera e propria possiamo rinvenire spazi che possono essere definiti marginali, perché chiusi o nascosti, o percepiti come estranei alla normale vita quotidiana, non facilmente accessibili. In questa accezione,

lo spazio marginale non è solo la frontiera o la terra selvaggia, ma anche una particolare porzione di spazio che risulta “esclusa” dalle attività o dal libero accesso e connessa con tabù o divieti. Esempi in merito possono essere rintracciati proprio in relazione ad alcune pratiche educative: gli efebi, ovvero i ragazzi prima del loro ingresso nella vita adulta, erano tenuti a vivere per un breve periodo in zone selvagge al di fuori della città, procacciandosi il cibo e apprendendo l’arte della sopravvivenza; le arrefore, ovvero le ragazze prima dell’ingresso nell’adulthood, erano invece tenute a vivere per breve periodo dentro Atene, ma al di fuori della città vera e propria, confinate nell’Acropoli, in luogo inaccessibile. Si tratta di due esempi che mostrano pratiche educative attuate in spazi marginali, l’uno collocato all’esterno della città, l’altro all’interno.

Il presente contributo sceglie di analizzare la connessione fra trasgressioni ai ruoli di genere e spazi proprio a partire da quest’ultima chiave interpretativa, che non identifica la marginalità e la liminarità necessariamente con la frontiera e l’incolto, ma con porzioni di spazio “escluse” dal libero accesso, dalle attività e soggette a particolari norme e restrizioni.

2. Trasgressione dei ruoli di genere e travestitismo

A fronte di una codificazione molto chiara ed esplicita fra spazi, pratiche educative, ruoli di genere nella famiglia e nella società, gli studi più recenti hanno messo in rilievo particolari pratiche che trasgredivano tale codificazione all’interno di spazi specifici.

In questo saggio, abbiamo deciso di limitarci all’analisi di una peculiare manifestazione di trasgressione costituita dal *cross-dressing*, o travestitismo rituale: quest’ultimo rappresenta una pratica che prevede l’esibizione da parte di alcuni individui di un abbigliamento e/o di oggetti tipici che sono strettamente codificati come appartenenti al genere opposto. Questa focalizzazione parte dal presupposto, fondato su numerosi studi, della notevole importanza della veste e dell’acconciatura, nella cultura antica, poiché esse possiedono una forte carica simbolica, connessa con i ruoli generazionali, di genere, sociali (Gernet, 1983; Gherchanoc, Huet, 2008); tale carica simbolica appare ancora più manifesta nelle pratiche educative connesse con i passaggi evolutivi (Calame, 1977; Seveso, 2010).

Le testimonianze artistiche, letterarie, storiche ci mostrano come il *cross-dressing* riguardasse sia uomini/ragazzi che vestono al femminile, sia

al contrario ragazze/donne che vestono al maschile. Le fonti più numerose riguardano fenomeni di travestitismo rituale e iniziatico maschile, probabilmente per la consueta maggiore attenzione che le testimonianze antiche dedicano al maschile. Non è possibile in questa sede, né allo stato attuale della ricerca storica, conoscere quanto le testimonianze di queste pratiche corrispondano alla realtà storica sul piano quantitativo; i riscontri fra fonti diverse (letterarie e iconografiche, appartenenti ad epoche diverse) fungono da testi per una descrizione di fenomeni che hanno subito mutamenti lenti e che hanno avuto una notevole persistenza; le interpretazioni dei dati provenienti da tali fonti, come vedremo, possono essere complesse e non sono giunte a conclusioni univoche (La Guardia, 2017).

Occorre, ora, circoscrivere con chiarezza di quale travestitismo intendiamo occuparci. In merito al travestitismo in generale, è necessario sottolineare come nella cultura greca antica esso fosse censurato (Epstein, Straub, 1991); l'uomo che si vestiva da donna era sbeffeggiato, deriso e disprezzato: una delle testimonianze più conosciute è costituita dalle commedie di Aristofane (cfr. *Tesmoforiazuse*, *Ecclesiazuse*), che mettono chiaramente in luce come chi esibiva un abbigliamento dell'altro sesso fosse denigrato e irriso (Gherchanoc, 2003); dopo l'età classica, il travestitismo sarà percepito come sintomo di perversione o di patologia, come appare evidente dalla letteratura ellenistica, in particolare dalla satira (Campanile, Carlà-Uhink, Facella, 2017). La presenza di sacerdoti traci che celebrano i misteri della dea Kotyto vestendo abiti femminili in una commedia perduta di Eupoli mostrerebbe a sua volta che tale pratica poteva essere percepita anche come tipica di popoli "barbari".

All'interno della città antica, vi erano poi fenomeni di travestitismo consentito connesso con specifiche esigenze; le rappresentazioni teatrali prevedevano la presenza di attori maschi che rivestivano anche i ruoli femminili proprio a causa del divieto di esibire corpi femminili in uno spazio così eclatante quale la scena: questo travestitismo di fatto costituiva una paradossale conferma della codificazione dei ruoli di genere in connessione con gli spazi e l'abbigliamento.

A fronte di questa censura esplicita nelle pratiche quotidiane, non mancano i racconti mitici che presentano fenomeni di travestitismo. Eracle, secondo il mito, dopo aver involontariamente ucciso Ifito, è costretto a purificarsi prestando servizio come schiavo presso la regina Onfale, vestendo abiti femminili ed esibendo una gestualità femminile, come rimarcato sia dalle rappresentazioni iconografiche sia da quelle letterarie

(Cfr. Sofocle, *Trachinie*, vv. 248-257; Plutarco, *Vita di Teseo*, VI 6; Clemente Alessandrino, *Protrettico*, II 30; Ovidio, *Heroides*, IX, 54 e sgg; Luciano, *Dialoghi degli Dei*, XIII; Plutarco, *An seni respublica gerenda sit*, 785 e-f): si tratta di una vicenda particolarmente significativa perché ne è protagonista l'eroe greco per eccellenza, personaggio costruito sull'esibizione della forza fisica e della mascolinità anche brutale. Molto noto e citato anche l'episodio di Achille che, per sottrarsi alla partecipazione alla spedizione contro Troia, si traveste da donna e vive negli appartamenti femminili presso Sciro, finché Odisseo non lo smaschera proprio attraverso la proposta di oggetti stereotipicamente maschili e femminili, quali le vesti e i gioielli da una parte, le armi dall'altra (cfr. Omero, *Iliade*, XIX 326, Ovidio, *Metamorfosi*, XIII 162 sgg; Stazio, *Achilleide*, II 167 sgg; Filostrato il Giovane, *Imagines*, 1; Pseudo-Apollodoro, *Biblioteca*, III 13. 8; Igino, *Favole*, 96; Pausania, I 22, 6; Svetonio, *Vitae Caesarum. Tiberius*). Anche in questo caso, il travestitismo riguarda uno dei massimi eroi della cultura greca, incarnazione del coraggio e della valentia nelle armi.

Appare, però, interessante sottolineare come questi racconti mitici mostrino eroi che praticano il travestitismo solo per un breve periodo della loro vicenda biografica, costretti da particolari circostanze (la purificazione, la volontà di sfuggire al destino di morte prematura). A questo proposito, è molto significativo che nella più importante opera architettonica classica, il Partenone, il fregio del lato Ovest rappresentasse lo sterminio delle Amazzoni (donne virili, con abbigliamento e oggetti virili), con le quali erano arrivati allo scontro proprio gli eroi protagonisti di episodi di travestitismo (Eracle, Achille, Teseo).

In questo contributo, analizzeremo pratiche di travestitismo rituale, ovvero consentite all'interno di cerimonie e utilizzate per un periodo di tempo limitato.

3. Spazi e travestitismo rituale

Il primo caso di cui possiamo occuparci è quello della festa delle Oscoforie, celebrate presso Atene nel mese di Panepsione (ottobre-novembre), festività connessa con la vendemmia. Durante le cerimonie, il momento culminante era costituito dalla processione- *pompé* che partiva dal santuario di Dioniso e si dipanava fino al tempio di Atena Scirade presso il Falero: la processione era preceduta da due ragazzi, scelti fra famiglie al-

tolocate e con entrambi i genitori vivi, travestiti da ragazze, che portavano ciascuno un tralcio di vite carico di grappoli; dietro di loro, due efebi di ciascuna tribù vestiti da donne esibivano rami di ulivo e grappoli. Le fonti antiche mettono in correlazione questa pratica con il mito fondatore di Teseo: l'eroe, prima di partire con le vittime destinate al Minotauro, sostituisce due ragazze con due giovani amici travestiti da fanciulle, che hanno il compito di aiutarlo nell'impresa di uccidere il mostro (Plutarco, *Vita di Teseo*, 22, 4). Vidal Naquet (2006) in un celebre saggio, sottolinea a proposito della cerimonia come vi siano elementi che riconnettono la pratica del travestitismo rituale con spazi percepiti come "marginali" o "esterni" alla città: i due giovinetti che precedono la processione sono infatti appartenenti al *genos* di Salamina, località esterna alla città, anche se contigua; la processione si dipana verso il tempio di Atena *Skiras* situato verso il porto, e *skiras* è ormai attestato come termine che designa la terra arida, calcarea, non coltivata e civilizzata, esterna. A proposito di quest'ultimo termine, è opportuno ricordare come, pur ponendo tuttora problemi di interpretazione e di ricostruzione, le feste legate ad Atena *Skiras* erano connesse con il travestitismo: in occasione delle feste Scire, le donne protagoniste della commedia *Ecclesiazuse* di Aristofane si travestono da uomini, si dotano di barbe posticce e tentano di conquistare il parlamento; Plutarco racconta inoltre come gli Ateniesi riuscirono a conquistare Salamina, ovvero la località di *Skiras*, travestendosi da donne (*Vita di Solone*, 8-9).

La cerimonia delle Osoforie terminava poi con una corsa di efebi dal tempio di Dioniso al Falero, durante la quale due ragazzi rappresentanti di ciascuna tribù gareggiavano fra loro; il vincitore dopo aver bevuto una particolare mistura, offriva libagioni. Alle Osoforie si connettevano inoltre le cerimonie delle Apaturie, che si svolgevano sempre nel mese di Panepsione e prevedevano la presentazione dei nuovi membri alla fratria di appartenenza: durante questa solennità, i ragazzi, dopo aver consumati dei pasti in comune e aver compiuto dei sacrifici, si tagliavano i capelli offrendo una ciocca alla dea Artemide. In questo caso, il taglio dei capelli richiama la perdita di un'acconciatura femminile e l'acquisizione di una maschile (capello corto): non mancano, anche in questo caso, riferimenti letterari: dalla commedia di Aristofane *Nuvole*, che descrive un padre preoccupato della lunga capigliatura e della condotta irresponsabile e infantile del figlio, al mito di Giasone presente nella *Pitica VI* di Pindaro che ci descrive l'eroe che, prima di rientrare in patria e pretendere il trono, veste pelli di pantera, vive in un luogo selvaggio e porta i capelli lunghi.

La cerimonia era connessa con il racconto mitico del duello fra Xanto e Melampo nelle terre della Beozia e dell'Attica, che erano definite *eschatia*, limite estremo.

La connessione anche temporale fra queste due cerimonie ha spinto gli studiosi a sottolineare come sussistessero delle correlazioni molto strette fra spazi marginali, esterni, selvaggi, cerimonie di passaggio, riti di travestitismo: queste correlazioni erano giocate anche e soprattutto sul piano simbolico e valoriale. Il passaggio da un'identità ambigua, infantile o comunque non adulta, a un'identità adulta, con attribuzione di precisi e definiti ruoli sociali, politici, familiari, sarebbe stato sancito da un momento in cui i ragazzi "vestivano" in senso reale e simbolico, la loro identità femminile che poi avrebbero dovuto abbandonare per divenire pienamente uomini e pienamente cittadini. La connessione con gli spazi esterni o marginali sottolinea come gli aspetti ambigui e trasgressivi potessero essere messi in scena lontano dal mondo ordinato, codificato, della città. Significativo il fatto che le Oscoforie si concludessero con una corsa (*dromos*), e quindi con una gara che marcava il rientro in città e l'affermazione dell'acquisita chiara identità maschile (il corridore era percepito come colui che poteva poi essere guerriero). Vidal Naquet sottolinea come queste cerimonie accomunate dall'esibizione di un'identità ambigua e dall'ubicazione in spazi marginali fossero anche contrassegnate da impliciti valori "rovesciati" rispetto ai valori riconosciuti dalla comunità: il ragazzo "selvaggio" è colui che caccia furtivo e di rapina nelle terre selvagge e nascoste, isolato, e si contrappone all'uomo adulto che combatte lealmente nell'esercito della città.

Un'analogia molto significativa, per quanto riguarda invece le pratiche educative rivolte alle ragazze, può essere rintracciata nei riti che si svolgevano nella località di Brauron, a circa quaranta chilometri da Atene, e che coinvolgevano gruppi di ragazzine prima del matrimonio: le origini di questi rituali sono rintracciate nelle fonti antiche nel mito dell'orso sacro ad Artemide, sbeffeggiato da una ragazzina e poi ucciso dai fratelli di lei. Le testimonianze più articolate di questi riti sono costituite dai celebri versi della *Lisistrata* di Aristofane (vv. 641-646) e dalla descrizione presente nel Lessico della Suda alle voci *Arktos* e *Brauron*, ma la possibilità di ricostruire nei dettagli gli aspetti tipici di questo rituale ci è data soprattutto dal fortunato ritrovamento di reperti archeologici rappresentati dalle rovine di due piccoli templi, da alcuni attrezzi per la filatura e la tessitura e da *krateriskoi* che raffigurano con chiarezza gesti e pratiche (Hollinshead, 1985). Le rappresentazioni iconografiche mostrano

le ragazzine mentre corrono in scene di vita campestre, abbigliate con pelli di animali selvatici o abbigliate con tuniche corte o nude, con le chiome corte, guidate da figure adulte che esibiscono ghirlande o maschere somiglianti ad animali (Gentile, Perusino, 2002). In questo caso, il travestitismo è solo parzialmente *cross gender*, mostrando tratti dell'abbigliamento e dell'acconciatura (tunica corta, capelli corti) tipici maschili e una gestualità parzialmente rovesciata rispetto ai canoni previsti per il femminile (le ragazzine corrono, dedicandosi ad un'attività tipica maschile); in parte il travestitismo sfocia invece nell'assunzione di tratti animaleschi e selvatici. Le cerimonie si concludevano con la deposizione della stola gialla caratteristica del servizio ad Artemide, e con il rientro in città, dove le ragazzine, pronte per il matrimonio, avrebbero assunto la gestualità pacata compita che si richiedeva alle donne (Dowden, 1989). Anche in questo caso, comunque, è evidente una correlazione fra spazi marginali, selvatici, incolti, travestitismo rituale e pratiche educative connesse con il passaggio di età: come nel caso delle Osoforie, la momentanea assunzione di caratteristiche rovesciate rispetto al proprio sesso poteva avvenire al di fuori dello spazio ordinato e codificato della città, per concludersi con un rientro nella città al fine di acquisire la piena identità familiare e sociale (Dodd, Faraone, 2003, pp. 127 e sgg.).

Se pensiamo allo spazio marginale non solo come spazio esterno alla città, ma come spazio che è nascosto o periferico in senso simbolico, come illustrato nelle premesse di questo contributo, possiamo individuare un nesso fra *cross-dressing*, pratiche educative di passaggio e spazi anche in altre consuetudini o riti che sono presenti in alcune città greche: Plutarco nella *Vita di Licurgo* (15, 4-5) ricorda come a Sparta le ragazze prima delle nozze venivano rasate completamente, vestivano calzari e un mantello da uomo e restavano nascoste in un luogo buio in attesa del consorte. Sempre lo stesso autore ci informa che anche ad Argo le ragazze in occasione del matrimonio sfoggiavano una barba posticcia (*De Mulieris virtutibus*, 245f; *Vita di Licurgo*, 15, 5): si tratta di rituali che si svolgono in spazi entro la città, ma marginali in quanto nascosti, non pubblici e concretamente e simbolicamente non illuminati.

Un'altra particolare cerimonia che prevedeva una forma di travestitismo è costituita dalla festa delle Ekdisia, che si svolgevano ogni anno a Festo: l'unica testimonianza di questo rito è contenuta nelle *Metamorfosi* di Antonino Liberale, autore vissuto probabilmente nel II secolo d.C. Il testo narra la vicenda di Leucippo, cresciuta come un maschio dalla madre finché, giunta al termine dell'infanzia, non può più celare la sua fem-

minilità. La madre, dunque, si rivolge alla dea Letò e chiede che la figlia possa divenire un uomo, richiamando nella sua preghiera i casi mitologici di assunzione di sesso opposto (Ipermestra, Tiresia, Ceneo...). La dea esaudisce i desideri della madre e la fanciulla diviene maschio e si sveste del peplo: questo gesto viene evocato da Antonino Liberale per spiegare l'etimologia del nome Ekdisia, che deriverebbe dal verbo *ekdyo*, ovvero mi svesto. Il mito contiene numerosi aspetti interessanti e anche significative incongruenze, che purtroppo non è possibile analizzare in questa sede. Si riferisce certamente ad un momento di passaggio verso l'età adulta poiché descrive il mutamento di sesso di Leucippo come crescita e cambiamento contemporaneo di età. Nelle pratiche, il rito prevedeva un periodo di segregazione in un luogo liminare per i ragazzi, che giunti nell'età dell'assunzione del loro ruolo civile e politico, partecipavano poi ad una cerimonia durante la quale deponevano un peplo (veste femminile), restavano nudi e poi si rivestivano. Il peplo, oltre ad essere la veste tipica femminile, poteva anche essere l'abbigliamento di popoli barbari. In questo caso, il travestitismo rimanda sia al genere opposto sia a un'opposizione culturale (lo straniero) e si conclude con l'assunzione della piena identità sociale, sessuale, politica.

In tutti i casi finora citati, rileva una correlazione fra pratiche educative svolte in spazi liminari e fenomeno del travestitismo rituale, con una correlazione esplicita anche con riti di passaggio che sanciscono l'ingresso nell'età adulta.

4. Alcune ipotesi interpretative e provvisorie conclusioni

Le fonti citate ci permettono di mettere in rilievo una correlazione fra spazi percepiti come marginali, pratiche educative connesse con riti di passaggio e travestitismo rituale: gli studi storici sono ormai concordi nell'accettare questa correlazione. Molto più complesse, però, appaiono le interpretazioni. In primo luogo, il concetto di rito di passaggio/rito iniziatico è stato recentemente messo in crisi attraverso una riflessione che ha messo in luce come esso sia una categoria interpretativa nata in ambito antropologico, poi mutuata dalle scienze storiche con successo, ma anche sulla scorta di una moda e in taluni casi di un "abuso della comparazione transculturale" (Franchi, 2011, p. 181). Certamente, anche nell'ambito della storia dell'educazione, appare opportuno parlare di riti che sancivano il passaggio all'età adulta e che non conducevano alla defi-

nitiva completezza del ruolo adulto, ma ad una minore incompletezza (Calame, 1977).

In secondo luogo, non appare univoca l'interpretazione della pratica del travestitismo rituale. Certamente, resta una pietra miliare la già citata ricerca di Vidal Naquet (2006), che rileva come in molte regioni del mondo greco antico, dove istituzioni arcaiche sono state tramandate quasi immutate fino all'epoca ellenistica, il passaggio dall'infanzia all'età adulta fosse drammatizzato seguendo una legge di "inversione simmetrica" (p. 136), legge che portava ad una momentanea esibizione di attributi del sesso opposto. Questi riti si contrapporrebbero ai riti di aggregazione che invece periodicamente coinvolgevano cittadini e cittadine che si mostravano con abbigliamento, gestualità, oggetti fortemente connessi con il tradizionale ruolo di genere previsto all'interno della comunità. Questa interpretazione, a partire da una rilettura proposta da Loraux (1990), appare attualmente non del tutto consolidata, poiché si tende invece a vedere queste pratiche come momenti che mettevano in rilievo aspetti di scambio e di commistione presenti nella codificazione di genere (Sebillot-Cuchet, Ernoult, 2006; Dodd, Faraone, 2003) aspetti che in taluni casi erano percepiti come tollerabili, in altri casi potevano anche suscitare angoscia e la conseguente necessità di esorcizzarli.

A partire da queste suggestive sollecitazioni interdisciplinari, nell'ambito della storia dell'educazione, le pratiche di cui ci siamo occupati possono essere interpretate come momento cruciale con forte valenza educativa, che sottolineava, attraverso anche il *cross-dressing*, il passaggio verso molte funzioni del ruolo adulto (guerriero, cittadino, sposo, sposa e madre). La correlazione tra travestitismo rituale e spazi marginali può essere intesa sia come possibilità di drammatizzazione in luoghi ove sperimentare momentaneamente l'inversione per giungere a rivestire poi i ruoli codificati all'interno dello spazio "ufficiale", sia come possibilità di mettere in scena gli aspetti di ambiguità e di commistione delle identità, che non sarebbero assumibili manifestamente all'interno degli spazi ufficiali. Resta significativo il fatto che le pratiche educative erano chiamate con chiarezza ad affrontare la complessità del percorso di antropoiesi e si assumevano il compito di offrire momenti in cui giocare la molteplicità delle identità e dei ruoli e dei ruoli di genere.

Riferimenti bibliografici

- Brelch A. (1969). *Paides e Parthenoi*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Calame C. (1977). *Les choers des jeunes filles an Grèce Archaïque*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Campanile D., Carlà-Uhink F., Facella M. (eds.) (2017). *TransAntiquity. Cross-dressing and Transgender Dynamics in the Ancient World*. London-New York: Routledge.
- Dietrich N. (2011). Anthropologie de l'espace en céramique grecque: du difficile passage de "Hestia-Hermes" aux images. *Metis*, 9: 279-308.
- Dodd D.B., Faraone C.A. (2003). *Initiation in Ancient Greek Rituals and Narratives. New critical perspectives*. London-New York: Routledge.
- Dowden K. (1989). *Death and the Maiden. Girl's Initiation Rites in Greek Mythology*. London- New York: Routledge.
- Dubini R. (2011). Lo spazio dell'aggregazione: Choros e Dromos nei riti di istituzione in Grecia. In V. Nuzzo (ed.), *Dalla nascita alla morte: antropologia e archeologia a confronto: incontro di studi in onore di C. Lévi-Strauss. Atti del Convegno. Adolescenza e riti di passaggio verso l'età adulta* (pp. 545-571). Roma: ESS Editorial Service System.
- Epstein J., Straub K. (eds.) (1991). *Body Guards: The Cultural Politics of Gender Ambiguity*. New York: Routledge.
- Franchi E. (2011). Riti di iniziazione in Grecia antica? Un terreno d'indagine interdisciplinare. In V. Nuzzo (ed.), *Dalla nascita alla morte: antropologia e archeologia a confronto: incontro di studi in onore di C. Lévi-Strauss. Atti del Convegno. Adolescenza e riti di passaggio verso l'età adulta* (pp. 447-455). Roma: ESS Editorial Service System.
- Franchi E. (2011). Destini di un paradigma: il rito iniziatico tra antropologia e scienze dell'antichità. *MYTHOS*, 5: 161-227.
- Gentile B., Perusino F. (2002). *Le orse di Brauron. Un rituale di iniziazione femminile nel santuario di Artemide*. Pisa: Scuola Normale Superiore.
- Gherchanoc F. (2003). Les atours féminins des hommes: quelques représentations du masculin-féminin dans le monde grec antique. Entre initiation, ruse, séduction et grotesque. *Revue historique*, 4: 739-791.
- Gherchanoc F., Huet V. (2008). S'habiller, se déshabiller dans les mondes anciens. *Mètis*, 6: 377-386.
- Gilhuly K., Worman N. (2014). *Space, place and Landscape in Ancient Greek Literature and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hollinshead M. (1985). Against Iphigeneia's Adyton in Three Mainland Temples. *American Journal of Archaeology*, 89: 419-440.
- Jeanmarie H. (1939). *Couroi e couretes. Essai sur l'éducation Spartiate et sur les rites d'adolescence dans l'antiquité hellénique*. Lille: Ayer.

- Jong I. J. (2012). *Space in Ancient Greek Literature: Studies in Ancient Greek Narrative*. Leida: Brill.
- La Guardia F. (2017). Aspects of Transvestism in Greek Myths and Rituals. In D. Campanile, F. Carlà-Uhink, M. Facella, *TransAntiquity. Cross-dressing and Transgender Dynamics in the Ancient World* (pp. 99-108). London-New York: Routledge.
- Lalanne S. (2006). *Une éducation grecque. Rites de passage et construction des genres dans le roman grec ancien*. Paris: La Découverte.
- Loroux N. (1990). *Les Expériences de Tirésias. Le féminin et l'homme grec*. Paris: Gallimard.
- Musti D. (2008). *Lo scudo di Achille. Idee e forme di città nel mondo antico*. Bari: Laterza.
- Padilla M. (ed) (1999). *Rites of Passage in Ancient Greece. Literature, Religion, Society*. Lewisburg: Bucknell University Press.
- Polinskaja I. et alii (1998). *Betwixt and between: patterns of Masculine and Feminine Initiation*. Chicago: Open Court.
- Sébillotte Cuchet V., Ernoult N. (eds.) (2006). *Problèmes du genre en Grèce ancienne*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Seveso G. (2010). *L'educazione delle bambine nella Grecia antica*. Milano: Franco Angeli.
- Seveso G. (2017). L'educazione di uomini e donne fra sacro e violenza nelle Baccanti di Euripide. In F. Antonacci, M. Della Misericordia (Eds.), *Il cielo e i violenti. Simboli del sacro e dell'iniziazione* (pp. 80-100). Milano: Franco Angeli.
- Vernant J. P. (1996). *Mythe et pensée chez les Grèques: études de psychologie historique*. Paris: La Découverte.

La scuola nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi: l'immagine narrata di un luogo di educazione

The school in the children's literature of yesterday and today

Susanna Barsotti

Associate Professor of History of Education | Department of Pedagogy, Psychology, Philosophy | University of Cagliari (Italy) | barsotti@unica.it |

abstract

Children's literature has always featured school classrooms with stories, novels and poems full of references to the world of school. The classroom, in fact, represents an important moment in everyone's experience and development because it is at school that girls and boys begin to grow outside of the family context, building relationships with their peers and adults other than their parents. Using examples from stories from yesterday and today, we try to highlight how the protagonists of these stories are able to offer an often-irreverent look at this educational institution, capturing and revealing its failures and drifts.

Keywords: children's literature, school, education, conformity, disobedience

La letteratura per l'infanzia ha frequentato e continua a frequentare spesso le aule scolastiche con racconti, romanzi, poesie ricchi di rimandi al mondo della scuola. Quest'ultima, infatti, rappresenta un momento importante nell'esperienza e nella formazione di ciascuno poiché è a scuola che bambine e bambini iniziano il proprio percorso di crescita al di fuori del contesto familiare e nel rapporto con i propri pari e adulti diversi dai genitori. Attraverso l'esempio di alcuni racconti di ieri e di oggi, si intende mettere in evidenza come i protagonisti e le protagoniste siano in grado di offrire al lettore uno sguardo spesso irriverente su questa istituzione educativa, capace di coglierne cedimenti e derive.

Parole chiave: letteratura per l'infanzia, scuola, educazione, conformità, disubbidienza

Premessa

La letteratura, non solo quella per l'infanzia e l'adolescenza, è ricca di rimandi alle aule scolastiche attraverso racconti, romanzi, poesie che diventano rappresentazione del mondo scolastico e di coloro che quel mondo abitano. La scuola, infatti, rappresenta un momento importante nell'esperienza e nella formazione di ciascuno poiché è a scuola che bambini e bambine iniziano il proprio percorso di crescita al di fuori del contesto familiare, nel rapporto con i pari e con adulti diversi dai genitori. I racconti destinati ai più giovani, nel passato come nel presente, mettono spesso in scena protagonisti e protagoniste in grado di offrire al lettore uno sguardo talvolta irriverente su questa istituzione educativa, capace di cogliere e smascherare cedimenti e derive dell'istituzione scolastica.

Colta attraverso lo sguardo partecipato, critico, severo, propagandistico, militante, oppure ironico e irriverente dello scrittore, la scuola appare, subito e inevitabilmente, come un organismo complesso, vivo e vivace, ricco di contraddizioni, di ambivalenze quando non, addirittura, di antinomie. Sia essa reale o narrata, infatti, non è, e non può essere considerata, un luogo neutro in quanto rappresenta, simultaneamente, lo spazio dei sogni da realizzare e delle visioni negative riguardo al futuro; ovvero dell'utopia e della distopia (Antoniazzi, 2014a, pp. 9-10).

Un percorso tra i testi può mettere in evidenza le trasformazioni cui, nel tempo, va incontro l'immagine della scuola nelle rappresentazioni per ragazzi, dalla diversa rappresentazione offerta dai classici di fine Ottocento, *Pinocchio* e *Cuore*, fino alle più irriverenti narrazioni di altrettanti irriverenti protagonisti come Matilde e Mina. La narrazione diventa così strumento di indagine privilegiato dell'istituzione scolastica, di cui riesce a mettere spesso in evidenza storture altrove non espresse.

1. Pinocchio e Enrico: due immagini della scuola di ieri

Sul primo numero del «Giornale per i bambini», uscito il 7 luglio del 1881, insieme ai racconti di Ida Baccini e Giuseppe Rigutini, a pagina tre, esce la prima puntata, costituita da due capitoli, de *La storia di un burattino*, un romanzo che può essere letto come puntuale rovesciamento

proprio di quei valori pedantemente trasmessi dagli altri collaboratori del settimanale: “[...] i colleghi di Collodi scrivono in ogni occasione che i bambini devono ascoltare i buoni consigli dei “maggiori” e non mettere bocca nei discorsi senza essere interrogati; l’adulto diventa così una sorta di re da guardare con deferente rispetto e ammirazione. Collodi esordisce, invece, presentando due adulti (maestro Ciliegia e Geppetto) che litigano [...]” (Boero; De Luca, 2012³, p. 52), anche in maniera grottesca. Il processo di ribaltamento riguarda anche la tematica della casa come nido: Pinocchio appena ha i piedi scappa per andare a cercare del cibo perché in casa non ha trovato niente da mangiare; la casa dunque si presenta subito come ben lontana da quel simbolo di luogo sicuro, protetto, accogliente e caldo di affetti, quale era rappresentata in tanta letteratura per l’infanzia ottocentesca e in molti racconti proprio del «Giornale per i bambini». La stessa uccisione del Grillo Parlante può essere letta “come atto estremo di ribellione alla petulanza pedagogica di tutta la letteratura educativa del secondo Ottocento” (Boero; De Luca, p. 53), al pari dei libri di scuola rifiutati persino dai pesci. Il burattino collodiano, tra il XXVI e il XXVII capitolo delle sue “avventure”, si lascia convincere dai compagni a marinare la scuola e a recarsi sulla spiaggia. Qui ingaggia con loro una lotta, come racconta un famoso episodio.

Allora i ragazzi, indispettiti di non potersi misurare col burattino a corpo a corpo, pensarono bene di metter mano ai proiettili; e sciolti i fagotti de’ loro libri di scuola, cominciarono a scagliare contro di lui i *Sillabari*, le *Grammatiche*, i *Giannettini*, i *Minuzzoli*, i *Racconti* del Thouar, il *Pulcino* della Baccini e altri libri scolastici; ma il burattino, che era di occhio svelto e ammalizzato, faceva sempre civetta a tempo, sicché i volumi, passandogli sempre di sopra al capo, andavano tutti a cascare nel mare. Figuratevi i pesci! I pesci, credendo che quei libri fossero roba da mangiare, correvano a frotte a fior d’acqua; ma, dopo avere abboccata qualche pagina o qualche frontespizio, la risputavano subito, facendo con la bocca una certa smorfia che pareva volesse dire: “Non è roba per noi: noi siamo avvezzi a cibarci di molto meglio!” (Collodi, 1980, pp. 225-226).

Pinocchio, burattino che non ama la scuola, che vende il suo abbecedario per assistere allo spettacolo di Mangiafoco, che seguendo Lucignolo approda al Paese dei Balocchi dove “non vi sono maestri” e “non vi sono libri”, qui mette in ridicolo le proposte didattiche della scuola a lui con-

temporanea portando così il lettore a riflettere sui contenuti stessi dell'educazione.

Non possiamo d'altra parte dimenticare che Collodi è autore di manuali scolastici, tra cui il *Giannettino* del 1876 e il *Minuzzolo* del 1878, dove vengono sempre messe in scena storie di fanciulli discoli o semplicemente disattenti e svogliati che famiglia e scuola cercano, ahimè riuscendoci, di ricondurre al buon senso e alla norma secondo lo schema che sarà anche di *Pinocchio*. Quella messa in dubbio nelle avventure del burattino è la sua trasformazione in uomo; ad essa Pinocchio, personaggio della fuorvianza, antiautoritario e riottoso, figura del mondo preborghese, si oppone fuggendo dalla casa paterna non appena Geppetto gli costruisce i piedi, perché non accada a lui “quel che avviene a tutti gli altri ragazzi”, ovvero il processo di addomesticamento dei piccoli attraverso la “civilizzazione” dei “selvaggi” con l'accettazione del sistema di valori imposti dagli adulti e dalla società tutta, la scuola è lo strumento principale attraverso cui questo processo si realizza. Pinocchio, allora, fugge alla costrizione di diventare adulto: “Vuol rimanere bambino, bambino nel senso originario di un ‘altro’ che tuttavia contiene sempre in sé anche la proiezione dei ‘civilizzati’, degli ‘adulti’, degli ‘educati’” (Richter, 2002, p. 76). *Pinocchio* lancia un messaggio all'infanzia, quello di una nuova morale avventurosa, eversiva perché deve portare alla conoscenza qualunque sia il prezzo che essa richiede. Pinocchio impara a vivere dalla vita, la sua educazione si attua come libero processo di autoformazione che mira allo sviluppo integrale della personalità al di fuori del, anzi contro al, formalismo della scuola: ricordiamo che, anche nell'ultimo capitolo, quando Pinocchio, dopo aver lavorato tutto il giorno, la notte studia, lo fa da solo, da puro autodidatta, su di “un grosso libro” senza indice e senza frontespizio.

Di natura completamente diversa la visione che della scuola emerge dal diario di Enrico Bottini.

De Amicis in *Cuore* racconta la scuola poiché essa, nella sua visione, rappresenta il motore dell'unificazione sociale e politica della nazione e, al tempo stesso, lo strumento più adatto per la sua emancipazione morale ed economica. Attraverso la voce di Enrico Bottini, l'autore scrive la propria utopia del mondo scolastico; un mondo lontano da quello della scuola reale che De Amicis conosce bene per averlo descritto nel suo *Romanzo di un maestro*. L'intento, tuttavia, è quello di tracciare un modello di scuola, sebbene ideale e che quindi non ci sarà mai, che serva da guida per poterla perseguire. La voce narrante (non sono suoi solo i racconti

mensili), lo abbiamo detto, è Enrico, perfetto ragazzo di una Torino di fine Ottocento:

[...] con il suo italiano infrancesito, con le sue esagerazioni, con i suoi toni strumentali troppo calcati, con un gusto “casalingo” per la retorica, e così via.

La scuola di *Cuore* vuole essere una scuola qualunque di una qualunque parte d'Italia. È vero che è a Torino, non foss'altro perché quella utopia non poteva essere altro che l'espressione di una mentalità illuminista del nord. La scuola di De Amicis è in città e non poteva essere altrove, perché la città funge, deve fungere, come costante stimolazione educante: i monumenti, la topografia, le sfilate delle truppe, il re, il carnevale, il giorno dei morti, il mercato, le varie botteghe artigiane, i negozi, le imprese edili, i mezzi di trasporto. La città è una delle strutture portanti della scuola di De Amicis (Boero, Genovesi, 2009, p. 16).

Altri due sono poi i pilastri della scuola deamicisiana: l'insegnante e la famiglia. Il maestro Perboni è persona seria che non ride mai, non scherza, è la figura senza la quale la scuola non potrebbe esserci, l'autore dei racconti mensili nei quali manifesta le sue conoscenze. Anche la famiglia in *Cuore* ha un ruolo di fondamentale importanza che quasi, fa notare Giovanni Genovesi, “rischia di mettere in ombra quello del maestro che può passare come un esecutore della volontà della famiglia e, *in primis*, di quella del padre” (*ibidem*). Alberto Bottini, il padre di Enrico, è il “prototipo del padre-sostegno della scuola [...]”. Egli è sempre presente, insieme al figlio che li racconta, agli avvenimenti salienti della scuola: incontri con i compagni di Enrico per strada, a scuola o a casa, commento delle attività della classe, colloqui con il direttore, visita ai luoghi cittadini, visita al vecchio maestro” (*ibidem*).

L'impalcatura scolastica di De Amicis viene però messa in crisi da quello scomodo personaggio che è Franti, uno dei compagni di classe di Enrico, il ribelle, il bullo, come lo chiameremmo oggi, che esce di scena troppo presto per poter comprendere quale sarebbe stata davvero la sua funzione nell'economia del romanzo. Tuttavia, ci fa notare Umberto Eco nel suo noto *Elogio di Franti*, egli, con il suo riso, la sua sadica presa in giro, punta il dito e illumina il paternalismo di classe della scuola postunitaria. Franti è la distopia come Garrone l'utopia, la scuola come sede di visioni negative per l'uno e come luogo di sogni da realizzare per l'altro.

Ecco dunque profilarsi l'idea di un Franti come motivo metafisico nella sociologia fasulla del Cuore. Il riso di Franti è qualcosa che distrugge, ed è considerato malvagità solo perché Enrico identifica il Bene all'ordine esistente e in cui si ingrassa. Ma se il Bene è solo ciò che una società riconosce come favorevole, il Male sarà soltanto ciò che si oppone a quanto una società identifica con il Bene, ed il Riso, lo strumento con cui il novatore occulto mette in dubbio ciò che una società considera come Bene, apparirà col volto del Male, mentre in realtà il ridente – o il sogghignante – altro non è che il maieuta di una diversa società possibile (Eco, 2001, p. 362).

2. I diari di Giannino e di Prisca: “cuori” del Novecento

Uno sguardo sulla scuola alternativo a quello adulto ci viene offerto dal monello per eccellenza, Giannino Stoppani che, con il suo *Giornalino*, denuncia e sottolinea con forza la frattura fra adulti e bambini smascherando le contraddizioni del mondo dei grandi.

Giannino ci descrive i salotti, i negozi, i treni, le aie dei contadini, i collegi, le scuole, e lo fa con grande cura, sempre rammentando i particolari che potrebbero sfuggire agli occhi degli adulti. E con loro, del resto, con gli adulti, non ha certo un buon rapporto. Li combatte soprattutto perché non sono coerenti, dicono che si agisce in un certo modo, poi subito si comportano diversamente. Giannino cerca di dimostrare che loro, i grandi, mentono, e ci riesce benissimo. Il suo metodo si basa sempre sull'umorismo, sullo scherzo anche violento, sull'ironia, sul rovesciamento delle abitudini. È intelligente, è astuto, è molto sveglio Giannino, ma soprattutto è battagliero, non si arrende, non si lascia piegare (Faeti, 2010, p. 286).

Anche quando si trova tra i banchi di scuola, Giannino continua ad osservare la realtà con sguardo penetrante e acuto, mettendo in ridicolo maestri e pratiche educative.

Gian Burrasca è un monello di nove anni, fiorentino e racconta le sue avventure in un diario, così come l'Enrico Bottini di *Cuore*. Il diario di Giannino Stoppani, però, è scevro dalla seriosità e dal tragico che aveva caratterizzato quello del suo coetaneo torinese, disegna lui stesso gli schizzi in cui si concretizzano le immagini dei suoi pensieri, conferendo così di-

gnità al disegno infantile e adotta una lingua colloquiale, ricca di toscanismi ma al tempo stesso elegante e familiare. La scelta stilistica dell'autore, certo sapientemente programmata in funzione della diffusione del settimanale di cui è direttore e in ragione del pubblico cui intenzionalmente si rivolge, resta estranea a modi espressivi aulici, alle pedanterie scolastiche e salvaguarda Vamba dagli intimismi pedagogici ancora diffusi in molti scritti per l'infanzia quale eredità deamicisiana, né d'altra parte cede mai all'uso di un linguaggio infantilistico. La forte carica umoristica è, forse, tra gli aspetti che rende ancora oggi, a più di un secolo di distanza, così vivo il racconto di Giannino; carica umoristica che certo nasconde dietro di sé il proprio autore, Luigi Bertelli, che arriva a scrivere il *Giornalino* dopo anni di militanza giornalistica sul versante della satira politica. Giannino denuncia e scardina il mondo adulto e le sue regole attraverso l'ironia: rovescia l'idea scolastica e allora sedimentata nell'immaginario che il "diario" dei bambini dovesse essere una cosa "seria", su cui annotare fatti "importanti", come fa Enrico Bottini, meglio se tragici, sui quali gli adulti possono intervenire con i loro ammaestramenti; inoltre viene esasperato il contrasto tra le macchinazioni di Giannino e la sua disponibilità a seguire e interpretare alla lettera gli ammonimenti degli adulti. La volontà parodica e oppositiva di Vamba gli permette di cogliere, almeno un po', il segreto imprevedibile dell'infanzia. L'infanzia è potenzialmente tutta monella, afferma anche Filograsso (2012), la sua natura è fisiologicamente oppositiva agli adulti; il monello vero e proprio, semmai, si distingue perché "ha scelto di" o "è costretto a" combattere quotidianamente contro il fronte degli adulti. Il monello però non è un ribelle, non è un depositario di un intenzionale progetto che preveda il rifiuto e lo scardinamento dell'ordine vigente; in questo senso le sue azioni non sono né sovversive, né eversive, ma "trasgressive", e la trasgressione si realizza nel non seguire la linea imposta dalle regole accettate per dovere.

[...] lo scontro tra il monello e l'adulto non si esaurisce nello scontro generazionale ma assume uno spessore ontologico. Due nature, due distinte visioni del mondo si fronteggiano, a difendere ciascuna la propria condizione: da un lato il disordine del piacere, di un'esistenza che si fonda sulla ricerca, la curiosità, l'apertura incondizionata al reale, dall'altra l'ordine del dovere, dato da prescrizioni e divieti posticci inventati dagli adulti per dare forma a una comunità compiuta, che non si dissolva nel caos (ivi, p. 141).

I monelli vengono puniti perché si ha paura di un ribaltamento carnevalesco che porti finalmente i piccoli a comandare i grandi, il piacere a decidere sul dovere, il gioco a rivestire tutto di sé.

Facendo un salto di diversi decenni, troviamo un altro romanzo che si propone come irriverente parodia del *Cuore* deamicisiano, ovvero *Ascolta il mio cuore* (1991) di Bianca Pitzorno. Romanzo apertamente dalla parte delle bambine e dell'infanzia che attraverso le avventure di tre amiche di nove anni ricostruisce uno spaccato di "storia sociale dell'infanzia" nella Sardegna del secondo dopoguerra. Quella presa di mira da Prisca, Elisa e Rosalba è la scuola degli anni Cinquanta del Novecento in cui il radicamento di tradizioni educative desuete era ancora considerato la norma. All'interno delle aule scolastiche, infatti, si consumavano spesso ingiustizie clamorose dettate dal pregiudizio e dalla considerazione di allievi e allieve in base al censo e alla famiglia di appartenenza. In questo romanzo di Bianca Pitzorno, l'infanzia che spesso gli adulti considerano inerte, inconsapevole, osserva invece molto lucidamente il mondo cercando di appianare ingiustizie, modificare situazioni drammatiche anche quando gli adulti sembrano ciechi e sordi e i risultati sono spesso ironici. La scuola, luogo per eccellenza dell'educazione, viene spesso presa di mira dalla scrittrice nei suoi racconti: le insegnanti che prendono vita nelle pagine della Pitzorno, sono maestre insensibili, autoritarie, incapaci di stabilire un rapporto di empatia con le loro allieve e la personificazione emblematica di questa figura è senz'altro la maestra Sforza¹ raccontata nelle pagine di questo romanzo. La Sforza è espressione della logica borghese e perbenista, che non ammette opinioni diverse dalla propria e che impone alla classe ridicole norme di comportamento, come la marcetta alla fine della lezione, oppure l'ispezione mattutina per verificare la pulizia del corpo, considerata valore morale primario. Le protagoniste sono tre bambine avventurose, coraggiose e forti, alunne di una quarta elementare nella Sardegna del 1950. All'inizio dell'anno scoprono di avere una nuova maestra, Argia Sforza², subito ribattezzata Arpia Sferza, con la quale ingaggiano una guerra che durerà per l'intero anno scolastico. In questo ro-

1 Per un'analisi dei comportamenti, didattici e non, della maestra di *Ascolta il mio cuore* e le conseguenti considerazioni sulla scuola italiana degli anni Cinquanta, si veda Catarsi (1996).

2 Da notare come la scelta del nome non sia casuale: "argia" è il nome di un ragno velenoso molto diffuso in Sardegna.

manzo Pitzorno ricostruisce il clima socio-culturale degli anni Cinquanta: la storia della scuola, la divisione in classi, il potere, i ruoli sociali. Allo stesso tempo la scrittrice sembra attingere da quel *Cuore* di De Amicis di cui riprende la scansione mese per mese e i racconti mensili; si tratta però soltanto di un richiamo formale alla tradizione, poiché l'autrice si contrappone in maniera ironica e irriverente al perbenismo e al moralismo borghese che permea il romanzo deamicisiano e che caratterizza il mondo adulto e quello infantile. Le protagoniste qui sono bambine vivaci che difficilmente si sottomettono ai voleri dei grandi e instaurano un rapporto dialettico e di contrasto con la famiglia, come tutte le eroine pitzorniane. Sono bambine che provano emozioni forti come le ragazzine reali, che possiedono una capacità di giudizio autonoma e una rara fantasia che serve loro per sfuggire alle sopraffazioni della maestra e alle delusioni di una realtà che non piace. "Ascolta il mio cuore" è la frase con cui Prisca si rivolge alle amiche ogni volta che sente scoppiare dentro di sé una specie di bomba a causa dei soprusi cui assiste. Così, mentre le bambine ricche della classe si divertono a fare il confronto con quelle povere schierandosi dalla parte dell'insegnante "arpia", le tre protagoniste si affannano per colmare queste differenze sociali e per combattere la logica borghese della maestra.

3. Da Harry a Mina: sguardi bambini sulla scuola

Nella contemporanea letteratura per ragazzi la scuola assume talvolta la connotazione di un vero e proprio "altrove" altamente significativo nella formazione di giovani protagonisti e protagoniste. Spesso è luogo inquietante, con caratteristiche del tutto particolari come la scuola frequentata da Harry Potter le cui principali materie sono magia e stregoneria. La scuola di Hogwarts descritta da J.K. Rowling attinge a piene mani dal genere della narrativa di ambientazione scolastica, diffusa soprattutto in ambito anglosassone, che nel passato ha visto la pubblicazione di numerosi romanzi e racconti dai quali emerge il complesso incontro tra alunni, insegnanti e scuola³. Romanzi di questo tipo continuano ad essere pub-

3 Per una approfondita analisi della letteratura relativa alle *public schools* britanniche, si rimanda all'ampia ricerca condotta da Giorgia Grilli e pubblicata nei volumi Grilli (2003) e Grilli (2017).

blicati in ambito inglese e statunitense, e la saga di Harry Potter non ne è che un esempio. Tuttavia, rispetto alle opere del passato, i romanzi attuali sembrano dare spazio principalmente ai toni più drammatici della vita scolastica. La scuola diventa ora luogo del mistero, del pericolo, della morte e l'autrice della saga del piccolo mago riprende i temi principali di questo tipo di narrazioni, da quello della fascinazione esercitata dal docente capace su alunni e alunne, a quello dei forti legami di amicizia tra ragazzi e ragazze della scuola, fino all'interesse per i segreti della scuola e dei suoi abitanti.

La scuola di Hogwarts è un luogo di passioni e di tensioni, un microcosmo in cui si riflettono le forze che agitano il mondo esterno [...]. Ma le scuole – sia quelle reali che quelle narrate – sono spazi ambigui, luoghi di contraddizione: la figura dell'insegnante (stretta tra l'età adulta di appartenenza e l'età evolutiva alla quale si offre) abita uno spazio incerto, una zona grigia, perché come mediatore tra due diverse fasi della vita non può appartenere con pienezza a nessuna di esse, ma è costretto a negoziare quotidianamente il suo ruolo. Gli insegnanti di Hogwarts [...] abitano l'età adulta con il disagio di chi ne vede i limiti, i difetti e le grettezze [...]. Ma quegli stessi insegnanti vivono ogni giorno a contatto con il mondo dei giovanissimi e affrontano con fermezza gli aspetti difficili dell'età evolutiva [...]. (Grandi, 2007, p. 263).

Eco delle *public schools* britanniche si avverte, ma con intenti completamente diversi, in molti dei racconti di uno dei più originali scrittori contemporanei, Roald Dahl che con il suo romanzo *Matilde* (2008) offre l'immagine di una scuola che mortifica la fantasia, la curiosità e l'entusiasmo degli studenti ed è solo capace di punire.

Lettrice già a tre anni, Matilde vive in una casa senza libri dove la sua passione per la lettura, quando non è apertamente ostacolata, è percepita come “stranezza”. I genitori la disprezzano, non hanno alcuna considerazione della sua straordinaria intelligenza e maturità, totalmente succubi di individualismo, denaro e tv. Quello raccontato da Dahl è una sorta di viaggio di formazione della protagonista che prende le mosse all'interno della biblioteca dove, grazie all'interesse della signora Felpa, Matilde scoprirà i mondi nascosti nelle avventure di carta: “I libri le avevano mostrato la vita sotto una luce che loro [i genitori] ignoravano” (Dahl, 2008, p. 26). Ma il vero percorso di formazione è quello che la protagonista affronterà all'interno della scuola, l'Istituto “Aiuto!”, alle prese con la terri-

bile Direttrice Spezzaindue. Matilde non è una ragazzina come tutte le altre, ha qualcosa di speciale che la rende “adatta” al viaggio, è coraggiosa e avventurosa e questo la famigerata Direttrice non può sopportarlo, come non può sopportare i bambini e le bambine eccezionali come Matilde poiché teme che le loro particolari doti intellettive possano minare lo *status quo*.

Fortunatamente nella letteratura per l’infanzia, e qualche volta anche nella vita, accanto a figure repressive e inibenti, se ne trovano altre capaci di invertire la polarità, aiutando i protagonisti a trovare se stessi e il loro posto nella vita. Così, accanto alla Direttrice Spezzaindue [...] Dahl inserisce la maestra Dolcemiele che si pone nei confronti della classe, e di Matilde, in maniera efficace, dolce, costruttiva, indagando le conoscenze pregresse e indicando tappe, obiettivi da raggiungere nel percorso di crescita di ciascuno dei propri allievi (Antoniazzi, 2014a, p. 209).

Maestra e allieva diventano inseparabili e insieme riescono a resistere alle angherie della Direttrice; Matilde, come bene ha capito la Dolcemiele, vista la disastrosa famiglia da cui arriva, ha bisogno di figure adulte che sappiano essere modello e punto di riferimento nel cammino della crescita. Non è un caso se la protagonista abbandonerà genitori e fratello per trasferirsi definitivamente a casa dell’adorata maestra.

La scuola però può anche essere rifiutata nella sua totalità e di protagonisti bambini e bambine che ne negano l’obbligatorietà sono ben nutrite le pagine della letteratura per l’infanzia. Prima fra tutte l’eroina nata dalla penna di Astrid Lindgren, Pippi Calzelunghe (1945). Pippi è un personaggio indimenticabile perché è a tutti gli effetti il personaggio di una storia nata per essere raccontata e non meditata o pensata per trasmettere un messaggio esplicitamente educativo. Questo racconto sembra trovare una propria morale nell’assenza di obblighi e prescrizioni e, dunque, anche di scuola. Il rifiuto dell’istruzione si configura qui come rifiuto di un obbligo scolastico vissuto come un forzato allontanamento dal gioco, dall’avventura, dalla libertà. Pippi deride i codici e le usanze degli adulti ed “esplora la dimensione utopica di una scuola che si accinge ad accogliere i bambini solo quando sono realmente pronti e non secondo l’anagrafe” (Antoniazzi, 2014a, p. 216).

Rapporto di scontro con un’istituzione scolastica mortificante è anche quello che instaura con essa Mina, bambina di carta contemporanea, sorella di tante nuove protagoniste femminili attive e volitive. “Mi chiamo

Mina e adoro la notte” (Almond, 2011, p. 9), questo l’incipit di *La storia di Mina*, nata come *prequel* di *Skellig*, altro romanzo dell’autore, uscito in Italia nel 2010.

Mina passa gran parte del suo tempo su un albero, come Cosimo, da lì osserva il mondo sotto di lei, il cielo, la vita che sull’albero si svolge. Seduta sul suo ramo si interroga sulla vita e sulla morte, che l’ha toccata da vicino portandole via quel padre di cui spesso sente la nostalgia, ma inventa anche attività straordinarie, scrive storie assurde e fantastiche, fatte, talvolta, di una sola pagina bianca e parla al lettore direttamente, lo invita a fare come lei a seguire la logica talvolta assurda che regola la vita di tutti noi ma che, proprio perché assurda, ci aiuta a capire meglio il mondo. Mina non va a scuola: la scuola con le sue regole, quelle sì davvero prive di ogni senso, le va stretta, limita la sua creatività e non dà risposte convincenti alle sue mille domande, sta sempre da sola e gli altri la chiamano “stramba”, lei sembra non curarsene, ma in realtà capiamo che ne soffre profondamente. Mina è forte, saggia, tenera, coraggiosa, polemica, sempre desiderosa di capire e di scoprire e ciò agli adulti (certi insegnanti per primi) non piace.

Certo, anch’io volevo essere quel che si dice una brava bambina e infatti ci ho provato. Era una bella mattinata, il sole entrava a fiotti dalla finestra dell’aula. Fuori c’era un nugolo di mosche che brillava e danzava nell’aria. La maestra ha detto che dovevamo scrivere una storia. Ma prima, naturalmente, bisognava fare la scaletta. [...] A quel punto smetto di guardare le mosche (quanto mi piacevano!) e butto giù la scaletta. [...] Scrivo tutto punto per punto. Quando le mostro la mia scaletta, la maestra è molto soddisfatta. [...] Ma naturalmente, come mi metto a scrivere, la storia non vuole saperne di stare ferma, non mi obbedisce. Le parole danzano come mosche (Ivi, pp. 13-14).

La storia scritta da Mina non seguirà affatto “la scaletta”. Mina sarà rimproverata dall’insegnante, la terribile Scullery, degna compagna di Sferza e Spezzaindue, che loderà invece un’altra bambina, “bionda, bella e tutta precisina”, la cui storia banale, stereotipata e “dove non succede niente d’interessante”, segue la scaletta puntualmente. Dopo il disastroso (dal punto di vista della maestra Scullery e di tutti gli insegnanti come lei) esito del test nazionale, Mina sarà ritirata dalla scuola. La madre, figura adulta positiva che sa riconoscere e valorizzare la particolarità, la curiosità e l’intelligenza bambine, comprende che quell’ambiente non è

adatto alla crescita della figlia: una scuola, quella della maestra Scullery, in cui creatività e “sarcasmo”, come proprio Mina ci ricorda nel suo diario, sono vietati, basata invece sulla meccanica riproduzione di nozioni, spesso inutili. Contro questa scuola Mina oppone l’immagine di un apprendimento che nasce dall’interesse e si nutre della ricerca, che è fatto di esperienza e nasce dallo sguardo attento e curioso sul mondo e sulle persone. È quanto la protagonista sperimenterà nell’anno trascorso a casa, con la madre come maestra e nell’unico giorno passato alla scuola speciale in cui incontrerà insegnanti come Malcom interessati veramente ai bambini e alle bambine della classe e che sanno cogliere occasione di insegnamento dalle spontanee riflessioni dei propri alunni sui temi più diversi, anche quando sembrano non avere niente a che fare con la lezione di quel momento.

Quando è toccato a me, ho messo via le parole che avevo scritto su mio papà e ho preso in mano un foglio bianco. Per la prima volta quel giorno ho guardato tutti in faccia. “La mia storia è una pagina vuota” ho detto. “È una storia in cui non succede assolutamente niente”. Tutti hanno guardato il foglio. Poi hanno guardato me. Pensavo a quello che avevo appena detto e a me è venuto da sorridere al pensiero di quello che avrebbe detto la Scullery se fosse stata lì. “È come la mia schiena” ha detto Steepy all’improvviso. “Che c’entra la tua schiena?” ho chiesto. “Sì. Adesso non c’è niente. Ma sai che un giorno sarà piena di tatuaggi! Mitico!”. “Il che è come dire che è piena di potenzialità” è intervenuto Malcom. “Sì” ha detto Steepy. “Perciò non è vuota per niente.”. Mi ha guardato ridendo. “E quindi anche in una pagina bianca c’è una specie di storia” (Ivi, pp. 241-242).

Tutto questo i lettori lo apprendono dal diario della protagonista perché la “storia di Mina” è raccontata in prima persona. Discostandosi però dalla tradizione letteraria per l’infanzia in cui la forma del diario è molto diffusa, quello di Mina lascia emergere la complessità, la singolarità e la divergenza della sua autrice. Mina racconta del nido di merli sul ramo dell’albero sul quale si siede, del suo unico giorno alla scuola speciale, delle passeggiate con la madre, della nostalgia per il padre, delle sue difficoltà a farsi degli amici e del coraggio che qualche volta bisogna farsi; descrive persone e sensazioni, mette in fila poesie e racconti in terza persona, scrive nonsense. Il suo è un diario intimo, profondo, introspettivo, fatto anche di interrogativi continui sul senso della vita in ogni suo aspet-

to, sul perché le cose accadono. Non può allora mancare una forte denuncia per un sistema scolastico che mortifica la creatività e la meraviglia bambina, ma tale denuncia appare filtrata attraverso lo sguardo della protagonista, il punto di vista è il suo, lo scrittore quasi non si intravede.

Nota conclusiva

I protagonisti e le protagoniste delle storie appena analizzate, sono testimoni di vicende scolastiche complesse e diverse tra loro ma tutti e tutte, “osservano un mondo adulto che non comprendono e che appare agire secondo criteri completamente estranei alla logica, o quanto meno alla logica bambina” (Antoniazzi, 2014b, p. 370). Anche all’interno dello stesso *Cuore*, sebbene qui l’intento di De Amicis sia dimostrare “come si sprema il pianto dai cuori di dieci anni”⁴ e trasmettere ai suoi giovani lettori gli ideali dell’obbedienza, dell’amor di patria, del rispetto delle autorità, dei genitori e degli adulti in genere, dell’eroismo e della pietà, la scuola è presentata attraverso una contraddizione profonda, ossimorica, espressa nelle contrapposte figure di Franti, il cattivo, il ribelle e Garrone che rappresenta invece il modello ideale di scolaro. I due personaggi vivono in maniera completamente diversa l’esperienza scolastica seppure nella medesima classe; quello stesso contesto educativo “che per Garrone rappresenta il tentativo di realizzare un sogno, una vera e propria spinta all’attuazione di un progetto esistenziale diverso da quello che gli era toccato in sorte, viene percepito da Franti come luogo nel quale si consuma la sua certa e ineluttabile permanenza all’interno di una dimensione distopica” (Antoniazzi, 2014a, p. 10).

La letteratura per l’infanzia, attraverso la voce dei suoi protagonisti, sembra allora continuare a ribadire, nelle diverse epoche storiche, che i necessari cambiamenti all’interno delle istituzioni scolastiche, devono essere condotti mettendo al centro coloro che dell’atto educativo sono i destinatari, ovvero i bambini e i ragazzi. Le storie, i racconti, i romanzi, divengono così inesauribile fonte di indagine di questi cambiamenti.

4 Dalla lettera inviata da De Amicis all’editore Treves il 16 febbraio del 1886. La citazione del passo della lettera contenente l’espressione qui citata è reperibile in Boero, De Luca, 2012³, p. 60.

Riferimenti bibliografici

- Almond D. (2011). *La storia di Mina*. Milano: Salani (Ed. orig. pubblicata 2010).
- Antoniazzi A. (2014a). *La scuola tra le righe*. Pisa: ETS.
- Antoniazzi A. (2014b). Da 'Cuore' a 'L'ultima possibilità'. La scuola vista dai suoi protagonisti. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Avanzini A., Barsotti S. (2012). *Ancora Pinocchio. Riflessioni sulle avventure di un burattino*. Milano: FrancoAngeli.
- Beseghi E. (ed.) (1994). *Nel giardino di Gaia*. Milano: Mondadori.
- Beseghi E. (ed.) (2008). *Infanzia e racconto*. Bologna: Bononia University Press.
- Beseghi E., Grilli G. (eds.) (2011). *La letteratura invisibile*. Roma: Carocci.
- Boero P., De Luca C. (2012³). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Boero P., Genovesi G. (2009). *Cuore: De Amicis tra critica e utopia*. Milano: Franco Angeli.
- Cantatore L. (ed.) (2013). *Ottocento fra casa e scuola: luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Cantatore L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*. Pisa: ETS.
- Casella M. (2006). *Le voci segrete: itinerari di iniziazione al femminile nell'opera di Bianca Pitzorno*. Milano: Mondadori.
- Catarsi E. (1996). *I maestri e il «cuore». La figura del maestro elementare nella letteratura per l'infanzia tra Otto e Novecento*. Pisa: Del Cerro.
- Covato C., Univeiri S. (eds.) (2010). *Itinerari nella storia dell'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Covato C. (2018). *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Collodi C. (1980). *Pinocchio*. Milano: Feltrinelli.
- Dahl R. (2008). *Matilde*. Milano: Salani (Ed. orig. pubblicata 1988).
- De Amicis E. (2001). *Cuore*. Torino: Einaudi.
- Eco U. (2001). Elogio di Franti. In E. De Amicis. *Cuore* (pp. 355-364). Torino: Einaudi.
- Faeti A. (2010). *Gli amici ritrovati: tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*. Milano: Rizzoli.
- Faeti A. (2012). *I diamanti in cantina*. Cesena: Il ponte vecchio.
- Filograsso I. (2012). *Bambini in trappola: pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Grandi W. (2007). *Infanzia e mondi fantastici*. Bologna: Bononia University Press.

- Grilli G. (2003). *Le Public Schools britanniche tra mito e realtà. Un contributo allo studio dell'immaginario nell'Inghilterra vittoriano-edoardiana*. Bologna: Clueb.
- Grilli G. (2012). *Libri nella giungla*. Roma: Carocci.
- Grilli G. (2017). *Public Schools: formare il giovane uomo ideale*. Pisa: ETS.
- Lindgren A. (1987). Pippi e le sue sorelle. In F. Lazzarato, D. Ziliotto (eds.). *Bimbe donne e bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*. Roma: Artemide.
- Lindgren A. (1988). *Pippi Calzelunghe*. Milano: Salani (Ed. orig. pubblicata 1945).
- Pitzorno B. (1991). *Ascolta il mio cuore*. Milano: Mondadori.
- Richter D. (2002). *Pinocchio o il romanzo d'infanzia*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Vamba (1993). *Il Giornalino di Gian Burrasca*. Firenze: Giunti Marzocco.
- Varrà E. (ed.) (2001). *L'età d'oro: storie di bambini e metafore d'infanzia*. Bologna: Pendragon.

La scuola nella letteratura per l'infanzia del secondo novecento. Spazio materiale e simbolico di una pedagogia eversiva

The school in late twentieth century children's literature. A practical and symbolic space for a subversive pedagogy

Francesca Borruso

Associate Professor of History of Education | Department of Education | University Roma Tre (Italy) | francesca.borruso@uniroma3.it

abstract

This essay aims to analyse the school-world narrative in late twentieth century children's literature, both as an architectural space which condenses the strength of its educational concreteness and as a symbolic space from which the institution's pedagogical function emerges. The overview of literature that the essay addresses relates to the second half of the twentieth century, a period characterised by a deep cultural revolution that has critically analysed both educational institutions and the hidden ideology that co-determines their practical and symbolic structure. The literary imagery under examination reveals how the school reproduces social and class discriminations that exist in society, thus proposing an unprecedented glimpse of school as a milieu for educational renewal. The literary sources proposed thus play a double role: they bear witness to a real educational scenario and, at the same time, reveal a series of pedagogical models which are unconventional compared to the existing one.

Keywords: school, literature, childhood, education, imagery

Il contributo intende analizzare la narrazione della realtà del mondo della scuola presente nella letteratura per l'infanzia del secondo Novecento, sia come ambiente architettonico nel quale si condensa la forza della sua materialità educativa, sia come spazio simbolico dal quale emerge la funzione pedagogica perseguita dall'istituzione. La panoramica letteraria che il saggio intende affrontare è relativa al secondo Novecento, periodo caratterizzato da una profonda rivoluzione culturale che analizza criticamente sia le istituzioni educative sia l'ideologia occulta che ne condetermina la loro materialità e conformazione simbolica. L'immaginario letterario preso in esame mette sotto accusa la scuola che riproduce le discriminazioni sociali e di classe esistenti nella società inaugurando, così, uno sguardo inedito sulla scuola, come luogo di rinnovamento educativo. Le fonti letterarie proposte, così, svolgono un duplice ruolo: documentano uno scenario educativo reale e al contempo indicano una serie di modelli pedagogici eversivi rispetto all'esistente.

Parole chiave: scuola, letteratura, infanzia, educazione, immaginario

1. «Arrivo in tempo per le mortificazioni»? Appunti sparsi sul «rituale scolastico» della tradizione

«Salute a voi!» Esclamò Pippi agitando il suo ampio cappello. «Arrivo in tempo per le mortificazioni?».

Tommy e Annika avevano già annunciato alla maestra la venuta di Pippi Calzelunghe; dal canto suo, la maestra aveva sentito molto parlare di Pippi nella cittadina. E siccome era una maestra davvero gentile e simpatica, aveva deciso di fare l'impossibile perché Pippi si trovasse bene a scuola. Pippi si buttò a sedere in un banco libero, senza che nessuno glielo avesse assegnato; ma la maestra non sembrò notare i suoi modi sgangherati. Disse soltanto in tono molto amichevole: «Benvenuta a scuola, piccola Pippi! Spero proprio che ti troverai bene e imparerai tante belle cose».

«Tutto questo è giusto, ma io spero invece di avere le vacanze natalizie che mi spettano» disse Pippi: «i diritti innanzitutto!» (Lindgren, 2011, p. 60).

Pippi Calzelunghe (1944), il romanzo di Astrid Lindgren tradotto in Italia nel 1958 dalla casa editrice Vallecchi, nella nostra ipotesi interpretativa assurge a vero e proprio romanzo spartiacque fra una letteratura ottocentesca precettistica e pedagogica, la quale distinguendo l'educazione infantile in base al genere e al ceto sociale di appartenenza, dispensa insegnamenti etico-morali di stampo borghese (Ascenzi, Sani, 2017; Cantatore 2015; Boero, De Luca, 2012), e la letteratura per ragazzi del secondo Novecento, fondata invece su un'idea di infanzia e di educazione radicalmente diverse, intrise di quelle pedagogie libertarie che, già dall'Illuminismo con Jean-Jacques Rousseau, avevano cominciato a prendere forma nella riflessione pedagogica (Tomasì, 1973), ma che trovano un'espressione più consapevole nella letteratura per ragazzi del secondo Novecento (Bacchetti, Cambi, Nobile, Trequadrini, 2009). Pippi appartiene a quella schiera di personaggi femminili «dissonanti» (Barsotti, 2018, p. 806) che popolano l'immaginario novecentesco. È una bambina eversiva, anticonformista, non soggetta né al timore né al fascino dell'autorità e, al contempo, dotata di una profonda legge morale, che la fa essere generosa con i deboli e spietata con i prepotenti; ha un'esperienza del mondo diretta, senza la mediazione dell'adulto; le logiche del gioco e della creatività sono gli strumenti per la soluzione dei problemi reali, ed è un'artista della bugia come ama dire di se stessa. Non desidera integrazione all'interno dei riti sociali della sua piccola comunità, rispetto ai quali

si pone come spontaneamente dissacrante (Forlì, 1993, p. 35) e, infine, non va a scuola. Il suo primo tentativo di inserirsi a scuola si rivela un fallimento esilarante. Lo scontro che si consuma dentro l'aula scolastica è fra la logica istituzionale della scuola tradizionale, caratterizzata dai valori autoritari dell'ordine, della disciplina, del rispetto delle regole e delle gerarchie, e quella sovversiva di Pippi che ritiene la scuola oppressiva delle libertà, delle differenze, dei diritti individuali (Blezza Picherle, 2016).

L'organizzazione spazio temporale della scuola descritta dalla Lindgren è sostanzialmente quello della tradizione Otto-Novecentesca. In primo luogo esso è uno spazio a parte, uno spazio dedicato in cui si celebra, nella sua pienezza, il rito educativo (Faeti, 1986, p. 8). Ed è uno spazio-tempo organizzato al suo interno secondo una logica disciplinare stringente, che l'analisi istituzionale degli anni Settanta ha già evidenziato come dispositivo pedagogico autoritario, gerarchico, disciplinare, in cui il bambino è costantemente sotto il controllo adulto e in situazione di dipendenza (Foucault, 1976; Althusser, 1977; Lapassade, 1977). Nella scuola tradizionale gli orari cadenzati, i programmi imposti dall'alto, la prassi degli argomenti obbligati, la cura del nozionismo, i registri, gli esami, i voti, le regole di comportamento codificate, le sanzioni disciplinari sono tutti elementi che rappresentano e sintetizzano la comunicazione e il rapporto culturale che intercorre tra il docente e lo studente; e poi i banchi disposti in fila, in cui la vitalità senso-motoria dei bambini viene progressivamente ridotta e disciplinata; la cattedra sopraelevata per consentire un controllo efficace sulla totalità dei presenti e per colpire più efficacemente il trasgressore; i quaderni di scuola come unico spazio legittimato ad ospitare la scrittura e il pensiero infantile, sempre soggetti al controllo da parte dell'adulto; la divisa dei bambini che depriva i soggetti della possibilità di evidenziare alcune caratteristiche proprie, interponendo alla comunicazione corporea immediata, un sottile, impalpabile ostacolo; ancora, il cortile come spazio di gioco e di libertà ma soltanto negli orari e nei modi consentiti. Si allude, inoltre, a una vita scolastica che si realizza secondo una rigida scansione temporale della ritualità, che tende a dilatarsi e a non lasciare spazi vuoti di azione e di pensiero. Docenti e studenti, così, vengono ingabbiati nella struttura precostituita, nel programma nascosto dell'istituzione che inconsapevolmente li modella secondo le istanze dominanti nella società (Foucault, 1976; Lapassade, 1971): un «rituale scolastico» che ribadisce il principio di autorità di cui l'istituzione è portatrice, e i valori e comportamenti che essa vuole trasmettere e riprodurre (Althusser, 1970); e che rinforza quel dogmatismo

educativo implicito, connesso alla rigidità dei ruoli, fortemente «istituzionalizzati» e predefiniti, che inducono una rappresentazione sociale stereotipata della relazione e della condizione infantile, alla quale viene negata una possibilità concreta di autonomia ed emancipazione all'interno del rapporto. In questo senso può dirsi che l'autorità e le dinamiche interne-esterne all'organizzazione ed ai ruoli istituzionali, nello strutturare i gruppi e il sociale, strutturano l'identità individuale: ecco perché, in ogni momento del rituale, l'autorità è posta come la fonte dei valori, dei comportamenti ammessi e di quelli vietati.

Uno spazio educativo quello della scuola, quindi, che soprattutto per la sua organizzazione disciplinare fondata sull'esclusione delle differenze individuali, secondo un meccanismo binario di integrazione/esclusione (Foucault, 1976) non può accogliere Pippi – bambina dissonante, anarchica, ribelle – la quale con il suo comportamento mette in crisi l'istituzione stessa, non solo perché ne viola le regole, ma anche perché la sua condotta può agevolare i processi di coscienza e di confutazione dell'autorità-potere sul piano emotivo-affettivo e critico-intellettuale. Ecco così che quelle «mortificazioni» di cui parla Pippi potrebbero essere connesse alla denuncia di una scuola il cui dispositivo pedagogico serve a camuffare e contenere le problematiche vitali del bambino, allontanandolo dall'esperienza della vita reale, dalle sue curiosità esplorative, dalle sue pulsioni emancipatorie.

Un personaggio, quello ideato dalla Lindgren, così radicalmente trasgressivo delle regole condivise del mondo adulto, che potrebbe anch'esso iscriversi all'interno di una mitica e astratta idea di infanzia, un paradigma anch'esso (Boas, 1966), che seppur fra contraddizioni e ambivalenze, si afferma con maggiore espressività nel corso del Novecento e che interpreta l'infanzia come stagione di potenzialità straordinarie da non coartare. Si tratta di un paradigma che si connette al progressivo riconoscimento della condizione infantile intesa come *valore* e colta nella sua diversità dalla vita adulta che, secondo Philippe Ariès, inizia a diffondersi in Occidente dal XVI secolo in poi (Ariès, 1983), e che continua a farsi strada nel corso del Settecento, quando Jean Jacques Rousseau ne *L'Emilio* (1762), idealizzando e accostando l'infanzia al mito del «buon selvaggio» incorrotto e moralmente retto, ipotizzava il ritorno a un ipotetico stato di natura - almeno sul piano educativo - per rifondare quell'uomo nuovo che avrebbe portato il germe del rinnovamento etico-morale e sociale nella società (Todorov, 2002). Un culto dell'infanzia che prosegue come filone di idee e valori sempre più codificato ed esplicito all'interno

della società europea borghese, la quale ne teorizza al contempo un controllo sottile e pervasivo, tipico della società disciplinare e delle esigenze di efficienza ed efficacia dei dispositivi pedagogici codificati, insiti nella cultura capitalistica borghese (Foucault, 1976; Cambi, Ulivieri, 1988). Ancora, un culto dell'infanzia al quale si aggancia lo sviluppo della riflessione attivistica, della psicoanalisi, della psicologia dello sviluppo e della moderna pedagogia scientifica e sperimentale, grazie alle quali si fa strada la proposta di una educazione rinnovata, che si traduca anche in un rinnovamento democratico della scuola e dei processi educativi, così come della società e delle relazioni interpersonali che le pervadono (Borruso, 2018, p. 27).

Non è un caso, infatti, che Pippi teatralmente esca di scena facendo tremare i vetri della scuola, emblema di uno spazio fisico e simbolico che sta per crollare, almeno nella speranza della sua Autrice: «Statemi bene, bambini!» gridò, contenta. «Dovrà passare un bel po' di tempo, prima che mi rivedete. [...] E con una squillante risata Pippi uscì al galoppo dal portone, facendo schizzare la ghiaia da sotto gli zoccoli del cavallo e tremare i vetri delle finestre della scuola» (Lindgren, p. 71).

2. Ripensare la formazione dell'uomo dalla «giusta distanza»

Un altro personaggio letterario ascrivibile ad una letteratura di confine con quella dei ragazzi, ma soprattutto significativo della sempre più avvertita urgenza di mettere in discussione i modelli e le pratiche educative dominanti, è Cosimo Piovasco di Rondò, protagonista de *Il Barone rampante* (1957) di Italo Calvino (appartenente alla trilogia araldica) il quale, complice un odiato piatto di lumache, espressione dell'ennesima imposizione paterna, afferma la sua volontà decidendo di trascorrere la sua intera vita sugli alberi. Romanzo che può a buon diritto essere collocato fra quelli di formazione (Bernardi, 2011; Moretti, 1999), esso è emblematicamente ambientato nella seconda metà del Settecento, periodo caratterizzato da un profondo rinnovamento pedagogico e culturale che mette in scacco secolari certezze culturali – quali ad esempio il pensiero dogmatico e teologico così come il potere assoluto dei governanti – mentre sul piano pedagogico emergono stili educativi nuovi, che cercano di stemperare la durezza della patria potestà e di rendere più paritarie, intime e democratiche le relazioni dentro la famiglia (Barbagli, 1984; Covato, 2002). Proprio come gli anni Cinquanta, periodo storico anch'esso di

snodo nel secolo XXesimo, nel quale, come scrive Laporta, la fine della guerra dava la sensazione di una libertà nuova e la convinzione di essere «pronti a liberarci dalle rovine materiali e morali attraverso un lavoro ritrovato o inventato, nella nuova pace» (Laporta, 1991, p. 189). Il romanzo, scritto anche sull'onda di una crisi personale del suo Autore, che prende le distanze rispetto alla posizione del Pci per i fatti d'Ungheria, sembra però testimoniare dell'intenso dibattito di quegli anni sui nuovi modelli di formazione e sulle forme di convivenza sociale utopicamente immaginate. Cosicché Cosimo, secondo la nostra ipotesi, potrebbe essere il protagonista inconsapevole di una rivoluzione storico-pedagogica epocale, in cui l'Autore immagina, in modo quasi analogo all'esperimento roussoiano di Emilio (1762), cosa possa significare crescere e formarsi, distanti fisicamente e psicologicamente dall'autorità costituita e dalle regole del vivere sociale. In questa condizione di totale affrancamento dall'autorità paterna ma anche dalle leggi e dalle convenzioni sociali, Cosimo potrà fare esperienza della vita liberamente, scoprendo un altro possibile modo di stare al mondo, estremo ed anarchico. E proprio dagli alberi, in questo spazio di vita che si situa fra la terra e il cielo, e che consente a Cosimo di vedere il mondo con occhi diversi, egli potrà comprendere con maggiore profondità la condizione umana, interrogarsi su essa e, al contempo, sperimentare l'intensità delle passioni umane. L'educazione di Cosimo si realizzerà all'insegna dell'autonomia, in cui non vige l'assenza di regole ma solo di quelle imposte dall'esterno. Finalmente libero di leggere i cosiddetti «libri proibiti», Cosimo si forma una sua visione del mondo, diversa da quella adulta, che non accetta verità prefissate, dogmi o pregiudizi consolidati, bensì pensa e riflette sulla base del confronto, dello scambio, del dialogo. Le sue idee, avanzatissime ed eretiche per il suo tempo, quali l'uguaglianza di tutti gli uomini davanti alle leggi, l'onestà dei popoli selvaggi, l'influenza nefasta delle superstizioni, saranno dibattuti da lui con i più importanti scienziati e filosofi del suo tempo, come Rousseau e Voltaire, con cui intrattiene fitte corrispondenze epistolari, e con il precettore di famiglia, l'Abate giansenista Fauchelafleur, emblema di una pedagogia della tradizione, astratta e lontana dalla vita reale, che non vuole tramontare, nonostante il dialogo con Cosimo lo lasci «in balia d'ombre dissolte ed impalpabili» (Calvino, 1963, p. 116).

Un esempio di ribellione estrema e di conflittualità con il mondo adulto quella di Cosimo, che assurge a «metafora anche tragica della vita, nella sua complessa evoluzione dall'infanzia all'età adulta» (Bacchetti, 2000, p. 37) ma che ha in sé, proprio per la sua radicalità, la fiducia che

il rinnovamento interiore dell'individuo sia indispensabile anche per un rinnovamento sociale della vita comunitaria, che voglia ispirarsi ai valori della libertà, della solidarietà e della fratellanza fra gli uomini (Barsotti, 2006, p. 76).

3. Maestri, maestre e l'utopia di una scuola autenticamente democratica

Dopo l'interdizione operata dal regime fascista nei confronti della cultura internazionale, l'Italia del dopoguerra è invece ricca di fermenti pedagogici e di contatti culturali internazionali: sia il dibattito attivista laico di matrice deweyana, sia quello marxista sia quello cattolico sono impegnati per un profondo rinnovamento democratico della scuola e della didattica praticata al suo interno. Si tratta, però, di un rinnovamento che, soprattutto per l'area marxista, non deve esaurirsi in una deriva tecnicista (ossia nel semplice rinnovo delle tecniche pedagogiche avulse dai contenuti), né in una accettazione acritica dello spontaneismo deweyano – concetto questo che sarà terreno di scontro tra la pedagogia borghese e quella socialista – ma deve coinvolgere anche le scelte sui contenuti veicolati dalla scuola, così come il ruolo e la funzione della scuola nella società contemporanea (Bertoni Jovine, 1961, p. 469). Negli stessi anni realtà associative come i «Centri di Esperienze nei Metodi dell'Educazione Attiva» (CEMEA), o il «Movimento di Cooperazione Educativa» (MCE), arricchiscono il dibattito internazionale fra il mondo accademico e il mondo della scuola, rendendo reale la circolarità fra la teoria e la prassi (Rizzi, 2017). Sono anni in cui la voce dei maestri e delle maestre emerge come preziosa nel dibattito culturale, apportando un rinnovamento pedagogico ancora più significativo proprio perché proviene dalla scuola reale. Figure come Mario Lodi, Alberto Manzi, Albino Bernardini, Maria Luisa Bigiaretti, Maria Maltoni, Bruno Ciari, Roberto Sardelli, solo per citare i più noti, hanno contribuito in quegli anni a mutare il volto della scuola italiana, sorretti da una idea di scuola aperta a tutti, finalizzata all'acquisizione delle regole della convivenza democratica e nella quale combattere quella storica diversità dei destini educativi fra classe dirigente e classe lavoratrice. Non è un caso che Gianni Rodari riporti il grido di ribellione del maestro Garrone, che ha un cognome evocativo di un passato solo apparentemente sepolto, dalle cui parole emerge la necessità di un rinnovamento pedagogico della scuola italiana:

«Novità da tutte le parti. Perché dunque il maestro Garrone (nipote di quel bravo Garrone del libro Cuore) è tanto malinconico? – Caro signor Gianni – egli dice, – anche a me le novità fanno piacere. Che belle macchine ci sono nelle fabbriche, che belle astronavi in cielo. E anche il frigorifero, com'è bello. Ma la mia scuola, l'ha vista? È tale e quale come era ai tempi di mio nonno Garrone e dei suoi compagni: il Muratorino, De Rossi e Franti, quel cattivello. Di belle macchine, là dentro, neanche l'ombra. Gli stessi banchi graffiati e scomodi d'una volta. Vorrei che la mia scuola fosse bella come un bel televisore, come una bella automobile. Ma chi mi aiuta?» (Rodari, 2010, p. 151).

Il breve racconto, contenuto nel volume dal titolo *Favole al telefono*, viene edito emblematicamente nel 1962, ossia negli stessi anni della riforma della scuola media unica, considerata una delle più importanti riforme progressiste della scuola italiana nel Novecento, esito di un dibattito lungo ed estenuante fra le diverse forze politiche – Tristano Codignola la definì la «guerra dei trent'anni» (Codignola, 1986, pp. 120-148) – che renderà effettivi gli otto anni di obbligo scolastico già sanciti nella Riforma Gentile elevando, così, in modo significativo i tassi di alfabetizzazione in Italia (Galfrè, 2017, p. 203).

La scuola nuova immaginata da Gianni Rodari è non solo una scuola rinnovata sul piano delle tecniche pedagogiche e della valorizzazione della creatività narrativa e dell'immaginazione infantile – ne è testimonianza il suo celebre testo *Grammatica della fantasia* (1973) – ma è una scuola che deve modellarsi e farsi portatrice di alcuni imprescindibili valori democratici, ben espressi anche nelle *Filastrocche lunghe e corte* (1981):

«Viene il sole nella stanza:/su, è finita la vacanza./Metti la penna nell'astuccio,/l'assorbente nel quadernuccio,/fa la punta alla matita/e corri a scrivere la tua vita./Scrivi bene, senza fretta/ogni giorno una paginetta./Scrivi parole diritte e chiare: Amore, lottare, lavorare» (Rodari, 1981, p. 34).

Tutta la letteratura per ragazzi rodariana affronta grandi temi sociali ed esistenziali, come l'orrore della guerra, l'ingiustizia delle differenze di classe, la necessità di lottare per i diritti e per la parità di tutti gli uomini. Valori, questi, analoghi a quelle «parole dirtte e chiare» di cui sopra, che la scuola dovrebbe contribuire a diffondere e rinsaldare nella formazione dei giovani.

Ma se la scuola in quegli anni deve diventare nuovamente un «corpo vivente» all'interno della quale progettare, sperimentare e diffondere il fervore delle iniziative di rinnovamento pedagogico e degli ideali democratici, un altro dibattito di rilievo è quello connesso al ruolo emancipativo assegnato alla scuola, contraddetto in quegli anni dalla dura selezione di classe che penalizzava le classi socio-economiche più deboli. Questa era anche la denuncia di Don Milani quando nel 1968 dava alle stampe *Lettera ad una professoressa*, (1971, pp. 143 e ssg), con il quale criticava quella mentalità presente sia nel mondo della scuola - gli stessi insegnanti, come documenterà poi l'inchiesta di Marzio Barbagli (1969), si oppongono alla riforma della scuola media unica proprio perché riunisce nella medesima scuola secondaria i bambini che provengono da ceti differenti - sia nel mondo politico, che riteneva giusto mantenere privilegi di classe nell'accesso alla cultura superiore, perpetuando la discriminazione di classe insita nella selezione a partire dalla scuola dell'obbligo. Una selezione che penalizzava i ceti più deboli e che spesso, inoltre, non corrispondeva neanche al «merito» bensì a quella sorta di empatia e di tacita intesa che si instaurava, anche inconsciamente, con gli alunni appartenenti allo stesso livello socio-economico dell'insegnante o al livello al quale egli aspirava ad appartenere o al quale riteneva di appartenere (Emma, Rostan, 1973). E il tema arriva anche nella letteratura per ragazzi grazie ad una Autrice come Bianca Pitzorno che, ritenuta una delle eredi più significative dell'opera di Rodari per la sua sensibilità ai temi sociali (Rotondo, 2002, p. 90), possiede anche una spiccata sensibilità femminista che la porta a disegnare protagoniste bambine volitive, coraggiose e forti. L'ingiusta selezione di classe condotta dalla scuola tradizionale, è il vero tema nel classico di Bianca Pitzorno *Ascolta il mio cuore* (1991) ambientato nell'Italia della fine degli anni Cinquanta, periodo storico ancora sospeso fra il vecchio e il nuovo per quanto concerne le differenze di genere, di classe e, in genere, i temi della giustizia sociale. Le protagoniste del romanzo - Prisca, Elisa e Rosalba - cercano di boicottare l'emarginazione sistematica programmata dalla loro maestra nei confronti degli elementi 'spuri' del gruppo - le poverissime Iolanda e Adelaide - senza grande successo (Trisciuzzi, 2018, p. 179). Ciò nonostante attraverso le avventure di questa piccola classe elementare tutta femminile, viene denunciato il velo di ipocrisia che governa le relazioni umane e l'esistenza di forme di discriminazioni di classe, condivise dalla maggior parte degli individui e perpetuate nel sistema scolastico. Un esempio letterario davvero interessante dal quale ci sembra possibile evidenziare, inoltre, il tema del-

la «connivenza di classe», spesso non ricercata e voluta, che ha modo di riproporsi e rafforzarsi automaticamente, tramite la «cultura scolastica». Una connivenza emblematicamente rappresentata da una maestra discriminatrice verso i bambini poveri, pur appartenendo anch'essa ad un ceto debole.

L'analisi fin qui condotta, relativa alla produzione di tre Autori significativi della letteratura per l'infanzia, non ci permette di individuare una linea di tendenza generale che andrebbe verificata sull'intera produzione letteraria di quegli anni. Ciononostante, ci sembra possibile poter affermare che i temi del rinnovamento pedagogico, dell'antiautoritarismo, della diffusione dei valori della democrazia e della pace, del ruolo sociale della scuola come luogo di emancipazione e non solo come cinghia di trasmissione culturale e di riproduzione sociale sono tutti temi ad alta densità pedagogica, affrontati da una letteratura per ragazzi che si rivela, ancora solo in alcuni casi, capace di cogliere in modo significativo sia le stridenti contraddizioni della scuola, sia le forti correnti utopiche che l'hanno attraversata in quegli anni.

Riferimenti bibliografici

- Althusser L. (1977). *Ideologia e apparati ideologici di Stato*. Roma: Editori Riuniti.
- Ariès Ph. (1983). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- Ascenzi A., Sani R. (2017). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, vol. II. Milano: Franco Angeli.
- Bacchetti F. (2000). Calvino e Rodari: la scrittura come logica della fantasia (pp. 37-45). *Studi sulla formazione*, 1.
- Bacchetti F., Cambi F., Nobile A., Trequadrini F. (2009). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Bologna: Clueb.
- Barbagli M. (1984). *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XIX secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Barbagli M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: Il Mulino.
- Barsotti S. (2006). *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pizzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*. Milano: Unicopli.
- Barsotti S. (2018). Bambine in educazione nella letteratura per l'infanzia contemporanea. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.

- Bernardi M. (2011). *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*. Milano: Unicopli.
- Bertilotti T., Scattigno A. (Eds.). (2005). *Il femminismo degli anni Settanta*. Roma: Viella.
- Bertoni Jovine D. (1961). Il contenuto non è indifferente. *Riforma della scuola*, 11.
- Bleza Picherle S. (2016). *Astrid Lindgren. Una scrittrice senza tempo e confini*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Boas G. (1966). *The cult of childhood*. London: Warburg Institute, University of London (trad. it.: *Il culto della fanciullezza*, La Nuova Italia, Firenze, 1973).
- Boero P., De Luca C. (2012). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Borruso F. (2018). Il pensiero di un innovatore. La rivoluzione pedagogica di John Dewey. In *John Dewey. Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Calvino I. (1957). *Il barone rampante*. Torino: Einaudi.
- Cantatore L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del 19° secolo*. Pisa: ETS.
- Cambi F., Olivieri S. (Eds.) (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola T. (1986). La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia. In M. Gattullo, A. Visalberghi (Eds.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*. Firenze: La Nuova Italia.
- Covato C. (2002). *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Emma R., Rostan M. (1973). *Scuola e mercato del lavoro*. Bari: De Donato.
- Faeti A. (1986). *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media*. Firenze: La Nuova Italia.
- Forlì M.C. (1993). L'immagine dell'infanzia al femminile nella letteratura fantastica. In M.C. Forlì, C. Fratini, G. Genovesi, M. Valeri (Eds.), *Fantastica infanzia. Educazione, psiche e fantasia nella narrativa infantile e nel ludico*. Ferrara: Corso.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Galfrè M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Lapassade G. (1977). *L'analisi istituzionale. Gruppi, organizzazioni, istituzioni*. Torino: Isedi.
- Lindgren A. (2011). *Pippi Calzelunghe*. Milano: Nord-Sud.
- Moretti F. (1999). *Il romanzo di formazione*. Torino: Einaudi.
- Pitzorno B. (1991). *Ascolta il mio cuore*. Milano: Mondadori.
- Rizzi R. (2017). *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al MCE-Fimem*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Rodari G. (1962). *Favole al telefono*. Torino: Einaudi.

- Rodari G. (1981). *Filastrocche lunghe e corte*. Roma: Editori Riuniti.
- Rotondo F. (2002). Bianca, Roberto e gli altri L'eredità di Rodari negli scrittori d'oggi. In E. Catarsi (Ed.), *Gianni Rodari nella letteratura per l'infanzia*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Scuola di Barbiana (1971). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Todorov T. (2002). *Una fragile felicità: saggio su Rousseau*. Milano: Se.
- Tomasi T. (1973). *Ideologie libertarie e formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trisciuzzi M.T. (2018). *Ritratti di famiglia. Immagini nella storia della letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.

A proposito di stanzucce tutte per sé. Evoluzione degli spazi domestici e raffigurazioni visive nella letteratura per l'infanzia

Those little rooms all to themselves. Domestic spaces and their visual representation in children's literature

Marnie Campagnaro

Assistant Professor of Children's Literature | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA) | University of Padua (Italy) | marnie.campagnaro@unipd.it

abstract

The home plays an extremely important part in children's literature. It can record and project the moods and the psychological, affective, social and cultural facets of its occupants. The history of children's literature has seen profound changes in the way the home is represented, particularly since the end of the 1950s, when the illustrated pages of children's books began to describe a new interior geography. This contribution aims to outline the features of the architectural evolution of children's bedrooms. We show how their iconographic representation developed, focusing on the graphical and compositional elements of children's lairs in picturebooks from the latter half of the 20th century to the present. The aim is to identify and interpret the meanings, persistent and changing features, and the hitherto unsuspected links that illustrations in children's literature were capable of establishing with the culture of the time.

Keywords: bedroom, lair, architecture, history of childhood, picturebooks

Nella letteratura per l'infanzia, la casa gioca un ruolo di primissimo piano. Essa si sostanzia per essere una metafora regina perché, come un termometro, è in grado di rilevare e proiettare umori ed equilibri psicologici, affettivi, sociali, culturali di chi la abita. Nella letteratura per l'infanzia, la rappresentazione della casa ha subito profondi cambiamenti, in particolare, quando, dalla fine degli anni Cinquanta, gli albi illustrati hanno iniziato a dare conto di una nuova geografia d'interni. Il presente contributo mira a delineare l'evoluzione architettonica di uno spazio domestico speciale, la camera del bambino, e a presentare alcune caratteristiche di uno spazio complementare, la tana, utilizzando elementi grafici e compositivi presenti negli albi illustrati contemporanei. L'obiettivo è di leggere ed interpretare i significati, le persistenze e i rapporti insospettiti che la letteratura per l'infanzia è in grado di instaurare con la cultura d'infanzia.

Parole chiave: camera, tana, architettura, storia dell'infanzia, albi illustrati

1. Polimorfismo della casa nella letteratura per l'infanzia

La casa è uno spazio imprescindibile nelle opere di letteratura per l'infanzia, tant'è che pare essere impresa poco praticabile quella di immaginare queste storie, senza evocarne l'ambientazione (Thomas, 1986, p. 126). Prodigiosa è anche la ricchezza di rappresentazioni letterarie e visive che questo luogo è in grado di suscitare, diversissime per struttura, forma e simbolismi: dalle straordinarie abitazioni fortificate e funzionali costruite con pochi mezzi spartani dal marinaio naufrago in *The life and strange surprising adventures of Robinson Crusoe*, agli interni opprimenti, luridi e maleodoranti raccontati nei romanzi di Charles Dickens, dalle case strette come abiti in *Alice in Wonderland* alla casa fluviale viaggiante di Huckleberry Finn, dalla casa volante di Dorothy nel *Il meraviglioso mago di Oz* a quella arborea, sospesa fra le fronde degli alberi, in cui Cosimo Piovasco de Rondò vi ha a lungo dimorato. In queste e in molte altre narrazioni, la strutturazione della casa si presenta come prolungamento identitario del protagonista. L'allineamento della casa all'indole, alla predisposizione d'animo e alle avventure di un personaggio permette a noi studiosi di letteratura per l'infanzia di analizzare questo luogo come spazio di caratterizzazione psicologica, sociale, culturale ed educativa. La casa, inoltre, si configura come uno dei tòpoi fiabeschi più irrinunciabili. Nella tradizione fiabesca secolare, infatti, tanto le narrazioni, che traducono i riti di iniziazione delle società ancestrali in viaggi di ricerca, quanto le *cautionary tales*, fiabe di ammonimento che introiettano valori e moniti del tempo, mettono al centro dell'incipit o dell'avventura dell'eroe e dell'eroina la casa: essa diventa il luogo inospitale che spinge l'eroe a partire o il simbolo finale di un felice ritorno; può anche configurarsi come lo spazio di iniziazione, zona liminale dell'altrove, agognato oggetto di desideri come nelle celeberrime fiabe de *I tre porcellini*, *I tre orsi*, *Hansel & Gretel*, *Il pescatore e sua moglie*, *La vecchia casa*, *Vassilissa La Bella*, *Cap-puccetto Rosso* sono state capaci di raccontare.

Nel corso dei decenni questo polimorfismo della casa ha sollecitato piste di ricerca, sia a livello nazionale che internazionale, assai diversificate (Dewan, 2004; Reimer, 2008, 2013; Cantatore, 2013, 2015; Campagnaro, 2018), contribuendo a trasformare questo luogo della letteratura per l'infanzia in un'area di studio feconda, in grado di intercettare e di rilanciare i cambiamenti storico-culturali intervenuti nella nostra società e di entrare in dialogo con la cultura d'infanzia. Molti sono gli spazi domestici indagati, ma vi è un luogo, tuttavia, costruito dall'infanzia per l'in-

fanzia e dall'alto gradiente simbolico ancora poco esplorato. Questo luogo, che si pone per certi aspetti in contrapposizione con il luogo che, invece, tradizionalmente gli adulti hanno costruito per i bambini, è la tana. Il presente saggio ha una duplice finalità. Da una parte mira a proporre una ricostruzione storica della genesi della camera dei bambini voluta dagli adulti. Dall'altra, invece, utilizzando elementi grafico-compositivi dettati dalla letteratura per l'infanzia, e in particolare da taluni albi illustrati (la selezione delle opere è ristretta e puramente esemplificativa, dettata dalle esigenze degli spazi editoriali), si propone di tratteggiare le caratteristiche di una "stanzuccia" fittizia che i bambini e le bambine costruiscono per sé, in un gioco comparativo che molto ha da raccontare del presunto scarto fra le intenzionalità progettuali del mondo adulto e i bisogni concreti dei bambini e delle bambine.

2. Piccola storia di uno spazio domestico: la camera dei bambini

Il concetto di spazio abitativo privato o di ambiente domestico, così come noi oggi lo intendiamo, è il frutto di una conquista assai recente. Come evidenziato nel lavoro di ricostruzione della vita privata sviluppato in quindici secoli, i curatori Philippe Ariès e Georges Duby dimostrano come, sebbene già intorno al Quattrocento si avvia un processo di progressiva trasformazione dell'architettura abitativa, sospinta dalla formazione di numerosi nuovi spazi in diversi settori della vita pubblica, sarà solo nel XIX secolo che essa approderà ad una piena e consapevole privatizzazione del luogo domestico. La casa diventerà "il dominio privato per eccellenza, concreto fondamento della famiglia e pilastro dell'ordine sociale" (Perrot, 1988, p. 244), diventa un elemento di stabilità che si regge sulla parcelizzazione degli spazi privati, che vengono adeguatamente protetti da muri, pareti, tendaggi, ecc.: "la vita privata deve essere cinta da mura. Non è lecito voler sapere e divulgare ciò che accade in una casa" (ivi, p. 243). Questa trasformazione è evidenziata dalla creazione di spazi domestici separati, necessari a garantire una certa intimità familiare. Cresce molto l'attenzione alla pulizia e all'ordine, tant'è che nel caso di quest'ultimo, esso si trasforma in una pratica domestica fondamentale, capace di svelare buone e cattive abitudini e inclinazioni dell'individuo. È proprio in questo contesto che inizia a manifestarsi anche l'esigenza, da parte dei vari componenti del nucleo familiare, di "possedere «una stanza tutta per sé» (V. Woolf), come prima condizione di espressione identitaria"

(Iori, 1996, p. 173). Oggigiorno la creazione di uno spazio appositamente progettato per i bambini è pratica assai consolidata nella costruzione di un'abitazione domestica. Tuttavia, questa acquisizione architettonica è il frutto di una progressiva trasformazione culturale e sociale. Come ben evidenziato dalla storica Michelle Perrot, “il bambino ha dovuto conquistarselo, il suo letto” (Perrot, 2011, p. 122). In genere, dal letto dei genitori o dalla culla, manufatto antichissimo utilizzato già in epoche primitive come giaciglio trasportabile del lattante, il bambino passava direttamente a dormire con i fratelli e le sorelle in un ambiente promiscuo assai indifferenziato, almeno nei primi anni di vita. Questa promiscuità era, ad esempio, fortemente osteggiata dalla Chiesa del Seicento, che spingeva per una rigorosa ed educativa separazione fra i sessi (ivi, p. 123). Nel XVII e XVIII secolo, nelle abitazioni contadine, e successivamente in quelle della nascente borghesia, i bambini iniziarono a dormire con la servitù. Il più delle volte, tuttavia, veniva loro assegnato:

un angolo più o meno provvisorio: un pagliericcio, una branda, un materasso, un letto di fortuna che viene sistemato in un posto qualsiasi, in uno stanzino, su un pianerottolo, in un corridoio, un disimpegno, un sottoscala. Per i più grandicelli, nel migliore dei casi, si allestisce una cameretta, ma solo per dormirci, non per viverci. In realtà, il bambino è dovunque e in nessun posto. Gira la casa, per i campi e in città, territori di cui conosce le risorse meglio di chiunque altro, soprattutto se non ha famiglia. Non ha bisogno di uno spazio tutto suo (ivi, p. 125).

Non era, dunque, previsto né ritenuto necessario uno spazio domestico appositamente pensato per loro, eccezione fatta più tardi per le bambine divenute adolescenti: continuando a vivere in casa, (i figli maschi venivano mandati in collegio), vi era la necessità di predisporre un luogo a loro più adatto e protetto, in cui impraticarsi anche delle arti domestiche. L'assenza di uno spazio in casa destinato a bambini e bambine dipendeva anche dal fatto che le maggior parte delle loro attività si svolgevano all'aperto e tale pratica era particolarmente incentivata. Lo stesso Rousseau in un noto passaggio del suo *Émile* ribadisce l'inutilità di investire tempo e risorse nell'arredo della camera del bambino, viste le poche ore che egli vi avrebbe dovuto trascorrervi (le ore del sonno). All'aria viziata di una camera chiusa fra quattro mura, il filosofo illuminista contrappone la salubrità fisica e mentale dell'aria fresca e rinvigorente respirata all'aperto a contatto con la natura.

Verso la fine del Seicento, si segnalano casi di stanze appositamente predisposte per la crescita dei figli, in particolare presso gli alti ceti della borghesia urbana fiamminga, ma si tratta di casi più unici che rari. Nel Settecento inizia a delinearsi un primo embrionale spazio dedicato propriamente all'infanzia "una *nursery*, sede di cure, di nutrimento di custodia" (Becchi, 2014, p. 21). La *nursery* è organizzata intorno a più locali, una piccola casa nella casa, per intenderci, con più stanze nelle quali, in genere, i bambini convivevano con la governante.

All'estero, la camera dei bambini, come paesaggio domestico degno di attenzione architettonica e singolarmente strutturato, vedrà la luce intorno alla seconda metà dell'Ottocento, quando gli architetti, impegnati in progetti di riorganizzazione di numerosi edifici abitativi privati, atti a rispondere ai fabbisogni familiari di una crescente borghesia abbiente, inizieranno a ideare nuove perimetrie pensate per l'infanzia.

Questa rinnovata attenzione architettonica andrà ad investire gradualmente anche la realizzazione di innovativi componenti d'arredo, anche grazie allo sviluppo di un dinamico e operoso ramo industriale specializzato negli interni domestici che inizia a produrre mobili decorati a misura d'infanzia, stoffe morbide e piacevolmente decorate per i tendaggi, carte da parati accattivanti, ecc.. Il repertorio delle carte da parati per la camera dei bambini, ad esempio, si evolve talmente rapidamente che nel giro di pochi decenni – siamo giunti, così, al primo Novecento - riesce a conglobare fra i suoi numerosi soggetti anche diversi protagonisti della storia della letteratura per l'infanzia:

ai personaggi della tradizione classica antica e moderna – La Fontaine, Perrault, Grimm e Andersen – si aggiungono quelli tratti dalla letteratura e dagli album illustrati di disegnatori inglesi e americani. Peter Rabbit, l'orso Winnie, il gatto Félix e di lì a poco Mickey Mouse, il nostro Topolino, invadono le pareti e gli oggetti danno l'avvio a una formidabile rivoluzione visuale e sensibile dell'universo infantile (Perrot, 2011, p. 133).

In Italia, la progettazione della camera dei bambini e del relativo mobilio inizia a diffondersi verso la fine dell'Ottocento, tant'è che con il passare degli anni, l'importazione di mobili stranieri per l'infanzia sarà sostituita da una sempre più ricca produzione italiana di piccole manifatture dedicate al mobilio. In queste fabbricazioni, la camera del bambino ruota intorno al letto, arcipelago del sogno, in legno o in ferro battuto, che rap-

presenta il centro dell'universo infantile. Accanto ad esso vengono aggiunti altri elementi caratterizzanti quali l'armadio, i comodini e il comò, spesso realizzati in colori tenui e decorati. In alcuni casi, questi arredi sono accompagnati da straordinari decori lignei o illustrazioni che ritraggono celebri personaggi dell'immaginario d'infanzia (Maino, 2003).

Diventa un mondo affascinante quello della "stanzuccia tutta per sé", che seduce e alimenta un interesse crescente anche fra celebri artisti ed illustratori del primo Novecento. Nel 1918, il pittore futurista Giacomo Balla, assecondando il suo avanguardistico progetto di "ricostruzione futurista dell'Universo", un intervento culturale a tutto campo che andrà ad invadere tanto la vita pubblica (cinema e teatro) quanto la vita privata dell'uomo (ivi compresi gli arredi della casa, gli oggetti di uso quotidiano e la moda), disegna per la propria figlia, e fa concretamente realizzare da alcuni finissimi artigiani, un'indimenticabile camera da letto a misura di bambina, anticipando, con lungimiranza, il ruolo della dimensione ludico-estetica nella realizzazione degli arredi per l'infanzia del secondo Novecento.

Quattro anni più tardi (1922-1924), farà la sua apparizione la stupefacente *Camera dei bambini*, di Antonio Rubino. Per l'artista sanremese, "artista demiurgo e totalizzante" (Faeti, 2014, p. 13), le testate dei letti, le ante dei comodini, il comò, i cassetti, le sedie antropomorfe si prestano perfettamente per accogliere le fantasticherie e le inquietudini dell'immaginario infantile. Non solo. Questo inesausto disegnatore (Surdi, 2015) arriverà perfino a disegnare i teli giganteschi con cui rivestire interamente le pareti della camera, concependo così un luogo smisuratamente contaminato dalla fantasia e a perfetta misura di bambino.

Negli anni Venti e Trenta fioriscono vere e proprie ditte specializzate che guardano con grande interesse alla camera del bambino. L'azienda Lenci di Torino o l'Industria veneziana mobili laccati svilupperanno originali progetti e mobili d'arredo decorati con disegni ripresi dalle celebri illustrazioni di figurinai quali Attilio Mussino, il sopra richiamato Antonio Rubino o il pittore e scenografo Gigi Chessa (Maino, 2003).

La battuta d'arresto negli anni Quaranta e nel successivo dopoguerra sarà solo momentanea. Altri significativi accadimenti rimetteranno in moto la riprogettazione delle geografie d'interni dedicate all'infanzia. Quali sono, quindi, questi accadimenti? Ne possiamo individuare almeno due di ordine economico, sociale e culturale.

Il primo. Nel secondo dopoguerra, l'operosità profusa per ricostruire i paesi europei distrutti dalla guerra condurrà ad un vivacità lavorativa davvero miracolosa, che segnerà una "straordinaria crescita economica e

di trasformazione sociale, che probabilmente hanno modificato la società umana più profondamente di qualunque altro periodo di analogia brevità” (Hobsbawm, 1995, p. 18). Superata la fase di ricostruzione, la società italiana matura nuove necessità e desideri. L'individuo, i suoi bisogni, reali o indotti, gli spazi dove egli vive, si muove e lavora saranno messi al centro di un originale lavoro di studio e di sperimentazione. Lo spazio abitativo, in particolare, diventa un nuovo catalizzatore dei consumi. È dentro la casa che si consuma la rappresentazione delle nuove abitudini di vita e la rapida irruzione di elementi culturali e ideologici, che invadono il tessuto sociale, sino ad allora sconosciuti: a differenza della campagna, la città non è un luogo sicuro in cui poter lasciare crescere e maturare in autonomia i bambini e le bambine. Da assidua, libera ed errabonda frequentatrice degli spazi aperti (disabitati dal mondo adulto), l'infanzia si vede costretta a divenire una stanziale abitatrice degli spazi domestici. Una delle maggiori impellenze che si viene così a creare è l'esigenza di ricreare dentro la propria casa uno “spazio selvatico” in cui potersi sperimentare lontano dagli occhi degli adulti.

Il secondo. Il primo decisivo passaggio per la rivendicazione degli interessi primari e fondamentali dei bambini e delle bambine si verifica nel secondo dopoguerra. L'elaborazione della carta dei diritti dell'infanzia (1959) stimolerà la riflessione non solo a livello di movimenti umanitari, istituzioni ed enti preposti alla tutela dei bambini, ma solleciterà anche un ripensamento dell'idea di famiglia e della qualità dei suoi legami. Si guarderà con crescente attenzione (e apprensione) ai bisogni psicologici, sociali, culturali dell'infanzia. Ciò condurrà inevitabilmente anche ad un conseguente ripensamento delle dinamiche dentro lo spazio casa ed a una rinnovata strutturazione architettonica degli ambienti domestici. Le stanze della casa iniziano così a modificarsi e a plasmarsi alla luce dei mutamenti sociali e culturali che investono l'organizzazione tanto della vita domestica quanto quella della società del tempo.

La casa dell'immediato dopoguerra è organizzata intorno ad una netta distinzione tra zona giorno, zona notte e locali di servizio. La sala da pranzo gode di un'assoluta centralità e gli ambienti di casa sono interconnessi fra loro da un complicato sistema di ingresso (vero e proprio biglietto da visita del proprietario/i), corridoi di disimpegno, anticamere e antitagni. La distribuzione dei locali rispecchia lo spirito del tempo: l'idea di avere uno spazio di rappresentanza nella zona giorno, la massima privacy nella zona notte, e celare le attrezzature legate alle attività domestiche. Le esigenze dell'infanzia non sono centrali.

Questo schema si manterrà a lungo inalterato. Sarà solo negli anni Sessanta e Settanta, che i cambiamenti intervenuti a livello di legami familiari e sociali, le spinte di rinnovamento legate a istanze contestatorie del '68, e i nuovi stili di vita faranno emergere via via l'esigenza di una rivisitazione dello spazio casa, che investirà anche il mondo bambino, con la definizione di nuove e originali soluzioni architettoniche, con progetti d'arredo a misura d'infanzia che vedranno impegnate alcune fra le più prestigiose aziende manifatturiere del settore. Celebri marchi quali Artemide e Kartell parteciperanno attivamente alla costruzione di spazi domestici visionari, in cui offrire all'infanzia isole d'intimità e di libertà e in cui poter sperimentare i propri interessi, le proprie inclinazioni, sebbene in spazi domestici minimali. Felicissimo esempio di questa rinnovata concezione dello spazio bambino è *Abitacolo*, la struttura modulare abitabile in acciaio plastificato polifunzionale, realizzata da Bruno Munari nel 1971. È lo stesso infaticabile designer e progettista milanese a descriverne struttura e finalità educative:

per un ragazzo dagli otto anni in su e cioè un letto, una libreria, un tavolo, contenitori vari di oggetti e illuminazione [...] Possibilmente una struttura unica comprendente tutti i servizi, non ingombrante visivamente, trasformabile e personalizzabile da chi la usa. [...] Psicologicamente dovrebbe dare al ragazzo un senso di spazio proprio, isolato dall'ambiente nel quale è posto l'oggetto da progettare. Il ragazzo dovrebbe sentire che questo spazio è suo, solo suo, dove lui può conservare vicino a sé la sua roba e viverci, anche se lo spazio sarà minimo. Per un bambino l'oggetto potrebbe anche essere come un grande giocattolo. [...] Che cos'è un ABITACOLO? [...] È un contenitore di microcosmi. È una placenta di acciaio plastificato. Un posto per meditare e contemporaneamente un posto per ascoltare la musica che piace, un posto per leggere e studiare, un posto per ricevere, un posto per dormire, una tana leggera e trasparente oppure chiusa, uno spazio nascosto in mezzo alla gente, uno spazio proprio (Munari, 1981, pp. 186-197).

Da ingegnoso creatore e lungimirante interprete della cultura del Novecento, Munari aveva saputo intercettare i bisogni di "selvatichezza" e di privacy tipici dell'infanzia e tradurli nella progettazione di una originale tana domestica d'acciaio, pensata appositamente per le nuove necessità e abitudini di vita delle bambine e dei bambini del secondo Novecento.

3. La tana: la stanzuccia tutta per sé nella letteratura per l'infanzia

Nel corso della sua storia, la letteratura per l'infanzia si è spesso dimostrata capace di intercettare, talvolta perfino di anticipare, le istanze e i fabbisogni dei bambini e delle bambine, quelli veri e in carne e ossa, che vivono in un determinato periodo storico e si ritrovano a confrontarsi con situazioni inedite legate ai contingenti cambiamenti storico-culturali. Questa felice combinazione si presenta anche nel nostro caso. Le tane "domestiche" negli albi illustrati hanno iniziato a svilupparsi proprio intorno agli anni Sessanta. Con il passare degli anni, la rappresentazione di storie d'infanzia che hanno per protagonisti bambini e/o animali impegnati a costruirsi un loro personalissimo spazio architettonico, inteso munariamente proprio come un contenitore di microcosmi dentro la propria casa, si è intensificata, a testimoniare il bisogno di dare cittadinanza nei libri per bambini ad un bisogno insopprimibile in cui imparare a tessere il rapporto con le cose, con gli altri e con sé stessi, nascosti da sguardi indiscreti. La tana presenta una duplice natura. È certamente un territorio familiare, circoscritto e ben identificato, in cui apprendere a modellare le forme della propria identità e i legami con il mondo, ma è anche un piccolo mondo psicologico in cui

liberare la propria natura, dove la creatività bambina si svincola dall'obbligo di riprodurre la vita dei grandi, anzi si pone in alternativa a quella, in regime di autogoverno. Una casa-tana dove il bambino sembra aver facoltà di esprimere la sua animalità, il suo istinto alla fabbricazione di un rifugio che, potremmo dire, lo preservi dall'addomesticamento imposto dal modello genitoriale che lo spaventa e che, rodarianamente, definiamo «grande e terribile» (Cantatore, 2017, p. 56).

Più che a una casa, tuttavia, questo luogo progettato dall'infanzia per l'infanzia è assimilabile per configurazione spaziale, ad una stanzuccia. Possiede altra natura rispetto a quella fabbricata dagli adulti. I materiali utilizzati per la sua costruzione posseggono struttura e consistenza diverse. Teli, tende, lenzuola, tovaglie, coperte, tavoli, sedie, scatole, frasche, rami. Questi e molti altri materiali costituiscono lo scheletro e l'involucro della tana. La natura scalfibile e assai poco resistente di questa abitazione temporanea, destinata nel giro di poco tempo ad essere distrutta o rimpiazzata, veste bene l'indole nomade di chi la abita (Campagnaro, Goga,

2014). Tra le più famose tane rappresentate negli albi illustrati vi è certamente quella tratteggiata in apertura di storia nell'albo *Nel paese dei mostri selvaggi* (Sendak, 1963). La tana di Max, neomodello ulissiano di bambino in viaggio, è quanto più si avvicina alla rappresentazione dello stato di selvatichezza frequentato dall'infanzia. Nulla di questo spazio appartiene alla dimensione civilizzata dell'adulto: la precarietà della costruzione la cui impalcatura si regge semplicemente su di una lunga fila di fazzoletti annodati fra di loro, la frugalità degli oggetti utilizzati per costruirla e per abitarvi (una coperta, uno sgabello, il peluche appeso ad una gruccia), una frugalità che va detto stride fortemente con la corsa al consumismo e all'accumulo di oggetti e di elettrodomestici che stavano invadendo le case di quel tempo... e di oggi.

Questi spazi così gracili e precari si pongono in netto contrasto con le case di calce e di mattoni degli adulti, fatte di fondamenta solide, indistruttibili, immobili. Vantano una "tonalità emotiva" diversa (Iori, 1996, p. 41), più calda, più umana che gli deriva dai materiali morbidi, malleabili, leggeri, trasportabili con cui sono costruiti. Non ci sono muri a contornarli ma luci soffuse, suoni ovattati, silenzi che invadono lo spazio circostante (fig. 1).

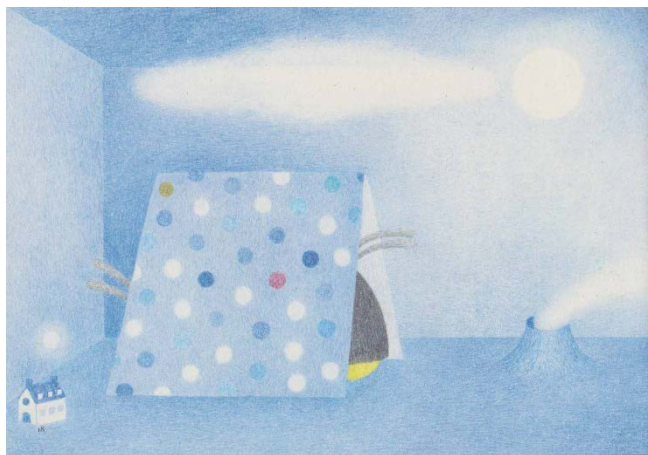


Fig. 1 – La tonalità emotiva ed i confini simbolici di una tana. Immagine tratta da © Hélène Gaudy, Simone Rea, *Via Buio, Togliiti!*, Milano, Topipittori, 2016

Di dimensioni piccole, minuscole, quasi miniaturizzate, questi covi di intimità si spazializzano nella relazione con i soggetti e gli oggetti che li popolano (ivi, p. 45). In genere, esibiscono una forma orientata prevalentemente lungo l'asse della verticalità, piuttosto che rispetto quello dell'orizzontalità. Per raggiungere questi rifugi, spesso si sale in un movimento fisico (e al contempo metaforico) che ci dice molto di quanto sia significativo per l'infanzia poter godere di occasioni in cui spingersi verso ciò che sta in alto, più rarefatto, più impalpabile, più evanescente, ma anche più a contatto con il cielo e con il pensiero. È un modo alternativo di stare al mondo, un luogo in cui sperimentare la possibilità di togliersi dal fondo, da ciò che sta terra-terra, da ciò che è greve. Si sostanzia anche per essere una modalità attraverso cui esprimere un rifiuto al "sottostare" e al "soggiacere" al mondo adulto (Fig. 2).



Fig. 2 – Una tana si protende verso l'alto. Immagine tratta da © André Marois, Gérard Dubois, *Facciamo che*, Roma, Orecchio acerbo, 2016

Costruita intorno allo specialissimo senso dello "snugness" (Griswold, 2006, p. 5), la tana è, dunque, un cantuccio "altro", confortevole, accogliente, caldo, riparato, inviolabile, che si regge intorno ad alcuni solidi e caratterizzanti pilastri rappresentativi.

Il primo pilastro riguarda il senso di proprietà e la linea di demarcazione che traccia un confine impenetrabile, sebbene simbolico, fra ciò che sta dentro e ciò che sta al di fuori di questo spazio. Non ci si riferisce

solo al senso di possesso di questo spazio chiuso e invalicabile, ma al sistema di protezione di questo angusto ma prezioso angolo di mondo. L'*enclave* privilegiata, che prende possesso di questo piccolissimo fazzoletto abitativo, si comporta esattamente come i governanti di un minuscolo staterello indipendente, sovente accerchiato da stati famelici più grandi e potenti: difesa ossessiva dei confini, presidio costante della propria autonomia e indipendenza, lasciapassare solo per pochi vicini eletti.

Il secondo pilastro si organizza intorno ad un'originale figura costituzionale dell'autorità sovrana, ovvero la sovranità bambina. In un ribaltamento bachtiniano, il potere sovrano qui è esercitato dagli ultimi degli aventi diritto al voto rispetto alla società degli adulti. È la sovranità bambina che comanda ed essa ha poco da spartire con le altre forme di governo e di amministrazione nel vastissimo e colonizzante territorio adulto limostrofo. In questo microscopico statucolo vigono regole e leggi, lontane, qualora non opposte, alle logiche dello stato confinante: piena e indiscutibile fiducia nell'amicizia, senso di condivisione, sodale fratellanza umana e animale, fedeltà, lealtà. È chiaro che un luogo così fragile, così vulnerabile, e così avverso al colonialismo adulto necessita di essere salvaguardato e protetto. In molti casi, il modo più pacifico e più efficace per farlo è scegliere con cura la localizzazione geografica in cui costruire la propria tana. Va da sé che un luogo poco visibile, poco appariscente, difficile da raggiungere, mimetizzabile e nascosto è il luogo ideale. Nella malaugurata ipotesi di essere scoperti, vi è sempre la possibilità di raccogliere velocemente le proprie cose e di migrare in altri luoghi.

Il terzo pilastro è legato alla ragione per cui all'abbondanza di cose, all'opulenza delle ambientazioni, all'abuso di oggetti nelle case degli adulti, le bambine e i bambini oppongono un francescano utilizzo degli oggetti: poche cose, solo alcuni oggetti basilari, riutilizzabili e polifunzionali quali, ad esempio, un martello, un cacciavite, una seggiolina, una scatola ed, infine, il proprio irrinunciabile peluche. In questi spazi, l'infanzia sperimenta anche modalità di comunicazione e di uso delle parole molto diverse, rispetto agli ambienti sonori urlanti in cui abitano. È una comunicazione plurisensoriale fatta di dialoghi sussurrati, di silenzi, di sguardi sull'orizzonte, di pensieri meditati, di gesti parchi, intimi e fraterni (Fig. 3).

Qui ciò che conta sono le potenzialità di questo spazio protetto, oscuro, riservato, morbido, caldo, che può al contempo trasformarsi in una struttura flessibile, duttile, mobile. La tana è, dunque, al contempo, un luogo di riposo, un rifugio per nascondersi da sguardi indiscreti (gli



Fig. 3 – Una tana nascosta e mimetizzabile. Immagine tratta da © Nikolaus Heidelbach, *Cosa fanno i bambini*, Roma, Donzelli, 2011 (1° ed. 1999)

adulti); è un nascondiglio, un covo, dove dare dimora a segreti, confidenze e oggetti personali; e, infine, è un luogo prediletto del gioco infantile. Ad essa si corre per salvarsi quando si è rincorsi, o quando – come nel gioco del nascondino – si è scoperti. Tana! è il grido di chi arriva nella “casa” salvifica. Tana libera tutti! è, invece, il grido dell’ultimo arrivato che giungendo in questa “casa” salva i compagni di gioco già scoperti.

Forse è proprio a questo che gli autori e gli illustratori nei libri per l’infanzia hanno cercato di dare voce nel rappresentare, con una certa insistenza, lo spazio della tana, ovvero alla pericolosa mancanza nelle case del XX e XXI secolo e nella vita d’infanzia, come la storia evolutiva delle camere dei bambini sintetizzata nel secondo paragrafo ha dimostrato, di spazi in cui poter esercitare liberamente il gioco fra pari al riparo dallo sguardo adulto, il nascondimento, la “selvatichezza” come pratiche altamente educative e formative della personalità di un bambino e di una bambina.

Riferimenti bibliografici

- Becchi E. (2014). Dalla *nursery* alla stanza del figlio: appunti per una storia. *RSE Rivista di Storia dell’Educazione*, 1: 19-29.
- Campagnaro M. (2018). La casa bambina. Funzione, strutturazione e simbolismo dello spazio abitativo nella letteratura per l’infanzia. *Liber*, 120: 36-38.
- Campagnaro M., Goga N. (2014). Bambini «in cammino» nella letteratura per l’infanzia. Forme e figure nei libri illustrati. In M. Campagnaro (ed.), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l’infanzia e l’adolescenza* (pp. 73-98). Roma: Donzelli.

- Cantatore L. (ed.) (2013). *Ottocento fra casa e scuola: luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Cantatore L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*. Pisa: ETS.
- Cantatore L. (2017). Luoghi educanti, corpi prigionieri e spazi della libertà nella letteratura per l'infanzia fra Otto e Novecento. *Encyclopaideia*, XXI (49): 50-64.
- Covato C. (2007). Casa, dolce casa: il privato nella storia dell'educazione. In Ead., *Memorie discordanti: identità e differenze nella storia dell'educazione* (pp. 21-44) Milano: Unicopli.
- Covato C. (ed.) (2014). Per una storia dei luoghi della materialità educativa. *Rivista di storia dell'educazione*, I, 1.
- Dewan P. (2004). *House As Setting, Symbol, and Structural Motif in Children's Literature*. New York: Edwin Mellen.
- Faeti A. (2014). *La camera dei bambini. Giocattoli e arredi della collezione Marzadori 1900-1950*. Bologna: Pendragon.
- Gaudy H., Rea S. (2016). *Via Buio, Togliti!* Milano: Topipittori.
- Heidelbach N. (2011). *Cosa fanno i bambini*. Roma: Donzelli.
- Hobsbawm E.J. (1995). *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*. Milano: Rizzoli.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Maino M. P. (2003). *A misura di bambino. Cent'anni di mobili per l'infanzia in Italia (1870-1970)*. Roma-Bari: Laterza.
- Marois A., Dubois G. (2016). *Facciamo che*. Roma: Orecchio acerbio.
- Munari B. (1981). *Da cosa nasce cosa*. Roma-Bari: Laterza.
- Perrot M. (2011). *Storia delle camere*. Palermo: Sellerio.
- Pocock, Douglas C.D. (ed.) (1981). *Humanistic Geography and Literature: Essays on the Experience of Place*. London: Croom Helm.
- Reimer M. (ed.) (2008). *Home Words: Discourses of Children's Literature in Canada*. Waterloo, ON: Wilfrid Laurier UP.
- Reimer M. (2013). No place like home': the facts and figures of homelessness in contemporary texts for young people. *BLFT - Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 4. In <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/blft.v4i0.-20605>> (ultima consultazione: 26/03/2019).
- Rodari G. (1973/1997). *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*. Trieste: Einaudi ragazzi.
- Sendak M. (1963). *Where the Wild Things Are* (trad. it. *Nel paese dei mostri selvaggi*) New York: Harper & Row.
- Surdi E. (2015). *Fantasia e buonsenso. Antonio Rubino nei periodici per ragazzi (1907-1941)*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Thomas J. (1986). Woods and Castles, Towers and Huts: Aspects of Setting in the Fairy Tale. *Children's Literature in Education*, 17: 126-134.

La camera dei bambini Desideri e sogni tra le mura domestiche nella letteratura per l'infanzia

Nursery as dreams and desire through domesticity in children's literature

Maria Teresa Trisciuzzi

Researcher fellow of History of education | Faculty of Education | Free University of Bozen (Italy) | mariateresa.trisciuzzi@unibz.it

abstract

The spaces reserved for children, designed and built by adults, change through the presence of children and their imagination. The objects contained in these places are transformed, becoming fantastic creations, which enable children to escape. The home walls within which children belong, the “pedagogical theater” known as nursery (Lasdun, 1986; Becchi, 2014; Cantatore, 2015), are antinomically perceived both as protection, and the warm family embrace that communicates love and care, and as a limit to the freedom, essential for growth. We can see how childhood, during the XX century, reclaims these spaces, free from all signs of adulthood, filling them with their imagination and their desires.

Keywords: children's literature, history of childhood, nursery, domestic places

Gli spazi riservati all'infanzia, ideati e costruiti dagli adulti, cambiano attraverso la presenza dei bambini e della loro immaginazione. Gli oggetti contenuti in questi luoghi si trasformano, diventando creazioni fantastiche, grazie alle quali i bambini possono respirare l'evasione. Le mura domestiche che li contengono, “teatro pedagogico” che da sempre e la camera dei bambini (Lasdun, 1986; Becchi, 2014; Cantatore, 2015), sono percepite antinomicamente sia come protezione, caldo abbraccio familiare che trasmette amore e cura, sia come impedimento alla libertà indispensabile alla crescita. Si nota come l'infanzia, durante il Novecento, si riappropria di questi spazi, riempiendo con la propria immaginazione i luoghi lasciati vuoti dalle indicazioni adulte, plasmando una stanza attraverso sogni e desideri.

Parole chiave: letteratura per l'infanzia, storia dell'infanzia, camera dei bambini, luoghi domestici

1. L'Ottocento. Il sentimento dell'infanzia e gli spazi a lei dedicati

Durante l'età vittoriana il bambino veniva considerato come un essere imperfetto, l'uomo che sarebbe dovuto diventare e che ancora non era, ed ogni sforzo dell'educatore era volto a farlo diventare adulto il più velocemente possibile. Il bambino, inoltre, era visto dai borghesi dell'epoca come una fragile creatura da proteggere, come un grazioso accessorio da mettere in mostra, la cui personalità non era creduta importante. Esiste appunto un detto: "Children should be seen and not be heard" (Kohlke, C. Gutleben, 2011, p. 132), ovvero i bambini si dovrebbero vedere e non sentire.

Afferma Kimberley Reynolds, sul rapporto che si creava talvolta tra l'adulto e l'infanzia durante il vittorianesimo:

If Victorian children were encouraged to regard their parents as omnipotent and ideal, bourgeois households elevated childhood to unprecedented heights. Just as the pattern of distance-parenting was capable of concealing parents' foibles and failings, so it tended to present only the pretty and angelic face of childhood to parents, leaving the tantrums and tedium to their full-time carers¹ (1994, p. 3).

La distanza emotiva e fisica tra adulti e bambini diminuisce sempre più, con il crescere del "sentimento dell'infanzia" presente nell'ambito della famiglia borghese ottocentesca che, a poco a poco prende atto del valore dell'infanzia, attuando un processo che era già iniziato durante l'*ancien régime*. Tale nuovo sentimento affettivo di cura e di tutela costituisce una importante rivoluzione culturale dell'idea di infanzia che inizia a crearsi all'epoca. Si nota così che la moderna "scoperta dell'infanzia" (Trisciuzzi, 1976) produce dei cambiamenti sia nella famiglia che nell'organizzazione della vita quotidiana. Il bambino, ignorato e trascurato, oggetto di transitorietà e di marginalità esistenziale, diviene col tempo figura centrale all'interno della famiglia. Si nota quindi come il bambino non

1 "Se i bambini vittoriani sono stati incoraggiati a considerare i loro genitori come onnipotenti e ideali, le famiglie borghesi hanno elevato l'infanzia a livelli senza precedenti. Come il modello della distanza parentale era capace di nascondere le debolezze e le mancanze dei genitori, così ha permesso di presentare ai genitori soltanto la parte graziosa ed angelica dell'infanzia, lasciando i capricci e la monotonia ai loro istitutori" (trad. dell'Autrice dell'articolo).

venne più considerato un adulto in miniatura, ma come portatore di specificità e potenzialità (Cambi, Olivieri, 1998).

Da una “storia dell’infanzia” si passa ad una “storia dei bambini e delle bambine” a significare, come scrive Simonetta Polenghi, “che l’oggetto dello storico non è solo l’infanzia come *Idealtypus*, come rappresentazione adulta, ma anche il bambino reale. La storia dell’infanzia è infatti sempre connotata dal genere, dalla religione, dal ceto sociale e dalla classe economica, dalla cultura della nazione o del gruppo etnico” (2017, p. 31). Gli stili educativi dipendono da tutti questi elementi e dal loro incrociarsi.

Afferma Egle Becchi, “è nella famiglia di ceto medio, la quale celebra il suo trionfo nella seconda metà del secolo XIX, che avviene quella concentrazione delle relazioni sui figli bambini cui i genitori trasmettono valori, funzioni, ruoli del sociale” (1996, p. 195).

Nel privato di appartamenti in stile Biedermeier (Fig. 1), l’infanzia assume un ruolo importante e acquista una visibilità sociale maggiore, interiorizzando le proiezioni della famiglia. Questa è l’epoca storica in cui si concretizza il passaggio da un modello di infanzia marginalizzata, sfruttata e violata ad un nuovo modello di infanzia protetta e tutelata, progressivamente privatizzata in famiglia, in interni borghesi, dentro le mura domestiche.

Infatti la famiglia tradizionale nucleare del XIX secolo “with its private house and inward attitude, established a wealth of barriers and secrets between adults and children, private and public, that has probably not existed on the same scale when families were more community-based. Divisions between children and adults seem to have been prominent; [research] emphasizes that while the theories of Rousseauian Romantics and the Evangelical movement were antithetical, what they had in



Fig. 1: Charles West Cope. (1862).
“A Life Well Spent”

common was their concern with the seclusion of the child”² (Alston, 2008, pp. 15-16).

La *nursery*, concetto relativamente nuovo nel XIX secolo, se da un lato serviva a dare ai bambini il proprio spazio, spesso, dall'altro, crea una sorta di alienazione dai genitori (Flanders, 2003, p. 28). Nota Ann Alston: “Many children from Victorian middle- and upper class families barely saw their parents and when they did it was at a specific time and they dressed and behaved well for the meeting. This can still be seen in Edwardian children’s literature when Mary Lennox is dressed up to meet her uncle in *The Secret Garden*”³ (2008, p. 16).

Per Mary Lennox, protagonista del romanzo di Frances Hodgson Burnett pubblicato nel 1911, l’arrivo nella sua nuova dimora, anticipato dai racconti della signora Medlock sul castello e sullo zio, il signor Craven, “pareva una fiaba, ma una di quelle fiabe che rattristano invece di divertire. Una casa di cento stanze, quasi tutte chiuse a chiave, una casa in mezzo alla brughiera (che cos’era poi una brughiera?), un padrone gobbo che si chiudeva nel suo appartamento: tutte cose che mettevano paura solo a pensarci” (Burnett, 2013, p. 21). Mary viene inoltre avvertita: “«Non aspettarti di vederlo perché nove volte su dieci non succederà», proseguì la signora Medlock. «E non aspettarti nemmeno di avere qualcuno con cui fare conversazione. Dovrai giocare da sola e badare a te stessa. Ti sarà detto in quale stanza puoi entrare e da quali devi restare fuori. Ci sono parecchi giardini. Ma quando sei in casa non devi andare in giro a curiosare. Il signor Craven non vuole»” (*Ibidem*).

Il mondo privato, come si è visto, aveva come centro la casa. La vita familiare si svolgeva quindi in abitazioni lontane dai luoghi di lavoro e da

2 [La famiglia nucleare del XIX secolo,] “con la sua casa privata e il suo riservato atteggiamento, ha eretto barriere e segreti tra adulti e bambini, tra privato e pubblico, che probabilmente non esistevano nella stessa misura quando le famiglie erano basate sulla comunità. Le divisioni tra bambini e adulti sembrano essere state importanti; [varie ricerche] sottolineano che mentre le teorie dei romantici rousseauiani e del movimento evangelico erano antitetiche, ciò che avevano in comune era la loro preoccupazione per la segregazione del bambino” (trad. dell’Autrice dell’articolo). Per ulteriori approfondimenti cfr. Tosh, 1999.

3 “Molti bambini delle classi media e alta dell’epoca vittoriana vedevano a malapena i loro genitori e, quando lo facevano, era in un momento specifico e si vestivano e si comportavano bene per l’incontro. Ciò può ancora essere notato nella letteratura edoardiana per l’infanzia, quando Mary Lennox viene vestita per incontrare suo zio nel romanzo *Il giardino segreto*” (trad. dell’Autrice dell’articolo).

ogni specie di commercio, anzi, con il tempo, diventa perlopiù di cattivo gusto parlare di affari in famiglia. La quotidianità è vissuta lontana da sguardi indiscreti e la famiglia si trasforma in un mondo riservato e privato. L'ambiente domestico, garantito dalla padrona di casa, diventa così una rappresentazione della moralità e luogo privilegiato degli affetti.

Cambiano nel tempo le città, al cui centro si trovano gli uffici e le attività finanziarie, nelle periferie vengono costruite le industrie ed in nuove zone residenziali, solitamente sulle colline e contornate da giardini, sorgono le ville padronali e le case del ceto medio. Cresce il desiderio di privacy, dando il segnale della nascita di un nuovo stile di vita da parte della famiglia borghese che va alla ricerca di abitazioni isolate, sia geograficamente, esteriormente, che al loro interno. Nelle case si cominciò a separare le attività più private di retroscena, come cucinare, lavarsi e dormire, dalle relazioni sociali con ospiti e visitatori. All'interno delle mura domestiche prese vita perciò una rigorosa divisione tra spazio privato e spazio pubblico. Il nuovo ideale familiare della privacy non sarebbe stato in grado di realizzarsi senza l'introduzione di cambiamenti nella disposizione architettonica della casa.

Dallo spazio aperto della casa aristocratica tradizionale, oppure dalla promiscuità della casa, che spesso si configura come una o due stanze, dei meno abbienti, di fatto la *home* che si diffonde come concetto e pratica nella borghesia europea, per tutto l'Ottocento e per buona parte del Novecento, rappresenta la famiglia che la abita e la sua unità, la vita che vi si svolge e i principali riti che la contraddistinguono (Trisciuzzi, 2018). La residenza familiare viene divisa in un certo numero di stanze per dormire, per cucinare e per mangiare. Uno spazio è riservato alle attività maschili, un luogo separato dove il marito e i suoi amici uomini possono riunirsi a parlare di affari; uno spazio è invece riservato alle signore, per ricevere le amiche, cucire, dipingere, suonare e passare il tempo quando non impegnate in altre attività. I domestici, invece, solitamente alloggiano in una piccola zona situata ai piani superiori, a cui accedono da scale di servizio separate da quelle principali in uso alla famiglia. La camera dei genitori con il letto matrimoniale rappresenta il cuore della privacy domestica, dove avvengono i concepimenti, dove nascono i figli e dove gli anziani muoiono, simbolo del cerchio della *vie familiare*.

Sullo stesso piano della camera dei genitori, ma separata da essa, si trovava anche la camera dei bambini, la *nursery*, in cui i piccoli potevano passare il loro tempo giocando, senza disturbare la vita sociale degli adulti che si svolgeva al piano terreno. Si nota come vi era infatti "il costume,

laddove le condizioni economiche lo consentono, di assegnare una stanza o comunque uno spazio proprio al bambino nella casa, dove egli può avere i suoi giocattoli, che si fanno sempre più sofisticati, divertirsi per conto proprio, studiare, sognare, senza esser importunato da adulti che reclamano ordine, che male tollerano oggetti puerili, che non capiscono l'importanza del gioco, si afferma decisamente” (Becchi, 1996, p. 344).

Insieme a giochi e giocattoli, nelle *nursery* dei figli delle famiglie agiate, possono essere trovate “case nelle case”: le case delle bambole, ovvero le *Dollhouses*, o anche *Puppenhäuser* (Fig. 2), riproduzioni dettagliate delle case borghesi e dei suoi abitanti:

In den Puppenhäusern spiegelt sich die Lebensideale der Bürgerfamilie des 19. Jahrhunderts wider. Die gemütliche Häuslichkeit innerhalb der eigenen vier Wände, eine ausgeprägte Wohnkultur mit speziellem Esszimmer, Guter Stube, Herrenzimmer, Damensalon, Schlafzimmer, Kinderzimmer – das waren Ausdrucksformen jener Introversität und Abgeschirmtheit von der realen Außenwelt, die die Bürgerfamilie zunehmend kennzeichneten⁴ (Weber-Kellerman, 1976, p. 148).



Fig. 2: “Puppen und ihre Welt. Puppenstube mit Berliner Wohnzimmer”, Um 1890

4 “Le case delle bambole riflettono gli ideali di vita della famiglia borghese del XIX secolo. L'intimità domestica all'interno delle proprie quattro pareti, una cultura abi-

La bellezza e la raffinatezza delle case delle bambole dei bambini borghesi era senza dubbio evidente, lasciando poco spazio però all'immaginazione e alla creatività. Si legge:

Die liebevolle und kostbare Ausstattung der Puppenstuben drängt die Frage auf, wie denn Kinder mit solchen Sachen spielten. Sie konnten die Stuben ausräumen und wieder einräumen, auch einer Teegesellschaft wie Mama veranstalten, aber eine wirkliche Kreativität gestattete dieses Spielzeug nicht, es sei denn, man ließ das Chaos heraufziehen⁵ (*Ibidem*).

L'infanzia, considerata non come una età *en général*, veniva invece distinta per genere, creando perciò un *distinguo* tra maschietti e bambine (Becchi, 2011, p. 20). Le bambine del Novecento, come afferma Simonetta Ulivieri, da un lato sono “piccole contadine o piccole operaie, avviate molto presto al lavoro nei campi e nei pascoli, o nelle fabbriche e nei laboratori artigiani, sfruttate spesso da padroni inumani, cui le cedevano le famiglie bisognose. Dall'altro lato della medaglia troviamo bambine agiate, anch'esse precocemente avviate ad un ruolo di piccole donne, bambole agghindate cui si insegnava a piacere e a sedurre anche attraverso un'istruzione di tipo ornamentale (il ricamo, il disegno, il canto, la musica, la danza, la lingua francese), privatizzandone fortemente le condotte, al punto che spesso divenute giovinette non avevano neppure la libertà delle scelte matrimoniali, cui la famiglia, i padri ancora sovrintendevano” (1999, p. 302).

Lo storico Ingeborg Weber-Kellerman ci presenta due significativi *Tugendkatalog* appartenenti alla famiglia del XIX secolo, che esplicitano la distinzione tra maschietti e bambine e le virtù che gli uni e gli altri dove-

tativa distintiva con una sala da pranzo speciale, un buon soggiorno, un salotto per i signori, un salone per le signore, una camera da letto, una camera da letto per bambini – queste espressioni simboleggiavano l'introversione e l'isolamento dal mondo reale esterno che caratterizzava sempre più la famiglia borghese” (trad. dell'Autrice dell'articolo).

- 5 “L'amorevole e prezioso equipaggiamento delle case delle bambole solleva la questione di come i bambini giocavano con queste cose. Potrebbero ripulire le stanze e rimetterle dentro, persino organizzare un tea party come quello della mamma, ma questo giocattolo non permetteva una vera creatività, a meno che il caos non fosse cresciuto” (trad. dell'Autrice dell'articolo).

vano possedere. La prima (Fig. 3), dedicata ai giovinetti, rappresenta un inno militare, costituito da parole chiave quali “onorabile, coraggioso, impavido e timoroso di Dio”⁶; la seconda (Fig. 4), dedicata alle fanciulle, è una lettera per la madre da parte della figlia, le cui qualità suggerite sono “la modestia, la gentilezza, l’obbedienza e la laboriosità”⁷. Si legge:

Stillgestanden die Kompanie! Einjähriger Fritzchen, was feixen sie? ich bitte mir’s aus, im Dienst nicht zu lachen, wir treiben hier leuter ernsthafte Sachen. Wer keinen Ernst bei der Sache hat, der ist kein echter deutscher Soldat! den Bauch hinein und Brust heraus – Gefreiter Hänschen, wie sehen Sie aus! Mit schmutzigen Händen und schmutzigen Schuhn, so wollen sie Ihren Dienst hier tun? 6 Stunden ins Loch, Herr Unteroff’zier, Sie führen hin ab und melden’s mir! Ein deutscher Soldat hat reinlich zu sein; in den Waffenrock, das merkt euch, Leute, gehört kein schmutz’ger Kerl hinein!⁸.



Fig. 3: Paul Rieth (1902). “Der kleine Hauptmann”

- 6 “Ehrehaft, tapfer und furchtlos, tatkräftig, geistig überlegen, technisch begabt, gottesfürchtig”
- 7 “Sittsam, pflichttreu, sanft und gehorsam, reinlich un bienenfleißig”.
- 8 “Compagnia, alt! Piccolo Fritz, di un anno, cosa festeggi? Cerco di non ridere in servizio, stiamo facendo cose serie qui. Se non fai sul serio, non sei un vero soldato tedesco! Pancia dentro e petto in fuori – Soldato Hänschen, come sei messo! Con le mani sporche e le scarpe sporche, è così che vuoi prestare servizio qui? Sei ore nella buca, Signor Sottoposto, tu vai là fuori e riferiscimelo! Un soldato tedesco deve essere pulito; la tunica di nessun uomo, noterete, gente, deve essere sporca!” (trad. dell’Autrice dell’articolo).

Lieb Mütterchen, sieh doch, es ist mir geglückt, die ersten Strümpfe sind fertig gestrickt, zuerst war das Stricken mir gar nicht leicht, doch wirklich ist nun die Arbeit erreicht. Und ich schenke dir heute, du Gute, du Beste, die Strümpfe zu deinem Geburtstagsfeste⁹.



Fig. 4: Heinrich Merté (1828). “Die Nähstunde”

Soggiorni e salotti, sale da pranzo e camere da letto, erano il luogo quasi sacro che rappresentava la famiglia e la sua storia (Salvati, 1998; Casciato, 1988; Hausen, 1993). Afferma Salvati che il salotto “è l’emblema di una tardiva nazionalizzazione anche della borghesia, imperniata sulla moda, sulla casa come rifugio, sull’imitazione del lusso della classe aristocratica, ma anche, via via, su valori più tipicamente borghesi, come il culto della famiglia e dell’istruzione” (1998, p. 190). In questi luoghi si potevano trovare ritratti di famiglia, che tracciavano un rapporto tra le

9 “Cara mamma, guarda, ci sono riuscita, le prime calze sono state fatte a maglia, all’inizio non è stato facile per me, ma in realtà il lavoro è stato fatto. E oggi ti regalo, tu la più buona, la migliore che ci sia, le calze per la tua festa di compleanno” (trad. dell’Autrice dell’articolo).

generazioni del passato e quelle del presente, gli album e i ricordi, come nel romanzo del 1879 di Florence Montgomery, *Incompreso*.

La casa di Humprey, piccolo protagonista del romanzo, vuota della presenza della madre amata, ridiventa in parte luogo dell'anima grazie al salotto materno, un'unica stanza custode delle memorie e dei ricordi della scomparsa. Contenente un dipinto della donna, ormai unico ricordo visivo della madre, il quadro diventa oggetto-simbolo dell'amore e del dolore del bambino: "la sensazione di vuoto lo seguiva dovunque: giù per le scale, nel vestibolo; gli fu alle spalle quando posò la mano sulla porta del salotto della mamma, lo precedette nella stanza buia. La luce che entrava dagli spiragli delle imposte, era debolissima, ma gli occhi imploranti trovarono il ritratto, si fissarono sul dolce volto, sul bimbo sorridente fra le braccia materne" (Montgomery, 1983, pp. 107-108).

2. Storie di piccoli fuggitivi. La separazione dal nido

Secondo Vanna Iori, "la casa si configura come un andirivieni di vissuti, di voci che ci abitano, di rumori, di emozioni, di una pluralità di forme che impregnano i muri di quello specifico coabitare costituito dalle relazioni interne familiari. I rumori familiari rendono *abitata* l'abitazione" (2006, p. 84).

La casa si trasforma un nido, luogo di affetti e di cura. Una grande culla, come la chiama Bachelard (1975, p. 72), in cui la vita del bambino si svolge, trascorrendo protetta tra le sue pareti, simili a quelle di un grembo materno.

Caldo e amorevole spazio di accoglienza, l'idea dell'abitare sarebbe direttamente racchiusa in quella del curare come afferma Mimmo Pesare, "poiché si riferisce psichicamente a quella accoglienza curativa materna che è stata da sempre pensata come il primo antidoto contro la sradicatezza originaria dell'uomo e dell'umanità, cioè la separazione dal ventre materno" (2009, p. 156). Come si nota ad esempio nel romanzo di Charles Dickens, *David Copperfield*, la separazione dal grembo materno, luogo privilegiato dell'amore, può diventare categoria interpretativa, dando voce ai bambini infelici e abbandonati.

Il disagio del bambino protagonista, cresce fino all'espulsione definitiva dal nido. Il romanzo di Dickens, considerato uno tra i primi a descrivere le stanze dei bambini nella letteratura per l'infanzia, narra di David, giovane protagonista dell'omonimo romanzo che, orfano di padre, dovrà

intraprendere un nuovo difficile cammino esistenziale, fuori dalle mura domestiche ormai lontane e diverse dal suo ricordo di focolare domestico.

Insieme all'amore per la madre, cresce dentro David una nuova emozione, un senso di abbandono e di lontananza dalla figura femminile inizialmente generatrice di affetto. Queste nuove emozioni maturano contemporaneamente all'introduzione all'interno della casa, e quindi della vita di David e di sua madre, del patrigno Murdstone. L'uomo, nuova figura maschile crudele, impone la sua presenza proprio a partire dalla gestione degli spazi: all'interno della casa nasce una rivoluzione domestica e sentimentale. Lo spostamento della camera da letto di David, diventa metafora della nuova ubicazione dei sentimenti nel cuore della madre, spostandoli dal figlio al nuovo compagno. La nuova camera da letto di David, "da luogo di inclusione privilegiato diventa luogo di esclusione e privazione" (Cantatore, 2015, p. 56), facendosi così parte triste e scura, un'ombra emotiva nella vita di David. Afferma ancora Lorenzo Cantatore che "il romanzo di David Copperfield inizia nel momento in cui egli non riconosce più la propria madre, la propria camera, la propria casa e, quindi, la propria vita" (Ibidem).

Un'altra bambina di carta che fugge dalla sua quotidianità alla ricerca della propria identità, cercando un senso nel mondo che la circonda, reale e meraviglioso, è Alice, "the dream-child moving through a land of wonders wild and new" (Carroll, 1978, p. 129), giovane protagonista delle *Avventure* scritte nella seconda metà del XIX secolo, in Inghilterra da Charles Lutwidge Dodgson. Alice si allontana dalla sua realtà, sognando di giungere in un mondo *altro*, strampalato e senza dubbio singolare. Ma questa sua singolarità si rapporta all'età vittoriana, epoca in cui le sue *Avventure* prendono vita.

Le Avventure di Alice nel Paese delle Meraviglie può essere infatti considerato il primo romanzo scritto totalmente dalla parte dell'infanzia e in piena complicità con essa. L'infanzia ritrova se stessa, rivede le proprie paure, le storie diventano specchio dell'inconscio del bambino: con Alice i giovani lettori delegittimano e decostruiscono il mondo adulto, il conformismo che circondava i lettori di ieri e che circonda talvolta ancora i lettori di oggi.

Per molto tempo "lo scopo della fanciullezza [...] era impegnarsi a fondo per arricchire l'animo dei principi fondamentali del Cristianesimo, di pietà, generosità, mitezza, umiltà, onestà e purezza. Questa ondata di moralità e di religiosità penetrò nelle *nurseries* attraverso una valanga di scritti rivolti a genitori, istitutrici, bambinaie ed ai bambini stessi. Per

gli adulti c'erano trattati su argomenti sacri, manuali e dissertazioni sull'educazione, [...]. Un'influenza ancor maggiore nell'inculcare principi religiosi e morali nei bambini fu esercitata dalla sempre più diffusa letteratura per l'infanzia. [...] Per i più piccoli le prime lezioni morali venivano impartite dall'abecedario, sotto le cui figure erano scritti versetti morali [...] in questi libri gli adulti appaiono sempre virtuosi e i bambini cattivi e, di conseguenza, bisognosi di aiuto per essere salvati" (Lasdun, 1986, p. 31).

In *Alice* l'infanzia dell'epoca vittoriana trova una lettura capovolta, "a testa in giù", una visione del mondo da un punto di vista *altro*, non convenzionale o stereotipato, in cui gli adulti non sono virtuosi e la protagonista non ha bisogno di nessuno per salvarsi. Con *Alice*, l'autocompiaciuto e soddisfatto mondo vittoriano, con le sue regole e le sue istituzioni, viene defamiliarizzato, decostruito, parodiato. La bambina fugge dalla domesticità, dalla camera dei bambini a lei imposta, attraverso il sogno. Altri bambini come lei fuggono da costringenti mura domestiche, come Wendy ed i suoi fratellini George e Michael, in fuga insieme a Peter Pan verso l'*Isolachenoncè*. Il sogno, grande motore del racconto, assieme allo *sguardo bambino*, spalanca le finestre delle camere dei bambini, permettendo loro di volare verso l'ignoto.

3. Quando la camera non c'è. Storie di orfanenze e abbandoni

L'infanzia dorata dei ceti alti è spesso oggetto di un attento controllo e di una rigida disciplina, "privatizzata" e sorvegliata quotidianamente da istutori e istitutrici, un'infanzia che è al tempo stesso protetta, ma anche reclusa.

Franco Cambi, sul tema, parla di "catene dorate" (1988, p. 13; Cambi, Di Bari, Sarsini, 2012), ma pur sempre catene. Quindi, se da un lato troviamo un'infanzia aristocratica e borghese – i figli delle classi più ricche – caratterizzata da cure e protezione, come abbiamo letto di Alice¹⁰, Humphrey¹¹ e i bambini Darling¹², dall'altro ne troviamo una derelitta e spesso abbandonata a se stessa, che vive in condizioni di miseria e aliena-

10 Cfr. Carroll, 1978.

11 Cfr. Malot, 1989.

12 Cfr. Barrie, 2015.

zione. Troviamo così la narrazione di un'infanzia contadina e operaia dei figli del popolo, un popolo di lavoratori, urbanizzato e quasi sempre impiegato in industrie e fabbriche, un'infanzia però che rappresenta spesso la libertà e l'autonomia. Queste storie raccontano di giovani protagonisti che a volte vivono per strada, anche a rischio di devianza, perché se orfani o abbandonati dai genitori devono provvedere da soli a se stessi ricorrendo a lavori occasionali o di espedienti, fino al furto, come succede ad Oliver, protagonista del romanzo di Charles Dickens. L'infanzia del popolo è spesso soggetta a forme di sfruttamento nel duro lavoro nei campi, nelle miniere e nelle industrie – come i bambini descritti da Zola (*Germinale*), da Verga (*Rosso Malpelo*) e da Malot (*Senza famiglia*).

Si nota quindi come nell'Ottocento l'infanzia entri a far parte a pieno titolo della letteratura che si rivolge ad essa: Charles Dickens, insieme a Hector Malot e a Victor Hugo, solo per citarne alcuni, tratteggiano volti di bambini orfani, infelici, abbandonati. Prima di loro, prima di Oliver e Remi, prima dei "morticini", afferma Faeti, "l'attenzione verso l'infanzia era sempre stata scarsa da parte dei letterati ... C'è qualcosa di tragicamente semplice in questa complessa vicenda pedagogica. Diventavano significativi e importanti quando si scopriva che era facilissimo perderli, che per l'igiene, le malattie, le condizioni di allevamento potevano di colpo sparire. Si sapeva che l'amore diretto verso di loro era sempre fragile, transitorio, sospeso come su un baratro. La contraddizione si rendeva stridente, appunto orribile: perché proprio a loro era affidata la sopravvivenza, loro dovevano perpetuare, garantire una simbolica immortalità" (1998, p. 145). Questi bambini, protagonisti eterni di storie, appartengono alle categorie della fuga e del viaggio alla ricerca della propria identità e di una casa-rifugio che li accolga. Emblematiche interpretazioni dell'infanzia orfana, questi bambini risiedono nelle categorie del diverso e dell'imprevedibile. La condizione di diversità si associa perciò a quella di orfanità. Si vede così, come nota Ilaria Filograsso, che "Oliver è un bambino storico, il testimone di un'epoca controversa cui fanno buona compagnia altri personaggi dickensiani: David e Pip si muovono in atmosfere simili, anche loro sono orfani malinconici dediti alla lotta per la sopravvivenza, ragazzini spaventati da adulti grotteschi e violenti" (2012, pp. 110-111).

Attraverso la storia di Rémi, ad esempio, protagonista del romanzo *Senza famiglia*, Hector Malot fornisce un'analisi sociale seguendo una tripla ripartizione di fine Ottocento dell'esistenza infantile: una borghese, una del bracciantato agricolo e una del mondo operaio. Il bambino per-

corre tutti e tre gli *status*, in un cammino picaresco che richiama alla memoria quello dell'avventuroso Marco, protagonista del racconto mensile *Dagli Appennini alle Ande* del romanzo *Cuore* di Edmondo de Amicis o quello di Polissena, bambina protagonista del *feuilleton* tragicomico di Bianca Pitzorno, narrandoci di un viaggio alla ricerca dei suoi veri genitori. I tre autori condividono “il meccanismo narrativo delle dilazioni e dei colpi di scena e il lieto fine, coincidente con il ricongiungimento con la madre e la ricomposizione del nucleo familiare, esaltato come cellula basilare dell'esistenza individuale e sociale” (*Ibidem*).

In questi romanzi si nota perciò come la questione sociale venga tratteggiata all'interno delle loro trame, dando voce a protagonisti, bambini e bambine, vittime di una società ingiusta e crudele. Esempio, da questo punto di vista, afferma Carmela Covato, “la figura di Jane Eyre tratteggiata nel romanzo pubblicato di Charlotte Brontë nel 1848, dove compaiono, fra l'altro, numerose suggestioni riguardo la triste condizione e la rigida educazione delle bambine orfane o povere nell'Inghilterra del secolo scorso. Non è privo di interesse il fatto che la piccola Jane cerchi protezione dalle mortificazioni della zia, che la ospita malvolentieri e contrappone il suo cattivo carattere a quello ammirevole dei figli” (1999, p. 223).

4. Novecento. Camere sognate, camere immaginate

Durante il corso del Novecento, si nota come l'infanzia inizi ad affrancarsi da quell'ideale vittoriano a cui era destinata. La vita sociale dell'infanzia borghese si espande oltre gli spazi casalinghi a lei riservati, le occasioni di incontro e di socializzazione tra coetanei si ampliano in nuovi *luoghi di ludicità*, colmi di possibilità, sia per i maschi e, a poco a poco, anche per le bambine. Il cortile diventa così spazio d'elezione dei maschi in cui si forma il gruppo dei pari e da cui parte l'esplorazione del mondo esterno, l'affermazione della propria individualità e attraverso i giochi all'aperto, l'ingresso in una sorta di mitologia collettiva. Si ricorda, ad esempio, il mito della lotta per il territorio, presente nella vita e riprodotto bene attraverso le pagine della letteratura per l'infanzia del romanzo di Ferenc Molnar, *I ragazzi della via Paal* che non vedono ancora la partecipazione di presenze femminili, forse impegnate in lavori utili di tutela e cura. Il tema delle bande lo si può ancora ritrovare nel romanzo di Louis Pergaud del 1912, *La guerra dei bottoni*, che narra la “guerra” tra i ragazzi di Longeverne e i ragazzi del paese vicino, Velrans; nel romanzo *Il corpo*

di Stephen King, del 1982, ambientato in Oregon, nell'estate del 1959 che accompagna il lettore in un viaggio lungo la ferrovia, verso il futuro e la ricerca del proprio sé individuale; oppure nel film *Goonies*, tratto dall'omonimo romanzo del 1985 di James Kahn, che racconta la storia di un gruppo di bambini che, seguendo una mappa, si avventura alla ricerca di un tesoro, compiendo un giuramento: "Gli amici di Goon Docks non tradirò mai, insieme affronteremo gioie e guai. Attraverso l'inferno della guerra nucleare, insieme sapremo camminare. In città o in campagna, al mare o in montagna, fra gli altri e gli uni, con orgoglio mi dichiaro un Goony" (Kahn, 2017, p. 7).

Non più melanconicamente destinate al ruolo di piccole vestali domestiche, anche le bambine, seppure molto più lentamente, non cercano più la libertà in un altrove fantastico e meraviglioso, viaggiando solo con la fantasia. L'autonomia e la libertà viene ricercata attraverso storie più concrete, anche all'interno delle mura domestiche, purché libere da infestanti genitori o, al massimo, condivise con adulti vicini all'infanzia.

Si nota infatti che se da sempre le bambine "per qualche verso 'diverse' sono oggetto dunque di una doppia marginalità, e per l'appartenenza di genere, e per la specificità di cui sono portatrici e che rappresentano" (Ulivieri, 1999, p. 331), grazie a Pippi Calzelunghe, giovane protagonista dalle trecce rosse, la società, e le bambine in particolar modo, hanno una nuova possibilità di vivere trovando una propria identità. Questa sua esuberante alterità non diventa infatti sinonimo di marginalità ma anzi, affonda le sue radici nella categoria della ricchezza.

Pippi Calzelunghe esce in Svezia nel 1945, in Italia il romanzo fu tradotto da Donatella Ziliotto e pubblicato nel 1958 in apertura alla collana "Il Martin Pescatore", di cui era la curatrice per la casa editrice Vallecchi. Il romanzo di Astrid Lindgren segnò un forte cambiamento in Italia, portando una nuova concezione di emancipazione casalinga (Ziliotto, 1994, p. 11), ovvero un'indipendenza molto matura acquisita, appunto, "in casa", poiché nel romanzo non si rinuncia all'intimità delle tradizioni e delle abitudini. Insieme a Pippi Calzelunghe troviamo altri bambini di carta della Lindgren, riproduzioni fedeli della sua infanzia, come Martina¹³ (Fig. 5) o Emil¹⁴. Come loro, Pippi diventa così una risorsa, una figura brillante ed unica a cui ispirarsi ancora oggi.

13 Lindgren, 1992; Lindgren, 1995.

14 Lindgren, 2004.



Fig. 5: Astrid Lindgren (1992). “Novità per Martina”

Riferimenti bibliografici

Opere di critica

- Alston A. (2008). *The Family in English Children's Literature*. London: Routledge.
- Antoniazzi A., Gaparini A. (2009). *Nella stanza dei bambini. Tra letteratura per l'infanzia e psicoanalisi*. Bologna: Clueb.
- Ascenzi A., Sani R. (2017). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*. Vol. II. Milano: FrancoAngeli.
- Barbagli M., Kertzer D.I. (2003). *La storia della famiglia. Il lungo Ottocento*. Roma-Bari: Laterza.
- Barbagli M., Kertzer D.I. (2005). *La storia della famiglia. Il Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E. (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E. (1996). L'Ottocento. In E. Becchi, D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia, II. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.

- Becchi E., Julia D. (eds.) (1996). *Storia dell'infanzia, II. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E. (2011). *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*. Pisa: ETS.
- Becchi E. (2014). Dalla *nursery* alla stanza del figlio: appunti per una storia. *Rivista di storia dell'educazione, I*: 19-29.
- Belatalla L. (2003). Genitori e figli nella letteratura per l'infanzia dall'Ottocento a oggi. In F. Cambi, E. Catarsi (eds.), *Genitori e figli nell'età contemporanea*. Firenze: Istituto degli Innocenti di Firenze.
- Beseghi E. (2001). Inseguendo il Bianconiglio: avventure, ribellioni e conquiste delle bambine attraverso il Novecento. In E. Varrà (ed.), *L'età d'oro. Storie di bambini e metafore d'infanzia*. Bologna: Pendragon.
- Borello B. (2016). *Il posto di ciascuno. Fratelli, sorelle e fratellanze (XVI-XIX secolo)*. Roma: Viella.
- Cambi F. (1988). Paradigmi d'infanzia nell'Italia liberale. In F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F., Di Bari C., Sarsini D. (2012). *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura*. Milano: Apogeo.
- Cantatore L. (ed.) (2013). *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Cantatore L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*. Pisa: ETS.
- Cantatore L. (2017). Luoghi educanti, corpi prigionieri e spazi della libertà nella letteratura per l'infanzia. *Encyclopaideia XXI (49)*: 50-64.
- Casciato M. (1988). L'abitazione e gli spazi domestici. In P. Melograni (ed.), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Covato C. (1999). Educare bambine nell'Ottocento. In S. Ulivieri (ed.), *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Covato C., Ulivieri S. (eds.) (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Covato C. (eds.) (2006). *Metamorfosi dell'identità: per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini Scientifica.
- Faeti A. (1998). *La casa sull'albero. Orrore, mistero, paura, infanzie in Stephen King*. Trieste: Einaudi.
- Filograsso I. (2012). *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Flanders J. (2003). *The Victorian House: Domestic Life from Childbirth to Deathbed*. London: HarperCollins.
- Gecchele M., Polenghi S. (2017). I diversi volti del bambino nel XX secolo. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* Parma: Spaggiari.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (eds.) (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Parma: Spaggiari.

- Haupt H.-G. (eds.) (1993). *Luoghi quotidiani nella storia d'Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Hausen K. (1993). Il soggiorno. In H.-G. Haupt (ed.), *Luoghi quotidiani nella storia d'Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere: spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Kohlke M.-L., Gutleben C. (2011). *Neo-Victorian Families: Gender, Sexual and Cultural Politics*. New York: Rodopi.
- Lasdun S. (1982). *Vita di casa nell'età vittoriana*. Firenze: Passigli.
- Lasdun S. (1986). *Vita di infanzia nell'età vittoriana. Il mondo dei bambini Drummond 1827-1832*. Firenze: Passigli.
- Maynes M. J. (2003). Culture di classe e modelli di vita familiare. In M. Barbargli, D. I. Kertzer (eds.), *Storia della famiglia in Europa. Il lungo Ottocento*. Roma-Bari: Laterza.
- Melograni P. (ed.) (1988). *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Pesare M. (2009). *Abitare ed esistenza: paideia dello spazio antropologico*. Milano-Udine: Mimesis.
- Polenghi S. (2017). La ricerca storico-educativa sull'infanzia nel XX secolo. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* Parma: Spaggiari.
- Reynolds K. (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford: OUP.
- Reynolds K. (1994). *Children's Literature in the 1890s and 1990s*. Plymouth: Northcote House.
- Salvati M. (1998). Il salotto. In M. Isnenghi (eds.), *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Thiel E. (2008). *The fantasy of Family. Nineteenth-Century Children's Literature and Myth of the Domestic Ideal*. New York: Routledge.
- Tosh J. (1999). *Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*. New Haven and London: Yale University Press.
- Trisciuzzi L. (1976). *La scoperta dell'infanzia*. Firenze: Le Monnier.
- Trisciuzzi L. (1990). *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*. Napoli: Liguori.
- Trisciuzzi L., Cambi F. (1989). *L'infanzia nell'età moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Trisciuzzi M.T. (2018). *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Weber-Kellerman I. (1976). *Die Familie. Geschichte, Geschichte und Bilder*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Opere di narrativa

- Barrie J.M. (2004). *Peter and Wendy*. Introduction and Notes by J. Zipes [1911]. London: Penguin Books.
- Barrie J.M. (2015). *Peter Pan nei Giardini di Kensington* [1906]. Milano: BURdeluxe.
- Barrie J.M. (2015). *Peter e Wendy* [1911]. Milano: BURdeluxe.
- Burnett F.H. (2011). *The Secret Garden*. Introduction and Notes by P. Hunt [1911]. Oxford: Oxford University Press.
- Burnett F.H. (2013). *Il giardino segreto* [1911]. Milano: BUR.
- Carroll L. (1978). *Le Avventure di Alice nel Paese delle Meraviglie e Attraverso lo Specchio* [1865/1871]. Milano: Mondadori.
- Carroll L. (2009). *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass and what Alice found there*. Introduction and Notes by P. Hunt [1865/1871]. Oxford: Oxford University Press.
- De Amicis E. (2001). *Cuore* [1886]. Milano: Mondadori.
- Dickens C. (1993). *David Copperfield* [1849-1850]. Torino: Einaudi.
- Dickens C. (2002). *David Copperfield* [1849-1850]. Milano: Garzanti.
- Dickens C. (2013). *Oliver Twist* [1837-1839]. Milano: BUR.
- Hugo V. (2014). *I miserabili* [1862]. Torino: Einaudi.
- Kahn J. (2017). *I Goonies* [1985]. Milano: Salani.
- King S. (1989). L'autunno dell'innocenza. Il corpo (Stand by me). In *Stagioni diverse* [1982]. Milano: Sperling Paperback.
- Lindgren A. (1988). *Pippi Calzelunghe* [1945]. Milano: Salani.
- Lindgren A. (1992). *Novità per Martina* [1960]. Firenze: Salani.
- Lindgren A. (1995). *Martina di Poggio di Giugno* [1976]. Firenze: Salani.
- Lindgren A. (2004). *Emil* [1963]. Firenze: Salani.
- Molnar F. (2011). *I ragazzi della via Paal* [1906]. Novara: De Agostini.
- Montgomery F. (1983). *Incompreso* [1869]. Milano: Fabbri.
- Pergaud L. (2000). *La guerra dei bottoni* [1912]. Milano: Fabbri.
- Pitzorno B. (1993). *Polissena del porcello*. Milano: Mondadori.
- Verga G. (1986). *Rosso Malpelo e altre novelle* [1878]. Milano: Le Stelle.
- Zola E. (2005). *Germinale* [1884-1885]. Torino: Einaudi.

Public libraries and *visual narrative*: inclusive readings and good practices

Biblioteche pubbliche e *visual narrative*: percorsi inclusivi e buone pratiche

Elena Zizioli

Assistant professor of Education in General and Social Pedagogy | Department of Education Sciences | University of Roma Tre (Italy) | elena.zizioli@uniroma3.it

abstract

Public libraries are traditional safeguards of democracy, where books sustain the empowerment of communities. International scientific literature provides evidence for the fact that in suburban areas and border territories around the world these institutions qualify as open spaces, education laboratories, strong enough to counteract the area's educational poverty and to favour an intercultural dialogue. This entry's aim is to promote the role of public libraries in protecting the rights of everyone, especially children, to be an active part of a community, fostering a journey towards a proactive citizenship. The purpose is to locate tools and methodologies that qualify these spaces, strengthening their educational rather than their preservative dimension. In this regard significant educational experiences that give value to visual narrative will be presented. Specifically, this will feature wordless picture books as a starting point for intercultural encounters, defining the role of social educators better by building inclusive routes through these kinds of books.

Keywords: public libraries, education, wordless picture books, children, communities

Le biblioteche pubbliche sono per tradizione presidi di democrazia dove, attraverso i libri, è possibile sostenere l'empowerment delle comunità. Nei luoghi di confine e nelle periferie del mondo, come documenta la letteratura scientifica internazionale, queste realtà si qualificano come spazi aperti, laboratori pedagogici in grado di contrastare la povertà educativa dei territori e favorire il dialogo interculturale. Il presente contributo mira quindi a valorizzare il ruolo delle biblioteche pubbliche nel salvaguardare i diritti di tutti, in special modo dei bambini, di sentirsi parte della comunità in modo attivo e propositivo, promuovendo percorsi di cittadinanza attiva. La finalità è individuare strumenti e metodologie che qualifichino questi spazi potenziando la dimensione educativa rispetto a quella conservativa. A questo riguardo si porteranno alcune esperienze pedagogiche significative valorizzando la visual narrative, nello specifico l'utilizzo dei wordless picture books, per l'avvio di pratiche interculturali, definendo il ruolo dell'educatore/animatore nel costruire percorsi inclusivi con tali testi.

Parole chiave: biblioteche pubbliche, educazione, libri senza parole, bambini, comunità

1. Changing societies: the educational role of public libraries

As of late, social pedagogy has been called upon to take on new, ever so demanding, challenges. It has had to measure up to a multitude of changes, from globalization to the continuous and disorderly migration processes, which have deeply modified the appearance of our society, with important repercussions on the times and spaces of learning, which dilate. Throughout these last few years, a school-centered conception has progressively been replaced by a formative polycentrism. This conception reiterates “the right to an informal education over the course of every citizen’s life [...] as a pedagogical answer to all those other daily educational needs that formal education does not cater for” (Orefice 2017, p. 24; Tramma, 2017, p. 112). In the Seventies, intellectuals such as Ivan Illich, invited to deschool society. This seems to be extraordinarily in line with the present because, if the schooling system itself wants to be truly incisive in some contexts and build communities, it must leave self-referentiality and form virtuous allegiances with all the other educational realities of a given area.

To accommodate the needs of the new built-up areas, multi-centres of stories, cultures, memories and different experiences, setting up “third places” (Oldenburg, 2001), where it’s possible to nurture different cultural interests and find occasions for meeting and sharing, presents itself as an educational urgency (Zizioli, 2018b). Third places can offer an alternative to the “non-places” (Augé, 2009) that modern societies have created, counteracting the spread of an “informal, generally excessive and instable” system (Frabboni, 2013, p. 50), produced by the leading corporate logics, which have mined civil sense and quality of relationships.

Therefore, within educational programming, extra-scholastic spaces take on a decisive importance in the realization of inclusive processes.

In this scenario, it is possible to reevaluate the educational role of public libraries that have traditionally carried out an educationally relevant function in the construction of democracies. Throughout the history of education public libraries have been precious places for moral and cultural assistance and, through the culture of the alphabet, they have promoted the culture of a dignified and civil citizenship, feeding the possibility of salvation.

By emphasizing their social vocation and starting up specific networks and projects, in the last few years, public libraries have strengthened this tradition, offering occasions of emancipation thanks to an active role in

the communities. Growth of spaces, enrichment of materials and a diversification of the public, to respond to a much more varied and ample use, have been witnessed. Offering the so-called weak users key information-processing competencies, in other words, that set of socio-cultural knowledge and notions, which allows us to give our daily life direction, public libraries have met wide exploratory necessities regarding the need for knowledge, unfulfilled by the earlier mentioned formal education.

For this reason public libraries are now considered “agoràs of knowledge” (Agnoli, 2009), places of welfare which transform non-places both in built-up and in border areas into services able to fulfil the need for knowledge and also the desires for integration and human relations.

As underlined in the UNESCO Manifesto (<http://www.aib.-it/aib/commiss/cnbp/unesco.htm>), by encouraging the freedom, the affluence and the development of communities and individuals, helping them play an active role, public libraries can:

- support identity and citizenship processes;
- contrast the consumer and corporate drift of present societies, offering a lived-in space, a meeting point, but also a symbolic place where to access the elsewhere and build new imagery, especially in deprived and high-risk areas.

In this respect, there are some evocative international researches, like Johnson's. In *Improbabilis Libraries* (2015) he goes through an iconographic selection of the world's most unusual libraries to present the different creations and, thus, the revolution that's underway, demonstrating how and how much these institutions can arrive anywhere, even in the most remote places, to increase the cultural capital of the areas, surpassing the opposition germinated from deprivation, as well as the scarcity of resources, especially “ideological” ones (Parlato, 2017), the most complex ones, the ones generating doubts and suspicion and feeding the culture of fear.

Public libraries therefore, become an outpost of inclusion, educational spaces able, not only to contain, but also to contrast the so-called educational poverty of the areas, protecting citizenship rights, particularly those of children. Accessible, welcoming, attractive, they are able to propose themselves as familiar and pro-active places, where to promote social and civic knowledge and abilities. An example of this is the Island of Lampedusa, where the newly established library, started up thanks to an

international cooperation project promoted by the Italian section of IB-BY (*International Board on Books for Young People*), has involved different professionals from the book industry, free of charge, in collective readings and a variety of expressive activities with children and teens, who also actively participated in the management of the library. The library thus became a gymnasium for democracy and citizenship, able to reactivate generative relations and promote child protagonism (Zizioli, Franchi, 2017). For this reason it is a replicable good practice which can, on the same level as other successful experiences around the world, for example Oslo's *Biblio Toyen* or Stockholm's *Tio Tretton*, started up on the basis of needs emerged from *focus group* with children and teens (Save the Children, 2017, pp. 314-315), represent a model and qualify the service as an educational space where to broaden ones knowledge, but also to be conscious and pro-active citizens.

This reflection opens up a series of just as important considerations regarding the role of reading. A role exhaustively documented by national and international researches, which highlight how the scarcity of texts and the lack of familiarity with reading produce a cognitive, emotional and social developmental delay in individuals, especially in children (Wolf, 2007).

In this regard, Michèl Petit documents how the access to libraries and, thus, to books, helps to reconstruct oneself and must therefore be claimed especially by those who do not possess a "licit cultural capital", especially by those who, to use an expression of Pierre Bordieu's, come from underprivileged contexts (Petit, 2002).

So, while cultivating the prospect of change, communities vastly characterised by cultural disadvantage and by the feeling of impotence, look at books as an important educational resource, a starting point for inclusive routes. Reading literature guarantees us a protected time during which we can recharge, a space which allows the enraptured/enchanted reader to get to know otherwise unknown worlds, to identify with extraordinary experiences, particularly with those distant and different from our own, because a book is "always more than a book" (Recalcati, 2018), it's an event which significantly affects everyone's life. It is not here needed to recall the educational potential of narrative, already well highlighted by numerous scholars, first and foremost Bruner, and to underline how formative literary practices in youth are.

Growing up amongst reading and literature, means being able to conquer the freedom necessary to push yourself beyond your destined path,

this is why the subversive function of literature is underlined, to defy our prejudice and our deep-rooted habits (Chambers, 2011, pp. 67-68).

Everyone therefore has the right to a story, their own story, because everyone should be guaranteed a broader cultural universe, especially when the thread with their own cultural origin has been broken.

Reading must thus be increasingly lived as a civil and social commitment, where, according to the writer, within educational paths aimed at creating inclusive democratic communities, the ethical dimension cannot be separated from the aesthetic one. With this idea of literature, so to speak, we will try, in these pages to provide an interpretative key to reshape the world, discovering beauty as an important resource to contrast poverty and, through “narrative imagination” and the sharing of stories, cultivate humanity, to activate participatory and generative change processes (Nussbaum, 1997; Zizioli, 2018a).

Responsibility, reciprocity, solidarity and possibility become key words that seem to better give back a sense of militancy, which finds precious allies in books, and privileged spaces in public libraries. This was the case of the aforementioned Lampedusa library, in the middle of the Mediterranean Sea, a crossroads of stories and cultures, where inclusion processes have been encouraged thanks to reading experiences through visual narrative.

2. Educational itineraries through visual narrative: ethics and aesthetics

In the last few years, local and international organizations, often linking forces with public libraries, have been building educational paths to defend rights through books. I bring IBBY as an example. With national sections present over the five continents, it promotes the right to read across the world, especially in border and conflict areas or areas suffering from severe poverty and works with the most vulnerable categories, like unaccompanied minors or refugees. We had the chance to present this during the last international congress in Athens, between the 30th of August and the 1st of September 2018 (<http://www.ibby.org/ibby-worldwide/congresses/>). But we must not forget the work done by *Save the Children* and *Amnesty International*, that have been using books as engines of change to contrast exclusion processes for years.

Attention is mainly given to visual narrative, picture books, where the worded and iconic parts build a constant game of cross-references, and to wordless picture books (silent books) in which only the images tell the story. These are special books, for the reading of which you need a specific grammar and whose international shelf is getting longer (the French and Korean products stand out for originality of themes and creations). They are able to build a figurative dictionary and arouse astonishment for the marvel and the beauty of the images, creating empathy with the particular story that accentuates the determination, the resilience and the cooperation of characters, most of them children.

Over the last few years, these books have aroused growing interest both on a cultural level, as we can see by the increase in research regarding them (Arizpe, Colomer, Martínez-Roldán, 2014; Kümmerling-Meibauer, 2014; Terrusi, 2017), and in their use. Flexibility, universality and simultaneous attention to diversity, the activation of the reader as a protagonist and the opening towards beauty (Zizioli, Franchi, 2017), make books without words suitable for the most diverse contexts.

These stories, in fact, are not guided by words, they can be read in any language and they are read and told keeping different interpretations open at the same time. Moreover, in a classic picture book, the richness of possible inspirations follows a hierarchy given by the author and the illustrator and thus presented to the reader, in silent books there is no reading order and it's the reader himself/herself who decides what to look at and what story to follow. In this way, the distinction between the reader and the listener is broken down and they find each other looking for and sharing the narrative solution together, filling the educational relationship and the wonder unveiled in interpretative games, with possibility. These books have definitely contributed to teaching how to see and, so, they have sustained the pedagogy of the gaze, giving out new eyes to look at the world without prejudice and without fear. They have promoted a new culture of the symbolic space in children, defending their right to grow happy and free, giving back a voice to those who have been uprooted, to those who have had to undergo violence, to those who have suffered separations and detachments, satisfying the needs for security, belonging, and favouring an international dialogue.

Retrieving some of the considerations of the last few years and elaborating on them, paths to implement inclusive practices will be proposed in this entry, systematizing part of the experiences that have been had and responding to the necessities of today's "heterogeneous" contexts, where

diversity, in all its multitude of meanings, is the distinctive characteristic (Zoletto, 2017).

Through silent books it is in fact possible to build new alphabets for inclusion and for reception practices, safely away from easy trivialization, obtuse academics, sterile appeasing attitudes and simplistic readings, to create a “well built head” (Morin, 1999), cultivating a critical eye, able to dismiss asphyxiating and often stereotyped reasoning and approaches.

Words like borders, escape, invisibility, limit, memory, migration, fear, hope, and journey take on new meanings, meanwhile rediscovering words like friendship, courage, cooperation, care, empathy, rights, to propose a new, protagonist, resilient, pro-active, interdependent, daring and able to choose vision of childhood, with beauty becoming an educational resource objecting to the opaqueness and heaviness of the world.

The goal is to give possibilities, broadening the reader’s horizon of anticipation, working on the symbolic dimension to reshape open educational spaces of discovery, in the awareness that for a child “the perception and representation of space are always connected to the emotional allocation that he/she carries out on places, distancing or approaching themselves from or towards it, depending on events and experiences” (Iori, 1996, p. 21). So, the more an educational relationship is rich and significant, the more intense the experiences.

The starting premise is that, because of the enveloping characteristics of reading, an encounter mediated by a text can charge a relationship of affective and emotional tones and that the building of an educational path with books must not necessarily be based on the choice of a theme. On the contrary, to cultivate diverging thoughts and overthrow perspectives, it is necessary to subvert and operate a patient and attentive de-construction of categories.

Let us take migration as an example. What fascinates, seduces and motivates us to educate through silent books is that migration does not resolve itself in proposing texts that present the theme of migrant journeys, instead past and present are compared, or points of contact or differences between cultures are dwelt upon to facilitate the encounter. The symbols/conditions of the wander enter the visual narrative: from luggage to the various means of transport, from the different depictions of escape to the integration difficulties in a new country, but the register used allows to give back the complexity of the phenomenon, removing it from emergency, enhancing the individual life stories, giving importance back to memory, lingering on the concept of empathy through the

representation of the different emotions. The pain of separation, the longing for loved ones and places, the hope in a better future, so that everyone can recognize oneself or at least understand and tune in.

Books like *The arrival*, *Migrando* and *Mirror* have become classics, also thanks to the practices that they have given rise to. They allow us to identify in the disorientation of those who are facing a new world, in a non-rhetorical way, trying to make the experience of a migration journey universal, to tie it to human condition itself.

There is also a migration that hints at something deeper, that allows going beyond, representing escapes from everyday reality, to come back to it changed, enriched. A crayon is enough to reshape our daily life, to give it colour and transform it through imagination. In this respect, Aaron Becker's oneiric trilogy is eloquent, in it journeys are fictitious and their purpose is to build a real "child" citizenship, which originates from wonder, and battles against adult obtuseness.

This teaches us that creativity is a precious resource, which can upset categories and train eyesight towards a different gaze, and that stimulating imagination means making the resistance/resilience capacity of communities and individuals stronger, as there is a growing stirring risk that the market is creating desires, thus producing fake and approved behaviours, which generally create stereotypes and prejudice. This is the starting point for the construction of so-called subversive paths, where, for example, it is possible to go beyond the fear of the Other through the use of a metaphorical language, or to experiment a new point of view and let go of some certainties, discovering that the wolf is not always as bad as most traditional fairy tales told us, but that he can also save lives. In the French book *Loup Noir* the overcoming of prejudice is given by the chromatic variations: after the brave act of saving the boy from the avalanche, the animal goes from black to white. So what we see is not always authentic. As in the Korean book *Shadow*, by the famous Suzy Lee, and in the less known South American *Engaños*, through a refined game of shadows, some books' objective is to unveil the tricks in which a superficial reading may induce us.

In wordless picture books visibility takes on a very particular significance because it hints at the ability to reveal and expose the invisible. Illustrators are excellent at this, many of them fill their pictures with details, compelling the reader to sharpen his/her view, to train their gaze discovering and opening up new scenarios. In these cases, spaces reveal as many layers as the depth of the readings. So even a summer dive into an

overcrowded pool can hide a surprise, unpredictable encounters, hidden worlds, making us swim beyond the grey chaotic surface towards unexpected depths, which gain colour along the way. The artist JiHyeon Lee tells this story in *Pool*.

The meeting with the Other, with he/she who is different from us, is without a doubt a test to overcome, which may generate anxiety, uncertainty and sense of loss; it can try us, but it can also stimulate our interdependence and push us to look for an original solution to problems, conquering life's trials together. Many silent books satisfy this need. In *The ladybug race*, that has also become a great classic representing cooperation, many ladybirds, all very different in shape and colour, decide to respect the rhythm of others to cut the finish line together, contrasting sterile competition and homogenisation mechanisms, overcoming fears and obstacles.

Wordless stories push us to go beyond our inner and outer limits. Suzy Lee teaches this in her *Trilogy* (2012), where she presents the poetics of the silent book, declaring the care these books need, starting from the book's flyleaf.

To briefly summarize, to contribute in the creation of a culture of reception and, thus, promote inclusive practices, having the courage to move from our reassuring position putting idealism back into circulation is needed, because books don't only give us wings, as Paul Hazard (1958) has taught us, but they increase "civil awareness" (Bertin, 1976, pp. 149-156). There is an infinite number of paths that can be proposed through silent books, as many as the readers who decide to put themselves out there, overcoming fear and awkwardness, with educators/mediators who are able to promote active listening, to respect the unspoken and the unspeakable, appreciating silence. These figures must thus take care of the participants' experiences showing interest, dedication, thoughtfulness and concern (Iori, 2006, pp. 54-58). In taking on the role of facilitators in the group that will interpret the narration, they must also organize the space, keeping well in mind that today "the ability to read spaces and professional actions in the widest socio-historical context" is required of them, because the operating environment "cannot be analysed and addressed only as a technical, and apparently neutral, matter" (Tramma, 2017, p. 115).

As practices have demonstrated in these years, each educator will choose their own style to build a "narrative community" (Jedlowski, 2009, p.128) and will be able to follow the silent reading and the inter-

pretation of the story with expressive activities most suitable to the chosen book, translating the reading into actions. Working with silent books certainly is a great challenge, because these books teach us “to put the world in the right position” starting from children, as Jella Lepman (2018), the founder of IBBY, said. This organization, which we’ve already talked about, has been considering books as bridges for the construction of a united world since 1953. So much so, that the precious collection of *Silent book. From the world to Lampedusa and back*, with wordless picture books sent from all countries of the 5 continents, has reached its fourth edition, so as to increase the island of Lampedusa’s library’s allocation and enrich the Scaffale d’arte of Rome’s Palazzo delle Esposizioni through a permanent and accessible exhibition (<https://www.palazzo.esposizioni.it/pagine/servizi-educativi>).

This is a very current message that offers the possibility of a militancy against new forms of intolerance and exclusion, to contrast cynicism and resignation and build visions, re-establishing a “civilization of childhood” (Rodari, 2014, p.104): enlivening free educational spaces, like libraries; investing on child potentials and resources, encouraging their protagonism and their active participation with the “*freedom of reason and the gamble of imagination*” (Frabboni, 2013, p.180); recovering the visionary surge that good books can undoubtedly fuel.

References

- Arizpe E., Colomer T., Martinez-Roldán C. (Eds.) (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London-New Delhi-New York-Sydney: Bloomsbury.
- Arizpe E., Styles M. (Eds.) (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London: Routledge Falmer.
- Augé M. (2009). *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bertin G. M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cantatore L. (ed.) (2017). *Primo: leggere. Per un’educazione alla lettura*. Roma: Conoscenza.
- Chambers A. (2011). *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri.
- Evans J. (Ed.) (2009). *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Picturebooks*. London: Routledge.

- Frabboni F. (2013). *Le vie della formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*. Trento: Erickson.
- Grilli G., Terrusi M. (2014). Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *ENCYCLOPAIDEIA*, 38: 67-90, <<https://encp.unibo.it/article/viewFile/4508/3983>> (ultima consultazione: 20/02/2019).
- Hamelin Associazione culturale (ed.) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Hazard P. (1958). *Uomini, ragazzi e libri: letteratura infantile*. Roma: Avio Armando.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (2006). *Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Jedlowski P. (2009). *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Johnson A. (2015). *Improbable libraries. A Visual Journey to the World's Most Unusual*. London: Thames e Hudson.
- Kümmerling-Meibauer B. (Ed.) (2014). *Picturebooks: Representation and narration*. New York, NY: Routledge.
- Lee S. (2012). *La trilogia del limite*. Mantova: Corraini.
- Lepman J. (2018). *Un ponte di libri*. Roma: Sinnos.
- Morin E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Seuil.
- Nussbaum M.C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Oldenburg R. (2001). *Celebrating the Third Place. Inspiring Stories About the "Great Good Places" at the Heart of Our Communities*. New York: Marlowe & Company.
- Orefice P. (2017). Presentazione della ricerca. In P. Orefice, E. Corbi (eds.), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo* (pp. 23-50). Pisa: ETS.
- Parlato P. (2017). La sfida delle periferie. In L. Cantatore (ed.), *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura* (pp. 171-178). Roma: Conoscenza.
- Pavonetti L. M. (Ed.) (2011). *Bridges to Understanding: Envisioning the World Through Children's Books*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Petit M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris: Belin.
- Rodari G. (2014). *Scuola di fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rubbi M. (2017). Biblioteche in movimento. Il pane e le rose. Il diritto di leggere: biblioteche come avamposto d'inclusione [Special Issue]. *Hacca parlante*, 10: 44-47.
- Save the Children (2017). *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*. Roma: Treccani, Save the Children.

- Terrusi M. (2017), *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Roma: Carocci.
- Tramma S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, 2: 107-120.
- Wolf M. (2007). *Proust and The Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Collins Publishers.
- Zizioli E. (2017) (con la collaborazione di G. Franchi). *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.
- Zizioli E. (2018a). Percorsi di cittadinanza con e nelle storie. Coltivare l'immaginazione per "coltivare l'umanità". In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds.), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (pp. 193-204). Brescia: Pensa MultiMedia.
- Zizioli E. (2018b). Spazi di cura narrativa. Sul confine dell'educazione, oltre i confini dell'emergenza. In L. Cerrocchi, L. Dozza (eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 344-353). Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2017). Contesti eterogenei. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 155-161). Pisa: ETS.

Wordless picture books

- Baker J. (2010). *Mirror*. Londra: Walker books.
- Becker A. (2013). *Journey*. Somerville: Candlewick Press.
- Brenman I., Karsten G. (2015). *Engaños*. Brasil: Melhoramentos.
- Guilloppé A. (2004). *Loup Noir*. Parigi: Casterman.
- JiHyeon L. (2013). *Pool*. Seoul, Korea: Iyagikot.
- Lee S. (2010). *Shadow*. San Francisco, California: Chronicle Books LLC.
- Mateos M. C. (2010). *Migrando*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Nielander A. (2015). *The ladybug race*. Portland, Oregon, USA: Pomegranate Communications.
- Tan S. (2006). *The Arrival*. Sydney, Australia: Lothian Children's Books.

Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità

New contexts of development of educational practice. The professional figure of the educator in community welfare

Vito Balzano

Research fellow of Education | Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari (Italy) | vito.balzano@uniba.it

abstract

The provision of education requires an educator who is first and foremost a recognized and recognizable professional, who is able to cope with the demands of an educational practice that is being given ever greater responsibility in today's fluid society, governed as it is by nebulous interests and passions. At the same time, new contexts for the development of educational practice, in particular among peer groups, require a new concept of community welfare, which is able to evolve in response to contributions from pedagogic research. This paper, therefore, aims to investigate possible scenarios in the role of the professional educator in the wake of the introduction of the 205/2017 law which sets out, from a legal perspective, the duties and protections of the educator. The possibility, indeed the necessity, of investigating new contexts for the development of educational relationships becomes a challenge that can no longer be postponed.

Keywords: educator, relationship, practice, work, institution

La pratica educativa necessita di un educatore che sia anzitutto un professionista, riconosciuto e riconoscibile, in grado di far fronte ai bisogni di un agire educativo che si fa sempre più responsabile in una società liquida, governata da interessi e passioni nebuloze. Al tempo stesso, i nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa, specie la relazione nel gruppo dei pari, richiedono una nuova idea di welfare di comunità, in grado di poter crescere con il contributo della ricerca pedagogica. Il presente saggio, quindi, mira ad indagare quali siano i possibili scenari della figura professionale dell'educatore all'indomani della promulgazione della legge 205/2017 che ne sancisce, da un punto di vista giurisprudenziale, doveri e tutele. La possibilità, oltre che la necessità, di indagare nuovi contesti di sviluppo delle relazioni educative diventa una sfida non più rinviabile.

Parole-chiave: educatore, relazione, pratica, lavoro, istituzione

1. L'educatore oggi: una nuova figura professionale

L'irriducibile pluralità delle esperienze educative, oggi più che in passato, rappresenta il più realistico punto di partenza per un'analisi nuova circa la figura professionale dell'educatore contemporaneo. Infatti, queste esperienze presentano diversi gradi di formalizzazione, intenzionalità, progettualità, consapevolezza, ma anche capacità adattiva e trasversalità nella pratica educativa; non solo caratteri positivi, però, lì dove spesso intenzioni e obiettivi si presentano tra loro conflittuali o antagonisti, determinando nei soggetti coinvolti una difficile quanto farraginoso ricerca di convivenza e equilibrio.

Il peso diverso delle esperienze educative, però, contribuisce in misura assai differente alla formazione dei soggetti, a seconda dell'importanza attribuita ad ogni azione che, spesso, è dichiarata dall'esperienza stessa. Quando una esperienza si può definire formativa? E quanto, in termini pedagogici, questa può essere ricompresa in termini quantificabili? Tanto la sfera familiare, quanto quella scolastica, ma anche nelle esperienze strutturate, la risposta pratica all'interrogativo rappresenta un punto di svolta nella ridefinizione della figura dell'educatore e nel suo possibile legame – o per meglio dire relazione – con le azioni di pratica educativa all'interno, nella moderna idea di welfare a carattere relazionale. Un tema complesso che, per molti aspetti, rappresenta un problema proprio della pedagogia, lì dove l'educazione e la relazione diventano i due elementi fondativi dello sviluppo moderno di politiche di benessere orientate sul rapporto interpersonale nel contesto di comunità.

Muovendo l'analisi delle esperienze tradizionali del mondo educativo, dai sistemi classici formali, non formali e informali, il senso del presente contributo mira a individuare possibili nuovi spazi all'interno dei tre macro contesti educativi per eccellenza: la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari. Le esperienze formali, in quanto azioni fortemente intenzionali e organizzate, si presentano come qualcosa di definito e recepito da coloro che sono i soggetti coinvolti, come appunto lo Stato, le Regioni, le scuole, i genitori, gli studenti, le imprese, gli insegnanti, ecc.; inoltre, l'essere regolamentate da regole ben precise comporta quell'aspetto di obbligatorietà che caratterizza le prime esperienze educative, quelle che si sviluppano senza una richiesta specifica diretta (si pensi al fanciullo in famiglia, o ai primi anni di scuola), e quindi senza alcuna possibilità di negoziare il percorso di inserimento e le modalità di permanenza, seppur orientate necessariamente al rilascio di un certificato/attestato riconosciuto come

titolo di studio specifico. Fuori dal comparto scuola, invece, vi sono le esperienze non formali, quelle che pur essendo dotate di intenzionalità, progetto e contratto, non prevedono il rilascio di un titolo di studio; anche in questo caso vi è una richiesta formativa che “è rappresentata dalla possibilità di apprendere conoscenze, abilità, competenze ecc. che riguardano i diversi contesti e dimensioni di vita del soggetto” (Tramma, 2016, p. 28). Infine, a chiudere il comparto tradizionale delle esperienze educative, vi sono le pratiche informali, quelle che, per dirla con Demetrio, sono “esperienze riguardanti l’insieme delle dimensioni apicali dell’esistenza: cioè le dimensioni operative, affettive, ludiche, luttuose” (Demetrio, 1995). In sostanza, si tratta di tutte quelle relazioni, non necessariamente o propriamente regolate da regole scritte, che si instaurano tra persone appartenenti alla stessa comunità e che si sviluppano all’interno della complessità della vita quotidiana e dell’esistenza dei soggetti. Sono esperienze che, in ogni caso, pur non essendo caratterizzate da alcun progetto risultano altamente educative. L’esempio per eccellenza è l’incontro con figure che, nel corso dell’incontro stesso o in seguito, in alcuni momenti di ricostruzione della propria storia formativa saranno riconosciute come mentori. E sono di carattere educativo informale anche alcuni eventi naturali, principalmente per le conseguenze che hanno sulla vita delle persone e delle comunità, come alcuni avvenimenti pubblici, oppure la disposizione di spazi pubblici e privati, cioè un’organizzazione degli spazi che educa chi li frequenta (Iori, 2000).

Esiste, inoltre, ed è bene quanto meno citarla, una precisa distinzione tra azione educative intenzionali e azioni educative non dichiaratamente intenzionali. Nel primo caso, infatti, vi è una chiara identificazione del produttore e del consumatore, ovvero un’azione nella quale si registra, sempre e comunque, la presenza di un soggetto – persona – che ha lo scopo di educare l’altro, a prescindere dal grado di formalizzazione dell’esperienza e dall’essere l’azione educativa pedagogicamente progettata, programmata e realizzata. Nella seconda tesi, diversamente, l’azione educativa tende a modificare o inaugurare atteggiamenti, comportamenti, abitudini, opinioni nei destinatari senza che tutto ciò sia stato direttamente esplicitato.

L’idea di riqualificare un’azione educativa, una esperienza, secondo quanto fin qui analizzato rappresenta la vera sfida, la nuova sfida, per ridefinire la figura professionale dell’educatore in quanto attore formato e qualificato, in grado di fronteggiare le diverse sfide della contemporaneità ma, soprattutto, di sfidare in pratica le problematiche educative che la

modernità presenta; non solo, quindi, un educatore pronto alle sfide racchiuse nei luoghi principali dell'educazione, come la famiglia e la scuola, ma anche un professionista in grado di fare pratica educativa in contesti complessi e nuovi, tracciando una nuova mappa delle esperienze educative che considera l'insieme delle esperienze collettive la traccia reale dell'esistenza e il riferimento principale per sviluppare e progettare nuovi percorsi educativi. I luoghi e i tempi dell'educazione si presentano come contesti differenziati, "ciascuno dei quali riveste un ruolo specifico e una originale funzione", e dall'uno all'altro di questi contesti varia il grado di intenzionalità e formalizzazione (Frabboni, Pinto Minerva, 1999, p. 64). Il carattere ermeneutico delle esperienze educative diventa elemento necessario e possibile per riformulare percorsi formativi utili a fronteggiare la crescente crisi dei maggiori contesti e luoghi: famiglia, scuola e gruppo dei pari. A questi si aggiungono, poi, anche delle variabili che mutano spesso l'interpretazione dell'esperienza educativa stessa, come ad esempio il rapporto con i mezzi di comunicazione di massa, spesso etichettati come diseducativi, ma che in realtà rappresentano una variabile imprescindibile per riformulare una nuova idea di educatore. Dalla radio alla televisione, giungendo fino ad internet e all'avvento e diffusione dei social network, il mondo dell'educazione oggi deve necessariamente guardare con maggior attenzione all'evoluzione dei modelli propinati dai nuovi sistemi di comunicazione, lì dove il legame tra educazione e comunicazione sta diventando sempre più fitto e complesso. La standardizzazione dei comportamenti diffusi, derivanti da un certo utilizzo della pubblicità in televisione, come ricorda Cambi (1995, p. 527), depaupera o sostituisce l'intelligenza verbale concettuale, logica, con notevoli rischi per la cultura e l'identità psichica dei soggetti, regolando mode, consumi, modelli di comportamento attraverso la visione reiterata e il godimento immediato che essa produce.

Il lavoro, altra variabile da porre sotto la lente d'ingrandimento, diventa educativo perché è educativa la cultura dell'organizzazione nella quale i soggetti, a diverso titolo, operano, una cultura che spesso dichiara e persegue i propri intenti educativi esplicitando e premiando le caratteristiche del lavoratore ideale, quello dedito all'idea di lavoro buono esplicitata a più riprese da Rossi (2014, p. 108): "il lavoro buono è preziosa esperienza di soggettivazione, in quanto liberante e realizzativa, creativizzante e valorativa. È vicenda di coinvolgimento, provocazione e pratica delle diverse componenti della personalità", e si differenzia da quello cattivo quando si materializza come "evento di frustrazione, discriminazio-

ne, emarginazione” (*Ibid*). Un processo di costruzione identitaria che è, quindi, reso più accessibile e facile nel caso in cui il soggetto svolga un’attività lavorativa congruente con le aspettative personali; un percorso progettuale teso a favorire, tra gli altri, soprattutto il primato delle persone: quando la persona non è posta nella condizione di rendersi protagonista di esperienze professionali tramite le quali guadagnare autostima, originalità, creatività, coerenza, continuità, può andare incontro a processi destrutturanti che non facilitano il conseguimento di risultati positivi in fatto di individuazione e signoria di sé, di formazione di un autentico sentimento del proprio io e che non favoriscono la piena espressione fisica, cognitiva ed emotiva di sé (*Ibid*, p. 115). Un modello, pedagogicamente ispirato, che non periferizza le persone ed enfatizza i mezzi, che non considera le persone come strumenti o sostegni per l’aumento del profitto. Un percorso solido e definito che possa essere arma utile a fronteggiare la frammentarietà del mondo contemporaneo, ancora permeato dalle caratteristiche di una società liquida – di cui ha parlato Bauman a più riprese – che racconta le difficoltà nelle relazioni interpersonali che si sviluppano, in maniera sempre maggiore, come “relazioni liquide” (Elia, 2014, p. 14).

Ripensare la figura dell’educatore professionale, anche alla luce delle recenti affermazioni in campo giurisprudenziale, con la “legge Iori” (Legge 205 del 27-12-2017)¹, che disciplina le professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista, con l’idea di poter ridefinire compiti e mansioni del professionista, rapportando i modelli tradizionali alle numerose e nuove sollecitazioni del mondo contemporaneo, e soprattutto una visione ultramoderna esclusiva dell’educatore nell’evoluzione tecnologica e mediatica.

2. Dal modello tradizionale di benessere al welfare di comunità

Il concetto di Welfare State, sempre più attuale nelle ricerche moderne, anche nelle scienze dell’educazione, appartiene a una cultura sociale e politica che muove i suoi passi da molto lontano. Il termine welfare – be-

1 Per un maggior approfondimento si veda Legge 205 del 27-12-2017, consultabile all’indirizzo <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg> (ultima consultazione 12-08-2018).

nessere – è stato coniato in Gran Bretagna, dopo la Prima Guerra Mondiale, per descrivere il tipo di Stato ricostruito dal governo laburista che si impegnò ad aiutare le fasce di popolazione più in difficoltà. Ovviamente, com'è facile immaginare, l'evoluzione del termine e dei suoi usi ne ha portato una ridefinizione allargata del concetto, aprendo ad esempio in Italia a un significato più ampio di welfare in politica, quale settore che si occupa delle fasce più deboli, dei disabili, e più in generale di tutto ciò che ha socialmente bisogno d'aiuto e sostegno.

In tempi più moderni, il termine, così denso di significati e prospettive, è entrato a far parte del linguaggio comune della politica, tanto da essere utilizzato per definire un Ministero, che si occupa di tutto quello che riguarda il sociale, con un'attenzione particolare, ma non esclusivo, all'assistenza per coloro che si trovano in situazioni di difficoltà. Nel tempo, però, il solo studio sociale e politico del termine e delle sue evoluzioni, ha prodotto una profonda crisi, specialmente nell'aspetto pratico. In molti hanno sostenuto, a ragione, l'importanza del contributo di altre discipline nella strutturazione e programmazione di una politica di welfare in grado diopperire alle lacune dello Stato sociale della Repubblica.

Esiste una forte interdipendenza tra il pensiero pedagogico e quello politico, non già come semplice rapporto tra le due discipline univocamente intese bensì come definizione di quel legame che, inevitabilmente, viene a crearsi tra l'aspetto educativo e l'aspetto politico. La crisi del Welfare State² ripropone in maniera precisa il rapporto tra pedagogia e politica, evidenziando come in ogni epoca storica questo si sia caratterizzato per un momento di riflessione, proprio della pedagogia, intrecciato con la dimensione politica che, diversamente, ha caratterizzato il piano sociale, dando all'educazione quel tassello mancante, ovvero quell'incapacità di situarsi in un preciso progetto (Balzano, 2017, p. 50).

L'esperienza della Stato Sociale si è evoluta nel tempo toccando diverse sfere della pratica, tanto in campo politico quanto in quello educativo; la welfare community è una delle esperienze più significative in campo educativo e rappresenta quel contenitore all'interno del quale si sono sviluppati dapprima un sistema di stampo relazionale e, successivamente, un primo embrione di welfare di comunità, evoluto successivamente in quel concetto più ampio che oggi conosciamo. La persona, filo rosso che lega

2 Tema ampiamente dibattuto all'interno del LIII Convegno di Scholè, *L'educazione nella crisi del Welfare State*, La Scuola, Brescia 2015.

le moderne evoluzioni dei sistemi di benessere, muove da un passato non troppo recente, che affonda le proprie radici nei tradizionali sistemi di welfare: quello residuale – altrimenti detto liberale –, nel quale i diritti sociali derivano dalla dimostrazione dello stato di bisogno. Il sistema, sviluppato principalmente in paesi quali Australia, Nuova Zelanda, Canada, Gran Bretagna e Stati Uniti, è fondato sulla precedenza ai poveri meritevoli, e i servizi pubblici non vengono forniti indistintamente a tutti, ma solamente a chi è povero di risorse. Tale regime riflette una teoria politica secondo cui è utile ridurre al minimo l'impegno dello Stato, individualizzando i rischi sociali, col risultato di un forte dualismo tra cittadini non bisognosi e cittadini assistiti. Il secondo sistema di welfare tradizionale è rappresentato da quello particolaristico – altrimenti definito conservatore-corporativo –, nel quale i diritti e le tutele dipendono dalla professione esercitata. Le prestazioni del welfare sono legate al possesso di determinati requisiti, in primo luogo l'esercitare un lavoro, e lo Stato, attraverso leggi speciali, prevede l'istituto delle assicurazioni sociali obbligatorie per i lavoratori nello stato di bisogno. Questo è il modello tipico degli Stati dell'Europa continentale e meridionale, tra cui l'Italia stessa. Il terzo modello è quello universalistico – regime socialdemocratico –, dove i diritti derivano dalla cittadinanza. Vi sono, quindi, dei servizi che vengono offerti a tutti i cittadini dello Stato senza nessuna differenza. Tale modello promuove l'uguaglianza di status passando così dal concetto di assicurazione sociale a quello di sicurezza sociale, fornendo un Welfare che si propone di garantire a tutta la popolazione degli standard di vita qualitativamente più elevati. È tipico degli Stati dell'Europa del nord, e di tutte le realtà economiche fortemente virtuose. A completamento del quadro riguardante i regimi internazionali di welfare, lo studioso Ferrera, che aveva parlato di un quarto sistema sud-europeo, con la sua connotazione di tipo geografico e non politica come per gli altri, aggiunge anche un modello riferito alla quinta «Europa sociale», composta da tutti i paesi dell'ex blocco comunista che sono entrati a far parte dell'Unione Europea nel 2004. I nuovi membri si trovano ad affrontare ora una duplice sfida che riguarda la costruzione o il consolidamento di una stabile economia di mercato e, al contempo, di un maturo sistema democratico, declinato anche in termini di uno stabile sistema di welfare.

Il sistema di welfare relazionale tradizionale, fondato su rapporti interpersonali sempre più forti, ha posto le basi per l'evoluzione della moderna idea di welfare di comunità, lì dove lo spazio educativo, il luogo dove si sviluppa il progetto educativo, diventa terreno fertile per com-

prendere e interpretare, in chiave pedagogica, i moderni rapporti caratterizzanti la società liquida (Bauman, 2000). Il cosiddetto *targeting* è divenuto, nell'ultimo decennio, un elemento chiave nell'elaborazione delle politiche sociali e ha attraversato, con differente intensità, tutti i modelli precedentemente esposti. Fanno eccezione i welfare scandinavi che, in virtù di una robusta impalcatura di tipo universalistico storicamente consolidata, riescono a esserne quasi completamente immuni. Essi, di fatto, limitano la presenza di fenomeni di selettività solo in termini di declinazioni comunitarie, tendenti a consolidare il benessere dell'intera popolazione secondo la radicata cultura della 'casa di tutti' e non solo dei bisognosi.

Restringendo il campo di analisi del welfare di comunità, utilizzando l'esperienza storica dei diversi approcci, da quello societario al welfare mix, o il secondo welfare, quello plurale radicale e, infine, quello generativo, ci troviamo a dover affrontare un campo sicuramente ricco di esperienze ma, specialmente in campo educativo, si tratta di approcci che aprono comunque all'esterno, con tutti i rischi del caso. L'apertura del welfare a soggetti esterni al perimetro pubblico e provenienti dalla sfera del mercato, delle associazioni intermedie e della famiglia, comporta necessariamente il ripensamento dell'intero rapporto, della relazione, che intercorre tra gli attori specializzati, gli educatori, e tutti gli altri interpreti (genitori, insegnanti, ecc.). Le esperienze di welfare di comunità, infatti, risultano essere molto eterogenee e oscillano dalla semplice aggregazione della domanda a vere e proprie forme di mutuo aiuto, fino a forme di collaborazione attiva. Quello che vi è alla base di questo approccio è che facendo leva sulle risorse delle famiglie e delle comunità, e mettendole in dialogo tra loro, si produca qualcosa più della somma dei singoli addendi. Tutto ruota, perciò, intorno a beni relazionali, cioè a cose che hanno un valore che consiste, sostanzialmente, nell'essere in grado di modificare la relazione tra i soggetti coinvolti, dando vita a forme interpersonali basate sulla fiducia, sulla reciprocità, e sulla condivisione di responsabilità. Le pratiche di welfare di comunità, inoltre, turbano l'intero impianto caratterizzando differenti elementi di rapporto tra i fruitori delle politiche sociali, i decisori politici e i fornitori di servizi; al crescere della domanda di processi democratici nella costruzione di un nuovo sistema di welfare inclusivo che muova dal basso si giunge alla necessità impellente di avviare un processo di co-produzione attraverso la partecipazione dei cittadini nella costruzione di servizi di pubblica utilità. Nasce così l'idea di beni di comunità, collaterale al welfare di comunità, che divengono parte inte-

grante ed essenziale per lo sviluppo della nuova idea di benessere, essendo la logica del welfare definita proprio nell'offrire supporto a condizioni di fragilità individuale attraverso una mediazione collettiva (Gherardi, Magatti, 2014).

3. Una nuova idea di pratica educativa

Dalle premesse di un welfare relazionale, incardinato nei costrutti propri della pedagogia sociale, secondo cui «tutti i soggetti del privato sociale collaborano e coordinano i propri sforzi per la costruzione di nuove legature, di nuove trame tra gli attori coinvolti» (Balzano, 2017, p. 108), nasce una idea di comunità nuova e altra rispetto alla visione classica ma che, da questa stessa, recupera un punto di partenza fondamentale: siamo di fronte a un agire pratico, intenzionale e, non di meno, responsabile, che presuppone un donarsi non solo in chiave materiale ma, soprattutto, da un punto di vista etico. Partecipare attivamente alla comunità di appartenenza, quindi, secondo una pratica che presuppone un agire responsabile dotato di senso (d'Arcais, 1987).

Nella società contemporanea, però, la domanda educativa in seno alla pratica relazionale verte, in premessa, proprio sulla possibilità, in verità urgente, di comprendere quale tipo di rapporto possa insistere tra una evoluzione culturale e sociale della persona e, di contro, lo sviluppo autentico del soggetto stesso quando è impegnato in rapporti d'amore e di amicizia, autentici, liberi, profondi. Il saper dare e il saper ricevere, in questa sede, si inseguono nell'umano di ogni soggetto in termini d'amore o di amicizia. È la mancanza di disponibilità del singolo a ricreare delle situazioni differenti nei rapporti tra soggetti: sembra, infatti, che la modernità, con la sua carica di razionalità e certezza, allontani la persona dalla ricerca dell'incontro e del legame, carichi d'affettività, soggettività, incertezza. L'uomo ha difficoltà a volersi bene, ancor prima del voler bene ad altri: rischia di non riuscire a sprofondare dentro sé stesso, sfondando invece il proprio fondamento. Il nodo è la relazione interpersonale che, per dirla con Bertolini (2015, p. 247), «è una delle prospettive sulle quali si fonda l'atto educativo: la persona dell'educatore è uno strumento pedagogico (vivere con, fare con), il rapporto è continuativo, la quotidianità è usata in modo consapevole e programmato».

La pratica dell'incontro, quindi, ovvero un rapporto educativo che guardi a due persone nella loro umanità: solo così educare diventa un da-

re e un ricevere nel medesimo tempo, perché educare è incontrare l'altro, qualsiasi altro, conoscerlo e rispettarlo, stimolandolo a dare forma autentica alla sua umanità. Non si può educare estraniandosi umanamente dall'incontro: nel rapporto educativo si è almeno in due, ognuno con il proprio esserci e con il proprio essere-così. Chi educa dona una parte di sé, e chi si presta a favore d'altro si dona non solo materialmente ma anche, e soprattutto, moralmente, in una dimensione di solidarietà e di riconoscimento delle differenze come principio di uguaglianza. Questa fitta relazione genera un luogo, un contesto, utile allo sviluppo di successive e altre relazioni; quella comunità, in sostanza, che è lo spazio adatto dove far crescere le diverse età dell'umano (Volpicella, 2015), fronteggiando le sfide che le evoluzioni del mondo contemporaneo propone.

Nelle concrete relazioni educative, perciò, il valore e il senso sono definiti nell'orizzonte culturale proprio della comunità storica alla quale apparteniamo; la ricognizione empirica, con l'ausilio delle indagini psicosociali, ci aiuta a farne un primo inventario, minimamente adeguato. L'esperienza dello scacco e il dubbio esistenziale fanno emergere nella sua essenzialità il problema pedagogico: l'ideale etico di umanità trasmesso come un valore e cespiti di senso per l'esistenza, negli schemi culturali in cui si è concretato (Bellingreri, 2007).

In sostanza, tale questione intorno alla verità dell'impegno e della pratica educativa è il momento genetico della pedagogia razionale, perché assumerla in tutta la sua portata significa scegliere di percorrere la via della realtà e della ragione, e quindi intraprendere un itinerario di ricerca che problematizzi la nostra precomprensione, mettendone in questione le idee fondanti; per ricominciare di nuovo tutto da zero, cercando di vedere come stanno le cose e, con la forza dell'argomentazione, dire perché non possono stare altrimenti. Una riflessione epistemologica, dunque, sulla struttura specifica e sul significato proprio della pedagogia, come sapere intorno all'educazione, pertanto insieme teorico e pratico, deve tenere uniti il problema della realtà dell'educazione e quello della forma di razionalità adeguata. Lo scopo, in questa sede, è di costruire, nel senso di rendere pienamente decifrabile, il modo di procedere della pedagogia, nel vedere e intendere l'oggetto proprio e adeguato che essa ha come scienza pratica e, allo stesso tempo, progettuale.

La progettualità, infatti, rappresenta la dimensione più vicina al senso di pratica educativa, perché si fa linguaggio di traduzione dell'azione dell'educatore. L'educazione ha sempre un nesso – dal quale difficilmente si può trascendere – con le domande sul valore e sul senso, in quanto per

la sua specificità si pone con la pretesa di essere opera e/o azione di umanizzazione di un soggetto umano: nasce sempre come proposta di un certo ideale etico di umanità, anche quando si volessero proporre delle mete all'azione di un soggetto, che escludessero per principio l'esistenza di ideali ragionevolmente sostenibili di umanità. La pedagogia, di conseguenza, dovrà assumere, per comprendere la realtà dell'educazione, tali questioni sui valori e sul senso per l'esistenza umana; e la riflessione sul suo specifico codice epistemologico dovrà giustificare la struttura propria di una scienza umanisticamente intesa. Da qui la traduzione in pratica delle teorie educative, non già come terreno fertile di nuove teorie, ma come humus di verifica, di validazione, della dottrina in azione.

Quest'ultimo passaggio, probabilmente, esprime bene l'essenza stessa della scienza moderna, legando il tema della pratica a quello della modernità. Questa, deve affermarsi, come ha stimato la scienza fisico-matematica, quale forma adeguata di sapere teoretico; la tecnica, va considerata come forma adeguata di sapere pratico, concludendo che la tecnica potrà essere compresa come tecnologia. Questa riduzione ha portato, in primo luogo, a una certa inettitudine nel pensare l'universo delle azioni umane, nel suo significato propriamente umano, che ha un costante riferimento alla sfera dei valori, delle qualità e in generale del senso; in secondo luogo, la ragion pratica, perdendo la propria specifica dimensione veritativa, ha smarrito il nesso con la ragione poetica: obliando l'universo simbolico che permette di pensare con immaginazione creativa i fini della tecnica, oltre l'orizzonte di pensiero della semplice ragione strumentale (Acone, 2004).

La pratica educativa, però, deve provare a strutturarsi attraverso un percorso di sintesi tra le numerose stimolazioni della società contemporanea, barcamenandosi tra un presente sempre più frammentato, una realtà parcellizzata, che mina non solo i rapporti sociali, ma anche le dinamiche interpersonali all'interno dei principali contesti educativi, come la famiglia, ma anche nelle macro-aree come la comunità di appartenenza. Il problema deriva dalla difficoltà, specie in ambito familiare, di raccontarsi e narrarsi, e questo provoca una distorsione nella costruzione identitaria dei nuovi cittadini che andranno a far parte della comunità nella quale si svilupperanno relazioni e pratiche educative. Bruner, per esempio, assegna un ruolo fondamentale al pensiero narrativo per la sua funzione di attribuzione e costruzione di un ordine significativo al mondo e alle esperienze: noi organizziamo la nostra esperienza e i ricordi principalmente sotto forma di narrazione (Elia, 2017, p. 92). L'educare a rac-

contare e a raccontarsi, mettendo in atto le modalità dell'ascolto empatico, così come raccontato da Ricoeur, rappresenta una condizione privilegiata da offrire ad ogni persona, per potersi conoscere e comprendere; l'esistenzialismo relazionale di cui parla l'Autore, afferma, infatti, che la persona non può sussistere isolatamente e indipendentemente dall'altro. L'altro da sé diventa il termine di riferimento fondamentale per consentire alla persona stessa di esistere come tale. L'altro costituisce il mezzo di confronto, il luogo entro il quale permettere ad ognuno di scoprirsi, di conoscersi e di agire. In questa sede, quindi, la famiglia costituisce un contesto educativo e relazionale indispensabile per la trasmissione delle eredità e la formazione delle identità. Essere parte di una storia familiare conferisce la sicurezza di non essere soli, di avere dei riferimenti, certamente da elaborare con atteggiamento critico e da rinnovare, ma comunque incoraggianti. Questa, inoltre, rappresenta il luogo di massima espressione della singolarità ma, anche, il contesto di sviluppo più adatto della personalità relazionale, quell'elemento indispensabile per entrare in rapporto con gli altri all'interno della comunità. Modelli relazionali genitoriali volti alla condivisione e alla complicità, modelli educativi volti a fornire esempi pratici, a stimolare l'analisi critica, a contenere le difficoltà, a differenziare le soggettività e a condividere le esperienze, stili comunicativi centrati sulla trasparenza e sulla condivisione tarati e rivolti alla capacità di comprensione dei figli, dinamiche relazionali centrate sul dialogo empatico, sulla ricerca dell'affetto, hanno rappresentato elementi caratterizzanti le pratiche buone che hanno favorito l'evoluzione positiva di queste famiglie e che hanno reso possibile un cambiamento trasformativo (Ivi, p. 100).

Nonostante si possa guardare alla famiglia come all'unità di base della società, non possono essere ignorati o sottovalutati problemi, affanni, crisi, fatiche, erosioni che in modo non poche volte marcato investono il vissuto domestico, la vita di coppia, le comunicazioni intergenerazionali, l'adempimento del compito educativo. Non sono pochi coloro che si battono perché sia riconferita centralità alla famiglia educatrice e autoeducatrice convinti che, pur tra negazioni e affermazioni, svilimenti e rivalutazioni, essa rappresenta la risorsa strategica per la crescita umana integrale. Il convincimento che la famiglia ipermoderna (Rossi, 2015, p. 119), anche nelle condizioni attuali, sia realtà dotata di singolari e insostituibili funzioni, sia titolare di notevoli possibilità circa la maturazione umana e spirituale dei suoi componenti sollecita ad auspicarne la nascita, la promozione, la difesa e il sostegno, affinché sia sempre capace di eser-

citare i suoi diritti e di assolvere i suoi doveri, in special modo quelli educativi, abbia coscienza della sua funzione nella società, prenda consapevolezza della sua dignità e delle sue potenzialità, dei suoi compiti e dei suoi impegni, dei suoi diritti e dei suoi doveri, delle sue risorse e delle sue ricchezze e le metta a disposizione della società, si renda conto della propria possibilità, capacità e responsabilità evolutiva.

Una nuova idea di pratica educativa, perciò, è il risultato più auspicabile, e quello che la pedagogia prova da tempo a costruire, declinandola all'interno di un modello di welfare di comunità, in forte ascesa nella società contemporanea, che delinea una diversa definizione di azione da compiere: azione che deve essere compiuta ma anche azione inevitabile che, se non viene posta come oggetto di attenzione non per questo non viene compiuta (Elia, 2015, p. 69). Una pratica educativa che sarà, certamente, pratica di dignità poiché fondata sul rispetto, dovuto alla persona non in quanto specie umana avente una particolare dignità tra le altre specie, ma per la titolarità della persona a dare pienezza ai propri atti personali. L'idea stessa di comunità, divenuta centrale nell'evoluzione delle politiche sociali e di welfare, sta a indicare lo spazio delle relazioni tra i diversi attori sociali che sono chiamati a esercitare la responsabilità collettiva di costruire il sistema locale di cura e promozione del benessere sociale. Al timone della comunità, di ogni buona comunità, ci sono gli educatori, nella nuova veste professionale, responsabili di guidare secondo le dinamiche partecipative e relazionali della pedagogia, la pratica educativa di costruzione identitaria del cittadino responsabile all'interno della frammentarietà del presente.

Riferimenti bibliografici

- Acone G. (2004). Le antinomie della ragione pedagogica oggi. In F. Cambi, L. Santelli-Beccegato, *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico* (pp. 139-158) Torino: Utet.
- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Bauman Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellingreri A. (2007). *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. (1995). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Laterza.

- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Elia G. (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Elia G. (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2017). Narrare le fragilità familiari. *La Famiglia*, 51/261: 91-100.
- Flores d'Arcais G. (1987). *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1999). *Fondamenti di Pedagogia e Didattica*. Bari: Laterza.
- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo, Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Gardella O. (2016). *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*. Milano: FrancoAngeli.
- Gherardi M., Magatti L. (2014). *Una nuova prosperità. Quattro vie per una crescita integrale*. Milano: Feltrinelli.
- Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E. (2010). *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso per il lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Legge 205 del 27-12-2017, consultabile all'indirizzo <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg> (ultima consultazione 12-08-2018).
- LIII Convegno di Scholè (2015). *L'educazione nella crisi del Welfare State*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2014). Il lavoro. In G. Elia, *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 108-119). Milano: FrancoAngeli.
- Rossi B. (2017). Dalla famiglia alle famiglie. Formare genitori competenti. *La Famiglia*, 51/261: 117-123.
- Tramma S. (2016). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Volpicella A. M. (2015). *Ri-pensare le vecchie*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Spazi che generano flussi: ripensare i luoghi educativi del lavoro con gli adolescenti

Spaces of flow: rethinking educational places in the work with adolescents

Pierangelo Barone

Associate Professor in Education | "Riccardo Massa" Department of human sciences for education | University of Milano Bicocca (Italy) | pierangelo.barone@unimib.it

abstract

The trajectories of contemporary adolescents appear to tend towards phenomena of transience and “dispersal”, a state of constant movement and flux, which are difficult to relate to significant places of identity and belonging. Teenagers’ use of educational places, both formal and informal, across the urban territory, is increasingly characterized by a metropolitan “nomadism” that expresses their need for continuous movement and short timespans. Groups are no longer fixed in one place or reliant on local recognition but display fluid modes of belonging and identification. The paths followed by adolescents in the early twenty-first century are extraordinarily similar to the social networking model. Groups develop around attractive features that “emerge” from the territory, serving as focal points for the production of “fleeting” experiences, which are characterized as events-based forms of entertainment that are temporary and transitory in nature. This leads us to interpret the specific ways in which adolescents move through the territorial spaces of their city and inhabit its timeframes, as an effect of a complex dispositive that at the urban level contributes to producing a consumption-oriented subjectivity.

Keywords: urban space, adolescence, experience of flow, educational places, network models

Le traiettorie adolescenziali oggi sembrano portare verso fenomeni di transitorietà e di “dispersione”, di attraversamenti che generano movimenti e flussi, difficilmente ancorabili a luoghi significativi di identificazione e appartenenza. Le modalità di fruizione dei luoghi educativi, formali e informali, nel territorio urbano, risultano sempre più connotate da un “nomadismo” metropolitano in cui si esprime un bisogno di movimento continuo. Le aggregazioni hanno perso la caratteristica della sedentarietà e del riconoscimento localizzato e delineano modalità fluide di appartenenza e di identificazione. Le traiettorie di cui sono protagonisti oggi gli adolescenti, somigliano straordinariamente ai legami di rete dei network sociali. Le aggregazioni si sviluppano sulla base di “emergenze” attrattive nel territorio, che fungono da punti nodali per la realizzazione di esperienze “fugaci”, caratterizzate da forme di intrattenimento, in cui

prevalgono i tratti della temporaneità e della transitorietà. Cogliamo nelle modalità specifiche con le quali gli adolescenti attraversano gli spazi territoriali delle città e ne abitano i tempi, un effetto del dispositivo complesso che a livello urbanistico contribuisce alla produzione di una soggettività per il “consumo”.

Parole chiave: spazio urbano, adolescenza, esperienze di flusso, luoghi educativi, modelli di rete

1. Due metamorfosi

L'intento principale di questo saggio è quello di mostrare un ineludibile e fecondo incrocio. Si tratta dell'intreccio degli sguardi che, in diversi ambiti disciplinari, da un lato consentono l'analisi delle condizioni e dei fenomeni che caratterizzano le trasformazioni materiali dei luoghi di vita, dall'altro delineano i mutamenti in atto nei sistemi relazionali e sociali con importanti implicazioni sul versante dei processi di formazione dei soggetti. In questo incrocio si vuole indicare la possibilità culturale di un'inedita combinazione tra una prospettiva pedagogica interessata a descrivere le dimensioni formative di una fase specifica dell'esistenza umana, qual è l'adolescenza, con le prospettive sociologiche, antropologiche e filosofiche interessate a delineare e spiegare i cambiamenti epocali dei tessuti urbani, dei territori, dei luoghi e degli spazi delle città, a cui sono strettamente connesse le nuove forme relazionali che caratterizzano la vita nelle metropoli. Un incrocio di sguardi che è stato suggerito dalla suggestione di un'analogia: la dimensione metamorfica che appartiene in modo quasi “naturale” all'adolescenza, in quanto processo di trasformazione fisica e psichica, costituisce con altrettanta efficacia una chiave di lettura utile a descrivere i processi radicali che ridefiniscono la struttura materiale dei luoghi urbani risignificandone profondamente le funzioni sociali. Da questo punto di vista, la sociologia urbana propone ricorsivamente la metafora della città come organismo sottoposto alle trasformazioni culturali e sociali, in cui appare dirimente il concetto di “metamorfosi urbana” (Bettin Lattes, 1984; Amendola, 1997; Lazzarini, 2011). Parliamo allora di due metamorfosi che, tornando al pedagogico, inevitabilmente ci costringono a cambiare la prospettiva da cui osservare le dinamiche processuali che attengono alla sfera educativa; poiché appare sempre più chiaro, questa è la mia tesi, come sia improbabile render conto dei cambiamenti adolescenziali a prescindere dalle trasformazioni dei luoghi materiali nei quali va realizzandosi la loro esistenza e dove prende forma la loro storia di vita. Questo saggio sulla trasformazione degli spazi

urbani e sugli effetti relativi al fare esperienza di adolescenza si rivela perciò uno studio con il quale provare ad aprire un percorso di contaminazione del campo pedagogico con le ricerche, le analisi, i linguaggi, dei saperi disciplinari maggiormente interessati a riflettere sulle relazioni tra le forme materiali e simboliche degli spazi sociali e gli effetti formativi sui soggetti. Da qui la possibilità di immaginare una più esplicita pedagogia urbana.

L'analisi delle condizioni sociali che fanno da cornice alla problematizzazione odierna dell'adolescenza come fase specifica nel contesto socioculturale ed economico in Occidente, chiede di affrontare il tema della "liquidità", nel senso in cui è stata teorizzata da Zygmunt Bauman (2002; 2007), in rapporto al divenire stesso del costruito culturale di adolescenza. La dilatazione e la diluizione dei tratti specifici che storicamente sono stati attribuiti alla condizione adolescenziale, su un arco temporale che oltrepassa abbondantemente i confini biologici dell'età puberale, rappresenta certamente un dato che non può essere semplicemente interpretato come un effetto temporaneo legato alla crisi in cui versa l'economia occidentale dei paesi più industrializzati. Si tratta piuttosto di una trasformazione sociale che impatta significativamente sul dato antropologico di un'adolescenza non più categorizzabile secondo gli schemi descrittivi che hanno funzionato nel corso del secolo scorso (Ammaniti, 2018) e che inducono oggi a parlare di una vera e propria mutazione antropologica o addirittura di "fine dell'adolescenza" (Fass, 2016). Ci troviamo di fronte ad un fenomeno che attraversa longitudinalmente le nazioni più ricche del pianeta, con alcune punte particolarmente acute nei paesi dell'area Mediterranea, in cui gli elementi della precarietà, dell'incertezza, dell'indeterminatezza socioeconomica hanno contribuito a modificare sensibilmente stili di vita, abitudini, concezioni esistenziali. Tratto comune di tale fenomeno è ciò che si indica con il termine di "società adolescente", ovvero il carattere di progressiva "regressione" culturale che ha investito i paesi ad economia avanzata in rapporto alla rappresentazione del divenire adulti. La "società adolescente" sembra essere la cifra simbolica di una realtà occidentale ossessionata da un'idea di potere basata sul controllo, l'efficacia prestazionale, la massima capacità di consumo combinata al massimo profitto individuale, dove ogni segno di debolezza o incertezza va interpretato come incapacità e inadeguatezza sociale e dove, ormai da tempo, sono venute meno le coordinate etiche necessarie all'esercizio responsabile del governo di sé e della cosa pubblica.

A questa prima metamorfosi, che coinvolge la rappresentazione stessa

dell'adolescenza contemporanea, si sovrappone una seconda metamorfosi che, come detto, ha prodotto una radicale trasformazione della realtà urbana. Si tratta quindi di provare a ricostruire il “milieu” metropolitano implicito nelle funzioni architettoniche e nel conseguente uso degli spazi, per mostrarne i possibili effetti formativi sui soggetti, intercettando in tal modo alcuni degli aspetti emergenti che possono interessare il lavoro educativo con gli adolescenti, a partire dalla necessità di un ripensamento dei luoghi del tessuto urbano in cui è possibile fare esperienza.

2. La materialità urbana

La città da sempre costituisce il fulcro delle trasformazioni che storicamente hanno segnato le epoche della civiltà degli uomini. Emblema materiale e simbolico delle metamorfosi sociali, economiche, culturali dei popoli di ogni continente, la città contiene ed esprime dialetticamente le tensioni vitali di chi l'ha abitata e la abita; le sue stratificazioni, le contaminazioni artistiche, le coabitazioni architettoniche di edifici, monumenti, strutture antiche e moderne, narrano la complessità, l'articolazione e la ricchezza dell'opera degli uomini nelle diverse ere storiche. La città, in virtù di questa vocazione dialettica, esprime con straordinaria efficacia i segni delle trasformazioni che riguardano le direzioni di senso di un'epoca: è matrice della metamorfosi sociale, culturale, economica (Lazzarini, 2011); è rivelatrice dei dispositivi attraverso i quali si materializzano gli effetti del potere che contraddistinguono quell'epoca.

La città quindi testimonia, attraverso la trama concreta delle sue forme materiali, l'avvicinarsi dei modelli sociali e delle funzioni politiche a cui essa risponde, mostrando il legame indissolubile tra la tessitura urbana, la logica economica, l'idea sociale e il principio politico che la esprimono. Come viene sottolineato negli studi più recenti, la città costituisce un «testo» da interpretare, nel quale si rintracciano forme in continua e vitale trasformazione: un testo, per l'appunto, incompiuto (Lazzarini, 2011, p. 119). In questo suo essere *textum*, «tessuto complesso fatto di persone, cose, edifici, piazze, strade, paesaggi, pratiche, storie di vita» (Ivi, p. 118), rintracciamo la trama di una materialità che dialetticamente intreccia il tempo, lo spazio e il “corpo” della città permettendoci di leggerne e interpretarne i significati sociali; ma soprattutto, è nella dialettica delle trasformazioni che riguardano l'esperienza dello spazio, del tempo e del “corpo”, che individuamo la produzione di determinati effetti for-

mativi del dispositivo urbano. «La città», infatti, «è viva, cambia nella sua materialità e nella capacità di generare e proiettare senso» (Ivi, p.119); è proprio di questa materialità e della generatività ad essa legata, che intenderei rendere conto.

L'analisi delle rapide trasformazioni in atto che coinvolgono i mutevoli contesti di esperienza nei quali gli adolescenti si trovano a crescere, non può eludere l'ambito del territorio come scenario materiale della quotidianità esistenziale. È evidente che la collocazione geografica ed economica del territorio definisce di per sé un'esperienza di adolescenza decisamente diversificata, e sappiamo bene come continuino a sussistere elementi di iniquità e di sperequazione sociale tra le aree geografiche del pianeta, che non permettono di operare generalizzazioni concettuali universalmente valide. Tuttavia, se restringiamo l'osservatorio al contesto socioeconomico e geografico occidentale, possiamo evidenziare la progressiva estensione dei caratteri specifici dell'urbanizzazione post-moderna nella quasi totalità delle aree metropolitane europee e nordamericane, e nella maggior parte degli agglomerati urbani del Sudamerica e dell'Australia. La sempre maggiore similitudine dei territori urbani e delle metropoli occidentali, è uno degli effetti più visibili del processo di globalizzazione dei mercati (Barone, 2018, p. 21).

La trasformazione globale che sta interessando la città contemporanea, interroga in profondità le scienze umane – e tra esse la pedagogia – mettendo in luce aspetti significativi legati agli effetti formativi dovuti alle riconfigurazioni culturali e sociali che intervengono sugli stili di vita e sulle relazioni tra le generazioni. In questo senso la città, seppure attraversata da fenomeni che ne hanno modificato radicalmente le funzioni nel corso del tempo, sembra conservare, o addirittura rinnovare, una antica capacità di integrazione delle forme e dei modelli sociali, culturali e etnici. In questa prospettiva di analisi, la città appare come un laboratorio attivo «delle forme emergenti di convivenza» (Lazzarini, p.157) nel quale si osservano dinamiche e situazioni che sono sostanzialmente intrecciate ai percorsi di formazione soggettivi degli anziani, degli uomini e delle donne, dei giovani e dei bambini che abitano le città metropolitane. Da un punto di vista pedagogico e sociale si tratta di un processo, per certi versi, imprevedibile, se visto nell'orizzonte delle modificazioni urbanistiche e della rideterminazione degli spazi delle città in rapporto al processo della globalizzazione, i cui effetti – come evidenziato dalla gran parte de-

gli studi sociali nell'ultimo decennio – consistono nella dispersione e nella disseminazione dei “luoghi” del territorio fino a determinare l'allentamento del vissuto di appartenenza ad un contesto urbano, fino a produrre il dissolvimento dell'idea stessa di identità legata a tale appartenenza. La proliferazione dei cosiddetti “nonluoghi” (Augè, 1993) nella topografia di una metropoli va tuttavia osservata tenendo conto di una dialettica viva che la città contemporanea propone: tra le dinamiche di sradicamento e disappartenenza, a cui sono agganciati i meccanismi di un esasperato individualismo e le nuove forme di integrazione sociali, interetniche e intergenerazionali, di rinnovate forme di solidarietà e di cooperazione, di potenziali processi anti-anomici (Barone, 2012, pp. 767-768).

Per comprendere l'importanza dei mutamenti che oggi delincono la vita urbana nel mondo globalizzato, vanno considerate attentamente le differenze strutturali e funzionali delle metropoli nel passaggio alla post-modernità. Il segno più evidente di tale trasformazione è dato dal declino del modello di “Città-fabbrica” (Lazzarini, 2011, pp. 80-82) che ha caratterizzato la forma architettonica e topologica, degli edifici e del sistema viario, tra la seconda metà del XIX e la fine del XX secolo. Una metamorfosi che è ben testimoniata dallo sviluppo delle metropoli policentriche, caratterizzate dalla disseminazione e dalla distribuzione delle funzioni legate alla produzione e al consumo, su un territorio decisamente più ampio, rispondente ad un modello reticolare in cui è andato scomparendo il tradizionale schema di funzionamento urbanistico/economico centro-periferia. Sostiene Anna Lazzarini che:

Fino all'inizio del Novecento, l'espansione della città è stata regolata e disciplinata in forme centripete. È stata la natura dei confini a trasformarsi: i confini militari (le mura) hanno lasciato il posto a confini industriali (le fabbriche). Lo sfondamento della città è stato successivo, soprattutto dopo la seconda guerra mondiale. È stato motivato tanto dall'immigrazione, quanto dalle potenzialità dei mezzi di trasporto pubblici e privati, che hanno permesso di estendere i limiti fisici del territorio urbano e di stabilire relazioni fra luoghi differenti e lontani. Dagli anni '80 si assiste al rapido declino della città moderna fondata sul lavoro, sulla produzione e sull'idea di progresso. Le ragioni del cambiamento riguardano la crisi della “grande fabbrica” che comporta diffusi licenziamenti, il decentramento della produzione al di fuori del tessuto urbano, e poi sempre più in aree del sud del mondo. La città cessa di organizzarsi attorno al lavoro (Ivi, p. 80).

3. Spazi che generano flussi

La riconfigurazione spazio-temporale dettata dalle nuove esigenze produttive e commerciali del mercato globalizzato ha delineato una esperienza di progressivo accorciamento delle distanze; mobilità e velocità costituiscono due variabili decisive della “rete” che producono effetti sulle attività e sulle modalità relazionali dei soggetti, determinando nuovi significati nel rapporto individuale con lo spazio e il tempo. Lo spazio urbano ha conosciuto, di conseguenza a questo processo, una rideterminazione che ne prescrive la prevalente funzione di transito, di passaggio, di movimento e di flusso; un esempio efficace e visibile di questa trasformazione ce lo offre il sistema viario dei centri urbani con la progressiva sostituzione delle rotatorie al posto degli incroci con regolazione semaforica del traffico: risulta subito evidente come il problema della velocizzazione e l’esigenza di mobilità continua del flusso veicolare nelle strade urbane sia adeguatamente incarnato dal sistema rotatorio che, nel migliore dei casi, consente di non dover mai arrestare la marcia di un’auto. In modo analogo si può rappresentare l’evoluzione della metropoli contemporanea dal modello concentrato della città-fabbrica – organizzato sullo schema centro/periferie –, attraverso l’estensione della conurbazione ben oltre i limiti storici delle città, fino a costituire un paesaggio omogeneo senza soluzione di continuità che si sviluppa lungo le arterie stradali principali che collegano i grandi centri urbani. La città dunque viene ad assumere sempre più la funzione di uno «spazio di flusso» caratterizzato da «circolazione, trasporto, mobilità, passaggio e vibrazione» (Barone, 2012, p. 768). La città contemporanea si caratterizza per la coesistenza di forme e modelli tra loro eterogenei sotto il profilo etnico, culturale e sociale; appare ibridata e non totalmente de-territorializzata, poiché continua a svolgere funzioni “centrali” di tipo produttivo, commerciale e di servizi anche se queste stesse funzioni non sono riportabili a luoghi precisi, come avveniva nel modello della città industriale del XX secolo, attraverso la dialettica periferia-centro (Lazzarini, 2011, p. 100).

Vendere la città comporta vendere tante città diverse a diversi pubblici. Una città va venduta agli imprenditori e un’altra agli intellettuali ed ai ricercatori, un’altra, ancora, agli abitanti. [...] Non si può attendere che racconti di viaggiatori, immagini di pittori, descrizione di letterati creino con i tempi lunghi della storia immagini convincenti e adeguate. La città, riflessivamente consa-

pevole di sé stessa, deve produrre e veicolare le immagini di sé attraverso le quali deve esistere e competere nell'universo mediatico. È necessario, inoltre, costruire immagini efficaci in una realtà già satura di stimoli, di segni e di immagini. Per emergere nel frastuono dell'universo mediale anche la comunicazione urbana deve essere rumorosa e utilizzare i codici più diffusi. Le immagini sono estremizzate, il linguaggio è esagerato, i modelli sono quelli della pubblicità e del mondo dei media (Amendola, 1997, p. 202).

Le parole di Giandomenico Amendola mi permettono di introdurre in modo sintetico la questione della “città-vetrina”, con cui si definisce il carattere specifico di uno degli immaginari più significativi della città postmoderna. Perduta la funzione prevalente – quella produttiva – che ne ha determinato lo sviluppo e la trasformazione da città premoderna a città industriale, il ruolo della città contemporanea si gioca oggi sull'asse del consumo-piacere, dove al centro dell'esperienza urbana è situata la possibilità o meno di accedere ai luoghi e di ottenere gli oggetti che garantiscono un significativo status sociale. Ancor più, tra i compiti della città contemporanea vi è quello di promuovere e favorire l'ingresso di soggetti e di capitali esterni per implementare il consumo, e perché questo avvenga è indispensabile lavorare sul versante simbolico e dell'immagine della città. Il rapporto tra il consumatore e il marchio, necessario alla costruzione di un legame fidelizzato con un certo prodotto, è prima di tutto giocato sull'aspetto esteriore del marchio stesso (Ivi): quanto più si fissa un legame di tipo estetico con il marchio, tanto più questo legame produce un effetto di identificazione e di rassicurazione nel consumatore.

La città postmoderna non risulta essere estranea a questa logica, tanto che in essa è proprio il “segno” a costituire l'oggetto di investimento principale, tanto da un punto di vista architettonico e urbanistico che da un punto di vista socioeconomico. Ne cogliamo tutto il significato ancora attraverso le lucide analisi di Amendola:

L'architettura postmoderna sembra fatta apposta per questo scopo; essa è nata, del resto, dalla logica delle insegne e dall'esperienza della *Main Street*. Per le politiche aziendali di immagine non c'è nulla di meglio di uno stile che metta al primo posto l'esigenza di comunicare efficacemente con il pubblico facendo riferimento ai codici di questo. Ciò avviene aumentando il rapporto del progetto con l'ambiente – la contestualizzazione – e inserendo elementi do-

tati di forti capacità di evocazione e che facciano scattare ricordi ed attivino vocabolari di significati pertinenti (Ivi, p. 83).

Riconosciamo nella celebrazione contemporanea del segno, la natura specifica del dispositivo in atto nella società postmoderna. Si tratta di un dispositivo di tipo semio-tecnico, caratterizzato dalla capacità di agire direttamente, attraverso la manipolazione delle rappresentazioni mentali, sull'anima individuale e sui comportamenti soggettivi. In questo senso, dunque, vi è una relazione importante tra l'immaginario individuale e i segni, i significati simbolici che sottendono quotidianamente l'esperienza urbana nelle città postmoderne (Barone, 2012, pp. 771-773).

4. Vite di flusso: ripensare il lavoro educativo nei luoghi della città

Alla luce di quanto fin qui esposto, risulta chiaro che il rapporto con il territorio è profondamente segnato da modalità nuove e differenti, rispetto alle decadi precedenti, che incidono sul carattere stesso dell'esperienza urbana. I tratti dell'ibridazione, della disseminazione, della de-territorializzazione, come mostrato dalle ricerche sociali, hanno effetti rilevanti sul piano della socialità diffusa, dell'identità culturale, della partecipazione e dell'impegno sociale, modificandone i significati. Le nuove generazioni, e in particolare gli adolescenti, sono massimamente toccate dai mutamenti materiali e simbolici dei luoghi urbani, tanto da dover risignificare il rapporto con il territorio anche da un punto di vista esistenziale, oltre che per le pratiche sociali in uso. Come cambia, dunque, l'esperienza adolescenziale in rapporto ai luoghi del territorio urbano, nelle città post-moderne?

Coerentemente con la prospettiva proposta in questo contributo, mettendo cioè in risalto gli elementi strutturali e materiali che definiscono lo sfondo contestuale in cui si produce l'esperienza esistenziale concreta dell'Uomo, possiamo intercettare meglio tali cambiamenti se consideriamo le variazioni intervenute al livello delle dimensioni strutturali dello spazio e del tempo. La metamorfosi della città contemporanea è infatti leggibile in virtù di una radicale modificazione dei significati materiali e simbolici che le categorie di spazio e di tempo vengono ad assumere nel contesto della vita sociale contemporanea; di riflesso il nostro stesso fare esperienza del tempo e dello spazio è indissolubilmente intrecciato alle riconfigurazioni cui siamo indotti dalle forme architettoniche e urbanistiche sul cui sfondo si articolano i flussi di vita quotidiani.

Appare inevitabile, allora, cogliere nelle modalità specifiche con le quali, oggi, gli adolescenti attraversano gli spazi territoriali delle città e ne abitano i tempi, un effetto di quel dispositivo complesso che anche a livello urbanistico contribuisce alla produzione di una soggettività per il “consumo”. A questi mutamenti corrispondono inevitabilmente le variazioni delle forme di identificazione con la comunità territoriale che riguardano in modo specifico gli adolescenti e i giovani contemporanei. Come fa notare Simona Guglielmi nella sesta indagine realizzata dall'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia (cfr. Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2007):

Se [...] volgiamo l'attenzione alla popolazione giovanile dei paesi occidentali siamo attratti più dalla vischiosità del processo di “cosmopolitismo banale” (per usare la felice espressione di Beck [2003]) e ai suoi effetti sui corsi di vita individuali piuttosto che da eventuali vincoli di lealtà e reciprocità generati dal territorio. L'esperienza quotidiana degli individui è intrisa di elementi della globalità: capitali, merci, informazioni e persone che travalicano i confini e rendono disponibile un bagaglio di *mondi possibili* (Appadurai, 2001) svincolati dal territorio e dalla cultura locale. A livello micro possiamo immaginare, costruire e ridefinire la nostra identità stimolati da un processo di individualizzazione che consente ibridazioni e contaminazioni tra culture; a livello macro lo spazio dei *flussi* sfida lo spazio dei *luoghi* (Castells, 1989; 2003) e, di conseguenza, le forme di regolazione sociale territorialmente fondate (Guglielmi in Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2007, p. 273).

È innegabile che la fruizione del territorio urbano da parte delle nuove generazioni si differenzia dalle modalità – relative alle abitudini dei gruppi di adolescenti e giovani – che sono state descritte dagli studi sociologici nel secolo scorso, per almeno due caratteristiche sostanziali: la prima relativa al legame e il senso di appartenenza ad un territorio; la seconda relativa alla stanzialità e l'identificazione forte da parte del gruppo ad uno spazio-luogo. Se infatti il gruppo dei pari, nell'esperienza adolescenziale, mantiene intatta la propria valenza di contesto entro il quale esercitarsi e mettere alla prova le proprie abilità in funzione sociale, un aspetto sempre più emergente dall'osservatorio “educativo” sulle fenomenologie dei gruppi adolescenziali lascia credere che questi siano andati progressivamente svincolandosi da dinamiche di appartenenza a spazi-luoghi che, non più di due decenni indietro, definivano precisi legami so-

ciali e culturali (Barone, 2018, pp. 22-23). Le traiettorie adolescenziali oggi sembrano portare verso fenomeni di transitorietà e di “dispersione”, di attraversamenti che generano costantemente movimenti e flussi, difficilmente ancorabili a luoghi significativi di identificazione e appartenenza. A parziale conferma di questa tendenza, vi è la crisi di partecipazione in cui versano alcuni storici luoghi educativi di aggregazione e di animazione territoriale (sia di carattere religioso, come gli Oratori, sia di carattere laico, come i Centri aggregativi), i quali costituiscono ancora poli di attrazione significativi per le fasce dell’infanzia e della preadolescenza, ma che molto faticosamente riescono a coinvolgere in percorsi educativi di medio-termine la fascia adolescenziale. Il problema non è però solo da imputare ad una scarsa capacità di attrazione esercitata da questi “centri”, quanto semmai da interpretare come uno dei fenomeni tendenziali che evidenziano la profonda trasformazione materiale e sociale, che coinvolge la struttura stessa delle città e dei territori.

La vita urbana degli adolescenti contemporanei segna dunque uno scarto importante con l’immaginario sociale del Novecento e al contempo mostra fenomeni di disagio e di sofferenza nuovi e significativi. Le forme di esperienza rese possibili da un tessuto urbano ridisegnato in funzione della “metropoli da consumare”, definiscono un rapporto problematico con i luoghi della città: l’indebolimento dei processi di identificazione e di appartenenza dei soggetti a luoghi significativi, se indubbiamente favorisce un desiderio di mobilità e corrisponde a un bisogno di flessibilità e di trasformazione continua nei rapporti sociali che contraddistinguono l’epoca attuale, produce effetti di fragilità relazionali e di solitudini sociali violente, intensificate e aggravate dal generale contesto di crisi del mondo occidentale. La riduzione dei legami sociali si riflette sull’esperienza delle relazioni amicali in adolescenza: essa, senza dubbio, appare enfatizzata dallo sviluppo di forme di comunicazione virtuali e a distanza, ma risulta anche esasperata dai meccanismi selettivi implicati dal “comandamento” della “prestazionalità” (Benasayag, Schmit, 2006; Benasayag, 2016) che, nel vissuto adolescenziale, ma anche nelle effettive pratiche quotidiane, può escludere chi non è “conforme” dal “cerchio magico” degli individui destinati al successo sociale. L’esclusione, il rifiuto, la non accettazione, la paura di non farcela, la paura del giudizio, il vissuto di isolamento e di solitudine, sono tratti distintivi di una sofferenza adolescenziale che nell’ultimo decennio si è acuito considerevolmente. Il contesto territoriale urbano offerto dalle città postmoderne, oggi mette in crisi l’idea stessa di “luogo” come contesto dell’*abitare*: il venir

meno del valore materiale e simbolico dei luoghi che svolgevano la fondamentale funzione pedagogica di tessitura relazionale, di significazione e di riconoscimento sociale delle generazioni più giovani, cui corrisponde la proliferazione di spazi sempre più connotati da una debolezza simbolica, apparentemente simili ai «non luoghi» definiti da Augè (1993), sono tra gli elementi che tratteggiano lo sfondo della precarietà relazionale e della fragilità esistenziale degli adolescenti; ragazzi e ragazze la cui sofferenza può più facilmente tradursi in rischio psicopatologico, di fronte al venir meno di una rete territoriale relazionale e affettiva entro cui poter fare i conti con gli angosciosi fantasmi di un'epoca di crisi, segnata dal tramonto delle solide alleanze delle tradizionali agenzie educative (Massa, 2000).

Oggi, dunque, il lavoro educativo è chiamato a dare risposte su un piano più ampio e complesso, decisamente implicato in scelte di significato politico e sociale. Ripensare gli interventi educativi nei territori urbani, sia delle grandi metropoli, sia delle città di provincia, comporta un ribaltamento delle logiche con le quali per decenni sono stati usati i luoghi preposti alle attività educative e formative. Di fronte ad esperienze che sempre più definiscono lo spazio come luogo di flusso, è necessario rivedere l'idea cardine su cui ancora oggi si regge l'offerta educativa territoriale: l'idea dello *spazio-calamita*, basato sulla capacità di attrarre a sé gli utenti. Il problema non è, e non può più essere, interrogarsi sulla definizione di spazi sociali capaci di funzionare da calamite, in grado perciò di convogliare i ragazzi all'interno del proprio perimetro; un perimetro a cui corrisponde spesso anche il raggio di azione dei luoghi educativi così immaginati. Il problema – esattamente all'opposto dell'ideale dello spazio-calamita – è quello di lavorare sulle *dispersioni*, sulle circolazioni, sulle probabili traiettorie e sulla capacità di uno spazio socioeducativo di funzionare da potenziale “*connettore*” affinché tali movimenti intercettino le risorse esistenti in un territorio. Evidentemente la posta in gioco è alta: chiede di ripensare in profondità alcuni modelli di intervento, ne chiede una trasformazione ma, allo stesso tempo, e ci sembra utile sottolinearlo, non nega l'utilità di questi spazi. Semmai richiede una diversa capacità, da parte degli operatori socio-pedagogici, di agire sul livello della rarefazione e della dispersione dei ragazzi in un territorio, facendo in modo che gli spazi educativi e formativi esistenti in un certo perimetro urbano siano in grado di funzionare reciprocamente da connettori, sappiano agire come luoghi di innervamento educativo territoriale.

Riferimenti bibliografici

- Amendola G. (1997). *La città postmoderna. Magie e paure della metropoli contemporanea*. Roma-Bari: Laterza.
- Ammaniti M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Appadurai A. (2001). *Modernità in polvere*. Milano: Meltemi.
- Augè M. (1993). *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera.
- Augè M. (2007). *Tra i confini. Città, luoghi, interazioni*. Milano: Bruno Mondadori.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Barone P. (2012). L'immaginario della città postmoderna: narrazioni possibili tra generazioni. Suggestioni per una pedagogia urbana. In M. Corsi, S. Ulivieri (eds.), *Progetto generazioni*. Pisa: ETS.
- Barone P. (ed.) (2018). *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2005). *Fiducia e paura nella città*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman Z. (2007). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman Z. (2014). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag M., Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag M. (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Bettin Lattes G. (1984). *Metamorfosi urbane*. Padova: CEDAM.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (eds.) (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Castells M. (1989). *The Informational City*. Oxford and Cambridge: Blackwell Publishers.
- Castells M. (2003). *Volgere di millennio*. Milano: EGEA, Università Bocconi.
- Castells M. (2004). *La città delle reti*. Venezia: Marsilio.
- Fass P. (2016). *The End of American Childhood. A History of Parenting from Life on the Frontier to the Managed Child*. Princeton-Oxford: Princeton University Press.
- Gennari M. (1995). *Semantica della città e educazione*. Venezia: Marsilio.
- Guglielmi S. (2007). Comunità territoriali, individualizzazione e società globale. In C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (eds.), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Harvey D. (1998). *L'esperienza urbana. Metropoli e trasformazioni sociali*. Torino: Il Saggiatore.
- Lazzarini A. (2011). *Polis in fabula. Metamorfosi della città contemporanea*. Palermo: Sellerio.

- Maffesoli M. (1988). *Les temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris: Klincksieck (trad. it., *Il tempo delle tribù*, Armando, Roma, 1988).
- Mantegazza R. (2000). *Una città per narrare*. Roma: Meltemi.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 2. Torino: EGA.
- Mazzette A., Sgroi E. (2007). *La metropoli consumata. Antropologie, architetture, politiche, cittadinanze*. Milano: Franco Angeli.
- Orsenigo J. (2008). *Lo spazio paradossale. Esercizi di filosofia dell'educazione*. Milano: Unicopli.

Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall'ambiente familiare alla Casa dei Bambini di Maria Montessori

The home education area as an instrument of freedom and peace: from the family environment to the Casa dei Bambini nursery school created by Maria Montessori

Mirca Benetton

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | mirca.benetton@unipd.it

abstract

The problems of bringing up increasingly 'difficult' children are self-evident today, as is families' and educational/school settings' disinclination to take on the role of educator in its broadest sense. Early childhood seems to be stifled by the 'adult' social demands of today's world; young children's need for stable points of reference, provided by the availability of spaces and times consistent with the process of their self-fulfilment, is effectively passed over. This article seeks to reflect on the desirability of identifying, in particular, the pedagogical values of the 'home area', which is seen as a family education environment and a place of learning and instruction that can become a genuine asset in the sphere of early childhood education. The home provides an opportunity for the child to find their voice and pursue fulfilment. And here, it would seem that the ideas of Maria Montessori have much to offer, seeing the 'home environment' as an 'instrument of civil progress' and characterizing the Casa dei Bambini as a place of liberating and peace-centric education. This is a message reiterated today not as some didactic technical contrivance, but as an educational model based on respect for the rights of the child and on the responsibility of adults.

Keywords: early childhood education, Montessori pedagogy, educational environment, peace education, self-fulfilment

È palese l'odierna difficoltà di crescere i bambini, che si dimostrano sempre più 'difficili', così come è evidente l'abdicazione ad assumere lo stesso ruolo educativo, inteso nel suo senso più ampio, da parte delle famiglie e del contesto educativo-scolastico. L'infanzia appare sopraffatta in maniera violenta dalle esigenze sociali 'adulte' del mondo odierno, scavalcata nei suoi bisogni di disporre di riferimenti stabili dati dalla presenza di spazi e tempi consoni al suo processo di autorealizzazione. Il contributo intende riflettere sull'opportunità di individuare, in particolare, le valenze pedagogiche dello "spazio della casa", vista come contesto di educazione familiare e come luogo di apprendimento-

educazione nel divenire un servizio educativo per l'infanzia. La casa rappresenta una possibilità di dar voce al bambino e di realizzarsi. Ma quale casa? Il tal senso, apporti importanti sembrano provenire dal pensiero di Maria Montessori, che individua la tipologia di "ambiente casa" come "strumento di progresso civile" e caratterizza la Casa dei bambini come luogo di educazione liberatrice e pacifica. Si tratta di un messaggio da riproporre oggi non come tecnicismo didattico, ma come modello educativo fondato sul rispetto dei diritti del bambino e sulla responsabilità da parte degli adulti.

Parole chiave: educazione dell'infanzia, pedagogia montessoriana, ambiente educativo, educazione alla pace, autorealizzazione

Introduzione

Il bambino ha una grande missione che lo spinge, quella di crescere e diventare un uomo. Essendo egli inconscio della sua missione e dei suoi bisogni interni, ed essendo gli adulti assai lontani dalle possibilità di interpretarli, si sono creati attorno al bambino nella nostra vita sociale di famiglia e di scuola, molte errate circostanze che ostacolano l'espandersi della vita infantile. Rimuovere per quanto è possibile queste circostanze, studiando più profondamente i bisogni intimi e occulti della prima infanzia per corrispondervi col nostro aiuto, vuol dire *liberare* il bambino. Questo concetto implica da parte dell'adulto maggiori cure e più fini osservazioni dei veri bisogni infantili: e, come primo atto pratico, conduce a *creare l'ambiente* adatto dove il bambino possa agire dietro a una serie di scopi interessanti da raggiungere, incanalando così nell'ordine e nel perfezionamento la sua irrefrenabile attività (Montessori, 1970c, pp. 67-68).

Sembra particolarmente complicato "essere bambini oggi" (Longo Carminati, Costantino, 1992), probabilmente perché trattare con l'infanzia nella società attuale appare agli adulti educatori un compito troppo gravoso rispetto agli interessi su cui oggi la persona matura sembra concentrarsi in una visione adulto-centrica. Si pone perciò sull'infanzia uno sguardo attento, ma la si coglie con l'occhio adulto che conduce a leggere, identificare e indurre nei bambini dei bisogni che in realtà sono quelli individuati dagli adulti e dal mondo che questi hanno contribuito a costruire. Montessori evidenziava che "sì, certamente noi amiamo il bambino, l'amiamo moltissimo, ma non lo vediamo nella sua vera luce. [...] Ignoriamo ciò che dovremmo fare per lui, il posto che egli dovrebbe avere nella società" (Montessori, 1970a, p. 69).

E infatti, ancora oggi ci troviamo in un mondo in cui mancano spazi

e tempi reali, consoni al processo libero e pacifico di autorealizzazione dell'infanzia, del bambino che si fa uomo insieme agli altri uomini, a partire dalla *casa*, nel suo significato materiale, spirituale e educativo, come luogo in cui il bambino dovrebbe soddisfare il bisogno di affiliazione, determinante anche per il suo sviluppo successivo (Macinai, 2006).

Diviene quindi importante comprendere il significato attribuito alla casa da Maria Montessori – colei che concepisce il bambino come “una speranza e una promessa dell'umanità” (Montessori, 1970a, p. 41) – e quali caratteristiche debba avere per essere un luogo realmente educativo e promotore dei diritti dell'infanzia, di una società pacifica costruita attraverso l'identificazione e l'educazione dell'infanzia. “Occorre organizzare la pace, preparandola scientificamente attraverso l'educazione. [...] Il bambino è un embrione spirituale delicato, ma capace di svilupparsi e di darci la tangibile prova della possibilità di un'umanità migliore” (Montessori, 1970a, pp. 40-41).

Si tratta, perciò, di individuare gli elementi che fanno sì che oggi la casa domestica e dei servizi educativi possa dirsi realmente dei bambini e possa indurre a un'educazione rispettosa della libertà e dell'autodeterminazione degli stessi, all'insegna della tolleranza e della pace, e non della lotta, anche se spesso inconsapevole, a cui si assiste oggi fra adulto e bambino.

2. Il divenire del bambino nella casa

Lo spazio casa da sempre costituisce un rilevante e prioritario contesto di educazione familiare rivestendo una valenza pedagogica in considerazione dello sviluppo del bambino. La casa, come primo ambiente in cui egli si relaziona con le figure di attaccamento, dovrebbe consentire al bambino di esprimersi, di individuare affettivamente la ‘base sicura’ per avviare la realizzazione di sé in uno spazio più aperto; al contempo rappresenta il luogo in cui ritrovare la propria connotazione identitaria. La casa evoca immediatamente il vissuto domestico familiare e nel corso del tempo è stata considerata simbolo di esperienze educative, di sguardi rispettosi dell'infanzia; è stata vista quale luogo di rifugio e sviluppo del bambino.

Ecco perché alla casa si è fatto riferimento anche quando si è trattato di specificare un luogo di apprendimento-educazione che si connotasse come un *servizio* educativo per l'infanzia, non ad imitazione/riproduzione dell'ambiente casa, ma con le medesime attenzioni di salvaguardia, protezione e sviluppo del bambino che la casa, come contesto familiare

di cura, dovrebbe proporre. Sono così sorti servizi educativi extrafamiliari definiti come case degli orfani, case dei bambini ecc., luoghi in cui il bambino avrebbe dovuto sentirsi accolto e riconosciuto e sperimentare un ambiente a sua misura.

Casa, infanzia, educazione sono termini correlati. Si veda come Genovesi descrive il termine casa nel lessico pedagogico:

Casa. Edificio adibito ad abitazione per una o più persone e anche per una o più famiglie. Per metonimia sta anche per *famiglia*. Il termine deriva dal latino *casa*, e dal greco *kasa*, capanna, luogo coperto, di ricovero. Intesa nella sua accezione stretta di dimora, la casa ha un ruolo decisivo nell'educazione sia per come è architettonicamente strutturata, sia per come è organizzata nell'uso degli spazi, nei tempi e nei modi di frequenza dei suoi membri, nell'arredamento e nella pulizia. D'altronde, proprio in funzione di questi aspetti, la casa è il luogo di aggregazione della famiglia, che in essa riesce a trovare la sua espressione più coerente e unificante e, al tempo stesso, la manifestazione della più gratificante emotività affettiva. Pertanto, espressione e potenziamento di quella *privacy* che ha rinforzato lo stesso concetto d'*infanzia*, la casa è tutt'altro che un semplice riparo, un ricovero per dormire, ma un luogo di ritrovo di tutti i membri della famiglia per intessere insieme rapporti affettivi e di lavoro, per rinsaldare legami, abitudini e valori comuni. Per questo la casa ha bisogno di spazi sobriamente e funzionalmente arredati per il lavoro, lo studio e lo svago, sia se deputati affinché ciascuno dei suoi membri possa fruire di momenti di raccoglimento con se stesso sia se deputati all'agire in comune, così come di regole per amministrarli e renderli fruibili sia igienicamente sia esteticamente. La mancanza di queste caratteristiche è senza dubbio un impedimento non indifferente allo svolgersi di una serena vita familiare e, di conseguenza, dello stesso processo educativo (Genovesi, 1998, p. 63).

La considerazione del luogo *casa* rimanda dunque all'attenzione che si deve riporre per l'ambiente di crescita del bambino, in particolar modo nelle prime età della vita, visto che, come insegna Montessori, il bambino "assorbe l'ambiente": "La grande azione che noi possiamo esercitare sui bambini ha come mezzo l'ambiente, perché il bambino assorbe l'ambiente, prende tutto dall'ambiente e lo incarna in se stesso. Con le sue infinite possibilità egli può divenire il trasformatore dell'umanità così come ne è il creatore" (Montessori, 1970b, p. 68).

La *casa* rappresenta nel medesimo tempo un ambiente complesso e dalle numerose e talvolta contraddittorie sfaccettature. Da quando dalla metà del 1800 ci si avvia ad acquisire un nuovo sentimento filantropico e umanitario dell'infanzia, concependola come età diversa da quella dell'adulto e attribuendole gradualmente esigenze e bisogni propri, si comincia a fare riferimento alla *casa* come luogo di apprendimento-educazione, in cui l'adulto genitore è o dovrebbe essere in grado di svolgere azioni di protezione e di emancipazione del bambino. Si tratta, come diremmo oggi, di supportare e incrementare, in un clima di fiducia, le competenze interattivo-sociali del minore, senza che l'adulto monopolizzi la relazione al punto da sottrargli le possibilità di sviluppo della libera sperimentazione, della fantasia e creatività (Scabini, 1985). La stessa Montessori ribadisce che il bambino va curato fin dalla nascita e educato ad adattarsi all'ambiente, inteso però come spazio di azione, cioè "un ambiente di attività" (Montessori, 1970a, p. 74).

E Arnold Gesell, nella prima metà del Novecento, vede a sua volta nella casa e nella famiglia lo spazio biologico e l'"ambiente culturale" e socialmente democratico fondamentali per la crescita del bambino considerato nella sua individualità:

Una civiltà democratica afferma la dignità dell'individuo. Essa esalta la famiglia come gruppo sociale, favorisce la reciprocità dei rapporti fra genitori e fanciullo, incoraggia una disciplina del fanciullo umanata mediante la sua guida e la sua comprensione. L'ideale democratico è anche profondamente legato allo spirito di libertà., La libertà è il principio vitale della democrazia, sia nella casa sia nella comunità (Gesell, 1956, p. 16).

Per Gesell ogni bambino, come l'adulto, manifesta l'impulso di libertà che va adeguatamente educato in famiglia, partendo dalla considerazione dei bambini come individui, "individui *in fieri* e per diritto di nascita. Per comprendere la loro individualità è necessario essere sensibili ai processi in atto che formano il sostrato del loro sviluppo" (Gesell, 1956, p. 17).

La casa diviene allora dispensatrice delle migliori opportunità di crescita nel momento in cui al suo interno il bambino può esprimere le proprie capacità specifiche di essere, agire e scegliere, il "diritto di negoziazione". Perciò la casa non lo dovrebbe privare della sua infanzia ma attribuirgli il tempo e lo spazio consoni a compiere le personali esperienze di crescita, che non sono assimilabili a quelle dell'adulto, ma non per questo sono di minor rilievo.

Nella casa il bambino dovrebbe sentirsi nel medesimo tempo libero di divenire, protetto e rispettato dalle figure di attaccamento; dovrebbe cioè potersi avvertire come soggetto attivo, non dipendente e in balia degli adulti, ma capace di agire anche contando sul loro sostegno. Potrà in tal modo avvenire il suo sviluppo individuale e al contempo sociale: “Appena il bambino comincia a svilupparsi in un ambiente preparato per lui, e riesce ad agire da solo, indipendentemente dall’adulto, sviluppa subito un’armonia non solo tra sé e l’ambiente, ma anche tra sé e l’adulto” (Montessori, 1970a, p. 80).

Ma la *casa* non può semplicemente essere genericamente intesa come insieme di spazi e di relazioni costruttive ed educative, in quanto ciò avviene solo a patto che si assuma una determinata visione antropologica dell’infanzia e quindi si coltivi in ambito domestico la dedizione per il bambino e il suo sviluppo. Sempre Maria Montessori, nello studiare l’influenza dell’ambiente sulla crescita dell’infanzia, esprime infatti la necessità che si chiarisca a quale *casa* fare riferimento:

Se pensiamo all’idea dogmatica e poetica che ci siamo fatti della casa, elevata fino al significato quasi sacro della ‘home’ inglese, il tempio chiuso dell’intimità inaccessibile a chi non è caro; ove fra mura adorne fioriscono per la pace delle anime i più dolci sentimenti; e se riflettiamo al gran contrasto, e alla crudeltà d’infondere come sentimento educativo questo della casa, in tutti – mentre tanti non hanno casa ma soltanto mura luride, ove gli atti fisiologici della vita e le turpitudini sono esposti alla berlina, ove non è intimità mai, né gentilezza e spesso non vi è luce, né aria, né acqua –, dobbiamo allora concludere che non possiamo parlare in astratto, di casa, e farne motivo generico di educazione delle masse, e parlarne come del fondamento che dà, con la famiglia, saldezza alla compagine sociale (Montessori, 1970c, p. 363).

La casa quindi ha rappresentato e rappresenta il luogo delle relazioni costruttive in cui le figure di accudimento offrono al bambino la possibilità di sviluppare le proprie dimensioni emotive, relazionali, motorie e sociali, nell’acquisizione del senso del tempo – e dell’attesa del figlio “scandito dall’avvicinarsi e dall’allontanarsi della madre” (Ammaniti, 2018, p. 28) – e della libertà dello spazio d’azione nel rispetto di quello altrui – i rapporti di convivenza familiare nella gratuità del proteggersi reciprocamente –. Ma è stata ed è anche teatro di violenze e sopraffazioni. In forme diverse, nel corso dello svolgersi del tempo si è assistito ad una sorta di

profanazione di tale vissuto educativo; in taluni luoghi-casa la responsabilità educativa viene meno e ai bambini non è riconosciuta e quindi data la possibilità di sviluppare una libera crescita armonica (Becchi, 1979).

Il pedagogista Korczak ne aveva parlato, in termini estremamente attuali, a proposito del bambino considerato di volta in volta o un oggetto-possesto dei genitori, o l'incarnazione del modello di figlio da loro identificato, "frutto di stime" (Korczak, 2015, p. 79), o come colui che può stare in passiva attesa nella prima infanzia e solo una volta "cresciuto" potrà aver diritto ad attenzioni "Bambini e pesci non hanno voce. – Hai tempo. Aspetta di essere grande. – Oh, hai i calzoni lunghi, oh, hai già un orologio. Fa' vedere, ti spuntano i baffi'. E il bambino pensa: 'Non sono niente. Solo i grandi sono qualcosa. Sono già un po' più grande, ma sono ancora niente. Quanti anni ancora devo aspettare? Ma appena sarò cresciuto...'" (Korczak, 2015, p. 61). Vi è anche il bambino "regolamentato" ad utilità dei genitori – "il bambino tranquillo" – in una casa come luogo asettico in cui le possibilità di sviluppo si riducono all'estremo. E seguendo tali principi la casa da luogo di azione e di attenzione educativa diviene luogo di costrizione: "Le nostre stanze dei bambini con i mobili sistemati simmetricamente, i nostri giardini pubblici leccati non sono il campo dove si può manifestare l'indipendenza, né un laboratorio dove l'attiva volontà del bambino possa concretizzarsi" (Korczak, 2015, pp. 57-58).

La storia evidenzia che

per secoli la violenza si è rivolta verso gli anelli più deboli della società (poveri, subalterni) e della famiglia (donne, bambini, servi). Più che essere amati e vezzeggiati, i piccoli dell'uomo sono stati e sono ancora, in forme diverse nelle varie realtà politico-geo-economiche, vittime di sevizie e maltrattamenti, fino all'infanticidio e al figlicidio. [...]. Ancor oggi la violenza si esercita in forma meno controllata più all'interno che all'esterno della famiglia (Cambi, Ulivieri, 1988, pp. 143 e 146).

La casa può nascondere soprusi, violenze fisiche e psicologiche sui bambini, di cui oggi si prende certo maggiore coscienza rispetto al passato (Covato, Ulivieri, 2001), attivando di conseguenza nei loro confronti delle azioni di tutela e di salvaguardia del diritto ad una crescita felice. Lo spettro di violenza sui bambini oggi è diverso dal passato, rispetto cioè agli infanticidi, all'abbandono, alla denutrizione che troviamo, ad esempio, nel 1800; si sono ridotti certamente gli interventi punitivi sui bam-

bini secondo quanto evidenzia la “pedagogia nera”, che ritiene il bambino un soggetto da educare il prima possibile rendendolo docile e ubbidiente e supporta in tal modo “l’educazione con la verga” da parte dei genitori. Oggi le violazioni dell’infanzia sono presenti in forme più subdole e sofisticate. Sono quelle che mostrano, almeno nei nostri paesi occidentali, l’infanzia dei “bambini del benessere”, però solo apparente, o meglio dell’avere, che sono, di fatto, oggetti fra gli oggetti, figli del consumismo e dell’immagine, destinati ad essere soli in casa, non ascoltati in famiglia (Contini, 2016, p. 33). Si tratta di un’infanzia spettacolarizzata, adultizzata, ipercurata in senso terapeutico, ma sola con se stessa, privata del tempo e degli spazi degli affetti, delle possibilità di azione e partecipazione nel rispetto del bambino-persona. In definitiva, si tratta di un ritorno alla negazione del bambino quale persona libera e cittadino, anche se in forme diverse dal passato.

Di qui la necessità di condurre un’opera educativa sociale per far sì che la casa, come voleva Maria Montessori, possa trasformarsi in un sano ambiente educativo, che trova estensione nella “casa scuola” e sigla il patto formativo fra famiglia e scuola per il bene del bambino. Un messaggio, quello di Montessori, da riprendere oggi, con le debite rivisitazioni, in un periodo in cui, nonostante il benessere diffuso e le condizioni di vita migliorate, la casa può trasformarsi per il bambino in luogo-sistema angusto e tormentato che non favorisce alcun patto con i servizi educativi.

Non si può negare, infatti, che vi sia oggi una rinnovata difficoltà a vedere nella casa un contesto generalizzato di riconoscimento dei diritti dell’infanzia e il centro promotore della sua crescita nel sistema formativo integrato, nella continuità fra famiglia e scuola d’infanzia, spesso divenuti attori di scontri più che di incontri. Eppure “l’uomo è tale dalla nascita. [...] È evidente che, se noi ci siamo dimenticati del bambino come personalità di grande valore umano, avente i più sacri diritti sociali, siamo profondamente manchevoli nella nostra coscienza” (Montessori, 1970a, p. 68).

3. La casa *pedagogica* di Maria Montessori

Come poter fare della casa l’ambiente educativo di avvaloramento e supporto del bambino e di un’educazione libera e rispettosa dei suoi diritti? Maria Montessori offre degli spunti di riflessione e coscientizzazione che aiutano oggi a ritrovare linee pedagogico-educative che sembrano essersi

perse nuovamente dopo le grandi conquiste della seconda metà del Novecento, siglate dalla stessa *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989. Montessori vuole fare infatti dell'“ambiente casa” uno “strumento di progresso civile” e intende caratterizzare la stessa *Casa dei bambini* come luogo di educazione liberatrice e pacifica. Il tutto rivalutando la considerazione del bambino come persona che, per svilupparsi, deve trovare soddisfatto il bisogno di agire e di fare in maniera indipendente, senza coercizioni da parte dell'adulto. La possibilità di agire e di fare esperienze permette la liberazione di sé e la sua realizzazione, sia nella casa familiare che nei servizi educativi offerti dalla *Casa dei bambini*.

Non vi può essere progresso né speranza di pace se non attraverso un'azione rapida ed energica in seno all'umanità stessa. Ora, rivolgersi all'umanità vuol dire, innanzi tutto, rivolgersi al bambino: questo ‘cittadino dimenticato’ dev'essere valorizzato, i suoi diritti di uomo costruttore di uomini divengono sacri, e le segrete leggi del suo sviluppo psichico normale devono illuminare il cammino della civiltà (Montessori, 1970a, p. 49).

All'adulto spetta il compito di predisporre un ambiente a misura di bambino, che non lo limiti, ma sia proporzionato e ordinato rispetto alle sue esigenze.

Solo prendendo consapevolezza dell'esistenza del bambino persona e cittadino è possibile, e anzi naturale conseguenza, pensare alla casa a misura di tutti, come spazio da vivere insieme, nella partecipazione comune, ma anche come luogo del poter “stare soli essendo insieme”. La casa diviene allora una dimora protetta, che si dilata però all'esterno nella scuola e in altri luoghi naturali e sociali. “La casa non basta; bisogna uscire dal chiuso, esplorare il mondo. Occorre una società più estesa” (Montessori, 1970a, p. 102). La casa rappresenta un ambiente a misura di bambino nel momento in cui è capace di crescere e adattarsi con lui, perché lui stesso è fatto oggetto di osservazione e dedizione (Honneger Fresco, Honneger Chiari, 2000).

Montessori, però, rileva al tempo stesso come nella società in cui vive sembra essersi persa la ragione e, anziché agire per il riscatto di tutti gli uomini e per la costruzione di una società pacifica a partire dall'avvaloramento dell'infanzia, si ingaggia invece un conflitto tra adulto e bambino, cioè tra forte e debole, in cui il primo deve vincere il secondo, plasmandolo a suo piacimento, impedendogli il sano sviluppo, cioè “l'incarnazio-

ne dell'individualità" (Montessori, 1970a, p. 16). Ecco allora che "l'uomo, costruendo un ambiente sempre più lontano dalla natura, e perciò sempre più inadatto al bambino, ha accresciuto il potere e, con ciò, anche il suo dominio sul fanciullo" (Montessori, 1970a, p. 16). Se la lotta fra il forte e il debole si realizza anche in famiglia e a scuola, sarà alquanto difficile far emergere i caratteri innovatori espressi dall'intelligenza e creatività infantili (Pignatari, 1970, p. 155). Si opera difatti per una loro repressione quando il potere dell'adulto non riconosce al bambino la possibilità di fare da solo, di trovare un ordine interiore, di sperimentare la giustizia reale, ben diversa dalla sottomissione, dalla disciplina e dalla punizione imposta dall'adulto a colui che ritiene un essere inferiore, manchevole e incapace (Di Pol, 2017, pp. 14-19).

Montessori ritiene perciò che i genitori vadano "preparati" – oggi diremmo formati alla genitorialità – perché nella casa i figli possano ricevere cure materiali ma anche spirituali e possano aprirsi la strada della loro realizzazione, in quanto vengono rispettati e assecondati i moti del loro animo (Montessori, 2000, p. 100). La pedagogista marchigiana enumera infatti dei principi, in particolar modo rivolgendosi alla madre, che consentono di organizzare la casa come luogo di crescita del bambino, secondo un percorso che non ritiene ancora attuato visto che "il fanciullo non ha un ambiente che gli si confaccia, perché vive nel mondo degli adulti" (Montessori, 2000, p. 82). I principi proposti, liberali e pacifici, riguardano proprio "il rispettare tutte le forme di attività ragionevole del bambino e cercare di intenderle; [...] l'assecondare quanto più è possibile il desiderio di attività del bambino; non servirlo, ma educarlo all'indipendenza". Inoltre, "poiché il bambino è assai sensibile, più di quanto si creda, alle influenze esteriori, dobbiamo essere molto guardinghi nei nostri rapporti con lui" (Montessori, 2000, pp. 102, 106, 109). Essi rimandano ad un percorso di emancipazione e di autodeterminazione che coinvolge al medesimo tempo adulti e bambini nell'organizzazione accorta della casa quale contesto domestico, ma successivamente anche scolastico.

Montessori, rivolgendosi alle madri, ai genitori, insiste sul far cogliere l'influenza che l'ambiente determina sulla crescita del bambino per sollecitarli a costruirne uno adatto a lui. Accade infatti che il bambino che vive in casa spesso abbia a che fare con un ambiente che non gli è idoneo, a partire dai mobili che lo impacciano, lo rendono passivo, annoiato e dipendente dagli adulti. "Ma se prepareremo al fanciullo un ambiente in casa che sia confacente alle sue dimensioni, alle sue forze, alle sue facoltà psichiche, se ve lo lasceremo poi vivere liberamente, avremo fatto un

grande passo verso la soluzione del problema educativo in genere, poiché avremo dato al bambino il suo ambiente” (Montessori, 2000, p. 83). Allo stesso modo “una ‘casa dei bambini’ o, se vogliamo, una scuola, se la esaminiamo da questo punto di vista, deve avere mobili e arredi fatti sulla misura dei bambini, adattati alle loro forze fisiche [...] Il bambino deve essere in grado di usare tutto ciò che gli occorre per l’ordine della casa, e deve poter fare tutti i lavori della vita giornaliera” (Montessori, 2000, p. 83).

Le “soluzioni” montessoriane pratico-organizzative relative alla casa non rappresentano certo semplici artifici gestionali, ma intendono rappresentare elementi pedagogici basilari a supporto dello sviluppo integrale del bambino, del nucleo familiare e del loro riscatto sociale. Così, ad esempio, l’opportunità di gestire una casa che sia pulita risponde ad una esigenza non soltanto igienico-salutare del tempo ma si aggancia ad un soddisfacimento del bisogno di ordine, di ricerca del bene del minore, si integra con lo sviluppo pieno, ecologico, consapevole, personale e comunitario della persona stessa e diventa infine una questione sociale (Trabalzini, 2003, pp. 70-71):

Si trasformarono le case con criteri di modernità, sia sotto l’aspetto edilizio, sia igienico e morale. La trasformazione degli edifici, e in particolare quella dei grandi in piccoli appartamenti, compie un’opera sociale isolando in alloggi separati le singole famiglie. Ma il progetto andando oltre ha inteso dare non solo una casa libera, ben soleggiata ed aerata, bensì anche linda, intatta, quasi lucente di purezza e di verginità. Tanto benessere non è tuttavia senza peso per chi ne gode: occorre pagare una tassa attiva di cure, di *buona volontà*. [...] L’edificio dove noi ci troviamo e dove oggi s’inaugura la seconda ‘Casa dei bambini’ è da due anni sotto la protezione unica e sotto l’opera esclusiva di manutenzione degli inquilini. Ebbene, poche case dell’alta borghesia potrebbero competere per pulizia e per freschezza con queste abitazioni di poveri. L’effetto è quindi sperimentato e il popolo acquista così, insieme con il sentimento della casa, quello della pulizia, che fa parte del sentimento estetico, educato anche dagli ornamenti naturali: piante numerose, rampicanti, vasi di fiori nei cortili. Ecco sorgere un orgoglio nuovo nel quartiere: l’orgoglio collettivo di avere il casamento meglio conservato, di aver cioè acquistato un grado più elevato di civiltà. Non solo si abita una casa, ma la si *sa abitare e rispettare*. È una prima spinta nel bene; dalla casa verrà la persona. Non si può tollerare il mobile sudicio nella casa pulita e nella casa pulita nasce

il desiderio della pulizia personale (Montessori, 1970c, pp. 365-366).

4. La casa nella sua dimensione sociale e emancipativa

Al rinnovamento dell'ambiente casa Montessori vede strettamente collegato quello dell'ambiente sociale, entrambi finalizzati a produrre un miglioramento generale del corso della vita, in particolar modo delle classi più povere. La pedagogista sembra anche far convergere in tale disegno sociale la costituzione di ciò che molti anni dopo verrà definito come “patto formativo” o “rete educativa” fra famiglia e scuola, senza peraltro nascondere la difficoltà del compito:

Ciò che importa rilevare qui sono i progressi pedagogici che la ‘Casa dei bambini’ raggiunge come istituzione. Chi ha pratica della scuola e dei principali problemi pedagogici che la riguardano sa come venga considerato un grande principio – principio reale e quasi irrealizzabile – l’armonia degli intenti educativi tra la famiglia e la scuola. Ma la famiglia è qualche cosa di sempre lontano e di quasi ribelle; una specie di fantasma irraggiungibile per la scuola. La casa è chiusa, non solo ai progressi pedagogici, ma spesso anche ai progressi dell’ambiente sociale. È la prima volta, dunque, che si vede la possibilità pratica di realizzare il tanto celebrato principio pedagogico. Si mette *la scuola in casa*: non solo, ma si mette in casa *come proprietà collettiva*; e si lascia sotto gli occhi dei parenti tutta intera la vita della maestra, nel compimento della sua alta missione (Montessori, 1970c, p. 368).

Montessori propone così “la scuola in casa” in una formazione anche genitoriale, che rende coscienti e consapevoli i genitori della loro responsabilità educativa e quindi in grado di agire in un’ottica emancipativa. Lo spazio della casa/famiglia e quello della casa/servizio per Montessori sono strettamente collegati: la casa con la famiglia, appunto, all’insegna di un’analisi pedagogica scientifica. Sempre nel discorso inaugurale in occasione dell’apertura di una “Casa dei Bambini” nel 1907, afferma che

un altro progresso raggiunto dall’istituzione della ‘Casa dei bambini’ riguarda la pedagogia scientifica. Essa, basandosi sullo studio antropologico dell’allievo da educare, toccava solo una parte della

questione positiva che tende a trasformarla. Poiché l'uomo non è solo un prodotto biologico, ma anche un prodotto sociale, e l'ambiente sociale degli individui in via d'educazione è la casa con la famiglia. Ora, invano cercherà la pedagogia scientifica di migliorare le nuove generazioni se non giunge ad influire anche sull'ambiente ove le nuove generazioni sorgono e crescono. Tutte le applicazioni d'igiene pedagogica sarebbero vano tentativo se la casa dovesse rimanere chiusa a ogni progresso. Io credo dunque che aver inteso la casa come strumento di essenziale progresso civile, cioè aver risolto il problema di poter direttamente modificare l'*ambiente* delle nuove generazioni, sia stato rendere possibile l'attuazione pratica dei principi fondamentali della pedagogia scientifica (Montessori, 1970c, p. 369).

Il riscatto, la liberazione e l'indipendenza del bambino avvengono dunque a partire da una determinata struttura e organizzazione della *casa*, che va elaborata, costruita e approntata sin dall'ingresso in essa del bambino alla sua nascita. L'ambiente svolge il compito di "rivelatore di attitudini" che fino a quel momento non si erano potute sviluppare, in quanto il bambino viveva come un soggetto represso incapace di liberare le sue effettive potenzialità, le "manifestazioni attive della sua libertà". Permettere che il bambino si sviluppi "per attività propria", riconoscendo il suo *embrione spirituale* quale cellula di sviluppo di una nuova società, più democratica, tollerante e pacifica, non vuole dire però lasciare il bambino a se stesso. Significa che l'adulto, genitore o insegnante, non pone il bambino in posizione di difesa ergendosi contro di lui con il suo potere, ma lo aiuta a liberare i suoi caratteri creativi. E lo fa dandogli i mezzi, l'ambiente consono alla sua azione. "Il bambino si sviluppa nel suo ambiente per attività propria, è vero, ma ha bisogno di mezzi materiali, di direttive e di cognizioni indispensabili: ora è l'adulto che deve provvedere a queste necessità inerenti allo sviluppo" (Montessori, 2000, p. 133).

Quando la Montessori parla di direzione dell'esperienza si riferisce proprio alla necessità di non rendere il bambino conseguenza dell'ambiente limitato in cui ha vissuto, la casa domestica, e nemmeno fare della scuola, *Casa dei bambini*, la riproduttrice di tali diseguaglianze.

Se un uomo di origine sociale bassa viene portato dalle circostanze a prendere parte ad una vita superiore, egli porta in sé le stigmate della sua origine. [...] Nessuna educazione ulteriore può cancellare ciò che fu incarnato nelle epoche costruttive dell'infanzia. Si

può comprendere perciò l'importanza sociale dell'educazione in questa età. In essa esiste ancora la possibilità di correggere i difetti procurati da ostacoli che vennero a deviare la costruzione della psiche infantile fatta durante i primi tre anni di vita: perché questo è un periodo naturale di perfezionamento. Al tempo stesso, conducendo l'educazione con criteri scientifici, si possono veramente attenuare e perciò condurre verso una maggiore armonia le differenze che dividono gli uomini in società e razze (Montessori, 1970b, pp. 179-180).

Pertanto il monito di Montessori relativo alla necessità di riconoscimento del diritto del bambino alla sua libertà, al suo potere di realizzarsi nei diversi contesti e considerando i luoghi consoni alla sua crescita, diviene un'opportunità per ritrovare l'infanzia e cambiare la società. Il suo *metodo* intende infatti condurre alla *scoperta del bambino, alla sua liberazione e alla salvaguardia dei suoi diritti*. L'opera dell'adulto per l'emancipazione del bambino richiede l'equilibrio che rifugge dal lasciarlo ad una azione spontaneistica o sregolata, cioè in balia di se stesso, o dal condurre un'azione di adultizzazione precoce, come sta avvenendo anche oggi. Perciò

quando diciamo che dobbiamo rendere completa la libertà del bambino, che la sua indipendenza e il suo normale funzionamento devono essere assicurati dalla società, non parliamo di un vago ideale, ma ci riferiamo a osservazioni dirette sulla vita, sulla natura, rivelatrici di questa verità. Soltanto per mezzo della libertà e delle esperienze sull'ambiente l'uomo può svilupparsi. Parlando di indipendenza e libertà del bambino non trasferiamo in questo campo le idee di indipendenza e di libertà che riteniamo ideali nel mondo degli adulti [...] Essi hanno un'idea ben misera di ciò che è la libertà. Essi non hanno l'ampiezza dell'infinito orizzonte della natura. Solo il bambino offre in se stesso l'immagine della maestà della natura, la quale dà la vita dando libertà e indipendenza: e la dà seguendo determinate leggi riguardo al tempo e ai bisogni dell'essere; essa fa della libertà una legge di vita: essere liberi o morire. Credo che la natura ci offra un aiuto e un appoggio per l'interpretazione della vita sociale (Montessori, 1970b, pp. 92-93).

Il bambino conquista l'indipendenza e la libertà con uno sforzo continuo, con un'azione incessante; gli sono quindi necessari stimoli adeguati che lo sollecitino verso la crescita, nella casa familiare, così come nella

Casa dei bambini, che “non è un ricovero passivo dei fanciulli”. Nell’educazione cosmica Montessori vede la possibilità di convivenza intergenerazionale, di co-costruzione di un processo di crescita comune in cui campeggia l’obiettivo di restituire libertà ai bambini.

La libertà che Montessori prospetta si presenta difficilmente gestibile anche oggi, nel momento in cui l’adulto, troppo preso ad occuparsi di se stesso, si rivolge ai minori soprattutto per programmare il loro futuro seguendo i suoi bisogni, cioè operando, anche se in forme diverse dal passato, per fare in modo che il bambino non dia noia, fastidio e soprattutto non faccia perdere il prezioso tempo adulto. E così, o lo riempie di oggetti che lo mettano nelle condizioni di appagare la sua vitalità anche se per poco tempo, o si sostituisce a lui nella sperimentazione di azioni e nel risolvere i problemi che la vita pone. Attendere la loro soluzione ad opera del bambino comporterebbe dei tempi di attesa che distrarrebbero l’adulto dall’occuparsi del raggiungimento di altre mete “adulte”, ritenute prioritarie.

E ciò accade sia in famiglia che a scuola. Scrive Montessori, esemplificando rispetto ai vissuti quotidiani familiari:

Crediamo che i bimbi siano simili a fantocci inanimati; li laviamo, li imbocchiamo come essi fanno con la bambola. Non pensiamo mai che il bambino il quale *non fa*, non *sa fare*, ma dovrà poi fare e da natura ha tutti i mezzi per imparare a fare; il nostro dovere verso di lui è senza eccezione quello di *aiutarlo* alla conquista di atti utili. La madre che imbocca il bambino senza fare il minimo sforzo per insegnargli a trovare il cucchiaino e a cercare la sua bocca, o che, mangiando ella stessa, non lo invita almeno a guardare come fa, non è una buona madre. [...] Chi non comprende che ‘insegnare’ a un bambino a mangiare, a lavarsi, a vestirsi, è un lavoro ben più lungo, difficile e paziente che non imboccarlo, lavarlo e vestirlo? (Montessori, 1970c, p. 62).

O ancora:

Se il bambino cerca di pettinarsi, l’adulto invece di provare una specie di beatitudine per questo tentativo meraviglioso, si sente assalito nelle sue leggi costitutive: vede che il bambino nel pettinarsi non fa né bene né presto e non arriverà a raggiungere lo scopo, mentre egli, l’adulto, può farlo presto meglio di lui. [...] Quando nel movimento del bambino c’è lentezza, allora egli irresistibil-

mente interviene con la *sostituzione*. Così invece di aiutarlo nei suoi bisogni psichici più essenziali, l'adulto *si sostituisce* al bambino in tutte le azioni che questi vorrebbe compiere da sé, chiudendogli ogni via di attività e diventando il più possente ostacolo allo svolgimento della sua vita (Montessori, 1972, pp. 118-119).

Montessori cerca di ritrovare le corrette opportunità educative che l'ambiente casa offre anche all'interno del servizio educativo per l'infanzia, la *Casa dei bambini*, e lo fa con metodo "scientifico". Se Montessori è stata superficialmente criticata per essersi concentrata eccessivamente sul "metodo", è altrettanto palese che la pedagoga aveva invece intuito l'importanza di andar oltre lo sguardo indulgente verso il bambino e il suo possibile divenire per creare le condizioni materiali – del materialismo pedagogico, per usare la terminologia di Freinet – a supporto della sua crescita. Si tratta cioè di organizzare situazioni familiari e scolastiche che permettano l'espressione attiva, operativa e personale del bambino e non il suo travisamento.

Dunque l'ambiente, la casa, va costruito per essere a misura di bambino, deve servire a fargli incontrare oggetti e permettergli di fare esperienze rispettando le peculiarità personali, e quindi di convergere verso un percorso di acquisizione di libertà che è anche di socializzazione.

Infatti, nella classe della *Casa dei bambini* "ogni cosa è accuratamente preparata e installata. Tutto è costruito nei minimi dettagli, struttura, colori, forme, posto per gli oggetti, allo scopo di stimolare e guidare il bambino nel percorso verso il sapere. Per le sue manipolazioni, che, pur essendo materiali, sono operazioni intellettuali, l'allievo prosegue passo passo nella direzione di continue scoperte" (Meirieu, 2018, p. 116). Montessori ritiene che la liberazione del bambino e la salvaguardia dei suoi diritti avvengano nel rispetto e nella stimolazione della sua *mente assorbente*, che richiede un'azione pedagogico-educativa responsabile, progettata, ma non per questo irregimentata o stereotipata, nell'allestire delle situazioni-ambienti che stimolino e impegnino il bambino permettendogli di esprimersi con spontaneità, creatività, immaginazione e intuizioni inedite. L'azione e le esperienze del bambino, compresa quella dello sbagliare e del riprovare, diventano così pensate e contribuiscono a far crescere il bambino "libero pensatore", in grado di rivolgersi al futuro con occhi nuovi. Fanno parte di tale bagaglio esperienziale anche i rituali consapevoli che dovrebbero svolgersi nella famiglia, così come l'organizzazione dello spazio-tempo nella scuola, che predispongono alla struttu-

razione mentale del bambino (Meirieu, 2018, p. 131): dai pasti al sonno, dai giochi al riordino ...

L'organizzazione simbolica e temporale, le condizioni materiali e architettoniche sono lo sfondo di una particolare relazione educativa all'insegna dell'idea di bambino competente, attivo, partecipe, libero da pregiudizi. Si tratta di ritrovare l'ordine naturale, "della vita", da cui prende corpo la libertà. Il bambino sviluppa tale ordine quando gli si permette di operare liberamente sin dal primo anno di vita (Honneger Fresco, 2017); nel suo modo di agire egli insegna alla società la calma, l'ordine, la disciplina e l'armonia se lo si lascia agire in libertà, se gli "si insegna a fare da solo". Il che conferma nuovamente l'importanza dell'ambiente "rimpicciolito, ma non mediante una riduzione meccanica delle cose dell'adulto" (Montessori, 1970a, p. 166).

Nella *Casa dei bambini* "[la maestra] inizia [il bambino] alla vita ordinata e attiva nell'ambiente, ma poi lo lascia *libero* nella scelta e nell'esecuzione del lavoro. [...] Si svolge un'ammirabile vita sociale piena di energia e vivace attività e, in una gioia pacifica, i bambini risolvono da sé i vari problemi di vita sociale che la libera e multiforme attività individuale solleva di passo in passo" (Montessori, 1970c, p. 69).

5. La casa luogo di liberazione del bambino

Nell'ambiente casa famiglia e soprattutto nell'ambiente scolastico si possono equilibrare il divenire spontaneo del bambino e la necessaria direzione dell'educatore, il quale, curando l'ambiente, fornisce "aiuto attivo alla normale espansione della vita" (Montessori, 1970c, p. 67) e asseconda i potenziali interni del bambino, "ordinandoli" affinché trovino sviluppo.

Risuona allora alquanto attuale l'osservazione di Maria Montessori circa la necessità di guardare il bambino con occhi nuovi, restituendogli concrete e reali possibilità di divenire, giacché l'opera di liberazione del bambino ancora oggi è messa seriamente in discussione, e proprio nel luogo casa, che talora diviene una gabbia dorata. Il bambino trascorre diverso tempo a casa, ma questa funge quasi da prigionia, dato che spesso è da solo, non può giocare e ritrovarsi con i suoi coetanei, si rapporta quasi esclusivamente con tv, computer, videogiochi. "Il bambino gioca quasi esclusivamente in casa: in casa propria, in casa d'altri o nei cortili condominiali, ma comunque in casa" (Sgritta, 1992, p. 23). E il bambino è an-

che spesso lasciato solo in casa: “Già prima dei 2 anni, ma in misura crescente tra i 3-5 anni e 6-10 anni, una quota significativa di bambini resta a casa da sola, non affidata a nessun adulto ed eventualmente ad altri fratelli e sorelle anch’essi minori. Una parte rilevante sta in casa, affidata ad adulti, estranei o parenti” (Sgritta, 1992, p. 23).

Lo stesso Gesell nella prima metà del Novecento individua le possibili opportunità di ampliamento educativo della sfera educativa domestica nel nido d’infanzia, che si costituisce come centro educativo nel momento in cui l’educazione familiare non soddisfa più i bisogni dei bambini in una casa che si fa sempre più angusta in quanto a spazi, rapporti e relazioni.

La casa paterna era vasta, i membri della famiglia numerosi e un altro bambino era sempre in procinto di nascere. [...] Attorno alla casa paterna v’era ancora dello spazio. [...] Il tempo ha giocato brutti scherzi a questo idillio di vita. Il bambino che vive in un appartamento e perfino quello del suburbio sono stati privati oggi dei loro antichi compagni, umani e sub umani. Le condizioni di vita domestica sono state ridotte alle dimensioni di poche camere, di una veranda, di un cortile, forse anche solo di una stanza con una o due finestre. [...] manca la possibilità di un largo e intimo contatto colla vita che pulsa, con altri bambini, con una varietà di adulti. [...] Ecco il quadro ambientale dal quale sorge il problema del nido d’infanzia (Gesell, 1956, pp. 350-351).

E Maria Montessori si prodiga appunto per l’estensione dell’ambiente di attivazione del bambino rispetto alla casa familiare, anche quando si consideri l’ambiente dei ricchi:

Il bambino ha bisogno del mondo – di tutto il mondo che gli sta intorno – per plasmare su di esso le proprie capacità di adattamento. È un errore isolare il bambino nella cosiddetta nursery, una specie di prigione con la bambinaia per sola compagna, e per farlo dormire il più a lungo possibile, come un invalido. [...] I bambini ricchi, nei paesi più civili del mondo, sono i bambini più male allevati e peggio trattati sotto questo rispetto, poiché godono ben poco la compagnia della madre o delle sue amiche, sono lasciati nelle mani di bambinaie fredde e competenti, passeggiano ben tappati sotto i mantici delle loro carrozzine che non lasciano passare né il sole né il freddo [...]. E così, o diventano apatici e ottusi, o reagiscono con crisi di pianto e di capricci, perché soffrono mental-

mente la fame, o almeno una vera e propria denutrizione mentale (Montessori, 1970d, pp. 66-67).

Perciò ritiene che lo spazio casa famiglia e lo spazio “Casa dei bambini” si debba dilatare all’ambiente naturale, perché il bambino non può prescindere dal contatto con la natura; sono invece i genitori e gli adulti a temere l’ambiente naturale, molto più dei bambini (Versiglia, 2018). “I bambini, però, vivono molto lontani dalla natura e hanno poche occasioni di entrare in intimo contatto con essa e di averne una diretta esperienza. [...] Il bambino ha bisogno di vivere naturalmente, e non soltanto di conoscere la natura” (Montessori, 1970c, p. 73). Di qui l’esortazione a non limitare la natura a espediente didattico, riducendola al suo aspetto cognitivo, all’osservazione dei fiori del giardino o degli animali domestici. Il bambino, divenendo parte e partecipe della natura nella giusta misura che egli stesso individua, ha la possibilità di esprimere e potenziare il suo essere: “Se i bambini sono a contatto della natura, allora viene la rivelazione della loro forza. [...] Il bambino, che è il più grande osservatore spontaneo della natura, ha indubbiamente bisogno di avere a sua disposizione un *materiale* su cui agire” (Montessori, 1970c, pp. 76-77).

Per questo l’ambiente casa della famiglia, del nido, della scuola si amplia per Montessori sempre di più, fino ad acquisire una dimensione planetaria. Diviene l’ambiente universale che si prende cura di tutti i bambini, perché solo un’attenzione educativa all’infanzia, un’*educazione dilatatrice* (Baldacci, 2015, pp. 76-77) potrà condurre ad un mondo in grado di sopravvivere e di migliorarsi. Perché oggi l’uomo, pur travalicando i limiti naturali, non è riuscito a far tesoro delle sue potenzialità,

non è progredito in proporzione all’ambiente esterno [...] Occorre tornare indietro, rifarsi al bambino, orientare verso di lui gli sforzi della scienza, perché in lui risiede l’origine e la chiave degli enigmi dell’umanità. [...] Bisogna che la società riconosca pienamente i diritti sociali del bambino, e prepari per lui e per l’adolescente un mondo adatto a garantirne lo sviluppo spirituale (Montessori, 1970a, p. 33).

In definitiva, oggi agiscono dei meccanismi di nascondimento dell’infanzia mascherati dal fatto che apparentemente il bambino interessa, ma solo perché trasformabile facilmente in un cliente consumatore, o perché oggetto da ostentare dagli adulti quale prolungamento del loro io narcisistico. “Una estesa e crescente industria del marketing infantile ha preso

di mira i piccoli con metodi sempre più invasivi e subdoli allo scopo di manipolare le loro vulnerabili emozioni in formazione, coltivare comportamenti compulsivi e confonderne la psiche con violenza, sesso e consumismo ossessivo” (Bakal, 2012, p. 22). Appaiono dunque estremamente, ma anche pericolosamente attuali le parole di Maria Montessori: “Nel nostro mondo attuale non c’è spazio per il bambino: il mondo del bambino è diventato simile ad un cono che si va sempre più restringendo, e dove non c’è più posto per lui. Sì, ripeto, non c’è spazio nel mondo per il bambino, non c’è spazio materiale, e non c’è spazio nel cuore, nella mente degli uomini. [...] Anche il padre e la madre sembrano dire addio ai loro figli, perché hanno troppo da fare” (Montessori, 1970a, p. 60).

Non si rivela facile e semplice liberare i bambini, né ammettere di “avere trascurato e dimenticato i diritti del bambino, di averlo tormentato e distrutto, di continuare a ignorare il suo valore” (Montessori, 1972, p. 294), sia in famiglia che a scuola. Infatti, mentre superficialmente si celebra la conquistata libertà dei bambini, scambiata invece con la loro tirannia (Pleux, 2012),

nella realtà si mettono in atto meccanismi sottili di controllo e di potere. Sui loro corpi in trasformazione proiettiamo l’ombra pesante del nostro giudizio che li fa sentire goffi e inadeguati, costruiamo abitazioni e scuole e sistemi di valutazione che condannano la mobilità, la distrazione, i castelli in aria e una corporeità più libera e spontanea. [...] E per conquistarli e confonderli gli concediamo subito ogni cosa. Tutto fuorché la fondamentale esperienza di scegliere e di sbagliare per proprio conto (Ceccatelli, 2016, p. 62).

Eppure, sul riconoscimento dell’infanzia poggia la speranza del futuro. Forse è necessario un maggior impegno nel denunciare a viva voce l’incapacità attuale di costruire ambienti, case, che permettano al bambino di vivere “liberando le sue energie”, di svilupparsi armoniosamente, di divenire indipendente e contribuire al rinnovamento dell’umanità. Forse è necessario che l’adulto prenda coscienza di essersi caratterizzato come “l’uomo che possiede” anziché “l’uomo che ama” (Montessori, 1970a, p. 82) e ciò ha minato le possibilità di educare l’infanzia. È fondamentale che l’adulto torni a riscoprire la sua generatività e si prodighi per far sì che la visione ottimistica di Montessori non resti solo un utopismo: “ma il bambino resuscita sempre e torna, fresco e sorridente, a vivere in mezzo agli uomini!” (Montessori, 1972, p. 305).

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bakan J. (2012). *Assalto all'infanzia. Come le corporation stanno trasformando i nostri figli in consumatori sfrenati*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 2011).
- Baldacci M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Becchi E. (ed.) (1979). *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F., Ulivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ceccatelli G. (2016). La libertà dei bambini. In G. Ceccatelli (ed.), *Maria Montessori. La libertà dei bambini* (pp. 23-63). Firenze: Clichy.
- Contini M. (2016). "Non" c'era una volta l'infanzia. E oggi? In M. Contini, S. Demozzi (eds.), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie* (pp. 15-45). Milano: FrancoAngeli.
- Covato C., Ulivieri S. (eds.) (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Demozzi S. (2016). *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Bergamo: Junior.
- Di Pol R.S. (2017). Il contributo di Maria Montessori all'istruzione infantile ieri e oggi. *Vita dell'infanzia*, LXVI, 1-2: 14-19.
- Genovesi G. (1998). *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*. Ferrara: Corso.
- Gesell A. (1956). *Il bambino nella civiltà d'oggi: guida allo sviluppo in casa e al nido d'infanzia*, Milano: Bompiani (Ed. orig. pubblicata 1943).
- Honneger Fresco G. (ed.) (2017). *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*. Torino: Il leone verde.
- Honneger Fresco G., Honneger Chiari S. (2000). *Una casa a misura di bambino*. Milano: Red.
- Korczak J. (2015). *Come amare il bambino*. Milano: Luni (Ed. orig. pubblicata 1919).
- Longo Carminati V., Costantino D. (eds.) (1992). *Essere bambini oggi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Macinai E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: ETS.
- Meirieu P. (2018). *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave* (ed. E. Bottero). Canterano (RM): Aracne.
- Montessori M. (1970a). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1949).

- Montessori M. (1970b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1949).
- Montessori M. (1970c). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1948).
- Montessori M. (1970d). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1946).
- Montessori M. (1972). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1936).
- Montessori M. (2000). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti (Ed. orig. pubblicata 1936).
- Pignatari M. (1970). *Maria Montessori e la sua riforma educativa*. Firenze: Giunti Bemporad-Marzocco.
- Pleux D. (2012). *In famiglia comando io! Riconoscere e frenare per tempo il bambino tiranno*. Milano: Apogeo (Ed. orig. pubblicata 2002).
- Scabini E. (1985). *L'organizzazione famiglia tra crisi e sviluppo*. Milano: Franco-Angeli.
- Sgritta G.B. (1992). *Infanzia: una generazione a perdere?*. In V. Longo Carminati, D. Costantino (eds.). *Essere bambini oggi* (pp. 11-25). Milano: Vita e Pensiero.
- Trabalzini P. (2003). *Maria Montessori. Da Il Metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.
- Versiglia M. (2018). *Attività Montessori all'aperto*. Milano: Bur Rizzoli.

Quando cade un ponte

When a bridge collapses...

Andrea Bobbio

Associate Professor of Education | Department of Human and Social Sciences | University of Valle d'Aosta (Italy) | a.bobbio@univda.it

abstract

This article uses a socio-pedagogical perspective to examine the issue of the collapse of the Morandi bridge in Genoa and the perceptions in its aftermath of inhabitants (mostly children) who were involved in the tragedy, concerning the rethinking of the space where it happened. The substantial difference between this and other, even recent events which have affected our country lies in its non-natural origin, in its specific physical limits with its distinct ground zero and in its surgical precision. Not only has it cut through the only main East-West highway serving the region but it has also, more profoundly, severed the main road and rail links between the North and the South. This has resulted in the complete seclusion of a significant part of Genoa and its outskirts. This essay consists of the reflections of a pedagogue living near the area of the collapse, which have been developed through the participating observation of the daily routine of the Certosa quarter and of a primary school there.

Keywords: experienced space, after catastrophe environment, urban geography, emergency pedagogy, community pedagogy

Il contributo affronta, nella prospettiva della pedagogia sociale, il tema del crollo del ponte Morandi a Genova, con la conseguente riscrittura dello spazio vissuto nella percezione degli abitanti (e soprattutto dei bambini) coinvolti nella tragedia. La differenza sostanziale dell'evento, rispetto ad altre tragedie, anche recenti, che hanno coinvolto il nostro Paese, risiede nella non naturalità dell'evento in questione, della sua limitatezza in un epicentro ben definito e nella sua chirurgica precisione nel recidere non solo l'unica arteria autostradale est-ovest della Regione ma, più in profondità, anche i principali collegamenti nord-sud (sia viari che ferroviari) determinando un sostanziale isolamento di una parte significativa del genovesato. Il saggio consta della riflessione, da parte di un pedagogo che vive nella zona coinvolta dal crollo del ponte, sviluppata sulla base di un'osservazione partecipante condotta nella quotidianità della vita del quartiere di Certosa e di una scuola primaria lì ubicata.

Parole chiave: spazio vissuto, catastrofe ambientale, geografia urbana, pedagogia di comunità

1. Abitare sotto un ponte

La capacità di edificare ponti, nella romanità, costituiva il sapere distintivo di un'élite eminente di persone: pontefice deriva proprio da *pontem facere*: sapere fare ed essere responsabile dei ponti (Varrone *De lingua lat.*, V, 83). Quest'etimologia ci riporta alla preistoria latina e, precisamente, alla costruzione di quei villaggi di legno su palafitte, con ponte di allacciamento del villaggio alla terraferma, che si chiamano terremare: costruzione tutta a sistema d'incastro e senza chiodi, che richiedeva speciali cognizioni d'ingegneria, quelle cognizioni che, per l'appunto dai pontefici, venivano applicate a Roma nella riparazione del ponte Sublicio.

La competenza del costruire ponti e di esserne responsabile è quindi, da sempre, una virtù essenziale per reggere la *civis*, per custodirla e farla crescere sotto il profilo sì strutturale, ma anche politico e morale. Il termine poi, trova anche una sua accezione religiosa: il pontefice è la figura apicale della chiesa cattolica, il responsabile dell'intera *communitas universalis Ecclesiae*.

Questo retaggio culturale costituisce la base per comprendere lo smarrimento di una città che si trova improvvisamente privata di un'infrastruttura la cui stabilità era data come appurata, indubitabilmente presupposta, talmente scontata da giustificare la sua prevaricante presenza sulle case ed il paesaggio circostante. Una certezza, questa, che appoggiava i suoi presupposti, da un lato, sull'onestà degli amministratori e dall'altro sulla competenza dei tecnici e del loro strumentario di controllo. Una certezza poi tradita, spezzata, che nel suo cedere ha inciso in profondità sull'identità delle persone, recidendo appartenenze e storie oltre che vite. Tale fenomeno può essere decifrato e compreso anche nella prospettiva pedagogica (oltre che in quella dischiusa dalle altre scienze dell'educazione e della formazione) poiché, come scrive Amadini:

[proprio] perché l'abitare può essere inteso come funzione fondativa dell'esistenza umana, esso va indagato e rinvenuto nelle forme attraverso cui si esprime e, in un certo senso appare. La modalità umana di abitare, infatti, reca con sé un rapporto con gli spazi di vita che è al tempo stesso fisico, simbolico, relazionale [...] (Amadini, 2016, p. 17).

Si tratta quindi, rispetto alla tragedia di ponte Morandi, di chiedersi quale il rilievo abbia avuto il ponte, come icona, simbolo o latenza oltre

che come infrastruttura viaria, nell'edificare l'immaginario dei genovesi (e di chi a Genova veniva viaggiando su quel ponte) e in che modo, poi, la sua caduta abbia modificato i vissuti degli abitanti coinvolti, stravolgendo la loro quotidianità e quindi la loro idea di spazio e la loro topologia sociale (ma anche la loro possibilità di movimento, la qualità dei loro di tempi di vita, le loro prospettive di azione e di coesione collettiva) (Iori, 1999; Augè, 2009).

2. Geografie della formazione

Il volto artificiale della valle, la Valpolcevera, nel medioevo acquitrinosa, poi bonificata e luogo d'insediamento di industrie manifatturiere, molte delle quali, negli ultimi trent'anni dismesse e fatiscenti, ha costituito lo sfondo della formazione delle generazioni che, dagli anni Sessanta in poi, sono cresciute all'ombra di quel ponte. Una vera e propria matrice della città educante dalla forte cifra iconica (Gennari, 1988; 1989; 1997) che, con la sua smisurata utopia di progresso, si rifrangeva nell'ardita architettura: lunghe campate che sovrastavano le case, quest'ultime tagliate, risagomate, per consentirgli la corsa tra i due poggi della valle. Inaugurato nel settembre 1967, dopo 4 anni di lavori, il viadotto Polcevera rappresenta un capitolo imprescindibile nella storia dell'architettura e dell'ingegneria italiana, sia per la complessità delle soluzioni tecniche allora adottate, sia per il risultato estetico. Costruire in quel tratto di città era un compito arduo, data la quasi totale occupazione del suolo sotto il viadotto. Si edificò, dunque, una raffinata struttura a due campate principali (lato est), sorrette da tre alti piloni e tiranti in calcestruzzo armato, cui seguivano, verso ovest, ulteriori campate sostenute da agili pilasti. La particolarità strutturale di questo ponte sono gli stralli che, a differenza di quanto avviene per i ponti in acciaio, non formano un ventaglio o un'arpa, sono solo ripartiti in una coppia per lato e sono costruiti in calcestruzzo armato precompresso, secondo un brevetto ideato dallo stesso Morandi. Il manufatto, pur leggero e formalmente elegante, non poteva però celare la sua mole. Un tale titanico gigantismo incombeva sulle abitazioni precedentemente realizzate prevaricandole, piegandole a sua misura. Ciò determinava insopportabili intrusioni, acustiche e visive, che alteravano la qualità intrinseca delle *domus* circostanti: uno spazio, per definizione, intimo, raccolto, segreto ed invece lì tagliato, percorso, trafitto dai fari la notte, dal rumore incessante, dalle vibrazioni (Civitavese, Boffito, 2016).

Era, questo, il prezzo pagato alla modernità da un quartiere popolare di ferrovieri, un prezzo a cui, col tempo ci si è abituati, assuefatti ad un ambiente che aveva smarrito le sue qualità, ecologiche, estetiche e sociali indispensabili per la crescita e lo sviluppo umano *integrale*. Siamo qui a un primo crocevia tra educazione, urbanistica e politica. Come è potuto succedere? Come la parte produttiva della città ha potuto sacrificare uno spazio residenziale vitale ai suoi interessi, non pensando a un'area di rispetto, ad una delocalizzazione delle abitazioni? Viene quindi da chiedersi, con le parole di Piero Bertolini: «chi ha scelto quei contenuti anziché altri? Da dove provengono? Per quali motivi o quali intendimenti sono stati scelti e come sono stati proposti e poi accettati?» (2003, p. 43). Tali domande preludono poi ad un'ulteriore constatazione: «la tecnica mette sul tavolo problemi che richiedono una competenza di gran lunga maggiore rispetto a quella di cui disponiamo» (Galimberti, 2009, p. 219). La tecnica del cemento precompresso non era mai stata utilizzata prima, non si conoscevano a fondo né la durata tanto meno l'efficienza delle soluzioni adottate. Tutto ciò era sconosciuto ai cittadini che vivevano sotto il ponte e che vi transitavano sopra, mai coinvolti in un *débat public* autenticamente foriero di *pedagogia sociale*¹. Tutte queste questioni richiamano l'urgenza di una *pedagogia critica dell'ambiente*², capace di decostruire i nostri sguardi, conferire loro quella profondità, che è insieme iconica, politica e pedagogica, che ci permetta di debanalizzare il reale, andare oltre costrutti che, nella formazione del cittadino, da manufatti urbanistici si fanno costrutti mentali e politici, in modo da potere abitare il nostro ambiente con consapevolezza umana, consci che

- 1 Sistema di regole che consente la partecipazione dei territori al processo decisionale che conduce alla realizzazione di un'infrastruttura strategica. Il riferimento europeo per eccellenza, quando si parla di *débat public*, è il modello francese istituito nel 1995 dalla legge Barnier. In Francia la commissione nazionale per il *débat public* è totalmente indipendente e la procedura è molto strutturata, con grande flessibilità nell'organizzazione concreta del dibattito. Vi partecipano tutti i possibili stakeholder, organizzati e no. L'esito è puramente consultivo, senza potere decisionale (<https://argomenti.ilsole24ore.com/parolechiave/debat-public.html>).
- 2 La riflessione pedagogica sull'ambiente e sulla sostenibilità non può prescindere da una puntuale interrogazione epistemologica. Enunciare l'espressione pedagogia dell'ambiente ed attribuire ad essa la designazione di un ambito di sapere nell'enciclopedia delle scienze dell'educazione suscita innegabili questioni formative (Birbes, 2018, p. 75).

i giacimenti estetici costituiscono tutt'oggi un patrimonio immenso, malgrado il territorio sia stato troppo di frequente considerato come terra di nessuno da sfruttare senza alcun rispetto ed equilibrio. È allora necessario incominciare col modificare i sistemi di assunzione, di lettura e di interpretazione dell'ambiente, imparando finalmente a riconoscerlo non solo per le sue denotazioni più latamente sociali, economiche e culturali, ma anche per quella particolare esteticità che non poche sue porzioni continuano a conservare malgrado l'invasione dell'inquinamento visivo (Gennari, 1989, p. 9).

È significativo che, in una scuola primaria molto vicina al ponte Morandi quella di Rivarolo campeggi nell'atrio proprio un'immagine della Valpolcevera con in primo piano il ponte, a figurare il *moderno* destino industriale di Genova e a richiamare, quindi, la necessità che la scuola e i suoi studenti sostengano – con il loro studio operoso, che approderà, nella più auspicabile delle circostanze, a una carriera di operaio specializzato o addirittura di ingegnere – questa luminosa traiettoria di progresso.

Un'icona, quella del ponte, che demarcava, dal basso, la distinzione tra due quartieri, Campasso e Certosa, e che, dall'alto, saldava la valle congiungendo due santuari, quello di Coronata e Belvedere, permettendo, al contempo, quella visione aerea che contrassegnava il ritorno o la partenza da Genova in auto. In questo il ponte Morandi svolgeva per l'automobilista la stessa funzione iniziatica assoluta dell'ascensore dipinto da Giorgio Caproni in una sua celebre poesia – «quando mi sarò deciso d'andarci, in paradiso, ci andrò con l'ascensore di Castelletto, nelle ore notturne, rubando un poco di tempo al mio riposo» – una funzione ascensionale che dai budelli dei caruggi, dagli intestini della città (Maggiani) conduce verso gli Appennini e le sue aeree altezze.

Un ponte, il Morandi, guardato e percepito dai genovesi come un manufatto unico, mai avvicinato, neppure a titolo di paragone, come da tanti erroneamente scritto, al ponte di *Brookling*. Il Morandi, invece, per i genovesi era solo sé stesso, con le sue esili braccia protese a raccordo tra torri e impalcato, braccia che poi abbiamo appreso essere sfibrate, fragili, costrette a sopportare un peso ormai troppo gravoso, corrose dall'età, dalla salsedine del marino e dallo spirare della tramontana che, in quella valle, soffiano impetuosi incuneandosi tra il mare e monti. Il Morandi era però, pur così impattante, ormai parte integrante del paesaggio, il suo era un esistere quasi mimetico, una corda ormai impercettibile tesa tra due crinali: si sentiva il suo traffico più che avvertire la sua smisurata mole.

Lo si è percepito di nuovo in tutto il suo grevore quando una sua parte è venuta meno, come la finestra che si forma improvvisamente nelle arcate dei bambini che perdono gli incisivi da latte poco prima di andare a scuola. Guardandolo, con le spalle rivolte verso il mare, dopo il crollo, l'occhio sembra evidenziare un non senso: è letteralmente impossibile credere ai propri occhi, a quel tratto improvvisamente scomposto, a quel segmento inspiegabilmente mancante, che lascia nuovamente trasparire il profilo dei colli!

3. Vite interrotte e rammendi esistenziali

Viste da lontano, anche grazie alla comunicazione mediatica, le catastrofi si sedimentano a livello di conoscenza sociale e di senso comune solo per i loro macro-aspetti: le distruzioni, il numero delle vittime e dei feriti, l'impatto emotivo interno ed esterno alle comunità colpite, le operazioni di soccorso e le gare di solidarietà. Successivamente, quando ormai l'interesse generale più ampio viene a sfumare, i processi di ricostruzioni materiale costituiscono sostanzialmente l'unico dato su cui fare convergere l'attenzione pubblica. Quando l'attenzione viene ancora più a scemare, le emergenze non sono più percepite come tali mentre le comunità colpite si trovano a fare i conti, nel quotidiano e nelle innumerevoli microstorie che a grappolo si aprono, con la loro lunga coda, fatta spesso di scommesse perse, di promesse non mantenute, di realtà territoriali e sociali profondamente alterate (Vaccarelli, 2018, p. 219).

Quale è l'impatto di tutto questo agli occhi di un bambino, magari non direttamente coinvolto nel vissuto catastrofico della fuga da casa, ma di colui che ha vissuto questa tragedia di riflesso, magari perché impedito nell'andare a scuola attraverso i tragitti ordinari della quotidianità? Questo è stato il fulcro dell'ermeneutica che ispira quest'ultima parte della nostra analisi. Una prima considerazione rispetto a questa domanda è che, spesso, dietro la richiesta del *come* 'come' risiede anche quella di un *perché* e quindi di un *chi*. Come è possibile che il mondo dei grandi, che un'opera così grande, sia anche così fragile? E, di conseguenza, come è possibile fidarsi di grandi che non sono in grado di impedire che i ponti cadano? Di qui, poi, l'insofferenza per il male patito: perché, per colpa di altri, devo alzarmi così presto per fare le stesse cose che facevo prima? Perché spetta a me l'onere di riannodare una quotidianità spezzata? Proprio quest'ultimo punto è decisivo per comprendere l'impatto della caduta del

ponte sulla vita quotidiana dei bambini genovesi: il mondo extrascolastico, per loro, è diventato improvvisamente irraggiungibile in tempi ragionevoli, conciliabili con i loro ritmi di vita e quelli delle famiglie; gli spostamenti per andare a scuola impongono nuove routine, che hanno pochi margini per divenire espressamente educative (almeno un'ora di viaggio nel traffico congestionato della città e dell'autostrada). Ciò, improvvisamente, porta a chiedersi il senso di tutto ciò e tale domanda, più che volare verso il cielo, rimane pesantemente ancorata alla terra, alle responsabilità degli uomini ed al loro modo di custodire e prendersi cura delle cose. Comprendiamo così che, mantenere un ponte, è prendersi cura delle relazioni, scorgere il loro impercettibile incrinarsi prima che questo origini l'irreparabile, quel punto di non ritorno che genera il buberiano *disincontro*, un'esperienza irreversibile che spesso si celebra sul piano inclinato dell'incomunicabilità quotidiana che tutto trascina verso un lento ma inesorabile non senso. Insegniamo ai bambini a prendersi cura di sé e degli altri, da grandi sapranno anche mantenere i ponti!

4. Prospettive d'infanzia

Il disastro del ponte Morandi ha colpito, direttamente, più di 600 persone. Indirettamente 107 studenti sono stati impossibilitati a recarsi a scuola attraverso percorsi ordinari; il Comune, di concerto con il MIUR, ha garantito per loro il trasporto attraverso navette bus e curando la predisposizione di un piano di trasporti e di viabilità alternativa. Complessivamente, tuttavia, le ripercussioni sulla vita dei bambini è stata ben più ampia di quella circoscritta dal cratere dell'evento. La viabilità è stata a lungo interrotta sia sulla direttrice est-ovest che su quella nord-sud, i trasporti ferroviari in quest'ultima direzione sono stati sospesi per circa due mesi. Ciò ha significato intensificare il traffico su strade urbane tortuose, già ampiamente congestionate, nonché incrementare i tempi di percorrenza negli spostamenti quotidiani. Questo ha avuto una ripercussione diretta sulla giornata educativa dei bambini (e sui loro spazi di gioco e socializzazione), obbligati, talvolta, ad una sveglia molto anticipata ed a tempi di percorrenza da e verso la scuola di anche di più di un'ora e mezza. Questo fatto è stato percepito in modo diretto dai bambini, che hanno legato il concetto *d'ingiustizia* a questa scomodità, oltre che a quello più profondo di *dolore*, riferito ai *morti* e di *disagio* e *sconcerto*, rispetto agli *sfollati*. A molti anziani (e nonni) della zona, poi, quest'ultima con-

dizione ha ricordato immediatamente la guerra, i bombardamenti, ed il fatto che l'unica salvezza per la popolazione di Certosa fosse la galleria del tram (oggi riadattata a metropolitana), anche nella circostanza odierna percepita come risorsa importante proprio perché unica arteria sicura di collegamento con il centro cittadino. Nell'immaginario della popolazione adulta colpita, infatti, come se ne deduce dalle interviste condotte, la caduta del ponte è stata avvicinata tanto al terremoto quanto al bombardamento aereo.

Soprattutto per i bambini più piccoli il ricordo rispetto ai fatti del ponte è stata un'esperienza che ha trovato traduzione soprattutto ad un livello di tipo iconico. I loro innumerevoli disegni che ritraevano il ponte menomato hanno mostrato una contaminazione progressiva con il logo "Genova nel cuore". Sembra quasi che una narrazione collettiva si sia sovrapposta a quella individuale determinando una sovra-interpretazione condivisa. I loro disegni, inizialmente molto originali, andavano perdendo questo tratto distintivo omogeneizzandosi sulla base di uno stilema che diventava progressivamente sempre più visibile: stampato sulle margliette, impresso sui manifesti, riprodotto sui quotidiani.



Anche la presenza di una finestra dell'aula scolastica affacciata sul ponte ha costituito una variabile che ha rafforzato il perdurare dell'immagine del ponte e dei fatti ad esso associato nella traccia iconica e discorsiva dei bambini del quartiere. Questa vista costituisce per molti bambini un ricordo stabilizzato di questo evento, una cartolina che, ancora oggi, ispira taluni disegni spontanei dei fatti del 14 agosto.

Pur nella sventura i fenomeni di resilienza sociale del territorio sono stati numerosi: il volontariato, le parrocchie, le scuole accanto ai comitati di quartiere e la protezione civile si sono coordinate con successo garantendo una prima accoglienza dei bisogni della popolazione. Anche gli enti locali hanno sviluppato una serie d'interventi reputati positivi dalla popolazione: il tempo scuola è stato ridisegnato così come i servizi integrativi si sono adattati alle mutate esigenze della popolazione. Sono state rese

gratuite due linee del bus e un tratto di metropolitana per incentivare la mobilità collettiva ed assicurare al quartiere un risarcimento per lo meno simbolico. Restano da comprendere gli effetti più a lungo termine della tragedia, condizionati dall'incertezza e dallo stallo dai lavori di ricostruzione dell'infrastruttura. Molte agenzie dell'extrascuola (palestre, piscina, cinema) sono state comunque danneggiate dal crollo la cui utenza è stata impossibilitata ad un accesso diretto al servizio così come sono state ridisegnate anche le topografie individuali e collettive dello spazio vissuto. Di conseguenza, soprattutto gli anziani, hanno dovuto cambiare le loro abitudini quotidiane, sviluppando un dis-continuum esistenziale tra territorio e vita. Rimane un interrogativo aperto sulle modalità di abbattimento e ri-costruzione del nuovo ponte, nonché sulla ri-edificazione ed il rammento di questa parte di periferia: saranno davvero partecipate, quindi occasione di incontro tra urbanistica, politica e pedagogia sociale? Saranno davvero occasione per gettare un nuovo ponte tra bisogni, esperienze e sensibilità intergenerazionali valorizzando in questo anche l'infanzia?

I bambini possono essere protagonisti diretti delle nuove esperienze di partecipazione. Essi sono eccezionali catalizzatori del coinvolgimento di altre fasce d'età. Aree verdi da ristudiare, spazi cittadini da scoprire e riorganizzare, cortili scolastici da rendere più funzionali ai bisogni infantili costituiscono alcuni esempi su cui intervenire insieme ai bambini per migliorare l'ambiente circostante (Birbes, 2016, pp. 76-77).

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2016). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Parma: Junior.
- Becchi E. (1990). *Educare allo spazio. Lettura di mappe e progettazione urbana nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini P., Cardarello R. (1989) (ed.). *Da casa a scuola. Gli indicatori soggettivi della qualità della vita infantile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Birbes C. (2016). Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione *Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Birbes C. (2018). Pedagogia, ambiente, pensiero ecologico. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 75-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Civitavese G., Boffito S. (2016). *Intime stanze. La casa della psicoanalisi*. Novara: Utet-De Agostini.
- Galimberti U. (2009). *I miti del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli.
- Gennari M. (1988) (ed.). *Estetiche dell'ambiente. Linguaggi per l'educazione*. Genova: Sagep.
- Gennari M. (1989) (ed.). *La città educante*. Genova: Sagep.
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Iori V. (1999). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2018). La pedagogia nei contesti emergenziali: le risposte educative alle catastrofi. In C. Crivellari (ed.), *Paradigmi della pedagogia* (pp. 219-243). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini

Public spaces as educational places: children's autonomy, independent mobility and active lifestyles

Antonio Borgogni

Assistant Professor of Theories, Methods, and Didactics of Physical Activities | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo (Italy) | antonio.borgogni@unibg.it

abstract

According to recent studies, the progressive privatization of urban public spaces has been to the detriment of children's independent mobility and autonomy, especially in our country.

From an integral pedagogical point of view, school and extracurricular educational policies should take on the responsibility of community planning, extending beyond the school to inhabit public spaces as democratic places, with truthful educational intentionality. The frequent use of, or better still, participation in the planning of spaces, which enable their transformation into places, indicate their polysemy, expanding their classification and offering further opportunities for vicariance, in so doing revealing their functions in terms of outdoor education, and urban and environmental pedagogy. Thus, the body, play, and physical movement take on the privileged role of indicators, including with reference to the proposal for conceptual models, based on independent mobility, which encompass the full range of the child's experiences of movement.

Keywords: integral pedagogy, public spaces, independent mobility, active lifestyles, vicariance

Come emerge da recenti ricerche, la progressiva privatizzazione dello spazio pubblico urbano è avvenuta, in particolare nel nostro Paese a scapito della mobilità indipendente e autonomia dei bambini.

In un'ottica pedagogica integrale, le politiche educative scolastiche ed extrascolastiche dovrebbero farsi carico di una progettazione territoriale che si espanda oltre la scuola per occupare gli spazi pubblici come luoghi, democratici, di precisa intenzionalità educativa. La frequenza o, meglio, la progettazione partecipata degli spazi, favorendone la trasformazione in luoghi, ne connota la polisemia ampliandone la classificazione e le possibilità di vicarianza declinandone le funzioni in un'ottica di outdoor education e di pedagogia urbana e ambientale. Il corpo, il gioco, il movimento, assumono, in quest'ottica, un ruolo privilegiato di indicatori anche con riferimento alla proposta di modelli concettuali, basati sulla mobilità indipendente, che includono il complesso delle esperienze motorie del bambino.

Parole chiave: pedagogia integrale, spazi pubblici, mobilità indipendente, stili di vita attivi, vicarianza

Introduzione

Esattamente quaranta anni or sono, Ariès ricordava che “nel passato, il bambino apparteneva in modo naturale allo spazio urbano con o senza i genitori” (1979, p. III) mentre, in epoca più recente, un prolungato movimento di privatizzazione l’abbia, a poco a poco, “rimosso dallo spazio urbano ripulendo la strada da un piccolo popolo indocile” (*ibidem*) e “racchiuso in uno spazio disurbanizzato, a casa o a scuola, resi, l’uno e l’altro, impermeabili ai rumori esterni” (Ivi, p. VI). Ancora Ariès, tuttavia, evidenziava il proprio ottimismo in quanto, proprio in quegli anni, alcuni eventi e manifestazioni segnalavano un’attenzione al tema a partire dalla mostra del 1977¹ *La Ville et l’Enfant* tenutasi al Beaubourg, nel neonato Centre Pompidou. Ariès parla infatti di un consenso ormai esistente rispetto al fatto di preferire l’interdizione all’accesso delle auto in una strada per fare giocare i bambini “piuttosto che distruggere una strada o una corte per installare uno spazio che a loro sarebbe riservato e che, lo sappiamo, disdegnerebbero” (ivi, p. IX). Ariès si chiede se le automobili non siano “la causa della desertificazione della città” (ivi, p. XII) mentre compara fotografie del 1900 e del 1970 da cui si evidenzia lo svuotamento delle strade dalle persone, in particolare bambini, e il riempimento del vuoto da parte delle automobili.

Sempre in quegli anni venne pubblicata in Francia, e presentata in occasione della stessa mostra del 1977 al Beaubourg, una ricerca sui bambini e le modalità di utilizzazione degli spazi nel loro tempo libero basata su tre “questioni fondamentali poste alla società industriale contemporanea da e a proposito dell’infanzia” (Chombart De Lauwe *et alii.*, 1976, p. 1): la semplice presenza dell’infanzia che disturba gli adulti, la salute e l’incolumità del bambino dovute all’inquinamento, al traffico e all’organizzazione della città, il disadattamento del bambino nei confronti della società che può recare danni psicologici e sociali fino ad una introiezione come bambino “disadattato”.

Le affermazioni di Ariès si collocavano nel clima fertile, rispetto al te-

1 In realtà, Ariès riporta il 1976, probabilmente un refuso visto che il Centre Pompidou viene inaugurato il 31 gennaio 1977 e, visto che gli archivi del Centre riportano il periodo della manifestazione tra il 26 ottobre 1977-13 febbraio 1978: <<https://www.centrepompidou.fr/media/document/bd/63/bd6348785235aae9bd213f9fa0d26c89/normal.pdf>>.

ma, di quegli anni: nel 1978, Colin Ward pubblica *The Child in the City*² proponendo una riconcettualizzazione del rapporto bambino-città e ponendo le basi per una riflessione che situava i bambini al centro della progettazione e dell'organizzazione urbana. Il bambino ha, secondo Ward, il *diritto* di percorrere la città che, pensata per l'adulto medio, maschio e automobilista, lo costringe a rinchiudersi in spazi definiti: casa, scuola, impianti sportivi, parchi.

Furono proprio gli anni '70, comunque, a testimoniare, dapprima in centro e nord Europa e poi anche in alcune esperienze pionieristiche in Italia, una reazione alla progettazione urbanistica e alla mobilità centrata sull'automobile. Si affermano le prime zone pedonali³, vengono realizzati interventi basati sui principi della moderazione del traffico⁴ affermati nell'esperienza dei *woonerf* (1976), le strade condivise olandesi, che si connotano sul piano socio-educativo – restituiamo la strada al gioco dei bambini – prima che urbanistico, dando luogo ad un punto di svolta che si configura come riconquista dello spazio urbano da parte del corpo (Borgogni, 2012).

A partire da quel periodo si registrano, in vari Paesi europei, iniziative e progetti che tendono alla riappropriazione dello spazio pubblico da parte delle persone. Con riferimento ai bambini, tali progettualità vedono un significativo impulso a seguito dell'approvazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) e, in Italia, dopo la trasformazione nella legge 176 del 1991 – Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo. Si strutturano, in molti comuni virtuosi, esperienze di percorsi sicuri casa-scuola, di progettazione partecipata con i bambini di spazi sia all'interno che all'esterno della scuola, di pedibus, di consigli dei bambini e ragazzi.

Tali iniziative si consolidarono grazie alla Legge 285 del 1997 - Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza. Purtroppo, dopo vari anni di successi, dal duemila ogni regia complessiva si è persa, lasciando alla buona volontà delle singole amministrazioni locali o regionali il proseguire l'esperienza (Borgogni, Arduini, 2017). Nel frattempo, come esplicheremo più avanti, le preoccupa-

2 Pubblicato in Italia nel 2000 a cura di Marco Rossi Doria con il titolo "Il bambino e la città".

3 Tra le prime, quella di Ferrara a partire dal 1970.

4 Tra le prime realizzazioni quelle progettate da "La Città Possibile" in Piemonte.

zioni degli adulti hanno indotto una serie di restrizioni legislative che limitano l'autonomia dei bambini nella mobilità scolastica e, in misura minore, nell'extra-scuola.

La progressiva perdita di autonomia, e pertanto di mobilità indipendente, dei bambini è documentata in molti Paesi. In Italia, tuttavia, tale fenomeno ha assunto dimensioni educativamente e socialmente preoccupanti soprattutto se considerate nella comparazione a livello internazionale: la concessione di un permesso relativo alla mobilità indipendente da parte dei genitori avviene nel nostro Paese con circa tre anni di ritardo rispetto ai Paesi più virtuosi; la percentuale di bambini italiani che va a scuola in autonomia tra il 2002 e il 2010 è diminuita dall'11% al 7%, ed è di circa sei volte inferiore a quella dei coetanei tedeschi (41%) e inglesi (40%). Nel percorso scuola-casa solo l'8% dei genitori italiani concede autonomia ai propri bambini, mentre sono autonomi il 25% degli inglesi e ben il 76% dei tedeschi; il permesso di andare da soli in luoghi vicino a casa è concesso in media nei Paesi investigati al 65% dei bambini, in Italia al 17,5% (Renzi, Prisco, Tonucci, 2014; Shaw *et alii*, 2015).

La ricerca quali-quantitativa longitudinale svolta a Cassino con bambini frequentanti le ultime tre classi della scuola primaria e i loro genitori, ha evidenziato dati ancora più preoccupanti: il 3,4% dei bambini si reca a scuola in modo indipendente e solo al 12,8% è consentito di andare a trovare amici per conto proprio nel pomeriggio (Arduini, 2018).

1. Stili di vita attivi e autonomia

Questi dati influenzano anche i livelli complessivi di attività motoria dei bambini che, a parte le attività condotte o controllate da adulti, sono intrinsecamente connessi con il loro livello di autonomia e mobilità indipendente. Secondo l'osservatorio OKkio alla salute, il 26,9% dei bambini italiani svolge in modo attivo il percorso casa-scuola (Ministero della Salute, CCM, ISS, 2018) mentre a Cassino questa percentuale si riduce al 17,3% (Arduini, 2018). Tali dati, comparati con quelli di altri Paesi europei, pongono l'Italia agli ultimi posti seguita da Malta (19%) e Portogallo (18%) mentre la comparazione con Paesi simili per popolazione e geografia risulta sconcertante: in Francia la percentuale è del 40% e in Spagna del 52% (WHO Europe, 2018). Altre ricerche comparate a livello europeo ci confermano che lo scarso livello di attività motoria non re-

lazionata alla pratica sportiva⁵ dei bambini italiani viene ribadito anche per gli adolescenti tra i 15 e i 19 anni (Eurostat, 2018).

Come è noto, inoltre, la sedentarietà è uno dei fattori determinanti il sovrappeso e l'obesità, i cui dati epidemiologici vedono, purtroppo, il nostro Paese in testa alle classifiche europee sia per la fascia di età 6-9 (WHO Europe, 2018) che per quella 11-13 con una riduzione che riguarda, tuttavia, solo i maschi, a 15 anni (WHO Europe, 2018).

Esiste, infine, una sostanziale relazione positiva tra Paesi in cui i bambini godono di maggiore mobilità indipendente e i Paesi in cui più alto è il livello di attività motoria e, in generale, gli stili di vita sono più attivi. Tale relazione, scarsamente indagata dalla letteratura scientifica, persiste anche in età adulta (Borgogni, Arduini, Digennaro, 2018).

Vi è, in pratica e sia pure poco esplorata, una intuitivamente evidente correlazione tra tre aspetti. La riduzione della libertà di movimento concessa al bambino, sia autonoma che vigilata, è predittiva rispetto all'assunzione di comportamenti sedentari; questi sono a loro volta correlati allo stato ponderale e ai rischi che comporta l'obesità ma anche a vari altri aspetti legati alla salute: basti citare le connessioni tra riduzione del tempo di gioco libero e le patologie psicologiche (Gray, 2015) o, tra le altre, le recentissime evidenze scientifiche che pongono in relazione la carenza di gioco all'aperto e la miopia (Mountjoy *et alii*, 2018). Da sottolineare che la preoccupazione del WHO-Europe (2018) riguarda, in particolare, l'insufficienza delle attività motorie quotidiane (camminare, andare in bicicletta giocare: le MVPA citate in nota) mentre si ritiene siano relativamente alti, sia pure da incrementare, i livelli di partecipazione sportiva connessi con le VPA.

2. La “scomparsa” del bambino

In questa trattazione, tuttavia, vorremmo soffermarci sull'intreccio tra aspetti educativi, sociali, stili di vita attivi e la mancanza di autonomia dei

5 L'attività motoria quotidiana (mobilità attiva, gioco), negli studi relativi alle scienze del movimento, viene denominata come MVPA (Moderate-intensity to Vigourous-intensity Physical-Activity) mentre quella prettamente sportiva è denominata VPA (Vigourous-intensity Physical_activity) sulla base di una, presunta ma non sempre corrispondente al vero, diversa intensità.

bambini intesa come ridotta concessione di permessi relativi alla loro mobilità indipendente, spingendoci a parlare del rischio della scomparsa del bambino (non accompagnato) dallo scenario urbano. Come, infatti, abbiamo visto dai dati sulle ricerche comparative (Shaw *et alii*, 2015), pur lamentando molti Paesi una riduzione nella mobilità indipendente dei bambini, le differenze risultano così rilevanti che appare evidente come in Italia sia assai difficile incontrare negli spazi pubblici un bambino in età della scuola primaria senza un accompagnatore.

Vorremmo altresì argomentare che tale priva(tizza)zione dello spazio pubblico usufruito in autonomia incide gravemente sulla quantità e qualità di attività motoria esperibile dal bambino fino ad affermare che, nei bambini, la quantità di attività motoria costituisce, in gran parte, un epifenomeno della loro autonomia. Un bambino che gode di una maggiore quantità di permessi da parte degli adulti è un bambino più attivo sul piano motorio e ciò ha conseguenze non solo sull'esercizio della propria autonomia nello spazio pubblico (andare a scuola, fare piccole commissioni, andare a trovare gli amici) ma anche nei momenti in cui, pur sotto la vigilanza di adulti durante l'orario scolastico, a casa o nello spazio pubblico, gli viene concessa una maggiore o minore libertà di azione. Alcune ricerche evidenziano come le stesse maestre lamentino una progressiva perdita di autonomia da parte dei bambini all'interno dell'edificio scolastico (Arduini, 2018) o di come le interazioni tra adulti accompagnatori e bambini nei parchi gioco siano improntate soprattutto sulla proibizione di determinati comportamenti ritenuti rischiosi piuttosto che sul supporto al loro desiderio di esplorazione e apprendimento tramite il movimento (Pompili, 2014).

Sosteniamo, al contempo, quanto lo spazio pubblico delle nostre città si impoverisca di significati nel momento in cui il bambino come soggetto, appunto, autonomo non è più presente. Non si tratta qui *solamente* di una riduzione della connaturata polisemia del contesto urbano dovuta all'assenza di un soggetto che, con la sua imprevedibile giocosità, lo arricchisce e consente di apprendere la città nella reciprocità degli sguardi. Si tratta anche, riferendoci agli aspetti politici sottolineati da Ariès, della negazione di un diritto che può riguardare anche altri soggetti fragili sul piano della mobilità. La sfida sul piano politico, già messa in atto in varie città europee e mondiali (Borgogni, Farinella, 2017), è di modificare il contesto urbano, sul piano infrastrutturale, della mobilità, educativo, sociale, dei servizi.

3. L'ottica integrale

Tale argomentazione riteniamo trovi accoglienza nell'ambito di un'ottica pedagogica che vede l'integralità (Bertagna, 2010) come riferimento significativo. Tale accoglienza non è dovuta *solo* alla valorizzazione dell'indispensabilità, in educazione, della dimensione relazionale "io-tu", alla consapevolezza che "questa unità relazionale non esiste se non nella relazione con un'unità ancor più grande che comprende l'ambiente, la comunità di nascita e di vita, la cultura antropologica, le storie di ciascuno e di tutti" (Bertagna, 2010, p. 370) quanto alla considerazione che per promuovere l'intera umanità di ciascuno riferendosi all'unità di mente e corpo (Bertagna, 2004, 2010) sia indispensabile partire dal rispetto del diritto di ciascuno ad una gamma di possibilità esperienziali – anche declinate in termini di *capabilities* (Nussbaum, Sen, 2004) – che, ove negate, evidenziano una questione di democrazia che interroga il mondo adulto in generale e la pedagogia e le scienze sociali in particolare. Quelle "esperienze di integrazione tra corpo, psiche e mente, di centralità del pensiero, di unità della persona e della cultura [...] che valgono, sono significative, per lui, per la sua vita" (Bertagna, 2004, p. 44) dovrebbero, a nostro parere devono, poter essere espletate in spazi non solo fisicamente e organizzativamente confinati (le palestre, i parchi gioco, i campi sportivi) ma accolte *negli* spazi pubblici che, proprio per questo, necessitano di una riprogettazione sia dal punto di vista infrastrutturale che delle priorità, delle normative e delle regole sociali scritte e non scritte.

Oltre a ciò, la privazione di quelle autonome possibilità esperienziali, rischia di sottrarle alla tipologia degli *actus umani*, come azioni di cui l'uomo, in questo caso il bambino⁶, è padrone e le colloca tra gli *actus hominis* "causati" anche in lui in maniera necessaria" (Bertagna, 2010, p. 260) nei quali "si può essere dominati" (ivi, p. 266). Potremmo, ancora seguendo Bertagna, spingerci a dire che *quasi sopprimendo* "l'intenzione" motoria e relegandola in spazi e tempi confinati e supervisionati, si neghi

6 Bertagna riferisce che Aristotele non assimilava ad "atti umani" "nemmeno quelli che si osservano nei bambini" (2010, p. 261). La presente trattazione, con i dati forniti nell'introduzione e nel prosieguo, intende discutere, sottolineando aspetti culturali, educativi e legali, su quale sia l'età in cui è ammissibile che un bambino possa raggiungere l'indipendenza rispetto alla mobilità urbana e, pertanto, decidere autonomamente e responsabilmente di compiere dei tragitti.

“questa capacità tipicamente umana di scegliere tra scopi diversi e di realizzarli” (ivi, p. 102).

Ma la scomparsa della città dalla possibilità esperienziale dell’infanzia è rappresentata anche dalla narrativa per bambini e adolescenti in cui la città, intesa in termini di spazi urbani in cui muoversi, pare non esistere più mentre il bighellonare è assai presente nella letteratura scandinava (Galli Laforest, 2017) anche nella narrazione della competenza del bambino di assumere un ruolo propositivo nella co-progettazione degli spazi urbani (Goga, 2013, 2017).

Sembra quasi, ed intuitivamente lo è, che vi sia una corrispondenza geografica tra la possibilità di esplorare la città e i livelli rappresentativi offerti ai bambini; come se avessimo smesso di pensare allo spazio pubblico come luogo esperienziale ancor prima che educativo.

E qui il passaggio è d’obbligo rispetto al danno causato dall’abbandono delle politiche (Borgogni, Arduini, 2017) relative al rapporto tra bambino e città che invitano al coinvolgimento dei bambini: la progettazione partecipata è, infatti, tra i processi che, ove realizzati, consentono l’appropriazione e la trasformazione di uno spazio in luogo inteso come spazio vissuto, praticato, positivamente appropriato (De Certeau, 2009⁷; Eichberg, 2010; Hubbard, Kitchin, 2010).

Certo, si pone così la necessità di una discussione, sul piano educativo e legislativo su *quando* queste possibilità di esperienza autonoma debbano essere concesse. Risulterebbe agevole, e probabilmente convincente, fare riferimento ai dati comparati sopra esposti aggiungendo che, a nostra conoscenza⁸, non vi sono altri Paesi europei in cui, per legge, sia vietato ad un bambino della primaria di uscire da scuola per proprio conto pur con alcune restrizioni nelle prime classi. Vorremmo qui invece citare la recente (2017) questione dell’estensione, poi rientrata con un provvedimento legislativo⁹, alla scuola secondaria di primo grado dell’obbligo del-

7 Da notare come De Certeau usi i due termini spazio e luogo con significati invertiti rispetto a quello presentato qui e dagli altri autori citati ma con motivazioni sostanzialmente simili.

8 Tale conoscenza non si basa, al momento, su un’eshaustiva analisi delle legislazioni e degli usi negli altri Paesi europei ma da osservazioni e dall’incontro e dallo scambio di informazioni con ricercatori di molti Paesi in occasione di convegni, progetti e riunioni.

9 Articolo 19 bis Legge 27 dicembre 2017 n. 205 (Legge di stabilità 2018) e Nota MIUR 2379 del 12 dicembre 2017.

la presenza di un adulto all'uscita di scuola¹⁰ come sintomo di una deriva iper-protettiva: da parte dei genitori, in questo caso largamente contrari ma in genere assai favorevoli al mantenimento dell'obbligo nella scuola primaria; dell'istituzione scuola, in una pur comprensibile forma di autotutela; dei più alti organi della giurisprudenza, che, senza un'appropriata contestualizzazione e senza una riflessione rispetto ai diritti fondamentali del minore, hanno pensato di estendere a preadolescenti quasi in possesso della patente per i motocicli norme e restrizioni che, come abbiamo visto, in altri Paesi europei non vengono applicate neppure ai bambini. Nel dibattito che ha portato il legislatore a modificare la sentenza, dominato dalle – legittime – questioni legate all'organizzazione dei tempi delle famiglie, ben poche sono state le voci che hanno sollevato il diritto del ragazzo alla mobilità indipendente.

4. Vicarianze e intenzionalità degli spazi: il *maternage* urbano

L'assunzione dell'integralità dell'educazione come prospettiva consente anche di approfondire, in chiave pedagogica, le qualità e tipologie degli spazi.

Sibilio (2017) rielabora il concetto di vicarianza d'uso definita da Berthoz (2013) come “possibilità di un uso diverso di oggetti, di spazi o mediatori didattici implicati nella trasposizione didattica [e ipotizza una] vicarianza didattica interindividuale” (Sibilio, 2017, p. 25) con particolare riferimento al co-teaching. Nella formulazione dell'ipotesi relativa agli spazi qui sotto presentata e anche in relazione alle “corporeità didattiche” (Sibilio, 2011), riteniamo sia accettabile estendere l'interindividualità anche alle forme di interazione tra pari (co-learning) causate o suggerite dalla conformazione e dalle caratteristiche degli spazi.

L'ottica della vicarianza consente di argomentare ancor più in profondità l'ipotesi, che qui formuliamo, per cui uno spazio possa essere connotato da una *propria* intenzionalità educativa.

Riferendoci, infatti, a varie ricerche svolte sul campo (Borgogni, 2012, 2018), alla riflessione connessa alla pratica (Sibilio, 2017) e ad una consistente letteratura interdisciplinare sul tema degli spazi e dei luoghi

10 Sentenza della Corte di Cassazione 21593/17 del 23 maggio 2017.

(Hubbard, Kitchin, 2010), propenderemmo per una conferma dell'ipotesi *nel momento in cui* gli spazi di cui stiamo parlando rispettano alcuni criteri progettuali, realizzativi, infrastrutturali e d'uso.

Sul piano progettuale dovrebbe essere *umanamente* progettato per consentire una complessa pluralità di comportamenti. Uno spazio in cui l'intenzionalità educativa si espliciti chiaramente, e la cui progettazione, partecipata perché coinvolge i cittadini e i portatori di interesse in modo non strumentale (Arnstein, 1969; Hart, 1992), abbisogni pertanto di professionalità pedagogiche, sia in modo predittivo – presumendo perciò di indurre comportamenti – sia in modo sospensivo – aperto a usi imprevedibili in fase progettuale.

Sul piano realizzativo dovrebbe essere dotato di finezza sia esecutiva che componentistica evitando le trascuratezze che non infrequentemente connotano gli spazi compromettendone la sicurezza o la durata.

Sul piano infrastrutturale, dovrebbe essere fisicamente composto e educativamente connotato da *affordance* (Kyttä *et alii*, 2018), suggerendo pertanto comportamenti ma, al tempo stesso e sempre in modo da assicurare la sicurezza, sufficientemente lasco¹¹ (Franck, Stevens, 2006; Borgogni, Farinella, 2017) da consentire modalità d'uso inattese – e pertanto intenzionalmente non de-finito. Con riferimento al binomio complessità/sempleness (Sibilio, 2014) le *affordance* potrebbero rappresentare, pertanto, l'elemento di sempleness del sistema non banalmente semplificando, e pertanto riducendo le possibilità d'uso, ma invitando ad azioni motorie tese allo sviluppo di determinate competenze mentre le caratteristiche “lasche” potrebbero consentire di mantenere la complessità sia ambientale che delle pratiche corporee.

Ma quali sono gli spazi pubblici che potrebbero risultare intenzionalmente educativi?

Da un lato, quelli più facilmente immaginabili sono parchi gioco e aree verdi che, soprattutto se progettati attraverso il coinvolgimento dei bambini (Borgogni, Arduini, 2017), possono corrispondere alle caratteristiche suddette. Da chiarire qui che le richieste da parte dei bambini si orientano sempre a privilegiare gli elementi naturali, acqua, verde, alberi,

11 Lasco è la traduzione scelta per l'inglese “loose” così come definito da Franck e Stevens (2006) che definisce uno spazio che consente comportamenti oltre quelli inizialmente previsti dal progettista; uno spazio, pertanto, che si trasforma in “luogo” proprio a causa dell'uso da parte delle persone.

rispetto ad infrastrutture quali scivoli, castelli etc. (Tonucci, 1996; Balzani, Borgogni, 2003).

Pensiamo poi ai cortili condominiali e agli spazi di prossimità o di quartiere, fino a poco tempo fa territori urbani privilegiati per il gioco e l'apprendimento motorio e sociale, spazi di vicinato sovente direttamente o indirettamente presidiati da adulti.

Lo spazio probabilmente più difficile da accettare sul piano culturale, in quanto meno presidiabile e supervisionabile, è costituito da strade e piazze, sia come spazi di gioco che come spazi di mobilità indipendente.

Ecco ri-configurarsi così un'area educativa *outdoor* (Farné, Agostini, 2014) informale che, per sostanzarsi, interroga il mondo educativo adulto verso la necessità di un concetto di *maternage*, come *luogo* di protezione e reciprocità, che si estende dall'interazione duale a quella urbana, un vero e proprio *maternage urbano* che esplicita l'intenzionalità educativa attraverso i comportamenti della comunità anche vicariandoli nella continuità degli spazi. Françoise Dolto (2000), pur senza citarlo esplicitamente, evoca climi e contesti di *maternage* in un dialogo tenutosi proprio in occasione dell'esposizione *La Ville et l'Enfant* sopra citata. Un'esperienza all'aperto, indubabilmente ambientale, che si rende significativa nella reciprocità dell'intenzione educativa (Malavasi, 2012) a partire dall'esplorazione, dai vissuti e dagli apprendimenti dei bambini in un contesto di sicurezza.

Consapevoli della critica che potrebbe emergere da chi considera queste riflessioni legate ad una visione nostalgica, ricordiamo come i dati presentati in precedenza sull'autonomia dei bambini dovrebbero preoccupare la comunità educativa spingendola ad un'azione sociale e politica soprattutto perché ci indicano che, pur con situazioni diversificate, vari Paesi hanno agito culturalmente e politicamente per mantenere percentuali significative di mobilità indipendente da parte dei bambini e ragazzi mentre altri, e il nostro purtroppo tra questi, hanno abbandonato politiche e interventi in questo ambito semplicemente non ponendosi il problema.

Ma la presenza dei bambini, così come di altre fragilità, negli spazi pubblici rappresenta, palesemente, una questione di democrazia (Eichberg, 2010), di diritti inavvertiti (Borgogni, 2016) che va oltre, e al contempo comprende, le funzioni e i vantaggi, in termini educativi, sociali, di salute che questa presenza consente. Il progetto, la cura, il presidio con e dei cittadini connota la democraticità degli spazi pubblici che divengono per natura luoghi polisemici in cui si intrecciano logiche tecnico-costruttive e fenomenologie sociali (Borgogni, Farinella, 2017).

Conclusioni: ambienti, paradigmi educativi e modelli concettuali

Ma se accettiamo che la prospettiva di un'intenzionalità educativa sottesa all'ottica della vicinanza degli spazi meriti attenzione, allora la responsabilità educativa torna nelle mani di una visione comunitaria sul piano sociale, intersettoriale sul piano amministrativo e interdisciplinare sul piano scientifico.

Il corpo, il gioco, la mobilità indipendente dei bambini assumono, in quest'ottica, un ruolo privilegiato di indicatori della qualità della vita urbana. E proprio partendo dai bambini e considerando le *loro* possibilità esperienziali come un diritto, è possibile costruire modelli concettuali e piani di azione.

Osservando il modello ecologico di Sallis *et alii* (2006), relativo ai comportamenti di salute della popolazione, appare chiaro che i contesti organizzati e supervisionati (*setting*) in cui si esplicano tali comportamenti, con particolare riferimento alla vita attiva (*active living*), sono solo una parte minore, sia pure significativa, delle possibilità di movimento¹². Così come, osservando il modello concettuale dell'attività motoria in relazione all'autonomia e alla modalità indipendente dei bambini (Borgogni, Arduini, Digennaro, 2018), risulta evidente che le possibilità di esperienza motoria non autonoma (organizzate o meno), pur prevalenti nel nostro Paese e in altri, sono difficilmente espandibili in termini economici e di organizzazione temporale mentre le opportunità di esperienza autonoma negli spazi pubblici, sovente negate (mobilità casa-scuola, extrascolastica e il gioco all'aperto) costituiscono, o potrebbero costituire, il primario serbatoio dell'esperienza (attiva) del bambino.

Se, invece, il modello di approccio è istituzionale, ovvero basato sull'organizzazione e gestione di spazi e tempi da parte degli adulti, allora le possibilità esperienziali necessariamente diminuiscono.

La conclusione dell'articolo, pertanto, richiama il titolo ma, soprattutto, interroga la comunità educativa sul tema del diritto all'esperienza: gli spazi pubblici sono, possono divenire o nuovamente connotarsi come, luoghi educativi? E se la risposta fosse anche parzialmente positiva: quali margini di indipendenza siamo disponibili a riconoscere ai bambini? Su

12 Sallis *et alii* evidenziano una parte dei contesti professionali (*occupational*) in cui, per i bambini, viene inserita anche l'attività motoria e la mobilità scolastica, e parte dei contesti extra-professionali attivi (*active recreation*) ivi compreso lo sport.

quali aspetti infrastrutturali e sociali siamo disponibili ad investire progettualità necessariamente integrate?

La responsabilità, in questo caso il non-rispondere dell'inazione, investe categorie e dimensioni robustamente pedagogiche. La negazione, o la riduzione, delle possibilità esperienziali del bambino, infatti, nell'ottica di *integralità della persona* già richiamata (Bertagna, 2010), prima ancora di comportare conseguenze specificamente educative, sociali, motorie, di salute, restringe la categoria del *possibile* proprio in quella dimensione operativa nella quale l'individuo può modificare la *condizione data* in direzione di una *condizione scelta* intenzionalmente (Bertin, 1971), riduce i margini della *progettazione esistenziale* (Bertin, 1951, 1973; Bertin, Contini, 2004) intesa come continuo richiamo tra esperienza e riflessione e che nei termini qui esposti, richiama l'ottica, già citata, delle *capabilities* (Nussbaum, Sen, 2004) come concrete possibilità di scelta della persona.

Non c'è scelta, infatti, non c'è opzione, non c'è diritto all'esperienza senza una progettazione pedagogico-esistenziale porosa sul piano delle organizzazioni coinvolte, integrata e centrata sulla persona.

Riferimenti bibliografici

- Arduini M. (2018). *Mobilità scolastica attiva e autonomia nella scuola primaria*. Tesi di dottorato. Università di Cassino e del Lazio Meridionale.
- Ariès P. (1979). L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville. *Urbi*, 2: III-XIV.
- Arnstein S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 4: 216-224.
- Balzani M., Borgogni A. (2003). The Body Goes to the City project: Research on safe route to school and playgrounds in Ferrara. In R. G. Mira, J. M. Sabucedo Cameselle, J. Romay Martinez (eds.), *Culture, Environmental Action and Sustainability* (pp. 313-323). Cambridge (MA-USA) e Göttingen (GER): Hogrefe & Huber.
- Bertagna G. (ed.) (2004). *Scuola in movimento: la pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Berthoz A. (2013). *La vicariance. Le cerveau créateur du monde*. Paris: Odile Jacob.

- Bertin G. M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Marzorati.
- Bertin G.M. (1971). *Crisi educativa e coscienza pedagogica*. Roma: Armando.
- Bertin G.M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin G. M., Contini M.G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Borgogni A. (2012). *Body, Town Planning, and Participation. The Roles of Young People and Sport*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Borgogni A. (2016). La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 823-831). Milano: FrancoAngeli.
- Borgogni A., Arduini M. (2017). Le città sostenibili dei bambini: la progettazione partecipata degli spazi urbani. In C. Birbes (ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale* (pp. 183-198). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Borgogni A, Farinella R. (2017). *Le città attive. Percorsi pubblici nel corpo urbano*. Milano: Franco Angeli.
- Borgogni A. (2018). The Finnish School on the Move programme: policy-making and implementation strategies for Italy. *Formazione & Insegnamento XVI-1* Supplemento, 171-181.
- Borgogni A., Arduini M., Digennaro S. (2018). Mobilità attiva, autonomia e processi educativi nell'infanzia e nell'adolescenza. *MeTis*, Speciale Dicembre: 33-45.
- Chombart De Lauwe M. J., Bonnin P., Mayeur M., Perrot M., De La Soudiere M. (1976). *Enfant en jeu. les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des ideologies*. Paris: Editions du centre national de la recherche scientifique.
- De Certeau M. (2009). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Dolto F. (2000). *Il bambino e la città*. Milano: Mondadori.
- Eichberg H. (2010). *Bodily Democracy*. Abingdon, Oxon & New York: Routledge.
- Eurostat (2018). Time spent on health-enhancing (non-work-related) aerobic physical activity by sex, age and educational attainment level (from 15-19 years). In: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=hlth_ehis_pe2e&lang=en> (ultima consultazione: 7 marzo 2019).
- Farnè R., Agostini F. (2014). *Outdoor Education*. Parma: Junior.
- Franck K., Stevens Q. (2007). *Loose Space: Possibility and Diversity in Urban Life*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Galli Laforest N. (2017). Dalle Città di carta alle città di Erodote. Il furto degli spazi e del futuro nella narrativa per adolescenti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(1): 99-109.
- Goga N. (2013). Children and Childhood in Scandinavian Children's Litera-

- ture over the Last Fifty Years. In G. Grilli, *Bologna. Fifty Years of Children's Books from Around the World* (pp. 235-252). Bologna: Bononia University Press.
- Goga N. (2017). Un sentimento della natura Nordica? Quattro mappe in albi illustrate norvegesi contemporanei. Relazione al Seminario Internazionale *Frames of the Body. Spaces and Places in Children's Literature*. Università di Padova e SIPED, Rovigo 20 aprile 2017.
- Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Hart R. (1992). *Children's Participation: From Tokenship to Citizenship*. Firenze: UNICEF Innocenti Research Center
- Hubbard P., Kitchin R. (eds.) (2010). *Key thinkers on space and place*. Londra: Sage.
- Kyttä M. *et alii* (2018). Children as urbanites: mapping the affordances and behavior settings of urban environments for Finnish and Japanese children. *Children's Geographies*, 16, 3: 319-332.
- Legge 176 del 1991. Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo.
- Legge 285, 1997. Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.
- Malavasi P. (ed.) (2012). *Smart City, Educazione, reciprocità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ministero della Salute - Centro Controllo Malattie - Istituto Superiore di Sanità (2017). OKkio alla Salute. Dati nazionali 2016. Sintesi dei risultati. In <<http://www.epicentro.iss.it/OKkioallasalute/dati2016.asp>> (ultima consultazione: 20 marzo 2019).
- Mountjoy E. *et alii* (2018). Education and myopia: assessing the direction of causality by mendelian randomisation. *Bmj*, 361, k2022.
- Nussbaum M., Sen A. (2004). *The quality of life*. New York: Routledge.
- Pompili L. (2014). *L'influenza della georeferenziazione, del disegno e delle strutture di gioco dei parchi nella promozione del movimento nei bambini*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale.
- Renzi D., Prisco A., Tonucci F. (2014). L'autonomia di movimento dei bambini: una necessità per loro, una risorsa per la scuola e per la città. *Studium Educationis*, 15(3): 105-119.
- Sallis J. F. *et alii* (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annu. Rev. Public Health*, 27: 297-322.
- Shaw B. *et alii* (2015). *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*. In: <http://www.psi.org.uk/docs/7350_PSI_Report_CIM_final.pdf> (ultima consultazione: 28 marzo 2019).
- Sibilio M. (2011). "Corporeità didattiche": i significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica. In M. Sibilio (ed.), *Il corpo e il movimento nella*

- ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative* (pp. 47-69). Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2017). Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche. In M. Sibilio (ed.) *Vicarianza e Didattica* (pp. 17-35). Brescia: La Scuola.
- Tonucci F. (1996). *La città dei bambini*. Bari: Laterza.
- Ward C. (2000). *Il bambino e la città*. Napoli: L'ancora del mediterraneo.
- WHO Europe (2018). Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI). Highlights 2015-17 – Preliminary Data. In <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/372426/wh14-cosi-factsheets-eng.pdf?ua=1> (ultima consultazione: 20 marzo 2019).

Dal fuori al dentro?

Lo spazio della formazione di sé in Michel Foucault

From the outside to the inside?
The Space of the Self-Formation in Michel Foucault

Fabrizio Chello

Research Follow of Education | Faculty of Educational Sciences | Suor Orsola Benincasa University of Naples (Italy) | fabrizio.chello@unisob.na.it

abstract

The importance of space as a “pedagogical agent” has been repeatedly emphasised by the educational theory that draws on Foucault’s works: the organization of spaces deeply affects the design of the educational process, conditioning it through different forms of latency. Against this subjectification, the subject can exert either the *thought of the outside* (which considers the process through which one forms her/himself as a kind of de-subjectification) or the *care of the self* (which is a subjective production based on an invention). These pedagogical grammars – which were long interpreted as opposite phases in Foucaultian thought – are reread, thanks to the most recent scholarship, as connected by a strict ethical-political circularity, that shows the persistence of the *thought of the outside* in the *care of the self*. This circularity raises some issues regarding the epistemological identity of pedagogy as a reflection aimed at elaborating a critical-comprehensive space of self-formation.

Keywords: subjectivation, subjectification, dispositive, the thought of the outside, the care of the self

L’importanza dello spazio quale “operatore pedagogico” è stata enfatizzata a più riprese dalla pedagogia di ascendenza foucaultiana, che ha dimostrato come l’organizzazione degli spazi disegni *en profondeur* il processo educativo, condizionandolo attraverso varie forme di latenza. Contro tale assoggettamento, il soggetto può agire esercitando il *pensiero del fuori* (secondo cui la formazione coincide con una definitiva de-soggettivazione) o la *cura di sé* (secondo cui la formazione coincide con una produzione soggettiva che si dà come invenzione). Tali grammatiche pedagogiche – a lungo intese come fasi opposte del pensiero foucaultiano – sono rilette, alla luce dalla critica più recente, come legate da una stretta circolarità etico-politica, che mostra la persistenza del *pensiero del fuori* nella *cura di sé*. Lì dove tale circolarità pone alcuni interrogativi sull’identità epistemologica della pedagogia, quale sapere volto all’elaborazione di uno spazio critico-comprensivo della formazione di sé.

Parole-chiave: soggettivazione, assoggettamento, dispositivo, pensiero del fuori, cura di sé

1. Lo spazio come “macchina” pedagogica

In un saggio di circa cinquant'anni fa, nel definire l'educazione quale “macchina invisibile che sollecita i comportamenti più diversi finalizzati tuttavia ad uno scopo simile” (Papi, 1978, p. 24), Papi introduce nel dibattito pedagogico italiano un tema centrale per la teoria critica della formazione: lo spazio inteso non solo come strumento di un potere che l'educatore consapevolmente esercita per raggiungere i suoi obiettivi espliciti e manifesti, ma anche come “soggetto pedagogico” (Gennari, 1988, p. 30) o come “operatore” (Mantegazza, 1999, p. 19) che forma l'individuo in maniera implicita e impercettibile incidendo in tutte le sue esperienze quotidiane, anche quelle non intenzionalmente educative. Un'operazione che, come ricorda Massa (2014, pp. 168-169), consente alla pedagogia italiana del tempo di emanciparsi dall'analisi storico-materiale di stampo marxista che se, da un lato, mostra magistralmente la funzione di riproduzione ideologica delle disuguaglianze svolta dalle istituzioni educative, da un altro lato, non riesce a comprendere il ruolo attivo e strategico giocato dello spazio in questo processo di strutturazione dell'evento educativo.

Infatti, incentrandosi su un'idea di potere come ciò che viene esercitato da un agente individuale o collettivo che assume una posizione egemone, la pedagogia marxista interpreta la spazializzazione del potere all'interno delle istituzioni educative – si pensi, ad esempio, nel mondo scolastico, alla separazione tra vita apprenditiva e vita quotidiana resa attraverso le soglie di ingresso e di uscita, la ripartizione dell'ambiente (uffici, aule, corridoi, eventuali laboratori e spazi aperti, ecc.) e la disposizione degli oggetti didattici (la cattedra, i banchi, la lavagna, eventuali attrezzi e strumenti pratici, ecc.) – come un fattore tecnico-strumentale dello scontro politico-ideologico tra classi antagoniste (cfr. Lombardo Radice, 1969). Ossia, per questa pedagogia, sono i gruppi sociali a usare lo spazio per dare materialità alle loro ideologie, senza pensare invece che anche questa materialità genera dinamiche produttive e riproduttive che sfuggono al controllo razionale (cfr. Barone, 1997; Ferrante, 2016), costruendo così eterotopie panoptiche (cfr. Orsenigo, 2009) che rendono “docili i corpi erogando saperi distinti in riferimento a norme predeterminate” (Massa, 1997, p. 131).

La consapevolezza dell'esistenza di questo “universo di determinazioni simboliche e materiali sempre più vasto, sfuggente e intricato” (Mottana, 1990, p. 227), che lavora all'interno e all'esterno del potere educativo

formalmente istituzionalizzato, mette sotto scacco l'armamentario concettuale della pedagogia, obbligandola a un rinnovamento (cfr. Massa, 1975). Ed è in questa direzione che Papi interpreta lo spazio come una macchina pedagogica che è "in funzione" anche quando "colui che si pone il problema di una buona educazione non sa affatto che l'architettura medesima [...] segna il processo educativo" (Papi, 1978, p. 26). Lo spazio, infatti, materializzando tale processo, ne incarna il potere e lo esercita silenziosamente e anonimamente, stabilendo le finalità educative, garantendo l'assegnazione e il rispetto dei ruoli, determinando le modalità relazionali e, dunque, creando "le condizioni per il modo comunitario di nutrirsi e di vivere collettivamente la nutrizione" (Papi, 1978, p. 26). Come a dire che lo spazio funziona da sé mediante procedure ed effetti che governano non solo l'educando ma l'intero processo educativo, compreso l'educatore che "ripresentific[a] tutto il complesso mondo della formazione che [ha] sperimentato" (Riva, 2000, p. 165).

Questa riconfigurazione del concetto di spazio – da strumento a operatore pedagogico – sottende un radicale mutamento epistemico: il concepire il potere educativo non più come "potere 'genitivo' (del maestro, del padrone, del padre, del guardiano, ecc.) [ma come] potere del tutto 'impersonale' in cui viene relativizzata ciascuna pratica di dominio" (Mariani, 2000, p. 32). E tale mutamento è possibile accettando – contro il marxismo tradizionale – l'idea foucaultiana che "il potere non è qualcosa che si divide tra coloro che lo posseggono [...] e coloro che non lo hanno o lo subiscono", ma è qualcosa che "circola, o meglio [...] funziona solo a catena" (Foucault, 1977, p. 26), come la peste che si trasmette per contagio (cfr. Antonacci, Cappa, 2001). Sicché, solo riconfigurando i termini dell'analisi storico-materiale delle pratiche educative, è possibile sostenere che "ogni organizzazione educativa ha la sua microfisica" (Papi, 1978, p. 26) ossia ha "delle disposizioni, delle manovre, delle tattiche, delle tecniche, dei funzionamenti" (Foucault, 1975, p. 31) attraverso cui esercita un potere acefalo e anonimo, come un "teatro senza autore" (Massa, 1997, p. 65).

Conseguenza di tale mutamento epistemico è il riconoscimento dello spazio come dispositivo pedagogico (Massa, 1987; cfr. anche Mantegazza, 1995; Cappa, 2009; Palma, 2016) ossia come un "insieme risolutamente eterogeneo composto da discorsi, istituzioni, aggiustamenti architettonici, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche" (Foucault, 1977/2001, p. 299) che strutturano la situazione educativa e dispongono

la formazione degli attori che la abitano. Con la conseguenza che lo spazio diviene produttore di apprendimenti latenti, impliciti e inconsci che concernono la dimensione referenziale, cognitiva, affettiva e potenziale-progettuale di ogni soggetto (Massa, 1992, pp. 33-42). Si pensi, ad esempio, al ruolo che la distribuzione spazio-oggettuale di un'aula scolastica ricopre non solo rispetto alla limitazione della mobilità personale, con fini di disciplinamento, ma anche rispetto al direzionamento della capacità attentiva del soggetto, con effetti latenti sulla sfera cognitiva, e rispetto alla liquidazione dello spazio intimo, con effetti latenti sulla sfera affettiva (cfr. Mantegazza, 1999).

In questo senso, lo spazio esercita un potere educativo che, metaforicamente, “è sceso dal trono e si è perduto nel dedalo asinottico della governamentalità dove la soggettività diviene ‘leibniziana’, tipica, specifica, classificabile per singoli, impercettibili elementi” (Mariani, 1997, pp. 22-23). Ossia il potere educativo esercitato dallo spazio intende il soggetto “non semplicemente come sostrato su cui applicarsi o dato naturale da pervertire e condizionare” (Mantegazza, 1998, p. 167), ma come *telos* del suo stesso esercizio: il soggetto non pre-esiste a un potere che si applica su di lui assoggettandolo, ma è il prodotto di un potere che al tempo stesso soggettivizza e assoggetta, con la conseguenza estrema che, in questo regime di governamentalità (cfr. Foucault, 2012), il principio del panopticismo (cfr. Foucault, 1975) giunge alla sua forma più totalizzante e perfetta. Come a dire che se lo spazio è un dispositivo pedagogico sempre funzionante, se lo spazio educa sempre e comunque al di là degli interventi educativi intenzionali, allora la formazione non può che essere un processo ordinamentale di conformazione sociale.

Eppure “tra le pieghe dell'educare” (Palmieri, 2000) esistono trasgressioni più o meno grandi che testimoniano la capacità di resistenza da parte di questo soggetto che è soggettivato per essere assoggettato. È lo stesso Foucault (1976, p. 125) a scrivere che “là dove c'è potere c'è resistenza”, lasciando intendere che il processo di soggettivazione ha dei risvolti che non sempre producono assoggettamento. E allora una pedagogia interessata a ripensare lo spazio alla luce di una interpretazione non “linguistica” o “storico-critica” ma “teoretica” del pensiero di Foucault (Cappa, 2013, p. 34) ha da chiedersi su qualche piano, in qualche faglia, all'interno di quale piegamento interstiziale è possibile individuare tali punti di resistenza e se, attraverso questi, è possibile costruire una grammatica formativa che non sia *tout court* conformativa. Per tentare di individuare alcune ipotesi di risposta a questi interrogativi, di seguito si sonderà il pensiero

foucaultiano a partire da due delle forme di resistenza in esso individuate (cfr. Dastooreh, 2016) ossia il *pensiero del fuori* e la *cura di sé*, per saggiare la possibile esistenza di uno spazio critico-comprensivo della formazione capace di tenere insieme le dinamiche conformative con quelle trasformative.

2. La circolarità tra il fuori e il dentro della resistenza

La riconfigurazione dello spazio come dispositivo pedagogico conduce – come si è visto nel precedente paragrafo – a pensare come inseparabili i processi di soggettivazione e di assoggettamento. Tale “chiasmo” concettuale (Revel, 2016, p. 171) emerge in maniera esplicita solo nel cosiddetto “ultimo Foucault”, tra la fine degli anni Settanta e l’inizio degli anni Ottanta del secolo scorso, ma la critica più recente ritiene che tracce della sua presenza siano individuabili già negli scritti degli inizi degli anni Settanta, se non addirittura in quelli degli anni Sessanta. In particolare, è stato mostrato che il concetto di soggettivazione appare nel Corso al *Collège de France* del 1973-1974, in cui Foucault (2003, p. 57) afferma che una delle caratteristiche del potere disciplinare è “fabbricare corpi assoggettati” attraverso un rimaneggiamento dei rapporti tra il corpo, quale singolarità somatica, e il soggetto, quale funzione socio-cognitiva, al fine di farli coincidere (cfr. Cremonesi *et al.*, 2017). Allo stesso risultato si può giungere ricostruendo il percorso condotto dal filosofo per elaborare il concetto di dispositivo: già ne *L'ordre du discours* Foucault (1971, p. 35) si riferisce alle discipline accademiche come a “sistemi anonimi” che “dispongono” il discorso vero/scientifico utilizzando la persona che parla e, precedentemente, in *Les Mots et les Choses* (Foucault, 1966a) usa il concetto di episteme per indicare una tipologia particolare di dispositivo che soggettivizza il soggetto per assoggettarlo (cfr. Raffnsøe, 2008).

Una delle conseguenze di tale rilettura è la possibilità di superare la tradizionale periodizzazione dell’opera foucaultina che, se in parte è tracciata dal filosofo stesso, in larga parte è da attribuire ai commentatori postumi che, come ha sostenuto Revel (2003), hanno proceduto con il fine di individuare una coerenza in un *corpus* che invece si dispone come discontinuo, disperso, disomogeneo. Lì dove l’uso di tale criterio, rivelandosi inadeguato, conduce, nel migliore dei casi, a intendere questo percorso come composto da blocchi concettuali che non si legano tra loro e che, anzi, confliggono. È il caso, ad esempio, dell’opposizione tra la for-

ma di resistenza del *pensiero del fuori*, che produce un processo di desoggettivazione tale da poter parlare di morte della concezione moderna di uomo, e quella della *cura di sé*, spesso intesa come “un ritorno alla centralità del soggetto, una correzione-aggiustamento” in cui “è possibile percepire il passaggio da un’analisi del potere relativa a questioni ‘tecniche’ (analisi dei dispositivi, dei luoghi, degli spazi, delle strategie con cui il potere agisce nella società) al problema etico della condotta di sé e degli altri” (Mariani, 2000, p. 28).

Contro questa procedura di classificazione che ha l’effetto perverso di proporre l’immagine di un pensatore incostante e incoerente, che prima caldeggia le battaglie anti-umaniste dello strutturalismo e del decostruttivismo per poi sostenere quelle antro-po-etiche di un neonato umanesimo, la critica contemporanea sta provando a immergersi nella dispersione foucaultiana per lasciar parlare la sua discontinuità (cfr. Revel, 2010), fatta di salti, ritorni e incongruenze. Ossia l’atteggiamento ermeneutico attuale tenta di mostrare, attraverso il confronto tra opere diverse da un punto di vista sia cronologico sia tematico, tracce di un pensiero in formazione che, in quanto tale, si offre nella sua vischiosità, carsicità e parziale inafferrabilità. Senza dunque cadere nella strategia opposta – quella di cercare una unità forzata –, le/gli studiosi/i di oggi sono alla ricerca di echi tra le diverse forme di resistenza che Foucault individua nelle sue analisi archeologiche, genealogiche, governamentali e biopolitiche ossia sono alla ricerca di un suono che, diffondendosi e riflettendosi contro un ostacolo, ritorna al punto di partenza ma suonando in maniera diversa.

In questa direzione, si vuole qui ipotizzare una possibile eco della forma di resistenza del *pensiero del fuori* in quella della *cura di sé*, pur nella consapevolezza sia della profonda distanza storica sia del radicale salto epistemico che le separa. Questa eco la si scorge, prima di tutto, nel termine mediano che lega e, al tempo stesso, oppone tutte le forme di assoggettamento e resistenza: il linguaggio. Infatti, già negli studi sulla follia e la nascita della clinica (Foucault, 1961; 1963), il *maître à penser* di Poitiers – offrendo una lucida analisi delle molteplici forme di assoggettamento operate, attraverso i discorsi scientifici, dal regime di veridizione vero/falso – individua una prima forma di resistenza nell’uso rovesciato che il folle fa del linguaggio. Con l’asserire tutto ciò che per l’episteme dominante è falso e irrazionale, la figura emblematica del folle trasgredisce l’ordine dominante creando, per il mezzo della provocazione e del ribaltamento, delle faglie locali ed episodiche che mostrano non solo lo

scacco in cui può cadere la ragione, ma anche l'altra verità – quella irrazionale e inconscia – che quest'ultima nasconde.

Tuttavia, negli anni successivi, concependo il potere in maniera sempre più relazionale, Foucault inizia a pensare che la figura del folle – con tutto ciò che rappresenta – non è nient'altro che un prodotto generato dal dispositivo discorsivo del vero, del razionale e del consapevole. Infatti, la contro-parola trasgressiva del folle, pur avendo lo scopo di far deflagrare il linguaggio dall'interno, usa – sebbene in forma rovesciata – la stessa funzione utilizzata dal potere: il soggetto quale attore che si percepisce come “marca della dicibilità e della pensabilità” (Moroncini, 1988, p. 196) ossia come colui che fonda il discorso e il contro-discorso. Lì dove, giocando sullo stesso terreno, il discorso dominante ha molta più forza di quello minoritario e, dunque, ha vita più facile nel confinare quest'ultimo, mostrando la sua intrinseca illegittimità. È questa consapevolezza che spinge Foucault a cercare altre forme di resistenza che, pur puntando a decostruire il linguaggio dall'interno, non utilizzino la funzione-soggetto, l'*io penso* moderno, con la speranza che quest'ultimo possa essere “cancellato, come sull'orlo del mare un volto di sabbia” (Foucault, 1966a, p. 398).

In questa direzione, Foucault si mette alla ricerca di forme di sperimentazione del linguaggio che puntino all'impersonale (cfr. Esposito, 2007). È alla letteratura di Sade, Artaud, Bachelard, Bataille, Klossowski e Roussel che è necessario guardare per comprendere come, lasciando parlare il linguaggio in maniera anonima, questo si spinga fino al suo limite estremo, capovolgendosi e liberandosi dalla sua funzione referenziale e semantica. Ne consegue l'emergenza di un linguaggio che non denota e non connota, che non ha l'obiettivo di dire ciò che è vero o ciò che è falso, che non chiede nulla all'essere vivente così da consentire a quest'ultimo di essere realmente libero di lasciarsi sedurre da e di coincidere con questo “movimento senza scopo e senza ragione” (Foucault, 1966b, p. 29). Lì dove per praticare un tale linguaggio è necessario esercitarsi a “essere neglienti” (Foucault, 1966b, p. 30) nei confronti di quel discorso che ancora parla in prima persona ossia è necessario esercitarsi a decostruire l'episteme cristiano-moderna su cui si fonda (cfr. Mariani, 2008). Solo in questo modo è possibile abitare il *pensiero del fuori*, quale pensiero che “si tiene fuori da ogni soggettività per farne sorgere come dall'esterno i limiti, enunciare la fine, farne scintillare la dispersione e raccoglierne solo l'invincibile assenza” e che allo stesso tempo “si tiene alla soglia di ogni positività [...] per ritrovare lo spazio in cui essa si dispiega, il vuoto

che le serve da luogo, la distanza nella quale si costituisce” (Foucault, 1966b, p. 16). Solo rispettando queste condizioni di desoggettivazione, il vivente può disassoggettarsi (cfr. Davidson, 2006) e, conseguentemente, può agire quello spazio della formazione che – coincidendo con il proprio corpo senziente e con la propria pulsione erotica – produce trasformazione.

La forma di resistenza del *pensiero del fuori*, dunque, giocando con il linguaggio, scava il soggetto dall'interno, a partire dalle sue linee costitutive, per scoprire che queste ultime non sono un fondamento apodittico, ma sono la risultanza di una costruzione che può essere decostruita al punto da farla implodere, al punto cioè da “trasforma[re] il più profondo dentro [...] in un fuori” (Luce, 2015, p. 130). Ma questo fuori non può configurarsi come uno spazio realmente raggiunto e stabilmente abitato: se lo fosse, l'essere vivente sarebbe uscito definitivamente dal linguaggio, dal potere e, dunque, dalla storia (cfr. Chello, 2011, pp. 159-172). Allora è necessario intendere questo spazio come un *u-topos* a cui si tende attraverso l'esercizio quotidiano della negligenza, che consente al soggetto di resistere al potere ma non di sconfiggerlo. Tuttavia, se il soggetto deve costantemente educarsi a questa postura di pensiero, allora quest'ultima si configura come un nuovo linguaggio che, al pari di quello del folle, soccombe al confronto del linguaggio razionale e soggettivante.

A questa consapevolezza Foucault giunge alla fine degli anni Settanta quando, nel Corso dedicato alla nascita della biopolitica (Foucault, 2004), interpreta la governamentalità neoliberale quale forma di governo che, chiedendo allo Stato di limitare la propria azione, promuove la formazione di soggettività libere, in diritto di godere senza costrizioni, affinché possano essere più facilmente il bersaglio dell'azione economica. Ossia i termini chiave del *pensiero del fuori* – desiderio, pulsione, corpo, libertà – sono inglobati dal potere che, riproducendoli senza fine, assoggetta il vivente mentre quest'ultimo crede di esercitare una forma di resistenza. È per questo motivo che il filosofo francese inizia a pensare che l'unica resistenza a un potere che è diventato così pervasivo sia da ricercarsi non più in un pensiero che decostruisce il soggetto attraverso un combattimento faccia a faccia, ma in un pensiero che esercita questa decostruzione indirettamente, puntando alla ricerca di una “libertà, ma senza affrontamento” (Bazzicalupo, 2015, p. 185), di una libertà cioè che si forma ed emerge dall'interno del linguaggio/soggetto come una piega del linguaggio/soggetto stesso.

In questa direzione, attraverso un'analisi storica delle pratiche relative

alla sessualità come campo privilegiato di conformazione del soggetto da parte del potere (Foucault, 1976; 1984a; 1984b), il filosofo giunge – sollecitato anche dall’opera di Hadot (1981) – a interessarsi delle tecniche di governo e di coltivazione di sé che si sviluppano nel periodo ellenistico e poi romano, individuando in esse un contraltare alle pratiche di governo degli altri. In particolare, leggendo il dialogo platonico *Alcibiade primo* e soffermandosi sulle lettere di Seneca quale forma di conversazione esemplare, Foucault si interessa all’*epimeleia heautou* quale insieme di esperienze e tecniche che consentono al soggetto di regolare il rapporto con se stesso e con gli altri e, conseguentemente, di formarsi e trasformarsi (cfr. Cambi, 2010). L’interesse per queste tecniche ascetiche è sollecitato dal fatto che esse disegnano un processo di soggettivazione radicalmente diverso da quello cristiano-moderno per quanto concerne le relazioni di potere, la fondazione del sapere e, conseguentemente, il nesso tra etica e politica.

A tal proposito, Foucault (2016) afferma che il modello di soggettivazione cristiano può essere riassunto nella tecnica della confessione: intesa, prima, come obbligo per i monaci di dire tutto ai propri superiori e, poi, come obbligo per i fedeli di dire i propri peccati, la confessione è un discorso che impone al soggetto di dire la verità su di sé e sui propri moti interiori a un altro che ha la responsabilità di indicare la strada della redenzione. Invece, nell’etica ellenistica, l’obbligo di dire tutto assume la forma della *parrhesia* intesa come la capacità del maestro di parlar franco, di dire la verità sul mondo affinché questa verità, che corrisponde non tanto a ciò che il maestro pensa ma a ciò che il maestro è nel suo quotidiano agire, possa aiutare il discepolo a raggiungere la propria unità e a divenire così un *teleios aner*, un uomo compiuto, autonomo e padrone di sé. Sicché la *parrhesia* è una tecnica di *epimeleia heautou* meno intrusiva e impositiva della confessione perché non obbliga il discepolo a uno scandaglio di sé, ma tale scandaglio si attiva solo se il discepolo vuole e solo se il maestro si implica nel dire/cercare la verità.

In questo senso, è possibile sostenere che la *cura di sé* fondata sulla *parrhesia* rimanda all’obbligo di abitare lo spazio rischioso – perché non interamente pre-vedibile – del confronto con l’altro affinché da questo confronto, che trasforma il “dentro” del soggetto, emerga una verità che sia una invenzione, che sia cioè – in senso etimologico – una scoperta. Infatti, solo aprendosi all’altro, a ciò che è fuori di sé, si può creare quel piegamento interiore che non riproduce ciò che già è ma che scopre ciò che ancora non è. Tuttavia, questo “movimento che fa del ‘fuori’ la condizio-

ne di possibilità di un piegamento interiore” (Luce, 2015, p. 134) non deve essere inteso né come un movimento di determinazione dal fuori al dentro, cadendo così nell’asfittico processo di assoggettamento, né come un movimento di scoperta di un dentro originario attraverso un fuori che si pone come specchio, cadendo nell’altrettanto asfittico processo di soggettivazione. Questo dentro, infatti, “è sia irriducibile a una qualsiasi profondità psicologica [...] sia non interamente deducibile dalla matrice teorica che pensa il soggetto come istanza pura di conoscenza” (Cappa, 2013, p. 38).

Sgombrato il campo da un’interpretazione soggettivistica del dentro, diviene chiaro che esso altro non è che un fuori, al pari del linguaggio rovesciato del folle e di quello sperimentale della letteratura. È, infatti, una faglia che si genera all’interno di un spazio – quello della formazione di sé – (quasi) completamente assoggettato; è una linea di fuga innovativa che permette alla soggettività di dis-trarsi, nel senso di portarsi lontano da sé stessa, e di vivere la *vraie vie*; è una piega che si pone come esterna alla logica disposizionale a cui il vivente è asservito. Questo dentro è un fuori perché genera nel soggetto uno scarto, una risorsa di senso, che sfugge alla natura del linguaggio e che muove – per eccitazione – il corpo senziente anche quando questo, terminato il momento veritativo dell’incontro con l’altro da sé, è nuovamente sottomesso al dominio del potere. Lì dove tale movimento eccitatorio genera un desiderio, l’avvertimento di una mancanza, che spinge il soggetto a ripetere l’esperienza del fuori per innovare tanto lo spazio della formazione di sé quanto lo spazio della formazione degli altri.

3. Verso uno spazio critico-comprensivo della formazione di sé

La rilettura dell’opera di Foucault alla luce della critica più recente induce a considerare il *pensiero del fuori* e la *cura di sé* come due diverse e specifiche forme di resistenza al potere disposizionale dello spazio. Tuttavia, tali forme, piuttosto che opporsi l’una all’altra, sono legate da una stretta circolarità etico-politica, che mostra una costante persistenza della prima nella seconda. In particolare, tale persistenza emerge chiaramente nel momento in cui si concepisce il dentro della *cura di sé* come uno spazio che – interrompendo momentaneamente l’azione dell’*io penso* attraverso il piegamento derivante dall’incontro con l’altro – si caratterizza come un luogo attraversato dai movimenti eccitatori, dalle emozioni, dalle pulsio-

ni, al pari di quel luogo senza forma e senza senso che emerge dall'implosione interna del linguaggio agita sperimentalmente dalla forza negligente del *pensiero del fuori*. Ossia il punto che lega queste due forme di resistenza tra loro è l'intendere tale movimento, tale emozione, tale pulsione come un elemento esterno non solo al linguaggio cogitante, ma alla stessa rete di potere e, quindi, a tutti i possibili linguaggi che questa può generare.

In fondo, a più riprese, emerge nell'opera di Foucault il tentativo di spingere il vivente verso quel limite esistenziale che gli consente di fluire, anche solo per un attimo, in quella "vita vera" che si dà nella *zoé* ossia nell'esistenza nuda, spogliata da qualunque artificio simbolico derivante dal *bios*. Ed è tale tentativo che innerva tutte le forme di resistenza ai numerosi dispositivi pedagogici dispersi negli spazi della vita quotidiana e che, dunque, induce Foucault a pensare ogni pedagogia, anche quella più democratica e partecipativa, come una macchina che sorveglia e punisce. Ne consegue che non vi può essere alcun sapere sui processi di formazione e trasformazione dei viventi, poiché il sapere – con i suoi meccanismi di veridizione – immobilizza il flusso vitale: se si vuole salvaguardare il vivente, allora è necessario una anti-pedagogia che gli consegni il potere di autodeterminarsi, di assumere il governo di sé. È necessaria, ad esempio, una anti-pedagogia che renda "chiare, visibili e identificabili" le istanze di potere "per poter permettere a coloro che subiscono il potere di localizzarle ed eventualmente attaccarle" (Mantegazza, 1999, p. 22).

Eppure questa anti-pedagogia è sempre un linguaggio, un sapere, un dispositivo perché se è vero – come afferma Foucault – che dalla rete del potere non è possibile uscire, allora non esiste alcuno spazio della formazione di sé che coincida con la vera vita, non esiste alcuna *zoé* senza *bios*. Sicché una pedagogia realmente interessata a ripensare, a partire da Foucault, lo spazio quale dispositivo pedagogico abbisogna di muoversi oltre Foucault per individuare una postura epistemologica e metodologica capace di leggere in maniera transazionale le dinamiche di soggettivazione e assoggettamento, senza bisogno di cercare un "fuori" all'interno del quale posizionare il desiderio trasformativo di un soggetto il cui "dentro" è assoggettato dal potere. E la direzione di tale oltrepessamento è – secondo Rorty (1982, p. 204) – già stata segnata: "Dewey ha già percorso la strada lungo la quale Foucault si sta muovendo ed è arrivato al punto che Foucault sta ancora cercando di raggiungere", ossia "il punto in cui possiamo effettuare riflessioni [...] utili a quelle [...] 'battaglie che sono situate nelle sottili maglie delle reti di potere'".

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F., Cappa F. (eds.) (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su 'La peste, il teatro, l'educazione'*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (1997). *La materialità educativa*. Milano: Unicopli.
- Bazzicalupo L. (2015). Storicizzazione radicale, genealogia della governamentalità e soggettivazione politica. *Materiali foucaultini*, 7-8: 173-188.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cappa F. (ed.) (2009). *Foucault come educatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa F. (2013). Il senso pedagogico della soggettivazione. *Noéma*, 1: 32-43.
- Chello F. (2011). *Per una pedagogia al tempo presente*. Genève: Université de Genève.
- Cremonesi L., Irrea O., Lorenzini D., Tazzioli M. (2017). Soggettivazione e assoggettamento, a partire da Foucault. *Materiali foucaultini*, 11-12: 9-14.
- Dastooreh K. (2016). Penser la résistance avec Foucault. *Strathèse*, 3 <<http://strathese.unistra.fr/strathese/index.php?id=592>> (ultima consultazione: 24/03/2019).
- Davidson A.I. (2006). Dall'assoggettamento alla soggettivazione: Michel Foucault e la storia della sessualità. *aut aut*, 331: 3-10.
- Esposito R. (2007). *Terza persona*. Torino: Einaudi.
- Ferrante A. (2016). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Foucault M. (1961). *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Plon.
- Foucault M. (1963). *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*. Paris: PUF.
- Foucault M. (1966a). *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1966b). *La pensée du dehors*. Paris: Fata Morgana.
- Foucault M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1976). *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1997). «Il faut défendre la société». *Cours au Collège de France (1976)*. Paris: Gallimard-Seuil.
- Foucault M. (1977/2001). Le jeu de Michel Foucault. In Id., *Dits et écrits II*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1984a). *Histoire de la sexualité II. L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1984b). *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (2003). *Le Pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France (1973-1974)*. Paris: Gallimard-Seuil.
- Foucault M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1973-1974)*. Paris: Gallimard-Seuil.

- Foucault M. (2012). *Du Gouvernement des vivants. Cours au Collège de France (1979-1980)*. Paris: Gallimard-Seuil.
- Foucault M. (2016). *Discours et vérité. Précédé de La parrèsia*. Paris: Vrin.
- Gennari M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Hadot P. (1981). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Etudes Augustiniennes.
- Lombardo Radice L. (1969). Scuola e lotta di classe. *Riforma della Scuola*, 1: 5-15.
- Luce S. (2015). La *doublure* di Foucault. Il pensiero del 'fuori' e le pratiche del vero. *Materiali foucaultiani*, 7-8: 123-136.
- Mantegazza R. (1995). *Teoria critica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Mantegazza R. (1998). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Mantegazza R. (1999). Una pedagogia dei luoghi. *Proposta Educativa*, 2: 19-24.
- Mariani A. (1997). *Attraversare Foucault*. Milano: Unicopli.
- Mariani A. (2000). *Foucault: per una genealogia dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire?*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1992). La clinica della formazione. In Id. (ed.), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca* (pp. 15-42). Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (2014). Da una epistemologia pedagogica alla clinica della formazione. In A. Rezzara (ed.), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione* (pp. 163-172). Milano: FrancoAngeli.
- Moroncini B. (1988). *Il discorso e la cenere. Dieci variazioni sulla responsabilità filosofica*. Napoli: Guida.
- Mottana P. (1990). La svolta marxista. In R. Massa (ed.), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione* (pp. 221-234). Roma-Bari: Laterza.
- Orsenigo J. (2009). Il gesto educativo come architetonica. In F. Cappa (ed.), *Foucault come educatore* (pp. 27-74). Milano: FrancoAngeli.
- Palma M. (2016). *Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia nell'opera di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le piaghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Papi F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- Raffnsøe S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium. Revue canadienne de philosophie continentale*, 1: 44-66.
- Revel J. (2003). *Michel Foucault, un'ontologia dell'attualità*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Revel J. (2010). *Foucault, une pensée du discontinu*. Paris: Fayard/Mille et une nuits.

- Revel J. (2016). Between Politics and Ethics. The Question of Subjectivation.
In L. Cremonesi, O. Irrera, D. Lorenzini, M. Tazzioli (eds.), *Foucault and the Making of Subjects* (pp. 165-178). London: Rowman&Littlefield.
- Riva M.G. (2000). *Studio clinico sulla formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Rorty R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Coworking: nuovi luoghi per l'educazione e l'apprendimento?

Coworking: new environments for education and learning?

Massimiliano Costa

Associate professor of Education | Department of Philology and Cultural Heritage | University Cà Foscari, Venezia (Italy) | maxcosta@unive.it

Rosa Cera

Assistant professor of Education | Department of Human Science | University of Foggia (Italy) | rosa.cera@unifg.it

abstract

The questions of where to work and learn, how and especially with whom represent a theme that involves coworking freelancers, but also employees, students and educators. The main aim of this research is to analyze the emerging link between transformative learning and structured coworking environments. The specific objectives are to identify implicit and explicit strategies of formal and informal learning within new working environments. In addition, we intend to investigate the kind of competences that coworkers acquire in relation to the European Recommendation (2018) and the type of education governance developed in the context of local and global interactions. The research method used encompasses qualitative and quantitative elements. Twenty coworking coordinators are submitted to a semi-structured interview and have compiled a grid on the skills acquired by coworkers. Sampling is intentional: among the different kinds of coworking, only those with educational functions have been selected.

Keywords: coworking, environments for education, transformative learning, informal learning, competences

Dove lavorare e imparare, come e soprattutto con chi, un tema che coinvolge i liberi professionisti nel *coworking*, ma anche dipendenti, studenti ed educatori. Lo scopo principale di questa ricerca è di analizzare il legame emergente tra l'apprendimento trasformativo e gli ambienti di *coworking* strutturati. Gli obiettivi specifici sono identificare strategie implicite ed esplicite di apprendimento formale e informale

The Research object of article was jointly decided by the authors and all parts of article jointly revised. The following paragraphs are specifically attributable: Costa (Introduction and §§:1- 2 - 3- 5 - 6.2 and Conclusion). Cera (Introduction and §§: 3 - 4 - 6.1 and limits of the Research).

all'interno dei nuovi ambienti di lavoro. Inoltre, intendiamo indagare sul tipo di competenze che i *coworkers* acquisiscono anche in relazione alla Raccomandazione europea (2018), e il tipo di governance dell'istruzione sviluppata con i contesti di interazione locale e globale. È stata fatta un'intervista semi-strutturata a venti coordinatori di *coworking*, i quali hanno anche compilato una griglia sulle competenze acquisite dai coworkers. Il campionamento è intenzionale: tra i diversi tipi di *coworking*, sono stati selezionati solo quelli con funzioni educative.

Parole chiave: coworking, ambienti per l'educazione, apprendimento trasformativo, apprendimento informale, competenze

Introduction

Coworking (from now on identified as CoW) are spaces designed to meet the needs of the new generation, defined as Y/Z and millennial, creative and inclusive working environments. They are shared environments where different types of knowledge professionals, mostly freelance, experts in the vast field of the knowledge industry, work with the support of technology (Botsman, Rogers, 2011; Rief, Stiefel, Weiss, 2016).

CoW becomes a generative space of “environments of/for learning”, in which the ecological dimension of learning can also be intentionally designed (setting) to respond to training needs, through pedagogical strategies and training devices aimed at promoting, supporting, directing and developing learning processes (Barricelli, 2016). This working space becomes a set of integrated educational environments or spaces in which formal and informal learning coexist. This leads us to qualify it pedagogically starting from the interactions between formal, non-formal and informal contexts that it expresses. The construction of skills is thus generated by everyday social-communicative practices in which the experiences built in the social relations of CoW and especially the productive practices of cultural and symbolic artefacts give personalizing and empathic sense to knowledge, skills and competences to share and develop together for a common educational project (Galliani, 2012).

In our survey we paid, for example, close attention to selecting the CoW to investigate, precisely because the purpose of our work was to understand the educational functions and the learning methods present in these environments. Among the ways of learning, learning to learn from each other in an informal way is one of the most important opportunities that CoW offers to coworkers, an opportunity that is often flanked and

supported by collective events. These environments act as a communication channel for the new generation and the social relationships that in these spaces are born and intertwine in a totally natural and spontaneous way, favor the contamination between different disciplines, which, nourish each other and create new and original ideas (Curaoglu, Demirbas, 2017). The originality of the ideas is due precisely to the heterogeneity of coworkers, students, lawyers, managers, women and men of the financial world, each with their own educational history, their own background, which they compare and put their skills at the disposal of others. For example, students in CoW learn to co-learn within different learning groups or communities (Wenger, 2006), in non-institutional environments and at different times.

The way in which CoW spaces are designed foster, therefore, cooperative learning (Loyens, Gijbels, 2008; Matthews, Andrews, Adams, 2011), and considering the importance of the educational implications of this learning, even universities are creating, within them, CoW environments. In fact, some studies have shown that for students the way in which learning spaces are organized is important, environments where most of the time is not limited to studying but also to talking, eating, socializing and exchanging information (Björklund, Clavert, Kirjavainen, Laakso, Luukkonen, 2011; Kojo, Keltinkangas, Hänninen, 2013). The CoW environments that students prefer are, therefore, those that facilitate networking, enable social learning and promote innovation.

The results of our survey have, in fact, confirmed that CoW is a community based on communication, which prefers networking, smart working, the development of creative ideas and the contamination between different professional skills. An environment that is certainly innovative where competences proliferate, but where at the same time one risks losing oneself and not being adequately oriented towards the attainment of one's own educational, working and learning objectives (Jakonen, Kivinen, Salovaara, Hirkman, 2017).

1. Research Aims

The *overall aim* of the study reported here is to analyze the link between a new way of learning, transformative learning and CoW environments (Bezzi, 2015). The *specific aims* of the study are of two types. The first goal is to identify implicit and explicit strategies for formal and informal

learning within new work environments. Secondly, the study aims to investigate the type of skills that coworkers acquire also in relation to the Council Recommendation (2018).

2. Research Hypothesis

The question, from which our investigation originated, “can coworking be an educational environment?” was formulated following the diffusion, more and more frequent in recent years, of these new spaces much loved and frequented by the youngest, but also by freelancers and independent workers (Colleoni, Arvidsson, 2014; Spinuzzi, 2012). In the CoW space, the process of building competence for action is conceived and analyzed both in the individual elements that compose it, and in the way in which these elements mutually influence each other interactively and within a dialogic and relational, almost osmotic, process with the environment both internal and external to the CoW.

The hypothesis at the basis of our investigation, according to which CoW has not only changed the way of thinking about work and working, but also the way of doing training, finds justification in the relevant scientific literature (Bilandzic, Foth, 2017; Šviráková, Soukalová, Bedná, Danko, 2014). If CoW has changed the way of doing training and the concept of work, then there is also the hypothesis according to which the type of skills that coworkers acquire in these environments have changed. A new way of training that favors a new and different way of learning and applying the skills and knowledge learned to the world of work.

3. Methods

The research method we have used is mixed (Mortari, 2007), qualitative and quantitative, since investigative tools have been used such as the semi-structured interview which has thoroughly investigated the topic, object of study, and very structured tools such as the grid that has, instead, helped to identify the skills acquired by coworkers. The combination of quantitative and qualitative methods in the choice of research tools as in the heuristic data processing phase allowed us on the one hand to precisely identify the skills, and on the other to investigate the context of the educational phenomenon in CoW and the human and social aspect of education (Caruth,

2013). The method of coding the data obtained from the questions with an open answer, present in the interview, consisted of the identification of the fundamental conceptual categories and in identifying the salient extracts that are more representative and coherent with the objectives of the research, taken from the respondents' open answers. Each selected salient extract has been inserted into a specific conceptual category and the numbers in brackets, next to the categories in table 2, indicate precisely the frequency with which each category has recourse. Given the complexity of the survey aims, which consist of understanding the role and educational value of CoW and at the same time the educational impact of the activities carried out by CoW in the territory, the use of mixed methods has allowed us to deepen objective and subjective aspects of educating. Subjective elements are aspects of the problem that can only be understood by listening to and interpreting the experiences of those who know and live CoW daily such as the coordinators that we interviewed; while the objective elements, such as skills, acquired in CoW, can only be identified through the administration of precise and structured tools, such as the grid. Furthermore, the combination of mixed methods guaranteed the internal and external validity of the research: the internal validity was guaranteed by the correspondence between the data collected and the research problem (Ponce, Pagán-Maldonado, 2015); while external validity refers to the fact that the data of this study can also be used in other studies and applied to other more numerous samples (Cook, Campbell, 1979).

Research Sample

We interviewed twenty coordinators and CoW managers, in order to investigate the training purposes and the organization of CoW spaces. The sampling method used in the selection of CoW coordinators to be interviewed only partly was random: only the coworkers who were involved in training activities were chosen. Among the selected coworkers, only the coordinators who voluntarily offered to participate in the survey were interviewed. It was considered advisable not to interview, more than 20 coordinators in order to carry out in-depth interviews and spend more time listening to the interviewees and administering the grid. Among the twenty coworkers examined, only five incubate startups and take care of their growth and development by offering advice on business projects and management, or specific training courses on digital and fablab. In addition, ten of the twenty coworkers we visited offer free advice

on business projects and on the issues of management to all the coworkers who habitually frequent a specific CoW; while twelve coworkers organize events and meetings on topics such as marketing or business open not only to coworkers but also to the whole territory.

Name	Startup incubator	Professional training courses	Courses on personal care	Master	Courses for designers	Laboratories	Courses on communication	School/ work alternation	Consulting for business	Courses on digital and fablab	Courses on short films and editing	Events	Urban retraining courses
Copernico									/			/	
Impact Hub	/							/	/	/		/	
Talent Garden	/	/		/				/	/	/		/	
Qf			/									/	
Donatello									/			/	
Yoroom				/	/				/			/	/
InCowork					/			/				/	
Slam		/				/					/		
Techinnova	/					/			/	/			
Flexworking		/					/			/		/	
Lino's&Co					/	/	/	/				/	
Ideo								/	/	/			
CO+					/			/		/	/	/	
Nova		/				/	/						/
Tag Padova	/			/				/	/	/	/	/	
Oblò			/									/	
Terzo Piano						/				/			
Ground Control			/						/	/		/	
CoopUp	/	/							/	/		/	
Megahub		/						/		/		/	

Tab. 1 Coworking activities

Procedure

The research tools were administered between the months of September and December 2018. Before to beginning the survey, the code of ethics was sent to the coordinators of the CoW, in which it is attested that the project in question is ethically acceptable (Ethics in Horizon 2020). Furthermore, in the code it is specified that the subjects were interviewed on a voluntary basis and that their names are protected by privacy legislation and finally that the results of the research will be made available to the subjects interviewed. Each interviewee was informed about the topics that would be the subject of the interview and the aims of the research project. After the explicit consent of the coordinators, it was possible to start the interviews and the grid administration. Each interview, of face-to-face type, had the duration of roughly 48 minutes and at the end of the administration of the instruments, the heuristic phase of the collected data processing began. The greatest difficulty was to agree with coworking coordinators on the day of the interview, as they were very busy organizing and planning coworkers' daily activities.

Instruments

Two different research tools were administered: the semi-structured interview and the grid. The semi-structured interview, face to face, is considered suitable for the exploratory nature of the research project (Trincherò, 2002; Milani, Pegoraro, 2011), as is our survey. The interview consists of six questions each with an open answer. For example, some questions aim at exploring the relationship between training processes and work and the relationship between training and space in CoW, while others still intend to understand how CoW involves the territory in their initiatives. The interviewees were able to express themselves freely, thus also bringing out what had not been foreseen in the planning of the research project. The grid, includes, instead, a list of key competences for lifelong learning, as expected in the Council Recommendation of 2018. Among the listed skills, respondents were asked to classify the fifteen most important according to an increasing order (from 1 least important to 15 most important) that coworkers acquire in their CoW. Unlike the list of competences present in the 2006 Recommendations, the attention in this new 2018 list has been placed above all on entrepreneurial, social and civic skills.

4. Qualitative data analyses

In the presentation and interpretation of the data collected through the interviews, the conceptual categories represent the important concepts that emerged from questions with open answers, and the salient extracts are short extracts taken from the answers received from the interviewees. Each salient extract has been carefully selected based on representativeness and consistency with the research objectives. Each salient extract corresponds to a specific conceptual category (Tab. 2).

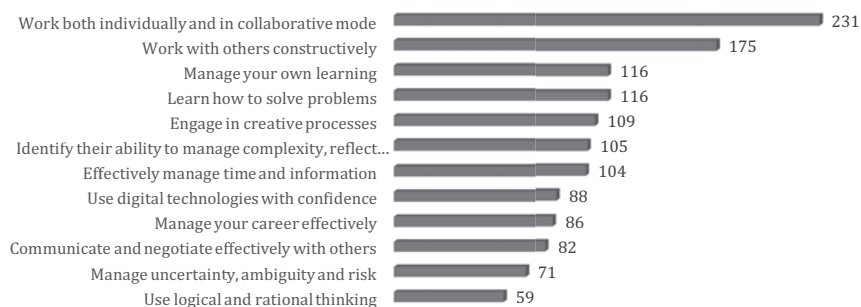
Categories	Salient extract
Learn in a formal and informal way (13)	<i>“We offer an informal learning space but an incentive to develop innovation skills also through courses and workshops”.</i>
Learn only in informal way (7)	<i>“Through the exchange with other coworkers there may be formative moments or changes in the working method, seeing how others operate”.</i>
Entrust the training planning only to the CoW (5)	<i>“The training courses are organized only by those companies that were born here and who have their offices here”.</i>
Entrust the training planning to both the CoW and to universities/institutions (15)	<i>“We are in collaboration with universities or external companies to design training”.</i>
No induction (18)	<i>“There is no induction for those who attend our CoW, because everyone must feel free to access it”.</i>
Induction (2)	<i>“There are mothers who are not psychologically ready to resume the working rhythms: here there is more than one professional who provides support”.</i>
Plan training courses for CoW employees (10)	<i>“Employees take courses on human-resource management and organization of spaces”.</i>
Do not plan training courses for employees (10)	<i>“We have difficulty finding space and time to train employees”.</i>
Informally identify the training needs (18)	<i>“We identify the training needs of coworkers in convivial moments such as lunches, dinners or coffee breaks”.</i>
Do not identify training needs (2)	<i>“We don’t identify coworkers’ needs because the contents of the courses are decided on the basis of our interests or on the requests of the territory”.</i>

Define the contents of the training courses according to requests of the coworkers (12)	<i>“The contents of the courses are decided according to needs expressed by the coworkers”.</i>
Define content according to requests of external companies (8)	<i>“The contents are defined on the basis of the requests expressed by the professional organizations or companies of the territory”.</i>
Adopting innovative teaching methods (8)	<i>“We use methodologies like TBL or PBL and work in small groups and the classrooms are set up for this”.</i>
Adopting traditional teaching methods (12)	<i>“We do frontal lessons with the help of digital tools”.</i>
Evaluating learning outcomes (7)	<i>“Learning is assessed at the end of the courses by asking the trainees to elaborate business plan projects or financial projects”.</i>
Do not evaluate learning outcomes (13)	<i>“It is in contradiction with the spirit of CoW to certify the skills acquired; the coworkers only want to grow”.</i>
Promoting smart working and networking (14)	<i>“We teach how to work in a new and agile way and in order to reduce friction in the company and to stimulate experimentation”.</i>
Incubating startups and cooperative working processes (6)	<i>“CoW helps startups to be born and to develop through group work”.</i>
Put work and space in relation (20)	<i>“There is a strong relationship between space and work, and the coworkers choose us based on how we organize our spaces”.</i>
Entrust the organization of the spaces to external professionals (5)	<i>“The spaces are organized by an architect with our collaboration”.</i>
Entrust the organization of the spaces to CoW managers (15)	<i>“The spaces are organized only by architects and consultants who are internal to the CoW”.</i>
Organizing events for the territory (20)	<i>“We communicate online. We have, for example, involved the territory in the week of agile work together with the Municipality of Milan”.</i>
Helping schools think differently about learning environments and methodologies (16)	<i>“Schools should adopt innovative methodologies like those used by startups, based on digital, in which everyone learns autonomously from errors”.</i>
Informing about what happens in CoW (4)	<i>“It is important to inform young people about the realities that exist outside the school; there is no entrepreneurial knowledge in schools”.</i>

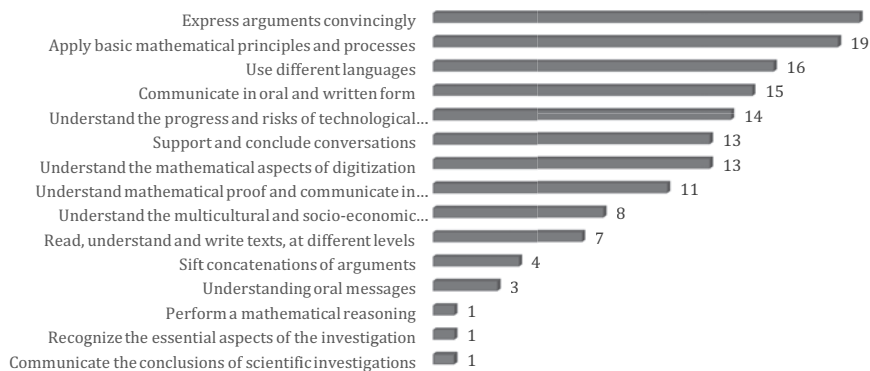
Tab. 2 Conceptual categories and salient extracts. The numbers in brackets indicate the frequencies with which the conceptual categories occur

5. Quantitative data analyses

From the data quantitative analysis that emerged from the grid on the development of skills acquired within the CoW (graph 1) the collaborative, creative and management skills of their learning prevail (Castellotti, Paresio 2013). Graph 1 shows how the development of the “learning to work both in cooperative and autonomously” competency is prevalent. All skills based on creativity and self-organization of one’s own learning and professional development are also important. Skills related to scientific disciplines or scientific and technological dissemination processes are of less importance.



Graph 1. The most important skills that are developed by working in coworking



Graph 2. The least important skills that are developed by working in coworking

6. Discussion

6.1 CoW as an informal learning environment

From the qualitative analysis of the data, concerning the interviews, some elements emerge on which it would be useful to reflect: mixed educational planning, informal learning, informal detection of coworkers' training needs, absence of evaluation of the results obtained in the learning processes, absence of coworkers induction in CoW, type of work carried out in CoW, relationship between work, learning and space, ways in which the territory is involved and the suggestions that the respondents give to those who deal with formal education (above all schools and universities). Regarding the way in which the CoW plans the training courses, the will to seek interaction with the territory is clear, in particularly with companies or universities. The training planning thus becomes the result of a shared activity between CoW, university or external companies that are expert in business creation or in the digital market, thus strengthening the link between innovation and research (Sasa, 2013). The type of learning that characterizes CoW is informal, all the interviewees, indeed, declared that coworkers learn new knowledge and learn to work in a new and different way by observing other coworkers or simply through the exchange of information. A type of learning that has been defined by the OECD (2015) as "learning by experience". In addition to informal learning, some respondents said they also favored formal learning opportunities, through the planning of training courses, exclusively required by the business world or by professional associations of the territory. A kind of training course on which all coworkers cannot freely participate. For this reason, it is of secondary importance for CoW to detect the training needs of coworkers, since the training courses are organized according to the needs of the territory or companies that make explicit request. The practices of inclusion of coworkers in the CoW are also absent. Indeed, there is no induction policy that helps the coworkers to orient themselves between the training offers and the possibilities of learning. Only two respondents said they envisaged forms of induction in CoW, but they are particular CoW, frequented in particular by working mothers. The opportunities for learning CoW are, therefore, those informal ones that involve all coworkers even renting a simple desk, or formal occasions exclusively reserved but only to those who make explicit request. As for the teaching methods used for formal learning, traditional

ones are preferred to innovative ones such as PBL (problem-based learning) or TBL (team-based learning), two respondents also said they did not know the methodologies because dealing with of the training was exclusively down to the course teachers. This fact underlines how the innovation of the CoW particularly consists of the organization of the spaces and in the informal ways of learning and working, while the formal learning methods are still the traditional ones of the frontal lesson. Eight respondents, however, said they were experts in innovative methodologies and organizing the spaces of CoW specifically in relation to that. The importance of the correlation between the different forms of learning and the ways in which spaces are organized is a distinctive element of CoW (Bouncken, Reuschl, 2016). In fact, spaces are almost always open spaces that encourage collaboration, spontaneous interactions between coworkers and networking, thus creating a real community, where everyone is free to share experiences, learn from others and celebrate the mutual successes (Weijs-Perrée, van de Koeving, Appel-Meulenbroek, Arntze, 2018). The CoW space then combines informal and creative spaces with elements of a work space, where it is possible to find corners for coffee, a kitchen, meeting rooms, Internet access, printer and photocopier. Regarding the results obtained through formal and informal learning, no evaluation procedure is foreseen and so coworkers find themselves unwittingly and occasionally acquiring knowledge and skills without being fully aware of them. This is in fact one of the aspects of informal education that the European Union (European Commission, 2017) has criticized, inviting those involved in informal education, but also the same educational institutions to validate the knowledge and skills acquired in an informal way, in order to promote work mobility between different states and to better manage the imbalance present on the European labor market. The data underlined how the learning in CoW is the socio-constructivist approach as it is functional to the development of communities of work practices enhanced by work-based learning, according to which knowledge is built in the relationships between individuals in the context, so it is always fluid, open to negotiation and provisional (Cohen, Manion, Mossison, 2007). Furthermore, the type of work promoted in CoW is smart working, flexible and based on reconciling the times of private and working life, but at the same time based on high productivity and quality of life (Buksh, Mouat, 2015). Lastly, the last data collected from the interviews are suggestions that the respondents give to schools, universities and those involved in formal edu-

cation. Respondents suggest thinking differently about the time, space and methodologies of educating and interacting with CoW as they represent a potential partner for the school system to bring young people to professional environments, or create a fertile humus for start-ups or to get in touch with the world of work, thus feeling less solitude in the search for a satisfying job. CoW has been able to interpret the changes that in recent years have affected the way of working and learning, work is no longer just hierarchical, but it is distributed because many workers, having lost their job security due to the economic crisis, have looked for new ways to make communities and collaborate with each other (Andersen, 2014). The learning promoted in CoW is therefore transformative, able to help people to interpret and revise their lives, learn and have work experiences in a new and different way (Mezirow, 1990). This kind of learning is able to enhance the self-efficacy and autonomy skills of a person in managing their own career and their own learning processes.

6.2 Skills development in CoW

In general terms, quantitative data analysis emphasizes that the most important skills that are developed within CoW are those of learning to work collaboratively and autonomously; these skills thus enhance the creative and problem-solving skills that are developed through the comparison with the many professional identities present within the same CoW. In this way, CoW is seen as a workplace that becomes a laboratory of talents in which competence is developed, starting from co-agency processes that imply a sense of responsibility in participating in what happens in the world, feeling like participating in events. The agency thus understands the ability to identify a goal and the actions to be taken to achieve the same objective (OECD, 2018). In this way, the agency allows the competence to be no longer only encapsulated in the individual action, but corresponds to a social and ethical project vision enhanced by the responsibility of participation, collaboration and recognition of the value of the other. Thinking about the competence at work in an agentive key translates into thinking about competence as the synthesis of a new link between economic and ethical action, that is able to place at the center of the sense of development the value of man in connection with his community of belonging (Costa, 2019). It should also be noted that the skills of the disciplinary or scientific knowledge at the base of the new digital economy are considered by the interviewees as entry skills related

to their formal qualifications. In analyzing the skills, we then proceeded to form clusters of analyzes related to the presence or absence of a structured, emerging or implicit training strategy. The first cluster includes formal and informal learning processes, the second cluster only informal processes. The datum that emerges is that there is a correlation between the training strategy and the qualification of learning related to entrepreneurial development: where both formal and informal learning is present, the internal entrepreneurial development of CoW is supported both by the development of digital knowledge and entrepreneurial skills, also developed thanks to interaction with the territory. In the case instead there is only the enhancement of informal learning, CoW is thought of as a self-development environment supported by the possibility of creative interaction on a voluntary basis. As regards the development of skills in CoW, work action becomes in educational terms the basis of a transformative learning in the new fields of digital economy that is supported by critical thinking, dialogue and reflection and in which the primary role is played by actions and abilities, linked to personal values and context. The actions, based on the reflection that often involves several subjects, together with the skills of action produce changes that educate a new way of thinking about work and of engaging in the world of work and more generally in social life.

Conclusions

The principle of sharing common spaces is leading to the experimentation of new environments of co-living and coworking characterized by the independence of the productive subjects and the spaces, the self-government of the spaces themselves and the accessibility of the citizenship to the use and active attendance to goods and places.

The CoW space is intended as an open space characterized by flows, where supply and demand meet, where alliances, synergies and collaborations are created and where a new dimension of public service is experienced. These new forms of work organization are increasingly oriented towards freedom and the ability to unite subjects with different skills, knowledge and competences, necessary to adapt to an increasingly competitive labor market. Subjects available to learn and enrich skills in an environment conducive to shared knowledge building and develop professional exchanges (Björklund et al., 2011, Kojo and Nenonen, 2014).

CoW spaces allow educational terms to facilitate networking, enable social learning and promote innovation. The CoW space becomes a cognitive ecosystem in which working models can coexist to improve understanding, analysis and the ability to integrate the literacy of new media into educational programs, more sensitive to the development of new skills, such as the exercise of critical thought useful for developing individual responsibility and cognitive independence. These new working models present in CoW make it possible to develop professional, technological and vocational skills that are indispensable for training the workforce of the future; this through a necessary interdisciplinary preparation useful to develop skills and knowledge in a wide range of disciplinary fields and in expanding sectors, with high added value for the society of the future. Therefore, because of its peculiarities and how CoW spaces are designed, cooperative learning is facilitated (Loyens and Gijbels, 2008; Matthews, Andrews, Adams, 2011), and considering the importance of the educational consequences of this way of learning, even universities are creating CoW spaces within them. This research has shown that CoW is a work space where it is possible to co-learn starting from the establishment of real communities of practice and professional development (Kyro, Artto, 2015). The educational dimension of CoW is linked to work practices that voluntarily connect to generate work learning environments able to foster positive interdependence, interaction centered on the interpretation of the other, individual responsibility, shared leadership and attention and development of social skills (Yildirim, 2014). For these characteristics, CoW is a great opportunity to enlarge educational space orientating it to new social processes of knowledge generation (Cusmai, Di Saverio, Loasses, 2015). Mark Prensky (2013), an expert scholar of digital natives, has in fact highlighted how educational and training systems require a substantial revision and reorganization in a society that is becoming increasingly complex and digital and needs new connective and interpersonal skills. Today schools could borrow some space management practices and the methodologies of education through learning by doing and peer education, that represent learning approaches useful to stimulate the involvement of young people. In the school as in CoW, space can be designed to encourage problem-based learning and focus on problems related to work practices and to highlight the ability to collaborate, work in groups, read the new signals coming from social transformations and respond adaptively to continuous changes (Kojo, Nenonen, 2014). Following the increase in

life expectancy in most of the mature economies, with a view to lifelong learning, it is important to extend learning cycles to include adulthood that requires contexts in which to activate continuous and permanent knowledge reinforcement paths.

Research limits

The research shows limits on investigating the feelings, emotions and opinions of those who personally live and frequent CoW. As many would like to continue this line of research, one could widen the survey sample, listening not only to the managers of CoW, but also the coworkers, in order to know their point of view and to listen to their stories related to personal experiences of learning in CoW. From this kind of investigation, useful information could emerge for CoW managers, engaged in training design and organization of learning environments. For example, the results of our survey have already provided useful information to CoW managers, in order to understand the need not only to meet training requests from companies, but also those coming from every single coworker who may need reintegrate into the world of work and therefore acquire specific and individual skills.

Bibliography

- Andersen R. (2014). Rhetorical Work in the Age of Content Management: Implications for the Field of Technical Communication. *Journal of Business and Technical Communication*, 28: 115-157. In <<https://doi.org/10.1177/1050651913513904>> (last consulted on 04/01/2019).
- Barricelli D. (2016). *Spazi di apprendimento emergenti. Il divenire formativo nei contesti di coworking, fab lab e università*, Isfol Research Paper, n. 29.
- Bezzi M. (2015). *8 esempi per spiegare come i FabLab reinventano i paradigmi di lavoro e formazione*. In <http://goo.gl/jGWAcB> (last consulted on 2/01/2019).
- Bilandzic M., Foth M. (2017). Designing hubs for connected learning: Social, spatial and technological insights from Coworking, Hackerspaces and Meet-up groups. In L. Carvalho, P. Goodyear, M. de Laat (Eds.), *Place-Based Spaces for Networked Learning* (pp. 191-2016). United Kingdom: Routledge, Oxon.
- Botsman R., Rogers R. (2011). *What's mine is yours: How collaborative consumption is changing the way we live*. New York: Collins.

- Bouncken R.B., Reuschl A.J. (2016). Coworking-spaces: how a phenomenon of the sharing economy builds a novel trend for the workplace and for entrepreneurship. *Review of Managerial Science*, 12: 317-334.
- Björklund T., Clavert M., Kirjavainen S., Laakso M., Luukkonen S. (2011). Aalto University Design Factory in the eyes of its community. Aalto University. In <https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/12171/-D4_bj%C3%B6rklund_tua_2011.pdf?sequence=1> (last consulted on 2/01/2019).
- Buksh B., Mouat C. M. (2015). Activating smart work hubs for urban revitalisation: evidence and implications of digital urbanism for planning and policy from South-East Queensland. *Australian Planner*, 52: 16-26.
- Caruth, G.D. (2013). Demystifying Mixed Methods Research Design: A Review of the Literature. *Melvana International Journal of Education*, 3: 112-122.
- Castellotti G., Paresio E. (2013). *Coworking. Condivisione professionale e autenticamente sociale*. River Press Group srl.
- Cohen L., Manion L., Mossison K. (2007). *Research Methods in Education*, 6th edit. Oxford: Routledge.
- Colleoni E., Arvidsson A. (2014). *Knowledge sharing and social capital building. The role of co-working spaces in the knowledge economy in Milan*. Unpublished Report, Office for Youth, Municipality of Milan.
- Cook T.D., Campbell D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Costa M. (2019). Agency capacitante e sviluppo della competenza. In G. Alessandrini (ed.), *Attualità del capability approach in Europa e scenari della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Council Recommendation on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*. In [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (last consulted on 02/01/2019).
- Curaoglu F., Demirbas D. (2017). Proceedings of the 12h European Academy of Design Conference: *From Co-Working Places to New Education Places*. Sapienza University of Rome. *The Design Journal*, 20: S4765-S4767. In <<https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1352986>> (last consulted on 31/12/2018).
- Cusmai M., Di Saverio M., Loasses C. (2015). La settima competenza chiave si rinnova Esperienze, metodologie e strumenti operativi. *Osservatorio Isfol*, n. 4, pp. 155-171.
- Ethics in Horizon 2020. In <http://ec.europa.eu/research/participants/docs/h2020-funding-guide/cross-cutting-issues/ethics_en.htm> (last consulted on 11/01/2019).
- European Commission. (2017). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendi-*

- mento permanente. In <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pub-Ref=-//EP//TEXT+TA +P8-TA-2017-0217+0+DOC+XML+V0//IT> (last consulted on 06/01/2019).
- Galliani L. (2012). Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali. In P. Limone (ed.), *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale* (pp. 3-26). Bari: Progedit.
- Jakonen M., Kivinen N., Salovaara P., Hirkman P. (2017). Towards an Economy of Encounters? A critical study of affectual assemblages in coworking. *Scandinavian Journal of Management*, 33: 235-242. In <<https://doi.org/10.1016/j.scaman.2017.10.003>> (last consulted on 2/01/2019).
- Kojo I., Keltinkangas K., Hänninen J.J. (2013). Proceedings of the 41st SEFI Conference. *Developing Learning Environments for Engineering Education: Elements of User Experience and Supporting Spatial Solutions*. Leuven: Belgium.
- Kojo I., Nenonen S. (2014). User Experience in an Academic Coworking Place: The Case of Aalto University's Design Factory. In *Proceedings of the CIB Facilities Management Conference*. Copenhagen, Denmark.
- Kyro R., Artto K., (2015). *The Development Path of an Academic Co-working Space on Campus - Case Energy Garag*. *Procedia Economics and Finance*, 21: 431-438.
- Loyens S.M.M., Gijbels D. (2008). Understanding the Effects of Constructivist Learning Environments: Introducing Multi-Directional Approach. *Instructional Science*, 36: 351-357.
- Matthews K.E., Andrews V., Adams P. (2011). Social Learning Spaces and Student Engagement. *Higher Education Research & Development*, 30: 105-120.
- Merizow J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide in transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Milani P., Pegoraro E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- OECD. (2015). *Recognition of Non-formal and Informal Learning*. In <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>> (last consulted on 05/01/2019).
- Ponce O.A., Pagán-Maldonado N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1: 111-135.
- Prensky M (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Trento: Erickson.
- Rief S., Stiefel K.-P., Weiss A. (2016). *Harnessing the Potential of Coworking*. In <http://eu.haworth.com/docs/default-source/white-papers/harnessing-the-potential-of-coworking-81444.pdf?sfvrsn=6> (last consulted on: 31/12/2018).

- Sasa M. (2013). The Twenty-First Century University and the Concept of Lifelong Learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 53: 151-170.
- Spinuzzi C. (2012). Working alone together. Coworking as emergent collaborative activity. *Journal of Business and Technical Communication*, 26: 399-441.
- Šviráková E., Soukalová R., Bedná P., Danko L. (2014). Culture managers education: system dynamics model of the coworking design centre. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174: 1684-1694. In <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.822>> (last consulted on: 03/02/2019).
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Yildirim M. C. (2014). Developing a Scale for Constructivist Learning Environment Management Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54: 1-18.

Luoghi ed ambienti per crescere
secondo i valori della parità e delle differenze.
Contesti educativi e famiglie in dialogo

Places and environments to grow according
to the values of equality and differences.
A dialogue between educational contexts and families

Francesca Dello Preite

PhD | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | francesca.dellopreite@unifi.it

abstract

Respect for otherness and enhancement represent fundamental pedagogical horizons for educating new generations to a democratic coexistence in which all differences become resources for the construction of a fairer and more inclusive society. These aims, however, need to be recognized/practiced not only within school contexts but also in non-formal educational places such as families, where girls and boys acquire their first “alphabets” to enable them to understand each other and make sense of reality.

This paper seeks to analyse the goals, phases and first outcomes of an exploratory research project on gender education undertaken by nursery schools and pre-schools educators/teachers and parents. In addition to highlighting the uncertainties, doubts and “fears” that persist concerning the gender issue, this article underlines the importance of dialogue and the exchange of ideas/practices between educators/teachers and families to educate children to gender equality and respect for difference using a method of joint responsibility.

Keywords: educational contexts, families, gender education, training, joint responsibility

Il rispetto e la valorizzazione delle alterità rappresentano orizzonti pedagogici fondamentali per educare le nuove generazioni ad una convivenza democratica in cui tutte le differenze diventano risorse per la costruzione di una società più equa ed inclusiva. Tali finalità necessitano, però, di essere riconosciute/praticate non solo all'interno dei contesti scolastici, ma anche nei luoghi educativi non formali come le famiglie dove bambine e bambini apprendono i primi “alfabeti” per conoscersi e dare un senso alla/e realtà. Il contributo intende analizzare gli obiettivi, le fasi e i primi esiti di una ricerca qualitativa sull'educazione di genere a cui hanno partecipato educatrici/insegnanti di nidi e scuole dell'infanzia e genitori. Oltre a evidenziare le incertezze, i dubbi e le “paure” che ancora sussistono sulle tematiche in questione, l'articolo rileva l'importanza che

assumono il dialogo e lo scambio di idee/pratiche tra educatrici/insegnanti e famiglie per educare in modo corresponsabile alla parità di genere e al rispetto delle differenze.

Parole-chiave: contesti educativi, famiglie, educazione di genere, formazione, corresponsabilità

1. Spazi di vita e identità di genere

Ogni essere umano, fin dalle prime fasi della propria esistenza, si trova immancabilmente a vivere all'interno di ambienti che, dall'accogliente e protettivo grembo materno, si fanno via via più estesi e ricchi di stimoli offrendo al soggetto la possibilità di ampliare i propri orizzonti conoscitivi e di passare da esperienze centrate sul proprio sé a scoperte che valicano tali confini.

Cristiano Giorda (2014, p. 17) afferma che il soggetto sia frutto di un "incessante dialogo fra uno spazio personale, esclusivo, e le relazioni che questo centro intrattiene con luoghi vicini e lontani, con le persone ma anche con le culture, gli ambienti e le società che li caratterizzano".

Infatti, bambine e bambini a partire dall'esplorazione del proprio corpo e dello spazio che esso occupa estendono progressivamente il proprio interesse alla conoscenza degli ambienti circostanti scoprendone le forme, le dimensioni, gli oggetti che li connotano e li contraddistinguono. Si tratta di un processo evolutivo che ciascuno compie in modo attivo e costruttivo e che conduce via via a nuove conquiste facendo sentire l'individuo sempre più sicuro di sé e capace di affrontare situazioni più complesse e svincolate dalla concretezza iniziale (Iori, 1996).

In questo stretto legame che l'individuo instaura con gli spazi e i loro artefatti anche la dimensione di genere gioca un ruolo fondamentale. Molti studi di settore hanno ampiamente dimostrato come nel corso dei secoli donne e uomini abbiano usufruito e operato in modi differenti nei vari ambienti tanto che i luoghi privati e la stanzialità sono divenuti una prerogativa del genere femminile mentre i luoghi pubblici e la mobilità una peculiarità del genere maschile (Cantarella, 2010; Covato, 2014; Seveso, 2001; Ulivieri, 1995). Come ricorda Simonetta Ulivieri (2012, p. 16):

[...] il tratto che contraddistingue[va] la donna è quello di rimanere in casa e di rimanere lì impegnata [...]. Un archetipo duro a morire che collocava la vita delle donne nel privato [...] e quella

degli uomini nel pubblico, all'esterno di essa. Questa destinazione diversa ha contraddistinto l'immaginario occidentale per lunghi secoli, se non per millenni.

Esiti analoghi si ritrovano in numerose ricerche che sono state rivolte all'esame della mobilità e della frequentazione degli spazi da parte di femmine e maschi durante l'infanzia e l'adolescenza. In particolare, l'indagine condotta da Belinda Brown, Roger Mackett, Yi Gong, Kay Kitazawa e James Paskins (2008) su più di mille bambini e bambine dagli 8 agli 11 anni residenti in un distretto a sud di Londra e in una contea suburbana a nord della stessa capitale, ha messo in risalto che, rispetto alla capacità di muoversi in modo indipendente dalla presenza degli adulti in vari ambienti (parchi, strutture sportive, cinema, centri commerciali e negozi locali), le femmine mostrano una autonomia inferiore a quella dei coetanei maschi. A tale proposito gli studiosi affermano che: *"Boys were consistently much more likely to travel to all places alone than girls were, with the biggest differences occurring with trips to the park and then to the local shops. This result is consistent with findings about home range, confirming that girls are less likely to move around the local area than boys"* (ivi, p. 391). I risultati ottenuti sottolineano, inoltre, che le bambine e le ragazze hanno una preferenza per gli spazi chiusi (cinema, negozi locali e centri commerciali) da visitare in compagnia di adulti e/o coetanee, mentre i bambini e i ragazzi amano di più i luoghi all'aperto (parchi e strutture sportive) dove prediligono trascorre il tempo e fare attività con amici e coetanei.

Queste differenti attitudini ad usufruire maggiormente di spazi chiusi (femmine) o di spazi aperti (maschi) si ritrovano in molte culture presenti in diverse zone geografiche. Uno studio condotto in Slovacchia su bambini/e e adolescenti di Bratislava (Blazek, 2011), che per ragioni familiari e sociali svantaggiate trascorrono molto tempo della loro infanzia in strada, è giunto a sostenere che in età adolescenziale mentre i ragazzi continuano a passare molto tempo nello spazio pubblico (strada e quartiere), le ragazze sono relegate alla sfera domestica per accudire i fratelli più piccoli. Evidenze similari emergono, altresì, dalla ricerca che Sylvia Chant e Gareth A. Jones (2005) hanno condotto in Ghana e in Gambia. Anche in questi paesi i ragazzi svolgono prevalentemente attività extra-domestiche, mentre le ragazze sono occupate principalmente in compiti di accudimento e di cura dentro casa. Le ripercussioni che derivano da questa difforme padronanza degli spazi pubblici e privati non sono poche. Secondo Chant e Jones esse incidono soprattutto in modo restrittivo

sui vissuti delle giovani ragazze che vengono private sia dell'istruzione sia di trovare impieghi lavorativi remunerati (ivi, pp. 191-192).

Gli studi presi in considerazione, esplicativi di una letteratura in continua espansione, avvalorano la tesi secondo cui gli spazi di vita non siano affatto “neutri” ma dotati di una “identità culturale [...] che riproduce le strutture e le aspettative della società” (Giorda, 2014, p. 45) riverberando i suoi effetti sulla formazione identitaria di chi abita questi luoghi. Al loro interno e in relazione con le figure di riferimento, bambine e bambini cominciano ad apprendere anche le norme di genere e ad assumere i ruoli che il contesto sociale di appartenenza considera appropriati a seconda del sesso con cui sono nati. È questo un processo che condiziona in modo stringente lo sviluppo di tutta la personalità – dalla sfera cognitiva a quella emotiva – poiché veicolato da stereotipi talmente radicati nelle prassi educative da sembrare “naturali”, impedendo così che si alimenti quella riflessione critica necessaria per crescere ed educare l'infanzia secondo i principi della parità e del rispetto.

2. Contesti familiari ed educazione di genere

La famiglia ha rappresentato per un lungo periodo storico e culturale il primo e principale luogo dell'educazione delle nuove generazioni tanto che la stessa Costituzione Italiana dedica a questo istituto tre articoli (29, 30 e 31) stabilendo che “La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio [...]” (art. 29), che “È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio [...]” (art. 30), ed infine che “La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose” (art. 31).

Dal 1948 ad oggi le condizioni giuridiche, sociali e culturali dell'istituto familiare sono decisamente cambiate (Barbagli, Castiglioni, Dalla Zuanna, 2003) tanto che molte discipline scientifiche, compresa la Pedagogia, hanno cominciato a utilizzare il termine “famiglie” al plurale in virtù dei molteplici modelli attualmente esistenti e dei nuovi assetti relazionali che si sono affermati al loro interno (Contini, Ulivieri, 2010; Loiodice, 2012; Saraceno, 2013²; Zanatta, 2011). A tal proposito Alessandra Gigli (2010, p. 100) asserisce che negli ultimi decenni nei paesi occidentali ci siano stati dei “cambiamenti antropologici” a cui hanno

fatto seguito fenomeni prima inesistenti che la studiosa sintetizza come segue:

Sono [...] cambiati le caratteristiche morfologico-strutturali (più tipologie familiari possibili), il piano relazionale (famiglia come unità di affetti e come scenario di realizzazione esistenziale), le modalità con cui vengono interpretate le differenze di genere (maggiore parità nei rapporti uomo/donna), gli stili genitoriali (affermarsi del genitore autorevole e non autoritario) e l'idea stessa di educazione (come processo finalizzato a facilitare l'espressione della potenzialità dei soggetti). Sono cambiate, infine, le basi valoriali che regolano i comportamenti: si è passati da un "dover essere", socialmente definito e controllato, a una dimensione maggiormente individualizzata per cui i legami familiari sono frutto di scelte soggettive, che sono comunque specchio della società.

Nonostante le evidenze empiriche confermino che nelle famiglie attuali non si viva più come un tempo (ISTAT, 2017) e che tra i diversi membri si siano affermate nuove pratiche relazionali, affettive e di cura, in merito al genere continuano a sussistere preconcetti e condizionamenti che rallentano il raggiungimento di una parità sostanziale tra le figure maschili e femminili (Sartori, 2009). Ad esempio, benché i giovani partner rispetto alle passate generazioni di mariti/compagni siano più propensi e solleciti a dare un aiuto nelle faccende di casa, queste ricadono ugualmente in maggior misura sulle mogli/compagne anche quando svolgono un lavoro socialmente ed economicamente riconosciuto.

Nel Report "I tempi della vita quotidiana" pubblicato dall'ISTAT nel 2016 (dati riferiti all'anno 2014) si legge che "le donne occupate aggiungono alla giornata lavorativa un altro 16,1% di carico familiare (3h52'), raggiungendo una quota di lavoro totale pari al 35,1% del giorno medio (8h26'). Gli uomini occupati, invece, aggiungendo solo un 6,3% di lavoro familiare (1h31') assorbono con il lavoro totale il 31,1% della giornata media (7h28'): circa 58' in meno" (ivi, p. 5). Interessante notare che i disequilibri nella ripartizione dei carichi di lavoro familiare tendono a ridursi in particolari condizioni, ovvero: quando la coppia ha dei figli di età compresa fra i 3-5 anni, quando la donna è laureata e nelle giovani coppie in cui la donna appartiene alla generazione dei Millennial (nati tra il 1981 e il 1989).

Anche vivere al nord e al centro influisce sulla riduzione delle asimmetrie di genere cosa più difficile che accada al sud Italia dove gli stereo-

tipi sessisti permangono non solo nelle vecchie ma anche nelle nuove generazioni (ivi, pp. 9-11). Ad ogni modo, rispetto al passato, i padri di oggi trascorrono molto più tempo con figlie e figli dando importanza, soprattutto, alle attività di gioco, agli aspetti comunicativi e a seguirli nei compiti di scuola (Sartori, 2009, p. 172; ISTAT, 2016, p. 10).

I miglioramenti rilevati, comunque, da soli non sono sufficienti per garantire a maschi e femmine di raggiungere nel corso della vita condizioni di pari opportunità. Gli studi di genere che si addentrano nell'analisi delle pratiche genitoriali confermano che negli ambienti dove "la riflessione sulla differenza non trova momenti di discussione e di elaborazione" si verificano quotidianamente "episodi che indirizzano bambini e bambine verso un modo più o meno convenzionale e definito di vivere la propria identità sessuale" (Musi, 2008, p. 107). Le convinzioni che madri e padri possiedono sulla maschilità e sulla femminilità, se non ripensate secondo nuovi paradigmi educativi (Morin, 2014), ripropongono inevitabilmente proiezioni e pratiche stereotipate. È tutt'oggi viva l'idea che i bambini siano più sicuri di sé ed intraprendenti delle bambine che, invece, si mostrano più remissive ed inclini a svolgere attività di minore importanza rispetto a quelle dei coetanei maschi (Marañón, 2018). Queste rigide rappresentazioni portano madri e padri ad assumere comportamenti e regole differenziate a seconda del genere della prole senza valutare criticamente gli effettivi bisogni che ciascuno ha. Si ripropone così un circolo vizioso che invece di decostruire e di scardinare vecchi pregiudizi consolida lo *status quo* con le sue asimmetrie e le sue discriminazioni, mantenendo in essere relazioni di esclusione e di contrapposizione fra i generi.

Per uscire da questo stallo, divenuto oggi un'istanza sociale e culturale irrinunciabile, è necessario che i genitori imparino a "riconoscere la differenza, saperla 'pensare' cognitivamente e 'vivere' emotivamente" (Loiodice, 2012, p. 26), lasciando spazio a inedite interpretazioni dei vissuti e delle realtà e alla possibilità di costruire nuove tipologie del vivere insieme sia in ambito privato che pubblico. Così intesa, la differenza di genere costituisce l'*humus* per educare le nuove generazioni a riconoscere nell'alterità un valore umano da preservare e da coltivare come antidoto contro ogni forma di marginalizzazione e di prevaricazione. Questo significa costruire tra genitori e figli/e un dialogo costante, aperto ai diversi punti di vista e capace di stimare i problemi come opportunità per ascoltarsi, confrontarsi e crescere insieme. Un dialogo che dando "voce" alle differenze le renda visibili ed auspicabili e che crei le condizioni perché bambine e

bambini si sentano liberi di scegliere i “modelli” che meglio interpretano i loro desideri, sentimenti, emozioni ed aspirazioni per il futuro.

3. Educare alla parità. Per un patto di corresponsabilità tra servizi, scuole e famiglie

Dall'anno 2016 è in corso presso i Servizi per l'Infanzia del Comune di Livorno una ricerca-azione volta ad analizzare in chiave di genere le pratiche agite da educatrici ed insegnanti nella relazione con bambine e bambini, al fine di promuovere una formazione critica verso gli stereotipi sessisti che spesso, in modo subdolo, vengono riprodotti nei processi d'apprendimento-insegnamento (Dello Preite, 2018). Nel corso della ricerca, oltre alle necessità di imparare ad usare la lingua e il linguaggio secondo regole e accezioni non discriminanti (Biemmi, 2011; Robustelli, 2016; Sabatini, 1987) e di rimodulare la didattica nell'ottica della valorizzazione delle differenze (Gallelli, 2012), le partecipanti hanno ravvisato il bisogno di coinvolgere nel progetto anche le famiglie per promuovere una corresponsabilità rispetto ai principi dell'educazione di genere. Tale esigenza è stata messa a fuoco attraverso l'osservazione e l'analisi dei comportamenti che i genitori adottano (o comunicano di adottare) nei confronti dei figli e delle figlie, sia per quanto attiene l'ambito educativo e della cura sia per quanto riguarda l'acquisto dei beni materiali presenti sul mercato, dove gli stereotipi di genere sono appositamente utilizzati per attirare i potenziali clienti (si pensi al fenomeno del *gender marketing*). Proprio su quest'ultimo aspetto, è stato, infatti, appurato che le bambine arrivino al nido e alla scuola dell'infanzia vestite con abiti e accessori di colore rosa spesso arricchiti da pizzi e *paillettes*, mentre i bambini indossino capi meno appariscenti, dai colori scuri ma pur sempre caratterizzati da immagini di super eroi intenti a mostrare la propria forza e virilità. Parlare di genere con i genitori a cominciare da queste evidenze è sembrato un buon punto di partenza per affrontare in seguito anche temi più complessi quali, ad esempio, i processi implicati nella costruzione dell'identità di genere.

In quest'ottica, dal mese di maggio del 2018, sono iniziati i primi laboratori pilota dal titolo “Genere e genitorialità. Parliamone insieme...”, organizzati presso sette centri per l'infanzia e che, dalle fasi iniziali fino ad oggi, hanno visto la partecipazione 70 genitori (di cui 52 madri e 18 padri).

Le attività laboratoriali assumono come *framework* di riferimento il metodo narrativo, ritenuto scientificamente valido per comprendere il/i significato/i delle esperienze attraverso il dispositivo della narrazione. Luigina Mortari (2011, p. 178) sostiene infatti che: “Poiché tratto fondamentale dell’esperienza è che accade nel tempo e il tipo di pensiero in cui la temporalità è asse strutturante è la narrazione, allora narrare l’esperienza risulta essere il modo discorsivo privilegiato per comprendere di essa il significato”. Gli incontri di laboratorio sono quindi pensati e predisposti affinché i genitori, mediante l’uso della parola e della “conversazione socievole” (Boffo, 2005), possano esprimere i vissuti legati al loro essere femmine o maschi, raccontare le proiezioni elaborate sui figli e sulle figlie in base al sesso con cui sono nati/e, riflettere sui condizionamenti di genere che, intenzionalmente o meno, riproducono nelle loro pratiche educative, esplicitare le “paure” spesso riferite ad orientamenti sessuali che non rispecchiano il modello eterosessuale.

Per facilitare l’interazione dialogica tra le/i partecipanti, i laboratori si svolgono all’interno di un *setting* circolare, solitamente allestito in un’aula spaziosa del nido o della scuola. All’interno del circolo si siedono anche le educatrici/insegnanti, la coordinatrice pedagogica dei servizi e l’esperta ricercatrice che durante l’incontro hanno il ruolo di creare un clima di accoglienza, di apertura al confronto, di facilitare lo scambio di esperienze e di idee, di mettere a fuoco le buone pratiche così come le problematiche che vengono percepite e/o esplicitate (Rogers, 1971). Il *setting* è inoltre dotato di una lavagna con fogli mobili su cui, nei momenti dedicati al *brainstorming*, si fissano le parole, i concetti, le frasi ritenute significative rispetto all’oggetto della discussione.

Sotto il profilo della struttura organizzativa, i laboratori prevedono tre fasi consecutive e strettamente connesse.

Nella prima fase la coordinatrice pedagogica illustra e motiva alle famiglie le finalità e gli obiettivi della ricerca-azione sull’educazione di genere che il Comune di Livorno in collaborazione con l’Università di Firenze porta avanti da alcuni anni, ritenendo fondamentale formare le educatrici e le insegnanti su queste tematiche e coinvolgere attivamente nel percorso anche i genitori al fine di stringere tra questi e i servizi un patto di corresponsabilità educativa che veda la parità, il rispetto verso gli altri e la valorizzazione delle differenze principi basilari per crescere bambine e bambini secondo uno spirito democratico e inclusivo.

La seconda fase, condotta dall’esperta ricercatrice, comprende due focus. Il primo è dedicato alla elaborazione di un lessico condiviso su alcu-

ne “parole chiave” dell’educazione di genere tra cui: sesso, genere, femminilità, maschilità, stereotipo, pregiudizio, sessismo, patriarcato. Nonostante siano termini noti a tutti/e, il dialogo e il confronto che si sviluppano attingendo alle conoscenze possedute da ciascuno/a permettono di approfondirne il significato facendo chiarezza su dubbi, equivoci e/o fraintendimenti che spesso si generano nel “parlare comune”. Fra tutti, il concetto di genere è quello che si rivela più complesso da mettere a fuoco anche perché utilizzato spesso come sinonimo di sesso e, pertanto, ricondotto erroneamente alla sfera biologica dell’individuo. Per questo sono necessari diversi passaggi prima di riuscire a definirlo come un costrutto socio-culturale che il soggetto acquisisce, interiorizza e modella lungo tutto l’arco della propria esistenza in relazione agli altri e all’ambiente in cui vive. Le narrazioni dei genitori di origine straniera intorno al genere si rivelano molto efficaci per comprendere le differenti accezioni che esso può avere nelle altre culture e come tutto ciò influisca sui rapporti di potere tra uomini e donne e su una diversa interpretazione/assegnazione dei ruoli maschili e femminili all’interno della società di appartenenza. Si configurano così realtà socio-culturali in cui i codici normativi di genere tendono a rinforzare il rapporto dicotomico fra universo maschile e femminile, alimentando vecchie e nuove forme di subordinazione e di violenza verso le donne, e realtà in cui, grazie a dispositivi linguistici, religiosi e legislativi caratterizzati da minore asimmetria, la parità tra i generi aumenta. Il secondo focus si concentra, invece, sulle narrazioni di esperienze che le madri e i padri hanno direttamente o indirettamente vissuto e di cui il genere costituisce una variabile centrale del discorso. Questo è un momento che genera un’elevata partecipazione ed empatia poiché, nonostante ogni storia abbia le sue peculiarità che la rendono “unica”, ciascuno/a ritrova nei racconti degli altri/e un aneddoto, un’emozione, un punto di vista in cui potersi rispecchiare comprendendo anche quelle opinioni e/o situazioni che inizialmente potevano sembrare in contrasto con le proprie. Il narrare e il confrontarsi attorno all’educazione di genere diventano, così, un processo formativo e trasformativo (Bruner, 2004⁴; Cambi, 2010; Demetrio, 1995), attraverso cui i genitori possono scoprire di possedere risorse, qualità e competenze prima ignorate e trovare insieme nuove traiettorie per affrontare i bisogni educativi che bambine e bambini mostrano ogni giorno.

Durante la terza fase le educatrici e le insegnanti illustrano alle famiglie le modalità attraverso cui è stata introdotta l’educazione di genere nei nidi e nelle scuole dell’infanzia sottolineando che non si tratti un percor-

so educativo-didattico aggiuntivo, condotto in parallelo alle attività di *routine*, bensì di un nuovo *modus operandi* che investe l'intero piano educativo – riconfigurandone la cornice teorica – e che guida il personale educativo a ri-pensare e ri-formulare in ottica di genere i metodi, gli spazi, i materiali, i contenuti, i linguaggi, le relazioni. In sintesi, nell'agire professionale questo significa: strutturare attività di coeducazione che abituino maschi e femmine a confrontarsi, ascoltarsi, a risolvere insieme problemi e a superare i conflitti attraverso strategie di mediazione; scegliere materiali didattici (libri, giocattoli, sussidi, ...) che possano incontrare l'interesse e la motivazione sia delle bambine che dei bambini; promuovere una lingua e un linguaggio dove il genere maschile e femminile siano equamente utilizzati. È, quindi, un cambiamento paradigmatico che impegna, innanzitutto, le educatrici e le insegnanti a riflettere su di sé, sui propri stereotipi e sull'idea di educazione a cui fanno riferimento nel relazionarsi con i bambini e le bambine. Il nodo cruciale di questa fase consiste nel riuscire a stabilire con le famiglie una corresponsabilità sugli intenti e sulle azioni precedentemente descritte in modo che bambine e bambini possano trovare una continuità tra le esperienze effettuate nei contesti educativo-scolastici e quelle vissute a casa con le figure di riferimento. Questa sollecitazione fa ravvisare nei genitori la necessità di approfondire le proprie conoscenze e di sperimentare nuove modalità di interazione con i figli e le figlie manifestando un vivo interesse per nuovi incontri laboratoriali di approfondimento su questi temi.

4. Il questionario. Spunti di riflessione e considerazioni per il futuro

Prima di chiudere l'incontro, i genitori sono invitati a compilare un questionario articolato in venti *items*, con risposte chiuse e aperte, volto a raccogliere informazioni su: dati anamnestici (*items* 1, 2, 3, 4); precedenti esperienze di formazione/informazione sull'educazione di genere (*items* 5, 6); grado di conoscenza dei concetti: sesso, genere, stereotipi sessisti e loro funzionamento (*items* 7, 8); percezione di avere/trasmettere stereotipi di genere (*items* 9, 10, 11, 12); significato dei termini femminilità e maschilità (*items* 13, 14); ricadute dell'educazione di genere su bambini e bambine (item 15); contesti adeguati a promuovere l'educazione di genere (*item* 16); interesse a continuare l'esperienza formativa (*item* 17); considerazioni sull'incontro ed eventuali proposte (*items* 17, 18, 19, 20).

Dalla rielaborazione dei 66 questionari finora raccolti (di cui in questa

sede è possibile presentare solo una breve sintesi) si colgono aspetti significativi sia sulla posizione del campione rispetto all'educazione di genere sia sull'efficacia dell'incontro laboratoriale.

In primo luogo tutti i genitori sono convinti che l'educazione di genere serva a "far crescere bambini e bambine più liberamente" e che debba essere fatta "sia dai genitori sia dalle educatrici/insegnanti" (76% delle preferenze). Prima dell'incontro la metà delle/dei partecipanti aveva "poca" conoscenza dei temi trattati mentre ad averne un'ottima conoscenza è solo un ristretto numero (4%). Le/i partecipanti sostengono di aver ricevuto durante la loro infanzia un'educazione "poco" (40%) o addirittura "per niente" (30%) condizionata da stereotipi di genere e anche al momento attuale si sentono "poco" (58%) o "per niente" (24%) influenzati dagli stessi. Tali risposte trovano una sorta di riscontro nel dirsi pienamente disponibili a regalare ad un bambino una cucina giocattolo (76%) e a una bambina una cassetta giocattolo con strumenti per elettricista (53%), anche se alla richiesta di associare ai concetti di femminilità e maschilità alcuni aggettivi e/o sostantivi (fino a 3 preferenze) riemergono i classici abbinamenti. Infatti, le prime dieci parole attribuite al termine femminilità sono: dolcezza (17 preferenze), sensibilità (12 preferenze), grazia e sensualità (6 preferenze), delicatezza, pazienza, empatia (5 preferenze), eleganza e intelligenza (4 preferenze); fa eccezione la parola "forza" con 8 preferenze. Per quanto riguarda il concetto di maschilità abbiamo invece: forza (30 preferenze), virilità (7 preferenze), coraggio, paternità, sicurezza (4 preferenze); istintività, praticità, protezione, responsabilità, rispetto (3 preferenze).

Infine, i parerei sul laboratorio. I genitori dicono che questa occasione sia servita per fare chiarezza sui concetti e i principi su cui si fonda l'educazione di genere (il 59% risponde "molto" e il 41% risponde "abbastanza"), che sarebbero interessati a proseguire l'esperienza (91%) e che la consiglierebbero ad altri genitori (98%).

Questi risultati, senza alcuna pretesa di essere generalizzati, offrono comunque un interessante *feedback* per implementare il progetto pilota e renderlo operativo presso i contesti educativi dove ancora non è stato proposto. La complessità che caratterizza gli attuali scenari sociali, in cui le violenze, le disuguaglianze e le discriminazioni fra uomini e donne sono all'ordine del giorno, fa emerge con chiara evidenza il bisogno di avviare fra educatrici/insegnanti e famiglie un dialogo costruttivo sull'educazione di genere non solo per chiarirne le finalità e sgomberare il campo dalle ideologie che tentano di screditarne la valenza formativa, ma anche

per condividere quelle prassi e quei dispositivi educativi che agiti sia in famiglia sia nei servizi diano all'infanzia l'opportunità di sviluppare un pensiero rizomatico capace di interpretare tutte le differenze come una irrinunciabile risorsa per diventare cittadine e cittadini di una società pluralista ed inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Barbagli M., Castiglioni M., Dalla Zuanna G. (2003). *Fare famiglia in Italia. Un secolo di cambiamenti*. Bologna: il Mulino.
- Biemmi I. (2011). Che genere di linguaggio? Lingua, sessismo e identità femminile. In S. Ulivieri, I. Biemmi (eds.), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria* (pp. 111-129). Milano: Guerini.
- Blazek M. (2011). Place, Children's Friendships, and the Formation of Gender Identities in a Slovak Urban Neighbourhood". *Children's Geographies*, 9: 285-302.
- Boffo V. (2005). *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Pisa: ETS.
- Brown B., Mackett R., Gong Y., Kitazawa K., Paskins J. (2008). Gender differences in children's pathways to independent mobility. *Children's Geographies*, 4: 385-401.
- Bruner J. (2004⁴). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1996).
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cantarella E. (2014⁵). *L'ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell'antichità greca e romana*. Milano: Feltrinelli.
- Contini M. (ed.) (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Contini M., Ulivieri S. (eds.) (2010). *Donne, famiglia, famiglie*. Milano: Guerini.
- Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Dello Preite F. (2013). Stereotipi e pregiudizi di genere. Il ruolo della scuola e le competenze dei docenti. *Formazione & Insegnamento*, 3: 207-213.
- Dello Preite F. (2018). Genere e formazione. Una ricerca-azione nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 847-853). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

- Gallelli R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Gigli A. (2010). Molte famiglie: quelle “normali” e... le altre. In M. Contini (ed.), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia* (pp. 99-118). Roma: Carocci.
- Iori V. (1996). *Lo Spazio Vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- ISTAT (2016). I tempi della vita quotidiana. In <https://www.istat.it/it/files/-/2016/11/Report_Tempidivita_2014.pdf> (ultima consultazione 05/03/2019).
- ISTAT (2017). La vita degli uomini e delle donne in Europa. Un ritratto statistico. In <https://www.istat.it/it/files//2017/10/WomenMenEurope-DigitalPublication-2017_it.pdf> (ultima consultazione: 05/03/2019).
- Loiodice I. (2012). Ripensare i rapporti tra i generi. Per un nuovo modello relazionale di coppia e di famiglia. In I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell (eds.), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione* (pp. 17-40). Pisa: ETS.
- Loiodice I. (ed.) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (ed.) (2018). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Macinai E. (ed.) (2011). *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Marañón I. (2018). *Educare al Femminismo. Come formare persone libere, sicure di sé e rispettose degli altri a prescindere dal sesso*. Milano: Salani.
- Marone F. (ed.) (2016). *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marzano M. (2015). *Papà, mamma e gender*. Novara: UTET.
- Mortari L. (2011). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Musi E. (2008). *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati L. (ed.) (2005). *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola.
- Robustelli C. (2016). *Sindaco e sindaca. Il linguaggio di genere*. Roma-Firenze: Gruppo Editoriale L'Espresso-Accademia della Crusca.
- Rogers C.R. (1971). *I gruppi d'incontro*. Roma: Astrolabio (Ed. orig. pubblicata 1970).
- Sabatini A. (1987). *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri e Commissione Nazionale per le Pari Opportunità.
- Saraceno C. (2013²). *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*. Milano: Feltrinelli.

- Saraceno C. (2016). *Mamme e papà. Gli esami non finiscono mai*. Bologna: il Mulino.
- Sartori F. (2009). *Diffidenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: il Mulino.
- Seveso G. (2001). *Come ombre leggere. Gesti, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*. Milano: Unicopli.
- Sirignano F.M. (2005). L'incontro educativo tra famiglia e servizi per l'infanzia. In L. Pati (ed.), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni* (pp. 427-444). Brescia: La Scuola.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S., Pace R. (eds.) (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanatta A.L. (2011). *Nuove madri e nuovi padri. Essere genitori oggi*. Bologna: il Mulino.

Sconfinare nei luoghi dell'educazione: legami e creatività in un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya)

Trespassing in places of education: ties and creativity in a research experience conducted in Kilifi (Kenya)

Rosita Deluigi

Associate professor of Education, Cultural Heritage and Tourism | University of Macerata (Italy) | rosita.deluigi@unimc.it

abstract

Educational spaces become places when they are inhabited by interpersonal relationships. Between belonging and differences, familiarity and “elsewhere”, we are seeking unstable balances to diverge from the static certainties that condemn us to an isolated socio-cultural poverty. Designing and staying in educational places means first knowing how to develop an intentional space for intercultural openness and the dissonant proximity of plurality. Going on a journey, generating intra- and intersubjective interactions and dialogues, involves being willing to risk breaking through fragile borders to build bonds and reflective projects. Thanks to a project conducted in Kilifi (Kenya), in urban and rural contexts, we will describe the paths of an action based on paradigms of participation, communities and mixed creative potential. The narration of the research strategies will bring out some important steps that recreate the sense of education and educating oneself, giving voice to continuous and reciprocal learning processes.

Keywords: intercultural approach, intentional journey, reflective participation, creative languages, Kilifi (Kenya)

Gli spazi dell'educazione diventano luoghi quando sono abitati dalle relazioni interpersonali. Tra appartenenze e differenze, familiarità e altrove, ricerchiamo equilibri instabili in grado di farci divergere dalle certezze statiche che ci condannano a una solitaria povertà socio-culturale. Progettare e permanere in luoghi educativi significa innanzitutto sviluppare al proprio interno uno spazio intenzionale, volto all'apertura interculturale e alla prossimità dissonante della pluralità. Mettersi in viaggio, generando incontri e dialoghi, fuori e dentro di sé, comporta il rischio di attraversare confini labili per costruire legami e progettualità riflessive. Grazie ad un'esperienza condotta a Kilifi (Kenya), a stretto contatto con contesti urbani e rurali, ripercorreremo le tracce di un agire educativo messo in crisi da paradigmi di partecipazione, di comunità e di potenziali creativi meticcianti. La narrazione del percorso di ricerca consentirà di scoprire sguardi e linguaggi che ricreano il senso dell'educare e dell'educarsi, restituendo voce a processi di crescita continui e reciproci.

Parole chiave: educazione interculturale, viaggi intenzionali, partecipazione riflessiva, linguaggi creativi, Kilifi (Kenya)

1. Penombre e riflessi dei luoghi educativi

I luoghi dell'educazione prendono vita a partire dalla generazione di spazi di riflessività intenzionale dentro e fuori di sé, superando tale binomio in senso oppositivo, e attestandosi su una continua tensione trasformativa che attribuisce rilevanza all'incontro tra differenze. Tale cortocircuito è facilitato dall'inclinazione alla domanda e al dubbio, dal riconoscimento di non poter e saper afferrare del tutto i molteplici significati dell'esperienza e dall'essere portatori di categorie interpretative parziali e deficitarie.

In questo senso, la descrizione geografica del "qui" e dell'"altrove" perde consistenza nel momento in cui attraversiamo e generiamo spazi di frontiera simbolici, tra prossimità e distanze, in cui si stabiliscono i contatti interpersonali (Giordana, 2018; Gandolfi, 2018). La bidimensionalità del planisfero e delle linee coloniali di confine tracciate su carta assumono una rilevanza diversa nell'interazione diretta tra persone che ridefiniscono la propria identità reciprocamente.

Seppur in transito, possiamo decidere di assumere una postura interculturale che richiede di situarsi e, allo stesso tempo, di non sedentarizzarsi sulle proprie logiche interpretative (Catarci, Macinai, 2015; Fiorucci, Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). Ciò consente di contrastare la tentazione della cristallizzazione delle idee e delle strategie di azione, anche in campo educativo, ponendoci in una dialettica aperta al rischio dell'attraversamento permanente.

Riscoprire la molteplicità della progettualità educativa nel paradigma del nomadismo consente di articolare un pensiero sempre di più volto all'apertura e alla decostruzione (Braidotti, 2011; 2012). Questo richiede di riconoscere il ruolo cardine delle relazioni, in quanto restituiscono densità e sostanza alla riflessione pedagogica e acquisiscono potere sulle nuove narrazioni che facciamo di noi stessi e degli altri.

Dobbiamo divergere dalla lettura polarizzata tra appartenenze e differenze o familiarità e distanze per alimentare progettualità dinamiche che interagiscano con più paradigmi, istanze e modalità di rappresentazione. Si tratta di abbandonare logiche lineari e pre-strutturate per articolare modalità di pensiero rizomatiche e con snodi articolati, in grado di accogliere più contributi, non per contenerli in modo distinto, ma per avviare processi di creolizzazione (Cohen, Toninato, 2010).

Mettersi alla ricerca di equilibri instabili sfida la nostra sete di conferme ma, d'altra parte, diventa un'efficace misura per opporsi alla definizione solitaria di chiavi di lettura riduttive o ego-centrate, generatrici, di

fatto, di incomunicabilità e di povertà socio-culturali. La richiesta della pluralità è instabile, imprevedibile, inedita. Necessita di tempi prolungati e di spazi ampi in cui le forme dell'esperienza educativa possano moltiplicarsi, assumendo profili irregolari e tratteggiando pratiche inquiete. È per questo che spesso hanno bisogno di più linguaggi per esprimersi e per non appiattirsi alla mera descrizione di un'idea. L'abitudine di stabilire dei confini per garantire un certo ordine, si scontra con la possibilità di potenziare lo sviluppo del pensiero creativo in cui si annidano dissonanze inesplorate e innumerevoli paesaggi (Chambers, 2018).

2. Spazi necessari e dissonanze plurali

Progettare e permanere in luoghi educativi significa innanzitutto sviluppare al proprio interno uno spazio di riflessività che sappia interfacciarsi con i contesti in cui ci collochiamo per comprendere, in primo luogo, come viene intesa e connotata la sfera educativa. È importante interrogarsi sui diversi paradigmi di riferimento che intercettiamo, nel campo della ricerca e della realizzazione delle pratiche, per non leggerle e codificarle in modo univoco. Da qui, l'importanza di saper cogliere gli sguardi degli altri e i loro significati (Augè, 2000; Baronciani, 2017). Non solo come idee di differenza, ma come modalità di intendere e organizzare l'agire intenzionale.

Gli interventi educativi, infatti, prendono forma rispondendo alle sfide del contesto in cui si calano, generando opportunità di cambiamento (Aman, 2018). È nella specificità di un dato luogo che possiamo collocare le peculiarità di pratiche condivise; a partire dal riconoscimento di essere tutti situati in dimensioni geografiche e storiche che connotano la struttura di un pensiero non neutrale. Facendo un primo riferimento alla realtà di Kilifi, di cui parlerò meglio in seguito, un nucleo essenziale per entrare in dialogo con i luoghi educativi è stato quello di cogliere la valenza della dimensione comunitaria e collettiva dell'assunzione di responsabilità, così come il ruolo di cura diffuso. L'educazione è fortemente protesa verso la costruzione di *chance*, alla scommessa di riscatto, alla possibilità di realizzare occasioni formative accessibili, al risveglio della consapevolezza e del protagonismo giovanile. Il contrasto alla povertà educativa passa attraverso l'*empowerment* di comunità con un notevole orientamento all'impatto effettivo che gli interventi assumono, in relazione alla qualità della vita delle persone intercettate e della collettività (Zimmerman, 1990).

Avviare processi di cooperazione per attuare progetti educativi significa prendere in considerazione la complessità del contesto attraverso un'interazione diretta in cui mettere alla prova logiche, ipotesi e interventi. In questo modo, l'impatto sarà reciproco e, in chiave interculturale, diventerà sfidante anche per il ricercatore che intercetta nuove modalità di pensare e di declinare i luoghi educativi. Per entrare in questa dinamica, è necessario "fare spazio" internamente, concedendosi tempo per de-costruire modelli di pensiero e modalità di comunicazione troppo statiche e avviare processi di esplorazione di paradigmi differenti di cui si entra a far parte (Cima, 2017). Aver cura di questo transito accresce le possibilità di co-costruire proposte e percorsi operativi, alla luce di una riflessione condivisa e molteplice.

Immergersi nella prossimità dissonante della pluralità richiede svariati lessici e linguaggi con cui formulare nuove ipotesi e narrazioni delle esperienze educative. Questo vortice progettuale è in costante mutamento e si nutre di appartenenze relazionali e di contesto che alimentano familiarità inedite e desiderio di sviluppare proposte partecipative.

3. La trasversalità dei margini instabili

Per sconfinare nei luoghi dell'educazione ci sono più viaggi da compiere e molti confini da attraversare, intessendo legami e sviluppando progettualità riflessive tra percorsi di azione e processi di apprendimento, di conoscenza e di riconoscimento di sé. Il movimento è continuo e necessita di tempo per comprendere alcune sfumature della complessità in cui agiamo che, inevitabilmente, lascia residui significativi, se si è aperti al dialogo e alla possibilità di diventare interlocutori di diverse forme di agire educativo.

L'imprevedibilità dell'esperienza racchiude in sé la garanzia dell'incertezza e della precarietà, così come la promessa dello stupore e dello spiazzamento. La possibilità di declinare azioni educative concertate risveglia le logiche del "we care" e della progettazione partecipata, come paradigmi di attivazione delle risorse e di dialogo tra le differenze. Un dialogo che non si fonda sulle distanze, ma sulla ricomposizione creativa della prossimità, della compresenza, del pensiero cooperativo che si traduce in pratica condivisa.

Il viaggio richiede uno spostamento, un decentramento, un attraversamento continuo di territori (fisici e simbolici) liminari di cui spesso

non possediamo le chiavi di lettura (Aime, 2005; De Botton, 2002; Marfè, 2012); ecco perché è necessario che lo sconfinamento non sia effettuato esclusivamente “in solitaria” ma abbia dei ponti di connessione con chi abita i territori che attraversiamo e che, a loro volta, ci attraversano. Questo spostamento di sé e da sé non è da considerarsi in alternanza, ma da intendersi come un processo continuo, in grado di alimentare porosità.

Gli incontri e i dialoghi che si generano in situazione possono modificare schematizzazioni e semplificazioni culturali che portano alla generalizzazione e all’astrazione (Clifford, 1998; Clifford, Marcus, 2016) sgretolando, di fatto, immagini statiche e prive di profondità. L’essere in situazione richiama alla concretezza della particolarità che custodisce in sé l’ampiezza di una riflessione progettuale radicata nei luoghi della pratica.

Ripercorrere le tracce dell’agire educativo consente di amplificare la riflessività e fare ulteriore spazio all’educazione, interrogando alcuni paradigmi che necessitano di una revisione e di una creolizzazione che non conducano necessariamente ad una mediazione tra le parti, ma alla costruzione di nuovi orientamenti a cui dare voce ed espressione sul campo.

Correre il rischio di attraversare confini labili e di mettersi in discussione può intimorire, in quanto si genera una certa instabilità che va abitata per essere compresa, almeno in parte. La disponibilità a non imporre la propria visione e l’autentico interesse per la prospettiva altrui contribuiscono a dilatare lo spazio effettivo di incontro reciproco. L’illusione di poter e saper leggere e interpretare i contesti con i propri codici ci mette di fronte alla limitatezza di una visione che si arroga il diritto e la capacità di comprendere in sé delle alterità, senza neanche incontrarle (Spivak, 1990; 1999; Andreotti, 2011).

Accantonate le pretese di conquista, ci orientiamo verso traiettorie di scoperta per costruire legami e progettualità orientate alla partecipazione, alla cooperazione, alla sostenibilità.

L’obiettivo è di implementare piste di ricerca e di azione fortemente connesse con le maglie del tessuto sociale con cui ci si relaziona. Investire sulla compartecipazione, per sviluppare luoghi dell’educazione sempre più inclusivi, significa scommettere sulle risorse presenti in ottica sistemica, puntando sull’interdisciplinarietà e sul dialogo con le parti sociali, nell’intento di descrivere e tradurre paradigmi innovativi in cui potersi riconoscere parte attiva (Kemmis, McTaggart, 2001; Reason, Bradbury, 2001; Stringer, 1999).

In tal senso, la molteplicità di sguardi e linguaggi che caratterizzano un luogo educativo interculturale è irrinunciabile come premessa per av-

viare processi di crescita che non si accontentino di identità individuali irrigidite ma, piuttosto, facciano spazio alla costruzione di comunità educative ed educanti in grado di tessere legami consistenti e di abitare territori in cui promuovere luoghi di fermento progettuale.

4. La creatività in azione: dai confini agli orizzonti

Le prospettive critiche finora presentate traggono nutrimento da un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya), a stretto contatto con contesti urbani e rurali, formali e non formali. Nell'ambito del progetto europeo Ticass – *Technologies of Communication Imaging, Art and Social Sciences* – che coinvolge la Polonia, la Repubblica Ceca, l'Inghilterra, l'Italia e il Kenya, il gruppo di lavoro interdisciplinare sta approfondendo la relazione tra diverse forme di arte e di visual communication e il dialogo interculturale (Fleming, Lukaszewicz Alcaraz, 2018). Grazie alle mobilità realizzate in Kenya nel 2018, si sono aperte numerose collaborazioni con le scuole primarie con cui è stato possibile sviluppare interventi rivolti agli insegnanti e ai bambini.

In questa seconda parte del saggio ripercorrerò le tracce di un agire educativo messo in crisi da paradigmi di partecipazione, di comunità e di potenziali creativi meticcianti. L'idea di sviluppare percorsi creativi rivolti alle scuole nasce grazie all'osservazione e alle interazioni avvenute nel primo periodo di ricerca (marzo-aprile 2018) in cui sono stati presi i contatti e avviati alcuni workshop. La contestualizzazione dell'esperienza è risultata essere ancora più essenziale, ecco perché tra le parole chiave spicca "Kilifi", non solo in quanto contesto specifico di azione, ma in quanto variabile relazionale e di territorio da tenere in considerazione e con cui creare una forte interdipendenza, in vista di una fattibilità e sostenibilità delle logiche educative. Le peculiarità dei luoghi in cui operiamo vanno considerate, non solo nell'ideale, ma anche nella loro effettiva collocazione. Aver avviato e mantenuto i contatti sul posto è stato essenziale per capire quali esigenze, sfide, necessità e risorse potessero essere intercettate grazie alla promozione di attività creative.

In seguito, le proposte sono state discusse a distanza con i responsabili delle scuole e i laboratori hanno avuto luogo nei mesi di luglio e agosto 2018, durante il secondo semestre di attività scolastica.

La prima bozza di proposta prevedeva due livelli di azione: l'incontro con i dirigenti scolastici e i seminari formativi con i docenti e, a seguire,

la realizzazione delle attività con i bambini, in cooperazione con i docenti. Più volte è stato posto l'accento sulla possibilità di discutere le idee e di calibrarle nella specificità del luogo educativo e dei tempi a disposizione. Questa è la chiave interculturale che ha mosso le logiche di partecipazione, di discussione e di confronto tra professionisti che hanno generato spazi di partecipazione in cui i bambini hanno espresso la loro creatività attivando percorsi di apprendimento e sperimentazione legati alla conoscenza dei colori primari e al loro utilizzo. Un'esperienza inedita per il contesto di Kilifi, sviluppata in ambito formale e inserita all'interno della proposta formativa in orario scolastico. Una scommessa che ha richiesto un confronto denso di contenuti con dirigenti e docenti, anche a partire dalla comparazione dei sistemi scolastici dei professionisti coinvolti.

Il progetto sviluppato "*Visual Ticass² – the colors of the intercultural dialogue*" ha utilizzato come materiali didattici di supporto alcune opere di H. Tullet (2014; 2017) e L. Lionni (1987).

Il primo stadio di lavoro ha previsto incontri di conoscenza e formazione con i dirigenti scolastici e con i docenti in cui è stato proposto uno scambio di saperi, di competenze e di pratiche per favorire la partecipazione attiva dei bambini. A questo livello, è stato essenziale condividere idee, metodologie e materiali con gli insegnanti, per avviare una collaborazione con l'obiettivo di imparare insieme in modo cooperativo, facilitando il dialogo interculturale e l'educazione inclusiva (Regni, 2003).

Dedicare tempo alla costruzione della trama di rapporti tra insegnanti e ricercatore apre nuovi orizzonti davvero percorribili in spazi educativi che, sempre di più, possono diventare luoghi di co-progettazione, di riflessione sulle pratiche, di costruzione di opportunità di apprendimento che intercettino i destinatari, valorizzandone e scoprendone le competenze (Freire, 2004; 2008), anche con l'utilizzo dei linguaggi espressivi. A partire dall'alleanza educativa, tra luci ed ombre, abbiamo avviato le attività rivolte ai bambini, compiendo numerose mediazioni su più livelli: primo fra tutti quello linguistico, in quanto le attività sono state realizzate in lingua inglese, utilizzando in qualche caso la traduzione in *Kiswahili* e introducendo alcune parole italiane. La mediazione degli adulti ha permesso ai bambini di partecipare attivamente alle proposte mettendo in evidenza la propria creatività e immaginazione, diventando così produttori di nuove immagini e narrazioni.

I laboratori della durata di 40 minuti prevedevano la narrazione animata dei materiali individuati e la realizzazione di un atelier artistico in

cui i bambini hanno manipolato i materiali in modo inedito. Il piacere della scoperta e della sperimentazione diretta ha offerto agli alunni spazi di cooperazione e di confronto critico. A tal proposito, gli obiettivi dei workshops prevedevano di: alimentare il dialogo tra pari, consolidando la cooperazione tra docenti e ricercatore; sviluppare approcci partecipativi per trovare vie di comunicazione che potessero supportare canali di espressione, interpretazione, fruizione e produzione interculturale.

L'esperienza condotta ha visto la partecipazione di scuole, 3 dirigenti scolastici, 3 coordinatori didattici, 11 insegnanti e 352 bambini e ragazzi dai 7 ai 13 anni. Insieme abbiamo realizzato 18 laboratori: i soli numeri non bastano a descrivere il senso delle azioni messe in atto nei luoghi educativi che hanno preso forma e colore durante Visual Ticass². L'incontro e il dialogo aperto con l'eterogeneità dei contesti, con piccoli e grandi gruppi di partecipanti e con agenti educativi impegnati sul campo, hanno permesso di revisionare paradigmi e idee progettuali di partenza (Geertz, 1983; 1999; Hannerz, 1992; 1996) per compiere l'essenziale passaggio dall'immaginario alle pratiche.

Condividere prospettive educative e strategie didattiche ha portato alla creazione di laboratori in cui tutti si sono messi in gioco, non solo i ragazzi, ma le stesse figure educative, in molti casi risvegliando la propria creatività, al di là della dimensione formale e procedurale.

Di seguito cercherò di descrivere le logiche che hanno orientato il percorso di ricerca, alimentando sguardi e linguaggi che ricreano il senso dell'educare e dell'educarsi, restituendo voce a processi di crescita continui e reciproci. In tal modo, intendo delineare gli elementi chiave dell'architettura che ha permesso di declinare la progettualità pedagogica in un progetto educativo, tratteggiando un luogo specifico, tuttora in movimento. Per evidenziare le interdipendenze che si sono generate nel tempo, utilizzeremo due diagrammi che non intendono disegnare traiettorie lineari quanto, piuttosto, evidenziare i continui mutamenti utili a rendere gli spazi educativi abitabili (Fig 1. e Fig. 2).

Lo sfondo è senza dubbio quello della pedagogia interculturale in ricerca, a partire da sguardi disorientati e dalla necessità di decostruire reciprocamente le rappresentazioni dell'altro per accedere a livelli di dialogo più profondo, al di là dello strato epidermico (nel vero senso della parola) di un primo contatto. Questo passaggio è risultato essenziale in modo particolare nei miei confronti, così irrimediabilmente bianca e occidentale e, quindi, sovraccaricata di aspettative legate a rappresentazioni generali o ad esperienze pregresse (Mauro, 2018). Allo stesso modo, io ho

dovuto ritrarre un'expertise che già avevo per poterlo effettivamente calare all'interno di dimensioni collettive e con un impianto formativo differente. Tra sguardi curiosi e prospettive creative, abbiamo fatto posto a nuovi linguaggi, iniziando insieme un percorso che desse luogo all'esplosione di potenziali creativi troppo spesso senza parola e in cerca di spazi di espressione.

Abbiamo occupato lo spazio del foglio bianco, condiviso il banco di legno, trascorso del tempo in aule semi-buie, nei cortili polverosi, sotto alberi di mango, dentro chiese di mattoni, in stanze vuote, su pavimenti disconnessi. Abitare insieme questi contesti ha reso ancora più evidente che i luoghi educativi risiedono nelle relazioni, al di là degli spazi fisici e dei confini.

La creazione di un clima sinergico ha dato il via alle sperimentazioni congiunte con gli insegnanti, favorendo la partecipazione attiva dei bambini attraverso atelier narrativi e artistici in cui "metter mano" ai colori, toccarli, conoscerli, mischiarli, confonderli, dando origine a nuove sfumature, a forme differenti, a intersezioni possibili. La dimensione esperienziale dell'apprendimento si è concretizzata nell'essere situati, insieme, in contesti formativi in grado di mettersi in gioco con stimoli diversi e destrutturati rispetto all'impianto normativo-disciplinare a cui gli studenti sono abituati. Queste deviazioni sono state rese possibili da un fare progettuale condiviso e dall'evoluzione delle relazioni professionali che, durante tutto il percorso, si sono anch'esse trasformate e approfondite, condividendo non solo le reciproche disponibilità, ma anche le sfide e le problematiche educative rilevanti (Zoletto, 2011; 2012).

L'approccio trasformativo ha generato un impatto sui bambini coinvolti che, incontro dopo incontro, si sono dimostrati attivi e pronti a sperimentare, carichi di attesa e incuriositi da strategie di comunicazione differenti, così come dalla possibilità di utilizzare linguaggi plurali e strumenti creativi. La vera risorsa però sta nel generare legami e alleanze educative consistenti, capaci di interagire nella specifica situazione, così come di immaginare progettualità ulteriormente contestualizzabili e sostenibili (Cadei, Deluigi, Pourtois, 2016). Cooperare per progettare e realizzare luoghi educativi volti a promuovere partecipazione ed espressione necessita di disponibilità all'ibridazione delle prospettive e delle logiche in cui più facilmente ci riconosciamo, senza perderle di vista, perché in ogni caso ci sono, ma mettendole in discussione in situazione.

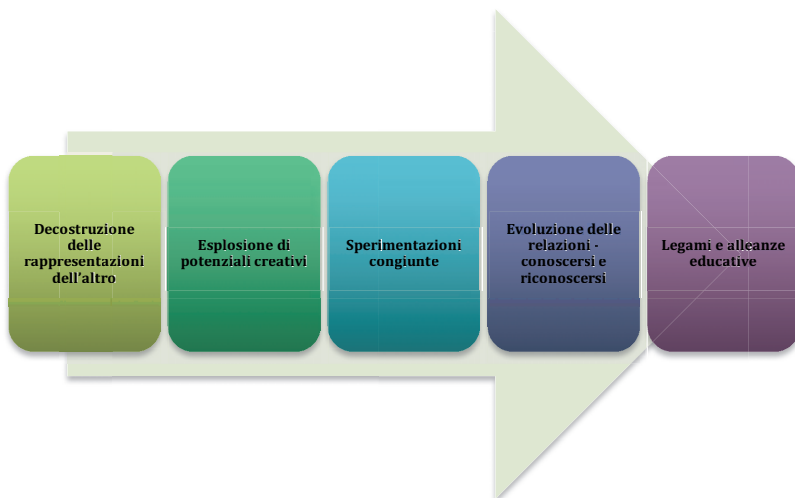


Fig. 1: Dalle rappresentazioni alle alleanze educative

La nostra logica riflessiva prosegue mettendo in evidenza come nel corso del progetto si siano raggiunti obiettivi ed esiti non previsti, ad esempio la realizzazione di tre *exhibitions* finali nei luoghi in cui si sono svolte le attività, favorendo una restituzione collettiva. Il cortile di una scuola, lo spazio ombreggiato sotto un albero di mango e le mura di mattoni forati di una chiesa sono diventati piccoli musei temporanei e hanno alimentato il dialogo e il confronto. Ciò ha permesso di vedere in modo più accentuato gli aspetti di sostenibilità, vero criterio di efficacia dello sviluppo di progetti locali, comunitari e partecipativi. Si sono così avviate riflessioni progettuali non solo volte al futuro, ma anche in stretta interconnessione con le quotidianità didattico-educative delle diverse agenzie formative.

Idee, suggestioni, problematiche/criticità hanno rappresentato i temi generatori (Mayo, 2013) di ulteriori approfondimenti all'interno di lunghe conversazioni con dirigenti e insegnanti che cercano di fronteggiare i bisogni formativi e vitali quelli vitali dei ragazzi intercettati. In prospettiva, ha preso forma l'ipotesi di co-progettare e promuovere interventi che prevedano il coinvolgimento della comunità locale, a partire dalla società civile, per offrire occasioni di apprendimento condiviso, così favorendo il consolidamento delle reti educative tra le diverse agenzie che operano nel medesimo contesto.

Dilatare gli spazi educativi e, allo stesso tempo, renderli luoghi di ap-

prendimento familiari, consente di ampliare la portata dell'intervento, mettendolo ulteriormente in crisi, perché vengono prese in considerazione istanze molteplici, rendendo le logiche progettuali sempre più plurali e articolate e, per questo, sfidanti.

Narrare logiche e pratiche cooperative è un'ulteriore sfida, in quanto sono innumerevoli i significati e i livelli di esperienza attraversati; ecco perché è utile avvalersi di più linguaggi e dare spazio a più voci, che possano raccontare gli esiti di percorsi condivisi. Da qui, l'importanza di un ascolto attento e di un'accoglienza che ha tempo di soffermarsi nelle situazioni, *pole pole* direbbero in Kenya (*slowly slowly* – piano piano) per ridare spazio all'elemento umano nel raccontare frammenti e istantanee di un attraversamento congiunto.

Sempre di più si chiarisce l'importanza di coltivare interdipendenze e logiche plurali che sappiano osservare e ascoltare i contesti, permanere negli spazi (Deluigi, 2016; 2017) e realizzare interventi integrati e articolati su più fronti, in aperto dialogo con le comunità.

I legami costituiscono la fibra della partecipazione e dell'inclusione e diventano portatori di approcci sempre più attenti alla prossimità e all'espressione creativa. Così si alimenta l'innovazione, attuando sconfinamenti reciproci che, non invadendo, trasformano.

I luoghi dell'educazione prendono vita e cambiano forma se siamo in grado di vedere ed esplorare superfici inclinate che, in quanto tali, richiedono la ricerca di un equilibrio dinamico, capace di muoversi sostando nelle situazioni (Maffessoli, 2000).

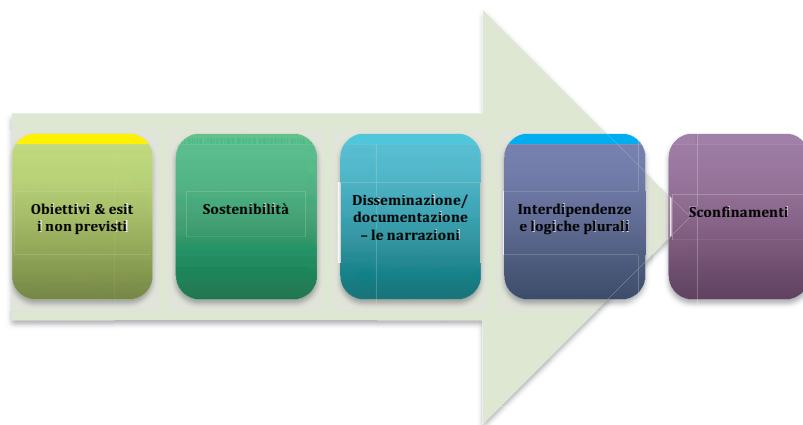


Fig. 2: Dagli obiettivi non previsti agli sconfinamenti

5. Traiettorie non lineari

In conclusione, vorrei dire che sono appena partita per un lungo viaggio di revisione di alcuni paradigmi interculturali che, grazie ai luoghi educativi, acquisiscono molteplici forme e respiri e consentono di rigenerare spazi di riflessività e di progettualità.

Abbiamo bisogno di spazi altri e di luoghi in cui essere “gli altri”, così come non possiamo fare a meno di tempi in cui i nostri pensieri siano liberi di nuotare senza essere continuamente interrotti dalla logica del frammento e dell’iper velocità.

Abbiamo bisogno di partire per tornare e di tornare per partire. Di nuovo, ancora, diversi.

Abbiamo bisogno di compiere transiti, attraversamenti e di immergerci in esperienze dove, tra confini porosi e frontiere invisibili, possiamo apprendere continuamente dai contesti in cui ci muoviamo e che si muovono in noi.

Se può apparire scontato non dover tracciare percorsi lineari e statici, deve essere altrettanto messo in discussione il paradigma del “cerchio che si chiude” e che codifica in una forma perfetta tutte le dinamiche.

Dobbiamo, piuttosto, andare alla ricerca di processi di pensiero, di ricerca, di intervento e di narrazione polimorfi e pluriformi.

Riferimenti bibliografici

- Aime M. (2005). *Sensi di viaggio*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Aman R. (2018). *Decolonising Intercultural Education. Colonial differences, the geopolitics of Knowledge, and Inter-epistemic Dialogue*. London: Routledge.
- Andreotti V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. London: Palgrave Mcmillan.
- Augé M. (2000). *Il senso degli altri. Attualità dell’antropologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Baroncini R. (2017). Lo sguardo cieco. *Hamelin – Visione laterale. Riflessioni sullo sguardo*, 43: 32-45.
- Braidotti R. (2011). *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- Braidotti R. (2012). *Nomadic Theory. The portable Rosy Braidotti*. New York: Columbia University Press.
- Cadei L., Deluigi, R., Pourtois, J.-P. (eds.) (2016). *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Parma: Junior-Spaggiari.

- Catarci M., Macinai E. (eds.) (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*. Pisa: ETS.
- Chambers I. (2018). *Paesaggi migratori. Cultura e identità nell'epoca postcoloniale*. Milano: Meltemi.
- Cima R. (2017). Mediazione Interculturale: prospettiva decoloniale e pedagogia dell'in-contro. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, Portera A. (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 409-416). Pisa: ETS.
- Clifford J. (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth Century Ethnography, Literature and Art*. Berkeley: University of California Press.
- Clifford J., Marcus G.E. (2016). *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*. Milano: Meltemi.
- Cohen R., Toninato P. (2010), *The Creolization Reader. Studies in Mixed Identities and Cultures*. New York: Routledge.
- De Botton A. (2002). *L'arte di viaggiare*. Milano: Guanda.
- Deluigi R. (2016). "Pechino OFF": sguardi stranieri. *METIS*, 2: 1-8. In <<http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-2-122016-cornici-dai-bordi-taglienti/192-saggi/904-pechino-off-sguardi-stranieri.html>> (ultima consultazione: 15.03.2019)
- Deluigi R. (2017). *Transformations in Travel*. Paper presented at Colloque Voyage et formation de soi – Université de Rennes 2 – 15-17 juin 2017 (in press).
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fleming M., Lukaszewicz Alcaraz A. (eds.) (2018). *Visuality from Intercultural Perspectives: Technologies of Imaging in Communication, Art and Social Science*. London: Puno Press.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Freire P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gandolfi P. (2018). *Passaggi migratori. Per una poetica della relazione*. Roma: Castelvecchi.
- Geertz C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. USA: Basic Books.
- Geertz C. (1999). *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Giordana E. (ed.) (2018). *Sconfinate. Terre di confine e storie di frontiera*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Hannerz U. (1992). *Cultural Complexity, Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.
- Hannerz U. (1996). *Transnational Connection. Culture, People, Places*. London: Routledge.

- Kemmis S., McTaggart R. (2001). Participatory action research. In N.K Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Second Edition. Sage: Thousands Oaks.
- Lionni L. (1987). *Little Blue and Little Yellow*. New York: Alfred A. Knopf.
- Marfé L. (ed.) (2012). *Sulle strade del viaggio*. Milano: Mimesis.
- Mauro E. (2018). *L'uomo bianco*. Milano: Feltrinelli.
- Mayo P. (2013). *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*. New York: Bloomsbury.
- Reason P., Bradbury H. (eds.) (2001). *Handbook of action research participative inquiry*. London: Sage.
- Regni R. (2003). *Viaggio verso l'altro: comunicazione, relazione, educazione*. Roma: Armando.
- Spivak G.C. (1990). *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. New York: Routledge.
- Spivak G.C. (1999). *A Critic of Postcolonial Reason: Toward a Critique of the Vanishing Present*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Stringer E.T. (1999). *Action research*. Second Edition. Sage: Thousand Oaks.
- Tullet H. (2014). *Mix it up!*. San Francisco: Chronicle Books LLC.
- Tullet H. (2017). *Say Zoop*. San Francisco: Chronicle Books LLC.
- Zimmerman M.A. (1990). Toward a Theory of Learned Hopefulness: a structural model of analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24: 71-86.
- Zoletto D. (2011). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Persona e sofferenza.

Quando l'educazione si spinge in luoghi inaccessibili

Person and suffering.
When education goes to inaccessible places

Tiziana Iaquina

Assistant professor of Education | Department of Medical and Surgical Sciences | University Magna Graecia of Catanzaro (Italy) | iaquina@unicz.it

abstract

The issue of pain and suffering, a delicate and complex aspect of human existence and the main topic of interest and study of many sciences including philosophy, psychology and anthropology, requires, now more than ever, the attention and specific reflection of pedagogy. The aim is to help the person assign a meaning to their suffering, to place it in an axiological context, to transform it into an existential issue. In fact, there is no real sense of pain and suffering in today's education. In this regard, Gadamer's affirmation (in *Wahrheit und Methode*) is significant in explaining the sense in which the experience that includes suffering determines man's being, recalling Aeschylus' formula of learning through pain. Helping the person to accept and resist pain and manage the suffering that derives from it, making this relationship the accessible place of and for the cure, is the purpose of a reflection in which he seeks to highlight the pedagogical dimension of suffering.

Keywords: education, pain, suffering, person, control

La questione del dolore e della sofferenza, aspetto delicato e complesso dell'esistenza umana e oggetto di interesse e di studio di molte scienze: filosofia, psicologia, antropologia, richiede, oggi più che mai, l'attenzione e la riflessione specifica della pedagogia. Lo scopo è di aiutare il soggetto a dare senso alla sofferenza, a collocarla in un contesto assiologico, a trasformarla in interrogativo esistenziale. Il senso del dolore e della sofferenza risulta infatti poco presente nell'educazione odierna. È significativo, a tal proposito, ciò che Gadamer afferma (in *Verità e metodo*) allorché spiega in che senso l'esperienza che include la sofferenza determina lo stesso essere dell'uomo, richiamando la formula di Eschilo dell'*imparare attraverso il dolore*. Aiutare il soggetto ad *accettare* e *resistere* al dolore e a *gestire* la sofferenza che ne deriva, facendo della relazione il luogo accessibile *della e per* la cura, è la finalità di questa riflessione che pone in evidenza la dimensione pedagogica della sofferenza.

Parole chiave: educazione, dolore, sofferenza, persona, gestione

1. La persona come “nonluogo”

Augè in un interessante lavoro del 1992 dal titolo *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, tradotto in lingua italiana l'anno successivo, descrive il “nonluogo”, contrapposto al luogo antropologico (identitario, relazionale, storico), come spazio costruito con un fine specifico (trasporto, transito, tempo libero, svago) ed in cui non è presente relazione tra coloro che lo frequentano. È proprio questa assenza a costituire la caratteristica principale che lo differenzia dai luoghi antropologici. Sono “nonluogo”: gli aeroporti, i centri commerciali, le stazioni ferroviarie, le grandi catene alberghiere, le strutture per lo svago e il tempo libero e tutti gli spazi in cui “si transita ma non si abita”. Il termine “nonluogo”, afferma Augè, comprende tanto gli spazi fisici quanto il rapporto che l'individuo instaura con essi.

“Nonluogo”, dunque, è lo spazio in cui numerose individualità si incontrano quotidianamente senza però entrare in relazione tra loro. Incentrate solamente sul presente, motivo che le porta ad attraversare questi spazi, esse ben rappresentano il nostro tempo caratterizzato da precarietà assoluta, transito, passaggio, individualismo solitario. Lo spazio del “nonluogo”, scrive Augè, non crea né identità singola né relazione ma solitudine e similitudine. È questo un aspetto della *surmodernité* legato al fenomeno della globalizzazione e che è conseguente all'esasperazione e alla complicazione della realtà, del tempo e dello spazio (Augè, 1992; 1997).

La persona, con la sua complessità, sembra subire nel “nonluogo” una espropriazione di sé e della sua caratteristica qualificante, quella di essere e di saper essere in relazione con se stesso e con gli altri. Costretta ad una involontaria *diminutio*, il suo co-esistere insieme agli altri non si connota più per atti comunicativi e rapporti dialogici seppure diversi per composizione, intensità e profondità, la persona si sveste della sua peculiarità di essere sociale e relazionale. Contini parla di “solitudini che si sfiorano senza riconoscersi”, ciascuna chiusa nella propria corazza difensiva. Esse si muovono nel contesto della globalizzazione diventato tanto familiare da non essere più percepito (2002).

“Nonluogo”, però, non è da intendere, semplicisticamente, come un posto che non esiste, ma come uno spazio reale che si carica del senso dell'assenza, della transizione, della solitudine nella moltitudine, della lontananza. Esso è, in sintesi, una teoria dell'assenza, una antropologia della solitudine, dell'impersonalità e del rimando ad un “altrove” oggi conti-

nuamente rincorso e che, in ragione del vivere costantemente connessi (Boyd, 2014) è diventato *mood* del nostro tempo (Augè, 1993; 1997).

Usare la metafora del “nonluogo” per riflettere sulla questione del dolore nel nostro tempo, e sulle implicazioni che riguardano la persona, *focus* del presente contribuito, può sembrare, a prima vista, poco pertinente se non addirittura azzardato. Il riferimento, al contrario, credo sia utile e interessante in ragione delle finalità che questa riflessione si propone: evidenziare la refrattarietà del nostro tempo ad accettare il dolore, nelle sue diverse forme, come aspetto connaturato all’esistenza (Fisogni, 2002; Le Breton 2007); sottolineare l’importanza di educare alla sofferenza (Iaquinta, 2014); puntare sulla relazione educativa, e in senso più ampio sul rapporto con l’altro, per contrare l’urto del dolore e sviluppare capacità di contenimento e gestione della sofferenza.

Con il termine “nonluogo”, pertanto, in questo particolare contesto, non si intende lo spazio fisico popolato e desolato allo stesso tempo, indicato da Augè, ma ciò che la persona, nel luogo della sua interiorità immateriale e intangibile, diventa nel momento in cui l’esistenza impatta con un evento doloroso e si trova, quindi, a fare l’esperienza della sofferenza (Lizzola, 2002; Metelli, 2007). In ragione del delicato e difficile stato emotivo – psichico – esistenziale in cui viene a trovarsi, essa da “luogo da abitare” si trasforma in “luogo di transito” sia per sé (atteggiamenti di fuggevolezza, di non accettazione della realtà, di rimozione o negazione dell’accaduto) che per gli altri (incapacità ad affiancare, partecipare, condividere il dolore). Accanto al *patients*, infatti, si fa fatica a fermarsi e a soffermarsi per incapacità o timore di farsi vicini al dolore; così come, chi è toccato in prima persona non riesce a “so-stare” presso se stesso (Aimo, 2012), a volgere lo sguardo verso la propria pena e ad accoglierne la sofferenza.

Nel momento del dolore la persona si disadorna e, da “luogo antropologico” (vissuto, interiorità, vita relazionale, progetti, desideri, prospettive, ecc.) si trasforma in “nonluogo”, quasi fosse un “varco o un sottopasso”, che richiede un attraversamento veloce, e dove non c’è occasione e possibilità di instaurare relazioni. La persona si pone, e a sua volta è posta, sotto un cono d’ombra che la separa, abbuaiandola, da tutto ciò che le sta intorno. Anche se il contesto sociale non opera questa messa in disparte in modo consapevole o evidente.

D’altra parte nel momento del dolore, aspetto oggettivo, e poi nella sofferenza, processo interpretativo e pertanto soggettivo (Natoli, 1996), la relazione fa fatica sia ad essere mantenuta in vita che a svilupparsi. Anche le relazioni più vitali perdono molto spesso autenticità, appropriatezza, significatività (Iaquinta, 2012).

Se dunque “nonluogo” è per Augè uno spazio privo di connotazioni storico-identitarie-relazionali, la persona nel dolore è “nonluogo” esistenziale. Vita appesa o sospesa, separata, per un tempo non definibile, dal contesto sociale e la cui capacità di relazione, subisce un cambiamento tanto nella forma quanto nella sostanza. La persona diventa il “crocevia” di continui attraversamenti da parte di chi si reca, al modo di un pellegrinaggio e secondo una ritualità precisa, a visitare il “nonluogo” dell’esistenza ferita (Moravia, 1999) che è la persona con la sua pena, senza però la capacità di farsi accanto, di accompagnarla, di “abitarela” seppure per un tempo breve.

Se da una parte il dolore estrania la persona da se stessa e da tutto ciò che la circonda, dall’altra, la società la pone in una sorta di esilio pur praticando, in apparenza, i modi dell’accoglienza. L’interesse, in realtà, è rivolto solo ai primi momenti del dopo l’evento, mentre la curiosità si focalizza su elementi e aspetti tragici e cruenti come l’*audience* di certi format televisivi dimostrano (Boltanski, 2000). Visitare il “luogo del crimine” è oggi una pratica consolidata ma essa non contiene né promuove alcuna autentica vicinanza nei confronti dell’altro (Bellingeri, 2005).

Per “abitare l’altro e insieme all’altro” i momenti critici dell’esistenza, divenendo consapevolmente compartecipi di un esistere comune di cui il dolore e la sofferenza sono parte, occorre sviluppare modi che abbiano radici in un autentico “sentire” (Boella, 2006), in un deciso voler esserci, quasi si trattasse del proprio dolore. Il desiderio di affacciarsi sull’abisso di un dolore che si ritiene estraneo con modi che, a volte, appaiono addirittura disumani, nasconde, in realtà, il tentativo di inibire la coscienza della propria fragilità e vulnerabilità. Aspetto che si riconduce all’eterno tema della precarietà dell’esistenza e della finitudine (Mantegazza, 2018).

Dolore e sofferenza costringono, dunque, la persona a vivere la duplice condizione di estraniamento da sé e di estraneità agli altri, che è vita sospesa o estromessa. Anche se il tentativo di obnubilare la ragione e di mettere a tacere il pensiero che il dolore e la sofferenza fanno parte della vita di ogni essere umano, non è di certo la direzione giusta per acquisire una consapevolezza esistenziale che produca atteggiamenti di resistenza personale e di vicinanza all’altro (Cyrulnik e Malaguti, 2005). Il tentativo di rimozione o di negazione del dolore, oggi costantemente agito a livello sia individuale che collettivo, non permette infatti né di formulare richieste di aiuto, né di ascoltare quelle degli altri, specialmente quando di chi soffre si tenta di sfuggire perfino lo sguardo. Sguardo che rappresenta il centro del volto, in cui si esprime tutta la sofferenza, che impegna a “fare

società”, che è “appello dell’uno all’altro”, che “è condizione di ogni dialogo”, come insegna Lévinas (1985).

2. Lasciar fare al dolore

Gadamer in *Verità e Metodo* (1985), parlando di dolore ripropone la formula eschiliana del *pàthei màthos*, “imparare attraverso il dolore”, per affermare che l’esperienza della sofferenza determina il modo di essere dell’uomo e che è proprio in essa che risiede la possibilità di fare una più profonda conoscenza di se stessi e del mondo. Inforcando le lenti degli abbuaiamenti esistenziali e delle piccole e grandi messe in crisi di cui ogni percorso di vita è costellato (Fadda, 2002; 2016) si può giungere a guardare meglio dentro e fuori di sé. Il dolore possiede la capacità di far rinvenire aspetti sconosciuti della vita e penetrare significati inimmaginabili (Beltrutti, 2004).

Dolore e sofferenza rappresentano, insomma, esperienze cruciali poiché costringono l’essere umano a fare i conti con il limite creaturale e a consapevolizzare la distanza dal divino. Essi rappresentano l’occasione di una conoscenza profonda che si fa, secondo Gadamer (1985), conoscenza religiosa.

Il dolore, dunque, non insegna una nozione qualunque ma l’intendimento giudizioso del limite umano, l’insopprimibilità della distanza Uomo-Dio. “Sperimentato”, nel senso più autentico, è per il filosofo colui il quale è consapevole della finitezza umana, che sa di non essere padrone né del tempo né del futuro, che conosce i limiti di ogni previsione e l’insicurezza di ogni progetto. In lui si attua tutto il valore di verità dell’esperienza. È esperienza autentica quella in cui l’uomo diventa cosciente della propria finitezza (Gadamer, 1985).

Il soffrire, pertanto, si pone come fatto decisivo e frastornante insieme, che trova dimora nel profondo dell’animo umano. Esso rompe un equilibrio preesistente poiché sbalordisce e interroga, dirompendo “l’esperienza che si ha” in ragione “dell’esperienza che si fa” (Gadamer, 1985). La formula eschiliana del *pàthei màthos*, riproposta da Gadamer, riferisce dunque della lotta, del sacrificio, della sofferenza, di cui l’esperienza costituisce il significato derivato e non primario. Con il riaffermare tale concetto, il filosofo sottolinea l’importanza e il moto continuo dell’esperienza che supera e accresce se stessa per mezzo della forza impositiva che l’“esperienza che si fa” ha sempre sull’ “esperienza che si

ha”. Dal momento, però, che ogni esperienza è destinata a sedimentare, a lasciare tracce del suo essere stata, ogni “esperienza che si fa” è destinata a diventare “esperienza che si ha” e quindi ad essere nuovamente superabile (Reale, 1996; Bertè, 2009).

In tale ottica, Gadamer assegna al dolore, in quanto esperienza forte che spinge l’essere umano a interrogarsi e a tentare spiegazioni, il valore di una conoscenza originata in condizioni difficili e complesse. “Siamo immersi nel dolore e non possiamo separarcene, scrive il filosofo, esso abbraccia per così dire tutta la nostra vita e ci pone continuamente di fronte a delle sfide. Pretende molto. Essenziale è tuttavia non perdersi d’animo” (Gadamer, 2004, p. 27). Ed è proprio questa impossibilità a “separarsi dal dolore” ad essere il motore che deve spingere l’essere umano a familiarizzare con esso, in modo da giungere ad una più approfondita conoscenza di se stesso e del mondo. “Se impediremo al dolore di sconfiggerci, esso ci permetterà di intuire la vera dimensione dell’esistenza” (Gadamer, 2004, p. 28).

Essenziale, per vincere (*verwinden*) il dolore, è dunque “non perdersi d’animo”. *Verwinden*, “superare qualcosa”, è parola apprezzata da Gadamer che la definisce “mirabile e saggia”. Vincere il dolore è, dunque, possibile, secondo il filosofo, attraverso l’immersione in attività che coinvolgono la persona, che ne catturano l’attenzione e che, proprio in virtù dell’interesse che esse riescono a suscitare, distolgono la mente dal suo pensiero dominante.

Forse, l’aspetto più sorprendente della nostra sorprendente esistenza è il fatto che si dimentichi, si finisca per dimenticare il lento venir meno di quanto vi è di più prezioso. Dimentichiamo, e dunque siamo fragili. È evidente in proposito la possibilità di influire sul dolore nel momento in cui, difendendoci dalla sua aggressione, ci dedichiamo a un’attività che ci assorbirà completamente e ci riempirà di soddisfazione. Nulla rende più sopportabile il dolore della sensazione di qualcosa che si va chiarendo, che viene alla mente. C’è un intero arsenale di questioni rimaste in sospeso che desideriamo siano risolte. Il dolore costituisce in questo senso una grossa opportunità, forse la maggiore opportunità per venire finalmente a capo di ciò che ci è stato imposto. Se gli impediremo di sconfiggerci, il dolore ci permetterà di intuire la vera dimensione dell’esistenza (Gadamer, 2004, p. 26).

Se dunque il dolore è fonte di un apprendimento, poiché contiene la possibilità di una conoscenza altrimenti impossibile da fare, è naturale pensare che del dolore si possa fare “buon uso”. Espressione cara allo psicoanalista inglese Winnicott (1970; 1974;). Con “buono”, nello specifico, non ci si riferisce ad una qualità del dolore o della sofferenza, ma a qualcosa che arricchisce, in senso soggettivo, la vita di chi si trova a viverne l’esperienza, nel momento in cui, accettandoli come aspetti ineliminabili dell’esistenza, si consente che si estrinsechi tutta la bellezza nascosta, la profondità, la complessità dell’umano nella soggettività dell’essere.

Accettare il dolore e accogliere la sofferenza consente, pertanto, di rendere formativa quella che è la condizione più difficile e complessa dell’esistenza umana, “usandola” per meglio conoscere, definire o ridefinire il perimetro della propria interiorità, per acquisire consapevolezza del proprio vissuto, della vitalità e solidità dei legami e delle relazioni che ne costituiscono la tessitura, per continuare a prendere forma (Fadda, 2016).

Accogliere la sofferenza, che è conseguenza del dolore, senza però cadere in una artificiosa esaltazione, significa assumere uno sguardo nuovo con cui osservare se stessi e il mondo (Andreoli, 2003) per continuare così a dare forma alla propria forma. Sguardo che, seppure appannato dallo stato di prostrazione in cui il sofferente si trova, mostra in realtà una straordinaria capacità di messa a fuoco interiore. Diventa allora possibile rinvenire significati e inimmaginabili corrispondenze in aspetti e situazioni dell’esistenza che in apparenza, o fino a quel momento, ne sembravano privi. La sofferenza, se accolta, consente una crescita interiore che produce nuovi sguardi e nuove consapevolezze. Perché, sostiene Proust (1993), se l’immaginazione e il pensiero possono essere macchine in sé meravigliose ma inerti, la sofferenza ha la capacità di metterle in moto.

Accettare il dolore ed accogliere la sofferenza è dunque condizione indispensabile per realizzare il *pàbei màthos* e conseguire il *verwinden*, facendo “buon uso” anche dell’esperienza meno desiderabile della vita. In questo senso il dolore è ponte che conduce ad una conoscenza significativa, è occasione trasformativa dell’esistenza (Mapelli, 2006) è evidenza della dimensione pedagogico – educativa che contiene.

3. “Vincere” il dolore con la relazione

Maggiolini nel 1981, in un interessante lavoro dal titolo *Pedagogia del dolore*, parla della “farsa della felicità” per affermare il valore del dolore li-

berato dal silenzio e dalla paura e sottolinearne la dimensione pedagogica. Se “il pianto è sempre nuovo” (p. 48), scrive, evidenziando come il dolore, a differenza della felicità, si presenti in modi e con tonalità sempre diversi, connotato da significati sempre maggiormente significanti, è altrettanto vero che chi si trova di fronte al pianto molto raramente se ne fa toccare.

Del dolore, afferma Maggiolini non si deve parlare quando cessa di essere spettacolo o strumento ideologico, “quando si rivela come prossimo e vissuto in un volto contratto, in una mano serrata, in un lamento, in un pianto, in una identità precisa con nome e cognome; quando diviene il mio strazio” (p. 20). La pedagogia dal canto suo, continua lo studioso, partecipa a questa messa in disparte restando estranea alla questione del dolore. Estraneità che si rivela attraverso la sua assenza nei contenuti dell’educazione e che è possibile constatare anche a livello relazionale (p. 20).

Non molto sembra essere cambiato dal tempo della riflessione di Maggiolini, è anzi piuttosto facile constatare come, ancora oggi, molto di rado siano presenti nel dialogo con l’altro, vissuti di dolore e di sofferenza e, quando lo sono, si registra comunque una difficoltà nell’affrontare il tema che si traduce in mancanza di profondità, di condivisione, di partecipazione autentica. In questo caso il dolore, pur se presente, resta comunque ai margini del racconto che si fa di se stessi (Boella, 2004). La parte più importante e autentica di questa narrazione, ovvero la sofferenza come segno della fragilità e della precarietà dell’esistere, che permea ogni esperienza di vita, è oggi come ieri messa in disparte o esclusa (Galeazzi, 2004). Non risulta fuori dal tempo, pertanto, constatare l’attualità delle considerazioni di Maggiolini. Attualità che si fa esigenza di cambiamento in un tempo, come quello presente, contrassegnato dalla velocità, dalla fretteolosità e dalla superficialità della comunicazione virtuale e che dà conferma della “capacità, di sostenere la conversazione per ore riuscendo a non scoprire nulla di sé, a non toccare nessun argomento che anche lontanamente alluda al destino o qualcosa di simile. Se poi si arriva a cavare dal cuore un motivo di sofferenza, la sgarbatezza appare imperdonabile” (Maggiolini, 1981, p. 20).

Se, dunque, dolore e sofferenza, per come detto in precedenza, trasformano la persona in “nonluogo” per sé e per gli altri, è necessario a questo punto tentare di capire attraverso quali modi è possibile rompere il silenzio sul dolore e situare in un orizzonte pedagogico-educativo quanto suggerito da Eschilo e Gadamer, Winnicott.

La trasformazione della persona da “luogo” a “nonluogo”, la cui caratteristica è, come si è visto, quella di essere “transitabile ma non abitabile”, si pone in contrasto con ciò che Gadamer suggerisce, e cioè il dedicarsi ad una attività per “non sentire” il dolore e, quindi, vincerlo. Impegnarsi in una attività comporta non solo coscienza di sé, esercizio della volontà seppure minimo che è comunque progettualità, ma anche, l’essere in relazione con se stessi, con gli oggetti delle proprie passioni e interessi, con gli altri, cosa impossibile alla “persona nonluogo”. Qualsiasi attività prevede, infatti, un destinatario, anche solo immaginario o possibile, con cui l’autore/attore entra in rapporto. D’altra parte tutto ciò che riguarda la persona è legato alla sfera della relazione (Clarizia, 2013).

In modo particolare nel dolore, è la relazione con sé stessi e con l’altro ad essere la condizione indispensabile per “sentirsi vivi”, poiché aiuta a mantenere il legame con la vita *ante* dolore, e per fare sì che seppure in circostanze così difficili e delicate, lo sguardo del sofferente non si distolga mai completamente dal suo progetto di vita, anche se l’evento ne ha mandato in frantumi una parte o ne ha inghiottito un pezzo (Mannucci, 2004).

Il suggerimento di Gadamer si presenta, pertanto, di difficile conseguimento e privo di valenza educativa se con vincere il dolore si intende il tentativo di divenire immemori di ciò che segna indelebilmente la vita dell’essere umano, che le imprime forma e che concorre a trasformarne la fisionomia interiore. Diventa possibile, e di grande importanza per l’educazione, se con *verwinden* si intende invece il “superare se stessi” (paure, limiti, incapacità, dispiaceri, ecc.) attraverso un’attività coinvolgente che àncori la persona più saldamente alla vita aiutandola ad accettare il dolore e a *so-stare* nella sofferenza (Aimo, 2009). In questo senso, “vincere”, non si qualifica come mero tentativo di obnubilazione o di distoglimento artificioso della mente e del cuore da un dolore che comunque continuerà a far sentire la sua presenza per un tempo non prevedibile, ma indica la capacità del soggetto di poterlo accettare e fiancheggiare, per poi oltrepassarlo. Il superamento delle proprie incapacità (incertezze, paure, limiti, ecc.) si concretizza così nello sviluppo di una personale resistenza di fronte alle prove e agli inciampi della vita (Mannese, 2016). È questo il significato pedagogico-educativo che può essere rinvenuto nel concetto di *verwinden*.

Il “resistere”, aspetto trascurato nell’educazione (Reale, 1996), si lega ad un altro importante aspetto che è quello dell’“antifragilità” (Taleb, 2012; Iaquina, 2014; 2015), ovvero della possibilità per il soggetto di

scoprire, proprio nei momenti più critici dell'esistenza, *peek experiences*, risorse impensabili cui attingere per sviluppare capacità di contenimento del dolore e di gestione della sofferenza. Contenimento e gestione sono infatti capacità acquisibili per mezzo dell'educazione attraverso l'esperienza del dolore. Capacità che entrando a far parte dell'esperienza del soggetto, potranno essere applicate su tutta la gamma delle emozioni e dei sentimenti, in modo particolare su quelli negativi (Iori, 2009), consentendogli la possibilità di scoprire dimensioni dell'esistenza altrimenti impossibili da percepire e intravedere.

È in questo senso che può realizzarsi la sintesi attuativa del *pàhei màthos* di Eschilo e del *verwinden* di Gadamer. Solo mantenendo il dolore entro argini ben costruiti, la cui base è costituita dal "processo di coscientizzazione" del soggetto alla questione del dolore (Iaquinta, 2015; 2019), è possibile impedire il tracimare della sofferenza e la sopraffazione di quel senso di nullità che tende a riverberarsi su tutti gli aspetti dell'esistenza (Andreoli, 2003).

Dolore e sofferenza, proprio perché aspetti ineliminabili dell'esistenza, rappresentano per il soggetto una importante occasione di crescita e di azione trasformativa, ed è in ragione di questo che il tema deve diventare oggetto di riflessione pedagogica accurata e approfondita. A differenza di altre scienze, filosofia, antropologia, psicologia, la riflessione sul dolore è ancora poco sviluppata all'interno dibattito pedagogico e, pur se si annoverano contributi di rilievo, Malavasi (1985), Erbetta (1998; 2005), Mantegazza (2004; 2008; 2018), Pati (2009), solo per citarne alcuni, essi non costituiscono ancora un ambito di ricerca consolidato.

Costruire una pedagogia del dolore, da cui far scaturire interventi educativi caratterizzati da intenzionalità, direzionalità, progettualità, è invece fondamentale per aiutare il soggetto a consapevolizzare l'idea del dolore, specialmente in un tempo come quello attuale contrassegnato dalle crisi e dalla complessità, e favorire l'attribuzione di significato e lo sviluppo di atteggiamenti di resistenza e "antifragilità". A causa di un dolore e nella sofferenza, si può giungere a guardare il mondo e se stessi con sguardo rinnovato, rinvenendo proprio in quella pena, in quella prostrazione, in quell'annichilimento non solo, come già detto, risorse e possibilità che diversamente non si avrebbe modo di scoprire ma germi di speranza. Appartiene alla pedagogia personalistica l'idea che non è l'atto di soffrire che matura e migliora la persona, quanto la possibilità di rinvenire in esso un significato, o più di uno (Mounier, 1964). Accompagnare il soggetto in tale percorso è compito dell'educazione.

La relazione educativa, luogo in cui il soggetto impara le regole grammaticali dell'intersoggettività, rappresenta pertanto lo strumento per familiarizzare con il dolore e il modo per contrastare e contenerne l'urto violento, imparando a gestire il senso di svuotamento e di solitudine che la sofferenza comporta.

Le scienze umane hanno dimostrato che per fronteggiare l'esperienza del dolore e i vissuti ad essa connessi, è necessario uscire dall'isolamento e dividerlo con l'altro, con qualcuno che sappia e possa accoglierlo. La relazione educativa, è il luogo privilegiato di questa accoglienza. In ogni relazione dialogica, afferma Romano (2013), raccontare il proprio vissuto, abbuaiamenti, frustrazioni, dispiaceri, solitudini, consente alla concretezza delle vite di intrecciarsi in una dimensione autenticamente relazionale.

La relazione educativa è dunque il luogo in cui deve avere inizio il processo di "coscientizzazione" del soggetto al dolore come aspetto connotato all'esistenza, allo scopo di favorire un processo di crescita completo e armonico in cui non sia trascurato o escluso nessuno aspetto o dimensione dell'esistere. In tale ottica l'educazione può esplicare la sua duplice azione: preventiva, che non impedisce l'evento-dolore ma lo ipotizza e lo argomenta creando consapevolezza; curativa, nel contenere l'entità dei danni post-evento che in mancanza di educazione risulteranno di certo più gravi.

Il processo educativo di "coscientizzazione, contenimento e gestione della sofferenza si qualifica come ricerca di senso, promozione di capacità di resistenza e attività di riprogettazione esistenziale (Riva, 2004; Mortari, 2018) ed ha il fulcro proprio nella relazione educativa e nella possibilità che l'*imprinting* di una relazione così significativa possa produrre in tutte le età e circostanze della vita, specialmente in quelle più delicate, una autentica apertura verso l'altro. Nel quotidiano dispiegarsi dell'educazione, scrive Pati, la realtà del dolore, collegata all'aspirazione alla felicità chiama in causa l'istanza della cura. La cura educativa postula adeguati comportamenti di aiuto verso la persona che soffre, in modo da aiutarla a risignificare la vita. Da questo si origina l'esigenza pedagogica di attivare schemi relazionali che permettano di cogliere l'interiorità della persona in condizione di precarietà, bisogno, disagio e di adoperarsi per ridurre il livello di sofferenza (Pati, 2012, pp. 9-23).

Costruire una pedagogia del dolore per educare alla sofferenza ha quindi anche il significato di favorire lo sviluppo di una particolare forma di "mutuo soccorso" che porti allo sviluppo di una coscienza empatica (Rifkin, 2011) sia individuale che collettiva.

C'è necessità, in sintesi, di osservare il dolore con sguardo pedagogico e di affrontarlo con i mezzi e gli strumenti dell'educazione poiché, scrive Frankl (2001), è possibile sopportare il dolore solo se lo si inserisce in un contesto valido e lo si fa per amore di qualcosa o di qualcuno. Il contesto valido è senza dubbio la relazione educativa (Bombardieri, 2016; Elia, 2017). L'obiettivo, ovvero ciò che Frankl chiama "per amore di qualcosa e di qualcuno", è lo sviluppo di una "resistenza", soggettiva, che consenta di accettare il dolore, di *so-stare* nella sofferenza, e di sviluppare una "coscienza empatica" capace non solo di sentire i dolori del mondo ma anche di preoccuparsene (Golemann, 1996). L'educazione attraverso la relazione, come "luogo della e per la cura", può così spingersi in zone pensate inaccessibili, quale è la persona nel dolore (Sandrin, 2006), consentendo che in ciascuno risuoni l'esperienza dell'altro, stabilendo connessioni e legami partecipativi (Fabbri, 2008) e per sentirsi parte di un respiro comune e di un esistere universale .

Riferimenti bibliografici

- Aimo D. (2012). I vissuti della sofferenza. Emozioni, sentimenti, stati d'animo nei giovani. In L. Pati (ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale* (pp. 67-110). Brescia: La Scuola.
- Aimo D. (2009). *Tra emozioni, affetti, sentimenti. Riflessioni pedagogiche, prospettive educative*. Milano: r.s.u. Università Cattolica.
- Andreoli V. (2003). *Capire il dolore. Perché la sofferenza lasci il posto alla gioia*. Milano: Rizzoli.
- Augé M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil.
- Augé M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Augé M. (1997). *Disneyland e altri nonluoghi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Beltrutti D. (2004). *Dolore ed energia*. Fidenza-Parma: Mattioli.
- Bertè M. (2009). *Riflettere*. Trento: Erickson.
- Boella L. (2004). *Grammatica del sentire. Compassione, simpatia, empatia*. Milano: CUEM.
- Boella L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bombardieri M. (2016). *La cura educativa. Essere e fare l'insegnante*. Brescia: La Scuola.

- Boltanski L.(2000). *Lo spettacolo del dolore. Morale umanitaria, media e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cyrulnik B., Malaguti E. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Clarizia L. (2013). *La relazione: alla radice dell'educativo, alla radice dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Contini M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*. Pisa: ETS.
- Elia G. (2017). La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione. In S. Kanizsa, M. Mariani (eds.), *Pedagogia generale* (pp. 132-146). Milano: Pearson.
- Erbetta A. (1998). *Educazione ed esistenza*. Torino: il Segnalibro.
- Erbetta A. (ed.) (2005). *Educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi di azione*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Fabbri M. (2008). *Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Fadda R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Fadda R. (2016). *Promessi ad una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Frankl V. (2001). *Homo patients. Soffrire con dignità*. Brescia: Quiriniana.
- Fisogni P. (2002). *Il dolore e la sofferenza*. Firenze: Firenze Libri.
- Gadamer H.G. (2004). *Il dolore. Valutazioni da un punto di vista medico, filosofico e terapeutico*. Sant'Oreste: Aperion.
- Gadamer H.G. (1985). *Verità e Metodo*. Milano: Bombiani.
- Galeazzi G.(2004). *Ripensare la sofferenza*. Troina: Città Aperta Edizioni.
- Golemann D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Iaquinta T. (2019). Del dolore e dell'innominabile sentire. In T. Iaquinta (ed.), *Emozione, ragione e sentimento. Prospettive pedagogiche per educare all'affettività* (pp. 31-55). Aprilia: Novalogos.
- Iaquinta T. (2015). Educare al dolore. *Metis*, 1: 216-230.
- Iaquinta T.(2012). La comunicazione al limite. In V. Burza. *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione* (pp. 245-252). Roma: Anicia.
- Iaquinta T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità*. Roma: Aracne.
- Iori V. (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: Franco Angeli.
- Le Breton D. (2007). *Antropologia del dolore*. Roma: Meltemi.
- Lévinas E. (1985). *L'Umanesimo dell'altro uomo*. Genova: Il Melangolo.
- Lizzola I. (2002). *Aver cura della vita. L'educazione nella prova: la sofferenza, il congedo, il nuovo inizio*. Troina: Città Aperta.
- Maggiolini S. (1981). *Pedagogia del dolore*. Milano: Rusconi.

- Mannese E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi 1*: 214-225.
- Mannucci A. (2004). *L'evento morte: come affrontarlo nella relazione educativa e di aiuto*. Pisa: del Cerro.
- Malavasi P. (1985). *Per una pedagogia della morte*. Bologna: Cappelli.
- Mantegazza R. (2004). *Pedagogia della morte. L'esperienza del morire e l'educazione al congedo*. Troina: Città Aperta.
- Mantegazza R. (2008). *L'educazione e il male*. Milano: Franco Angeli.
- Mantegazza R. (2018). *Narrare la fine*. Roma: Castelvecchi.
- Mapelli M. (2006). *Il dolore che trasforma*. Milano: Franco Angeli.
- Metelli I., (2007). *Quando il dolore bussava alla porta*. Assisi: Porziuncola.
- Moravia S. (1999). *Lesistenza ferita: modi d'essere, sofferenze, terapie dell'uomo, nell'inquietudine del mondo*. Milano: Feltrinelli.
- Mortari L. (2018). L'aver cura. Filosofia ed esperienza. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative nella società contemporanea* (pp. 71-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mounier E. (1995). *Lettere sul dolore*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Natoli S. (1996). *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella società contemporanea*. Milano: Feltrinelli.
- Pati L. (2012). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale*. Brescia: La Scuola.
- Proust M. (1993). *La ricerca del tempo perduto*, Milano: Mondadori.
- Reale G. (1999). *Corpo anima e salute*. Milano: Raffaello Cortina.
- Reale G. (1996). Intervista a Hans Georg Gadamer. *Il Sole 24 Ore* del 24 Ottobre.
- Rifkin J. (2011). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori.
- Romano R.G (2013). Dalla sofferenza alla speranza. Un percorso dialogico per la maturazione della persona. *Qualeducazione*, 79: 46 -59.
- Sandrin I. (2006). Complessità del dolore. In A. Filiberti, R. Lucas Lucas (eds.), *La spiritualità nella sofferenza. Dialoghi tra antropologia, psicologia e psicopatologia* (pp. 40-64). Milano: Franco Angeli.
- Taleb N. N (2012). *Antifragile. Prosperare nel disordine*. Milano: il Saggiatore.
- Winnicott D. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.
- Winnicott D. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

La funzione pedagogico-educativa dello spazio: un'analisi a partire dal vitalismo geometrico di Peter Sloterdijk

The pedagogical-educational function of space: an analysis from Peter Sloterdijk's geometric vitalism

Paola Martino

Researcher of General Pedagogy | Department of Human Sciences, Philosophy and Education
| University of Salerno (Italy) | pmartino@unisa.it

abstract

According to the German philosopher Peter Sloterdijk, insulation and climatization are primarily symbolic as well as technical attempts that enable humans to build refuges from a disorienting, uncanny outwardness. The implicit model that orients the technical production of spaces is the uterine space. According to Sloterdijk, the first form of individual formation and the first inhabiting experience take place for humans in the protective shell that is the mother's womb. In pedagogical terms, it is not possible to bypass an interpretation of the "spatial" phenomenographies and phenomenologies" (Gennari). In fact, education occurs within an educational space that is such to the extent that it helps to build up the ability of the subject to dwell and seek out other worlds. Simultaneously the pedagogical object and subject, the space is an educating materiality and a signification system. Starting from Sloterdijk's spherology, which allows for a re-actualization of the educational function of inhabiting space, an attempt will be made to inflect, *sub specie educationis*, the spatial ontology and the profile of the individual as a spatial and spatializing being.

Keywords: space, pedagogy, spherology, insulation, climatization

L'insulazione e la climatizzazione sono per il filosofo tedesco Peter Sloterdijk tentativi, prevalentemente simbolici e tecnici, che consentono agli uomini di costruire ripari rispetto all'esteriorità perturbante e spaesante. L'abitare richiama il prendersi cura del mondo e della sua cosalità e lo spazio interiore, il luogo, l'interno da cui prende origine l'uomo sloterdijkiano, è il modello implicito che orienta la produzione tecnica degli spazi. Pedagogicamente non è possibile aggirare un'interpretazione delle "fenomenografie e fenomenologie 'spaziali'" (Gennari). La formazione avviene, infatti, all'interno di uno spazio educativo che è tale nella misura in cui contribuisce a formare la capacità del soggetto di dimorare e di ricercare mondi-altri. Insieme oggetto e soggetto pedagogico, lo spazio è materialità educante e sistema di significazione. Muovendo dalla sferologia di Sloterdijk, che consente di riattualizzare la funzione formativa dello spazio e dell'abitare, proveremo a declinare *sub specie educationis* l'ontologia del dove e il profilo dell'uomo come essere spaziale e spazializzante.

Parole chiave: spazio, pedagogia, sferologia, insulazione, climatizzazione

1. Analitica dello spazio

Non è pedagogicamente possibile trascurare il “valore d’intimità” dello spazio, che sempre rievoca, nel suo farsi culla, dimora, nido, un’“intimità protetta”. Lo spazio autenticamente abitato custodisce l’essenza e la “maternità della casa” (Bachelard, 2006) e, al contempo, lascia risuonare una sorta di pedagogia latente, muta, implicita, immediata.

Lo spazio non è un mero contenente, ma un segno, un *medium*, una traccia vivente e profonda capace di promuovere una sorta di contropedagogia dei fondamenti e dei vissuti materiali. Lo spazio è il “terzo educatore” (Malaguzzi, 2010), svolge un’azione paidetica che precede e accompagna quella riflessa e istituzionale degli educatori ufficiali: genitori e insegnanti.

Implicito pedagogico, lo spazio nel corso del Ventesimo secolo diviene l’oggetto epistemico di una riflessione esplicita, anche pedagogicamente ispirata (Gennari, 1997), tesa a far emergere una sorta di “ontologia del dove” capace di restituire il portato spaziale e spazializzante dell’uomo abitatore e costruttore di ambienti protettivi.

La foucaultiana epoca dello spazio (Foucault, 2001) ha trovato nella sferologia di Peter Sloterdijk la sua più compiuta e audace problematizzazione, essa, da una parte, consente di centralizzare la relazione antropologia-spazialità e, dall’altra, permette di sottrarre dal cono d’ombra la funzione formativa di quel protocomportamento umano che è l’abitare¹.

Nella prospettiva del filosofo tedesco il dimorare si configura insieme come azione di autoconfinamento e relazione. La sfera è in termini sloterdijkiani la forma formante, la struttura immuno-spaziale attraverso la quale è possibile gettare un fascio di luce sulla storia dell’umanità.

L’esserci ha una tendenza essenziale alla vicinanza, muovendo da questa affermazione heideggeriana Sloterdijk tenta di analizzare la dottrina del luogo esistenziale dell’autore di Essere e tempo. La premessa da cui muove Sloterdijk è che spesso sia stata trascurata l’analitica dello spazio heideggeriano, ovvero quell’analitica che conduce ad una ridefinizione positiva della “spazialità dell’esser-ci” che non è semplicemente dentro, presente, come un ente tra gli enti (l’acqua nel bicchiere, il banco nell’aula, per riportare alcune esemplificazioni heideggeriane), ma è un esisten-

1 Per un’analisi sistematica e organica dell’opera di Sloterdijk cfr. Lucci 2011, 2014.

ziale che abita presso, fa parte della “costituzione dell’essere dell’Esserci”. L’uomo che ha con la natura un rapporto mediato, costantemente, infatti, si misura con le provocazioni dell’esterno, è, come afferma Sloterdijk parafrasando Heidegger, l’“essere-nelle-sfere” che, mediante lo scoppio della bolla biunitaria, getta le basi per le condizioni di possibilità delle storie culturali. La storia umana è storia dei rapporti di animazione in cui la soggettività reale si costituisce sempre attraverso una dualità. Il riconoscimento di questo “enigma della soggettività come partecipazione a un campo bipolare o pluripolare” (Sloterdijk, 2009, p. 103) fa sì che il microcosmo sia sloterdijkianamente, in rottura con la tradizione metafisica, un sostantivo che può essere utilizzato per le coppie e non per gli individui.

Proveremo, riabitando uno spazio riflessivo pedagogicamente frequentato (Martino, 2017; Martino, 2018), a ricostruire l’ordito sferopietico dell’opera di Sloterdijk con l’intento di declinare *sub specie educationis* la sua ontologia spaziale della co(n)-esistenza. La topologia vitalistica del filosofo tedesco, che scorge nella sfera il cardine originario di produzione spaziale, lascia intravedere, infatti, la massima estensione possibile dello spettro della spazialità contrassegnato pedagogicamente.

2. Ontologia spaziale della co(n)-esistenza e sferologia

La riflessione del filosofo tedesco prende le mosse da un interrogativo gnostico, capace di comportare una radicale revisione della spazialità. Dove siamo quando siamo nel mondo? È questa messa in questione che anima lo sforzo concettuale sloterdijkiano e che trova una sua provvisoria risposta nella possibilità di pensare l’uomo in “un esterno che supporta mondi interni” (Sloterdijk, 2009, p. 82). Muovendo da questa premessa è possibile comprendere quel vitalismo geometrico, insieme possibilità e frontiera dell’umano, che tiene a battesimo la sua seconda nascita e che rende centralissima la questione del dove.

La ricerca del dove, dello spazio abitato, impone una pausa riflessiva su quel luogo prodotto dagli uomini per apparire quello che sono: la sfera. Quest’ultima ci suggerisce Sloterdijk:

è la rotondità dotata di un ulteriore, utilizzato e condiviso, che gli uomini abitano nella misura in cui pervengono a essere uomini. Poiché abitare significa sempre costruire delle sfere, in piccolo co-

me in grande, gli uomini sono le creature che pongono in essere mondi circolari e guardano all'esterno, verso l'orizzonte. Vivere nelle sfere significa produrre la dimensione nella quale gli uomini possono essere contenuti. Le sfere sono creazione di spazi dotati di un effetto immuno-sistemico per creature estatiche su cui lavora l'esterno (Sloterdijk, 2009, p. 82).

Sloterdijk istituisce una stretta connessione tra spazio, tecnica e soggettivazione. Lo spazio uterino è il luogo originario, il guscio protettivo, la prima forma di costituzione individuale di quell'essere che viene al mondo (nascita) mai dimentico dell'esistenza prenatale. Attraverso una valorizzazione della dimensione pre-oggettiva, l'autore di *Sfere* ripensa la relazione madre-bambino attraverso regimi di medialità nogettuali (Macho, 2013). È solo mediante questa revisione nogettuale e mediologica che è possibile comprendere la spazialità umana, che prende forma sloterdijkianamente attraverso l'interazione sferologica.

Partendo dalla teoria nogettuale *machina*, Sloterdijk fa della placenta l'accompagnatore originario, ciò che consente l'apertura all'alterità (doppio placentario). La nicciana tragedia della nascita comporta il requiem di questo doppio e l'intersoggettività finisce per costituirsi come il tentativo di colmare la mancanza, l'assenza di questo organo respinto, di questo Con originario, come lo ridefinisce in modo preoggettivo Sloterdijk.

Seguendo il dipanarsi dell'analisi storico-culturale sloterdijkiana, nessuno nasce solo, ma tutte le nascite sono gemellari; veniamo al mondo accompagnati. La nascita è il momento della separazione dal Con, la sua eliminazione. La nascita, però, non comporta l'oblio della dualità sferica primitiva, del doppio placentario, ma proprio questa non solitudine uterina dispiega la possibilità di legarsi ad altri Altri, prima fra tutti la madre. Le figurazione del doppio placentario (genio, gemello, angelo custode), che diviene il partner del bambino, fa sì che la relazione madre-bambino non possa mai escludere l'accompagnatore originario (latente) di cui l'Io è espressione manifesta. Ne consegue che "madre e bambino costituiscono sempre un trio nel quale interviene l'invisibile partner del bambino" (Sloterdijk, 2009, p. 415). A questo trio si aggiunge, poi, il quarto polo, il padre, e il quinto, composto da estranei prossimi (fratelli e sorelle) ed estranei esterni (non parenti). La soggettività adulta – conclude Sloterdijk – è una comunità comunicativa in un campo a cinque poli. Al polo degli estranei esterni le culture avanzate aggiungono quelli che il filosofo tedesco chiama "spiriti professionisti della provocazione che accresce le

anime”: gli insegnanti. Questi ultimi sottraggono alle madri il monopolio psicocratico sui bambini.

La cosoggettività, in tutte le sue varianti (madre-bambino, insegnante-allievo etc.) si produce a partire dalla primaria relazione (n)ego-noggetto.

La microsferologia offre un’interpretazione spaziale dell’interno e la relazione diadica diviene paradigmatica per comprendere la tendenza umana a riprodurre quell’arcaico uterino stato di protezione.

La microsfera, l’unità originaria costitutiva, e la macrosfera, l’insieme di tentativi messi in campo dall’uomo con l’intento di riprodurre l’unità microsferica originaria, consentono di ricostruire e spiegare la propensione uterotecnica umana. La tecnica per Sloterdijk, infatti, è il medium di quell’abitatore dell’interno che è l’uomo, che costantemente fa i conti con la riproduzione, attraverso lo spazio immunologico della sfera, delle condizioni uterine.

L’utero materno è lo spazio originario, la sfera primigenia, il luogo di un abitare interiore che l’uomo instancabilmente ricercherà e riprodurrà (uterotecnica). Proprio mediante la creazione di spazi interni l’uomo sloterdijkiano riesce a perpetuare il processo creativo-generativo, identificativo e ad affermare la propria natura autoplastica.

L’intimità co-soggettiva è il motivo filosofico attraverso il quale Sloterdijk ricostruisce la fenomenologia microsferica (antropologia prossemica), il “regno dei contenitori autogeni surreali”, quei luoghi che contengono e dai quali si fanno contenere gli uomini. Contro un certo individualismo e l’idea illusoria che possa darsi una autonomia assoluta, in senso letterale, dell’uomo, il filosofo tedesco insiste sulle plurime contaminazioni affettive (obbedienti alla legge della simpatia, che produce effetti di risonanze e infezioni) che concorrono, nelle concezioni premoderne, a delineare la condizione umana. L’uomo sembra obbedire alla legge della fascinazione che si costituisce come fondamento dell’intersoggettività: “incatenamento dell’uomo per mezzo dell’altro uomo” (Sloterdijk, 2009, p. 227).

Per il filosofo tedesco, dunque, le culture evolute sono derivazioni dell’antropogenesi e lo spazio proprio, l’unità originaria di quello che sarà l’individuo, il luogo della bi-unità, è la microsfera.

Il divenire-adulto, l’ingresso in una sfera animatrice socio-psicologica allargata, che trascende lo spazio familiare, inaugura la nascita all’esterno e all’estraneo, questa seconda nascita non comporta l’oblio di quella forza integrante che è il corpo simbiotico, ma un “trasferimento faticoso delle piccole soggettività nelle più grandi forme del mondo” (Sloterdijk, 2009,

p. 105). L'uomo, infatti, seguendo il filosofo tedesco, è la polarità sferica di una originaria soggettività condivisa, una dualità, bipolarità correlativa originaria, abitante quella struttura morfo-immunologica, quella installazione climatica, struttura delle geometria vitale, che è la sfera.

Se attraverso le bolle Sloterdijk ricostruisce l'antropogenesi come storia di scambi intrauterini e incontri non oggettuali condivisi prima di ogni rappresentazione, è chiaro che il processo di ominazione, al di là di ogni origine naturale, ha una vocazione relazionale sin da quella prima sfericità che è lo spazio di maturazione e di scambio dell'infanzia del mondo: l'utero materno. È muovendo da questa premessa ordinata a leggere gli scambi in chiave non naturalistica, che è possibile comprendere la riscrittura dell'antropologia filosofica in mediologia.

La sfera è, quindi, sloterdijkianamente un macroconcetto fondamentale capace di connettere aspetti non meramente topologici, ma antropologici, semiotici, immunologici, e la macrosferologia è la contemplazione di quei volumi sferici (globi) assunti come forme ideali mondane e celesti. La spazialità antropologica sloterdijkiana non preesiste naturalmente ai singoli, ma è un prodotto dell'essere in comune. Gli uomini non sono che esseri del mondo interno, costruttori di spazi endoclimatici esposti al rischio di distruzione endogena, e la loro storia non è sloterdijkianamente che la lotta per il mantenimento e l'espansione delle sfere.

La teoria delle sfere, dalla microsferologia alla macrosferologia, è un mezzo morfologico che consente a Sloterdijk di ricostruire la fenomenologia delle forme: dalla bolla (bi-unità, spazio interiore) attraverso il globo (ingresso nella storia, creazione politica dello spazio mondano), fino alla schiuma (morfologia polisferica rivoluzionaria della modernità). L'antropologia sloterdijkiana edificata su quel fondamento che è la sfera, intesa ora come interno umano che espone alla vicinanza, sistema immunitario dello spazio psichico disponibile all'apprendimento, dove il noi precede l'io, i co-essenti gli essenti, in una spazialità ab utero bipolare, prima, e pluripolare, poi (microsfera); ora come spazio di un'espansione all'esterno, che dalla diade (madre-figlio) giunge fino agli imperi attraverso un apprendimento del sentimento inclusivo che conduce ad una trasformazione spaziale (macrosfere), approda, con l'ultimo volume della triade Sfere III. Schiume (Sloterdijk, 2015), all'elaborazione di una repubblica degli spazi in cui la vita, orfana di una visione metafisica ed olistica, si dispiega in modo multifocale, multiprospettico, eterarchico e trova una inedita immunizzazione in seguito all'implosione della Sfera Una.

Le sfere sono strutture in grado di apprendere e, ancora, sistemi immunitari che ‘contengono’ quell’essere climatico ed insieme estatico che è l’uomo. Oltre una visione fiscalistica dello spazio di kantiana memoria, per la quale questo pre-esiste e le cose occupano questo a priori, Sloterdijk inaugura una visione psico- e sociosferica dello spazio secondo la quale è l’essere insieme a creare e costruire questo luogo psicosociale, questo reciproco rifugio. Lo spazio non più inteso come luogo di accoglimento, ma come contenitore autogeno tiene a battesimo una rinnovata visione dell’apprendimento e della coappartenenza generazionale. Una visione fiscalistica e integrata dello spazio tende a privilegiare una concezione della cultura come trasmissione e conservazione e, di conseguenza, una visione funzionale dell’apprendimento per la quale esso è ordinato a promuovere un adattamento ai modelli esistenti. Di contro, la riscrittura del concetto di società attraverso quello di schiuma e la revisione sferologica della spazialità privilegiano un’idea di apprendimento inedita. Apprendere ora significa: “prendere parte ai processi permanenti di revisione del modello. Ogni punto di apprendimento costituisce una microsfera temporalizzata entro la schiuma apprendente” (Sloterdijk, 2015, p. 290).

3. ‘Siamo isole nel mare della vita’: spazio, insulazione e pedagogia dell’intimità al nido

Le forze interne di coesione, dal paleolitico alla modernità, si servono di relazioni forti per la costruzione di involucri morfologici (processi di insulazione), contenitori, con funzione immunitaria. L’uomo è il costruttore di endosfere che non ha mai obliato il ricordo di un originario essere-stato- dentro (clausura della madre); la sua storia è storia di pareti utero-mimetiche e della loro metamorfosi. Scrive icasticamente Sloterdijk:

attraverso il loro campo di vicinanza i gruppi che vivono insieme formano un clima interno, che agisce per gli abitanti come una nicchia ecologica privilegiata. Perciò gli uomini non sono tanto cercatori di nicchie quanto costruttori di nicchie [...] ogni società è un progetto utero-tecnico; essa deve produrre da sé la riserva che la rende possibile (Sloterdijk, 2014, p. 180).

Questo motivo morfologico autoprotettivo, la trasformazione del cerchio uterino, è centrale, come afferma l’autore di *Sfere* sulla scia di Alfred

Tomatis, nel primo anno extra-uterino. Il bambino e, di conseguenza, l'uomo stesso è costantemente circondato da pareti, di fatto l'utero non viene mai abbandonato, ma ampliato e soltanto questo ampliamento, ovvero la possibilità di reinterpretare con la madre l'essere dentro, consente la formazione dell'immagine del mondo, di un modo che prende forma attraverso pareti, margini e confini.

“Siamo isole nel mare della vita” potremmo dire riprendendo la parola poetica dell'educatore vittoriano Matthew Arnold richiamata da Fernando Pessoa ne *Il libro dell'inquietudine* e glossata dal pedagogista John Dewey allo Smith College nel 1890. Siamo esseri che abitano, che producono spazi mediani e da questi sono prodotti, che immunizzano la vita mediante la creazione di isole protettive. È, infatti, l'abitare (co-abitare) per il filosofo la primaria caratteristica antropologica e l'isola (modello di mondo) lo spazio prodotto mediante quel processo materiale e simbolico che sottende all'ominazione: l'insulazione. L'insulazione è il più antico dei quattro meccanismi di antropogenesi (liberazione dai limiti corporei, pedomorfosi o neotenia, trasposizione), essa tende a riprodurre lo spazio intrauterino, l'originario stato di protezione (Sloterdijk, 2004).

La teoria sferologica dell'isola consente a Sloterdijk di individuare tre tipi di micro-continenti: isole assolute, atmosferiche e antropogene. Le isole assolute (navi, aerei, sottomarini, astronavi) sono produzioni artificiali che comportano un capovolgimento antropotecnico del principio di insulazione. Esse, infatti, sono campi antropologici che lungi dal collocare le costruzioni in un ambiente, dispongono l'ambiente nelle costruzioni. Le isole assolute, così, posizionando il mondo della vita in un *milieu* ad essa ostile, pongono una questione nodale da un punto di vista ontologico, esse si configurano, infatti, come macchine dell'immanenza in cui l'esistere e l'abitare dipendono, in questi luoghi di protesizzazione del mondo della vita, totalmente da un fornitore tecnico di mondo [technische Weltgeber]. Le isole atmosferiche (serra, casa) rendono possibile l'edificazione, la riformulazione di un ambiente non in continuità con quello naturale, mentre le isole antropogene sono gli spazi pluridimensionali che rendono possibile la vita umana. Sistemi dinamici e complessi, spazi cibernetici, le isole antropogene sono l'esito dell'incrocio e dell'apertura simultanea di una pluralità di dimensioni spaziali: chirotopo, fonotopo, uterotopo, termotopo, erototopo, ergotopo, alethotopo, thanatotopo, nomotopo.

Pedagogicamente un'attenzione particolare merita quella dimensione che è l'uterotopo, quel luogo antropologico tramite cui l'originaria ap-

partenza microsferica è posta a livello macrosferico. Questo luogo della topologia dell'umano sloterdijkiano riprende a livello macrosferico, mediante la teoria dell'attaccamento di Bowlby, la visione nogettuale di Sfere I. Per lo psicanalista inglese nella primissima fase di vita il bambino mediante la relazione con la madre e con le figure di accudimento, le sloterdijkiane figure allomaterne, struttura il suo universo affettivo e getta le fondamenta per la costruzione di quel processo che è l'attaccamento, base profonda dell'atteggiamento affiliativo. La "ricerca della vicinanza" unitamente alla rassicurazione offerta da quella "base sicura" che è, prevalentemente, la madre, è costantemente minacciata dal pericolo della separazione, che comporta, seguendo Bowlby, la protesta dell'infante, che attraverso questa fa i conti con il rischio della rottura del legame protettivo. Il legame madre-bambino non trova il suo principio di attivazione per Bowlby nel soddisfacimento libidico, ma, contro questa visione freudiana, lo psicanalista inglese insiste sulla natura non derivata del bisogno di attaccamento. Quest'ultimo, infatti, è un bisogno primario. Il legame madre-bambino, ne consegue, non è determinato dal soddisfacimento del bisogno di nutrizione, ma è inserito, contro una visione monadica della mente di stampo freudiano, all'interno di un modello relazionale.

La madre, la pestalozziana prima educatrice, mediante una estraneazione biotopologica, nell'analisi di Sloterdijk, diviene il luogo, lo spazio geometrico, il *milieu*, la nicchia ecologica dove s'impianta l'ovulo. Essa è, ancora, lo spazio originario dell'abitare del bambino (protoambiente) o, come afferma il filosofo citando Bowlby, "il suo ambiente di adattamento evolutivo" (Sloterdijk, 2015, p. 367).

La nascita, che porta con sé il trauma dell'abbandono dello spazio protettivo intrauterino, è la matrice di tutti i "cambiamenti di luogo e di condizione", di ambiente, che accompagneranno l'uomo. Questa radicale esperienza di transizione spaziale determina un aspetto che caratterizza l'isola antropogena, ovvero l'elevazione dell'evento biologico del nascere attraverso la semantizzazione metabiologica del "venire al mondo". Muovendo dalla distinzione heideggeriana tra l'ambiente dell'animale e l'ekstaticità propriamente umana, Sloterdijk tenta di operare quella che definisce una sostanzializzazione antropologica del pensiero del filosofo della *Lichtung*. Mediante un'analisi sulla "differenza topologica posta dall'essere umano come essere-nato" (Sloterdijk, 2015, p. 368), l'essere-nel-mondo coincide da un punto di vista spaziologico con l'esser-fuori. L'esterno si presenta all'uomo come spazio sconfinato, come un'esteriorità che non si lascia possedere integralmente ed inclusivamente. L'uomo è

costantemente costretto a misurarsi, ogni qual volta fa esperienza dell'esser fuori, con il trauma della nascita e, così, "condannato alla produzione di *intérieurs*". È il fenomeno del *transfert* che consente a Sloterdijk di cogliere il "segreto dell'isola" mediante una teoria dello spazio. Il filosofo torna, dopo Sfere I (interfaccialità e intersoggettività), a ritematizzare la questione della trasferibilità delle situazioni interne e lo fa questa volta alla luce della lampada della teorizzazione bowlbyana della diadica umana del trauma della separazione e dell'abbandono infantile. Il *transfert* si configura come "riproduzione di situazioni [...] ricreazione ripetuta di una situazione interna in una esterna" (Sloterdijk, 2015, p. 370). La madre, bowlbyano prototipo della socialità, favorisce, potremmo azzardare, una seconda nascita che comporta una chiusura mediante un'originale apertura al mondo. Spazio del fuori e del dentro, la madre, attraverso un'analisi paleostorica, diviene il luogo dell'epifania dell'inconscio. Attraverso una singolare narrazione della catastrofe psichica delle madri del neolitico (Sloterdijk, 2015, pp. 728-733), il filosofo di Karlsruhe, oltre una visione edipica di stampo freudiano, giunge ad individuare nell'invidia antropogena verso quanti condividono con il bambino le cure materne ed allomaterne, la causa della nascita dell'inconscio. La madre contadina del neolitico, gravata da un doppio peso (lavoratrice e figura della cura), segna l'emersione della "madre smunta, cronicamente carica di gravami e burnouts" (Sloterdijk, 2015, p. 728) che non riesce, proprio a causa della maternità spesso multipla, ad alimentare il legame di cura con il bambino, legame questo che si pone come vero e proprio imperativo psicosociale. L'impossibilità di "ridistribuzione della ricchezza materna" se, da una parte, segna la nascita dell'inconscio, dall'altra, quella delle prime forme di idealismo e di metafisica mediante l'emergere dell'immagine edificante e accessibile della Grande Madre. L'invidia antropogena si trasforma in un "sistema compensativo metafisico-ideale" ed il meccanismo del *transfert* da dispositivo clinico diviene "meccanismo filosofico per comprendere il passaggio dalla genesi antropologica del soggetto alle modalità di coesistenza intersoggettiva" (Lucci, 2014, pp. 75-76).

Emerge qui l'antropologia lussureggiante del filosofo tedesco: l'uomo è il soggetto della storia che riesce ad incrementare se stesso, è la creatura "viziata", colei che giunge, soprattutto mediante il mecenatismo materno e allomaterno (protoeducazione), a produrre cultura e a sorpassarsi mediante una tensione verticale che la spinge al continuo automiglioramento.

L'antropologia non pauperista di Sloterdijk trova nel rapporto madrefiglio la sua prima occasione di levitazione. L'anticipazione della nascita

(nascita prematura) rende necessario un soggiorno *exoutero* e il prolungamento della fase fetale degli umani. È questa particolare condizione che restituisce l'essere indifeso dell'uomo e rende necessaria per l'*homo sapiens*, che tende a ricercare e riprodurre la 'posizione' uterina, una medialità apparentemente sui generis: la madre e le aiutanti del nido sono comondi, "incubatrici viventi", involucri capaci di promuovere l'animazione, la venuta all'aperto del bambino. Le cure materne consentono la costruzione di uno spazio bipolare e la "prosecuzione della gravidanza con mezzi illuminati, interattivi e tipici del mondo esterno" (Sloterdijk, 2015, p. 711).

La vocazione materna alla cura è leggibile per Sloterdijk come una sorta di mecenatismo che non obbedisce, però, ad alcun automatismo e programma biologico, giacché è solo l'accettazione del bambino, come avviene ad esempio nel caso delle adozioni, che consente l'*engagement* materno e la trasformazione della madre biologica in madre antropogena. Ogni accettazione della prole e della connessa promessa psicogena di cura si configura come un'adozione, una riscrittura, azzardiamo noi, del vincolo ascrivito in vincolo elettivo, una presa in carico responsabile che lascia intravedere nel mecenatismo materno il "protoimpegno morale e [...] l'evento antropogeno" (Lucci, 2011, p. 209). Le competenze adottive sono, così, espressioni di civilizzazione e rendono possibile, nell'analisi di Sloterdijk, la stessa educazione intesa come la possibilità di affidare a figure terze, alternative alla madre biologica, la cura e l'animazione delle giovani generazioni.

L'educazione sembra configurarsi come una maternizzazione tecnica resa possibile dalla capacità umana e istituzionale di protesizzare le prestazioni materne (protetica materna). Assunte queste premesse, l'insegnante diviene l'equivalente simbolico e tecnico della prima educatrice, una "protesi" allomaterna, capace di produrre, esattamente come la madre, uno slancio verso l'alto, una levitazione. È la difesa dell'infanzia, infatti, promossa dal mecenatismo originario e secondario (nucleo sociotecnico della modernità), che favorisce la civilizzazione e la possibilità di un'antropologia non-miserabilistica e della levitazione.

Secondo Sloterdijk è la modernità pedagogica e la costruzione postmoderna di un ambiente mediale, che coinvolge in direzione allomaterna lo stesso Stato, ad inaugurare una diffusa ecologia psicosociale e a decretare l'avvento della "Madre Artificiale", principio di funzionamento della *affluent society*. Lo Stato trasformandosi in agenzia del benessere e dell'assistenza "funge da metaprotesi che mette a disposizione concreti

costrutti di protesizzazione materna, servizi di assistenza sociale, pedagoghi e terapeuti, con le loro numerose organizzazioni e gli strumenti necessari per adempiere ai loro compiti” (Sloterdijk, 2015, p. 761).

Ricorrendo alla visione hegeliana della madre come genio del bambino, come principio generalizzatore capace di promuovere la comunicazione con il mondo, di favorirne l’appropriazione, Sloterdijk riscrive la visione dell’esonero gehleniano. La lettura idealistica, infatti, consente di vedere il “tu-puoi”, lo slancio verso l’alto, in forte connessione con il “verrai aiutato”.

L’uomo tende ad arricchire, attraverso strumenti materiali e simbolici, la propria condizione di benessere. La viziosità dell’uomo è un tratto che lo caratterizza in modo esclusivo. Egli non è un essere carente, manchevole e miserabile, ma una “creatura del lusso”, sovrabbondante, che ricerca comfort materiali ed emozionali e li ottiene in prima istanza attraverso il mecenatismo materno (lusso maternale) e, in seconda istanza, attraverso quel lusso educativo proprio dell’istituzionalizzazione del mecenatismo allomaterno (scolarizzazione) per un lungo arco della vita.

Una sorta di pedagogia dell’intimità sottende, nella lettura del filosofo tedesco, al transfert della cura a livello macrosferico e la stessa crescita, la fuoriuscita traumatica dalla diadica umana, si configura come costruzione psico-sociosferica.

L’insulazione e la climatizzazione sono per Sloterdijk tentativi, prevalentemente simbolici e tecnici, che consentono agli uomini di costruire ripari rispetto all’esteriorità perturbante e spaesante. L’abitare richiama il prendersi cura del mondo e della sua cosalità e lo spazio interiore, il luogo, l’interno da cui prende origine l’uomo sloterdijkiano, è il modello implicito che orienta la produzione tecnica degli spazi.

L’asilo nido è, come agilmente suggerisce il sostantivo, uno spazio di protezione, un rifugio, un *intérieur*, pensato e strutturato pedagogicamente, capace di favorire la difficile transizione all’esterno del bambino. Spazio di cure allomaternali, il nido si configura come ambiente educativo capace di favorire il passaggio da una concezione monotropica di attaccamento (madre) ad una poliadrica e multidimensionale (educatrice del nido, baby sitter). L’educatrice del nido svolge un doppio ruolo, da una parte, essa si presenta come sostituto materno, dall’altra, essa è insegnante. L’attaccamento all’educatrice allorquando è in grado di offrire una base sicura consente un’esplorazione libera dell’ambiente, di quella ‘sfera’ che è lo spazio aula. Il funzionamento del sistema comportamentale di attaccamento, infatti, è connesso al sistema comportamentale d’esplora-

zione (Cassibba, 2003). Non è possibile trascurare la centralità, anche pedagogica, dello spazio nella definizione del Sé, nella formazione dell'identità, che è l'esito di un processo dialogico tra l'interno (spazio familiare) e l'esterno (spazio istituzionale), tra il soggetto in formazione e lo spazio in cui esso si forma. Vi è un'identità di luogo che si struttura attraverso il passato ambientale e che rende necessaria una riflessione pedagogica sugli spazi educativi intesi come nicchie di sviluppo.

Il nido si presenta come luogo di transizione ed interconnessione capace di traghettare il bambino da quello sloterdijkiano protoambiente che è la madre a quella più ampia ecologia che è la società. Il sistema di cura materno e quello allomaterno hanno una forte marcatura pedagogica e consentono di sottrarre dal nascondimento gli aspetti co-educativi che sostengono la crescita umana significativa.

L'inserimento al nido, la transizione dalla dimora materna alla dimora allomaterna, si configura come un vero e proprio rito di passaggio dall'endosfera e all'esosfera. Questa ritualità si ripropone, pur nella sua atipicità, attraverso i due momenti fondamentali che scandiscono la quotidianità del bambino al nido, ovvero l'accoglienza e il ricongiungimento.

Il nido, se si assumono le premesse teoriche sloterdijkiane, sembra configurarsi come contenitore immunitario e simbolico, sfera protettiva, luogo antropologico, dispositivo spaziale identitario. Spazio di cura, di mediazione e di partecipazione, luogo esistenziale capace di riprodurre ordine e protezione, il nido è un'isola antropogena, più che un topos esso si presenta platonicamente come una chōra, come spazio madre, nutrice, matrice, porta-impronta del poter essere, costruita potremmo dire sloterdijkianamente mediante un'uterotecnica ordinata a riprodurre la sfera primigenia (Martino, 2017; 2018).

Riferimenti bibliografici

- Bachelard G. (2006). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo (Ed. orig. pubblicata 1975).
- Cassibba R. (2003). *Attaccamenti multipli*. Milano: Unicopli.
- Foucault M. (2001). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Milano: Mimesis.
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Lucci A. (2011). *Il limite delle sfere. Saggio su Peter Sloterdijk*. Roma: Bulzoni.
- Lucci A. (2014). *Un'acrobatica del pensiero. La filosofia dell'esercizio di Peter Sloterdijk*. Roma: Aracne.

- Macho T. (2013), *Segni dall'oscurità. Note per una teoria della psicosi*. Rende: Galaad (Ed. orig. pubblicata 1993).
- Malaguzzi L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Junior.
- Martino P. (2017). *Il confine e la soglia*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Martino P. (2018). Atmopedagogia: la forza educativa dell'intangibile al nido. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea*, (pp. 745-750). San Cesario di Lecce: Pensa.
- Sloterdijk P. (2004). *Non siamo ancora stati salvati*. Milano: Bompiani (Ed. orig. pubblicata 2001).
- Sloterdijk P. (2009). *Sfere I. Bolle*. Roma: Meltemi (Ed. orig. pubblicata 1998).
- Sloterdijk P. (2014). *Sfere II. Globi*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 1999).
- Sloterdijk P. (2015). *Sfere III. Schiume*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 2004).

Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi

A pedagogical approach to the design of educational environments

Monica Parricchi

Assistant professor of Education | Faculty of Education | Free University of Bozen-Bolzano (Italy) | monica.parricchi@unibz.it

abstract

In recent years the relationship between pedagogy and architecture, insofar as it concerns spaces and places of education, has been increasingly investigated. Pedagogical reflections on the processes of building new schools or renovating existing ones are increasingly requested by both architectural firms and those commissioning tenders, partly as a result of legislative provisions to achieve a global and complementary vision.

This contribution presents some current experiences to better understand how the actors involved in this dialogue between human sciences, who appear distant from each other, are proceeding in the development of a common vision. In particular, this paper will explore the aspects related to how those directly inhabiting the educational spaces (school managers, teachers, students, families) can participate in contributing to the project of redesigning educational spaces, through proposals aimed at creating new educational facilities or revitalizing existing ones which are pedagogically well founded.

Keywords: space, educational environment, education, architecture, wellbeing

Negli ultimi anni il tema del rapporto tra pedagogia ed architettura, in riferimento a spazi e luoghi dell'educazione, è sempre più esplorato. Riflessioni pedagogiche, legate ai processi di costruzione di nuove scuole o ad attività di ristrutturazione di quelle esistenti, sono richieste dagli studi di architettura e dai committenti nei bandi di appalto per una complementarietà di visione, anche in conseguenza di indicazioni legislative.

Il presente contributo vuole riflettere su alcune esperienze in atto, per leggere come le realtà coinvolte in questo dialogo fra scienze umane, apparentemente distanti fra loro, stanno procedendo nello sviluppo di una visione comune.

In particolare, verranno approfonditi gli aspetti relativi al come anche i soggetti direttamente interessati ad abitare gli spazi educativi (dirigenti scolastici, insegnanti, studenti, famiglie) possano contribuire, in ottica partecipativa, al progetto degli spazi educativi, attraverso proposte pedagogicamente ben fondate, finalizzate alla realizzazione di nuove strutture educative o alla rivitalizzazione delle esistenti.

Parole chiave: spazio, ambiente educativo, pedagogia, architettura, benessere

1. Dallo spazio alla spazialità, per l'abitare educativo

Spazio e Tempo: due concetti intorno ai quali si è costruita la vita degli esseri umani e la storia delle società; la loro percezione e la loro rappresentazione hanno subito nel corso dei secoli variazioni interpretative ed applicative, a seconda della prospettiva epistemologica assunta e dei cambiamenti sociali e culturali. Sofferinarsi sul termine *spazio* significa incontrare una polisemia interpretativa, dovuta alle diverse connotazioni culturali delle singole epoche ed alla nascita delle diverse scienze umane, che ne hanno moltiplicato gli angoli di osservazione. Nel pensiero filosofico e scientifico, il concetto ha assunto via via significati diversi, essendo di volta in volta concepito secondo diversi focus di indagine nell'ambito delle diverse prospettive, ad esempio come proprietà della materia, come scenario o come soggetto (Iori, 2006).

Questa categoria ha avuto un ruolo centrale nelle riflessioni degli ultimi secoli, tradizione pedagogica d'eccellenza che consegna una riflessione sugli spazi e gli ambienti per l'educazione avvenuta già in diverse realtà e fasi del Novecento. Alcuni suggerimenti sono stati colti da tempo soprattutto per la progettazione degli *arredi* o per la realizzazione di spazi, oggetti ludici e materiali didattici, in particolare per l'infanzia da autori quali Montessori, Agazzi, Pizzigoni. Altri, in particolare Rousseau, Fröbel, Dewey, partendo dalla considerazione dell'importanza dell'ambiente *natura* che costituisce una risorsa educativa, hanno applicato in tempi, culture e contesti diversi riflessioni sull'uso dello spazio come motore dell'apprendimento (Gennari, 1997). Attenzione privilegiata della cultura pedagogica inoltre sono stati gli spazi delle *istituzioni* educative, intesi come spazi normativi con il compito di preparare gli allievi a entrare nella società con le conoscenze, le capacità e i criteri di azione necessari a viverci ed in cui la sacralità del territorio scolastico è generalmente delimitata da precisi confini, ruoli, ritualismi (Genovesi, 2008).

Soggetto e spazio non sono concepibili separatamente, l'individuo occupa uno spazio ed esso è di conseguenza antropizzato, in quanto l'essere lo anima, lo plasma lo rende funzionale ad esso. Oltre ad essere indentificato come spazio fisico nelle *hard science*, esso è connotato anche come spazio vitale, esperienziale, suddivisibile in una molteplicità di ulteriori spazi della quotidianità. Nella prospettiva fenomenologico-esistenziale esso si connota come lo spazio abitato del vivere, del vedere, del coinvolgimento del soggetto con le cose nel fluire della vita (Bertolini, 1988).

Iori (2003) definisce questo luogo dotato di essenza come *spazio vis-*

suto, emotivo, nato dalla relazione del soggetto con il mondo, “in situazione” e per questo non è mai concepibile oggettivamente come struttura in sé. Partendo dall’assunto che “non c’è un solo spazio ma molti” (p. XVI), si evince che questi spazi influenzano le azioni, i comportamenti, le relazioni, il clima di un determinato evento.

Il rapporto soggetto-spazio si modifica costantemente in base alle condizioni di esistenza. Nell’interazione soggetto-spazio, è il soggetto che dà senso e quindi fa esistere lo spazio, che è posto per l’individuo stesso. Un’evoluzione del concetto filosofico di spazio è stata ripresa da Garroni (1978) che individua nella *spazialità* una visione definibile come la capacità di organizzazione sistemica dell’esperienza cioè “l’esser spazio” dello spazio. La spazialità è una proprietà dell’esistenza umana e lo spazio influenza i comportamenti e le emozioni: ogni modalità di interazione tra gli individui è caratterizzata e condizionata dalla matrice spaziale in cui si esprime, dalle distanze fra i soggetti.

Lo spazio non è mai né neutro né oggettivo, non può dunque essere percepito allo stesso modo da persone diverse. Ogni soggetto lo pensa, lo vive diversamente poiché ogni società, ogni cultura, ogni gruppo lo elabora mentalmente ed emotivamente secondo immagini, rappresentazioni, bisogni e usi diversi. Non ci sono spazi oggettivi, ma ci sono spazi vissuti. Gli spazi che gli adulti costruiscono per i bambini non hanno per loro un significato a priori, ma dipendono da come i bambini li esplorano, quali emozioni provano e come, su queste emozioni, costruiscono le loro conoscenze (Bobbio, 2011). Diverso è anche il modo di agire lo spazio. Il bambino, soprattutto molto piccolo, si impossessa dello spazio attraverso il movimento e l’esplorazione. Il bambino è al centro e tutto quello che gli sta intorno si organizza in funzione ed è dopo aver agito lo spazio che lo riempie di significati, lo spazio è vissuto emotivamente, il vissuto si estende o si contrae, si allontana o si avvicina, è vuoto o pieno in funzione delle emozioni e azioni (Bobbio, Traverso, 2016). Per l’adulto lo spazio è prevalentemente uno spazio geometrico, omogeneo, una distanza misurabile e ben definita, classificabile, nella quale gli oggetti hanno una collocazione e una funzione precisa. L’adulto conosce lo spazio mettendo radici, ne prende possesso riempiendolo di oggetti per lui significativi trasformandolo in un proprio spazio d’identità (Iori, 1996).

Nel vissuto umano primario, lo spazio è indissolubilmente legato alle qualità materiali dei differenti contesti fisici, nonché al coinvolgimento esistenziale, emotivo al loro interno. Le visioni dello spazio si configurano a partire dallo spazio occupato dai corpi che entrano in relazione con

esso e fra loro, trasformando lo *spazio* in luogo vissuto, inteso come settore di spazio collegato a forme dell'agire umano (Augustoni et al., 2017). La percezione e la rappresentazione dello spazio sono legati anche all'attribuzione del valore emotivo che bambini e adulti compiono dei luoghi.

L'abitare è abitualmente inteso come un comportamento che caratterizza gli esseri umani e che si affianca ad altri nella vita quotidiana, quali ad esempio lavorare, studiare, viaggiare... Essere persona significa abitare. Se la casa è lo spazio dell'abitare originario (Iori, 2018), dei vissuti di intimità, familiarità, protezione, altri luoghi noti e provvisti di significato nella vita quotidiana possono e devono connotarsi di questa essenza. Abitare non è solamente occupare uno spazio (Vitta, 2008) per passare il tempo non occupato, ma fare proprio un luogo di benessere, appropriarsene, viverlo nelle sue diverse sfumature, sentirsi bene in esso e volerlo valorizzare. Il concetto di abitare ha un legame con il prendersi cura di uno spazio che garantisca l'idea di protezione collegata al desiderio di tracciare dei confini con un fuori, dal quale allontanarsi per ritrovare pace e serenità.

Se si pensa all'istituzione educativa, la scuola è uno spazio dove non si abita veramente, dove non ci si sente a casa anche se vi trascorrono numerose ore, non è luogo dell'abitare perché spesso connotata da aspetti ostili, ma al tempo stesso luogo dove si deve accedere per essere introdotto al sapere della società in cui si vive. Dunque spazio simbolico, bello e terribile, voluto così dalla tradizione consolidata dell'istruzione (Parricchi, Weyland, 2012).

La scuola infatti è situata in un luogo ma anche in un tempo e in uno spazio culturale specifici. Ogni relazione educativa avviene in un luogo, che ha origine da quella relazione. Questa situazione genera il fenomeno della spazializzazione che si connota di emozioni, di vissuti e di rapporti con le diverse componenti che traccino le coordinate spaziali della scena educativa che evolve in base ai sentimenti. Dietro ogni spazio costruito per l'educazione ci sono la storia e l'ideologia che hanno ispirato l'architettura scolastica. In queste istituzioni rigidamente connotate e spesso ubicate in edifici imponenti legati a periodi storici particolari (si pensi ai maestosi stabili del periodo fascista oggi sedi di molte scuole sul territorio nazionale) l'aula scolastica si pone come il centro didattico, la più antica articolazione, l'unità di misura dello spazio scolastico; in molti edifici classici le aule occupano la maggior parte dell'istituto, ed in essi gli spazi di *non-aula* sono del tutto trascurabili e trascurati, accessori di sfondo e

privi di finalità anche se potenzialmente spaziosi e utilizzabili per diverse attività anche didattiche (Tosi, Borri, 2019).

Nel corso del ventesimo secolo, la società industriale ha promosso una struttura di edificio scolastico che non è stata mai più messa in discussione nei suoi aspetti funzionali e simbolici. L'organizzazione dello spazio in tale struttura aveva l'obiettivo di creare relazioni gerarchiche basate su criteri di ordine, controllo, sorveglianza, disciplina e competizione; gli ambienti fisici per l'apprendimento sono stati progettati per supportare un modello centrato sull'insegnamento direttivo, esplicito e con una strategia prevalente, un approccio "uno a molti". L'aula rettangolare, gli arredi fissi o pesanti da spostare con i banchi e le sedie disposti in file di fronte alla cattedra dell'insegnante e una lavagna, o più recentemente una lavagna interattiva, fissata al muro.

La stragrande maggioranza degli edifici scolastici attualmente in uso è progettata e costruita secondo questo modello (Biondi et al., 2016), il cui risultato prevede una serie di aule indistinte tra loro (ognuna abitata da un gruppo-classe composto esclusivamente sulla base dell'età anagrafica) e da qualche aula dedicata ad attività speciali (ad es. i laboratori), collegate tra loro da corridoi di passaggio (Kramer, 2009).

2. Abitare il benessere a scuola

Cresce la consapevolezza dell'effetto dell'ambiente fisico sulla salute e il benessere (Parricchi, 2018b) degli individui ed emerge sempre più chiaramente che l'interazione con l'ambiente influisce sull'apprendimento (Borri, 2018).

Se si considera lo spazio come *spazio educativo*, cioè come ambiente nel quale si svolgono le relazioni intenzionali, dimensioni privilegiate di incontro tra soggetti, si può affermare che esso esista solo in seguito ad eventi educativi che in esso accadono. Ma l'incontro educativo può avvenire in innumerevoli spazi, di conseguenza non è possibile una individuazione topologica dello spazio educativo perché ogni luogo dello spazio può diventare luogo educativo (Alberici, 2002). L'esperienza però suggerisce che esistano spazi individuabili come luoghi dell'educazione per le loro caratteristiche strutturali considerate imprescindibili da concezioni tradizionali, di conseguenza si può riconoscere nella scuola il luogo privilegiato come spazio intenzionalmente educativo (Scurati, 2003).

La connotazione è quindi di educazione nello spazio, focalizzata su aspetti topologici: il dove, i luoghi e il loro ruolo nei processi educativi.

Nell'ambito educativo, tale dimensione è stata studiata prevalentemente riguardo alla modalità di *uso* (aspetti di architettura, arredamento e design) (Bower, 2017) e di *pensiero* (aspetti cognitivi e di rappresentazione nei soggetti) piuttosto che alle modalità del *vissuto*.

Sono infatti state ignorate le prospettive di vissuto esperienziale dello spazio educativo cioè quella che si connota sempre più come la prospettiva dell'abitare educativamente, dimora privilegiata dell'esistenza umana, contesto esistenziale vivo, dinamico popolato dei percorsi formativi. La proposta sempre più attuale è quella di ricercare nei luoghi dello svolgersi educativo la relazione con vissuti dei soggetti per leggerne i modi in cui si svela la spazialità educativa, cioè partire dalla *topologia* della realtà educativa, il dove, luoghi strutturati con un ruolo nel processo educativo, per conoscere la *tipologia* degli spazi, il come: come i luoghi influenzino i processi educativi, come gli obiettivi educativi orientino la predisposizione degli spazi, come abitare lo spazio educativo... (Iori, 2003, p. 66).

Se lo spazio è pensato come oggetto pedagogico nei contesti di apprendimento, il riferimento è ancora portato esclusivamente all'aula, ai suoi arredi, alla scuola ed alla sua ubicazione, in una logica quindi di sfruttamento materiale dei luoghi.

Obiettivo delle nuove interpretazioni è spostare il focus (OECD, 2013) dalla *struttura* dell'edificio alla *vita* che questo genera all'interno dello spazio, al fine di sviluppare il senso di appartenenza, di condivisione e di partecipazione all'ambiente educativo, luogo che l'accoglie come "spazio di vita", che concorre al benessere globale dei suoi abitanti.

Sistema di spazi in relazione tra loro, caratterizzati da una molteplicità di significati e da una pluralità di funzioni, la scuola non solo è la protagonista della pedagogia dall'età moderna, con le maggiori espressioni del pensiero educativo del nostro tempo (Scurati, 2003), ma anche oggetto di interesse dell'architettura, che a volte ha interpretato con anticipo idee e spunti della didattica e della pedagogia, rispetto agli stessi soggetti delle strutture scolastiche, ipotizzando soluzioni permeabili e innovative.

È compito di chi pensa, progetta e organizza spazi educativi rispettare le regole, le strategie di utilizzo dello spazio nelle diverse età, i valori e i simboli che l'individuo sin dalla più tenera età utilizza per connotare, identificare, capire lo spazio. In altre parole, delineare una "grammatica dello spazio" che tenga conto di alcuni presupposti pedagogici, psicologici e culturali (Sidoti, 2018).

La comunità scolastica è costantemente dinamica, in apprendimento e in ricerca (Santoianni, 2017), quindi anche gli spazi devono dare la possibilità di osservare da molteplici punti di vista, consentendo l'appropriazione personale che lo studente stabilisce con i luoghi e i materiali. Ognuno può abitare spazi diversi della scuola nella quotidianità, costruendo la propria identità nel dialogo con lo spazio che trasforma e nel quale si posiziona (Carletti, Varani, 2005).

Il pensiero pedagogico attuale è sempre più orientato a individuare una pedagogia del benessere (Iavarone, 2008; Parricchi, 2015) ancorata alla vita e alla struttura scolastica, attuando nuove strategie e superando vecchi schemi metodologici. Ricerche bibliografiche su “stare bene a scuola” hanno fornito un vasto quadro, soprattutto per la scuola secondaria, di interventi scolastici inerenti prevalentemente progetti di educazione alla salute (Dovigo, 2009), prevenzione dei comportamenti a rischio, gestione della classe (Pollo, 2004). Maggiori riflessioni si ottengono dedicate all'infanzia, sulla quale si trovano molti riferimenti alle attività di sviluppo psico-motorio finalizzate al benessere del bambino, alla sua nutrizione (Bobbio, Traverso, 2016; Mainetti, Cosmai 2010).

Ricerche recenti si stanno muovendo per recuperare il legame del benessere con la *fisicità* della scuola (Parricchi, 2014; Weyland, Attia 2015) usando la similitudine con l'individuo: il corpo che la scuola ha, il corpo che racconta di abitudini e di stili di vita, di qualità e d'impegni. Gli edifici destinati all'educazione e alla formazione sono ambienti in cui l'essere umano vive, che come gli altri hanno il compito di esprimere la loro finalità attraverso la loro materialità. Gli spazi, inoltre, veicolano e codificano informazioni circa le relazioni dei corpi nello spazio, la relazione tra i corpi e lo spazio e tra le identità dei corpi che entrano in relazione (Genari, 1997).

Per creare spazi nuovi è necessario anche creare un sapere pedagogico e didattico nuovo (Borri, 2016). Il miglioramento degli spazi deve procedere con il cambiamento delle modalità didattiche, non essendo pensabile un rinnovamento pedagogico senza una ristrutturazione degli spazi, così come non si può progettare una edilizia rinnovata senza un uso pedagogicamente rinnovato degli spazi. Spesso accanto alle resistenze dell'architettura esiste una complementare resistenza della scuola e degli insegnanti a nuove forme di occupazione e di articolazione delle attività. Occorre che gli insegnanti si rendano protagonisti di tutte le dinamiche, assumendo il ruolo di un professionista riflessivo (Calidoni, 2000) che non solo progetta e implementa l'azione didattica, ma che osserva, ana-

lizza, riflette e opera cambiamenti migliorativi anche nella struttura, nel corpo della scuola.

3. Pedagogia e architettura: partnership in azione¹

Le idee fin qui esposte hanno trovato concretezza in un gruppo di lavoro afferente alla Libera Università di Bolzano e coordinato dalla Prof.ssa Beate Weyland. Docenti di pedagogia, didattica e design, collaborano con architetti per la diffusione e concretizzazione del dialogo fra queste scienze umane, dialogo non autoreferenziale, ma aperto, per il lavoro su progetti concreti di rinnovamento ed edificazione di scuole. In questo dialogo la condivisione con enti locali, dirigenti e cittadinanza è di fondamentale importanza e potenzia i processi. Tale esperienza, di grande rilevanza non solo locale ma anche nazionale ed internazionale², si articola secondo diversi modelli ed è flessibile in base al progetto specifico, alle richieste del committente ed alle possibilità trasformative.

Il percorso, partito nel 2012, con la nascita della rete interistituzionale altoatesina Spazio&Apprendimento³, riflette sulla relazione tra pedagogia e architettura nel processo di progettazione di scuole nuove (Weyland, Attia 2015) e si è sviluppato negli anni anche in una attività di ricerca-azione con le scuole che intendono innovare i propri spazi “tradizionali”.

Padlab è l’acronimo che distingue una ricerca-azione aperta, un laboratorio con il quale si accompagnano scuole di ogni ordine e grado, comuni o studi di architettura, nel processo di progettazione, congiuntamente pedagogica e architettonica, degli ambienti per insegnare e imparare, per socializzare e condividere superando la rigida ottica dell’istituzione educativa e aprendosi a quella di architettura per l’apprendimento (Attia et al. 2018).

- 1 Si ringrazia Beate Weyland per le sollecitazioni condivise nella stesura del presente paragrafo.
- 2 Fra le principali si possono annoverare, oltre a diverse nuove scuole in Alto Adige, il progetto Torino Fa Scuola, il progetto ISCOLA della Regione Sardegna.
- 3 Un tavolo di lavoro che riunisce tutte le istituzioni che gravitano intorno alla scuola: università; Ordine degli Architetti di Bolzano, Ripartizione Edilizia Scolastica della Provincia di Bolzano, Intendenze scolastiche.

Le attività per un dialogo attivo fra questi due campi del sapere e dell'azione si possono articolare su 3 livelli:

- progetti per la costruzione di un nuovo edificio scolastico;
- piani di ristrutturazione o di ampliamento di una struttura esistente;
- ripensamento dello spazio scolastico, nella sua globalità o a settori.

Il primo ed il secondo punto si presentano come i più innovativi, aperti alla fantasia ed al possibile. Partire da zero consente di sondare i bisogni della committenza, dei destinatari, studiare le necessità in relazione agli spazi reali e ipotetici⁴. La realtà italiana però presenta un numero decisamente basso di nuove costruzioni rispetto all'esistente (Iovino et al., 2014). Alcune realtà stanno agendo sulla spinta di finanziamenti del ministero nell'iniziativa "Scuole Nuove", per realizzare nuovi plessi scolastici⁵.

Il terzo punto parte dal desiderio di sviluppare innovazione nell'esistente⁶, per vivere in maniera più funzionale e pedagogicamente valida gli spazi a disposizione, oppure, in altri casi, a partire dal desiderio di riappropriarsi degli ambienti che si hanno in modo più strategico o dinamico. Questa situazione può sembrare la più facile e fattibile, da un lato perché richiede meno risorse e poche azioni, dall'altro perché, bloccata dalla rigidità degli ambienti in muratura, presenta meno possibilità di grandi cambiamenti. Agire sull'esistente invece richiede una notevole attività di progettazione e trasformazione, per porre al meglio le condizioni del rinnovamento pedagogico degli spazi.

Progettare tra pedagogia e architettura significa infatti sviluppare un *concetto pedagogico degli spazi* che porta a vedere gli ambienti con occhi nuovi, ridare loro possibilità, ricreare il fascino del bello e del confort, avendo come obiettivo lo status di benessere proprio dell'abitare uno spazio. Il problema si pone quando le architetture si presentano esteriormente

4 Gli enti locali che richiedono la costruzione di una nuova scuola o una grande ristrutturazione, inseriscono nel capitolato anche la presenza di un pedagogo come figura del team di progetto. Questa partecipazione è attivata a diversi gradi, alcuni sono coinvolti fin dalla prima idea, altri invece sono chiamati a progetto già stilato per il bando di concorso, al quale aggiungere qualche "pillola" pedagogica.

5 http://www.istruzione.it/edilizia_scolastica/index.shtml Miur 2013 (ultima consultazione: 29/05/2019).

6 Azioni del MIUR "Scuole sicure" e "Scuole belle".

te nuove e originali ma in realtà non vengono costruite per un abitare educativo osservante il soggetto ed i suoi vissuti. Qualsiasi intervento su un edificio esistente, infatti, dovrebbe essere accompagnato da una “ristrutturazione in ottica pedagogica”, per il miglioramento non solo della qualità estetica ma anche di quella funzionale. Pertanto, la domanda pedagogica sull’attività principale di una scuola deve essere posta alla base della pianificazione di una ristrutturazione o di una costruzione di un nuovo edificio.

Si tratta di individuare nuovi concetti spaziali, nuovi modelli di suddivisione degli spazi, nuove forme d’uso e di vissuto, per migliorare in modo sostenibile la qualità funzionale di una scuola (Weyland et al., 2019).

La progettazione dell’architettura educativa deve essere sempre più partecipata al fine che tutte le componenti contribuiscano a ridare senso ai luoghi, attribuendo importanza centrale alla loro gestione (Indire, 2017). Ri-significare gli spazi educativi vuole dire lasciare sempre posto al miglioramento, anche accettando di procedere per piccoli passi: la limitatezza eventuale delle risorse pone limiti materiali ma non sostanziali, né è in grado di fermare il processo di rinnovamento dell’architettura educativa.

Il progetto dell’edificio scolastico, visto sotto un’ottica proiettata al futuro (OECD, 2019), deve tener conto non soltanto della forma dello spazio (Dudek M., 2000; Markus, 1993) ma anche della possibilità di un uso elastico e flessibile degli ambienti per consentire di adattare, di volta in volta, lo spazio scuola all’esercizio delle funzioni che non sono soltanto scolastiche ma anche partecipative. Tendenza attuale è infatti quella di aprire lo spazio scuola, affinché ci sia contaminazione con le attività della cittadinanza (Parricchi, 2018a), e la popolazione scolastica sia partecipe della vita della città, realizzando all’interno di essa programmi di socializzazione più concreti ed efficaci. Lo spazio educativo deve essere visto come uno spazio *open plan*, caratterizzato da spazi modificabili, dove viene meno la dimensione di classe ma si afferma l’idea di organismi comunitari che facciano sentire agli abitanti la sensazione di vivere all’interno di un complesso che appartiene a tutti ed a ciascuno.

L’innovazione deve riguardare tutte le aree della scuola: ambienti per la didattica, aule specialistiche, ambienti comuni, spazi aperti, amministrazione e sala insegnanti.

4. Il concetto pedagogico degli spazi

Il gruppo di lavoro *Padlab* ha elaborato un processo di sviluppo del *Concetto pedagogico degli spazi* (Weyland et al., 2019), attuato con la partecipazione dei diversi utenti coinvolti ed articolato in dieci passi, che vengono qui presentati in maniera sintetica.

1. *Progettazione e linguaggio*: nel costruire o ristrutturare una scuola, i linguaggi della *pedagogia* e della *didattica*, che trattano i contenuti e i metodi, dell'*architettura*, che si occupa degli edifici e del *design*, che si occupa degli arredi, parlano lingue diverse, discorso complicato spesso da problematiche economico-politiche. Occorre quindi sviluppare un percorso interdisciplinare ai confini degli ambiti di competenza, tra le scienze dell'educazione (in senso ampio) e quelle della progettazione (architettura, design) per attivare la condivisione.
2. *Consapevolezza*: i soggetti coinvolti sono portati a riflettere sul fatto che la scuola attuale non corrisponde più ai bisogni degli individui, non è un luogo in cui vivere, non ha gli spazi per la condivisione e per la laboratorialità attiva e non è un luogo dove lavorare in autonomia.
3. *Desiderio*: il terzo passaggio consiste nell'ascoltare i desideri di tutti quelli che vogliono partecipare al processo di ripensamento di una scuola, per raccogliere molte informazioni sullo status quo, sui bisogni, sui buoni propositi attraverso sportelli d'ascolto in cui tutti possano prendere la parola e depositare il proprio pensiero, desiderio e bisogno.
4. *Conoscenza*: visite didattiche a scuole modello, in team interdisciplinari, per confrontarsi su modi diversi di leggere lo spazio, gli arredi e le attività. Gli insegnanti possono così conoscere progetti di buona architettura, entrare nella dimensione dello spazio fisico, capire i temi delle qualità dei materiali, esplorare i mondi della progettazione. Architetti e designer possono conoscere i processi dell'apprendimento, le difficoltà e i successi degli insegnanti, le pratiche del personale amministrativo e dei custodi, i problemi e le dinamiche del dirigente. La metafora per raccogliere questi spunti è quella del corpo umano, attraverso il quale descrivere la scuola e la sua fisicità: corporatura, ossatura, sistemi interni, carattere, metabolismo, gusti rappresentano caratteristiche architettoniche, funzionali e di design. È in questa occasione che si riflette sul benessere, che può essere trasposto al corpo della scuola.

5. *Vision*: fase del percorso di progettazione condivisa, specificamente generativa, attraverso un viaggio volto ad attingere a una dimensione profondamente creativa e a immaginare la scuola, avendo come fine il crearla per sviluppare il senso di benessere in essa.
6. *Condivisione*: la condivisione dell'esperienza-sogno permette al gruppo di iniziare a mappare realisticamente una serie di focus, ovvero i punti nevralgici sui quali il team può lavorare per progettare realisticamente.
7. *Modellizzazione*: trasformazione delle idee e delle visioni in una proposta oggettiva, concretamente visibile in un modello tridimensionale creato con materiali di riciclo.
8. *Schematizzazione*: un'astrazione schematica del concetto pedagogico degli spazi, passaggio di trasposizione del modellino a schemi funzionali che esplicitano in forma grafica e in modalità più astratta una possibile organizzazione degli spazi tra di loro, comprensibile dai progettisti e dalle committenze. Descrive il numero, la tipologia e la relazione tra gli spazi che sono da prevedere, tenendo conto con maggiore precisione delle variabili della progettazione architettonica.
9. *Scrittura*: elaborazione del documento del "concetto pedagogico" che definisce in modo chiaro il bisogno di ambienti con la loro giustificazione pedagogico-didattica, in base allo sviluppo presunto e alle richieste del territorio in ottica educativa. Il report fornisce non solo una descrizione delle consuetudini della quotidianità scolastica, ma anche uno scenario di azioni innovativo, fondato su solidi argomenti pedagogico-didattici e corredato dagli schemi funzionali, fondamento del progetto realizzativo.
10. *Sperimentazione*: l'invito agli abitanti della scuola coinvolti in questi processi è di iniziare a trasformare gli spazi didattici alla luce dei nuovi pensieri elaborati. È necessario infatti iniziare a sperimentare immediatamente un nuovo modo di vivere e di organizzare il rapporto di insegnamento e apprendimento, senza aspettare che il nuovo edificio sia pronto o quello vecchio riadattato. Nel dialogo tra la prospettiva di "abitare la scuola" e di "costruire la scuola", le proposte Padlab puntano a fare interagire la riflessione sull'approccio didattico per la rivisitazione/appropriazione degli spazi con le proposte dell'architettura e l'approccio del design.

In conclusione, per rilanciare il possibile ed il sogno, gli spazi quotidiani per l'insegnamento e l'apprendimento si devono ampliare, per con-

sentire in modi anche destrutturati e non formali, la manifestazione della relazione tra scuola, individuo e contesto, attraverso ampi spazi comuni, dove condividere e stare insieme, spazi di collaborazione e di cooperazione. Spazi inoltre condivisi con le attività extrascolastiche, le attività ricreative, sociali e di cittadinanza attiva per confluire in un ambiente permeabile, trasformativo, destrutturato ma articolabile per ogni evento o esperienza per la metabolizzazione di una pedagogia dell'abitare educativo, abbandonando vecchie pratiche didattiche che sopravvivono anche in strutture d'avanguardia. Lavorando sulla disposizione di pareti e formazione di ambienti che, attraverso la collocazione di arredi e allestimenti, siano in grado di creare particolari geometrie topologiche, funzionali alle diverse attività della comunità scolastica e cittadina.

La polidimensionalità degli spazi della scuola può rispondere a richieste quali l'essere luoghi di studio e apprendimento vivaci e piacevoli, accanto a spazi di sosta e convivialità; luoghi per insegnanti perché vi sia agio anche nelle attività collegiali; per genitori, perché, attraverso relazioni e spazi accoglienti, possa nascere e svilupparsi in loro un senso di appartenenza alla scuola, ad una più vasta comunità educante (Bobbio, Scurati, 2008).

Le tendenze pedagogiche, a volte solo teoriche (Elia, 2016), mostrano la necessità di un progressivo abbandono del modello che isola le attività, i materiali didattici e gli strumenti nelle diverse aule, a vantaggio di *paesaggi di apprendimento* in cui le classi si aprano e colleghino agli spazi esterni, in cui i corridoi diventino atelier didattici, i materiali si allochino in diverse nicchie, dando vita a una scuola laboratorio. Questo permetterebbe di recuperare più spazio negli ambienti raccolti per le attività dedicate (momenti frontali a grande gruppo, attività specifiche ecc.) e di trovare maggiore collegamento tra gli atri e i corridoi, ripensando anche i tempi didattici e scolastici, con la possibilità di vivere spazi confortevoli, di riflessione personale, in contesto scuola, abitandola nella sua interezza.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Attia S., Weyland B., Bellenzier P., Prey K. (2018). *Progettare scuole insieme, tra pedagogia, architettura e design*. Milano: Guerini.

- Augustoni A., Giuntarelli P., Veraldi R. (eds.) (2017). *Sociologia dello spazio, dell'ambiente e del territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biondi G., Borri S., Tosi L. (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralinea.
- Bobbio A. (2011). *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Bobbio A., Scurati C. (eds.) (2008). *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*. Roma: Armando.
- Bobbio A., Traverso A. (eds.) (2016). *Contributi per una pedagogia dell'infanzia*. Pisa: Ets.
- Borri S. (Ed.) (2018). *The Classroom has Broken. Changing School Architecture in Europe and Across the World*. Firenze: Indire.
- Borri S. (Ed.) (2016). *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*. Firenze: Indire.
- Bower R. (2017). *Architecture and Space Re-imagined*. NY: Routledge
- Carletti, A., Varani A. (2005). *Didattica costruttivista*. Trento: Erickson.
- Calidoni P. (2000). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.
- Dovigo F. (2009). *La salute s'impara: educazione al benessere e didattica attiva per la scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Dudek M. (2000). *Architecture of Schools*. Oxford: Elsevier LTD.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Garroni E. (1978). Voce *Spazialità* dell'Enciclopedia Einaudi. Torino: Einaudi.
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Genovesi G. (2008). *Storia della scuola dal Settecento ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Iavarone M.L. (2008). *Educare al benessere*. Milano: Mondadori.
- Iori V. (2018). Il sentimento dell'abitare. In L. Fabbri (ed.), *Educare agli affetti*. Roma: Armando.
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto*, Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (2003). Spazio e Tempo. In L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere*. Trento: Erickson.
- Indire. (2017). *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola* European Schoolnet.
- Iovino R., Fascia F., Lignola G.P. (2014). *Edilizia scolastica*. Palermo: Flaccovio.
- Kramer S. (2009). *Educational spaces*. Suisse: Braun Publishing.
- Mainetti D., Cosmai L. (2010). *Gli spazi e i materiali nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Markus T. A. (1993). *Buildings and Power: Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types*. London: Routledge.

- Miur (2013). *Linea guida per l'edilizia scolastica*.
- OECD (2013). Innovative Learning Environments. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing.
- Parricchi M., Weyland B. (2012). Pedagogia dello spazio: appunti sulla scuola e la sua architettura in ottica educativa. In A. Antonietti, P. Triani, *Pensare e innovare l'educazione Scritti in memoria di Cesare Scurati*. Milano: Vita e Pensiero.
- Parricchi M. (2014). Pensare lo spazio per star-bene nella scuola. In M. Falanga (ed.), *Dirigere scuole tra Pedagogia e Architettura*. Brescia: La Scuola.
- Parricchi M. (2015). Pedagogia del benessere: spunti di riflessione. In S. Ulivieri, M. Tomarchio, *Pedagogia militante Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- Parricchi M. (2018a). Saperi e Partecipazione. Verso una cittadinanza attiva. In *MeTis Mondì educativi. Temi indagini suggestioni*. 2.
- Parricchi M. (ed.) (2018b). *Educazione al benessere*. Bergamo: Zeroseiup.
- Santoianni F. (2017). Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento, *RTH Research Trends in Humanities Vol 1*.
- Scurati C. (2003). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sidoti E. (2018). Abitare la nuova scuola. *Pedagogia Oggi*, 2: 369-386.
- Tosi L., Borri G. (2019): *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Firenze: GiuntiScuola.
- Vitta M. (2008). *Dell'abitare*. Milano: Einaudi.
- Weyland B., Stadler-Altman U., Prey K., Galletti A. (eds.) (2019). *Scuole in movimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Weyland B., Attia S. (2015). *Progettare scuole Tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini.

School inclusion and teacher education: an exploratory study

Inclusione scolastica e formazione docente: uno studio esplorativo

Valeria Rossini

Assistant Professor of Education | Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari (Italy) | valeria.rossini@uniba.it

abstract

Inclusion is an unending process of increasing learning and participation for all children, reducing all exclusionary pressures and supporting educational settings to become more responsive to the diversity of children's backgrounds, interests, experience, knowledge and skills. The aim of the study is the evaluation of the processes related to the quality of school inclusion, by identifying strengths and weaknesses in promoting inclusive cultures, policies and practices. The methodology is based on the analysis of the School Self-Evaluation Report. This analysis was compared to direct observation in 84 Apulian preschools and primary schools. In particular, we administered a questionnaire drawn by the Index for Inclusion to a two groups of perspective support teachers who participated to a course of teaching specialization organized by the University of Bari and the University of Foggia in 2017. These results demonstrate the need of an effective networking, to avoid the risk of a narcissistic mirroring or of a lazy resignation that can involve the school when it works in a self-referential direction, far from other educational contexts.

Keywords: school inclusion, teacher education, self-evaluation, observation skills, networking

L'inclusione è un processo continuo volto a promuovere l'apprendimento e la partecipazione di tutti i bambini, contrastando ogni forma di esclusione e aiutando i contesti educativi a prendere in carico la diversità degli ambienti di vita, degli interessi, delle esperienze, delle conoscenze e delle competenze degli alunni. La finalità dello studio è la valutazione dei processi correlati alla qualità dell'inclusione scolastica, identificando i punti di forza e di debolezza nella promozione di culture, politiche e pratiche inclusive. La metodologia si basa sull'analisi del Rapporto di Autovalutazione, comparata con le osservazioni dirette in 84 scuole dell'infanzia e primarie pugliesi. In particolare, è stato somministrato un questionario tratto dall'Index per l'Inclusione a due gruppi di futuri docenti partecipanti a un corso di specializzazione organizzato dall'Università di Bari e dall'Università di Foggia nel 2017. I risultati sottolineano la necessità di un efficace lavoro di rete, che possa scongiurare il rischio di un rispecchiamento narcisistico o di una apatica rassegnazione che può correre la scuola quando opera in modo autoreferenziale rispetto agli altri contesti educativi.

Parole-chiave: inclusione scolastica, formazione docente, autovalutazione, competenze osservative, lavoro di rete

1. Inclusion as challenge for general education

Inclusion is an unending process of increasing learning and participation for all children, reducing all exclusionary pressures and supporting educational settings to become more responsive to the diversity of children's backgrounds, interests, experience, knowledge and skills (Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2009). The 2030 Agenda for sustainable development, among its objectives, pays explicit attention to the dignity of life for all, without leaving anyone behind.

The focus on children and their needs is fundamental to create high-quality educational systems, that provide equality of opportunity and high achievement for all. In this perspective, a revision of the relationship between special and general education seems to be necessary, considering that the construct of *special educational need* is not associated anymore to separated contexts. On the contrary, for decades in Italy children with SEN are active part of the mainstream classes. As we know, the Law 517/1977 abolished special school and special classes for students with disabilities and subsequently the Law 104/1992 ensured inclusive education for all children, starting from the preschool.

Surely, inclusive education is not incompatible with special strategies addressed to those students who present difficulties in learning and socialization. Simply, these strategies have to be included in a general (but enhanced) educational perspective carried out in the common contexts. In fact, the UNESCO Report (2011) defines *special needs education* as

education designed to facilitate the learning of individuals who, for a wide variety of reasons, require additional support and adaptive pedagogical methods in order to participate and meet learning objectives in an educational programme. Reasons may include (but are not limited to) disadvantages in physical, behavioural, intellectual, emotional and social capacities. Educational programmes in special needs education may follow a similar curriculum, however they take individuals' particular needs into account by providing specific resources (specially trained personnel, equipment, or space) and, if appropriate, modified educational content or learning objectives.

Italy faced this challenge already with the Law 53/2003 and the Law 170/2010, requiring that every teacher and the whole team – and not only the support teacher – have to take care of the pupils with SEN through

a personalized education. In 2012 and 2013, others important documents redefined the traditional approach to school inclusion, based on the certification of the disability, extending the field of intervention and responsibility of all the educating community to the whole area of the Special Educational Needs, including social and cultural disadvantage, learning disabilities, linguistic difficulties consequential from the condition of foreigner.

Reforming the national educational system, the Law 107/2015 expanded the inclusive dimension of the Italian school (Ianes, Canevaro, 2015), and it was no longer limited only to students with disabilities, but considered as ethic value and educational purpose in school and society.

In fact, according to art. 1 D. Lgs. 66/2017 *school inclusion* “concerns pupils and students, responds to different educational needs and is realized through educational and didactic strategies aimed at the development of the potentiality of each person in respect of the right to self-determination and reasonable accommodation, in the perspective of the best quality of life”.

Nowadays, after more than forty years of social and health policies oriented to the full inclusion, Italian school has to deal with two important issues: the first concerns the knowledge and the assessment of students with disabilities/SEN, and the second refers to the application of school inclusive strategies.

With regard to the first point, an important step was the introduction of World Health Organization’s ICF, the International Classification of Functioning, Disability and Health, occurred in 2001. The ICF anthropological model, as a comprehensive bio-psycho-social conceptualization of health and functioning, examines the relationships among bodily, structural and functional dimensions, personal activity areas, environmental and personal (psychological, motivational, emotional, etc.) factors. In this perspective, disability is the effect of a social relationship, in which the individual health conditions and the environmental and social factors have the same importance.

The use of ICF model allows to redefine the concept of Special Educational Need, that represents a difficulty in the development and in learning not strictly related to the individual characteristics, but to a complex set of health conditions. In this perspective, the child is not labeled anymore and merely reduced to its special need, and the line that divides the *diversity* from a presumed *normality* gets thinner according to many situations, transitory or permanent, visible or less visible.

Another fundamental pillar that sustains the inclusion approach is represented by the Index for the inclusion, that reformulates the language and the concepts of inclusion according to the *disabilities studies* model, focusing on the barriers to learning and participation that students experience in the physical, cognitive, cultural, organizational, relational areas. As we know, the Index for Inclusion is constituted by a structured set of indicators that supports a methodology of auto-evaluation to recognize the points of strength and the critical issues and to develop plans of school improvement.

The increasing participation of everyone implicates the development of systems and educational conditions able to deal with the diversity in order to *treat all children as equally important* (Booth, Ainscow, 2014).

In this way, it is possible to modify the concept of support, that represents the activities that increase the ability of the school to answer to the pupils' diversity.

So, inclusion concerns a change in cultures, policies and practices that cannot be limited to the *special education*, because it involves the school system, the educational agencies and therefore the whole society.

Regarding the second point, there is currently general agreement in identifying two important areas in order to design effective inclusive strategies: the implementation of operational evaluation measures of the quality of inclusion, and the education of support teachers to foster their observation skills.

Generally, the quality of inclusion is measured by a set of indicators useful to verify single situations, but it misses an empirical research of effectiveness inclusion practices, over that of longitudinal studies on the long-term results.

We are conscious that school must invest in the governance of inclusion (increasing human, technological and economic resources), but at the same time we think that any investment can adequately be exploited without a proper preparation of the teachers – who are the main actors of inclusion – in the pedagogical and didactic field.

So, the aim of the study is the documentation of the levels of the quality of school inclusion, by identifying strengths and weaknesses, as well as the critical issues in promoting inclusive cultures, policies and practices at school, through the eyes of future teachers. Undoubtedly, future teachers' perspective is partial and incomplete, but it can be useful to identify the representation of inclusion in comparison to what each school officially declares.

Linking professional training and reflection on practice, the research has the dual purpose of promoting the professional empowerment of future support teachers (Forlin, 2010) through processes of knowledge, direct observation and reflection about the school inclusion, and also highlighting the complexity and variety of existing representations of inclusion at school.

The study is based on the idea that a full inclusion is possible only starting from a monitoring of the inclusive processes that are realized in the contexts of common experience (Rossini, Zappatore, Loiacono, 2015). Nevertheless, a deep difference exists between the theory, what is declared, and the practice, what really is being done. So, in order to make the inclusion a substantial and not only formal aspect of the educational system, it is necessary to investigate as the inclusive approach is thought, realized and evaluated by all the school practitioners. In this direction, all the teachers, and in particular support teachers, have to acquire a set of observation and evaluation skills useful to describe and bring out the real needs of inclusive education, for an effective improvement of the school quality.

2. The exploratory study: methodology and first results

The exploratory study has involved 84 Apulian preschools and primary schools accredited for the training activities of teachers. The research is based on a quantitative and qualitative study of multiple cases. For each case, specific data were collected through the analysis of the School Self-Evaluation Report (Rapporto di Autovalutazione, RAV)¹ with particular attention to the section dedicated to inclusion: “Strategies adopted by the school for the promotion of inclusion processes and respect for diversity, guidance of the teaching and learning processes to the training needs of each student in the classroom work and in other educational situations”. This area is divided into two subareas:

- Inclusion: Strategies for inclusion of students with SEN. Actions to valorize and face the differences.

1 Direttiva Ministeriale 18 settembre 2014, n. 11 – Sistema nazionale di valutazione triennio 2014-2017.

- Recovery and Expansion: Strategies to adapt teaching to educational needs of each student.

In this first part of the study, we took over the strengths and weaknesses that emerged from the self-evaluation, through the analysis of the judgment assigned in the area “Quality indicators: The school takes care of the inclusion of students with special to educational needs, enhances cultural differences, adapts the teaching each student’s training needs through recovery and reinforcement courses”, and other measures and related sources.

We paid a special attention to the adaptation of the educational strategies to the different students’ needs (students with disabilities and learning disabilities, immigrant students, but also gifted students). For each school, the measures used were along a range 0 = “very critical situation” and 7= “excellent situation”.

Clearly, the indicators represent a profit informative tool, if used inside a reflection and wide interpretation of the school inclusion. The indicators allow the school to compare its own situation with external values of reference. Insofar the indicators contribute to support the self-evaluation team for the expression of the judgment on every area in which the RAV is articulated. The expression of the judgment should not derive from the simple reading of the numerical values furnished by the indicators, but from the interpretation of the whole situation. On the other hand, it is necessary that the judgments are expressly motivated, in order to highlight the connection with indicators and data.

For the data analysis of the open section of RAV we used the T-Lab software, which was useful to analyze the textual content of the School Self-Evaluation Report.

In particular, we considered the co-occurrences (word associations), and we noted that the most used words are referred to the stakeholders of inclusion.

The analysis of the Self-Evaluation Reports was compared to direct observation in the classroom through the Index questionnaire. In particular, we administered a questionnaire drawn by the Index for Inclusion to a two groups of perspective support teachers who participated to a course of teaching specialization organized by the University of Bari (90 teachers) and the University of Foggia (109 teachers) in 2017. The sample consists of 97% of women and 3% men. Moreover, 77.50% of the sample has already had teaching experience while 22.50% have never had teaching experience (Fig. 1).

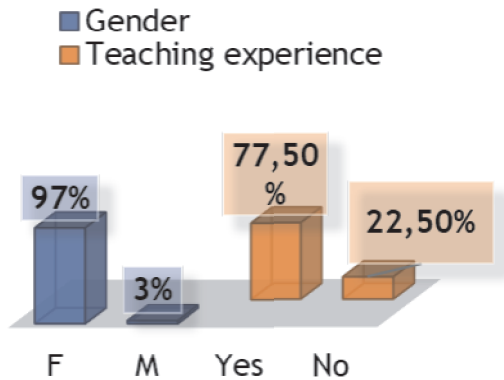


Fig. 1: Sample description

The first analysis of the results shows that schools evaluate positively the quality of inclusion in their classes (Fig. 2). The 54% of the 84 schools examined declares that the level of inclusion is positive (score 5). No school evaluated itself in a very critical situation (scores 1 and 2). Only 3% were rated with a score of 3 and 5% were rated with a score of 4. The scores of 6 and 7 were chosen respectively by 33% and 5% of schools.

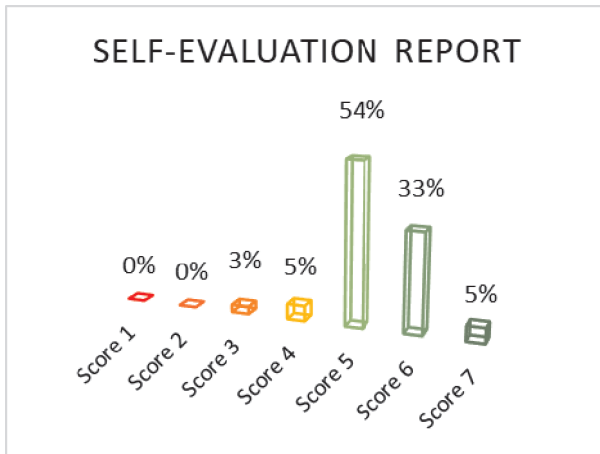


Fig. 2: Scores of quality of inclusion

Through the T-Lab software we elaborated the content of the self-evaluation report of the schools that participated to the research. The T-Lab therefore provided us a vocabulary of words (Fig. 3) that can represent both the strengths and weaknesses of schools. For example, the word “foreigner”, which is very common, represents both a resource to be exploited within the school community, and a weak point due to the lack of inclusion policies (as a protocol of reception) in some schools.

At the same time, the word “family” can be read positively because it represents a point of reference for the children education, but also negatively because the teachers report a lack of cooperation from parents.

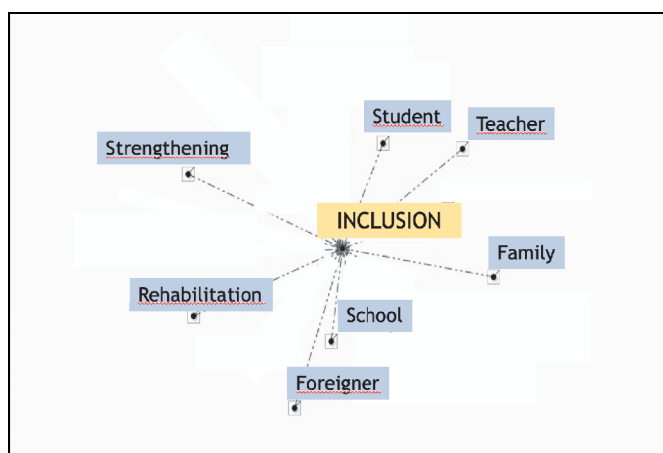


Fig. 3: The T-lab chart

After the collection and the reading of the RAV, for the respective schools where they did the internship, teachers have considered the three Index dimensions of *cultures*, *policies* and *practices*, using a Likert scale to specify their level of agreement or disagreement for a series of statements about inclusion. A very important section of the questionnaire was the one referred to the priority for an inclusive school development.

Let's analyze the results of direct observation. Referring to the first area of the Index Questionnaire “Creating inclusive cultures”, the first section “Building community” contains the questionnaire items that investigate the relationship between school and community and the level of participation of students and staff in school life. For example, an item investigates how the school is a model of democratic citizenship (Fig. 4).

The second section “Establishing inclusive values” shows how the school develops shared inclusive values (Fig. 5). The data show that teachers perceive a great commitment of the school in these areas.

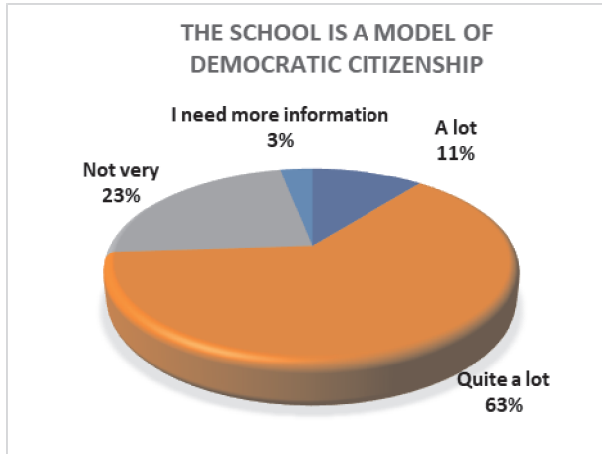


Fig. 4: Building community

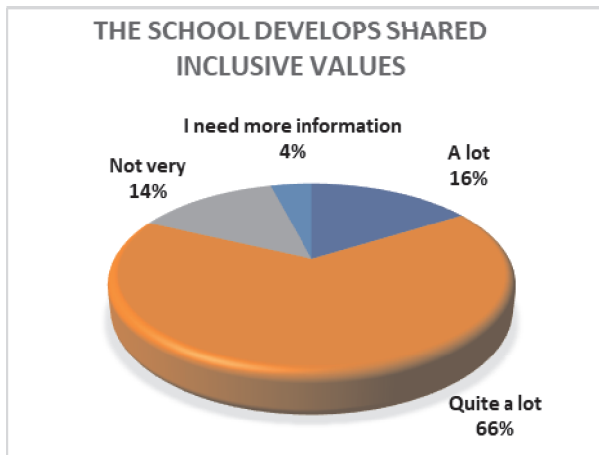


Fig. 5: Establishing inclusive values

Referring to the second part of the Index Questionnaire “Producing inclusive policies”, the first section “Developing the school for all” shows that the classes are well enough organized to support the learning of all the students (Fig. 6). The data on the second section “Organizing sup-

port for diversity” show that less diffused is the coordination of support practices (Fig. 7) because of a low involvement of the school, low economic funds, inadequate structures.

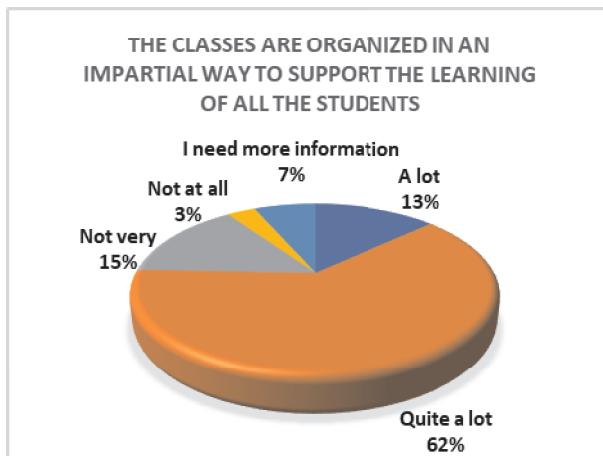


Fig. 6: Developing the school for all

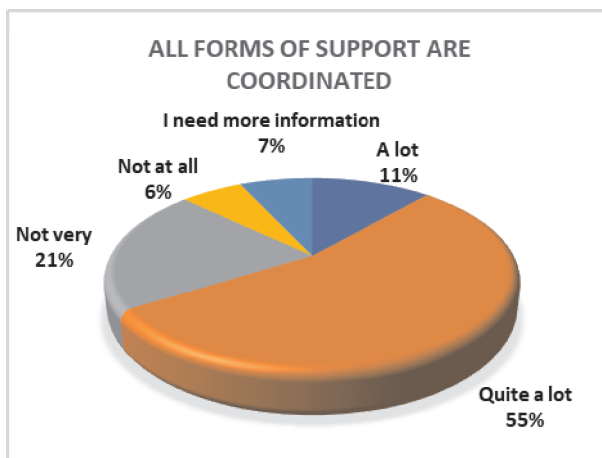


Fig. 7: Organizing support for diversity

Referring to the third area of the Index questionnaire “Evolving inclusive practice”, the first section “Orchestrating learning” shows how much attention is paid to ecology, energy sources, art, literature, health and the issues of ethics and democracy (Fig. 8). The scores (33% “not very” and 10% “not at all”) underline the need for greater educational investment

by the school to improve these aspects. According to the second section “Mobilising resources”, the results show a high enough level of cooperation learning in the classes (Fig. 9), although 32% of sample answered “not very” and 11% “not at all”.

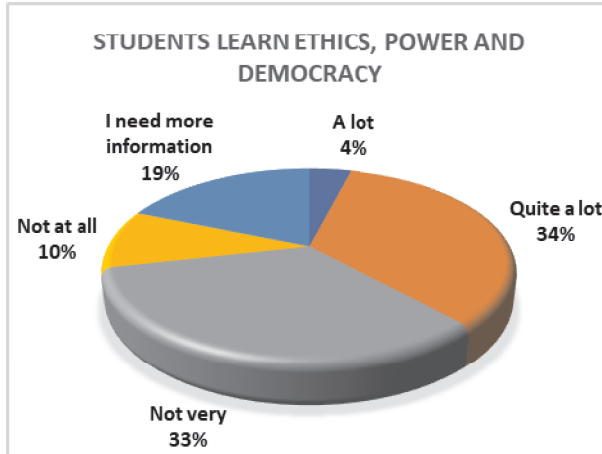


Fig. 8: Orchestrating learning

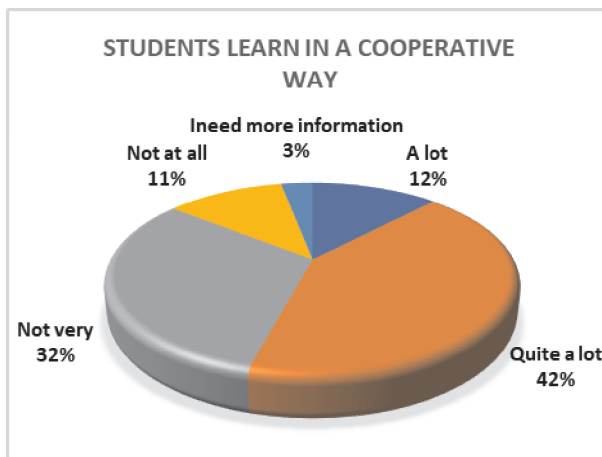


Fig. 9: Mobilising resources

In conclusion, our research raises critical aspects that need more in-depth analysis, in particular, for what concerns the evaluation of the quality of interventions, the monitoring of inclusive practices and the promotion of collegiality among colleagues.

This study highlights the need to improve self-evaluated practices to promote more structured and shared practices in the field of inclusive education. Among the main evidences it emerges that the geographic location of the schools involved in the research is a very important characteristic that differentiates the student population in each school and, consequently, the inclusive actions that the schools propose to activate. The main weaknesses are the lack of funds, human resources and adequate learning spaces, as well as the teacher training.

Among the strengths, the results demonstrated a great commitment to implement projects related to disability and diversity. However, although all schools seem to be very sensitive and attentive to the themes of inclusion, direct observation brings out a more fragile reality. These discrepancies may be due to the fact that what constitutes *quality* in classrooms is possibly more multifaceted than what current measures describe.

Considering the differences between preschools and primary schools, the results show a higher level of positive relationships among the children in the preschool. Another interesting finding is that preschool teachers are more prepared and used to cooperation. In primary school, the complexity of the curriculum causes difficulties in the application of a real and effective personalized education.

It becomes therefore important to investigate as the teachers operates collegially to diversify the teaching methodologies and to create a flexible and motivating learning setting. According to this analysis, pedagogical research in inclusive education has to foster specific teachers' training on observation and evaluation to avoid the risk of a narcissistic mirroring or of a lazy resignation to a reality that needs to be helped to change in any case.

3. Conclusions and future perspectives

The exploratory study we conducted is an initial research on the quality of inclusion documented by the school practitioners. The study presents a lot of limitations, due to the not representativeness of the selected sample. The perspective teachers who participated to the research would have needed more time and more information to analyze the level of school inclusion. Moreover, it would have been necessary a specific training about the observation skills essential to fulfill the questionnaire.

Anyway, some limitations may be attributed to the general difficulty of evaluation of such an ample and complex construct, as that of inclu-

sion. This difficulty had made hard, at least up to that moment, the creation of assessment tools for the school context, and particularly for teachers and school leaders (Dovigo, 2007).

Pedagogical research should not pay attention only to the minimum levels of inclusion. Even if it is an essential goal for combating the territorial inequalities in resources and results, the quality of inclusion first of all requires a sense of co-responsibility of all the school actors in the promotion of human differences.

“The different sets of indicators developed for SNE and inclusion cover the aspects of *input*, *process* and *output* as well as the *macro* (legislation, political and administrative framework), *meso* (school, community services), *micro* (classroom) and *person* (teachers, students) levels” (Kyriazopoulou, Weber, 2009, p. 18).

In many European countries there are a number of indicators developed to monitor SNE/inclusive education at different levels, mainly at school and classroom level. However, the literature has acknowledged that none of the existing sets of indicators are suited to transfer and use in other national educational contexts or at the European level.

There are different reasons for this, such as their focus, and the difficulty to clearly define what inclusion is. In addition, none of the sets of indicators reviewed are used to monitor policy conditions of inclusive education at the national level.

“National education policy then, needs to resolve the debate around standards, accountability and equity in education to further improve inclusive practice and ensure that the next generation of teachers are brought up in inclusive settings which develop appropriate attitudes and values” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010, p. 19).

To link all the dimensions of inclusion in a coherent framework, an essential task is attributed to the school leader, who can coordinate best practices at macro-organizational and micro-organizational level.

At the first level, it is important to carry out a systemic analysis to highlight the approach to diversity that each school has. In this direction, Italian schools use two working procedures. The first is the Annual Plan of Inclusion (PAI - Piano Annuale dell’Inclusività), that is an important document that helps schools to identify strengths and weaknesses of inclusion’s policies and strategies. This document is approved by the College of Teachers at the end of the school year, and provides a plan for supporting pupils’ reception during the coming school year.

According to the Ministerial Note n. 1551/2013, “the PAI should not be understood as a further bureaucratic fulfillment, but as an instrument that can contribute to increasing the awareness of the entire educating community on the central and transversal importance of inclusive processes in relation to the quality of educational «results», to create an educational context where to concretely improve the school «for everyone and for each person»”.

The second macro-organizational tool is the Team Work for Inclusion (GLI – Gruppo di Lavoro per l’Inclusione), that is a group of school operators with different competencies involved in the allocation, distribution and evaluation of resources for inclusion.

Nevertheless, its work is not sufficient because the full inclusion is only realized through the effective educational practices in the classroom. So, the school leader has to promote an effective plan of teacher education aimed to motivate all the teachers to work together to reach the goal of the full inclusion. At this micro-organizational level, all the team has to collaborate in order to personalize the curriculum, the activities and the assessment methods in theory for each student.

“The concept of inclusion wants therefore to put again to the center the idea of a school for everybody, starting in first place from the attention towards the differences. «To do differences» at school for many teachers is still a taboo: in the class there are not preferences, the pupils are the same” (Dovigo, 2007, p. 22).

However, we know well that the pupils are not the same and that the teachers must learn to manage their differences without hiding them in name of an *equality* that essentially becomes *homogeneity*. In other terms, the inclusive education cannot be submitted to single groups or activities, because it invests the totality of the school experience, particularly referring to the contents of teaching, the school climate, the learning setting, the support to learning and the development of team working. This is a task for all the teachers, and not only for support teachers, because they should engage with learning diversity arising from age, gender, sexual orientation, ethnic, cultural, socio-economic, linguistic and religious background, health condition and disabilities.

Observing and evaluating these processes is really hard, because some of their results (such as responsibility and independence, citizenship skills, personal and social well-being, satisfaction) cannot be evaluate only from a quantitative point of view. So, the inclusion sets new challenges to the curricular planning, inviting to consider it on different bases.

The curriculum is not addressed, therefore, to a middle student, who needs a particular personalized education, but it is conceived, since the beginning, as a learning plan for everybody, surely keeping in mind the differences, and at the same time directing to promote for everyone the best opportunities for a personal growth (Cottini *et alii*, 2016).

Building an inclusive curriculum means to provide for dynamic assessment strategies, attentive to the monitoring of individual progress, based or not to a comparison with standardized achievements. This is a great challenge for teacher education, considering the undeniable precariousness that characterizes the teaching career. In fact, recognizing and highlighting the diversity, not only of intelligence styles and profiles, but also of different rhythm and existential trajectories, requires a lot of time and a deep knowledge of pupils, conditions more probable for those teachers who spend many hours in the classroom (Tuffanelli, 2013).

Another question concerns the need of a networking in which pupils and their families are actively involved. The construction of an inclusive school does not depend only to the teachers' expertise: it is the result of a co-responsibility between all the educational institutions. These institutions have a different representation of inclusion: for someone inclusion may be reduced to socialization, for others to rehabilitation, and for yet others to support in literacy.

As can be seen in the previous paragraphs, pedagogical research has to continue to rethink inclusion not as a *special issue*, but as *key concept* for the educational and social coexistence.

In this direction, the future perspectives of this study aim to:

- investigate pupils' and families' representations of inclusion;
- analyze the quality of inclusion in the perspective of vertical continuity (including the secondary school);
- test various research instrument (in particular gets from the qualitative research as focus group and interviews) to evaluate beliefs and attitudes towards inclusion in school and society.

References

- AA.VV. (2009). *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Armstrong A.C., Armstrong D., Spandagou I. (2009). *Inclusive Education. International Policy & Practice*. London: Sage.

- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, tr. it., Roma: Carocci.
- Cottini L. et alii (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 2 (16): 65-87.
- Dovigo F. (2007). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Forlin C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. New York: Routledge.
- Kyriazopoulou M., Weber H. (eds.) (2009). *Development of a set of indicators for inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ianes D., Canevaro A. (2015). *Orizzonte inclusione*. Trento: Erickson.
- Marin E. (2014). Are today's general education teachers prepared to face inclusion in the classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142: 702-707.
- Nota L., Ginevra M.C., Soresi S. (eds.) (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.
- Rossini V. (2012). I bisogni educativi speciali secondo il modello ICF-CY. In G. Elia, *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione, problematiche educative* (pp. 43-74). Bari: Progedit.
- Rossini V. (2014). Conoscere (il confine tra normalità e specialità). In C. Gemma (ed.), *Abitare la differenza. Premessa all'impegno didattico* (pp. 29-51). Lecce-Brescia: Pensa MultimMedia.
- Rossini V., Zappatore T., Loiacono F. (2015). Pratiche inclusive e cooperative learning. Una ricerca-azione in una scuola di Bari. *Studium Educationis*, 2: 43-56.
- Rossini V. (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Skidmore D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Thomas G., Loxley A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Tuffanelli L. (2013). La diversità come risorsa. In D. Ianes, S. Cramerotti (eds.). *Alunni con BES. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8 6/3/2013* (pp. 317-329). Trento: Erickson.
- UNESCO (2011). *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)*.

Lo spazio sonoro come luogo di recupero della memoria nella terza età

The sonorous space as a recalling place of memory in elderly people

Maria Rosaria Strollo

Full Professor of Education | Department of Human Studies | University of Naples Federico II (Italy) | mariarosaria.strollo@unina.it

abstract

The link between music and education has always inspired many different thoughts and pedagogical practices. In this paper this link is analyzed on two different levels. The first is strictly theoretical and relates to the interdisciplinary fields of pedagogy, focusing particularly on the approach of biopedagogy, psychology of music and neuroscience. The second one concerns empirical research carried out in the field of Medical Pedagogy in the Epistemology and Educational Practices Laboratory at the University of Naples Federico II. These practices are designed to recall implicit memory in pathological and non-pathological elderly people.

In the end, the focus will be on the strategy of Musical Autobiography which is the object of current international research, coordinated by the author, in the context of intervention for the pedagogical rehabilitation of patients with Alzheimer's disease.

Keywords: pedagogy of ageing, implicit memory, explicit memory, emotions, music, musical autobiography

Il nesso musica/educazione, foriero di una pluralità di riflessioni e pratiche pedagogiche, viene analizzato nell'articolo ad un duplice livello. Il primo, più strettamente teorico, facendo riferimento a campi interdisciplinari, con particolare riferimento all'approccio della biopedagogia, della psicologia della musica e delle neuroscienze. Un secondo livello è inerente alle pratiche di ricerca empirica condotte nell'ambito della Pedagogia Medica all'interno del Laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, volte al recupero della memoria implicita in soggetti anziani patologici e non patologici.

Particolare attenzione verrà, infine, rivolta alla strategia dell'Autobiografia Musicale attorno alla quale si muove una ricerca internazionale coordinata dall'autrice nell'ambito dell'intervento riabilitativo pedagogico con i pazienti Alzheimer.

Parole chiave: pedagogia dell'invecchiamento, memoria implicita, memoria esplicita, emozioni, musica, autobiografia musicale

1. Musica e memoria autobiografica

La memoria autobiografica, che comprende i ricordi di specifici eventi personali, costituisce un'importante crocevia nella cognizione umana, in cui considerazioni relative al sé, emozioni, obiettivi e significati personali si intersecano (Holland, Kensinger, 2010, p. 89). Soprattutto l'emozione influenza la codifica, il consolidamento ed il recupero dei ricordi autobiografici in quanto il contenuto emotivo di un'esperienza influenza il modo in cui l'evento viene ricordato. Ma si può affermare anche che, ricorsivamente, le emozioni provate durante il racconto influenzano il recupero autobiografico. Così l'ascolto di un brano musicale può stimolare in modo particolare un canale emotivo connesso ad un ricordo che riemerge per tramite dell'ascolto stesso.

Dopo aver definito in modo più approfondito la funzione cognitiva della memoria autobiografica, cercheremo di individuare i nessi con l'ascolto della musica e le possibili ricadute nell'ambito della Pedagogia Medica, con particolare riferimento al recupero della memoria in pazienti Alzheimer.

La memoria autobiografica ha una serie di funzioni nella nostra vita quotidiana che Bluck et al. (1998; 2005) hanno organizzato in tre categorie, auto, sociali e direttive: la prima ha un importante ruolo nello sviluppo della personalità e nel mantenimento di un senso di sé coerente nel tempo; la seconda offre la possibilità di coltivare i legami sociali; la terza consente di risolvere i problemi e guidare il comportamento futuro (Cfr. Holland, Kensinger, 2010, p. 91).

Quando ripensiamo al nostro passato personale, non tutti i ricordi tornano alla mente con la stessa facilità o con lo stesso livello di dettaglio. Ciò che ricordiamo maggiormente sono i momenti intrisi di emozione e sono questi che emergono nell'autobiografia tradizionale con una maggiore percentuale di eventi positivi su quelli negativi (Holland, Kensinger, 2010, p. 98; Osorio, Strollo, 2009). Si tratta di un sistema di autodifesa del nostro sistema cerebrale, che, se fosse in grado di ricordare ogni dettaglio della vita, non avrebbe la possibilità di gestire una mole tanto considerevole di ricordi.

La memoria autobiografica, inoltre, non è mai una perfetta rappresentazione del nostro passato e questo in virtù del ruolo che le emozioni giocano sulla modalità di ricostruire i ricordi, emozioni che risultano "aggiornate" sulla base delle più recenti conoscenze e valutazioni (Levine *et al.*, 2002, 2004 a-b, 2009). Se nei metodi autobiografici tradizionali

viene tipicamente indagata la memoria volontaria, la memoria involontaria è utilizzata comunemente ed è tanto importante quanto la memoria volontaria nella vita quotidiana (Anderson, Jacoby, Thomas, Balota, 2011, p. 733).

La memoria autobiografica riguarda la conoscenza degli eventi e dell'esperienze della propria vita, e gli individui richiamano alla mente un ricordo autobiografico quando un settore della conoscenza delle loro vite viene temporaneamente riattivata. La conoscenza in questo caso può o non può includere rappresentazioni visive interne degli eventi. Questi ricordi si riferiscono ad eventi che riguardano nello specifico se stessi, e gli eventi esperiti personalmente potrebbero essere rievocati con o senza l'accompagnamento di sensazioni come immagini, emozioni o attivazioni fisiologiche. La memoria autobiografica agisce, inoltre, per micro e macrostrutture: entro le microstrutture, il livello più generale di memoria concerne un periodo di vita, come ad esempio gli anni delle superiori, dell'Università o di uno specifico lavoro. Questo livello comprende la conoscenza di tutti gli elementi di quel periodo (come persone importanti, posti ed eventi significativi), e l'inizio e la durata del periodo di tempo. Il successivo livello della microstruttura è quello degli eventi generali, che possono includere un evento ripetuto, come lunghe passeggiate, o un singolo evento, come una particolare vacanza, o una sequenza tematica di eventi, come tutti i giochi in una stagione sportiva. Questi ricordi sono superiormente organizzati e focalizzati su comportamenti finalizzati a degli obiettivi o diretti alla scoperta di sé. Il livello più preciso di memoria autobiografica è la conoscenza evento specifico (Cady, Harris, Knappenberger, 2008, p. 158), che forma le basi della capacità immaginativa e di dettaglio di un ricordo. Questa conoscenza deriva dalle esperienze sensoriali-percettive di una persona che rievoca un ricordo (Cady, Harris, Knappenberger, 2008). I tre livelli della conoscenza in microstrutture possono essere organizzati in una gerarchia tale che un indizio di un periodo di tempo specifico possa aiutare il richiamo alla memoria di numerosi eventi generali. Questi eventi funzionano come stimoli per eventi più generali come la conoscenza evento-specifica. Mentre le microstrutture della memoria autobiografica coinvolgono la formazione dei ricordi individuali, la macrostruttura spiega le finestre di ritenzione del ricordo a lungo termine. Gli individui ricordano eventi di epoche di vita differenti a vari livelli (Cady, Harris, Knappenberger, 2008, p. 158).

L'ascolto della musica, strettamente connesso al mondo delle emozioni, può essere uno stimolo per evocare ricordi autobiografici: la musica

può aumentare o indurre emozioni negli ascoltatori (Cady, Harris, Knappenberger, 2008), al punto da migliorare l'abilità di un indizio ad elicitarne i ricordi. Quando un ricordo autobiografico è rievocato, la persona può sentire emozioni analoghe a quelle sentite nel momento in cui l'evento si stava svolgendo. La musica conduce a questo richiamo emotivo perché gli esseri umani sembrano rispondere di riflesso alla musica piuttosto che dopo un pensiero conscio al riguardo o in associazione con altri stimoli. Inoltre, la maggior parte degli individui ha esperito l'ascolto musicale in maniera estensiva e lungo tutto il corso della vita sia nel quotidiano sia nel corso di eventi significativi (Cady, Harris, Knappenberger, 2008, p. 160).

Nell'autobiografia musicale alla tecnica della "parola stimolo" peculiare di molti laboratori autobiografici (Holland, Kensinger, 2010, p. 90) si sostituisce "il brano stimolo" che tuttavia non è scelto dal conduttore ma, nel caso dell'intervento con Alzheimer viene individuato attraverso una intervista focalizzata sui ricordi musicali del soggetto stesso.

La credenza che la musica sia un dispositivo di memoria potente è diffusa. Ad esempio, le società preletterarie spesso usano la musica per veicolare la trasmissione di importanti informazioni culturali (Rubin, 1997), e le industrie della pubblicità fanno un uso frequente della musica assumendo che la musica rafforzerà il ricordo di un prodotto e dei suoi attributi. Le persone spesso dichiarano di ricordare le parole e la melodia di una canzone dimenticata da lungo tempo dopo averne ascoltato un breve estratto alla radio (Schulkind, Hennis, Rubin, 1999, p. 948). Il testo è ricordato meglio quando è accompagnato dalla musica.

Nonostante sia un tratto umano universale, la musica è stata raramente studiata come funzione biologica e spesso considerata come una costruzione culturale. In realtà "la musica sembra trascendere il tempo, il luogo e la cultura" (Peretz, 2006, p. 2). Essa è un elemento naturale come il linguaggio, per quanto la sua utilità sia meno evidente. In realtà la nostra capacità di ascoltare e produrre musica dipende da specifici moduli, per cui individui neurologicamente sani sembrano avere capacità musicali sin dalla nascita.

Da un punto di vista fisiologico, inoltre, la musica svolge un ruolo nella modulazione delle risposte metaboliche, sul sistema nervoso simpatico e sul sistema immunitario. Pazienti trattati con la stimolazione musicale prima, durante e subito dopo l'intervento chirurgico hanno richiesto meno sedativo e mostrato una riduzione dell'ansia peri-operatoria e post-operatoria (Yamasaki *et al.*, 2012, p. 1076).

La musica appartiene all'area simbolica del piacere, "della gratificazione immediata" e sublima i bisogni affettivi della persona:

la musica pop, in specie, consente il ritrovamento, o la restaurazione, dell'istanza fusionale materna, o della cosiddetta reinfetazione, che corrisponde all'estasi regressiva e al sogno di totalità che il bambino prova nel sentirsi contenuto, affettivamente e psichicamente, dalle braccia e dalla mente della madre (Stramaglia, 2012, p. 95).

Ciò avviene in quanto la pop music "si fonda su ridondanze e convenzioni basilari che si riconnettono fenomenologicamente all'imprinting sonoro di materna memoria" consentendo attraverso l'ascolto di tornare con la mente alle sonorità infantili che risultano familiari (*Ibidem*).

Ad ogni modo, il problema del ruolo delle metafore visive evocate nel corso dell'ascolto musicale e la loro relazione con la memoria "è una parte del complesso campo di studi su musica e memoria, che sottende una moltitudine di rapporti possibili tra noi, il nostro intelletto, il nostro corpo, le nostre emozioni ed il suono" (Giacco, 2013, p. 13). Gli studi più attuali tendono ad esplorare le ragioni dello stretto legame tra il dominio della vita ed il dominio dell'ascolto che sono alla base dell'organizzazione mentale del suono.

Queste connessioni sono espressione della relazione tra esperienza del corpo ed esperienza emozionale, tra esperienza dell'ascolto ed esperienza della vita registrate nel corpo in "memorie psicoaffettive": così "la musica agisce come un contenitore vibrante privilegiato in grado di evocare ricordi" (Spampinato, 2013, p. 38).

Le immagini mentali evocate dalla musica si configurano pertanto come una risorsa dinamica e complessa di tracce del corpo che consente la rievocazione di ricordi impliciti.

2. Musica e recupero della memoria implicita nei pazienti Alzheimer

Attraverso l'autobiografia musicale si instaura, dunque, un dialogo con se stessi, attraverso il racconto dei propri ricordi che costituiscono un sapere incarnato in stretta connessione con la propria identità sonora e la propria storia di ascolto:

l'ascolto di un brano musicale può proiettare il fruitore in una dimensione "altra" rispetto a quella attuale [...]. Si tratta dello stesso dinamismo per cui un brano malinconico rievoca memorie di angosce vissute, o una canzone legata ad un periodo difficile diviene, nel tempo, sgradita all'orecchio dell'ascoltatore (Stramaglia, 2012, p. 101).

Emerge una memoria incarnata, che coinvolge la corporeità nella sua interezza: quando ascoltiamo lo facciamo non solo attraverso l'udito, ma attraverso l'intero corpo che vibra ed entra in risonanza quando riceve vibrazioni. La musica agisce fisicamente e psicologicamente: il suono fa vibrare le diverse zone del corpo e la melodia attiva associazioni mentali e mette in movimento le emozioni.

È necessario fare una distinzione tra memoria esplicita e cosciente, dichiarativa, e memoria non dichiarativa o implicita. Spesso la memoria implicita viene intesa nell'ambito delle neuroscienze in termini di assenza, oblio, ma recenti studi hanno individuato i correlati neuronali della coscienza implicita descritta come una forma di plasticità generale all'interno delle reti di elaborazione che dirigono adattivamente l'esperienza: "l'idea centrale è che la memoria implicita riflette un generale sistema di plasticità nei circuiti di elaborazione neuronale che conduce ad un rimodellamento adattivo relativamente dell'esperienza" (Reber, 2013, p. 2027).

Al contrario della memoria esplicita, la memoria implicita è, inoltre, funzionalmente distribuita. La memoria implicita ha, dunque, una funzione adattiva rispetto all'esperienza, consentendo di affinare e migliorare l'efficienza dell'elaborazione di informazioni. Senza questo bagaglio di memoria implicita, si correrebbe il rischio di perdere la capacità di modellare e migliorare l'elaborazione dell'azione sulla base dell'esperienza (Reber, 2013, p. 2029).

Gli studi effettuati più di recente sull'amnesia mostrano, inoltre, che i due tipi di memoria operano attraverso meccanismi distinti per cui la memoria implicita sarebbe recuperata attraverso meccanismi diversi rispetto alla memoria esplicita. In particolare, tipi di compito come l'autobiografia tradizionale, in cui ci si attende risposte molto precise e particolareggiate, inibiscono il ruolo della memoria implicita. Quest'ultima è "una parte intrinseca del nostro comportamento quotidiano" nel momento in cui affrontiamo compiti di natura pratica che non richiedono una eccessiva riflessione (Reber, 2013, p. 2038). Tuttavia, nelle azioni in

cui viene favorito il comportamento spontaneo, memoria esplicita ed implicita interagiscono.

Ricerche condotte su malati di Alzheimer e su adulti sani hanno mostrato che l'ascolto della musica stimola una maggiore consapevolezza meta-mnemonica suggerendo la possibilità di utilizzare la musica nella terapia finalizzata alla valorizzazione della memoria implicita. Al contrario della memoria degli eventi di vita, sembra conservarsi una memoria musicale che, se stimolata, può generare un'implementazione di altre aree della memoria connesse al contenuto del testo più del semplice parlato (Simmons-Stern *et al.*, 2012, p. 3301).

Rickard *et al.* (2012) hanno dimostrato come l'uso della musica intensifichi il richiamo a lungo tempo di una storia emozionante e dunque la memoria emotiva.

L'ascolto della musica facilita la neurogenesi, la rigenerazione e la riparazione delle connessioni cerebrali aumentando la plasticità cerebrale: negli Alzheimer "i pazienti possono ancora ricordare la musica del passato, e l'ascolto di musica può facilitare il recupero di altre memorie" (Fukui, Toyoshima, 2008, p. 766). Questo tipo di recupero della memoria è accompagnata dalla riconfigurazione delle reti neuronali esistenti e può consentire l'accesso alla memoria a lungo termine (Ivi, p. 769).

Componenti indebolite della memoria possono essere sostenute attraverso processi di co-attivazione di aree corticali connesse all'ascolto della musica tra le quali quella delle emozioni (Cuddy, Dufin, 2005, p. 234). La differenza sostanziale consiste dunque nel fatto che la memoria volontaria comporta il tentativo di ricordare mentre la memoria involontaria, da non confondersi con i ricordi intrusivi connessi ad eventi traumatici, è più strettamente legata allo stimolo ed emerge senza intenzione. Essa, inoltre, prevede una maggiore ricchezza di dettagli e non solo un vago sentimento di familiarità (Anderson, Jacoby, Thomas, Balota, 2011, p. 726).

I ricordi involontari differiscono dai ricordi autobiografici volontari per lo sforzo cognitivo impegnato - maggiore nel ricordo volontario - e per una maggiore naturalezza del ricordo involontario. Questi ultimi sono meno generali e schematici, riferendosi ad eventi specifici del passato, sono recuperati meno frequentemente e ripetutamente, più positivi e meno remoti, accompagnati per reazione fisiologica da un benessere personale (Barzykowski, 2012, p. 750).

Il metodo migliore per studiare la memoria involontaria è mostrare un materiale emotivo (non neutrale) (Barzykowski, 2012, p. 748).

Inoltre le tre caratteristiche peculiari della musica, altezza, intensità e timbro, incidono sulla tipologia di ricordo e di emozione suscitata dall'ascolto della musica. L'altezza ha a che vedere con la frequenza delle vibrazioni nel tempo e genererà un suono più o meno acuto o grave a seconda della sua intensità. L'intensità dipende dalla sorgente di origine del suono, e dunque dallo strumento, mentre il timbro "rappresenta la qualità del suono e dipende dalla natura della fonte generatrice" (Greco, Ponziano, 2007, p. 10).

Alla funzione evocativa della musica concorre il principio dell'unità dei sensi per cui è possibile una contaminazione ed una traslazione dall'uno all'altro nella percezione:

l'arte non riproduce il mondo, ma rimanda e allude all'intima *esistenza delle cose* [...]. I sensi, infatti, funzionano in modo sistematico e integrato: essi concorrono insieme a costruire l'esperienza del mondo (Bruzzone, 2012, pp. 89-90; cfr. anche Merleau-Ponty, 2003).

La memoria autobiografica, dunque, può essere rievocata in una modalità involontaria proprio grazie all'ascolto della musica.

I ricordi evocati da un *cue* percettivo come la musica hanno tutte le caratteristiche di memoria involontaria (ElHaj *et al.*, 2012a, p. 244). Questo risultato sembra essere connesso ad una riduzione dell'ansia ed alla valorizzazione emotiva (ElHaj *et al.*, 2012a, p. 239).

I ricordi involontari sono maggiormente specifici (Berntsen, 1998) e sono recuperati con una rapidità doppia rispetto alle memorie volontarie, richiedendo un minore impegno esecutivo favorito dallo stimolo percettivo (ElHaj *et al.*, 2012a, p.239), nel nostro caso musicale. In sintesi la musica evoca ricordi autobiografici

- più specifici;
- accompagnati da un maggior contenuto emotivo;
- recuperati più velocemente;
- implicanti un minor numero di processi esecutivi rispetto alle memorie evocate in silenzio (El Haj *et al.*, 2012a, p. 239).

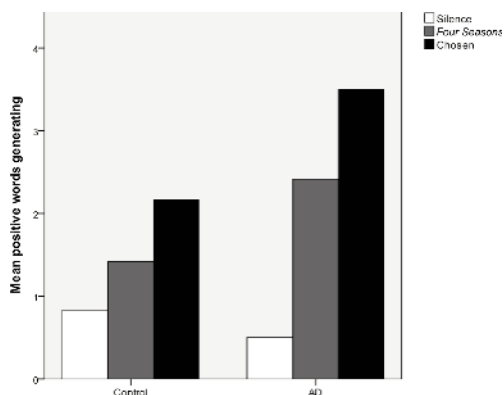
Questo studio ha previsto la selezione dei brani da parte dei partecipanti. Tracce di memoria vengono attivate tramite un processo involontario ed automatico, caratterizzato da una rapida interazione tra stimolo

(*cue*) e traccia di memoria. Secondo Moscovitch (1994), lo stimolo attiverebbe l'ippocampo neocorticale favorendo il recupero della memoria implicita. La corteccia prefrontale mediale è considerata una regione del cervello che supporta i processi auto-referenziali, compresa l'integrazione delle informazioni sensoriali con l'auto-conoscenza ed il recupero delle informazioni autobiografiche. In questo studio si è usata la musica popolare ascoltata nell'infanzia per valutare l'impatto sulla ricostruzione della memoria autobiografica, dimostrando che la corteccia prefrontale mediale è connessa a musica, ricordi ed emozioni (Janata, 2009, p. 2951). Ciò avviene in particolare quando la musica è familiare (Plailly *et al.*, 2007).

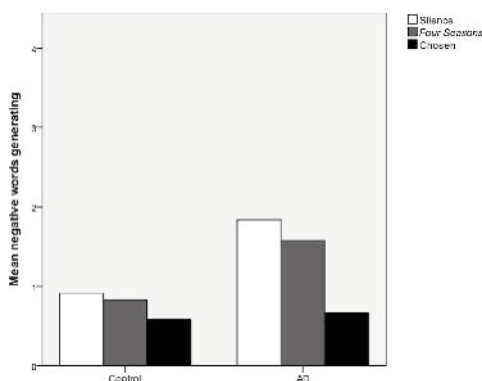
Un ulteriore studio mostra le potenzialità della musica in pazienti con amnesia retrograda e dunque deficit nel recupero della memoria autobiografica. I pazienti hanno scritto durante l'ascolto della musica. Sia nei pazienti che nel gruppo di controllo i ricordi sono stati generalmente positivi e vividi (Baird, Samson, 2014, p. 138) proporzionalmente al grado di familiarità.

Nello studio condotto da El Haj (2012b) è stato utilizzato il metodo autobiografico in 3 diverse condizioni: in silenzio, ascoltando le Quattro stagioni e ascoltando la musica scelta dal soggetto. Il ricordo è stato maggiore nelle musiche scelte con un incremento di parole emotive positive. I risultati suggeriscono che la musica migliora il richiamo autobiografico promuovendo memorie emozionali positive.

Ne deriva l'effetto benefico della stimolazione uditiva, soprattutto in termini di maggior eccitazione o implementazione dell'attenzione (El Haj, 2012b, p. 31), riduzione dell'ansia, eccitazione intensificata. La musica scelta ha una maggiore valenza emotiva e dunque evoca ricordi maggiormente emotivi e un migliore richiamo autobiografico. I grafici (Graf. 1 e 2) mostrano come anche nel gruppo di controllo vi sia un incremento di ricordi positivi se sottoposto a musica scelta rispetto a musiche familiari scelte dallo sperimentatore.



Graf. 1: Mean number of positive emotional words produced by control and Alzheimer's Disease (AD) groups in Chosen and Four Seasons conditions and in Silence. (El Haj, 2012b, p. 35)



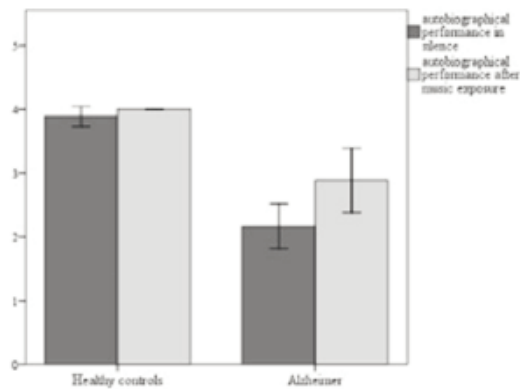
Graf. 2: Mean number of negative emotional words produced by control and Alzheimer's Disease (AD) groups in Chosen and Four Seasons conditions and in Silence, (El Haj, 2012b, p. 36).

Questo studio, dunque, rende evidente come si possa rispondere emotivamente “al potere evocativo della musica” e recuperare l’attenzione cognitiva se esposti a una musica familiare (El Haj, 2012b, p. 39)

Si parte dunque dal presupposto di un forte legame tra memoria autobiografica ed emozioni. Lo studio ha inteso evocare le tre emozioni fondamentali, felicità, tristezza e paura attraverso lo stimolo musicale e di immagini. Spesso le immagini sono utilizzate come stimolo nei laboratori autobiografici, ma in questo caso è possibile sostenere che la mu-

sica può notevolmente migliorare l'esperienza emotiva evocata dalle immagini affettive.

Un ruolo altrettanto importante sembra rivestire la scelta dei brani da parte dei soggetti: è stato chiesto a 18 pazienti affetti da Alzheimer e 8 persone sane di produrre narrazioni autobiografiche in silenzio e dopo avere ascoltato musica scelta da loro. Le narrazioni evocate dalla musica in pazienti affetti da Alzheimer si sono caratterizzate per una maggiore complessità grammaticale e densità del ricordo. Gli autori hanno riscontrato che il ricordo è accompagnato da un maggiore contenuto emozionale. Si tratta di ricordi involontari che sembrano essere suscitati “automaticamente” in risposta a stimoli ambientali come la musica (Berntsen, 2009). Oltre alla natura involontaria del ricordo sono da sottolineare le caratteristiche linguistiche della memoria autobiografica evocata dalla musica che suggerisce un substrato comune tra musica e linguaggio (El Haj *et al.*, 2013, p.692): risulta significativamente implementata la complessità grammaticale delle narrazioni, la densità proposizionale, suggerendo un significativo miglioramento della produzione linguistica (Graf. 3).



Graf. 3: Autobiographical scores of older adults and Alzheimer's disease participants in silence and after music exposure (El Haj *et al.*, 2013)

3. L'Autobiografia Musicale e l'intervento con i malati di Alzheimer

A partire da queste premesse all'interno del Laboratorio di epistemologia e pratiche dell'educazione dell'Università degli Studi di Napoli Federico II sono stati condotti e sono ancora in corso una pluralità di interventi rivolti al recupero della memoria nei pazienti Alzheimer che si inseriscono nei filoni di ricerca relativi alla Pedagogia Medica ed alla Pedagogia Narrativa.

Il protocollo prevede la somministrazione di due interviste. La prima intervista è finalizzata a far emergere ricordi di brani musicali ascoltati nel passato. Per pazienti ad uno stadio avanzato della patologia vengono inoltre intervistati i familiari al fine di preparare un elenco di brani da far ascoltare nel corso della seconda intervista.

La seconda intervista, condotta con il supporto dell'ascolto musicale dei brani selezionati a partire dalla prima intervista, è finalizzata a valutare se e in che grado emergono ricordi nei pazienti.

I risultati dell'indagine, in parte pubblicati in Strollo, Romano, 2016, conducono a concludere che l'ascolto riattiva nell'anziano una "percezione attenta e globale": attraverso l'ascolto di musica si genera una attivazione delle funzioni cerebrali che coinvolge non solo la componente affettiva del paziente ma anche quella razionale e cognitiva.

Nelle interviste inerenti al ricordo volontario e al ricordo spontaneo, termini come "ascolto, ascoltare, cantare, musica" risultano centrali: "l'ascolto della musica", "il cantare una canzone" e "le parole o il titolo di una canzone" mostrano un significativo potenziale evocativo, tanto che, nel corso dell'ascolto di un brano, buona parte dei soggetti intervistati hanno manifestato evidenti risposte emotive, come il pianto.

Il ricordo suscitato o ritrovato e la condivisione di un evento del proprio passato sono stati momenti preziosi di comunicazione e di espressione delle proprie emozioni; attraverso l'ascolto della musica c'è stato, dunque, un riappropriarsi della propria vita, ma soprattutto, un ricucire il proprio passato per agganciarlo al presente.

Dallo sviluppo dell'analisi delle associazioni di parole, si osserva che la dimensione dell'associazione *Canzone – Ricordo*, *Canzone – Ricordare*, presente nelle interviste del ricordo volontario è analoga a quella emersa in quelle del ricordo spontaneo, ossia *Ricordo – Canzone*. Ciò conferma la centralità semantica e significazionale del nesso Ricordo-Canzone (per l'analisi testuale delle interviste si veda: Strollo, Romano, 2016).

Ricordi che apparivano né accessibili né recuperabili attraverso do-

mande stimolo dirette, sono emersi mediante l'ascolto diretto di brani musicali, che hanno favorito la produzione narrativa e discorsiva, l'espandersi dell'attenzione sul proprio mondo interno, in parte dimenticato, e il rivivere forti emozioni legate alla canzone ascoltata (Strollo, Romano, 2016, p. 189).

È stata dunque possibile una prima verifica, attraverso la costruzione delle autobiografie musicali, di una reazione all'ascolto musicale di tutti i soggetti intervistati quando si tratta di canzoni che familiari. Appare una sorta di riappropriazione di periodi della loro vita in cui hanno ascoltato la canzone per la prima volta. Il malato di Alzheimer è in grado di ricordare le melodie e spesso anche le parole di motivi che sono stati la colonna sonora della sua vita. La musica può, quindi, essere utilizzata per far riemergere ricordi, eventi passati e tutte le emozioni e le sensazioni legate a queste memorie; la stessa musica riesce a riattivare quella che non era una passione sopita, stimolando emozioni e ricordi nello stesso tempo.

Un elemento comune nei casi di Alzheimer, e che è emersa durante le attività ricerca, è che i pazienti perdono la memoria degli eventi e la storia della propria vita, i ricordi; sembra che non riescano ad accedervi direttamente, ma i ricordi personali sono "racchiusi" parzialmente in campi semantici e linguaggi alternativi come la musica.

Sembra possibile, dunque, riconquistare un senso d'identità: non è necessario che una persona sia particolarmente musicale per rispondere alla musica, per riconoscere la musica, per reagire alla musica in modo emotivo. Ciascun essere umano è naturalmente e biologicamente predisposto alla rispondenza sonora in quanto identità sonora. Anche se riesce a ricordare davvero poco del proprio passato, un paziente con Alzheimer ricorderà con molta probabilità, anche se in modo implicito, le canzoni che ha ascoltato e cantato. Le parti del cervello che reagiscono alla musica sono molto vicine a quelle che interessano la memoria, l'emozione e l'umore. Per questo le canzoni familiari rievocano i ricordi, probabilmente, del momento in cui quella musica è stata ascoltata per la prima volta oppure sono canzoni in grado di riportare alla luce un significativo portato emotivo.

Riferimenti bibliografici

- Addis D.R., Tippett L.J. (2004). Memory of myself: Autobiographical memory and identity in Alzheimer's disease. *Memory*, 12: 56-74.
Anderson B.A., Jacoby L.L., Thomas R.C., Balota D.A. (2011). The effects of

- age and divided attention on spontaneous Recognition. *Memory & Cognition*, 39: 725-735.
- Baird A., Samson S. (2014). Music evoked autobiographical memory after severe acquired brain injury: Preliminary findings from a case series. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24, 1: 125-143.
- Ball C.T., Little J.R. (2006). A comparison of involuntary memory retrievals. *Applied Cognitive Psychology*, 20: 1167-1179.
- Barbe M. (2011). *Musique et arts plastiques: La traduction d'un art par l'autre – Principes théoriques et démarches créatrices*. Paris: L'Harmattan.
- Barzykowski K. (2012). Methodological Issues in Involuntary Autobiographical Memory Research. *Proceeding of Advanced Research in Scientific Areas 2012*, <http://www.arsa-conf.com>.
- Berntsen D. (1998). Voluntary and involuntary access to autobiographical memory. *Memory*, 6: 113-141.
- Berntsen D. (2009). *Involuntary autobiographical memories. An introduction to the unbidden past*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertirotti A., Strollo M.R. (eds.) (2007). *Traghetture il pensiero. La musica come variabile "Caronte"*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruzzone D. (2012). Sentire e sentirsi: per un ascolto fenomenologico fra tonalità sonore ed emotive. In V. Iori, *Animare l'educazione. Gioco, pittura, musica, danza, teatro, cinema, parole* (pp. 85-93). Milano: FrancoAngeli.
- Cady E.T., Harris R.J., Knappenberger J.B. (2008). Using music to cue autobiographical memories of different lifetime periods. *Psychology of Music*, 36 (2): 157-178.
- Cuddy L.L., Duffin J. (2005). Music, memory, and Alzheimer's disease: is music recognition spared in dementia, and how can it be assessed?. *Medical Hypotheses*, 64: 229-235.
- Demetrio D., Disoteco M. (1995). Autobiografie musicali. Piatti M. (eds.), *Io-tu-noi in musica: identità e diversità*. Assisi: Pro Civitate Christiana.
- Disoteco M. (1999). Autobiografie musicali: esperienze di laboratorio. *Adulthood*, 10.
- Disoteco M. (2004). *Antropologia della musica per educatori*. Torino: EDT.
- Disoteco M., Piatti M. (2002). *Specchi Sonori. Identità e autobiografie musicali*. Milano: FrancoAngeli.
- El Haj M. et al. (2012a). The involuntary nature of music-evoked autobiographical memories in Alzheimer's disease. *Consciousness and Cognition*, 21, 238-246.
- El Haj M. et al. (2012b). Music Enhances Autobiographical Memory in Mild Alzheimer's Disease. *Educational Gerontology*, 38: 30-41.
- El Haj M. et al., (2013). Effects of music on autobiographical verbal narration in Alzheimer's disease. *Journal of Neurolinguistics*, 26: 691-700.
- Fukui H., Toyoshima K. (2008). Music facilitate the neurogenesis, regeneration and repair of neurons. *Medical Hypotheses*, 71: 765-769.

- Ferrari F. (1994). Ripartire dall'identità musicale. In Piatti M. (a cura di). *Pedagogia della musica*. Bologna: Clueb.
- Formenti L. (2003). La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'auto-biografia educativa. *Adulità*, 4: 83-100.
- Frauenfelder E. (1994). *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*. Napoli: Li-guori.
- Ghetti V. (1993). *Introduzione alla Pedagogia Medica*. Milano: Franco Angeli.
- Giacco G., Spampinato F., Vion-Dury J. (2013). *Jeux de mémoire(s): Regards croisés sur la musique*. Paris: L'Harmattan.
- Greco G., Ponziano R. (2007). *Musica è comunicazione: l'esperienza della musica e della comunicazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Holland A.C., Kensinger E.A. (2010). Emotion and autobiographical memory. *Physics of Life Reviews*, 7: 88-131.
- Janata P. (2009). The Neural Architecture of Music-Evoked Autobiographical Memories. *Cerebral Cortex*, 19: 2579-2594.
- Janata P., Tomic S., Rakowski S.K. (2007). Characterization of music-evoked autobiographical memories. *Memory*, 15 (8): 845-860.
- Levine L.J., Bluck S. (2004). Painting with broad strokes: Happiness and the malleability of event memory. *Cognition and Emotion*, 18: 559-574.
- Levine L.J., Edelstein R.S. (2009). Emotion and memory narrowing: A review and goal- relevance approach. *Cognition and Emotion*, 23(5): 833-875.
- Levine L.J., Pizarro D.A. (2004). Emotion and memory research: A grumpy overview. *Social Cognition*, 22: 530-554.
- Levine L.J., Safer M.A. (2002). Sources of bias in memory for emotions. Current Directions. *Psychological Science*, 11: 169-173.
- Marone F. (2016). *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti di cura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Massa R. (1993). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma: Carocci.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Moscovitch M. (1994). Memory and working with memory: Evaluation of a component process model and comparisons with other models. In D.L. Schacter, E. Tulving (Eds.), *Memory systems* (pp. 269-309). Cambridge: MIT Press.
- OsorioGuzmán M., Strollo M.R. (2009). Laboratorio de epistemología y prácticas de la educación: la valencia del informal en el proceso formativo. *Odisseo, revista electrónica de pedagogía*, 7, (13).
- Peretz I. (2001). Listen to the brain: The biological perspective on musical emotions. In J.A. Sloboda, P. Juslin, *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Peretz I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100: 1-32.

- Plailly J., Tillmann B., Royet J.-P. (2007). The feeling of familiarity of music and odors: the same neural signature?. *Cerebral Cortex*, 17: 2650-2658.
- Reber P.J. (2013). The neural basis of implicit learning and memory: A review of neuropsychological and neuroimaging research. *Neuropsychologia*, 51: 2026-2042.
- Rickard N.S. et al. (2012). Relaxing music counters heightened consolidation of emotional memory. *Neurobiology of Learning and Memory*, 97: 220-228.
- Rubin D.C. (1997). *Memory in Oral Traditions: The Cognitive Psychology of Epic, Ballads, and Counting-out Rhymes*. New York: Oxford University Press.
- Schettini B. (2004). La memoria autobiografica e la cura di sé lungo il corso della vita. In F. Luccio, B. Schettini, *Alfabeti ambientali Alfabeti sociali nella costruzione di curricula formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schulkind M.D., Hennis L.K., Rubin D.C. (1999). Music, emotion, and autobiographical memory: They're playing your song. *Memory & Cognition*, 27 (6): 948-955.
- Spampinato F. (2013). L'initiation d'Orphée: mémoires du corp et imaginaire musical. In G. Giacco, F. Spampinato, J. Vion-Dury (eds.), *Jeux de mémoires. Regards croisés sur la musique* (pp. 29-50). Paris: L'Harmattan.
- Spinsanti S. (2016). *La medicina vestita di narrazione*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Stramaglia M. (2012). Animare l'educazione con la musica. In V. Iori, *Animare l'educazione. Gioco, pittura, musica, danza, teatro, cinema, parole* (pp. 94-102). Milano: FrancoAngeli.
- Strollo M.R. (2011). Musica e parole. un progetto pilota. *QDS. Quaderni di Didattica della Scrittura*, 15/16: 99-114.
- Strollo M.R., Capobianco R. (eds.). (2009). *Il ruolo della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Strollo M.R. (2014). *Scrivere l'autobiografia musicale. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Milano: Franco Angeli.
- Strollo M.R., Romano A. (eds.) (2015). *Music, Emotions, Autobiographical memory: an interdisciplinary approach*. Napoli: Liguori.
- Strollo M.R. (2016). Music and autobiographical writing: individual storytelling with the methodology of musical autobiography. *Metis*, VI, 1.
- Strollo M.R., Romano A. (2016). Autobiografia musicale come dispositivo narrativo con i pazienti affetti da Alzheimer: una ricerca empirica. In F. Marone, *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti di cura* (pp. 167-191). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Yamasaki A. et al. (2012). The impact of music on metabolism. *Nutrition*, 28: 1075-1080.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa*. Milano: Raffaello Cortina.

Quando gli spazi educano. *Ambienti d'apprendimento* per una didattica all'aperto

When spaces provide education. Learning *environments* and settings for outdoor teaching

Raffaella C. Strongoli

Assistant professor of Didactics and Special Education | Department of Education | University of Catania (Italy) | raffaella.strongoli@unict.it

abstract

It is well-known today that educational settings are an essential component of teaching and learning processes; they constitute actual training systems that contribute to forming teaching methodology. The aim of this essay is to examine some of the possible variations in outdoor training and learning settings as dynamic, symbolic spaces that foster both individuality and social interaction, experimentation, and the manipulation of knowledge in a wide-ranging ecological direction.

In particular, the essay aims to identify the advantages of outdoor settings as learning environments. The learning activities carried out there are endowed with a set of particular characteristics that create ideal conditions for learning: the activation of communicative and cognitive channels related to the body; the social dimension of learning; the use of authentic contexts; and the possibility of shaping teaching strategies and evaluating direct and situated training experiences.

Keywords: outdoor teaching, educational spaces, learning environments and settings, experience, school innovation

A partire dall'ormai diffusa consapevolezza che gli spazi educativi siano una delle architravi essenziali dei processi di apprendimento e di insegnamento, veri e propri dispositivi formativi che concorrono a definire la prossemica dell'azione didattica, il contributo intende prendere in esame alcune delle possibili declinazioni dei luoghi formativi all'aperto come spazi di significato dinamici, simbolici e relazionali che hanno natura, al tempo stesso, individuale, sociale, di sperimentazione e manipolazione della conoscenza in una direzione ecologica ad ampio raggio.

In particolare, il saggio si propone di individuare prerogative proprie degli spazi educativi all'aperto in termini di *ambienti* di apprendimento, che connotano le esperienze ivi condotte quali attività didattiche dotate di un corredo di caratteristiche e ricorrenze peculiari in grado di produrre condizioni di apprendimento: dall'attivazione di canali comunicativi e conoscitivi legati alla corporeità alla dimensione sociale dell'apprendimento, dall'impiego di contesti autentici alla possibilità di configurare strategie didattiche e valutative di esperienze formative dirette e situate.

Parole chiave: didattica all'aperto, spazi educativi, ambienti di apprendimento, esperienza, innovazione scolastica

1. Spazi educativi e dispositivi formativi

Qualche anno fa, giravo per i negozi di arredamento scolastico alla ricerca di scrittoi e sedie che fossero da tutti i punti di vista – estetico, igienico ed educativo – perfettamente adatti alle esigenze degli alunni. Ci furono molte difficoltà per trovare ciò che cercavamo e, alla fine, un negoziante più intelligente degli altri, fece questa osservazione: ‘Mi dispiace, ma credo di non avere quello che voi cercate. Voi, infatti, volete qualcosa che sia adatto a farci lavorare i ragazzi, mentre tutto ciò che abbiamo è pensato per farli ascoltare’. Da questo episodio si può ricostruire la storia dell’educazione tradizionale. Proprio come un biologo è in grado, da un osso o due, di ricostruire l’intero animale, così se noi ci figuriamo con l’immaginazione una normale aula con le sue file di brutti banchi posti gli uni accanto agli altri in ordine geometrico (in modo da permettere la minore possibilità di movimento), banchi quasi tutti delle stesse dimensioni con spazio appena sufficiente per appoggiare i libri, le matite e la carta, e aggiungiamo un tavolo, alcune sedie, le pareti nude [...] possiamo ricostruire la sola attività educativa che si può esercitare in tal luogo. Tutto è fatto per ‘ascoltare’ perché anche il semplice apprendere lezioni scritte su di un libro è un altro modo di ascoltare che segna la dipendenza di una mente da un’altra (Dewey, 1899, pp. 31-32).

È un’*aula senza tempo* quella descritta in questo breve estratto; un’aula con una configurazione tanto classica, composta da file di banchi allineati posti innanzi ad una cattedra e ad una lavagna, che potrebbe appartenere ad una scuola degli anni Cinquanta così come ad una dei giorni nostri; nonostante le parole di John Dewey si riferiscano ad un’aula della fine del XIX secolo, infatti, esse, purtroppo, non sembrano aver perso del tutto il loro mordente. Passeggiando tra le classi di una scuola di oggi, difatti, non è raro aver modo di notare come il trascorrere dei decenni non abbia modificato alcuna delle caratteristiche essenziali degli spazi riservati all’istruzione scolastica.

Lo scollamento e la discrasia tra una scuola pensata per l’apprendimento degli studenti e la configurazione classica degli spazi per la didattica, rilevati dallo studioso statunitense più di un secolo fa, sono evidenti ancora oggi soprattutto rispetto all’importanza riservata ai soggetti: gli spazi dell’aula classica rivelano di non essere affatto progettati per le esigenze dell’allievo bensì, al contrario, per favorire il lavoro dell’insegnante,

che è identificato unicamente con la trasmissione di informazioni ad un utenza passiva. Il centro nodale dell'aula è la cattedra, intesa come un vero e proprio polo di comando, rialzata rispetto al resto dell'arredamento per consentire di esercitare una vigile sorveglianza e disporre eventuali punizioni con lo scopo di garantire un *disciplinamento sociale dei corpi* (Foucault, 1975). Molto simili a quelli di una chiesa, gli spazi della scuola così concepiti riconoscono al docente il ruolo di depositario di una verità da elargire e agli studenti quello di meri *ascoltatori*; un luogo di silenzioso culto, nel quale tempo e spazio sono formalizzati secondo un modello preconstituito di impronta religiosa, in cui una personalità di rilievo si rivolge da un pulpito agli astanti che, sotto, la stanno ad ascoltare affascinati dal suo parlare. Come nota Berlinguer, così intesa la scuola sembra essere nata da un "pulpito, ex autoritate. Il pulpito è poi divenuto cattedra, un gradino più in basso, poiché la voce non era quella di Dio ma di un insegnante" (2016, p. 10).

Prendendo le mosse dalla descrizione di Dewey posta in apertura, non senza qualche punta di provocazione, emerge come la struttura standardizzata della classe, nata precipuamente per rispondere alle esigenze della scolarizzazione di massa e per garantire a tutti i soggetti pari opportunità di accesso alla conoscenza, mostri, paradossalmente, importanti falle proprio nella persecuzione di queste finalità, poiché, in una prospettiva che oggi definiremmo inclusiva, un alto grado di standardizzazione delle strutture (Meda, 2016), e con esse dei canali comunicativi e degli strumenti, rappresenta una delle vie principali per l'esclusione, la ricsuzione della differenza e, in senso più ampio, per una mancanza di considerazione delle peculiarità dei singoli studenti.

Gli spazi sono una componente fondamentale delle attività scolastiche, dispositivi formativi che contribuiscono a definire il carattere variegato e multidimensionale delle situazioni educative. Il modo di ideare, predisporre e organizzare gli spazi dedicati all'istruzione è in grado di dire moltissimo sul modello didattico atteso e sotteso. Questi aspetti, infatti, comunicano quali e quanti sono i margini di *movimento*, anche in senso letterale, riservati ai protagonisti della relazione educativa, cosa ci si aspetta che avvenga e in che modo, quali sono i canali comunicativi principali, gli strumenti, le tecniche e molto altro. Nella scuola "lo spazio è l'architettura dell'insegnamento [...] non soltanto topologia, ma prossemica dell'azione didattica" (Damiano 2013, p. 71), dunque prestare attenzione al contesto dedicato all'apprendimento, non intendendolo semplicemente come superficie, ma come vero e proprio luogo carico di ele-

menti significativi e significanti, vuol dire valorizzare il rapporto tra apprendimento ed esperienza.

L'interesse per gli spazi dell'educazione non è certamente nuovo nel panorama pedagogico; già il modello del *kindergarten* fröebeliano, la scuola a misura di bambino di matrice montessoriana, le esperienze del movimento internazionale della scuola attiva hanno rilevato e posto in essere una progettazione dei luoghi che tenesse in debito conto i bisogni dei bambini. Nel corso del tempo i tentativi di adeguamento dei luoghi della formazione alle necessità degli studenti non sono mancati. In Italia, dal punto di vista normativo, un primo timido segnale è arrivato con il Decreto Ministeriale sull'edilizia scolastica del 1975 (D.M. 18 dicembre 1975); molti anni dopo sono state le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione a rilevare che: "l'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica. [...] L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica" (2012, p. 34).

A dispetto delle indicazioni ministeriali, degli orientamenti educativi degli ultimi decenni e del considerevole lavoro di innovazione profuso da molte realtà educative¹, tuttavia, gli spazi in senso fisico che la scuola di oggi riserva agli studenti in un'aula classica sono ancora di circa due metri quadrati per ciascuno, equivalenti a quelli assegnati ai singoli astanti di un cinema o di un teatro, agli *spettatori*, appunto, nei luoghi per eccellenza nei quali ci si reca per ascoltare in modo passivo (Salerni, 2013). In questo senso, i luoghi dedicati alla didattica rappresentano un vero e proprio paradosso, che rivela la centralità riservata al docente e richiama la pedagogia contemporanea a riprendere la lezione di Makarenko (1950) per non lasciare che gli aspetti più basilari dell'organizzazione della quotidianità didattica diventino estranei ai "pedagogisti dell'Olimpo" rinchiusi in una torre di avorio e intenti nella costruzione di ipotesi e congetture disincarnate dalla pratica educativa.

Gli spazi riservati al processo educativo richiedono, dunque, di essere pensati e progettati in modo analitico, poiché questo vuol dire assegnare loro un significato e non lasciare su uno sfondo dai contorni sfumati i co-

1 Basti pensare ai lavori di Loris Malaguzzi, alle esperienze delle cosiddette "scuole senza zaino" (Orsi, 2006), a quelle all'aperto (Tomarchio, La Rosa, D'Aprile, 2018; Guerra, 2015).

siddetti *apprendimenti collaterali* (Dewey, 1938), che veicolano interi modelli formativi; se, infatti, ritornando a Dewey (1939), il nostro fine è insegnare un atteggiamento e non un insieme di contenuti, allora il focus della pratica educativa non è sulla trasmissione di una grande quantità di nozioni, ma sulla costruzione di contesti in cui possano essere realizzate esperienze educative significative (Lucisano, 2013).

2. Morfologie didattiche: gli ambienti di apprendimento come spazi d'azione

Nella consapevolezza che la logica della de-finizione sia spesso poco produttiva poiché de-limita la portata di concetti che soltanto il contesto e la pratica consentono di articolare e comprendere a fondo, proviamo ad addentrarci nelle maglie di una descrizione degli spazi e degli ambienti educativi, non certamente con lo scopo di esaurirne il senso e il significato, quanto piuttosto di delinearne i tratti e le linee essenziali.

Gli spazi della scuola sono molti non soltanto in senso fisico; essi sono spazi interni, esterni, personali, di gruppo, di apprendimento, comuni. La loro variabile organizzazione è in grado di veicolare veri e propri modelli educativi, rendendoli spazi di significato dinamici, simbolici e relazionali e, come suggerisce Bobbio (2014), può addirittura essere operata una classificazione delle scuole in base alla loro configurazione: ci sarà, quindi, la *scuola tempio*, nella quale lo spazio ha una funzione liturgica, come si accennava già poco sopra, la *scuola officina*, nella quale lo studente è condotto alla costruzione del proprio sapere, e così via.

Possiamo distinguere lo spazio della didattica, inteso come il *contenitore* nel quale si collocano azioni e percorsi, dall'ambiente, che diventa tale soltanto quando lo spazio pensato e progettato da altri inizia ad essere agito con intenzionalità dai soggetti per costruire conoscenza condivisa attraverso le relazioni. Nel lavoro di messa a fuoco dei termini in cui ci stiamo addentrando, è necessario sottolineare quanto il termine *ambiente* sia particolarmente ampio e ricco di complessità nel lessico pedagogico, carico di stratificazioni in ordine a significati, connotazioni e denotazioni. Esso può essere inteso come categoria della forma, con riferimento alla configurazione degli spazi cui si è fatto riferimento sin qui, ma anche come categoria di contenuto; in questo senso, richiamando la sinossi elaborata già da Bertolini, esso può essere considerato come "*bacino di cultura antropologica*, scritta dalla stessa collettività di territorio; [...] come

testimone della storia personale di ogni allievo; [...] come *fonte di informazione e di istruzione* (una specie di primo libro di lettura); [...] come *terreno di indagine/scoperta cognitiva* (una specie di quaderno della ricerca); e [...] come *teatro dell'arte*, sede di situazioni imprevedibili, inedite, straordinarie” (1980, p. 5).

Questa articolata categoria pedagogica si carica di ulteriori significati e conosce grande diffusione nel lessico delle scienze dell'educazione soprattutto a partire dall'ultimo decennio con l'arrivo dei paradigmi post-costruttivisti, che elaborano un'espressione nella quale le categorie della forma e del contenuto sembrano fondersi: *ambiente di apprendimento*. Gli approcci epistemologici di ispirazione costruttivista contribuiscono a spostare l'asse dell'azione didattica dal docente allo studente sino a riconoscere all'insegnante il ruolo di regista dell'ambiente, che diviene, al tempo stesso, luogo fisico, spazio cognitivo e d'azione; qui il docente ha il compito di configurare un insieme di attività più o meno strutturate finalizzate all'attivazione del processo di costruzione della conoscenza da parte dello studente. Pertanto lo spazio non è soltanto quello fisico, ma anche quello cognitivo e relazionale, e allo studente non soltanto si riconosce un ruolo attivo, ma si chiede anche di essere costruttore di questi spazi che, di conseguenza, devono essere modificabili.

L'ambiente è da sempre una delle categorie costitutive della didattica, anzi, secondo Calvani, la didattica è proprio “l'ambito conoscitivo che si occupa criticamente dell'allestimento, del consolidamento e della valutazione di 'ambienti di apprendimento', cioè di specifici contesti, risultanti da opportune integrazioni di artefatti culturali, normativi, tecnologici e di specifiche azioni umane, ritenuti atti a favorire processi acquisitivi” (2000, pp. 11-12). Eppure questo modo di intendere l'ambiente in termini complessi è decisamente recente, poiché sino a quando la finalità precipua dell'insegnamento è stata la trasmissione *della* conoscenza, vera sempre, e pertanto assolutamente decontestualizzata, l'ambiente era ridotto a semplice spazio o, addirittura, a mero sfondo. In prospettiva costruttivista, al contrario, la complessità, la pluridimensionalità e la contestualizzazione sono elementi costitutivi di un processo educativo che investe gli spazi *contenitori* per farli divenire *ambienti* nei quali al docente è richiesta la configurazione di modellizzazioni in grado di connettere attori e attività in contesti situati. A generare il senso della situazione didattica è il legame tra soggetti, attività e contesti; in particolare, il contesto in cui è posta l'azione condiziona i modi di comprendere e realizzare le azioni, che sono, dunque, indissociabili dalle circostanze.

In tal senso, è l'azione ad essere elemento nevralgico e ad operare una continua mediazione tra il modello e gli eventi, tra soggetto, ambiente e obiettivi, e a richiedere un ulteriore passaggio nella riflessione (Schön, 1983); soltanto attraverso tale momento di consapevolezza lo spazio dell'azione può diventare lo spazio della conoscenza. Una siffatta processualità e ricorsività è la base sulla quale avviare una progettazione in contesto, non più fondata sulla triade ipotesi-esperimento-verifica, bensì sulla ricerca di un modello di costruzione di procedure imperniato sulla triade progetto-azione-riflessione (Rossi, 2009). È questo processo a produrre un apprendimento, che diventa a sua volta “processo attraverso cui il soggetto trasforma se stesso, mentre egli trasforma il mondo” (Rossi, 2009, p. 57) nella consapevolezza che ogni organizzazione cui esso possa dare vita è frutto della relazione tra ordine e disordine, rendendo impossibile, dunque, determinarne l'attivazione; pertanto la sola strategia che può favorire la contemporanea presenza di ordine (programmi, tecniche, procedure) e disordine (evento, relazioni, singolarità) è la configurazione di ambienti (Rossi, 2009). L'ambiente, in questo senso, oltre ad assumere il ruolo centrale di organizzatore di tali scambi, “funge da spazio-tempo in cui collocarsi e diviene una chiave interpretativa, una struttura cognitiva e operativa dell'intero sistema” (Rossi, 2009, p. 61).

La distinzione concettuale tra spazi e ambienti, e la loro particolare configurazione in ambienti di apprendimento, conduce a questo punto a porsi un interrogativo: quando gli spazi scolastici possono essere considerati in termini di ambienti di apprendimento? Per provare a dirimere la questione risultano utili alcune delle direttrici d'indagine suggerite dal lavoro condotto dal Gruppo di ricerca sulle architetture scolastiche di INDIRE (2016), secondo il quale per essere considerati ambienti di apprendimento gli spazi dovrebbero avere natura flessibile e polimorfa: individuale, per consentire ad ogni studente di attivare i propri processi di costruzione di conoscenza; di gruppo, per favorire scambi e forme di collaborazione attraverso l'uso di tecniche didattiche adatte; di esplorazione al fine di innescare il circuito osservazione-sperimentazione-manipolazione della conoscenza dentro e fuori il *confine* dell'aula. Possono essere numerosi e molto differenti tra loro gli spazi *altri* rispetto all'aula nei quali svolgere attività didattiche: biblioteche, giardini, orti, boschi, spazi multimediali, laboratori; essi, tuttavia, non rappresentano un'innovazione o un ripensamento dei luoghi della formazione di per sé, poiché per essere considerati ambienti di apprendimento secondo la prospettiva costruttivista, essi devono possedere una dimensione irrinuncia-

bile, cioè quella della loro configurazione in senso complementare rispetto all'aula e non subalterni ad essa. In un processo quasi osmotico, l'aula, intesa come spazio di azione e di conoscenza, dovrebbe divenire un *ambiente* diffuso e rappresentare soltanto uno dei molti luoghi di apprendimento.

Non basta, allora, che la scuola possieda dei laboratori o dei giardini perché la si possa considerare orientata verso la promozione e la progettazione di ambienti di apprendimento. Così come non basta allestire spazi ipertecnologici per favorire l'apprendimento; se, infatti, con l'avvento dei nuovi supporti tecnologici e la loro progressiva introduzione nei contesti didattici, l'attenzione all'ambiente educativo ha fatto segnare una crescita, è, tuttavia, quanto meno semplicistico ritenere che il mero inserimento di questi strumenti possa, di per sé, attivare o potenziare i processi di apprendimento in senso costruttivista. Lo spazio scolastico non diventa ambiente di apprendimento perché sostituiamo la lavagna di ardesia con la LIM; anzi, la semplice immissione del supporto tecnologico potrebbe, paradossalmente, rafforzare le dinamiche trasmissive del sapere figlie del polveroso gessetto. Sebbene sia innegabile la fascinazione che le TIC possano indurre negli studenti, è tuttavia importante non cedere all'idea che esse siano motivanti di per sé. In accordo con quanto rilevato già nel 2004 dalla Commissione europea, in uno studio sugli ambienti di apprendimento innovativi, il processo di rinnovamento delle istituzioni scolastiche non ha nulla a che vedere con le TIC in quanto tali; il cambiamento è connesso con lo stile di gestione, con l'aggiornamento degli insegnanti, gli atteggiamenti assunti nelle loro relazioni e con gli stili di apprendimento (European Commission, 2004).

Senza degenerare in banali demonizzazioni delle tecnologie, è fondamentale sottolineare come non tutte le forme di rinnovamento debbano passare per una costante introduzione di nuovi mezzi tecnologici. Se, per certi versi, è innegabile la forte tendenza degli ultimi anni ad integrare nella didattica le tecnologie informatiche per raggiungere gli obiettivi di istruzione europei in vista di un apprendimento che duri tutta la vita, nondimeno, come già scriveva John Dewey, è necessario rifiutare l'idea che i "ritrovati scientifici [...] [possano trasformarsi automaticamente] in *regole d'azione*" (1929 o 1951, p. 12), e avviare riflessioni e sperimentazioni in grado di configurare ambienti capaci di proporre esperienze *attivamente*, "insomma tutto meno che una lavagna e banchi in fila, e sia chiaro che la lavagna anche con l'alimentazione elettrica rimane comunque una lavagna" (Lucisano, 2013, p. 35).

Mettere in campo le esperienze *attivanti* di cui parla Lucisano, che caratterizzano gli ambienti di apprendimento, non è certamente cosa semplice né immediata. Affinché il valore dell'esperienza educativa in contesti formali possa esplicitarsi in tutto il suo potenziale, infatti, non basta la convinzione della sua esistenza o validità, è necessario che sia didatticamente affrontata in ordine a contenuti, significati, senso e direzione. Essa non può in alcun modo essere confusa con la semplice pratica, banalmente e semplicisticamente contrapposta alla teoria; non è un puro accadimento esterno al soggetto. L'esperienza si colloca lungo quella linea di continuità già rilevata da Dewey (1938), che fa sì che sia il fine, la finalizzazione, lo sguardo sull'utilità degli apprendimenti a motivare i soggetti a ripetere l'esperienza e a diventare esperti di quell'esperienza.

3. Campi di esperienza all'aperto

Giunti a questo punto, emerge l'opportunità di provare a capire in che modo la configurazione e l'allestimento di uno spazio *altro* rispetto all'aula possa favorire la realizzazione di esperienze autenticamente significative che, riprendendo Rossi (2009), abbiano come snodo centrale l'azione e l'inter-azione tra soggetti e con gli elementi del contesto per favorire il processo di costruzione della conoscenza in un quadro di esperienze situate. In particolare, l'influenza esercitata dalla configurazione degli spazi diventa una questione ancora più centrale nel contesto di pratiche educativo-didattiche collocate in ambienti *naturali* all'aperto, poiché, in questi casi, il cambiamento di prospettiva investe l'intero setting e, con esso, tutti gli aspetti dell'azione e della relazione educativa.

Così come non tutte le esperienze sono educative, allo stesso modo non tutti gli spazi educano; perché gli spazi assumano il profilo di ambienti in grado di sollecitare l'attivazione di percorsi di apprendimento è necessario che essi consentano accesso e manipolazione delle conoscenze e favoriscano la possibilità di porre domande, più che fornire risposte. In tal senso, le esperienze educative condotte *oltre il confine* dell'aula (Tomarchio, La Rosa, D'Aprile, 2018) divengono occasioni privilegiate, capaci di avviare percorsi di conoscenza diretti che passano dalla sensorialità, che coinvolgono il soggetto in modo globale in tutti i suoi linguaggi, motorio, simbolico, rappresentativo, che sostengono circuiti di conoscenza orientati all'esplorazione e alla sperimentazione, che favoriscono l'acquisizione delle autonomie.

Caratteristiche e ricorrenze peculiari che connotano le esperienze educative all'aperto concernono l'attivazione di canali comunicativi e conoscitivi legati alla corporeità; con un alto grado di coinvolgimento corporeo in senso integrato, le attività all'aperto pongono i soggetti *in pericolo*, li costringono ad uscire dalla loro zona sicura, attivando, così, processi di progressivo raggiungimento delle diverse autonomie non soltanto motorie, ma anche legate all'autoregolazione emotiva (Carpi, 2017).

Sul terreno della comunicazione, che è categoria cogente del processo di costruzione della conoscenza, e che è fortemente influenzata dai supporti didattici adottati, ad essere favorite sono forme di interazioni biunivoche e dirette, che riguardano contenuti e dimensioni sociali e che seguono direzioni tanto verticali e asimmetriche, come quelle tra docenti e studenti, quanto orizzontali e simmetriche, come quelle tra singoli studenti (Strongoli, 2018). Se la classe è chiaramente un universo comunicativo, elemento nevralgico della didattica all'aperto è la possibilità di rendere l'apprendimento più intenzionale, attraverso un processo di attribuzione di senso che chiama in causa gli elementi sociali della comunicazione e consente un esplicito approccio metacognitivo attraverso la predisposizione di una fase dedicata alla riflessione. Dal punto di vista cognitivo le attività all'aperto incrementano concentrazione, capacità di *problem solving*, attenzione, osservazione spontanea e, non da ultima, quella riflessione (Szczepanski, 2006), sulla quale abbiamo già posto attenzione e ritorneremo più avanti.

L'attività all'aperto ha degli effetti positivi anche su aspetti non immediatamente riconducibili alle pratiche educative. Essa, infatti, riduce lo stress, l'esposizione al conflitto, e, grazie alla distanza con gli adulti di riferimento, stimola lo sviluppo del senso di autonomia (Moore, 1996; Santos *et alii*, 2013). Il contatto con la natura favorisce, inoltre, l'avvio di percorsi di educazione ambientale senza mediazioni; consente cioè di lavorare sugli aspetti ecologici di quell'ambiente "categoria di contenuto" già richiamato.

È chiaro che gli spazi all'aperto per divenire ambienti di apprendimento ricchi, flessibili e autopoietici richiedono al docente un grande lavoro di progettazione. La scelta operata da parte del docente di talune tecniche e artefatti in luogo di altre porta con sé non poche implicazioni in ordine alla modellizzazione del sistema e alle finalità che il percorso formativo si propone. Ritornando sulla questione tecnologia, ad esempio, la selezione di tali dispositivi tende a favorire l'attivazione di processi cognitivi orientati alla rappresentazione e alla simulazione di contesti e,

riconoscendo un ruolo dominante al *medium*, comporta un grado elevato di mediazione (Rossi, 2009). Nel caso dell'esperienza all'aperto, invece, la mediazione è di molto ridotta, perché, sebbene sia il docente ad optare per tecniche e strumenti in funzione dello scopo che vuole raggiungere, lo studente ha margini di *movimento* decisamente più ampi di quanto gliene possa riservare l'aula o il laboratorio informatico.

Seguendo i percorsi tracciati sin qui da una didattica orientata in senso post-costruttivista, si rileva, dunque, come gli spazi educativi all'aperto possano essere considerati ambienti di apprendimento peculiari che presentano molti degli elementi distintivi di questo paradigma, quali centralità del discente, del situato, dell'esperienza e della sua organizzazione, coinvolgimento diretto in senso fisico, cognitivo e relazionale (Strongoli, 2018). In particolare, nell'esperienza didattica all'aperto è la centralità riservata all'azione a consentire l'adozione del modello per la costruzione di procedure in contesto basato sulla triade progetto-azione-riflessione, che abbiamo individuato come categoria centrale per l'allestimento di ambienti di apprendimento.

Gli elementi nodali di una tale rinnovata attenzione agli spazi all'aperto diventano, dunque, la triade esperienza-azione-riflessione. L'esperienza, in qualità di "costante perturbazione" che induce in uno stato di squilibrio il soggetto, sollecita a porre in essere strategie di azione efficaci e a ripensare i propri schemi per attivare un processo di ristabilimento dell'equilibrio. Su una tale complessa armonia è l'azione a dare il là, a rappresentare la prospettiva altra che garantisce un "dialogo tra il molteplice e, offrendo dimensioni plurime, permette un approccio non riduttivo" (Rossi, 2009, p. 63). Le esperienze condotte in situazioni educative all'aperto attivano questo processo di *crisi* in modo decisamente marcato poiché sono caratterizzate dall'imprevedibilità del contesto; lo squilibrio sperimentato dal soggetto nell'esperienza di contatto con l'*ambiente naturale* richiede la messa in *campo* di azioni che producono sapere: di un sapere *dell'azione* e non *sull'azione*.

Sin dalla loro comparsa nel mondo scolastico, con il movimento di rinnovamento pedagogico dell'educazione nuova, le attività educative all'aperto sono sempre state orientate ad una valorizzazione dell'apprendimento esperienziale; tuttavia, spesso la mancanza di riflessione e di attivazione del pensiero critico ha finito per vanificare il valore di tali pratiche, che sono rimaste ancorate alla singolarità del momento e del contesto. In questa direzione, l'applicazione della riflessività, terzo elemento del modello per la costruzione di procedure in contesto che qui stiamo

adottando, può divenire particolarmente rilevante. Attivare la risorsa della riflessività sulle pratiche, sulla messa in campo di azioni che risultano significative per i soggetti coinvolti e che sono quindi capaci di muovere, motivare, attivare il processo di apprendimento, significa valorizzare le attività svolte, avviare percorsi di attribuzioni di senso e significato di matrice metacognitiva in grado di produrre un apprendimento che valorizzi il situato che lo ha favorito, ma che, allo stesso tempo, garantisca continuità e ricorsività dell'esperienza educativa.

Perché le esperienze all'aperto siano realmente significative, allora, è necessario collocarsi nell'ordine di considerazioni del cosiddetto *experiential learning*, trasposizione del noto modello esperienziale di Kolb (1984) che, nella sua accezione più ampia, e con le sue diverse traslazioni metodologiche, riserva momenti e spazi precisi alla riflessione sull'esperienza condotta per renderla fruttuosa (Di Nubila, Fedeli, 2010).

Ciò che emerge, dunque, è la possibilità di avviare percorsi orientati alla riflessione a più livelli e non soltanto su quelli che abbiamo definito spazi educativi *altri* rispetto all'aula, ma anche su *altri* ambienti di apprendimento. L'inserimento di dispositivi tecnologici o di percorsi informativi non è la sola strada per l'innovazione educativa e per la riconfigurazione degli spazi scolastici. Nell'ambiente, categoria della forma e del contenuto, "c'è un potere educativo" (Montessori, 1950, p. 69), che richiede di essere esaltato, valorizzato, ma anche e soprattutto primariamente considerato poiché esso costituisce sempre e comunque una variabile interveniente in tutte le attività educative.

Riferimenti bibliografici

- Berlinguer L. (2016). Prefazione. In G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (eds.), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento* (pp. 9-15). Firenze: Altralinea.
- Bertolini P. (1980). Introduzione. In F. Frabboni, *Scuola e Ambiente*. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Bobbio A. (2014). Intenzionalità pedagogica e spazi a scuola per la qualità dell'apprendimento. In AA.VV., *Dirigenti e scuola. Dirigere scuole tra pedagogia e architettura* (Vol. I, pp. 15-30). Brescia: La Scuola.
- Calvani A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Carpi L. (2017). *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*. Trento: Erickson.
- Damiano E. (ed.) (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

- Dewey J. (1899). *The School and Society: Being Three Lectures by John Dewey, Supplemented by a Statement of the University Elementary School*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. *Scuola e Società*, Newton Compton, Roma, 1976).
- Dewey J. (1929). *The Source of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951).
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi (trad.it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).
- Dewey J. (1939). Unity of Science as a Social Problem. In O. Neurath, R. Carnap, C. Morris (eds.), *Foundation of the Unity of Science: Toward an International Encyclopedia of Unified Science* (pp. 29-38). Chicago-London: University of Chicago Press (trad. it. *L'unità della scienza come problema sociale di John Dewey*. *Cadmo*, VII, 22, 2000, pp. 33-37).
- D.M. 18 dicembre 1975 - *Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici minimi di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica*.
- Di Nubila R.D., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- European Commission - DG Education and Culture (2004). *Study on innovative learning environments in school education - Final report*. Brussels.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Editions Gallimard (trad. it. *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976).
- Gruppo di ricerca sulle architetture scolastiche di INDIRE, *1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo Millennio*. In <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf>
- Guerra M. (ed.) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lucisano P. (2013). Costruire esperienze educative. In P. Lucisano, A. Salerni, P. Sposetti (eds.), *Didattica e conoscenza* (pp. 15-51). Roma: Carocci.
- Makarenko A.S. (1950). *Pedagogi eskaja poema*. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogiceskich nauk RSFSR (trad. it. *Poema pedagogico*, Raduga, Mosca, 1985).
- Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Montessori M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Moore R. (1996). *Compact Nature: the Role of Playing and Learning Gardens*

- on Children's Live. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 8: 72-82.
- Orsi M. (2006). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una scuola di comunità*. Trento: Erickson.
- Rossi P. G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi*. Roma: Armando.
- Salerni A. (2013). Modelli e strategie didattiche. In P. Lucisano, A. Salerni, P. Sposetti (eds.), *Didattica e conoscenza* (pp. 157-200). Roma: Carocci.
- Santos M.A., Franco M.G., Santos N., Silva E. (2013). O programa de outdoor training kidstalentum no desenvolvimento das competências sociais e emocionais nas crianças do 1º ciclo. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 6: 137-152.
- Schön D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).
- Strongoli R.C. (2018). Coltivare *campi* di azione in ambienti *naturali* di apprendimento. In A. D'Antone, M. Parricchi (eds.), *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca* (pp. 41-49). Bergamo: Zeroseiup.
- Szczepanski A. (2006). *Outdoor Education – Authentic Learning in the Contest of Landscape Literary education and sensory experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of learning environment. Inter-disciplinary context and the outdoor and indoor dilemma*. In <https://old.liu.se/ikk/ncu/ncu_filarkiv/Forskning/1.165263/AndersSzczepanski.pdf> (ultima consultazione 10/03/2019)
- Tomarchio M., La Rosa V., D'Aprile G. (2018). *Natura-Cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*. Milano: FrancoAngeli.

Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l'educazione inclusiva

The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education

Lucia Chiappetta Cajola

Full professor of Special Education | Department of Education | University of Roma Tre (Italy)
| lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

Amalia Lavinia Rizzo

Researcher fellow of Special Education | Department of Education | Roma Tre University |
amalia.rizzo@uniroma3.it

abstract

From the perspective of inclusive education, removing obstacles to learning and participation and implementing facilitators are fundamental tasks. The spaces and places devoted to this task play a crucial role in “human functioning” and in the formative success of all students. Within this framework, the “workshop” is an emblematic “physical and symbolic place”, as well as a genuinely “facilitating environmental factor”. In this paper, we describe the characteristics of the play-music workshop, which seems to be a space well-suited to learning through effective experiences of dialogue and comparison, respecting differences. In this context, a national survey has analyzed the pedagogical and organizational aspects that make the play-music workshop a space and a teaching strategy capable of supporting schools’ development in terms of inclusion.

Keywords: education, inclusive teaching, play-music workshop, human functioning, formative success

Nella prospettiva dell'educazione inclusiva, il cui compito primario è quello di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e implementare i facilitatori, gli spazi e i luoghi votati a tale compito assumono un ruolo cruciale per il “funzionamento umano” e il successo formativo di tutti gli allievi. Uno “spazio fisico e simbolico” emblematico in tal senso è il laboratorio, vero e proprio “fattore ambientale” facilitante. In questa sede, si descrivono le caratteristiche del laboratorio ludico-musicale che appare essere uno spazio adeguato ad imparare, tramite esperienze efficaci di dialogo e confronto nel rispetto delle differenze. Mediante un'indagine conoscitiva svolta in ambito nazionale sono stati approfonditi gli aspetti pedagogici e organizzativi che rendono il laboratorio ludico-musicale uno spazio e una strategia didattica che sostiene i processi inclusivi nel curriculum di classe e di istituto.

Parole chiave: educazione, didattica inclusiva, laboratorio ludico-musicale, funzionamento umano, successo formativo

L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. In particolare: Lucia Chiappetta Cajola ha redatto l'introduzione e i §§ 1, 2, 3 e 4, e Amalia Lavinia Rizzo i §§ 5, 6, 7, e le osservazioni conclusive.

Introduzione

Nella prospettiva dell'educazione inclusiva, il compito primario dei sistemi di istruzione è quello di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione e di introdurre e implementare i necessari facilitatori (Unesco, 2017). Accogliere tutti gli allievi con bisogni educativi speciali/Bes e assicurare loro l'opportunità di sviluppare al massimo le proprie potenzialità, infatti, è ancora una grande sfida a livello internazionale e anche nel nostro Paese, dove l'eterogeneità delle classi richiede la messa in atto di una didattica in grado di rispondere efficacemente alle esigenze formative individuali. Si realizza così un ambiente di apprendimento inclusivo, considerato il fondamento di un'istruzione di qualità anche dall'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (ONU, 2015) che sottolinea l'urgenza di adottare le misure necessarie per prevenire e affrontare tutte le forme di esclusione, disparità, vulnerabilità e disuguaglianza nell'accesso, nella partecipazione all'istruzione, nonché nei processi e nei risultati di apprendimento.

In questa prospettiva, assume una grande rilevanza il modello bio-psi-co-sociale del "funzionamento umano", elaborato dalla *World Health Organization* nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health/ICF* (WHO, 2001) e assunto in Italia quale riferimento culturale delle azioni volte allo sviluppo dell'inclusione scolastica (D.lvo 66/2017). Il modello ICF, infatti, offre all'ambito educativo (WHO, 2013) una struttura interpretativa dell'ambiente di apprendimento¹ che non si limita a verificare le opportunità di accesso alle classi comuni, ma che piuttosto spinge all'individuazione e all'analisi critica dei "fattori ambientali" che a scuola possono facilitare oppure ostacolare il raggiungimento del successo formativo (Bramanti, Odifreddi, 2006). La convergenza tra il modello bio-psi-co-sociale e la prospettiva dell'educazione inclusiva si individua soprattutto, dunque, nella consapevolezza del ruolo dell'ambiente sull'apprendimento e sulla partecipazione degli allievi con Bes, da cui consegue la ferma intenzione di rimuovere le barriere che ostacolano il processo di inclusione.

1 L'importanza dell'interazione tra ambiente di apprendimento e soggetto in età evolutiva, affrontata dai più importanti pedagogisti (cfr. Dewey, 1916; Vygotskij, 1934; Bruner, 1990), viene ribadita anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione* (Miur, 2012).

1. Spazi e luoghi dell'educazione inclusiva: linee di azione tra flessibilità, creatività e competenza

In questo quadro, sono necessari “ulteriori sforzi per ridurre al minimo gli ostacoli all'apprendimento e per garantire che tutti gli studenti [...] vivano un vero ambiente inclusivo” (Unesco, 2017, p. 3).

A tale scopo, gli spazi e i luoghi in cui si realizza l'educazione inclusiva assumono un ruolo cruciale, in quanto considerati veri e propri agenti *formativi* e di *cambiamento* (Oblinger, 2006; Sanoff, 2001). Infatti, gli spazi e i luoghi dell'apprendimento, per un verso, rispecchiano e, per un altro, stimolano le idee, i valori, gli atteggiamenti, le culture e le conoscenze delle persone che li vivono. È in questo senso che gli spazi e i luoghi in cui si realizza l'atto educativo rappresentano veri e propri fattori ambientali che possono facilitare oppure ostacolare la messa in atto di pratiche inclusive all'interno dei sistemi di istruzione. Nell'ambito della didattica inclusiva, quindi, la loro organizzazione deve tendere alla promozione del coinvolgimento attivo e significativo anche degli allievi con Bes (Udvari-Solnar, 1996), grazie alla messa in atto di alcuni principi metodologici che ne caratterizzano la qualità. Tra questi, ricordiamo la flessibilità, caratteristica indispensabile per “accogliere in ogni momento persone e attività della scuola offrendo caratteristiche di funzionalità, confort e benessere” (Miur, 2013) e per valorizzare l'esperienza degli allievi, favorendo l'esplorazione e la scoperta, incoraggiando l'apprendimento collaborativo e promuovendo la consapevolezza del proprio modo di apprendere (Miur, 2012). Tale flessibilità si accompagna con la creatività e le competenze inclusive degli insegnanti, indispensabili al fine di “attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze” (*Ibidem*), e per “aprire nuovi spazi-tempi di formazione [...] (in modo che) ciascun alunno sia costantemente, o almeno molto spesso, confrontato con le situazioni didattiche più feconde per lui” (Perrenoud, 2002, p. 62). In questo senso, lo spazio educativo inclusivo può essere considerato un spazio di apprendimento significativo² permeato dalla caratteristica dell'essere facilmente accessibile per tutti gli allievi. Uno spazio, da intendersi in senso fisico e metodologico, che viene appositamente organizzato per creare le condizioni più adeguate affini-

2 Si veda tra gli altri: Land *et al.*, 2014.

ché possano realizzarsi uguali opportunità di successo formativo per ciascuno. Uno spazio che, secondo i principi dell'accomodamento ragionevole (ONU, 2006), viene progressivamente e gradualmente adattato per facilitare la partecipazione e l'apprendimento anche degli allievi con Bes, mobilitando al meglio le risorse disponibili mediante un'organizzazione dinamica e competente della didattica.

2. Il laboratorio ludico-musicale: uno spazio fisico e simbolico inclusivo

Uno “spazio fisico e simbolico” emblematico nel senso fin ora descritto è rappresentato dal laboratorio (Baldacci, 2006), vero e proprio “fattore ambientale” flessibile e facilitante.

Il laboratorio, infatti, rappresenta uno spazio fisico, ma anche uno “strumento di creatività” che allontana il pericolo di

una didattica rigida, stereotipata e avvitata su se stessa, a favore di una didattica organizzata per valorizzare stili cognitivi e abilità differenti, ma anche saperi e linguaggi, diversi, per osservare, sperimentare, progettare e quindi conoscere, anzi promuovere, lo stupore della conoscenza degli alunni, che è uno straordinario stato d'animo che nasce dal sentirsi coinvolti in ciò che si apprende, e dal desiderio di continuare a sapere e a conoscere (Chiappetta Cajola, 2008, p. 72).

In questa sede, in particolare, si descrivono le caratteristiche del laboratorio ludico-musicale che risulta uno spazio adeguato ad imparare, tramite esperienze efficaci di dialogo e confronto nel rispetto delle differenze, considerato che l'incontro tra la didattica laboratoriale e la musica determina la possibilità di costruire un contesto collettivo di apprendimento e di interazione realmente inclusivo, in cui ciascuno può sviluppare un livello soddisfacente di partecipazione e di apprendimento (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016). L'esperienza sonora, propria di ogni essere umano (Sloboda, 2002), infatti, è accessibile anche agli allievi con disabilità severe (Adamek, Darrow, 2010) e promuove uno sviluppo integrale della persona favorendo il miglioramento dei processi cognitivi (Patel, 2010), matematici (Vaughn, 2000), della memorizzazione (Ferreri, Verga, 2016), della lettura (Flaughnacco *et al.*, 2014) e anche i livelli di benessere,

di autostima e la motivazione all'incontro con l'altro (Kirschner, Tomasello, 2010).

Disciplina con un'alta potenzialità formativa e a forte vocazione interdisciplinare, la musica quindi non rivolge il suo potenziale formativo soltanto agli allievi più dotati, ma agisce in vista della promozione delle potenzialità di ciascun allievo e del suo valore come persona e cittadino (Chiappetta Cajola *et al.*, 2017).

Per tali ragioni, da tempo, l'incidenza dell'educazione "con la musica" e "alla musica" è stata riconosciuta quale mezzo efficace per la trasformazione dei sistemi educativi, con particolare riferimento alle persone "svantaggiate" tra cui le persone con disabilità (Unesco-Kaces, 2010).

Nel *Nuovo Index per l'Inclusione* (Booth, Ainscow, 2014), la presenza della musica è ritenuta un indicatore di pratiche inclusive in grado di promuovere atteggiamenti caratterizzati da rispetto, solidarietà, mutuo aiuto e non violenza.

Un ulteriore elemento di inclusività deriva dall'affinità epistemologica e funzionale esistente tra musica e gioco, esperienze che si intrecciano nell'organizzazione laboratoriale della didattica musicale, promuovendo la partecipazione autentica dell'allievo e creando quelle condizioni di benessere necessarie per la costruzione dell'identità personale e del senso di appartenenza alla comunità. Per gli allievi con Bes, in particolare, la partecipazione ad attività ludico-musicali consente un coinvolgimento psicofisico attivo, in una interazione gioiosa e costruttiva con gli altri. Il carattere ludico dell'attività musicale svolta nel laboratorio, infatti, potenzia ulteriormente la forza inclusiva della musica che, attraverso un repertorio di giochi motivante e adattabile, consente di facilitare la partecipazione degli allievi sviluppandone motivazione, potenzialità e competenze.

In tale visione, risulta interessante la "didattica delle condotte" proposta da Delalande (2001) che tende a coinvolgere le persone in un'attività musicale basata sul gioco e riconducibile alle fasi piagetiane di sviluppo. La condotta messa in atto nel gioco musicale può essere di tipo esplorativo, espressivo oppure organizzativo e si realizza attivando, rispettivamente, modalità di gioco senso-motorio, simbolico o di regole.

3. Ambito, metodologia e obiettivi di ricerca

Ad eccezione di due indagini Invalsi (Branchesi 2003, 2006) riguardanti la realizzazione di attività didattico-musicali rivolte a persone di diversa

abilità, età e nazionalità, non vi sono ricerche nazionali che abbiano analizzato in modo specifico l'impiego del laboratorio musicale per l'inclusione³. Per tale ragione, è stato avviato un filone di ricerca su come il rapporto dialettico tra didattica musicale ed educazione speciale possa potenziare l'inclusività del curricolo⁴.

La fase empirica della ricerca ha previsto la realizzazione di un'indagine conoscitiva sul territorio nazionale (Trincherò, 2002) finalizzata ad approfondire gli aspetti che rendono il laboratorio ludico-musicale uno spazio che sostiene i processi inclusivi nel curricolo di classe e di istituto. In particolare, la ricerca ha perseguito i seguenti obiettivi: comprendere se, nelle scuole del I ciclo, la musica è considerata un fattore ambientale inclusivo; descrivere i facilitatori e le barriere presenti nell'attività musicale; individuare modalità progettuali e operative utili e sostenibili per il potenziamento del ruolo inclusivo della musica nella scuola.

4. Campione e strumenti di ricerca

La ricerca ha coinvolto le scuole del I ciclo finanziate ai sensi del DM 8/2011 (N=873)⁵. L'individuazione delle variabili di analisi e degli strumenti di ricerca ha tenuto conto del modello ICF del "funzionamento umano" e del *Nuovo Index per l'Inclusione* ritenendoli sistemi teorico-operativi utili a rilevare se la musica rappresenti un fattore ambientale in grado di facilitare l'inclusione di tutti gli allievi, in particolare, con Bes. A tale scopo, è stata implementata, su piattaforma *Limesurvey*, un'intervista strutturata (*web survey*) per i Dirigenti Scolastici coerente con il modello ICF e con gli indicatori e le domande del Nuovo Index. L'intervista è stata proposta con un questionario articolato in 56 domande, poste in se-

- 3 L'indagine MIUR sul rapporto tra musica e tecnologie digitali (Fiocchetta, 2008) non presenta riferimenti all'inclusione. Tali riferimenti sono assenti anche nell'indagine condotta in Emilia Romagna (Toni, 2009).
- 4 Il progetto *Il laboratorio musicale per l'inclusione scolastica: uno strumento di osservazione e valutazione su base ICF-CY e Nuovo Index per l'inclusione*, si è sviluppato da settembre 2015 a febbraio 2019 nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Le scriventi sono state rispettivamente responsabile del progetto e assegnista di ricerca.
- 5 Il database è stato fornito dal *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica* (CNAPM) attivo presso il Miur e presieduto da Luigi Berlinguer.

quenza secondo un criterio prestabilito e finalizzate ad ottenere le informazioni necessarie per perseguire gli obiettivi di ricerca (Corbetta, 2003). Le domande sono state proposte in modalità *chiusa* per la quasi totalità (n=55). L'organizzazione delle domande in base al loro contenuto (Zammuner, 2000) ha consentito di suddividere il questionario in quattro sezioni: I) dati strutturali delle scuole; II) modalità di organizzazione didattica; III) fattori ambientali riconosciuti come barriere o facilitatori. Nella quarta sezione si chiedeva la disponibilità per un'eventuale approfondimento dell'indagine e si offriva la possibilità, mediante l'unica domanda *aperta*, di verbalizzare ulteriori riflessioni⁶. Nella seconda e nella terza sezione del questionario, i fattori ambientali che hanno guidato la definizione delle domande sono stati: *l'organizzazione della didattica*; *gli atteggiamenti dei compagni*; *gli atteggiamenti degli insegnanti*. Tali fattori si riferiscono rispettivamente alle seguenti categorie alfanumeriche dell'ICF: *Prodotti e tecnologie per l'istruzione* (e130); *Atteggiamenti individuali di conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità* (e425); *Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità* (e430) (Tab. 1).

Sezione	Descrizione
I	Struttura della scuola (15 domande)
II	Modalità di organizzazione dell'attività musicale nella scuola (14 indicatori e 13 domande del Nuovo Index per l'Inclusione):
III	Individuazione dei fattori ambientali che rappresentano facilitatori oppure ostacoli per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi (12 domande relative ai fattori ambientali ICF di interesse della scuola: organizzazione di didattica, atteggiamenti degli insegnanti, atteggiamenti dei compagni*)
IV	Rilevazione di disponibilità della scuola per ulteriori approfondimenti dell'indagine (2 domande).

Tabella 1 Descrizione della web survey inviata alle scuole

Nel piano della ricerca, a conclusione dell'analisi descrittiva dei dati, è stata prevista la possibilità di un approfondimento a carattere qualitativo da realizzare mediante interviste telefoniche (Guala, 2003).

6 Per una prima fase pilota, la *web survey* è stata inviata a 20 Istituti Comprensivi distribuiti sul territorio nazionale. Successivamente, è stata elaborata la versione definitiva del questionario.

5. Le scuole rispondenti: numerosità e caratteristiche

Alla *web survey* hanno risposto 180 scuole, cioè il 20,6% dell'intero campione. Tale numero rappresenta un buon tasso di *redemption rate* in considerazione delle cadute di risposta tipiche delle *web survey* (MacElroy, 2000), e, soprattutto, del carico di lavoro dei Dirigenti Scolastici e della scelta di non effettuare alcun reclutamento telefonico⁷. L'85% delle scuole rispondenti sono Istituti Comprensivi e il 64,4% supera i 1.000 alunni. La maggioranza delle scuole (N=102; 56,6%) ha l'indirizzo musicale (SMIM), quindi, consente ad un certo numero di allievi lo studio di uno strumento a "integrazione interdisciplinare ed arricchimento dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione musicale" (DM 6 agosto 1999). Il 63,3% delle scuole rispondenti (n. 114) ha sede nel Sud Italia. La risposta più consistente si è avuta dalle scuole di Sicilia, Puglia e Campania (Graf. 1).

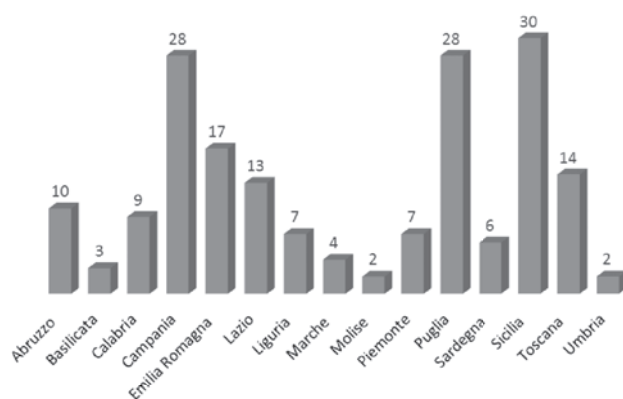


Grafico 1 Distribuzione per regione delle scuole che hanno risposto alla web survey.

In tutte le scuole rispondenti sono presenti allievi con Bes: in particolare, con disabilità nel 93,89% delle scuole, con disturbi evolutivi specifici nel 94,44%, e con svantaggio socio-economico-linguistico e culturale nell'80,00% (Graf. 2).

⁷ L'intervista è stata inviata a maggio 2017. La *web survey* è stata chiusa a fine gennaio 2018. Tra l'invio dell'intervista e la chiusura dell'indagine, sono stati inoltrati per mail 5 solleciti.

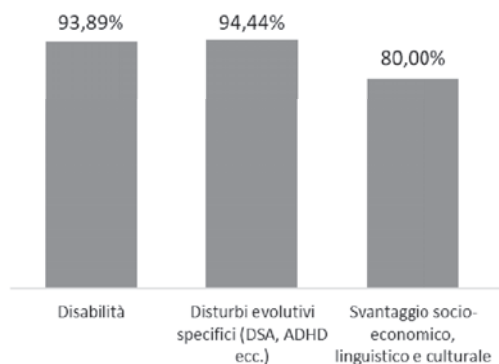


Grafico 2 Distribuzione degli allievi con Bes (base rispondenti = 180 scuole).

Per l'impiego delle attività musicali per l'inclusione, le scuole hanno dichiarato la disponibilità di una serie di risorse professionali nell'ambito dell'organico dell'autonomia⁸ (Tab. 2). Infatti, nell'organico di potenziamento sono presenti docenti di musica (49,44% delle scuole) e di strumento musicale (27,22% delle scuole). Tale scelta indica uno specifico interesse da parte delle scuole di incrementare le attività musicali, in quanto la tipologia delle cattedre di potenziamento viene espressamente richiesta a seguito della programmazione e della definizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) di ciascun istituto.

	%	V.A.
Docenti di musica in organico dell'autonomia	92,78	167
Docenti di musica in organico di potenziamento	49,44	89
Docenti di strumento musicale in organico dell'autonomia	63,89	115
Docenti di strumento musicale in organico di potenziamento	27,22	49
Docenti musicisti in servizio su posto di sostegno (con competenze musicali accademiche)	48,33	87
Docenti in organico di potenziamento con competenze musicali	26,11	47

Tabella 2 Tipologia dei docenti con competenze musicali nelle scuole rispondenti.

8 A seguito della Legge 107/2015 (comma 5), è stato istituito l'organico dell'autonomia dove, accanto alle cattedre facenti parte dell'organico di diritto (stabilite in base al numero di allievi iscritti e al numero di numero di classi presenti nell'istituzione scolastica), sono comprese anche le cattedre in organico di potenziamento la cui finalità consiste nel "potenziamento dei saperi e delle competenze delle studentesse e degli studenti e per l'apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali" (Legge 107/2015, comma 2).

Dalla tabella 2, si evince che, in circa la metà delle scuole (48,33%), sono presenti docenti di sostegno con competenze musicali accademiche (cioè docenti di musica o di strumento al momento in servizio sul sostegno) e che il 26,11% delle scuole dispone, nell'organico di potenziamento, di docenti in servizio su altre classi di concorso, ma con competenze musicali. Tale disponibilità di risorse, ha consentito all'80,00% delle scuole di indicare nel PTOF che il laboratorio ludico-musicale è impiegato per promuovere l'inclusione e al 62,00% delle scuole di inserire attività ludico-musicali a carattere laboratoriale nel PAI (Piano annuale per l'Inclusività)⁹. Il 57,7% delle scuole (N= 103) ha inserito il riferimento all'impiego del laboratorio musicale per l'inclusione tanto nel PTOF, quanto nel PAI.

Nelle scuole ad indirizzo musicale (SMIM), la musica è considerata una risorsa per l'inclusione in quanto: sviluppa abilità trasversali utili all'apprendimento di altre discipline (90,2%), consente la partecipazione di tutti gli allievi, anche con Bisogni Educativi Speciali (89,0%), favorisce lo star bene a scuola (85,4%), consente l'accesso al proprio e all'altrui mondo emozionale (65,9%), favorisce la costruzione di gruppi di allievi coesi e solidali (64,6%), favorisce il dialogo tra i diversi punti di vista (34,4%) (Graf. 3).

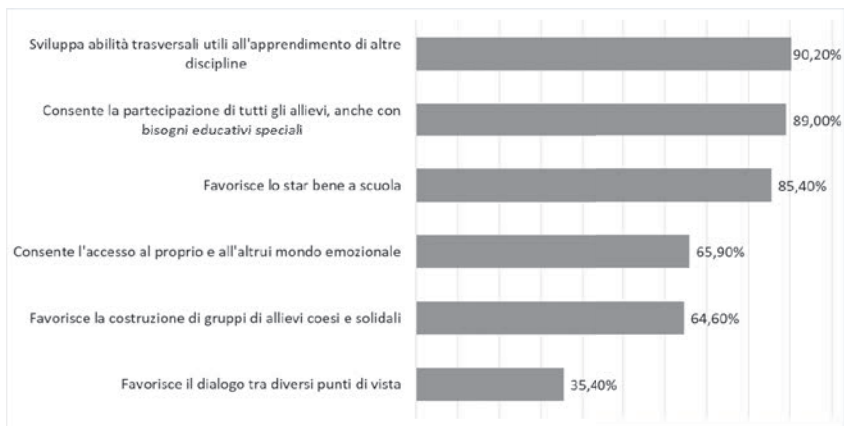


Grafico 3 Ragioni per cui la musica è considerata una risorsa inclusiva del curricolo di istituto delle SMIM (base rispondenti = 102 scuole).

9 A seguito del D.lvo 66/2017, la dicitura PAI è stata modificata in PI (Piano per l'inclusione).

Nelle scuole senza l'indirizzo musicale, la musica è considerata una risorsa per l'inclusione in quanto: consente la partecipazione di tutti gli allievi, anche con Bes (90,3%), sviluppa abilità trasversali utili all'apprendimento di altre discipline (80,6%), favorisce lo star bene a scuola (74,2%), consente l'accesso al proprio e all'altrui mondo emozionale (64,5%), favorisce la costruzione di gruppi di allievi coesi e solidali (51,6%) e favorisce il dialogo tra i diversi punti di vista (38,7%) (Graf. 4).



Grafico 4 Ragioni per cui la musica è considerata una risorsa inclusiva del curricolo di istituto delle scuole senza l'indirizzo musicale (base rispondenti = 78 scuole).

Analizzate con il test *T di Student*, le differenze tra le scuole SMIM e le scuole senza l'indirizzo musicali non sono risultate statisticamente significative, a testimonianza di un'analogia volontà di promuovere attività musicali a carattere inclusivo.

6. I fattori ambientali “facilitatori” presenti nel laboratorio ludico-musicale

Le risposte delle scuole hanno consentito di rilevare i fattori ambientali che, facilitando la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli allievi, anche con Bes, rendono il laboratorio ludico-musicale un ambiente di apprendimento realmente inclusivo (“i facilitatori”).

Impiego di un repertorio ampio che comprende musiche di vario genere e stile	98,30%
Adattamento/semplificazione delle attività per coinvolgere tutti gli allievi	94,40%
Impiego dei testi dei canti per le attività di alfabetizzazione in L2	91,10%
Attivazione di strategie per supportare gli allievi che hanno difficoltà ad esibirsi in pubblico	90,00%
Possibilità di frequentare cori	90,00%
Scelta di repertori collegati all'esperienza degli allievi	88,30%
Sviluppo di un repertorio di canzoni che tutti conoscono	84,40%
Impiego della composizione per trasmettere emozioni e significati	83,30%
Scrittura e l'esecuzione di canzoni in stili differenti	78,30%
Impiego di un repertorio multiculturale	78,30%
Opportunità di imparare uno strumento	76,00%

Tabella 3 I facilitatori metodologico-didattici messi in atto nel laboratorio ludico-musicale per migliorare l'apprendimento e la partecipazione degli allievi.

Sul *versante metodologico-didattico*, la tab. 3 mostra le strategie messe in atto dalle scuole. Le principali riguardano l'impiego di un repertorio ampio che comprende musiche di vario genere e stile (98,33%), l'adattamento/semplificazione delle attività per coinvolgere tutti gli allievi (94,44%), l'impiego dei testi dei canti per le attività di alfabetizzazione in L2 (91,11%), l'attivazione di strategie per supportare gli allievi che hanno difficoltà ad esibirsi in pubblico (90,00%) e la possibilità di frequentare cori (90,00%). Rispetto agli *atteggiamenti dei compagni*, le risposte mostrano che durante le attività del laboratorio ludico-musicale, gli allievi si aiutano tra di loro (82,78%), mentre in relazione agli *atteggiamenti degli insegnanti*, si evince che questi condividono con gli allievi il senso delle regole di comportamento finalizzandolo al miglioramento dell'ambiente di apprendimento (88,89%), hanno un comportamento rispettoso nei confronti degli allievi (87,78%) e condividono tra insegnanti risorse, metodologie e repertori (75,56%).

7. I fattori ambientali “barriere” presenti nel laboratorio ludico-musicale

Dall'analisi dei dati, tuttavia, è anche emerso che in alcune scuole i fattori ambientali presi in considerazione nell'indagine ostacolano l'apprendimento e la partecipazione tanto degli allievi con Bes, quanto di tutti gli altri e, dunque, rappresentano delle vere e proprie “barriere” (Graf. 5).

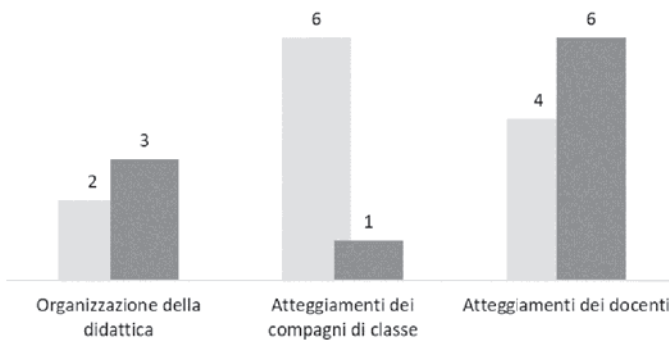


Grafico 5 Tipologia di barriere e loro distribuzione nelle scuole.

Dall'approfondimento a carattere qualitativo realizzato con interviste telefoniche ai Dirigenti Scolastici o ai loro Referenti, le scuole che avevano dichiarato la presenza di barriere hanno descritto gli aspetti indicati di seguito.

L'organizzazione della didattica diventa una barriera piuttosto che un facilitatore, tanto per gli allievi con Bes, quanto per gli altri, nelle scuole in cui gli insegnanti presentano la difficoltà di:

- impiegare tecniche di differenziazione didattica (d'Alonzo, 2016) e di facilitazione del compito adeguate ad allievi con deficit intellettivo e con disabilità motoria, soprattutto nelle attività di musica di insieme (Chiappetta Cajola, Rizzo, 2016);
- scegliere le adeguate misure compensative per l'attività strumentale degli allievi con disturbi specifici di apprendimento/Dsa (Rizzo, Lietti, 2013);
- costruire prove di verifica coerenti con il Piano Educativo Individualizzato (PEI) degli allievi con disabilità e con il Piano Didattico Personalizzato (PDP) degli allievi con Dsa;
- coordinare la programmazione delle attività musicali con le altre attività della scuola;
- tener conto dell'importanza degli aspetti motivazionali (Moè, De Beni, 2002);
- insegnare un metodo di studio (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017) a coloro che non riescono a studiare in modo autonomo ed efficace.

Gli *atteggiamenti dei compagni* vengono considerati una barriera nelle scuole in cui la comunicazione tra pari all'interno delle attività di laboratorio non è animata da rispetto, accoglienza, solidarietà e cura reciproca (Watson, Dalton, 1997), ma si traduce in uno stile comunicativo “competitivo” ed aggressivo. Nel grafico 5, si legge che tale barriera incide su tutti gli allievi e non solo su coloro che presentano un bisogno educativo speciale.

Gli *atteggiamenti dei docenti* rappresentano una barriera, per tutti gli allievi, anche con Bes, nelle scuole in cui viene rilevata la difficoltà di:

- collaborare tra i docenti di strumento musicale e tra questi e gli altri insegnanti, compreso l'insegnante di sostegno nel caso di allievi con disabilità iscritti alla classe di strumento;
- gestire le attività di gruppo creando un clima educativo accogliente, solidale e rispettoso delle differenze individuali (d'Alonzo, 2004; Lee, Mak, 2018);
- acquisire una visione dell'insegnamento dello strumento musicale coerente con l'impostazione educativa della scuola del I ciclo senza cadere nell'equivoco di identificare le finalità della SMIM con quelle del Conservatorio.

Osservazioni conclusive

In relazione agli obiettivi previsti e tenendo in debito conto che le scuole coinvolte nell'indagine non possono essere considerate un campione rappresentativo dell'intero sistema di istruzione, i risultati consentono di avanzare una serie di riflessioni sull'impiego della musica quale fattore ambientale inclusivo nelle scuole del I ciclo. Una prima riflessione riguarda la possibilità della musica di essere efficace per migliorare l'inclusività complessiva del curriculum, in quanto, se impiegata in forma di laboratorio, promuove uno sviluppo olistico, motiva la partecipazione ad attività collettive, sviluppa abilità trasversali utili all'apprendimento e favorisce lo star bene, lo sviluppo emotivo, la costruzione di gruppi di allievi solidali e il dialogo tra i diversi punti di vista. Medium culturale qualificato per il confronto dialettico con l'alterità, la musica diventa *luogo privilegiato della differenza* (Bartes, 1985) e, dunque, inclusiva, quando si traduce in spazi accessibili, flessibili e dinamici (Delfrati, 2008) che impiegano “la forza del gruppo” (Sawyer, 2012) per promuovere la partecipazione e sti-

molare gli apporti creativi di ciascun componente, consentendo a tutti gli allievi un'esperienza di *flow* (Csikszentmihalyi, 1975). In questo quadro, il laboratorio ludico-musicale diviene una risorsa nella progettazione della scuola in quanto offre risposte adeguate, competenti e flessibili ai diversi bisogni formativi e rappresenta uno spazio dinamico ed esperienziale per usufruire di un'esperienza estetica ad alto valore inclusivo.

La dimensione ludico-musicale del laboratorio, incrementata anche mediante un'apposita scelta dei docenti dell'organico di potenziamento, diviene quindi sia una risorsa «strutturale» valorizzata nel PTOF e nel PAI (oggi PI), sia una vera e propria scelta di politica scolastica derivante dalla consapevolezza della necessità di costruire *spazi* ricchi di facilitatori.

Rappresentando una modalità efficace per spostare gli interventi per gli allievi con Bes da un approccio settoriale e frammentario, a un approccio maggiormente «inclusivo», il laboratorio ludico-musicale sembrerebbe quindi rappresentare un'innovazione didattica da inserire nei Piani di miglioramento delle scuole (Legge 107/2015), e un indicatore della qualità delle scelte che le scuole stesse effettuano per promuovere l'inclusione.

La ricerca, inoltre, rilevando i fattori ambientali che rendono il laboratorio ludico-musicale inclusivo, ha consentito, per un verso, di individuare modalità progettuali e operative utili e sostenibili per il potenziamento del ruolo inclusivo della musica nella scuola, per l'altro, di evidenziare la permanenza di barriere relative alle strategie didattico-valutative e agli atteggiamenti dei docenti e degli allievi.

Affinchè il laboratorio ludico-musicale possa essere impiegato come uno spazio fertile di stimoli adeguati, di aiuti competenti e rispondenti alla pluralità dei bisogni educativi è, quindi, indispensabile agire sulla formazione degli insegnanti per renderli non solo pienamente consapevoli del loro ruolo strategico, ma anche in grado di acquisire le competenze necessarie per accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e facilitare in un'ottica sistemica le opportunità di successo formativo di ciascun allievo.

Riferimenti bibliografici

- Adamek M., Darrow A. (2010). *Music in Special Education* (2nd edition). Silver Spring (MD): American Music Therapy Association.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Barthes R. (1985). *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*. Torino: Einaudi.

- Booth T., Ainscow M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Bramanti A., Odifreddi D. (Eds.). (2006). *Capitale umano e successo formativo: strumenti, strategie, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Branchesi L. (Ed.) (2003). *Laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'Innovazione*. Roma: Armando.
- Branchesi L. (Ed.) (2006). *Laboratori musicali. Continuità e qualità. Valutazione dell'innovazione 2*. Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola L. (2008). Organizzare la didattica nella scuola dell'autonomia. In G. Domenici (ed.), *Nuove indicazioni per il curricolo* (pp. 55-77). Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. C., Traversetti M. (2017). *Metodo di studio e DSA: strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A. L., Traversetti M. (2017). Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, Numero speciale: 99-114.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A.L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*. Roma: Carocci.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Vol. 3). Bologna: Il Mulino.
- Csikszentmihalyi M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- D.lgvo 66/2017 - *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- d'Alonzo L. (2004). *La gestione della classe*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Delalande F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- Delfrati C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.
- DM 6 agosto 1999 - *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media*.
- DM 8/11 - *Iniziative volte alla diffusione della cultura e della pratica musicale nella scuola, alla qualificazione dell'insegnamento musicale e alla formazione del personale ad esso destinato*.
- Ferreri L., Verga L. (2016). Benefits of Music on Verbal Learning and Memory. How and When Does It Work? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 34, 2, December: 167-182.
- Fiocchetta G. (2008), *Musica e scuola*. Firenze: Le Monnier.
- Flaunacco E., Lopez L., Terribili C., Zoia S., Buda S., Tilli S., Monasta L., Montico M., Sila A., Ronfani L., Schön D. (2014). Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Front. Hum. Neurosci*, 2, 8: 392.
- Guala C. (2003). *Interviste e questionari nella ricerca sociale applicata*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

- Kirschner S., Tomasello M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5): 354-364.
- Land S., Jonassen D. H., Jonassen D. (2014). *Theoretical foundations of learning environments*. London: Routledge.
- Lee I., Mak P. (2018). Classroom atmosphere. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*: 1-7.
- Legge 107/2017- *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- MacElroy B. (2000). Variables influencing dropout rates in Web-based surveys. *Quirk's Marketing Research Review*, 14(4): 50-52.
- Miur 2012-*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- Miur 2013 - *Linee guida per progettare l'edilizia scolastica*.
- Moè A., De Beni R. (2002). Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 6(1): 5-36.
- Oblinger D. (2006). *Learning Spaces, Educause*. Disponibile online: www.educause/learningspaces.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Patel A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford: University Press.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Rizzo A., Lietti M. (Eds.). *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*. Milano: Rugginenti.
- Sanoff H. (2001). *School Building Assessment Methods*. Washington DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Sawyer K. (2012). *La forza del gruppo. Il potere creativo della collaborazione*. Firenze: Giunti.
- Sloboda J. (2002). Doti musicali e innatismo. In J.J. Nattiez, *Enciclopedia della musica* (ed.) (Volume II, pp. 509-529). Torino: Einaudi.
- Toni B. (ed.) (2009). *La regione in musica*. Napoli: Tecnodid.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Udvari-Solnar A. (1996). Theoretical influences on the establishment of inclusive practices. *Cambridge Journal of Education*, 26, 10: 101-120.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- Unesco-Kaces/Korea Arts and Culture Education Service (2010). *Arts Education Glossary Research*. Paris: Unesco.
- Vaughn K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of aesthetic education*, 34(3/4): 149-166.

- Watson M., Dalton J. (1997). *Among friends, Classrooms where caring and learning prevail*. Oakland: Developmental Studies Centre.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
- WHO (2013). *How to use ICF. A Practical Manual for using the ICF*.
- Zammuner V.L. (2000). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.

Cronotopi dell'educazione inclusiva

Chronotopes of inclusive education

 Daniela Manno

 Research Fellow of Didactics and Special Education | Faculty of Education | Suor Orsola Benincasa University of Naples (Italy) | daniela.manno@unisob.na.it

abstract

The social history of inclusion is a tale written around the concession, claim, conquest and transformation of denied physical and relational spaces. From a pedagogical-didactic and legislative point of view, we can read in the same way the history of Italian scholastic inclusion, that today challenges us with the duty of constantly rethinking the forms of inclusive education that aim to identify specific answers, in common spaces, to a wide variety of educational needs. In order to avoid the homogenizing tension induced by the tendency to simplify to categorize differences, the space needs to be thought of in terms of its intimate connection with the time in which the educational event takes place. To this end, using of the notion of “chronotope”, borrowed from Bakhtin’s studies on the novel and adapted to the reflection on teaching-learning processes, this paper aims to identify which chronotopes can best accommodate an inclusive demand. In particular, the paper will argue that the chronotope, set against the backdrop of the Bakhtinian dialogical approach, could represent a way to overcome an additive vision of spaces, in favour of a relational and transformative one.

Keywords: scholastic inclusion, inclusive education, Bakhtin, educational chronotopes, inclusive teaching

La storia sociale dell'inclusione è storia che si gioca intorno alla concessione, rivendicazione, conquista e trasformazione di spazi – fisici e relazionali – negati. Così può essere letta, da un punto di vista pedagogico-didattico e legislativo, anche la storia dell'inclusione scolastica italiana e che oggi ci consegna la sfida di ripensare costantemente le forme dell'educazione inclusiva volte a individuare risposte specifiche, in spazi comuni, a un'ampia varietà di bisogni educativi. Per sfuggire alla tensione omogeneizzante a cui spesso conduce la tendenza semplificatoria della categorizzazione delle differenze, lo spazio necessita di essere pensato nella sua intima connessione con il tempo in cui si realizza l'evento educativo. A tal fine, sulla scorta della nozione di “cronotopo”, mutuata dagli studi di Bachtin sul romanzo e adattata alla riflessione sull'insegnamento-apprendimento, il contributo mira a identificare quali cronotopi meglio possono accogliere un'istanza inclusiva. In particolare si argomenterà che il cronotopo, sullo sfondo dell'approccio dialogico bachtiniano, potrebbe rappresentare un supporto per il superamento di una visione *additiva degli spazi* a favore di una visione *relazionale e trasformativa* degli stessi.

Parole-chiave: inclusione scolastica, educazione inclusiva, Bachtin, cronotopi educativi, insegnamento inclusivo

1. Spazi e tempi dell'inclusione scolastica italiana

Ormai quasi cinquant'anni fa, l'Italia ha iniziato a percorrere un cammino culturale e legislativo di progressiva apertura degli spazi scolastici a tutti gli alunni, indipendentemente dalle loro differenze comportamentali e apprenditive. I dispositivi organizzativi e didattici che gradualmente sono stati messi a punto per accogliere e sostenere, in particolare, gli alunni con disabilità continuano ad essere oggetto di grande interesse soprattutto da parte di quei paesi in cui sopravvive un modello di formazione separata. Il riconoscimento ottenuto dall'Italia nel 2016 presso la sede delle Nazioni Unite nell'ambito della Conferenza promossa da *Zero Project*, un progetto che mira alla rimozione di tutte le barriere per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità, è un'ulteriore testimonianza dell'impegno profuso e dei traguardi raggiunti. Il cammino si è snodato in diverse fasi passando dal mero inserimento alla cosiddetta integrazione per approdare, almeno in via teorica, all'inclusione. È, infatti, ancora in corso la ricerca delle forme più appropriate dell'*inclusive education*, costruito introdotto nella Dichiarazione di Salamanca dell'UNESCO nel 1994 per declinare quel principio dell'*Education for All* (EFA) – principio che da visione generale nel 1990 è divenuto un vero e proprio movimento nel 2000 (Miles, Singal, 2010) – in relazione ai cosiddetti Bisogni Educativi Speciali (BES). La macrocategoria dei BES, nata nel Regno Unito negli anni '70 del secolo scorso per soppiantare l'uso del termine handicap in ambito educativo – sopravvive ancora oggi a dispetto della raccomandazione dell'UNESCO di parlare di Educazione per tutti (Caldin, Righini, 2017) e in Italia è in uso dal 2012 grazie ad alcuni documenti legislativi che chiariscono come al suo interno vadano ricomprese almeno tre “categorie” di alunni: quelli con disabilità certificata, quelli con disturbi evolutivi specifici compresi i disturbi specifici di apprendimento e gli alunni con svantaggi socio-economici, linguistici e culturali.

Si può, dunque, rintracciare un ulteriore allargamento dello *spazio dell'inclusione* che si rivolge, in campo educativo, non solo agli alunni in possesso di una certificazione ma anche agli alunni che nel corso della loro vita possono esperire un bisogno educativo riconducibile a una varietà di condizioni. Tuttavia, non solo a volte con l'acronimo BES si fa erroneamente riferimento a una fantomatica nuova sindrome speciale (d'Alonzo, 2016, p. 54), ma risulta imperante una “mentalità etichettatrice” che “induce a credere che, in virtù della classificazione, si renda vi-

sibile qualcosa che appartiene all'essenza della persona" (Pavone, 2014, p. 9) e che porta in generale alla medicalizzazione dei bisogni, finanche quando questi non sono riconducibili affatto a uno stato organico.

Si fatica cioè a riconoscere la natura culturale della maggior parte dei bisogni, sempre individuati rispetto a degli obiettivi esterni, per quanto ragionevoli, e non interni ai soggetti stessi. Nella sua analisi critica dei BES, Vehmas (2015) nota come il problema sia di mettere in discussione non tanto la necessità o l'utilità di alcune attività rispetto alle quali le abilità di alcuni non risultano appropriate – si pensi al saper leggere e scrivere – quanto le operazioni di stigmatizzazione e di riduzione all'inferiorità che si originano da una considerazione negativa, deficitaria, di tali soggetti. L'autore non ritiene problematiche le eventuali azioni compensative, ma la mancata messa in discussione delle "premesse normative di questa politica (che cosa sia un deficit e su quali basi si fondi) e alle sue influenze nei confronti di coloro i quali vengono considerati al di fuori dei confini della normalità" (Vehmas, 2015, p. 217).

La necessità di identificare la *specialità* di alcuni bisogni porta a tracciare una separazione fra ciò che è comune, consueto, e ciò che non lo è, così sorreggendo quella problematica tendenza alla riconduzione di uno stato patologico (ossia giudicato tale) a uno stato normale. La normalizzazione a tutti i costi è di fatto impossibile, oltre che eticamente riprovevole, e i suoi esiti non posso essere che infelici, come ci ricorda Davis (2015) – autore che, come Vehmas e gli altri studiosi riconducibili ai *Disability Studies* (Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà, Valtellina, 2013), si focalizza sugli effetti marginalizzanti delle interpretazioni della disabilità – quando, ricostruendo la nascita dell'idea di normalità, ne analizza le rappresentazioni nella letteratura e ci ricorda la sfortunata vicenda dello stalliere Hyppolite, che nel romanzo di Flaubert, *Madame Bovary*, non sopravvive all'intervento per la "correzione" del suo piede equino.

Sebbene non si possa negare che le politiche dell'integrazione scolastica abbiano creato un contesto ideale per lo sviluppo dell'educazione inclusiva (D'Alessio, 2011, p. 2) e che anche in Italia si sia lavorato per far dialogare integrazione e inclusione attraverso "l'utilizzo di pratiche necessarie all'apprendimento di alcuni alunni/e con disabilità" ma "adattate in modo da poter diventare parte della didattica quotidiana del loro gruppo classe" (Demo, 2016, p. 124), si riscontra spesso la difficoltà a prendere contatto con gli impliciti pedagogici spesso sottesi all'integrazione scolastica (Medeghini, 2011) e a operarne una decostruzione. Pare che non ci sia una

adeguata resistenza alle “diagnosi che diventano gabbie invece che esperienze del limite che muove i confini” (Santi, 2015, p. 110).

Nella definizione di inclusione scolastica, accolta e posta come finalità nell’art. 1 del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 – Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, risultano assenti quelle qualificazioni – certificato, speciale, individualizzato, specializzato – caratteristiche del lessico integrazionista e fortemente stigmatizzanti. L’inclusione scolastica riguarda, infatti, tutti coloro che frequentano la scuola, e non solo gli alunni certificati, e si prevede la possibilità di fornire risposte a tutti i bisogni educativi e non solo a quelli speciali; essa si concretizza, inoltre, nella predisposizione di percorsi individuali e non di Piani Educativi Individualizzati (PEI) ed è una responsabilità di tutti gli insegnanti e non solo degli insegnanti specializzati. Il linguaggio è quello dei diritti e, dunque, si invita al rispetto dell’autodeterminazione e all’accomodamento ragionevole. Ma a questo movimento di ampliamento corrisponde un restringimento negli articoli successivi, non tanto o non solo perché il focus è sugli alunni con disabilità quanto perché il linguaggio utilizzato richiama almeno in parte quell’universo semantico integrazionista prima rimosso.

Se i costrutti di individualizzazione e personalizzazione indubbiamente sono importanti in un’ottica inclusiva, il problema è che “l’interpretazione che ne è stata data dalla normativa vigente e dall’epistemologia medico-individuale che la sottende è quella della progettualità differenziata su base individuale” (Bocci, 2015, pp. 87-88).

L’assunzione di una prospettiva di ampio respiro, attraverso la quale ridefinire l’inclusione scolastica, richiederebbe probabilmente una riorganizzazione di tempi, spazi, valori e risorse della scuola in generale. Quell’inclusione scolastica che riguarda tutti gli alunni e tutti i loro bisogni e che coinvolge tutti gli attori impegnati nella scuola e nell’extra-scuola non ha altrove specifici riferimenti normativi attuativi. Si soffre ancora un po’ di quella “patologia della normalità” (Medeghini, 2006, p. 119) che porta a considerare la differenza come mancanza da colmare e a proporre un adattamento dei percorsi, che coincide quasi sempre con una semplificazione e non con un adattamento, che è tale perché “*adatto* al singolo allievo” (Chiappetta Cajola, 2013, p. 37).

Gli spazi della scuola comune si sono indubbiamente aperti ma, ancora segnati dalla separazione della delega alle figure e ai percorsi specializzati, sembrerebbero essere stati sottoposti a un processo *additivo*, in cui alla normalità è stata *affiancata* la specialità, piuttosto che a un processo

relazionale, moltiplicativo, in cui le dinamiche dell'interazione avrebbero potuto portare a una ristrutturazione dell'intero sistema e alla rinegoziazione delle condizioni della partecipazione.

Negli spazi così *addizionati*, i tempi sembrano essere rimasti immutati. Il tempo scolastico – la successione cronologica delle attività, la successione degli anni, i tempi dell'apprendimento rispetto ai quali si misura il “non-apprendimento”, che poi genera esclusione (Fornasa, 2011, p. 160) – è già lì, bell'e pronto, forse talvolta solo arricchito da un *tempo aggiuntivo*, finendo per confliggere con l'apertura degli spazi, fisici e di discorso, sollecitata dall'educazione inclusiva.

Per sfuggire alla tensione omogeneizzante a cui spesso conduce la tendenza semplificatoria della categorizzazione delle differenze, lo spazio necessita di essere pensato nella sua intima connessione con il tempo in cui si realizza l'evento educativo. È in tal senso che si richiama qui la nozione di “cronotopo” che, come si argomenterà nel prosieguo, potrebbe aiutarci a restituire quell'unitarietà di tempo, spazio e valori nella quale si realizza l'esperienza dei soggetti. E l'inclusione stessa è un'esperienza, un'esperienza che “ci riguarda” tutti (Santi, Ruzzante, 2016, p. 59) e in cui non ci sono soggetti e oggetti, soggetti di primo e di secondo livello, ma solo soggetti sullo stesso piano che si impegnano dialogicamente nella relazione (Manno, 2015).

2. Cronotopo letterario e cronotopo educativo

All'interno della teoria della relatività, il tempo, fino ad allora considerato un fattore slegato rispetto alle tre dimensioni dello spazio, inizia a essere concepito come qualcosa di mutevole rispetto alle condizioni dell'osservazione (Migliore, 2015). La velocità di spostamento delle masse in uno spazio influisce sugli eventi percettivi tanto che tempo e spazio risultano inscindibili. Il concetto di “cronotopo” riassume questa inscindibilità e Michail Bachtin, interessato ai modi attraverso cui gli uomini hanno organizzato, nel corso dei secoli, la propria esperienza in un certo numero di immagini del mondo, se ne appropria per condurre un'analisi dei generi letterari. Almeno è ciò che dichiara nel 1937-38 quando scrive *Le forme del tempo e dello spazio nel romanzo*, affermando di non essere interessato al “significato speciale che esso ha nella teoria della relatività” e di volerlo trasferire “nella teoria della letteratura quasi come una metafora”, per poi specificare “quasi, ma non del tutto” (Bachtin, 2001, p. 231). A

distanza di circa quarant'anni, aggiunge, però, delle osservazioni conclusive, in cui ammette la difficoltà di circoscrivere i confini dell'analisi cronotopica, dal momento che tutto ciò di cui si fa esperienza, per essere conosciuto, deve avere una determinazione spaziale e temporale, ossia una "forma segnica, udibile e visibile da noi" (Bachtin, 2001, p. 405). Riconoscendo però che "ogni ingresso nella sfera dei significati avviene soltanto attraverso la porta dei cronotopi" (Bachtin, 2001, p. 405), sembra tuttavia ricadere in quella visione a-prioristica del tempo e dello spazio come forme necessarie a qualsiasi processo di conoscenza e che, volendosi distaccare dal trascendentalismo kantiano, aveva provato a radicare nella vita concreta. Proprio perché legato all'esperienza dei processi di significazione umana e, dunque, carico di tratti assiologici ed emozionali, il riferimento al cronotopo è presente in molti altri saggi, come in quello dedicato al romanzo di educazione, in cui si approfondiscono le forme spaziali e temporali nel romanzo di Goethe o negli studi sul carattere dell'eroe (Bachtin, 2000). Il cronotopo è, infatti, profondamente legato alla teoria del dialogo e alla dimensione dialogica dell'esistenza (Holquist, 2009) che attraversa tutta l'opera di Bachtin.

Bachtin assegna al cronotopo innanzitutto una funzione di genere, vale a dire che la specifica forma spazio-temporale degli eventi vissuti dai personaggi, esprime il genere del romanzo stesso. Ciò perché esso ha sia un significato d'intreccio, ossia è un centro organizzatore degli eventi, sia un significato raffigurativo degli eventi stessi (Bachtin, 2001, p. 397). Alcuni generi letterari presentano configurazioni spazio-temporali molto vicine al tempo e allo spazio storico reale all'interno delle quali i soggetti, con responsabilità e creatività, partecipano alla definizione del mondo; altri invece ne sono più distanti. Mentre in alcuni generi dell'età classica l'azione individuale è, infatti, influente rispetto agli eventi del romanzo stesso, nei romanzi di Goethe il divenire individuale e storico risultano strettamente interconnessi. Ciò che è importante sottolineare è che da un certo cronotopo, il cui principio guida è il tempo, emergono specifiche immagini di uomo (Bachtin, 2001, p. 252) e che esso in quanto atto di significazione è sempre un atto di valutazione.

Sono proprio le funzioni che Bachtin assegna al cronotopo nell'ambito letterario, e in realtà a tutti i campi della cultura, a guidare la declinazione di questo concetto in ambito educativo, come testimonia una vasta letteratura. Non potendone rendere qui adeguatamente conto, ci si può limitare a segnalare che esso è, ad esempio, utilizzato per l'analisi cronotopica dei processi di insegnamento-apprendimento, delle culture del-

l'apprendimento oltre che per il design degli ambienti educativi e delle interfacce digitali (Brown, Renshaw, 2006; Kabat, 2014; Lemke, 2005; Renshaw, 2007; Ritella, 2018; Ritella, Ligorio, Hakkarainen, 2016; Wang, 2009).

Matusov (2009, p. 149), studioso impegnato nella costruzione di una pedagogia dialogica proprio a partire dalle suggestioni bachtiniane, parafrasa la definizione di cronotopo letterario dicendo che anche in ambito educativo, così come nel romanzo, il cronotopo ha un significato di genere perché identifica specifiche pedagogie e filosofie educative nonché diverse forme organizzative dei contesti scolastici. Inoltre, così come il cronotopo influisce sull'immagine di uomo nella letteratura, esso influisce sull'identità dell'insegnante e degli studenti, che è, in tal senso, intrinsecamente cronotopica. Matusov (2015, p. 67) riconosce al cronotopo educativo un'utilità maggiore rispetto a concetti come schemi, filosofie educative e modelli, per la sua capacità di abbracciare tanto le condizioni materiali quanto quelle ideologiche che danno forma alla pratica. Identifica, richiamandosi ad Argyris e Schön, cronotopi dichiarati e cronotopi in uso, per distinguere i modi in cui le istituzioni scolastiche e gli insegnanti parlano dell'organizzazione delle loro pratiche pedagogiche dalle pratiche concretamente attuate. In ogni cronotopo, inoltre, egli rintraccia un livello ontologico e un livello didattico, all'interno dei quali si possono riconoscere le forme del tempo, dello spazio e dei valori.

Il cronotopo ontologico fa riferimento, ad esempio, allo spazio-tempo fisico della classe, ai suoi arredi, al ritmo delle attività, ma anche al sistema di relazioni nella classe e fra la classe e l'esterno: non si tratta solo di uno sfondo inerte perché esso contribuisce a dare forma ai personaggi e alle ideologie su cui si innestano i processi di comprensione e di costruzione di senso. Il cronotopo didattico fa, invece, riferimento allo spazio del curriculum, ai tempi che scandiscono la successione degli argomenti e ai valori connessi alla filosofia educativa e valutativa. Sulla base di questa articolazione si delineano, in astratto sebbene basandosi su pregresse esperienze, alcune macro-tipologie di cronotopi: l'*Assignment-Chronotope*, il *Dialogic Provocation Chronotope* e il *Journey Chronotope* (Matusov, 2015). Il primo è sostanzialmente quello della scuola tradizionale con spazi, tempi e valori predeterminati, in cui gli studenti sono passivi rispetto all'autorità dell'insegnante. In questo cronotopo, Matusov fa però rientrare anche gli approcci attivi che considera meri artifici per imporre comunque un solo punto di vista. Da tali approcci si distingue, invece, la provocazione dialogica che spinge gli studenti a impegnarsi in processi

di negoziazione e di co-costruzione critica della conoscenza. Ma anche a questo cronotopo sembra preferire il cronotopo del viaggio, espressione di quella che definisce una pedagogia dialogica polifonica, che fa cadere i confini dei contesti formali, apre alla scoperta, alla responsabilità della scelta dei propri apprendimenti, all'autovalutazione.

Ciò che è importante sottolineare è che per Matusov (2015, p. 89) ogni cronotopo educativo è strettamente collegato, anzi è generato, dall'orientamento dell'insegnante, poiché da questo dipendono i suoi obiettivi e le scelte dei percorsi per raggiungerli.

3. L'inclusione come cronotopo educativo

Agire l'educazione inclusiva, in particolare nei contesti scolastici, è un compito indubbiamente complesso che richiede di muoversi su più piani, che coinvolgono, come ci insegna l'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2014), gli aspetti identitari, organizzativi e prassici della scuola come sistema e le sue relazioni con altri sistemi. All'interno di tale sistema l'*agency* dei docenti (Sibilio, Aiello, 2018) ha un ruolo importante: ad essi non deve essere tanto richiesta una "padronanza di conoscenze frammentate sulle patologie e nemmeno [...] la destrezza nell'uso di tecniche dispensative e compensative" quanto una riflessione sui propri atteggiamenti e valori poiché questi "contano e fanno la differenza nella trasformazione delle prassi didattiche [...] verso l'inclusione" (Santi, Ruzzante, 2016, p. 65).

Ed è proprio dai valori e dagli atteggiamenti degli insegnanti, come ha rilevato anche Matusov, che si generano specifici cronotopi e, possiamo aggiungere, da questi dipende anche la loro valenza inclusiva. Proprio per l'unitarietà di tempo-spazio-valori espressa dal cronotopo, adottare una visione cronotopica delle pratiche educative può contribuire a far superare quella visione *additiva* degli spazi e dei tempi, che sembra aver caratterizzato l'inclusione scolastica – come se l'inclusione fosse un *di più*, un mero *orpello*, un valore aggiuntivo come lo spazio per un banco diversamente disposto e i tempi aggiuntivi concessi al suo ospite – a favore di una visione più relazionale e trasformativa di spazi, tempi e soggetti.

L'organizzazione, anche fisica, di tempi e spazi – che, come si è visto, rientra, con il sistema di relazioni, nel cronotopo ontologico individuato da Matusov – è una dimensione fondamentale della gestione della classe anche in senso inclusivo (d'Alonzo, 2015, pp. 37-50). Ma è l'ancoraggio

a una specifica prospettiva assiologica che può davvero fare la differenza. Ci si potrebbe esercitare nell'individuare alcune configurazioni cronotopiche della classe inclusiva oppure effettuare delle analisi cronotopiche per portare alla luce i modi in cui soggetti attribuiscono senso a una certa situazione e verificare se essa sia vissuta come inclusiva, non essendoci, fra l'altro, nessuna possibilità di progettare uno spazio-tempo a-prioristicamente e universalmente inclusivo, proprio per la difficoltà di comprendere, prima dell'incontro con esse, tutte le differenze. Si potrebbe, però, come si intende qui fare, utilizzare il cronotopo, in linea con Bachtin, quasi come una metafora: del resto sono entrambi forme universali di percezione e di categorizzazione aperta (Tarvi, 2015) e, in più, la metafora è anche un potente strumento per accedere alle rappresentazioni implicite che muovono l'azione (Perla, 2010, p. 159). Tale uso 'aperto' del cronotopo potrebbe aiutare a restituire l'ampiezza, l'incontenibilità, spaziale e temporale, dell'inclusione. Si potrebbe allora parlare non tanto di cronotopi dell'educazione inclusiva, ma dell'inclusione come cronotopo dell'educazione e dunque di uno specifico genere, o se si preferisce stile, dell'educazione, cercando poi di rintracciare i motivi cronotopici che da esso ricevono una specifica sfumatura assiologica ed emozionale.

Se è il tempo ad essere il principio guida del cronotopo possiamo chiederci qual è il tempo dell'inclusione e provare a individuarlo nella sua frazione indefinita, l'*istante*, e nel suo svolgimento, ossia il *divenire*. È cioè il tempo della simultaneità relazionale e del fluire delle differenze. È il tempo in cui si fa esperienza dell'incontro e della trasformazione di se stessi. Lo spazio non può che essere allora quello della coesistenza e della co-evoluzione (Striano, 2015), dialogicamente – in senso bachtiniano – vissute (Manno, 2016).

Si tratta di uno spazio-tempo dell'incontro e del divenire comunitario caratterizzato dall'apertura e dal movimento verso l'alterità; uno spazio in cui domina l'imprevedibile e l'inedito, vissuti non come incidenti di percorso, come errori o eccezioni da regolare, ma come *naturale* espressione della molteplicità dei funzionamenti umani. Si tratta, altresì, dello spazio-tempo dell'equilibrio necessario a stare, con sapienza, all'interno di quel dilemma della differenza (Norwich, 2008) che si gioca nella tensione fra particolare e generale, fra la necessaria attenzione alle singole esigenze e attenzione alle esigenze di tutti gli studenti.

Nello spazio-tempo dell'inclusione non si vive in relazione al raggiungimento di un traguardo prefissato perché esso è lo spazio-tempo della scoperta di sé e del mondo, al di là di ogni categorizzazione; lo spazio-

tempo della fioritura umana, così come ce ne parla Ghedin (2017) richiamandosi a Sen e Nussbaum, e non del completamento di un modello già dato. In questo spazio-tempo non predomina la standardizzazione, perché il successo di ogni iniziativa si gioca sulla variazione e sulla differenziazione, sorrette da una comune armonia inclusiva. Le routine lasciano il posto all'improvvisazione, l'atto creativo in cui c'è, come sottolineano Santi e Illetterati (2010, p. 3), la riconciliazione, nella loro reciproca e inestricabile relazione, fra tecnica e spontaneità. L'improvvisazione è legata a "processi creativi che mettono autenticamente in relazione le persone coinvolte" ed è "un mezzo per confrontarsi con situazioni sempre nuove, complesse" (Santi, Zorzi, 2015, p. 354): essa è "atto ed esperienza educativa basata sull'estetica dell'imperfezione e sulla creatività nell'istante" (Santi, 2015, p. 103).

È in questo cronotopo che i *motivi cronotopici* dell'educazione – in questo discorso, un insieme di dispositivi organizzativi e didattici – possono acquisire la loro valenza inclusiva. La ricerca nel campo della didattica inclusiva si sviluppa attorno ai valori della collaborazione e della cooperazione, tanto fra insegnanti quanto fra questi e gli studenti, e dell'attenzione alle differenze. Alcune strategie, quali la compresenza didattica, l'apprendimento cooperativo e la differenziazione didattica possono offrirsi come possibilità di attualizzazione di questi principi. La collaborazione fra gli insegnanti, nelle forme del cosiddetto co-teaching (Ianes, Cramerotti, 2015; Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013), che richiede non la mera compresenza ma un attento lavoro di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione, è una risorsa importante per l'inclusione, anche perché può modellare la collaborazione degli studenti. Ferma restando la possibilità di adeguati spazi e tempi per la progettazione e l'azione, questi ultimi possono essere coinvolti in attività di apprendimento cooperativo (Comoglio, Cardoso, 1996) dove, grazie a ciò che caratterizza questo approccio rispetto ad altri – interdipendenza positiva, responsabilità individuale, interazione faccia a faccia, impiego e potenziamento delle abilità sociali – ciascuno può esprimere e sentire valorizzate le proprie abilità e competenze. Il lavoro in piccoli gruppi è anche una delle possibilità attuative della differenziazione didattica (Tomlinson, 2006) una strategia all'interno della quale "è consuetudine personalizzare e differenziare percorsi e attività per tutti" e non solo per alcuni (d'Alonzo, 2016, p. 102).

Ma ciascun dispositivo, per quanto carico di una potenzialità inclusiva, va reso tale nella situazione concreta anche grazie all'azione dell'insegnante che prende forma nel cronotopo dell'inclusione. Un insegnante

impegnato, proprio come suggerisce la volpe al Piccolo Principe – una delle metafore utilizzate da Tomlison (2006, pp. 23-26) per guidare la riflessione sulla differenziazione didattica –, a creare *legami*, che è poi il grande sforzo richiesto a tutti dall'inclusione. Proprio quei legami che riconciliano, nell'unità del cronotopo, lo spazio con il tempo e i valori dell'educazione inclusiva, favorendo il superamento di quella che è stata qui definita una visione *additiva* degli spazi dell'inclusione a favore di una visione *relazionale e trasformativa* degli stessi.

Riferimenti bibliografici

- Bachtin M.M. (2000). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Einaudi.
- Bachtin M.M. (2001). Le forme del tempo e del cronotopo nel romanzo. In M.M. Bachtin, *Estetica e romanzo* (pp. 231-406). Torino: Einaudi.
- Bocci F. (2015). Dalla Didattica speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 87-166). Brescia: La Scuola.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brown R., Renshaw P.D. (2006). Positioning Students as Actors and Authors: A Chronotopic Analysis of Collaborative Learning Activities. *Mind, Culture, and Activity*, 13(3): 247-259.
- Caldin R., Righini G. (2017). Lo "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale": un bisogno educativo speciale? *Studium Educationis*, 18(3): 39-53.
- Chiappetta Cajola L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* (pp. 13-124). Roma: Armando.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- d'Alonzo L. (2015). La didattica speciale e le sue problematiche. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinelli. *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 11-83). Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Davis L.J. (2015). Normalità, Potere e Cultura. In R. Medeghini (ed.), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità* (pp. 41-61). Trento: Erickson.

- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per gli insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Fornasa W. (2011). Inclusione e doppio vincolo della 'disabilità abile'. Verso un'ecologia dell'apprendere e del non apprendimento. In R. Medeghini, W. Fornasa (eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 157-172). Milano: FrancoAngeli.
- Ghedin E. (2017). *Felici di conoscere. Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Napoli: Liguori.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(11): 157-175.
- Holquist M. (2010). The Role of Chronotope in Dialog. *Proceedings of the Second International Interdisciplinary Conference on Perspective and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin* (pp. 9-17). Stockholm: Stockholm University Department of Scandinavian Languages.
- Ianes D., Cramerotti S. (eds.) (2015). *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*. Trento: Erickson.
- Kabat K.J. (2014). Time, Space, and Dialogue in a Distance-Learning Class Discussion Board. *E-Learning and Digital Media*, 11(2): 162-175.
- Lemke J.L. (2005). Place, Pace, and Meaning: Multimedia Chronotopes. In S. Norris, R. Jones (eds.), *Discourse in Action: Introducing Mediated Discourse Analysis* (pp. 110-122). London-New York: Routledge.
- Manno D. (2015). L'inclusione come dialogo. Intorno alle competenze dei professionisti della formazione. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 4(1): 115-132.
- Manno D. (2016). *L'autorialità dialogica. 'Formazione' e 'insegnamento' in Bakhtin*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Matusov E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers.
- Matusov E. (2015). Chronotopes in Education: Conventional and Dialogic". *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 3: 65-97.
- Medeghini R. (2006). Il tempo della scuola. In R. Medeghini (ed.), *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze* (pp. 112-137). Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini R. (2011). L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. In R. Medeghini, W. Fornasa (eds.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 95-128). Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

- Migliore T. (2015). Il cronotopo. Un dispositivo dello spazio enunciazionale. *E|C. Rivista on-line dell'AISS*, 2: 1-13.
- Miles S., Singal N. (2010). The Education for All and Inclusive Education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1): 1-15.
- Norwich B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International perspectives and future directions*. Oxon-New York: Routledge.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Renshaw P.D. (2007). A commentary on the chronotopes of different 'cultures of learning': Transforming classrooms from trading-places into relational-places of learning. *International Journal of Educational Research*, 46(3-4): 240-245.
- Ritella G. (2018). Chronotope: an investigation of the spatial and temporal organization in technology-mediated collaborative learning (Tesi di Dottorato, Helsinki University). *Helsinki Studies in Education*, 2.
- Ritella G., Ligorio M.B., Hakkarainen K. (2016). Theorizing space-time relations in education: The concept of chronotope. *Frontline Learning Research*, 4(4): 48-55.
- Santi M., Illetterati L. (2010). Improvisation between Performance Art and Lifeworld. In M. Santi (ed.), *Improvisation. Between Technique and Spontaneity* (pp. 1- 6). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Santi M., Ruzzante G. (2016). Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità fra delega e corresponsabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(2): 57-74.
- Santi M., Zorzi E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera*, 10: 351-361.
- Santi, M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, 16(2): 103-113.
- Sibilio M., Aiello P. (eds.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Striano M. (2014). Introduzione al Symposium 'Education as inclusion'. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 3(1): 15-18.
- Tomlinson C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.
- Vehmas S. (2015). I bisogni educativi speciali. Un'analisi filosofica. In R. Me-deghini (ed.), *Norma e normalità nei Disability Studies* (pp. 205-220). Trento: Erickson.
- Wang H. (2009). The Chronotopes of Encounter and Emergence. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(1): 1-5.

Lo sport come spazio di costruzione identitaria. Uno studio di caso su Vanessa Ferrari

Sport as space of identity construction. A case study about Vanessa Ferrari

Sergio Bellantonio

Research Fellow methods and teaching of motor activities | Department of Clinical and Experimental Medicine | University of Foggia (Italy) | sergio.bellantonio@unifg.it

abstract

The theme of athletic identity has been extensively explored in psychological literature, which has shown particular interest in the variables that contribute to the construction and reconstruction of the self when moving from elite sport to other contexts of life and experience. However, this theme has been less explored in pedagogy. If the shift from such an intense emotional-affective experience context, such as elite sport, to other contexts of life, such as work and adult life, can be a moment of crisis for the individual, then pedagogy is called upon to reflect on how it is possible to support the effective reshaping of an identity and which strategies to use. Through the case study of Vanessa Ferrari, the undisputed queen of Italian artistic gymnastics who has recently returned to prominence in international competitions, the aim of this qualitative study is to highlight the importance assumed by athletic identity in the meaning of individual and sporting biographies.

Keywords: athletic Identity, identity transitions, case study, artistic gymnastics, sport pedagogy

L'identità d'atleta è una tematica piuttosto esplorata dalla letteratura psicologica, la quale ha mostrato particolare interesse per quelle variabili che concorrono alla costruzione e ricostruzione del Sé nel passaggio dallo sport di alto livello ad altri contesti di vita e d'esperienza. Meno esplorata, invece, risulta essere questa tematica in ambito pedagogico; se il passaggio da un contesto d'esperienza così intenso sul piano emotivo-affettivo come quello sportivo, ad altri contesti di vita, come quelli del lavoro e della vita adulta, può rappresentare un momento di crisi per il soggetto, allora la pedagogia è chiamata a riflettere su come si possa sostenere una efficace riorganizzazione identitaria e quali strategie di intervento utilizzare. Attraverso lo studio di caso di Vanessa Ferrari, regina indiscussa della ginnastica artistica italiana, recentemente ritornata alla ribalta sui campi gara internazionali, l'intento della ricerca qualitativa è quello di mettere in luce l'importanza assunta dall'identità d'atleta nei processi di significazione delle biografie individuali e sportive.

Parole chiave: identità d'atleta, transizioni identitarie, studio di caso, ginnastica artistica, pedagogia dello sport

1. Le transizioni identitarie come categoria del pedagogico

Nel ciclo di vita di ciascun individuo molti possono essere gli avvenimenti forieri di cambiamento. Ognuno di questi, infatti, può essere in grado di apportare delle modifiche alla propria esistenza, motivo per cui un qualsiasi mutamento potrebbe essere ritenuto, in senso ampio, come una sorta di transizione. In realtà, per quanto riguarda le transizioni identitarie, queste possono essere considerate tali allorché i soggetti le percepiscono come un oltrepassamento (Bonica, Cardano, 2008), quando cioè loro stessi assumano la consapevolezza di star vivendo un *turning point* che permetta loro di riconoscersi come radicalmente differenti rispetto al passato (Bruner, 2001; Strauss, 1959), una sorta di attraversamento da una condizione di “non più” a un’altra di “non ancora”, parafrasando le parole di Duccio Demetrio (2001). Le transizioni identitarie, allora, sono da intendere quale traghettaggio verso tappe esistenziali più mature che pongono il soggetto dinanzi alla necessità di fronteggiare le criticità legate ai compiti di sviluppo (Havigurst, 1953); delle volte possono essere innocue, altre volte aprono a interrogativi molto profondi, altre ancora costituiscono dei fallimenti che gettano il soggetto in una crisi diffusa. Tutto ciò a sostenere proprio che un cambiamento di vita qualunque non basta a dar vita a una transizione identitaria. Non è detto, in altri termini, che questo necessariamente solleciti il soggetto ad aprire riflessivamente interrogativi sull’esistenza, sul senso e il significato della propria vita; un cambiamento, infatti, può essere vissuto sia come un semplice superamento di ostacoli sia come una vera e propria trasformazione, il che non può che chiamare in causa il difficile processo di costruzione *lifelong* di sé. Per tali ragioni, è necessario che si attivi un processo di ri-costruzione di senso della propria identità, o meglio, delle proprie identità, al plurale, il che consente di interiorizzare contraddittorietà diffuse quali analogie e differenze, solidità e liquidità, unicità e molteplicità, ben consapevoli di rinunciare a un’identità coerente, ma statica, per accoglierne una flessibile e perennemente *in fieri*.

Punto nevralgico delle transizioni identitarie è proprio il senso del movimento, sia se esse si riferiscano al passaggio da una condizione all’altra sia se precludano, invece, a una ben più ampia trasformazione; è a tal proposito, dunque, che tale fenomeno non va inteso solo in termini strutturali, quanto, piuttosto, processuali, concentrando l’attenzione su come avviene il transito e quali risorse personali sono più funzionali ad abitarlo adattivamente (Bellantonio, 2018). Quali sono le differenti tipo-

logie di transizione – se desiderata, temuta o subìta, per esempio – quali le direzioni e le modalità di sviluppo, quali le strategie di fronteggiamento messe in atto, quali le modalità di adattamento, mutamento e trasformazione, sono solo alcuni degli interrogativi che le scienze umane e sociali si sono posti negli ultimi decenni, seppur sia da attribuire alla sociologia il merito di aver collegato questo ambito a quello delle traiettorie di vita (Elder, O' Rand, 1995; George, 1993). Secondo quest'ultima prospettiva, le transizioni identitarie sarebbero da ritenere come dei mutamenti all'interno di una traiettoria esistenziale precaria e indefinita e la biografia individuale come un insieme articolato di traiettorie di vita multiple segnate da transizioni che generano delle forme di discontinuità (Olagnero, Saraceno, 1993).

Tutto questo in virtù del fatto che il ciclo di vita non è ormai da ritenere più come un percorso regolare e continuo, bensì come l'articolazione di continui attraversamenti tra condizioni biografiche differenti, più o meno attese e/o normate (Elder, 1985; Hendry, Kloep, 2001). Per tali ragioni, nell'ambito dell'educazione degli adulti, oggi si preferisce focalizzare l'attenzione proprio sulle transizioni identitarie, quale processo di co-adattamento all'ambiente attraverso cui il soggetto cresce e si sviluppa (Bronfenbrenner, 1979); spostare l'attenzione alla componente di non-linearità, dunque, vuol dire non intendere più la vita come una traiettoria definita ma, piuttosto, considerarla come l'insieme di percorsi esistenziali multipli, fortemente interrelati e sempre meno certi. È proprio a partire da questa caratteristica – carica di ambiguità, precarietà e discontinuità – che le transizioni identitarie abbisognano di essere approfondite sul versante educativo e formativo. Se tale processo, allora, necessita di percorsi di ricerca e formazione per metterne in evidenza luci e ombre e se le problematicità che a questo si accompagnano costituiscono oggi sempre più una “norma”, allora è necessario approfondire ulteriormente questa tematica sul versante pedagogico.

Circoscrivere l'attenzione pedagogica al tema delle transizioni identitarie, allora, vuol dire focalizzare l'attenzione educativa alla categoria pedagogica del cambiamento; in tal senso, la transizione identitaria è da intendere quale punto esistenziale nevralgico in cui avviene proprio una messa in discussione dei temi della *possibilità*, dell'*autenticità* e del *progettarsi* (Bertolini, 2001; Heidegger, 1927; Ricoeur, 1990). È proprio in questo momento di transizione, infatti, che il soggetto si pone delle fondamentali domande esistenziali che interessano il piano del pensare, del sentire e dell'agire; in riferimento a ciò, è nel primo aspetto che viene

messa in campo quella capacità di immaginarsi altro rispetto al tempo presente (*possibilità*), nel secondo che viene messa in gioco quell'attitudine a sentirsi legati a un'immagine di sé pressoché consolidata, ma che alla quale può diventare necessario apportare un reale cambiamento (*autenticità*) e nel terzo che, infine, si sperimenta quella capacità di scelta utile a perseguire un personalissimo progetto di vita (*pro-gettarsi*). A partire da queste fondamentali premesse, dunque, si rende necessario lavorare sulle transizioni identitarie in senso pedagogico, affinché gli aspetti qui richiamati diventino dei veri e propri imperativi educativi per uno sviluppo umano sempre più consapevole, ancor di più in un momento di crisi così diffuso come quello contemporaneo; in altri termini, se in una fase di ridefinizione di sé così fondamentale il soggetto non riesce a trovare una risposta al proprio bisogno di auto-definizione e auto-determinazione in grado di "traghettarlo" verso ipotetici mondi possibili, allora la pedagogia non può che interessarsi in maniera particolare a questa tematica.

2. Smetto o continuo? *L'identità d'atleta al bivio*

Tra i vari contesti d'esperienza vissuti dal soggetto, lo sport rappresenta certamente uno spazio particolarmente significativo, quale ambito di sperimentazione, costruzione e consolidamento del Sé e delle proprie identità che polarizza l'attenzione già in fase adolescenziale (Bellantonio, 2014; Cunti, 2016); per tal motivo, molte sono le caratteristiche dell'esperienza sportiva che, nel suo delinarsi, hanno destato l'attenzione delle scienze umane e sociali, tra le quali è possibile ritrovare anche quella delle transizioni identitarie (Grove, Lavalley, Gordon, 1997). Nel momento in cui la carriera professionale di un atleta di alto livello incontra dei momenti di forte impatto emotivo – si pensi, ad esempio, all'insorgere di infortuni, a un cattivo rapporto con l'allenatore o al termine dell'attività – il soggetto può essere assalito da dilemmi esistenziali che sono da ricondurre, in linea di massima, al passaggio a uno stile di vita radicalmente diverso da quello vissuto in ambito sportivo.

Se il ciclo di vita non è più da intendere come un percorso lineare ma, piuttosto, come l'articolazione di continui attraversamenti tra i vari contesti d'esperienza (Elder, 1985; Hendry, Kloep, 2001), allora anche nello sport la scelta di smettere o continuare la propria carriera (voluta o subita che sia) rappresenta senza alcun dubbio un *turning point* che abbisogna di essere analizzato in seno alle altre tappe del ciclo di vita. Un probabile

ritiro dalle competizioni sportive, infatti, si va a inserire proprio in quella dimensione di processualità delle transizioni identitarie a cui si accennava poc'anzi, motivo questo che ha spostato l'attenzione dagli aspetti strutturali del fenomeno, ossia l'abbandono della carriera sportiva, a quelli processuali, vale a dire ai mutamenti che interessano il costruito d'identità in senso stretto (Stambulova, Alfermann, Statler, Cote, 2009). Per tali ragioni, alle transizioni identitarie viene riconosciuta oggi una dimensione temporale che si dipana nel tempo, così come lo stretto legame che intercorre tra di queste, la traiettoria di vita in ambito sportivo e le altre che scandiscono l'intera esistenza (Taylor, Ogilvie, 1994).

Senza dubbio, molte sono le componenti che influenzano la qualità dell'esperienza sportiva, pur tuttavia è possibile individuarne una che prevale nettamente sulle altre e che sembra influenzare in maniera determinante i livelli di adattamento alle nuove condizioni di vita (Martin, Fogarty, Albion, 2014). Si tratta della cosiddetta *identità d'atleta*, quale spaccato identitario che il soggetto ha costruito all'interno del contesto sportivo (Brewer, Van Raalte, Petitpas, 2000) e che rappresenta il fulcro del processo di transizione; le problematiche che emergono sono legate a un vero e proprio disorientamento esistenziale che investe tale dimensione, ossia lo smarrimento che molti atleti vivono nello sganciarsi dallo sport, visto che per molti di essi quest'ultimo rappresenta il contesto primario e più fondante il loro modo di essere e relazionarsi (Kerr, Dacyshyn, 2000). Sembra che molti atleti, dunque, soffrano dell'inadeguatezza a pensarsi altrimenti, il che richiede un opportuno approfondimento di quelle modalità attraverso cui essi vivono questo punto di svolta sul versante cognitivo, emotivo e sociale, andando così a influenzare direttamente anche la natura e la qualità dell'esperienza di transizione (Clemmet, Hanrahan, Murray, 2012). Un soggetto con un forte senso d'identità d'atleta, infatti, sembra essere mal disposto a cambiare la propria vita, visto che essa è significativamente correlata allo sviluppo di ridotti aspetti del Sé (Tasiemski, Kennedy, Gardner, Blaikley, 2004).

Sul versante emotivo-affettivo, allora, cosa accade, quando si è troppo abituati a sentirsi, innanzitutto, degli atleti, talvolta quasi esclusivamente tali? Una risposta può essere trovata in quella sorta di *perdita d'identità* che molti soggetti con un forte senso d'identità d'atleta dichiarano di vivere nel periodo di transizione (Lally, 2007) e che, di converso, non sperimentano coloro che vivono tale spaccato in maniera meno preponderante (Webb, Nasco, Riley, Headrick, 1998). Indipendentemente dalla qualità dell'esperienza di transizione vissuta dall'atleta, è interessante no-

tare che il soggetto vive comunque un *lutto identitario* (Lavalée, Andersen, 2000). Oltre all'identità d'atleta, comunque, molte altre sono le variabili che possono concorrere in maniera significativa alla qualità delle transizioni identitarie in ambito sportivo (Park, Lavalée, Tod, 2012); tra di queste, *la volontà di abbandonare la carriera sportiva, il grado di soddisfazione per la propria vita, le componenti demografiche, gli infortuni e i problemi di salute, lo sviluppo personale e di carriera, il livello di carriera sportiva raggiunto, il livello d'istruzione, le risorse economiche, la percezione di sé, il controllo della propria vita, l'abbandono precoce, il tempo intercorso dal ritiro, il rapporto con l'allenatore, i cambiamenti di vita, l'integrazione tra contesti sportivi e non* costituiscono altre importanti componenti di cui tener debito conto nell'approfondimento di tale fenomeno anche sul versante pedagogico.

È pressoché impossibile definire, comunque, quanto duri il processo di transizione identitaria in ambito sportivo, così come identificarne i momenti di inizio e di fine, dal momento che la pratica dell'attività sportiva di alto livello può produrre condizioni di stress molto variabile, talvolta frutto di continui andirivieni e ripensamenti sulla possibilità, o meno, di abbandonare la propria carriera durante lo svolgimento della stessa; in tal senso, allora, tale fenomeno potrebbe durare molto più tempo per alcuni rispetto ad altri, il che è da ricondurre, senza alcun dubbio, alla singolarità delle biografie individuali, le quali, per l'appunto, necessitano di ulteriori approfondimenti di ricerca, per esempio di tipo narrativo secondo una prospettiva pedagogica.

3. Presupposti teorico-metodologici dello studio di caso

Da un punto di vista pedagogico, ci sembra interessante approfondire l'identità d'atleta, così come delle relative transizioni, considerando l'individuo nelle sue irripetibili peculiarità, dunque facendo ricorso a un impianto di ricerca di tipo squisitamente qualitativo che faccia capo all'orizzonte teorico della *pedagogia fenomenologica* (Bertolini, 1988, 2001), quale prospettiva afferente alla più ampia pedagogia generale che è interessata proprio alla comprensione della *Lebenswelt* (Husserl, 1913) del soggetto coinvolto.

A tal proposito, ci è sembrato particolarmente interessante esplorare il fenomeno volgendo l'attenzione a un numero limitato di eventi o condizioni particolari, nonché alle loro interrelazioni (Yin, 1993); si è inteso

così conoscere il fenomeno oggetto di questo studio attraverso la strategia di ricerca del cosiddetto *case study* (Stake, 1995), la quale ha come obiettivo prioritario la comprensione di unità di analisi circoscritte – come singoli soggetti o piccoli gruppi denominati, per l'appunto, “casi” – i quali possono assumere una grande rilevanza anche nell'ambito della ricerca educativa (Trincherò, 2015). All'uopo, si è cercato di descrivere e dare un senso alle connessioni causali che sono intercorse nel processo di costruzione e consolidamento dell'identità d'atleta, così come dei continui andirivieni esistenziali e di eventuali fenomeni di transizione *in progress*, qui in particolare nell'ambito della ginnastica artistica femminile, e che, nel loro articolarsi, circoscrivono la specificità del caso analizzato nella sua unica e irripetibile peculiarità. Facendo riferimento alla metodologia dello studio di caso di Robert E. Stake (1995), la ricerca ha riguardato quello che egli definisce in termini di *holistic case study*, vale a dire uno studio che, per la sua unicità, può essere considerato come particolarmente emblematico. Durante l'intero sviluppo dell'indagine, lo studio di caso è stato orientato da ipotesi e teorie generali del fenomeno già esplorate in letteratura (Park, Lavalley, Tod, 2012), le quali hanno funto da vero e proprio collante tra i dati qualitativi emersi, suscettibili di eventuali modificazioni allorquando le evidenze empiriche si fossero presentate dissonanti rispetto alle ipotesi e alle teorie di partenza (Mortari, 2013).

4. Il ritorno alla ribalta di *Vanessa*: obiettivo, strumento e tecniche d'analisi

In relazione ai presupposti teorico-metodologici richiamati poc'anzi, l'obiettivo della ricerca è stato quello di comprendere meglio il senso d'identità d'atleta (e i relativi andirivieni esistenziali) nel caso emblematico della ginnasta italiana *Vanessa Ferrari*, attualmente ventottenne, che dal suo primo esordio ai Campionati Europei Juniores di Amsterdam del 2004 ha attraversato momenti di grande lustro ad altri che, invece, l'hanno tenuta lontana dai campi gara internazionali, per poi ritornare alla ribalta nei primi mesi del 2019. La domanda generativa di ricerca, allora, ha interessato la comprensione del processo di costruzione e consolidamento dell'identità della ginnasta in ambito sportivo, in modo da far emergere luci e ombre di una traiettoria di vita che, inevitabilmente, si intreccia con le altre sfere della vita adulta.

Lo strumento d'indagine prescelto è stato quello dell'*intervista in profondità* (Atkinson, 1998; Roberts, 2002), la cui assenza di standardizzazione ha consentito alla narrazione dell'intervistata di non essere collocata all'interno di schemi prestabiliti dal ricercatore, facendo così emergere le sue categorie mentali (Ricolfi, 2006); tale strumento è largamente adottato negli studi di caso che intendono conoscere l'evoluzione di un fenomeno e a orientare la progettazione di eventuali protocolli educativi in riferimento alle criticità emerse dallo studio (Merriam, 2001). La storia di *Vanessa Ferrari* ci è sembrata significativa di un vissuto personale piuttosto singolare, innanzitutto per un suo ritorno alla ribalta in età adulta, il che ci ha permesso di ritenerla come una delle ginnaste italiane più longeve, seppur la sua carriera abbia avuto molti alti e bassi, la qual cosa ci è parso essere un elemento che potesse ulteriormente avvalorare l'obiettivo che ci si era proposti. L'intervista in profondità è stata condotta in modo tranquillo e accogliente, con l'intento di stimolare un atteggiamento positivo e spontaneo dell'intervistata; l'intera narrazione è stata audio-registrata con il consenso della partecipante e successivamente sbovinata e trascritta parola per parola.

Il *corpus* dell'intervista in profondità è stato sottoposto a *content analysis* (Krippendorff, 2013) attraverso l'utilizzo del software ATLAS-ti 6.0 (Muhr, 2000), il quale è in grado di fornire al ricercatore una piattaforma di lavoro flessibile, consentendogli di gestire il materiale testuale in maniera ordinata e puntuale. L'analisi dei dati ha seguito varie fasi: *di codifica iniziale*, nel senso che il testo narrativo è stato analizzato pedissequamente per individuare le unità di significato minime e le ricorrenze tematiche, *di codifica focalizzata*, ovvero di individuazione di macro-categorie semantiche più ampie attraverso il re-etichettamento dei dati emersi dalla prima fase e, infine, *di codifica teorica*, la quale ci ha permesso poi di arrivare a una rete concettualmente più matura, in grado cioè di interrelare le categorie principali rispetto alla *Core Category*, vale a dire la categoria principale che è emersa da un lavoro concettuale di tipo induttivo sul processo di ricerca.

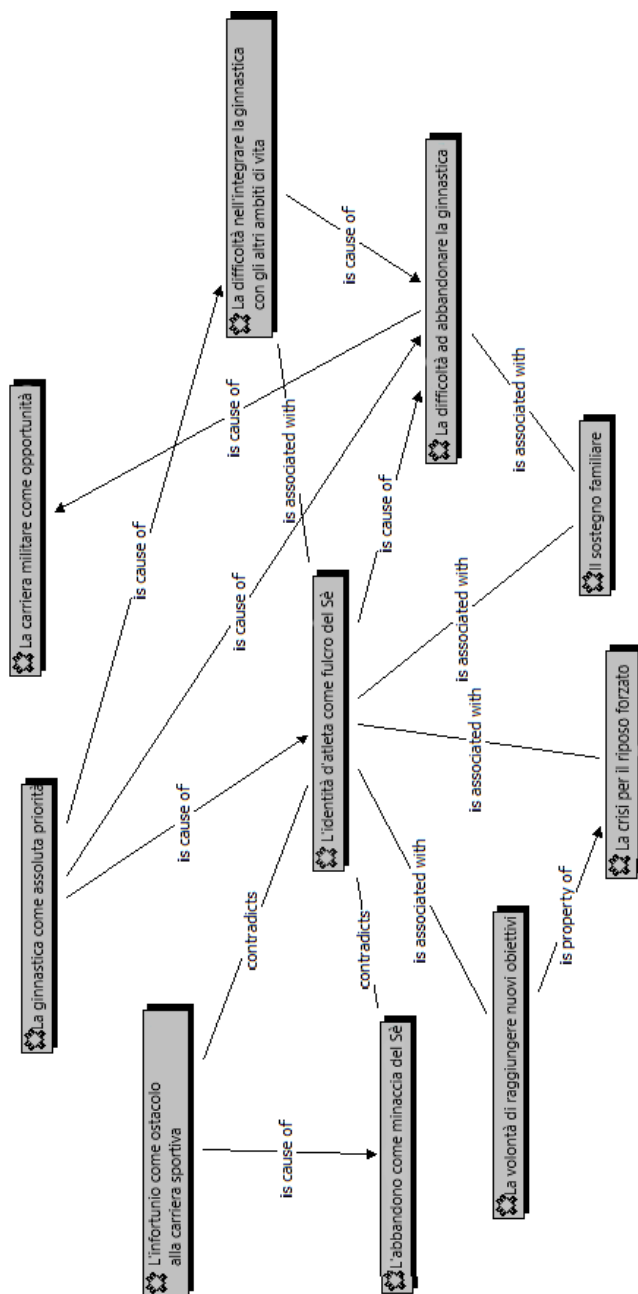
5. *Gareggio dunque sono: l'analisi dell'intervista in profondità di Vanessa*

L'analisi dei dati di uno studio di caso consiste nell'esaminare il materiale raccolto (in questo caso attraverso l'intervista in profondità), mediante l'ausilio di mappe concettuali e tabelle che riassumono le evidenze empiriche con le quali è possibile sottoporre a revisione critica sia il quadro teorico di riferimento sia l'ipotesi di partenza (Trincherò, 2015). Grazie a un lavoro concettuale di questo tipo è stato possibile produrre una teoria sul fenomeno oggetto di studio che è illustrata dal Graf.1 *network* nella pagina seguente.

La *Core Category* emersa dall'analisi dei dati è stata definita *l'identità d'atleta come fulcro del Sé* e costituisce il nucleo del *network* ricavato dall'analisi dei dati; questo spaccato identifica quella dimensione della soggettività che l'intervistata ha costruito nel corso del tempo attraverso la pratica della ginnastica artistica, talmente radicata da prevalere sulle altre componenti alla base di un più ampio senso del Sé. Ruotano intorno alla *Core Category* altre 9 macro-categorie collegate attraverso dei nessi semantici, i quali ci consentono di descrivere e dare un senso alle connessioni di causa/effetto che sono intercorse nel processo di costruzione e consolidamento dell'identità d'atleta dell'intervistata, così come di andirivieni esistenziali e di eventuali fenomeni di transizione identitaria, tutt'ora molto probabilmente *in progress*.

Il forte senso d'identità d'atleta che l'intervistata dimostra di avere sembra essere causato (*is cause of*) dalla *ginnastica come assoluta priorità*, cioè un modo piuttosto esclusivo di intendere l'attività sportiva di alto livello rispetto all'importanza assunta dagli altri contesti d'esperienza durante l'età evolutiva e oltre; in tal senso, la ginnastica artistica sembra essere qui un vissuto esistenziale ad alto impatto emotivo-affettivo, a svantaggio di altri aspetti più olistici del Sé.

La *Core Category* sembra essere anche associata (*is associated with*) alla *difficoltà ad abbandonare la ginnastica*, visto che per l'intervistata questo sport ha rappresentato un contesto che, da sempre, l'ha accompagnata, anche nelle fasi più critiche dello sviluppo psico-fisico, costituendo così uno spazio di costruzione e consolidamento del Sé a tutto tondo. Questa categoria sembra essere l'esito (*is cause of*) di una *difficoltà nell'integrare la ginnastica con gli altri ambiti di vita*, visto che il perseguire una carriera di questo livello si accompagna, il più delle volte, a una dedizione pres-



Graf 1. – Il *network* emerso dall'analisi dell'intervista in profondità attraverso l'ausilio di *ATLAS.ti 6.0*

soché esclusiva alle attività di allenamento, le quali hanno impegnato gran parte delle giornate della vita dell'intervistata.

La ridotta possibilità di sperimentare altre forme della propria identità al di fuori del contesto sportivo ci sembra non favorire un pensarsi altrimenti, il che concorrerebbe ulteriormente a strutturare quel forte senso d'identità d'atleta dell'intervistata e che costituisce il nodo centrale e più ramificato dell'intero *network*; per tal motivo, la ginnasta ha inteso *la carriera militare come opportunità*, vale a dire come possibilità di portare avanti la propria carriera sportiva anche in età adulta, stemperando così una probabile crisi relativa a un dopo, il che è da ricondurre alla riconversione professionale al di fuori dell'ambito sportivo.

Dall'analisi dei dati è emerso che la *Core Category* è associata anche (*is associated with*) alla *crisi per il riposo forzato*, il che si riferiva a un periodo di circa un anno e mezzo di allontanamento dalle competizioni che ha alterato i ritmi quotidiani della ginnasta, a tal punto da far emergere un malessere relativo a una sorta di perdita del Sé. Ad acuire ulteriormente la crisi sembra essersi aggiunto anche l'impatto dei media, che avrebbe caricato la ginnasta sia di un senso di frustrazione sia della voglia di ritornare alla ribalta per riscattarsi. A tal proposito, non è da dimenticare che la ginnasta è, tutt'oggi, l'unica italiana della storia ad aver conquistato una medaglia d'oro ai campionati mondiali di ginnastica artistica e ad aver partecipato a ben tre edizioni consecutive dei giochi Olimpici, quelle del 2008, 2012 e 2016, il che è piuttosto insolito per uno sport a specializzazione così precoce come la ginnastica artistica, ancor più se femminile. Per tal motivo, la *volontà di raggiungere nuovi obiettivi* è una caratteristica (*is property of*) della *crisi per il riposo forzato* ed è anche associata (*is associated with*) alla *Core Category*, la qual cosa sottolinea, ancora una volta, che la pratica della ginnastica artistica è un'attività che ha influenzato in maniera determinante l'intera vita della ginnasta.

La *Core Category* e la *difficoltà ad abbandonare la ginnastica* sono da collegare (*is associated with*) al *sostegno familiare*; quest'ultima categoria si riferisce all'aiuto da parte di familiari significativi, i quali sembrano essere stati un valido aiuto per stemperare ansie e preoccupazioni che la ginnasta ha vissuto durante i momenti di crisi dovuti dall'infortunio.

A evidenziare il forte senso d'identità d'atleta della ginnasta è anche il nesso di opposizione (*contradicts*) tra la *Core Category* e *l'abbandono come minaccia del Sé*; in tal senso, un possibile abbandono dell'attività sportiva viene inteso dall'atleta come la perdita di una parte fondamentale del proprio modo di essere, il che diviene anche la diretta conseguenza (*is*

cause of) dell'infortunio come ostacolo alla carriera sportiva. Da questo punto di vista, l'allontanamento forzato dalle competizioni è stato vissuto in maniera piuttosto critica, dal momento che un periodo di pausa così lungo, ma soprattutto subito, non le avrebbe consentito poi di continuare ad alimentare quel forte senso di identità d'atleta che la caratterizza e che è proprio emerso dall'analisi dei dati.

6. Conclusioni

In relazione a quanto emerso dall'analisi dei dati e in riferimento alla letteratura esaminata sulla tematica oggetto di questo studio, l'*identità d'atleta come fulcro del Sé* costituisce il nucleo principale e più ramificato ricavato dall'intervista in profondità della ginnasta. Più in particolare, si evidenzia un forte senso di rappresentazione soggettiva legato al contesto sportivo e che, con molta probabilità, potrebbe essere foriero di una transizione identitaria più critica (Lally, 2007). Tale ipotesi è anche avvalorata dal fatto che alcune delle macro-categorie individuate – tra cui *la ginnastica come assoluta priorità, la difficoltà ad abbandonare la ginnastica e l'abbandono come minaccia del Sé* – sembrano proprio rimarcare il grande attaccamento della ginnasta al contesto sportivo. Sembra che si prefiguri l'immagine di un crinale tra una vita prima e dopo lo sport che spinge l'atleta a continuare la propria carriera, volontà questa certamente alimentata anche dagli ultimi successi ottenuti in campo internazionale. Così la *volontà di raggiungere nuovi obiettivi*, quale sorta di reazione alla *crisi per il riposo forzato*, sembra avvalorare l'ipotesi di una carriera sportiva non considerata ancora del tutto compiuta dalla ginnasta, la quale ha recentemente dichiarato proprio di voler puntare ai prossimi Giochi Olimpici di Tokyo 2020. In linea con l'analisi della letteratura, ci sembra interessante evidenziare che coloro che si sentono appagati dalla loro carriera sportiva dimostrano di avere una buona idea di sé, stabili livelli di autostima e meno difficoltà nel ricercare altri tipi di interessi (Ceci Erpič, Wylleman, Zupančič, 2007), mentre coloro che non hanno raggiunto gli obiettivi sportivi che speravano di conquistare tendono a sviluppare criticità maggiori, il che prolungherebbe la durata della transizione identitaria (Chow, 2001). In conclusione, ci sembra interessante riflettere sul fatto che un forte senso d'identità d'atleta sembra consolidarsi già durante la prima adolescenza, per poi restare pressoché stabile nella giovane adultità e oltre (Houle, Brewer, Kluck, 2010), motivo questo che ci so-

spinge a pensare che, sul versante educativo, sia necessario intervenire su questa componente in maniera piuttosto precoce, in modo da educare proattivamente le capacità adattive che verranno utilizzate poi dall'atleta più avanti nel corso della propria vita.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Bellantonio S. (2014). *Sport e adolescenza. L'educazione come promozione delle risorse*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellantonio S. (2018). *La vita dopo lo sport. Orientare le transizioni identitarie*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2001). *Pedagogia fenomenologica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bonica L., Cardano M. (2008). *Punti di svolta. Analisi del mutamento biografico*. Bologna: Il Mulino.
- Brewer B.W., Van Raalte J.L., Petitpas A. (2000). Self-Identity Issues in Sport Career Transitions. In D. Lavallee, P. Wylleman (Eds.), *Career Transition in Sport: International Perspectives*. Morgantown: Fitness Information Technology.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Bruner J. (2001). Self-Making and World-Making. In J. Brockmeier, D. Carbaugh (Eds.) *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam: Benjamins.
- Ceci Erpič S., Wylleman P., Zupančič M. (2004). The Effect of Athletic and Non-Athletic Factors on the Sports Career Termination Process. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(1): 45-59.
- Chow B.C. (2001). Moving On? Elite Hong Kong Female Athletes and Retirement from Competitive Sport. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 10(1): 47-81.
- Clemmet S., Hanrahan S., Murray J. (2012). Transition out of Sport: An Examination of the Loss of Athletic Careers. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 10(1): 111-119.
- Cunti A. (2016). Orientamento e sport. Articolazioni pedagogiche. *Formazione & Insegnamento*, 14(3): 111-121.
- Demetrio D. (2001). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Elder G., O'Rand A. (1995). Adult Lives in a Changing Society. In K. Cook,

- G. Fine, J. House (Eds.), *Sociological Perspectives on Social Psychology*. Boston: Allin & Bacon.
- Elder G. (1985). *Life Course Dynamics*. Ithaca: Cornell University Press.
- George L. (1993). Sociological Perspectives on Life Transitions. *Annual Review of Sociology*, 19(1): 353-373.
- Grove J.R., Lavallee D., Gordon S. (1997). Coping with Retirement from Sport: The Influence of Athletic Identity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(2): 191-203.
- Havighurst R.J. (1953). *Human Development and Education*. New York: Longmans Green & Co.
- Heidegger M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer (trad. it. *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976).
- Hendry L.B., Kloep M. (2001). *Lifespan Development: Challenges, Resources and Risks*. London: Thomson.
- Houle J.L.W., Brewer B.W., Kluck A.S. (2010). Developmental Trends in Athletic Identity: A Two-Part Retrospective Study. *Journal of Sport Behavior*, 33(2): 146-159.
- Husserl E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie*. Den Haag: M. Niemeyer (trad. it., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino, 1965).
- Kerr G., Dacyshyn A. (2000). The Retirement Experiences of Elite Female Gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12(2): 115-133.
- Krippendorff K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology (3rd Edition)*. Thousand Oaks: Sage.
- Lally P. (2007). Identity and Athletic Retirement: A Prospective Study. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(1): 85-99.
- Lavallee D., Andersen M. (2000). *Leaving Sport: Easing Career Transitions*. In M. Andersen (Ed.), *Doing Sport Psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Martin L.A., Fogarty G.J., Albion M.J. (2014). Changes in Athletic Identity and Life Satisfaction of Elite Athletes as a Function of Retirement Status. *Journal of Applied Sport Psychology*, (26)1: 96-110.
- Merriam S.B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89(3): 3-13.
- Mortari L. (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca educativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Muhr T. (2000). *Atlas.ti Short User's Guide*. Berlin: Scientific Software Development.
- Olagnero M., Saraceno C. (1993). *Che vita è. L'uso dei materiali biografici nell'analisi sociologica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Park S., Lavallee D., Tod D. (2012). Athletes' Career Transition Out of Sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1): 22-53.

- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil (trad. it., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano, 1993).
- Ricolfi L. (2006). *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Roberts B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press.
- Stake R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stambulova N., Alfermann D., Statler T., Cote J. (2009). ISSP Position Stand: Career Development and Transitions of Athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(4): 395-412.
- Tasiemski T., Kennedy P., Gardner B.P., Blaikley R.A. (2004). Athletic Identity and Sports Participation in People with Spinal Cord Injury. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4): 364-378.
- Taylor J., Ogilvie B.C. (1994). A Conceptual Model of Adaptation to Retirement among Athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 6(1): 1-20.
- Trinchero R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Webb W.M., Nasco S.A., Riley S., Headrick B. (1998). Athlete Identity and Reactions to Retirement from Sports. *Journal of Sport Behavior*, 21(3): 338-362.
- Yin R. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park: Sage.

Scuola primaria: spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria

Primary education: physical and temporal spaces and environments for physical education

Francesco Casolo

Full professor of methods and teaching of motor activities | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | francesco.casolo@unicatt.it

abstract

Today's children have a great need for both quantitative and qualitative movement opportunities to avoid the detrimental effects of unhealthy eating and physical inactivity (e.g. hypokinesia) as well as so-called 'motor illiteracy'. Global recommendations such as those proposed by the World Health Organization (WHO) suggest that children and adolescents should undertake at least 60 minutes of moderate-to-vigorous physical activity (MVPA) per day in order not only to reap physical and mental benefits but also to encourage the development of social, relational, moral and self-controlling behaviours. This paper aims to identify strategies to achieve these objectives and accordingly, to take stock of the situation regarding the opportunities for physical activity, which can be accomplished by the appropriate planning and organization of both physical environments (e.g. classrooms, gyms, natural spaces) and in-school curricular and non-curricular time. In order to promote active lifestyles in children and adolescents, primary schools should not limit their educational effort and action to curricular moments in the gym (e.g. physical education hours) but, in addition, should revise and reconsider the environments, intervals and transport methods used between home and school.

Keywords: primary school, space and environments, moderate-to-vigorous physical activity, recess, home-school path

I bambini di oggi hanno un grande bisogno di movimento sia sotto l'aspetto quantitativo (per scongiurare effetti derivanti dall'ipocinesi) che qualitativo (per non incorrere nell'analfabetismo motorio). Una adeguata quantità di movimento, che per l'OMS equivale ad almeno 60 minuti al giorno di MVPA (Attività Fisica Moderata/Vigorosa), viene raccomandata non solo per star bene fisicamente ma anche per favorire lo sviluppo di competenze relazionali, cognitive, morali e di auto-controllo. Con l'intento di individuare le strategie per raggiungere questi obiettivi lo scritto si propone di fare il punto su opportunità e sollecitazioni alle attività di movimento che nella scuola primaria possono essere indotte da una adeguata programmazione, predisposizione e

organizzazione degli spazi intesi come ambienti fisici (aule, palestre, ambiente naturale) e dei tempi scolastici. La scuola primaria, per far nascere stili di vita attivi non dovrebbe limitare l'azione educativa ai momenti calendarizzate in palestra ma, in aggiunta, ripensare gli ambienti, i tempi degli intervalli e i percorsi casa-scuola.

Parole chiave: scuola primaria, spazi e ambienti, attività fisica moderata/vigorosa, intervallo, percorsi casa-scuola

Introduzione

I bambini di oggi hanno un grande bisogno di movimento sia sotto l'aspetto quantitativo, per scongiurare effetti derivanti dall'ipocinesia¹, che qualitativo per non incorrere nell'analfabetismo motorio². Questa carenza di attività motorie nel corso dell'età evolutiva e in particolare negli anni della scuola primaria da un lato causa la riduzione delle capacità funzionali e dall'altro riduce sensibilmente le sollecitazioni per uno sviluppo armonico della persona sia per il dominio fisico-motorio che per quelli psichico e sociale (Bar-Or et al., 1973; Shepard, 1993). In letteratura sono presenti studi condotti su campioni di bambini in età scolare che dimostrano una correlazione positiva tra il livello di attività fisica e il grado di apprendimento e intelligenza a scuola (Sibley, Etnier, 2003) e che l'attività motoria, abbinata ad una dieta "sana", migliora le funzioni cognitive (Cotman, 2007; Hillman, 2008). Inoltre le alterazioni del profilo lipidico, dell'adiposità e dei valori pressori che si riscontrano nei soggetti giovani ipocinetici, tendono a persistere anche nell'età adulta (Ortega, 2008). Alla luce di tutto ciò l'infanzia e la fanciullezza diventano periodi fondamentali dell'arco di vita in quanto i bambini che mantengono livelli elevati di attività fisica sono meno propensi a sviluppare fattori di rischio per le malattie cardiovascolari (Boreham, 2001; Strong, 2005), più propensi a tenere controllato il proprio peso corporeo (Gutin, 2002; Lemura, 2002; Kimm, 2005) e in grado di contrastare in modo significativo il sovrappeso e obesità infantile (Wang, 2006). Dal punto di vista

- 1 Ipcinesia: situazione di scarsa quantità di movimento che provoca una efficienza limitata di tutti gli organi, apparati o tessuti preposti al movimento umano. Il bambino si muove poco.
- 2 Analfabetismo motorio: situazione di incapacità coordinativa legata alla assunzione di errate posture e alla limitata capacità di effettuazione di schemi segmentari e/o globali. Il bambino si muove male.

qualitativo si assiste ad una diminuzione progressiva nelle abilità motorie causata a sua volta dall'impoverimento delle singole capacità motorie condizionali³ e coordinative⁴ (Jones et al, 2011). Il tempo dedicato all'attività ludico-motoria è diminuito e ciò si riscontra non solo in ambito scolastico ma anche nei momenti di tempo libero extrascolastico dove si nota l'aumento dei giochi "sedentari" a danno di quelli motori. Le cause di questa situazione sono molteplici ma le più significative si ritiene possano essere: 1) l'avvento dei giochi elettronici, ormai intriganti ed interessanti nel bambino più che i giochi di movimento oltre ad essere meno faticosi; 2) la carenza di spazi sicuri e protetti all'aperto in quanto i vecchi "cortili" oggi fungono da parcheggio di autovetture; 3) la mancanza di proposte motorie nel sistema scolastico ove oggi manca una vera e propria educazione al movimento e ove ancora si ritiene che i giochi si debbano utilizzare solo per i momenti di ricreazione. In tutti i paesi industrializzati e dunque anche in Italia vi è un urgente bisogno di efficaci programmi di attività motoria che diventa un utile mezzo di prevenzione e una priorità di sanità pubblica.

1. Le indicazioni per l'implementazione delle attività motorie

Nel corso degli ultimi dieci anni, vari enti statali e sovranazionali hanno prodotto documenti, rivolti ai decisori politici, orientati alla implementazione delle attività motorie nella scuola primaria e nell'ambito extrascolastico (EU, 2008; WHO, 2010; Australia, 2014; Germany, 2016; CDC, 2018; Canada, 2018)⁵. Prima ancora l'Organizzazione mondiale della sanità aveva definito la promozione della salute come il processo mediante il quale si cerca di incrementare il controllo e di migliorare la

- 3 Sono componenti motorie condizionali quelle che dipendono dai meccanismi di produzione energetica e dalla conseguente possibilità di produrre forza e lavoro. Tali componenti sono oggi riconducibili alle qualità di: forza, resistenza e velocità di traslocazione.
- 4 Sono componenti motorie coordinative quelle che dipendono dall'apprendimento e dallo sviluppo di schemi mentali e motori efficaci. Tali componenti sono oggi riconducibili alle qualità di: equilibrio, combinazione, trasformazione, differenziazione cinestesica, ritmo, reazione.
- 5 EU: European Union; WHO: World Health Organization; CDC: Center of Chronic Disease USA.

salute delle persone. Il termine “Promozione della salute” era stato affermato nella Carta di Ottawa⁶, dove si delineava un intervento di “advocacy”⁷ multidimensionale teso a proporre un’azioni politiche, sociali ed educative che potessero rafforzare la consapevolezza pubblica della salute e incentivare gli stili di vita sani anche attraverso la valorizzazione delle attività motorio-sportive. “Le attività di movimento promuovono il benessere della persona, la sua salute fisica e mentale, prevengono le malattie, promuovono le relazioni sociali e la qualità della vita, producono benefici economici e contribuiscono alla sostenibilità ambientale. Le comunità, che per migliorare la salute promuovono l’attività fisica, possono ottenere molti di questi benefici offrendo una serie di opportunità facilmente accessibili nei diversi contesti di vita e di lavoro e per tutte le fasce d’età”⁸. Un aspetto fondamentale della promozione della salute cosiddetta “attiva” mira ad incrementare fin da bambini il controllo e il potere delle persone sugli aspetti che influenzano la salute. In tal senso il processo educativo indotto dall’ambiente scolastico dovrebbe indurre azioni spontanee e volontarie che i bambini potranno compiere autonomamente o collettivamente. I messaggi educativi che la scuola può trasmettere non sono più focalizzati su singole azioni, ma su veri e propri stili di vita duraturi. La scuola gode di una situazione di vantaggio per adempiere a questa “mission” in quanto è il contesto privilegiato per la realizzazione di interventi educativi: consente di raggiungere virtualmente tutta la popolazione composta da persone giovani che stanno iniziando a scegliere e ad adottare stili di vita. Ecco pertanto che, per realizzare l’implementazione delle attività di movimento e sportive, nel contesto scolastico si impone una scelta di campo forte e perentoria: abbracciare la cultura della corporeità accettandola pienamente nel sistema culturale di trasmissione del sapere. Tale scelta potrebbe essere tradotta anche con il tentativo di riorganizzare le dimensioni spaziale e temporale nel sistema scolastico con importanti conseguenze anche nell’organizzazione dei tempi e negli spazi extrascolastici.

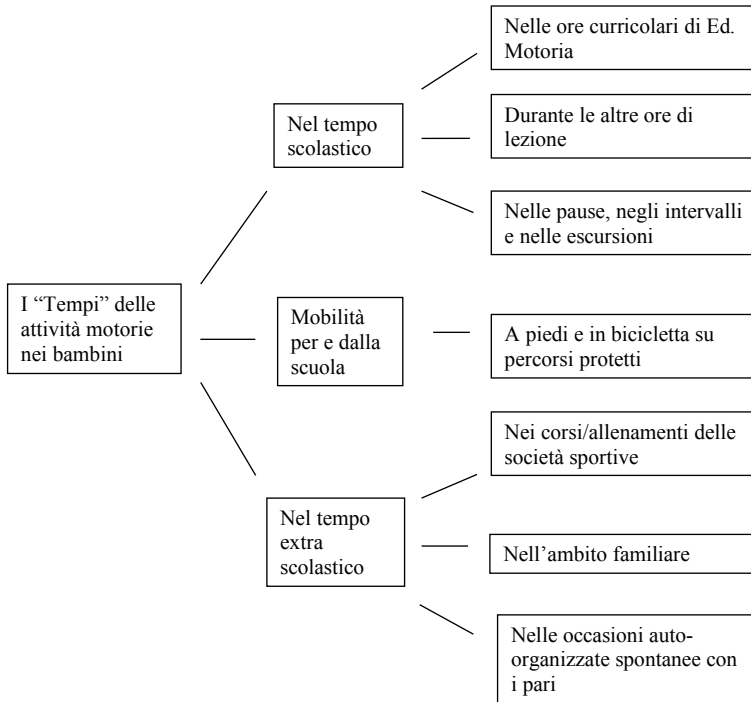
6 Carta di Ottawa, 1^a Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute, Ottawa 1986.

7 Advocacy: insieme di azioni individuali e sociali volte ad ottenere impegno politico, supporto delle politiche, consenso sociale e sistemi di sostegno per un particolare obiettivo o programma di salute (WHO Health Promotion Glossary, 1998).

8 The Toronto Charter for Physical Activity: A Global Call to Action (2010).

2. I tempi per le attività motorio-sportive

Una adeguata quantità di movimento, che per l'OMS equivale ad almeno 60 minuti al giorno di MVPA (Attività Fisica Moderata/Vigorosa)⁹, viene raccomandata non solo per star bene fisicamente ma anche per favorire lo sviluppo di competenze relazionali, cognitive, morali e di auto-controllo nei bambini. Con l'intento di individuare le strategie organizzative per raggiungere questo obiettivo si tenterà ora di fare il punto su opportunità e sollecitazioni alle attività di movimento che nella scuola primaria possono essere indotte da una adeguata programmazione, predisposizione e organizzazione degli spazi intesi come ambienti fisici (aule, palestre, ambiente naturale) e dei tempi scolastici. Lo schema che segue riprende graficamente i contesti oggi valorizzabili e attivabili nei momenti scolastici ed extrascolastici.



Schema tratto da Carraro A., Winter School SIEMeS-SISMES – Milano, 2019

9 MVPA: Moderate to vigorous physical activity. Vengono definite tali quelle attività di movimento il cui equivalente metabolico misurato in MET sia superiore ai

Le ore dedicate all'educazione fisica e motoria curricolare sono da valorizzare nel quantitativo massimo e cioè per 2 ore per settimana. Le indicazioni ministeriali per il curricolo della scuola primaria del 2012¹⁰ ci danno una indicazione appropriata degli OSA¹¹ del movimento che riguardano quattro ambiti: 1) Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo; 2) Il linguaggio del corpo come modalità comunicativa/espressiva; 3) Il gioco lo sport le regole e il Fair Play; 4) Salute e benessere prevenzione e sicurezza. Se utilizzate nel modo più intelligente (senza perdite di tempo prima, durante e dopo le lezioni) nel corso di un periodo non inferiore alle 20 settimane possono portare ad una implementazione media di circa il 6% all'anno nelle capacità motorie di destrezza, forza e resistenza, ad un aumento di abilità motorie e una variazione minima ma indicativa negli stili di vita dei bambini (Casolo et al., 2016)

In ambito scolastico le attività motorie possono essere promosse durante le altre ore di lezione, gli intervalli e le pause. Scegliendo di alternare e integrare la didattica classica tradizionalmente teorica con strategie di didattica enattiva e incorporata, alcuni argomenti di discipline come la matematica, la geografia e le lingue possono essere insegnati partendo da situazioni esperienziali in palestra seguite successivamente da momenti teorici. I fondamenti di queste strategie induttive e innovative sono le teorie del "Learning by doing"¹² e del "Embodied Cognition"¹³ che sostengono l'importanza del coinvolgimento globale dell'allievo a partire dalle esperienze che valorizzano la corporeità.

Una rilevante parte della letteratura si è focalizzata sullo studio e sull'utilizzo degli "active breaks" o pause attive a scuola studiate per alternare i troppi momenti statici con una breve attività fisica che porta benefici anche per le competenze scolastiche (Carlsson et al., 2015). Tali pause,

3MET. Sono tali tutte le attività dinamiche indotte dall'esecuzione degli schemi motorie globali come correre, saltare, lanciare, arrampicarsi e tutte le situazioni di gioco motorio tradizionale, presportivo e sportivo.

10 Ministero della pubblica Istruzione: *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il 1° ciclo dell'istruzione*, Roma 2012.

11 OSA: Obiettivi Specifici di apprendimento.

12 Learning by doing: Imparare facendo. Tale espressione è stata utilizzata per la prima volta da Dewey e ripresa praticamente dai sostenitori dell'attivismo pedagogico.

13 Embodied Cognition: la conoscenza è "embodied" e "grounded". Dipende dal corpo e dalle esperienze che vivo con esso all'interno dell'ambiente fisico e sociale attraverso l'apparato senso-motorio e il meccanismi della percezione-azione.

per lo più della durata di 10 minuti ed effettuate ogni ora, consistono nel proporre in classe e a rotazione esercizi di allungamento muscolare, andature sul posto, autocontrollo respiratorio, mobilità articolare, passi di danza o di ginnastica aerobica, ginnastica con la sedia. I vantaggi di queste forme del movimento nel contesto scolastico sono:

- spazio di esecuzione limitato pertanto possono essere proposti anche nelle aule;
- semplicità esecutiva: possono essere proposte dall'insegnante, dallo specialista ma anche dagli stessi bambini;
- limitata durata temporale e ripetibilità nel corso di una giornata;
- elasticità e adattamento ai tempi della didattica scolastica;
- distogliere e decongestionare la mente del bambino al termine di attività didattiche con forte impegno cognitivo (Kibbe et al., 2011).

Nel corso di una giornata scolastica di tempo pieno potrebbero essere ipotizzate dalle 6 alle 8 pause attive.

Un altro contesto spazio-temporale da considerare in funzione della possibile implementazione quali-quantitativa delle attività di movimento per i nostri bambini è quello relativo alla mobilità “per” e “dalla” scuola. Ciò potrebbe avvenire lungo percorsi ad hoc e dunque protetti da compiere a piedi, in bicicletta o con i pattini con vantaggi sia dal punto di vista fisico-condizionale che sociale con occasioni di relazioni con i pari o con bambini di età differente. Tali percorsi, ripetuti due volte al giorno (l'andata a scuola e il ritorno da scuola), indurrebbero da un lato i nostri bambini a recuperare in parte forme attive di locomozione oggi quasi scomparse, dall'altro i genitori a concedere in modo progressivo, una sempre maggiore fiducia e autonomia negli spostamenti che avvengono al di fuori delle aree protette familiari. Oggi, le statistiche relative alla mobilità indipendente dei bambini nei paesi europei, ci vedono al quattordicesimo e penultimo posto in Europa a pari merito con il Portogallo con al primo posto la Finlandia. I genitori italiani concedono i permessi ai propri bambini con circa tre-quattro anni di ritardo rispetto ai primi paesi in graduatoria (Borgogni et al., 2017).

Nei tempi extrascolastico la motricità del bambino può essere condizionata positivamente dalla iscrizione a corsi sportivi (mini-atletica, mini-ginnastica, mini-basket, mini-volley e così via). Si tratta di attività ludico-motorie di avvicinamento ad una o più discipline sportive che deve essere scelta con la dovuta attenzione in quanto la qualifica degli allena-

tori, la politica della associazione sportiva e il contesto ambientale giocano un ruolo fondamentale nella riuscita educativa delle esperienze che devono da una parte preservare i bambini da un eccesso di specializzazione precoce e dall'altro assicurare ad ogni partecipante la giusta attenzione in favore di una crescita personale individualizzata che non penalizzi i bambini meno bravi.

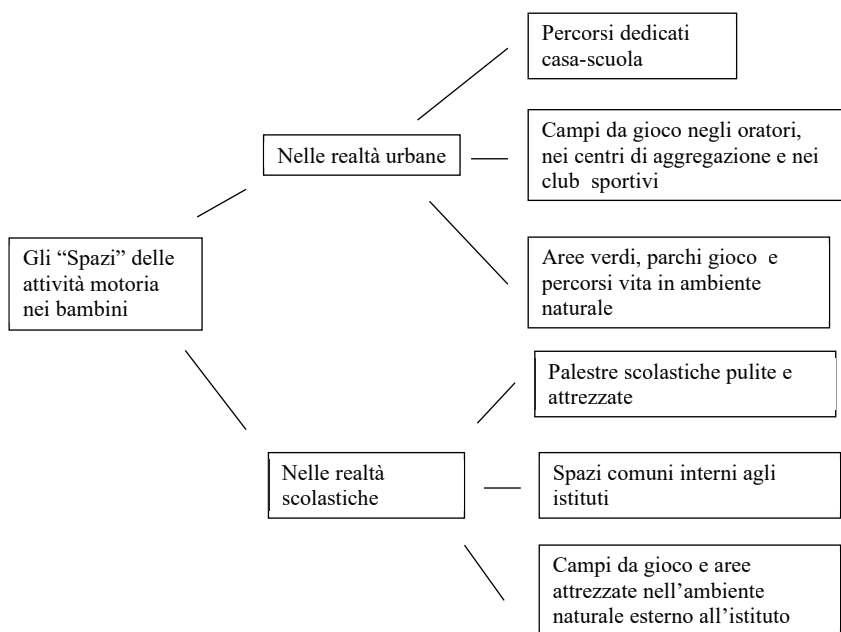
La famiglia riveste un ruolo essenziale nell'educazione dei propri figli al movimento e attraverso il movimento. Purtroppo le statistiche ci dicono che il tempo che i genitori dedicano all'educazione dei figli va progressivamente diminuendo (si sta con i propri figli per meno tempo) in modo qualitativamente meno efficace permettendo, anche nei periodi in cui si è insieme, l'utilizzo di elementi come i cellulari e la televisione che allontanano la relazione e la comunicazione (si parla e si interagisce sempre di meno). Quali sono le scelte culturalmente valide ed efficaci che i genitori possono compiere per favorire le attività di movimento e sportive nel corso dell'età evolutiva? Nella prima infanzia diventa importante ricreare un ambiente familiare predisposto per essere esplorato, non pericoloso per le prime forme di traslocazione, che possa assecondare l'evoluzione della motricità spontanea globale e segmentaria del bambino. Non solo a secco ma anche nel rapporto con l'elemento acqua dove i genitori, possono abituare i propri figli ad un rapporto ludico con questo elemento consentendo loro di giocare nell'acqua sia in casa che in ambiente naturale. Inoltre i genitori diventano determinanti nelle scelte dei giocattoli e delle attrezzature che connotano i momenti di gioco libero del bambino. Ai giochi statici possono essere preferiti giochi che favoriscono la motricità spontanea e lo sviluppo degli schemi motori di base come per esempio palle, funicelle, birilli, ma anche monopattini, pattini e biciclette. Nella seconda infanzia e fino al termine della fanciullezza devono proseguire da parte dei genitori quelle scelte volte ad assecondare lo sviluppo motorio e di adattamento all'ambiente. Affrontare un corso di acquaticità e di avviamento al nuoto in piscina, effettuare escursioni in pianura o in montagna, assicurare momenti di gioco libero in ambienti sicuri, affrontare le prime esperienze di gioco-atletica e di gioco-ginnastica: sono tutte esperienze che connotano in modo significativo il bambino attivo che ha il diritto di potersi muovere e giocare con il proprio corpo.

Nelle età successive quello che possiamo consigliare è che possa avvenire un avviamento sportivo polivalente (orientato allo sviluppo di tutte le qualità e le abilità di movimento) ma anche polisportivo (indirizzato

alla conoscenza e alla pratica di più discipline sportive sia individuali che di squadra).

Una grossa parte di attività di movimento che favoriscono quantitativamente il dispendio energetico e ricreano importanti occasioni di relazione e di socializzazione è rappresentata dai giochi di movimento autonomamente organizzati tra pari quando si ricreano condizioni di spazio (oratori, cortili, spazi verdi, parchi) e di tempo libero. I giochi motori sono una tra le forme abituali di movimento della specie umana in età evolutiva (Calcerano et al, 2003, p. 85). Appartengono a questa categoria i tradizionali e popolari giochi da cortile che sono stati il passatempo preferito di tutti i bambini che fino a 20 anni or sono, al termine del periodo scolastico, accedevano in questi spazi per praticarli nel tempo libero pomeridiano in modo spontaneo e gioioso. I più popolari e conosciuti in tutte le regioni dell'Italia, anche se chiamati con nomi differenti tra loro, sono: "nascondino", "ce l'hai", "il salto alla corda", "palla prigioniera", "mosca cieca", "giro tondo", "Tiro alla fune", "Campana", "Cavallina". Le caratteristiche che accomunano tra loro queste forme ludiche di movimento sono: la pratica in ambienti adattabili e non strutturati, la presenza di regole elastiche e concordabili di volta in volta, e la adattabilità a numeri di partecipanti anche variabile. Questi giochi sono stati sempre ritenuti importanti per favorire, in modo del tutto spontaneo e piacevole, la crescita morfologica, motoria, intellettuale e sociale dei bambini (Casolo et al., 2003, p. 35). Tra i giochi oggi tramandati dai nonni ai genitori prima e ai nipoti poi, i giochi di movimento sono quelli che, nel periodo che comprende le nostre due ultime generazioni, stanno progressivamente diminuendo o addirittura scomparendo. I tempi di pratica per questi giochi coincidono con il tempo libero dei nostri bambini, sempre ammesso che si possa oggi scongiurare che esista e che quel poco tempo non venga occupato esclusivamente dai giochi elettronici e informatici.

3. Gli spazi per le attività motorio-sportive



Cercheremo di affrontare l'argomento partendo da una considerazione di base: tutte le teorie evoluzionistiche che studiano lo sviluppo umano contemplanò come fattori determinati i cosiddetti fattori endogeni o dipendenti dalla unicità e bio-diversità degli individui (caratteristiche genetiche, livello di conoscenze e capacità, esperienze pregresse) e quelli esogeni o dipendenti dall'ambiente esterno all'individuo tra cui l'ambiente sociale ma anche gli spazi e gli ambienti fisici ove avvengono le differenti forme di apprendimento. Questi ultimi – gli ambienti fisici – risultano determinanti nel favorire o meno le attività di movimento. Se prendiamo l'esempio di una realtà urbana una adeguata predisposizione della viabilità può influenzare la possibilità per i cittadini di utilizzare forme di locomozione attiva come il camminare o il pedalare. È ovvio che questi spazi motoricamente percorribili debbano essere protetti! Nessun genitore consentirebbe al proprio figlio di 10 anni di andare a scuola con la bicicletta se il tragitto prevedesse la coesistenza dei bici, pedoni, macchine o camion se non addirittura autoarticolati. Diventa pertanto auspicabile poter ripensare le forme di spostamento nelle nostre città, facendo tesoro delle esperienze positive delle più importanti realtà urbane del

nord Europa, per ricavare percorsi protetti come aree pedonali o percorsi ciclo-pedonali che possano favorire una motricità attiva fin da bambini. Anche gli spazi scolastici meritano alcune riflessioni che coinvolgono la “palestra”, luogo storicamente preposto per effettuare le ore di educazione motoria, ma anche tutti gli altri spazi comuni interni o esterni. Tre sono le condizioni che devono ricorrere nell’ambiente palestra per garantire igiene e funzionalità: essere *sicuro*, *essere pulito* e *essere attrezzato*. Nonostante sia in vigore in Italia una legge sulla sicurezza degli ambienti pubblici, molte palestre scolastiche sono ancora sprovviste di uscite di emergenza. Per non parlare poi di quelle palestre improvvisate la cui origine iniziale era un ripostiglio o uno scantinato dove si ricorrono colonne centrali con spigoli vivi o caloriferi sporgenti senza imbottiture di protezione. Il fattore pulizia è altrettanto importante per l’igiene ambientale pertanto una palestra dovrebbe essere spaziosa (per la scuola primaria possiamo considerare dimensioni minime quelle di un campo di pallavolo ovvero mt. 9x18), luminosa, aerata e facilmente pulibile almeno una volta al giorno. La presenza di attrezzatura adeguata è fondamentale anche se nelle scuole elementari pubbliche italiane è spesso carente soprattutto per quanto riguarda i piccoli attrezzi ed i tappeti. La disponibilità di ambienti e di attrezzature idonee e propedeutiche non può che facilitare l’apprendimento delle abilità. Oltre ai tradizionali attrezzi da palestra che si suole suddividere in grandi attrezzi (spalliera; quadro svedese: palco di salita, scale verticali, scala orizzontale, assi e trave di equilibrio, cavallina, materassine e materassoni) e piccoli attrezzi (palloni pieni o «medicine balls», palle leggere, palline tipo tennis, funicelle, ceppi; assicelle e tavolette; cerchi: clavette) ogni insegnante potrà aggiungere qualsiasi altro attrezzo non convenzionale. La validità di un attrezzo è legata alla possibilità che lo stesso ha di offrire spunti, suggerire intuizioni, a prestarsi come strumento di creatività e di estrinsecazione di un qualche cosa di veramente personale (Calvesi et al., 1998). Nelle strutture scolastiche, oltre alle palestre, vi possono essere spazi comuni utilizzabili per le attività di movimento. Ci stiamo riferendo a corridoi, atrii e scale che possono consentire lo svolgersi di attività guidate in successione su percorsi misti che allenano gran parte degli schemi motori. Sempre all’interno delle strutture, le singole aule, modificate nella disposizione delle sedie e dei banchi, possono con un po’ di fantasia e di creatività essere trasformate in piccole palestre. Se poi l’edificio scolastico fosse allocato all’interno di un ambiente naturale tutti gli spazi esterni naturale potrebbero diventare una palestra a cielo aperto. La necessità di tornare alla natura è largamen-

te sentita in una società, come la nostra, industrializzata e concentrata in agglomerati urbani che hanno tenuto veramente in poco conto l'importanza del verde per uno sviluppo equilibrato della personalità. Il ritorno alla natura offre l'occasione per avvicinare il bambino al rispetto della stessa e rimaniamo del tutto convinti che l'ambiente naturale sia comunque una scelta da preferire o da alternare alla palestra quando è possibile. Il bisogno propriamente fisico e spirituale dei bambini di vivere a stretto contatto con la natura e di inserirsi in un ambiente il più delle volte così estraneo alla loro esperienza quotidiana deve spingersi a ricercare tutte le forme e le possibilità perché possa essere appagato. Esistono oggi in letteratura numerose pubblicazioni che supportano la necessità per il bambino di vivere esperienze in ambiente naturale (Farnè, 2010; Ceciliani, 2016; Monti et al., 2017). In un altro studio recente si è visto come un maggior tempo trascorso all'aria aperta, possa essere utile per prevenire la progressione di una miopia esordita in età precoce. I fattori protettivi associati allo svolgimento di attività fisica all'aria aperta sembrano essere l'esposizione ad una luce più intensa, la cromaticità della luce del giorno e un incremento dei livelli di vitamina D (Ramamurthy et al., 2015), tutti fattori strettamente legati allo svolgimento di attività fisica all'aria aperta. L'outdoor education diventa pertanto un contesto spazio-temporale fruibile oggi dagli insegnanti quando le condizioni meteorologiche lo permettono. Il preconizzatore storico di questa forma di movimento è stato il francese Hébert (1936). Le attività proponibili vanno dalle proposte sui principali schemi motori di base come camminare, correre, saltare, arrampicarsi, restare in equilibrio, spingere, tirare, sollevare, portare, lanciare, attaccare e difendersi alla esecuzione di momenti di attività collettiva come l'esecuzione di movimenti coordinati, le danze e giochi che richiedono grandi spazi come il prendersi, sparviero, castellone, scalpo, caccia con i numeri. Sono tutte attività facilmente proponibili, utilitaristiche e concrete che, se ben utilizzate daranno risultati positivi nel miglioramento delle grandi funzioni organiche cardio-circolatoria e respiratoria (aspetto funzionale), nello sviluppo armonico dello scheletro, dei muscoli e delle articolazioni (aspetto strutturale), nel miglioramento delle qualità motorie condizionali e coordinative (aspetto utilitaristico) e nelle capacità di adattamento richieste dal vivere a contatto con la natura e da un notevole sforzo di volontà e di partecipazione attiva (aspetto morale, psichico e caratteriale). Gli spazi scolastici esterni possono essere adeguatamente attrezzati e mantenuti tali da offrire spazi per un'attività motoria sicura e coinvolgente.

Conclusioni

La scuola primaria, onorando la chiamata all'azione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, dovrebbe operare in sinergia con gli altri enti del territorio per promuovere nei bambini il concetto di "salute attiva" adoperandosi per far nascere stili di vita attivi. In funzione di questa importante finalità, unitamente ad un processo di educazione alimentare, dovrebbe ripensare gli spazi e i tempi delle attività didattiche in modo da non limitare le occasioni di movimento scolastiche ai soli momenti calendarizzati in palestra. L'educazione dei genitori e dei loro bambini verso scelte impegnative di mobilità attiva nei percorsi casa-scuola, l'utilizzo degli "active breaks" e le scelte di potenziamento e di fruizione dell'ambiente naturale in nome di una sempre attuale "outdoor education" rappresentano momenti educativi oggi importanti per una crescita sana e per il benessere generale dei nostri bambini.

Riferimenti bibliografici

- ACSM (2011). American College of Sport Science Special Communication, Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. *Medicine & Science in Sports & Exercise*.
- Bar-Or O, Zwiren L.D. (1973). *Physiological effects of increased frequency of physical education classes and of endurance conditioning on 9 to 11 year old girls and boys*. IV International Symposium of Pediatric Work Physiology, Natanya: Wingate Institute;
- Boreham J. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Sports Sci*, Dec, 19(12): 915-929.
- Borgogni A., Farinella R, (2017). *Le città attive*. Milano: Franco Angeli.
- Calcerano L., Casolo F. (2003). *Educazione Motoria e Sportiva*. Brescia: La Scuola.
- Calvesi A., Tonetti A. (1998). *L'attività motoria e l'educazione*. Milano: Principato.
- Carlson J.A., Engelberg J.K., Cain K.L. (2015). Implementing classroom physical activity breaks: Associations with student physical activity and classroom behavior. *Prev Med (Baltim)*, 81: 67-72.
- Casolo F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.

- Casolo F., Mondoni M. (2003). *Teoria, tecnica e didattica dei giochi di movimento e dell'animazione motoria*. Milano: Libreria dello sport.
- Casolo F., Alberti G., Orizio C., Arpesella M., Passi A., Galvani C., La Torre A. (2016). *Lombardia in gioco: a scuola di sport*". *Advocacy project 2015-2016*. Roma: Congresso SISMES.
- Cecilian A., Bortolotti A. (2013). Outdoor Motor Play: Analysis, Speculations, Research Paths. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3, 3.
- Cotman C.W., Berchtold N.C. (2007). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trend Neurosc.*, 30(9).
- Farnè R., Agostini F. (2010). *Outdoor education: l'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior Spaggiari.
- Gutin B., Barbeau P., Owens S., Lemmon C.R., Bauman M., Allison J., Kang H.S., Litaker M.S. (2002). Effects of exercise intensity on cardiovascular fitness, total body composition, and visceral adiposity of obese adolescents. *Am J Clin Nutr.* May, 75(5): 818-826.
- Hebert G. (1936). *Education physique, virile et morale par la méthode naturelle*. Paris: Vuilbert.
- Hillman C.H., Erickson K.I., Kramer A.F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Net Rev Neurosc*, 9(1): 58-65.
- Jones R.A., Reithmuller A., Hesketh K., Trezise J., Batterham M., Okely A.D. (2011). Promoting Fundamental Movement Skill Development and Physical Activity in Early Childhood Setting: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Ped Exerc Sci*, 23.
- Kibbe D.L. et al. (2011). Ten Years of TAKE 10: integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Prev Med*.
- Kimm S.Y., Glynn N.W., Obarzanek E., Kriska A.M., Daniels S.R., Barton B.A., Liu K. (2005). Relation between the changes in physical activity and body-mass index during adolescence: a multicentre longitudinal study. *Lancet*. Jul 23-29, 366 (9482): 301-307.
- Monti F., Farné R., Crudeli F., Agostini F., Minelli M., Cecilian A. (2017). The role of Outdoor Education in child development in Italian nursery schools. *Early Child Development and Care Journal*.
- Ortega F.B., Ruiz J.R., Castillo M.J., Sjöström M., (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *Int J Obes (Lond)*, 32(1): 1-11.
- Ramamurthy D., Lin Chua S.Y., Saw S.M. (2015). A review of environmental risk factors for myopia during early life, childhood and adolescence. *Clin Exp Optom.*, Nov, 98(6).
- Sibley B.A., Etnier J.L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15.
- Shephard R.J. (1993). Effect of enhanced physical education in the pubescent child: Trois Rivières revisited. Toronto Canada. *Ped Exerc Sci*, 5.

- Strong W.B., Malina R.M., Blimkie C.J., Daniels S.R., Dishman R.K., Gutin B., Hergenroeder A.C., Must A., Nixon P.A., Pivarnik J.M., Rowland T., Trost S., Trudeau F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *J Pediatr*, 146(6): 732-737.
- Wang Y, Lobstein T. (2006). Worldwide trends in childhood overweight and obesity. *Int J Pediatr Obes.*, 1(1): 11-25.

The Italian National Evaluation System: a quasi-project. Critical reflections and open questions

Il Sistema Nazionale di Valutazione: un quasi-progetto. Riflessioni critiche e questioni aperte

Renata Viganò

Full Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | renata.vigano@unicatt.it

abstract

The issue of the evaluation of students, teachers, school managers, schools themselves and entire education systems has begun to attract particular attention among governments and policy-makers, both internationally and, increasingly, at national levels. School evaluation is used as a tool to improve understanding of how students progress in their learning, to provide information to parents and indeed society at large about performance, and to improve schools in terms of their leadership and teaching practices. In Italy, a National Evaluation System (SNV) was introduced in the 2014-2015 school year. The realities of the political landscape and the contradictions, uncertainties and complexities of the school sector have substantially conditioned the SNV's implementation and continue to exert a major influence on it. This paper focuses on some of the many points worthy of attention and on the numerous open questions, with particular reference to their implications for pedagogical and educational research.

Keywords: school, system, evaluation, improvement, educational policy

A livello internazionale e con crescente interesse a livello nazionale, i governi hanno iniziato a prestare particolare attenzione alla valutazione di studenti, insegnanti, dirigenti scolastici, scuole stesse e sistemi educativi. La valutazione scolastica è impegnata come strumento per comprendere meglio come gli studenti progrediscono nei loro percorsi di apprendimento, per fornire informazioni ai genitori sul rendimento e alla società in generale per migliorare le scuole in termini di leadership e pratiche di insegnamento. In Italia, in particolare, dall'anno scolastico 2014-2015 il Sistema di valutazione nazionale (SNV) è stato progressivamente implementato. La realtà degli scenari politici, le contraddizioni, le incertezze e la complessità del mondo scolastico hanno pesantemente condizionato e continuano ad influire sull'attuazione dell'SNV. Questo contributo si sofferma su alcuni fra i molti punti che meritano attenzione e sulle numerose questioni aperte, con particolare attenzione alle implicazioni per la ricerca pedagogica ed educativa.

Parole chiave: scuola, sistema, valutazione, miglioramento, politica educativa

1. Some notes on school evaluation

The issue of the evaluation of students, teachers, school managers, schools themselves and entire education systems has begun to attract particular attention among governments and policy-makers, both internationally and, increasingly, at national levels (Meyer, Benavot, 2013; Scott, 2016). School evaluation is used as a tool to improve understanding of how students progress in their learning, to provide information to parents and indeed society at large about performance, and to improve schools in terms of their leadership and teaching practices (Eurydice, 2016). In terms of students' assessment, many countries set educational standards indicating what students should know or be able to do at different stages of the learning process. This simplifies the evaluation of students' levels of learning, and also provides an ongoing review of the indicators used to measure the achievements of different countries in different areas (OECD, 2018).

Good student performance is linked to the success of teaching practices within schools, to teachers' professionalism, and to schools having good organizational structures, including in aspects related to the headteacher's management of the school. Specific indicators are used to evaluate different aspects of a school. The results are used to identify both schools that are successful in evaluating their work and making it effective as well as those that require improvement. The various indicators are also used by policy-makers to provide a transparent assessment of the work of headteachers and teachers. The evaluation of educational systems has changed in character over time, increasingly becoming more comprehensive. Today evaluation focuses not only on students' results, but also on wider aspects including the external evaluation of schools, teachers and management, and makes extensive use of student performance data, including in relation to new outcomes, such as the so-called "Key European competences" (Nutti, Ghio, 2016).

Schools have progressively acquired greater autonomy in their decision making and organisation. However, alongside this, the nature of external evaluation itself has clearly changed. In external evaluation, in fact, elements such as accountability (monitoring various functions) and improvement (development and new functions) now co-exist and interrelate to varying degrees in different countries. The monitoring of functions which focus on the degree of compliance with state directives in regulatory and administrative terms, is increasingly accompanied by the

development of new functions that address the school's and its operators' sense of responsibility, as well as improvement in its teaching practices and management. Autonomy, in the sense of the capacity for 'good' governance, implies for schools a commitment to a series of self-diagnosis actions (self-assessment and monitoring of the quality of teaching and learning) as well as the ability to put in place improvement measures. The importance of self-assessment consequently increases, raising new questions about what constitutes 'good' evaluation. This implies, at the national level, the need to provide support for schools' evaluation, such as through written guidelines, as well as by providing tools for self-evaluation and systems for data return.

In Italy, specifically, the National Evaluation System (Decree of the President of the Republic n. 80, 2013) has been in operation since the 2014-2015 school year.

2. Structural and descriptive notes on the National Evaluation System

The essential elements relating to the structure and program of the National Evaluation System (henceforth the SNV) are set out below, in shortened form for the purposes of this paper.

The SNV comprises three operational aspects: INVALSI, INDIRE and the Inspectors of the Ministry of Education.

INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di Formazione) is the National Institute for the Evaluation of the Education System. Its main tasks are: organizing national and international surveys; coordinating the evaluation of school management and defining the indicators for evaluation; and conducting the program for schools' self-evaluation and evaluation. For this element, it defines the tools used for analyzing data and surveys, specifies the framework used by schools in their self-evaluation reports, develops the protocols for the external evaluation, and issues the training plans for inspectors and the expert evaluation teams.

INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) is the National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research. It provides support for innovation, consultancy and staff training.

The Inspectors of the Ministry of Education coordinate the External Evaluation Teams (henceforth NEV).

The SNV conducts evaluation across four main areas: evaluation of learning, evaluation of educational institutions, evaluation of school management, and evaluation of teachers.

At the national level, assessment of school learning is carried out every year on the basis of a series of tests that are given to primary and secondary school students across the country. A program that covers early years settings is also being tested.

INVALSI also promotes certain International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) investigations in Italian schools: TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), TIMSS Advanced, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), and ICCS (International Civic and Citizenship Education Study). It also manages the implementation of the OECD PISA (Programme for International Student Assessment) survey in Italy.

The evaluation of educational institutions takes place in four phases: self-evaluation, external evaluation, improvement actions, and social reporting; the first entire four-phase cycle, which started in 2014, is expected to end in 2019. In the 2014/2015 school year, schools started their self-assessment using indicators and comparative data provided by the ministry. In 2015/2016 the external evaluation phase began, with the External Evaluation Units (NEV, consisting of an Inspector and two experts) conducting school visits; this procedure follows a national protocol with common methods and tools. In the same year, schools planned and started improvement actions, based on their self-evaluation reports, in some cases with the support of INDIRE or other public and private partners (universities, professional associations, etc.). In 2018/2019 schools are requested to publish their first social accountability reports (using a common model at national level) and to promote public information initiatives.

It should be noted that the introduction of the SNV followed on from a series of important experimental projects (“the prototypal projects” V&M – Evaluation & Improvement, VSQ – Evaluation of Schools Quality, and VALES – Evaluation and Development of Schools), which were conducted by INVALSI and realized with the help of the 2007-2013 European PON Funds, which enabled different instruments and evaluation procedures for Italian schools to be tested. The current national roll-out of the set of evaluation tools and practices is an important step forward, and requires careful analysis of the following aspects: how the procedures are put into practice; the adequacy of the assessment

tools; and the skills required, as identified by the experts responsible for school evaluation.

According to the Ministry of Education “The procedure for the evaluation of headteachers is designed to enhance and improve the professional leaders themselves, in view of the gradual increase in the quality of the educational service”.

The purpose of evaluating school management is to improve the professionalism of managers and educational institutions in line with the SNV. The frames of reference within which management actions and their contribution to the improvement of the service are placed are: the objectives of the self-assessment report (school level), the regional objectives (regional level), and the national policy objectives (national level). The methodology adopted for the assessment is intended to be easily incorporated into the work already being undertaken daily, using mostly tools and documents already in use, without the need for new or particular documents that increase the workload of school managers.

The starting point is the self-assessment conducted by the manager, using a national common reference model with data and verifiable evidence. This is also the case for the evaluation procedure for educational institutions (Article 6 of Presidential Decree 80/2013). The final reference for the evaluation is the annual feedback on the achievement of objectives for both processes (“specificity of the functions”) and results (“the manager’s contribution to the achievement of the results for the improvement of the educational service provided for in the self-assessment report”). School managers contribute to the pursuit of objectives through “the specific nature of their functions”, therefore the evaluation cannot be based exclusively on the achievement of the goals but must first consider the specifics of the managerial action taken in pursuit of them. With this in mind, the assessment of the school manager covers six main professional domains: management and organizational skills (achieving results, fairness, transparency, efficiency and effectiveness); enhancement of the commitment and professional abilities of the institute’s staff; appreciation of the manager’s work among the professional and wider community; contribution to improvements in student success and improvements in organizational and didactic processes; and individual school management, promotion of collaboration between the various components of the school community, and relationships with the wider social context and within the school sector.

The evaluation process is divided into six main phases: definition of

the objectives by the regional school authority (in accordance with the priorities established by the institute's self-assessment report / the Ministry of Education / regional objectives); formulation of the evaluation plan by the methodological coordinator of the evaluation system (the Inspector); annual self-assessment by the manager using a specific prescribed format, providing documentation of any actions taken and the outcomes achieved, along with progress data and evidence of responses to any other requests made by the NEV; preliminary evaluation by the NEV and possible visit to the school (every manager is subject to a visit within their three-year period of office); final evaluation by the regional school authority, with reference to the NEV's evaluation; feedback on the assessment by the regional education authority and / or the NEV.

Moving on to the evaluation of teachers, to date this process has not been launched and pilot projects are yet to be implemented.

The European Commission's "Rethinking Education" announcement (European Commission, 2012) underlined, as early as 2012, that adequate professional development of teachers should include regular feedback and support; this, according to the Commission, increases teachers' self-esteem, allowing them to feel valued within a community and to become aware of the importance of their role. The Eurydice report "The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions" (2015) shows that some form of centrally regulated teacher assessment exists in almost all European countries. A very small number of countries, including Italy until 2015, proved an exception to this. However, in accordance with law 107, assessment was introduced in the 2015/2016 school year on an annual basis, along with evaluation and a bonus system awarded on the basis of professional merit. The specific criteria for awarding bonuses to teachers must be drawn up by an Evaluation Committee (whose composition is defined in paragraph 129 of the law) while the sums allocated are decided by the school manager, using an evidence-based assessment. The Evaluation Committee therefore simply has the task of identifying the criteria as precisely as possible, so as to limit the manager's discretionary powers. In reality, law 107 has not been acted upon; for complex reasons that will be partly discussed in the following pages, teacher evaluation in Italy is still not practiced.

3. Critical notes

There has certainly been no lack of debate or polemic around the theme of school evaluation; a wide variety of voices have been raised on this topic, using arguments that are scientific and professional but very often also ideological and corporate (Viganò, 2017). Below, we seek to address, as far as possible within the confines of this contribution, some of the many points worthy of attention and some of the numerous open questions, with particular reference to their implications for pedagogical and educational research.

The title of this paper defines the SNV as a “quasi-project”. Almost thirty years have passed since the National Conference on schools in 1990, with a series of ministers, reforms, counter-reforms, adjustments, and re-orientations having taken place around schools. In fact, tracing a logical path that describes the development of the SNV as a whole would be impossible: in reality it has been a journey full of diversions and stumbling blocks. Thirty years of major changes in direction that, at times, have seen the school as a battlefield cannot be presented as a rational, jointly-owned design. And yet the periodic resurgence of the theme leads to questions about what lies at the root of this fluctuating attitude.

On the one hand, at both the national and international level, scholastic and social developments have led to certain inescapable requirements, including: the development of international and national comparative evaluation systems; the recognition of school autonomy; the need to combat the discrepancies between individual schools and territories in terms of the service they provide and the results they obtain; the duty to guarantee essential levels and uniform learning goals nationally; stakeholders’ desire for reliable and publicly available data on the quality of the service provided; and schools’ capacity to initiate and promote the evaluation system.

On the other hand, the institutional design of the SNV is not the result of rational planning (optimal institutional design) but of a gradual accumulation of more or less successful attempts.

There is no certainty that any trace of an innovation will remain once it is exposed to the judgment of history: if a novelty is consolidated into the behavior of social participants, it becomes a constituent part of the system. Alternatively it will fall into oblivion. The introduction of the evaluation system into schools is complex and involves all parties, and the role each carries out. Complexity is, in fact, an element of structural

fragility; the synergy between the component parts is the *conditio sine qua non* for supporting the whole evaluation system (Benadusi, Gianicola, 2016).

With regard to the evaluation of learning, it is necessary to reflect on what contribution constructing a culture of formative evaluation is meant to make. Some elements of crucial importance, which form part of the structure of the Italian school system, appear difficult to overcome (Meloni, 2018).

First of all, the practice of assigning a numbered grade to a student's performance. On the one hand, teachers suffer from having less opportunity to exercise their own judgment (for example during meetings with other teachers to assign grades at the end of the school year) and the loss of their judging authority; on the other, the inadequacy of a judgment that appears to classify and make a definitive assessment in the face of the complexity and richness of the learning process is becoming more and more evident. All other available tools for detection and narration would also be required to accompany the student on their path through formal education, from one school level to the next.

The second critical issue concerns the relationship between school and family, between teachers and parents. The tendency of families to reduce the evaluation process to a simplistic grade leads to schools adapting their offer to meet parents' demands, at the expense of focusing on the student's whole learning journey and committing to an improvement in teachers' evaluative skills; "What grade did my son get?" is the key question, the only information that seems to count.

Another problem arises from the contradictions inherent in the guidelines. To give an example: the certification models for skills are completely different in the first and second cycles, although both refer to European Commission recommendations. In fact, the current system does not seem to have managed to go beyond the INVALSI tests as a measure of results, just as it failed to focus on the teaching process as a jointly-owned team effort, rather than an individual activity.

It should be acknowledged however that the idea of a formative evaluation of the work of schools is, in reality, a major innovation. The implementation of the SNV has obviously met with resistance and obstacles, but inviting schools to reflect on their actions is a lever for fundamental and cultural change that may determine the consolidation of a practice of evaluation that analyzes issues of quality; that knows how to measure the impact of didactic and organizational action; that is en-

dowed with reliable instruments for assessing outcomes and processes, and that ultimately triggers meta cognitive processes in all parties in the teaching/learning process: teaching staff, managers and students (Bonaiuti, 2015).

This leads us to focus on another critical aspect, namely schools' reactions to the introduction of innovations in evaluation and the SNV.

Despite good intentions and long-established regulatory arrangements, the response from schools to procedures for verifying and assessing their work has been slow and resistant. No external verification has been well received and accepted; no quality control procedure welcomed or permitted. The teaching body has for some time adopted a critical stance in response to the whole evaluation project, above all with regard to the competitive, economic and even punitive implications that were initially conceived by the legislator and rejected by teachers. In recent years, the sometimes strong reaction to the SNV has actually slowed down the introduction of any evaluation tool.

Today, however, the push towards an evaluation of schools' work has grown and diversified, for example through the requests for reporting on the abandonment of a centralized model in favor of greater autonomy or on the social control that the families exhibit that arises from the breakdown of the educational trust that once existed and of the founding social consensus on the role of the school. The school itself and those working in it feel, in a sense, overwhelmed by the requests for evaluation, not recognizing it as an opportunity for growth, improvement, and enhancement. It is therefore primarily a cultural problem (Birman, 2010), that can only be tackled by overcoming the perception of being mere objects of evaluation to become instead active protagonists in a systemic logic (Viganò, 2017).

In the SNV program, the initial self-assessment approach undoubtedly mitigated the resistance, even if previously RAV (self-assessment report) drafts were written by the school manager with input from only a few select colleagues; the whole teaching team rarely collaborated in the process of self-evaluation. One element of weakness is certainly teachers' scant knowledge of the legislation, to which can be added a kind of superficiality on the part of many in their interpretation of the regulations on the evaluation of learning (consider that there is no particular tradition of giving students formative feedback on their progress). This superficiality also exists in the practice of system evaluation.

In recent years, however, the procedure for drawing up the RAV and

the PTOF (three-year plan of the training offer) was shared more within the school; moreover, whole schools have painstakingly conducted practices of observation and self-assessment.

The process designed to define improvement objectives and the indicators to measure their results appears more complex. Teachers' widespread unfamiliarity with teaching practices that measure the impact of one's teaching does not facilitate the introduction of these methods. Teachers who are not organized or are unaccustomed to measuring the effectiveness of their teaching activities (Vivanet, 2015) other than through assigning a numerical grade, cannot measure the effectiveness of a systemic action, not possessing the shared tools and practices that examine the action of the school as a whole. It is a clear problem of terminologies, practices, and the sharing of a common project that can only be dealt with appropriately through ongoing training.

A range of causes might explain the difficulties in involving teachers in this process: the undervaluing of the teaching profession, the rigid contracts, non-existent career progression, the growing loss of social recognition, decreased motivation, an educational practice that is resistant to change, the weakening of the role of collegiate bodies in the governance process, training that is not fit for purpose. These critical elements, endured by the teaching body with resignation and disenchantment, have caused over time a progressive retreat into a professional life characterized by solitude and self-sufficiency. This feature of being forced into individual solitude appears to be the main hindrance to a collective rewriting of the teacher profile in which evaluation is experienced in non-punitive and growth-oriented terms.

The crisis in the teaching profession is further heightened by the perception that the knowledge transmitted is obsolete and useless. Additionally, methodological and didactic innovations are often assumed to be, and experienced more as, requirements that teachers are forced to fulfil rather than the keys that open the doors to knowledge. Unsurprisingly, a teaching staff whose average age is the highest in OECD countries, that is in large part disillusioned and worn down by difficult and conflicting internal dynamics, defends its core self, i.e. the educational relationship with students, the defensive bulwark to be protected. The question of "what" to evaluate becomes "who" can evaluate, delegitimizing the role of evaluation. These reactions defend and protect the ways in which one implements one's own educational and organizational practice, in the face of a normative action that "attacks" the residual living space of one's work.

As stated previously, the question has the breadth and complexity of a cultural challenge.

It is necessary to ask first of all what is the relationship between evaluation in the school system and the general purpose of Italian schooling; what is the horizon towards which one moves and how much is this shared by all school operators; what is the answer to the question “what school is for, today?”. This question, which is far from secondary, can instead be regarded as the foundation of daily professional practice, which allows teachers to overcome the perception of their own marginal position within the educational system (Viganò, 2017).

If the school mission in its entirety is not shared in substance, if everyone does not grasp his/her specific contribution within a common framework, there is a risk of living one’s profession in isolation and being always resistant to evaluation, interpreting it as interference in one’s personal work and never as part of a logic of overall improvement, both individually and collectively. Today, teachers barely display any ownership of this systemic vision.

4. Open questions and areas for development

A quasi-project. Necessarily ambitious – to set up and implement an evaluation process for a country’s entire education and training system requires a complex and somewhat optimistic plan – but equally inevitably full of difficulties, road blocks, standstills, changes in direction, and reconfigurations. The realities of the political landscape, and the contradictions, uncertainties and complexities of the school sector have substantially conditioned the SNV’s implementation and continue to exert a major influence on it.

At a fundamental level, it is neither obvious nor rhetorical to recall the need for a serious and authentic reflection on schools. The debate about schools’ objectives and the principles and values that these should guarantee and transmit is often poor and ideologically flawed. However, a good evaluation can only develop from a sufficiently unambiguous and detailed definition of the objectives that should be set and the values that should be guaranteed. We need a public debate that is worthy of the importance that school assumes today with respect to the cohesion and development of Italian society, the needs and expectations of young people and their families, and the international competitiveness that in a glob-

alized society we cannot afford the luxury of ignoring (Scott, 2016; Vergani, 2013).

The idea of evaluation to which the system corresponds requires critical review and consequent adjustments to its implementation. The SNV has a certain technocratic drift, linking improvement to evaluation in a slightly too mechanical way – it is rather standardized and essentially focused only on the INVALSI surveys. Even the plans for improvement, which follow a uniform pattern imposed from above and from the outside, are likely to be experienced as foreign interventions by schools (Jeffery, 2014). The school is a *sui generis* production system, comparable by analogy to a co-operative, and all attempts to reorganize it according to managerial principles will probably be ineffective (Haroche, 2010). A group entity can be evaluated and incentivized only as a group, leaving it to resolve its contradictions internally. The problem of evaluation then becomes that of eliciting this widespread and often intentionally hidden knowledge: only in this way does the improvement process have any hope of effectiveness, because it is not fulfilled through bureaucracy but leaves the decision-making power in the hands of the relevant parties.

It will therefore be important to focus on rapidly expanding the information bases used to carry out evaluations, to avoid referring only to a few disciplinary areas, enhancing instead broader and transversal skills (for example those of citizenship and soft skills). It is also necessary to ensure reasonable flexibility within the improvement plans and high levels of competence in the support available that will help schools to connect the different components of this path to achieve effective improvement (Labaree, 2014).

It is strategic to work to spread the evaluation culture in schools. As Cipollone helps us to understand (2012), evaluation is a continuation of politics by other means and the debate involves students and their families, as well as those who work in schools (and hopefully should also involve other stakeholders). The autonomy-evaluation binomial, considered by Cipollone and Sestito (2010) as the basis for the development of the system, is challenged by forms of evaluation that seem more suited to a technocratic neocentralism rather than to a real decentralization based on a strengthening of the tools of accountability (Viganò, 2017).

At a more specific level, it is possible to identify some points that require guarantees, a shared vision and consistency in the programmatic action if one is to consolidate a practice and culture of evaluation in the Italian school system.

Beyond the needs of control and management, it is necessary to take a formative view of evaluation. Evaluation is either formative or not, for everyone: teachers, managers, administrative staff, students, and schools alike. This cannot be done without adequate investment in training, both in terms of quantity and quality (Morrissette et al., 2012). There is no possibility of the service offered by schools improving without constant support aimed at providing the best professional tools to school staff (Calvani, 2015).

Recruitment and in-service training are also essential. The sensitivity of the question concerning recruitment emerged explicitly in the standard competitions for professorships (with very low pass rates) and in training courses for new teachers. The initial training model has been improving, although this is more debatable in the case of secondary school teachers, often due to prevalent corporate interests; but there is still much to do in terms of in-service training. Obviously, this issue also raises the question of teachers' legal status. The evaluation must be promoted and implemented as a lever for individual improvement in teaching professionalism and not as an administrative practice. The TALIS 2013 survey showed that this approach has a significant impact on teachers' levels of satisfaction with their work: a development hypothesis makes the teaching profession more attractive and generates a positive influence on society's perception of it. The key element is the redefinition of the legal status. The extent of the alterations to the "job" of teaching that have taken place over time require a rewriting of the contractual terms.

In this regard, the reorganization of teachers' school time in a way that facilitates interdisciplinary collaboration is an added bonus. In the contractual rewriting, time and space must be set in physical and organizational spaces, a flexible dimension of common work in which knowledge is treated from the most diverse epistemological points of view. The multidisciplinary teaching organization is related, in a particular way, to a competence approach that is more closely linked to the reality of the construction of knowledge in the cognitive maps of the students.

The creation and substantial use of consultation space must also be supported. Evaluation is a process that involves the school in its entirety and all its stakeholders. The request for social reporting can find meaning and practical fulfilment in a virtuous relationship with all institutional and non-institutional subjects. It is necessary to create opportunities and ways to develop school policies in a stable, formalized and concerted manner but also in a way that responds to differing regional and local cir-

cumstances. This implies the need to make improvement-oriented monitoring and feedback processes possible. The monitoring and control action must generate retroactive feedback for structural improvement (Hadji, 2014). To do this, a culture of evidence must be created, a culture that pursues the reliability of the information collected, enabling processes and outcomes to be compared.

It is therefore necessary to provide adequate training and support for the managerial function. The management of such a complex challenge cannot be undertaken by school management as it is currently configured. The role of the school manager has to be supplemented by qualified human resources to implement more effective school governance. Management skills must be added to the teaching profession which, by now, requires management services, organization and shared guidance of school processes. Training in this regard and the contractual recognition of these resources is an essential condition for managing the complexities of schools better and accommodating evaluation-oriented processes for improvement in a more optimal manner.

In concluding this paper, it is helpful to recall that faced with the contemporary challenge, which features scenarios involving job crises, lack of prospects for the younger generations, epochal crises of resources and migration, and global citizenship, an effective educational system aimed at improving learning outcomes and internal organizational processes can assume a defining role. A culture of evaluation consistent with this perspective becomes an indispensable tool for contributing to the construction of a civil, democratic and inclusive society (Hadji, 2012) that reduces inequalities and gives equal educational opportunities to all.

References

- Ballarino G., Checchi D. (eds.). (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Benadusi L., Gianicola O. (2016). Per una valutazione bilanciata del sistema educativo italiano. In P. Landri, A.M. Maccarini (eds.), *Uno specchio per la valutazione della scuola* (pp. 49-64). Milano: Franco Angeli.
- Birman J. (2010). L'éclipse du sujet et de la singularité dans le discours de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*, 129: 217-244.
- Bottani N., Checchi D. (eds.). (2012). *La sfida della valutazione*. Bologna: Il Mulino.

- Cipollone A., Sestito P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80 - Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, EACEA, Eurydice (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, EACEA, Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2016). *La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei*. Firenze: Quaderni di Eurydice Italia.
- Hadji C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.
- Hadji C. (2014). Pour une évaluation démocratique. In J.-M. Morrissette, M.-F. Legendre (eds.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et socio-politiques* (pp. 57-88). Québec: PUL.
- Haroche C. (2010). L'inévaluable dans une société de défiance. *Cahiers internationaux de sociologie*, 129: 52-78.
- Hattie J. (2016). *L'apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Jeffrey D. (2014). Le jugement éthique dans l'évaluation scolaire. In J.-M. Morrissette, M.-F. Legendre (eds.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 37-56). Québec: PUL.
- Labaree D. (2014). Let's measure what no one teaches: PISA, NCLB, and the shrinking aims of education. *Teachers College Record*, 116 (9): 1-14. In <http://www.tcrecord.org> (date accessed 28.01.2019).
- Meloni S. (2018). Valutazione di sistema in Italia: a che punto siamo?. *Idee in form@zione*, 6: 79-95.
- Meyer H.D., Benavot A. (eds.) (2013). *PISA, power, and policy. The Emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Morrissette J., Mottier Lopez L., Tessaro W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. In L. Mottier Lopez, G. Figari (eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 27-43). Bruxelles: De Boeck.
- Nicoli D. (2016). *La scuola viva. Principi e metodo per una nuova comunità educativa*. Trento: Erickson.
- Nuti S., Ghio A. (eds.) (2016). *Obiettivo mobilità sociale. Sostenere il merito per creare valore nel sistema Paese*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Scott D. (2016). Assessment as a dimension of globalisation: exploring international insights. In D. Scott et al. (eds.), *Assessment in education. Implications for leadership* (pp. 27-52). Berlin: Springer.
- Vergani A. (ed.). (2013). *Prove di valutazione. Libro bianco sulla valutazione in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Viganò R. (2017). Assessment as an exercise of responsible citizenship. Issues and perspectives in educational and training systems. *Italian Journal of Educational Research*, 19: 69-82.

Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente

Relationship and emotions in the construction of teacher professionalism¹

Antonia Cunti

Full Professor of Education | Department of Sport Sciences and Wellness | University of Naples "Parthenope" (Italy) | antonia.cunti@uniparthenope.it

Alessandra Priore

Postdoctoral researcher | Department of Sport Sciences and Wellness | University of Naples "Parthenope" (Italy) | alessandra.priore@uniparthenope.it

abstract

The aim of this paper is to explore emotions and relationships at school, in order to obtain clear developmental directions relating to teachers' education. Learning and teaching processes are complex, mainly due to the interplay between the cognitive, emotional and action dimensions that call the self into question; if what one learns and how one does it, as well as the choices of teaching, form and are the derivative of ways of dealing with culture and knowledge and of an idea of the self as a subject that builds knowledge, the relational and emotional dimensions go through these processes in a very significant way; therefore, it is a priority to consciously guide the socio-emotional exchanges through which the learning and teaching processes are carried out. Teachers' education needs to be more specialized in order to build emotional and relational competences to be able to face and guide the growing criticality that permeates the relationship between the stakeholders in the school system, teachers, students and parents.

Keywords: emotional competences, educational relationships, teacher training, reflexivity, professional development

L'intento del contributo è quello di esplorare il tema delle emozioni e delle relazioni a scuola, allo scopo di ricavare precise direzioni di sviluppo nell'ambito della formazione degli insegnanti. I processi di apprendimento e di insegnamento evidenziano una complessità dovuta principalmente all'interscambio tra dimensioni cognitive, affettive e dell'agire che chiamano in causa il proprio Sé. Se ciò che si impara e come lo si fa

1 Il § 1 è da attribuire ad Antonia Cunti, mentre il § 2 ad Alessandra Priore.

costituisce un fattore fondamentale nello strutturarsi del modo personale di porsi rispetto alla cultura e ai saperi e dell'idea di sé in quanto soggetto costruttore di conoscenza, la dimensione relazionale e quella emotiva attraversano questi processi in maniera molto significativa; pertanto, è prioritario orientare consapevolmente gli scambi socio-emotivi attraverso cui i processi di apprendimento e di insegnamento si compiono. Il lavoro formativo con gli insegnanti dovrà sempre di più specializzarsi nell'ottica di costruire competenze emotive e relazionali in grado di affrontare e di orientare il crescente disagio che permea i rapporti tra i principali attori del sistema scolastico, insegnanti, studenti e genitori.

Parole chiave: competenze emotive, relazione educativa, formazione degli insegnanti, riflessività, sviluppo professionale

1. Emozioni in classe e qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento

Le situazioni di criticità educativa nei contesti scolastici si presentano nell'attualità come estremamente diffuse; esse, nel loro insieme, esprimono uno spettro variegato di differente gravità e, in ogni caso, chiedono un modo nuovo di concepire ed attuare l'agire educativo, nuovo perché ancora scarsamente presente nei contesti professionali. Insegnanti, educatori, ma anche genitori ed altre figure che si collocano nell'ambito della formazione, vivono quotidianamente le difficoltà della relazione educativa e avvertono un disagio crescente che attanaglia in particolare pre-adolescenti e adolescenti. Ci troviamo in presenza di complessità che richiedono interventi interrelati e sinergici, basti pensare al decremento del valore positivo attribuito allo studio e all'impegno formativo, al crescere della noia e della demotivazione nei riguardi dei luoghi della formazione, al diffondersi molto preoccupante di episodi di violenza tra pari e a danno degli insegnanti. Un altro fenomeno preoccupante è rappresentato dalla presenza di relazioni più competitive che cooperative, scarsamente caratterizzate da fiducia e attenzione verso l'altro, abitudinarie e, dunque, povere di creatività e di spinte interne alla crescita e al cambiamento autentico. Si tratta di criticità con un alto grado di intensità emotiva, che richiama un livello articolato di analisi su dimensioni di tipo diverso ed intrecciate e che richiedono azioni meditate, intenzionalmente e metodologicamente orientate e strutturate anche in senso organizzativo.

L'ambito su cui ci si intende soffermare è quello della relazione tra insegnante ed alunno che include specifici nessi tra le dimensioni cognitive, emotiva e dell'agire, caratterizzanti i processi di apprendimento e di insegnamento. La comprensione degli scambi socio-emotivi che sostengono

i processi di apprendimento e di insegnamento è fondamentale per poterli orientare in direzione di un incremento della fiducia nella capacità di imparare e di poterlo fare per tutta la vita nonché dell'affermarsi di un atteggiamento critico ed ipotetico nei riguardi della cultura e della formazione. La comprensione di quanto insegnanti ed alunni mettono in campo quando si relazionano è fondamentale per pensare alla qualità di processi di formazione che possano rendere i docenti più competenti nel loro lavoro ed in grado di partecipare ad una relazione autenticamente evolutiva innanzitutto per se stessi.

L'idea che i professionisti della relazione d'aiuto ad ampio spettro, in tal senso anche educativa e didattica, debbano divenire competenti anche e forse soprattutto nel saper interconnettere gli aspetti personali, interpersonali e contestuali che consentono l'apprendimento, l'insegnamento e, in generale, la crescita delle persone, potrebbe apparire un'affermazione scontata, un po' meno lo è andare ad indagare le motivazioni di una resistenza al cambiamento sufficientemente diffusa. Si ritiene, infatti, che le scelte formative ed organizzative a vantaggio degli insegnanti e del loro sviluppo professionale non dovrebbero soltanto essere volte a tradurre gli obiettivi in percorsi realizzabili, quanto soprattutto essere congegnate a partire dalla comprensione delle difficoltà che limitano la disponibilità degli insegnanti oppure la messa in opera di forme relazionali e di gestione emotiva di tipo alternativo. Tale è il senso della ricerca pedagogica in questo settore, inerente anche l'azione formativa, la quale mira ad agire con la consapevolezza di dover creare i presupposti della possibilità di cambiamento, agendo sulla cura delle dimensioni concrete dell'esperienza educativa, ovvero quelle che contribuiscono a renderla complessa, problematica ed incerta (Riva, 2004).

La letteratura internazionale evidenzia alcune ricorrenti resistenze, relative innanzitutto al riconoscimento che il saper interagire con gli allievi e con il gruppo classe, il saper intercettare le proprie ed altrui emozioni ed il saper mettere tutto questo al servizio della crescita culturale ed umana degli allievi si traduca in un insieme di competenze, quindi oggetto di apprendimento e di progressivo affinamento (Chen, 2016; 2019; Newberry, 2010). Come sono approciate generalmente le emozioni nella didattica e come viene concepito dagli insegnanti lo scambio con gli allievi? Esse sono considerate come delle reazioni, positive o negative, dovute soprattutto a un modo di interpretare e di sentire gli stimoli esterni; più raramente esse vengono concepite come strettamente connesse con un sentire che accompagna lo stare a scuola degli allievi e che può essere modi-

ficato. Si tratta, in generale, dell'ampio uso che in ambito scolastico viene fatto delle variabili ascritte, a cui vengono riportate anche quelle dimensioni che sono modificabili grazie soprattutto all'intervento delle variabili che attengono all'insegnare nelle sue molteplici sfaccettature. Questa posizione può sembrare una forma di delega, di allontanamento di responsabilità, di fatto però in tantissimi casi tende a perdere queste caratteristiche laddove gli insegnanti ne avvertano soprattutto l'aspetto di impotenza a modificare la situazione; in tal senso, ridefinire l'insegnamento e precisarne la sua qualità sistemica, in interazione con altre forze e risorse può servire a contenerne, ma anche per certi versi a liberarne, il potere di influenzamento.

Sebbene negli ultimi decenni le emozioni degli insegnanti siano state raramente analizzate (Crawford, 2011; Day, 2011; Schutz, Pekrun, 2007), oggi esse rappresentano un ambito della ricerca sull'insegnamento sempre più rilevante in ragione del fatto che diversi sono gli studi che hanno dimostrato che il vissuto emotivo degli insegnanti influenza quello degli studenti (Jones, Bouffard, 2012; Meyer, Turner, 2002) e contribuisce alla costruzione del clima di classe (Yan, Evans, Harvey, 2011). La scuola e la classe possono presentarsi come delle arene emotive (Cross, Hong, 2012) in cui l'insegnamento può essere pensato come un "tentativo" emozionale (Sutton, Mudrey-Camino, Knight, 2009); ciò ha il senso di enfatizzare l'opportunità di far leva sugli aspetti socio-emotivi, ancor prima riflettendo su di essi e facendoli rientrare in un approccio di tipo ipotetico in cui l'insegnante possa sperimentare e sperimentarsi, attraverso forme di compartecipazione e di supporto emotivo che possano essere sempre più efficaci. Obiettivo primario degli insegnanti potrebbe essere, a tale proposito, quello di realizzare un incontro di comprensione, nel senso proprio di prendere con sé e su di sé le emozioni altrui, di gestire le emozioni proprie e di confrontarsi con quelle degli allievi.

Posto, quindi, che sia impossibile e poco utile ai fini del nostro discorso considerare separatamente le emozioni degli uni e degli altri, è importante soffermarsi sulle emozioni che gli insegnanti si attribuiscono; diverse ricerche (Butler, 1994; Graham, Weiner, 1986; Rustemeyer, 1984) evidenziano come queste siano riferibili a reazioni emotive che i docenti sperimentano rispetto a situazioni piacevoli/spiacevoli che si determinano in classe, in particolare, i comportamenti che gli allievi manifestano al cospetto delle forme della didattica poste in essere. Una situazione tipica è quella in cui l'insegnante avverte di incontrare degli ostacoli ad un procedere preconstituito che l'obbligano a rallentare, trovare escamotage,

chiedere il confronto con colleghi, ecc. È stato rilevato che gli insegnanti, essendo soprattutto preoccupati di far conseguire un apprendimento ottimale, lasciano che il ruolo delle emozioni rimanga in gran parte non esaminato, soppresso e minimizzato (Fitzsimmons, Lanphar, 2011; Smith, Davidson, Cameron, Bondi, 2009); essi hanno generalmente paura di partecipare alle dinamiche emotive, credendo che sia qualcosa di troppo personale, cosicché la scuola, per tanti di loro, riguarda essenzialmente la “razionalità” e le emozioni semplicemente non fanno parte del costruire scolastico (Halstead, 2005); ne consegue che un approccio frequente è quello di sollecitare gli studenti a mettere da parte le emozioni e a concentrarsi sulle attività (Williams-Johnson *et al.*, 2008).

Una questione importante da evidenziare ai fini educativi è l'aspetto cognitivo delle emozioni, laddove l'analisi di questo possa offrire indicazioni di metodo per la gestione delle emozioni, proprie ed altrui. Qualsiasi emozione è legata ad una credenza, in particolar modo quelle che persistono e che si traducono in un sentire relativamente stabile che sostiene il nostro esistere (Baldacci, 2008; Nussbaum, 2004). Le credenze attengono a rappresentazioni sociali e a concezioni di sé che sono state apprese potremmo dire “in profondità”, ossia attraverso condizionamenti prevalentemente familiari che ci dicono di noi, della realtà e del nostro rapporto con questa. Gli insegnanti hanno punti di riferimento legati a modi socialmente prescritti circa il tipo di relazioni da stabilire con gli studenti. Questi aspetti forniscono lo sfondo da cui si dipanano le forme emotive. I confini della relazione insegnante-studente sono, allora, negoziati durante le transazioni nelle aule e tendono a riflettere il modo in cui gli insegnanti, anche a partire dalle norme culturali e sociali, avvicinano le emozioni degli studenti in classe (Williams-Johnson *et al.*, 2008, p. 6).

Le credenze degli insegnanti sull'apprendimento possono influenzare il modo in cui esprimono le loro emozioni in classe e ciò a sua volta influisce sui tipi di relazioni interpersonali che si stabiliscono; non di meno l'interpersonale influenza l'espressione emotiva che, a sua volta, può condizionare il livello intrapersonale. In generale, modi di vedere più rigidi e monolitici, non ammettendo uno spazio interpretativo, provocano più facilmente reazioni nette, di accordo/disaccordo, a differenza di punti di vista più contestuali e, dunque, flessibili che chiamano in causa una comprensione più approfondita; in tal senso, è stato evidenziato come gli insegnanti dovrebbero evitare di esprimere emozioni troppo forti e troppo deboli (Greenleaf, 2002; Linnenbrink, Pintrich, 2002; Zembylas, 2005). È emerso che emozioni negative degli insegnanti contribui-

scono a suscitare emozioni negative negli studenti e diminuiscono la probabilità che gli studenti utilizzino strategie cognitive per elaborare informazioni più approfondite (Linnenbrink, Pintrich, 2002); le emozioni, in generale, modellano la cognizione (Mesquita, Frijda, Scherer, 1997) e, quindi, questa può avere un'influenza importante sulla motivazione (Pekrun, Goetz, Titz, Perry, 2002), sulle credenze e sugli obiettivi di efficacia (Kaplan, Gheen, Midgley, 2002). Le reazioni emotive più nette ed estreme sono da riferire a posizioni più intransigenti; se un insegnante ritiene che nell'esercizio della sua funzione se ne debba riconoscere l'autorità indiscussa, il palesarsi in una classe di un atteggiamento che esprime il desiderio di un maggiore protagonismo non costituirà l'occasione per meglio comprendere i propri interlocutori e per addivenire ad una relazione più autentica e congeniale ad apprendimenti significativi. In questo caso, infatti, l'insegnante leggerà i comportamenti dei suoi alunni come una provocazione, come un attentato alla sua autorità e, soprattutto, alla propria identità di docente e, pertanto, avrà delle reazioni forti, mirate a ripristinare il precedente sistema di ruoli. L'entrare nel merito delle motivazioni altrui può porre un freno a risposte immediate, a modalità reattive, e consentire il passaggio dal re-agire all'agire in prima persona; in questo caso, l'azione del docente andrebbe ad interrompere la linearità di sequenze relazionali confermantì la staticità del sistema ed il suo inevitabile volgere verso una progressiva fine. Intervenire riformulando, rafforzando o aprendo a nuove possibilità evolutive mantiene, infatti, la vitalità del sistema di relazioni e permette a tutti i componenti di continuare a crescere. Potremmo anche fare il caso di un docente che pensa di non poter avere alcuna autorità sui suoi alunni e che ha stabilito, pertanto, con loro un'intesa di tipo amicale. Dal momento che questo genere di intesa non può tradursi in un patto formativo che presuppone l'asimmetria dei ruoli, la situazione potrebbe facilmente sfuggirgli di mano; anche in questo caso, la qualità della relazione che è stata definita ha scarse possibilità di evolvere verso assunzioni di responsabilità che si basano su di una complementarità. In entrambe le situazioni, si dà un'analogia monoliticità del sistema delle relazioni e, dunque, la possibilità che il docente reagisca con emozioni decise, sentendosi tradito e non riconosciuto; inoltre, alla stessa maniera, la tensione è verso il superamento delle criticità per poter tornare alla situazione precedente, per cui il sistema delle relazioni non contempla progressioni trasformative e tende all'implosione. In generale, potremmo concludere su questo ricordando che gli insegnanti, come del resto anche i genitori,

sono visti dagli alunni come “interpreti della realtà” significativi (Eccles *et al.*, 1993, pp. 154-177).

L'attitudine ad un pensiero probabilistico è parte di una seconda istanza inerente un approccio all'apprendimento nella sua complessità. Sono state proposte (Klieme, Pauli, Reusser, 2009) tre dimensioni basilari di un'istruzione di qualità: attivazione cognitiva, clima supportivo e adeguata gestione della classe. Attivare le menti sollecita processi cognitivi e metacognitivi e questi sono strettamente interconnessi con le dimensioni emozionali dell'apprendere. Il gruppo di ricerca di Hugener (2009) individua tra i pattern di insegnamento, in grado di influenzare in misura maggiore gli aspetti emotivi e motivazionali dell'apprendimento, quello della scoperta che, promuovendo l'autonomia dello studente, va a contenere emozioni negative e il senso di estraneità rispetto al contesto scolastico; l'apprendimento, in tal senso, non è semplicemente un'esperienza di benessere, ma “la colla psico-socio-emotiva” che ha il potenziale di portare gli studenti a nuove aree di capacità riflessive e pratiche (Gläser-Zikuda, Stuchlíková, Janík, 2013, p. 17). Se la conoscenza costituisce un punto di vista su cui per un verso è necessario argomentare e per l'altro è importante discutere e confrontarsi, l'adozione nella didattica di una prospettiva simile non solo comporta la possibilità di formare ad una mente aperta, flessibile e critica, ma anche, e forse soprattutto, con riferimento al taglio del nostro discorso, pone in rilievo l'idea dell'alunno come soggetto in grado di elaborare conoscenza, come costruttore di cultura, pertanto riconosciuto nella sua unicità e possibilità di partecipare alla crescita della comunità civile (Dallari, 2000). Si evidenzia come una dimensione cognitiva che attiene al che cosa e al come dell'insegnare richiami la dimensione affettiva di poter essere inclusi ed apprezzati; se è importante dare spazio a più modi di pensare, anche quello dell'alunno che seleziona, elabora e attribuisce senso va accolto, per esercitare anche su di esso un lavoro condiviso di indagine volto a restituirci in forma migliorativa il suo punto di vista.

2. Formarsi alle relazioni attraverso pratiche riflessive

L'insegnamento, inteso come lavoro di costruzione di storie di formazione, si qualifica mediante uno stile riflessivo ed esplorativo (Mortari, 2009) che richiama il singolo professionista ad assumere la ricerca e il cambiamento come elementi portanti del modo di pensare, sentire ed

agire la relazione educativa. L'esercizio della competenza riflessiva (Schön, 1983) si iscrive in uno spazio di riconfigurazione creativa ed inedita della pratica professionale che può sostenere il superamento di forme di automatismo, spesso alla base di atteggiamenti di resistenza al cambiamento (Cunti, Priore, 2014). Alla base di un diffuso senso di impotenza degli insegnanti vi è il sentirsi divisi tra

gli standard di tipo educativo, relativi all'insegnamento e allo sviluppo professionale continuo, che in molti Paesi oggi raccomandano che il docente diventi un professionista riflessivo e, al contempo, la crescente pressione di essere responsabili del rendimento degli studenti, la quale impone standard di performance che incrementano le probabilità che gli insegnanti usino strategie di insegnamento che diano priorità all'efficacia ed all'utilità di una riflessione nel corso delle pratiche di insegnamento (Larrivee, 2010, p. 138).

Emerge, inoltre, in maniera abbastanza netta la presenza di due tipi di problematiche su cui i docenti si sentono in modo particolare attivati: la prima riguarda la richiesta di tipo sociale di essere adeguati al compito, la seconda ha a che fare con l'esigenza di ascoltare gli studenti, di stabilire una relazione positiva, di corrispondere alle loro esigenze. Si tratta, a parere di Baldacci (2008, p. 8), di una sorta di "doppio vincolo", da cui ci si può liberare solo con un "salto logico e creativo".

La dimensione della riflessività nel lavoro educativo, declinata in un processo di significazione e ri-significazione soggettiva della professione e del suo sviluppo, andrebbe valorizzata e posta come aspetto centrale della formazione all'insegnamento, nonché direzionata verso due possibili finalità che riguardano rispettivamente la ricerca dei significati e l'ascolto delle emozioni (Bruzzone, 2018; Contini, 1992; Fabbri, Striano, Melacarne, 2008).

Da questa prospettiva, il lavoro formativo si configura come un'attività di ricerca attinente, da una parte, l'ambito dei pensieri e dei comportamenti, come nel caso di nuovi saperi e significati da attribuire alle esperienze e alle azioni e, dall'altra, la sfera identitaria ed emotiva-affettiva, laddove si cerchino e si sperimentino nuovi modi di sentirsi/sentire e di vivere la relazione. In questo secondo caso, vengono chiamate in causa, in misura maggiore, le singole soggettività, quindi i vissuti e le interpretazioni che sono state elaborate, ed il modo in cui aspetti personali e professionali si incontrano. L'idea che nell'insegnamento si palesi il proprio

modo di essere persona, oltre che di pensare e di relazionarsi, non è ovviamente nuova; la riflessione di cui la pedagogia potrebbe probabilmente continuare ad avvantaggiarsi riguarda, invece, il carattere potenzialmente evolutivo delle relazioni tra docenti e studenti. La domanda che ci si pone è a quali condizioni la relazione può essere evolutiva per entrambi e se il far diventare le relazioni una fonte generativa di cambiamenti non superficiali possa risiedere in specifici processi di apprendimento, appunto, trasformativi. Un essenziale punto di partenza è un mutamento di prospettiva, per il quale non soltanto l'insegnante immette nel sistema di relazioni il carico formativo di tipo disciplinare volto a condizionare gli apprendimenti degli alunni, bensì la sua persona entra a far parte di un'ininterrotta comunicazione in cui anch'egli come tutti gli altri si mette in gioco; la disponibilità a far questo da parte di tutti ed in particolare degli insegnanti definisce la fluidità del sistema e la valenza trasformatrice delle stesse relazioni e dei soggetti che ne sono i protagonisti. Imparare a stare e a vivere i propri contesti, in specie lavorativi, in modo "ecologico" vuol dire anche saper ricondurre eventi, comportamenti e situazioni a processi e non a singole cause, evitando forme di colpevolizzazione che, sia se riferite a se stessi in quanto insegnanti sia agli alunni, il più delle volte rappresentano dei vicoli ciechi, soprattutto allorquando chiamino in causa dimensioni personali ritenute scarsamente modificabili.

Per lungo tempo, come si evidenziava poc' anzi, l'indagine circa le pratiche di insegnamento ne ha messo in primo piano la componente fredda e razionale (Chen, 2016), inerente, ad esempio, le conoscenze e le tecniche impiegate dagli insegnanti, e ha mantenuto in trasparenza e sullo sfondo uno degli aspetti centrali delle professioni educative, ovvero le emozioni (Gomez, Allen, Clinton, 2004; Hargreaves, 1998). Probabilmente il richiamo da parte dei docenti alla tecnica, nel senso di strumentazioni soprattutto disciplinari in cui il più delle volte sembra esaurirsi la cassetta degli attrezzi in senso professionale, potrebbe essere considerato, per certi versi, come un antidoto al pericolo di "perdersi" (Cunti, 2014). La concezione che gli insegnanti hanno del proprio ruolo professionale è ancora molto incentrata su modalità operative già acquisite e legate ad un modello trasmissivo delle conoscenze, piuttosto che su dimensioni relazionali che possano riverberarsi nel rapporto con gli studenti, ma anche a livello organizzativo e sistemico (Geerink, Masschelein, Simons, 2010; Gonçalves, Azevedo, Alves, 2013).

La ricerca sulle emozioni degli insegnanti ha esplorato e dimostrato l'importante influenza che esse esercitano su diversi aspetti che regolano

la vita scolastica, tra i quali vi è la costruzione degli ambienti di apprendimento e il coinvolgimento degli studenti (Roorda, Koomen, Spilt, Oort, 2011), la definizione dell'identità professionale degli insegnanti (Beauchamp, Thomas, 2009), la loro capacità di gestire l'incertezza e il cambiamento delle pratiche lavorative (Kelchtermans, Ballet, Piot, 2009), i metodi didattici e gli obiettivi dell'istruzione (Frenzel, Götz, Pekrun 2008; Sutton, 2004; Witcher, Onwuegbuzie, Minor, 2001). In merito a questo ultimo aspetto, uno studio recentissimo (Chen, 2019) ha dimostrato che le scelte didattiche possono essere la conseguenza del vissuto emotivo degli insegnanti, ovvero che le emozioni negative porterebbero l'insegnante a scegliere una didattica che mette al centro se stesso, mentre le emozioni positive indurrebbero l'insegnante a sviluppare una didattica incentrata sullo studente.

I risultati raggiunti da una parte significativa della ricerca internazionale sul tema sottolineano la necessità di ripensare la formazione degli insegnanti, al fine di integrarla con forme di supporto allo sviluppo di relazioni positive con gli studenti attraverso un lavoro mirato sulle emozioni (Newberry, 2010). A questo proposito, può tornare utile il modello elaborato da Fried, Mansfield e Dobozy, (2015) dal quale è possibile recuperare un possibile itinerario formativo di tipo riflessivo incentrato sulle emozioni. Si tratterebbe di focalizzare il lavoro riflessivo su tre principali livelli dell'esperienza emotiva:

- le influenze, ovvero i fattori che determinano il modo in cui gli individui sentono ed interpretano le esperienze e, di conseguenza, stabiliscono il tipo, la durata e l'intensità delle emozioni (es. le caratteristiche personali, le valutazioni e i fattori di tipo sociale, culturale e politico);
- le funzioni, nel senso dei ruoli interni ed esterni svolti dalle emozioni (es. ruolo informativo, motivazionale, regolativo dei processi cognitivi);
- la complessità, nel senso della visione ampia che dovrebbe permettere di inquadrare le emozioni nel sistema complesso che vede interagire il singolo con l'altro, nei contesti e nella concatenazione dei sistemi.

L'esercizio riflessivo sui livelli delineati si propone come processo analitico atto a descrivere e valutare l'esperienza, ma innanzitutto come processo di *sense-making* e di costruzione di nuovi saperi professionali; in tal senso, un notevole valore assumono gli strumenti e le pratiche formative che permettono di migliorare la comprensione di come teorie e immagini

personali entrano nelle pratiche di insegnamento. Ci si riferisce a strumenti come la narrazione, ampiamente riportata nella letteratura sulla riflessività², ma anche a forme alternative di rappresentazione, come nel caso del disegno e della metafora (Black, Halliwell, 2000; Cunti, 2018; Martinez, 2016; Pulvirenti, Garaffo, Tigano, 2014), che attraverso processi proiettivi possono condurre gli insegnanti a generare nuovi insight sulle professioni, sui ruoli e sulle pratiche e a mettere in connessione la dimensione cognitiva con quella emotiva dell'esperienza.

Il potenziale formativo di un lavoro riflessivo sui contenuti emotivi si iscrive nel passaggio trasformativo dalla dimensione meramente emotiva, relativa al vivere l'esperienza, ad una meta-emotiva che riguarda, invece, il saper pensare le emozioni. Cogliere con maggiore consapevolezza la dimensione cognitiva che è intrecciata con il modo di sentire ed agire di tipo emotivo rappresenta uno dei principali obiettivi della formazione. In classe, si configurerebbe così la possibilità, per tutti i protagonisti della relazione educativa, di partecipare di un clima emotivo mentalizzato, aspetto questo che sembrerebbe avere ricadute positive anche sulla relazione tra pari (Caputi, Lecce, Pagnin, Banerjee, 2012), sulla riduzione dell'aggressività (Twemlow et al., 2001) e sull'efficacia della didattica (Jenkins, Astington, 2000; Razza, Blair, 2009).

Queste argomentazioni fondano l'importanza di ragionare in termini di competenze riflessive, laddove la capacità di riconoscere e vivere con maggiore consapevolezza le proprie emozioni, nonché di osservare e comprendere quelle altrui e soprattutto direzionarle verso un maggiore benessere, richieda lo sviluppo di un pensare ipotetico e situazionale.

In qualità di professionisti della relazione, tra le sfide più importanti vi è quella di imparare a coniugare l'efficacia del fare con il saper sostare nella relazione. L'esercizio di una modalità riflessiva riguarda sì il porre ad oggetto il proprio modo di essere docente all'interno dei contesti professionali, ma anche l'essere presenti a se stessi quale modalità specifica dell'agire professionale (Cunti, 2014). Imparare a vivere le relazioni edu-

2 Si vedano tra gli altri A. Cunti, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. FrancoAngeli, Milano; L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano; L. Formenti (2009), "In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti", *Quaderni di didattica della scrittura*, 2, pp. 71-90; L. Mortari (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.

cative come spazio di possibilità per provare ad essere altrimenti, sia per se stessi sia per il sistema di relazioni di cui si è parte, costituisce un impegno di particolare rilevanza sui piani formativo e pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale nel curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Beauchamp C., Thomas L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2): 175-189.
- Black A.L., Halliwell G. (2000). Accessing practical knowledge: how? why? *Teaching and Teacher Education*, 16 (1): 103-115.
- Bruzzone D. (2018). Benessere emotivo e ricerca di senso nei contesti lavorativi: percorsi di formazione attraverso il cinema. In L. Fabbri (Ed.), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi* (pp. 126-139). Roma: Armando.
- Butler R. (1994). Teacher communications and student interpretations: effects of teacher responses to failing students on attributional inferences in two age groups. *British Journal of Educational Psychology*, 64(2): 277-294.
- Caputi M., Lecce S., Pagnin A., Banerjee R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: the role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48: 257-270.
- Chen J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1): 57-74.
- Chen J. (2016). Understanding teacher emotions: the development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55: 68-77.
- Contini M.G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Crawford M. (2011). Rationality and emotions. In C. Day, L. Chi-kin (Eds.), *New understanding in teacher education: emotions and educational change*. La Vergne, TR: Springer.
- Cross D.I., Hong J.Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotion in school context. *Teaching and Teacher Education*, 28: 957-967.
- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2018). L'uso della metafora nella formazione degli insegnanti: una prima ricerca esplorativa. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Cunti A., Priore A. (2014). Riflessività a scuola. Tra resistenze al cambiamento e aperture formative. *Educational Reflective Practices*, 4, 1: 82-100.
- Dallari M. (2000). *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini.
- Day C. (2011). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. New York, NY: Springer.
- Eccles J. S., Midgley C., Miller Buchanan C., Reuman D., Flanagan C., MacIver D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' task values and expectancy related beliefs. *American Psychologist*, 48(2): 90-101.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fitzsimmons, P., Lanphar E. (2011). 'When there's love inside there's a reason why': Emotion as the core of authentic learning in one middle school classroom. *Australian Journal of Language & Literacy*, 34(2): 35-40.
- Formenti L. (2009). In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti. *Quaderni di didattica della scrittura*, 2: 71-90.
- Frenzel A. C., Götz Th., Pekrun R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell zur reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. In M. Gläser- Zikuda, J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (pp. 188-211). Münster: Waxmann.
- Fried L., Mansfield C., Dobozy E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4): 415-441.
- Geerink I., Masschelein J., Simons M. (2010). Teaching and knowledge: A necessary combination? An elaboration of forms of teachers' reflexivity. *Studies in Philosophy and Education*, 29(4): 379-393.
- Gläser-Zikuda M., Stuchlíková I., Janík T. (2013). Emotional Aspects of Learning and Teaching: Reviewing the Field – Discussing the Issues. *Orbis Scholae*, 7(2): 7-22.
- Gomez M.L., Allen A.R., Clinton K. (2004). Cultural models of care in teaching: A case study of one pre-service secondary teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(5): 473-488.
- Gonçalves T.N.R., Azevedo N.R., Alves M.G. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: an exploratory study. *Educational Research eJournal*, 2 (1): 54-70.
- Graham S., Weiner B. (1986). From attribution theory to developmental psychology: A round-trip ticket? *Social Cognition*, 4: 152-179.
- Greenleaf R.K. (2002). The adolescent brain: Still ready to learn. *Principal Leadership*, 2(8): 24-25.
- Halstead M. (2005). Teaching about love. *British Journal of Educational Studies*, 53(3): 290-305.

- Hargreaves A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with applications of educational leadership. *International Journal of Leadership Education*, 1: 315-336.
- Hugener I., Pauli Ch., Reusser K., Lipowsky F., Rakoczy K., Klieme E. (2009). Teaching patterns and learning quality in Swiss and German mathematics lessons. *Learning and Instruction*, 19(1): 66-78.
- Jones S.M., Bouffard S.M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4): 3-22.
- Kaplan A., Gheen M., Midgley C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2): 191-211.
- Kelchtermans G., Ballet K., Piot L. (2009). Surviving diversity in times of performativity: Understanding teachers' emotional experience of change. In P. Schutz, M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teacher's lives* (pp. 215-232). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Klieme E., Pauli C., Reusser K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137-160). Münster: Waxmann Verlag.
- Larrivee B. (2010). What we know and don't know about teacher reflection. In E. G. Pultorak, *The purposed, practices and professionalism of teacher reflectivity: Insights for Twenty-First-Century Teachers and Students* (pp. 137-162). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Linnenbrink E.A., Pintrich P.R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2): 69-78.
- Martínez Martínez R. (2016). La metáfora como recurso didáctico y reflexivo en la formación docente. *Edetania*, 49: 193-206.
- Mesquita B., Frijda N.H., Scherer K.R. (1997). Culture and emotion. In J.W. Berry, P.R. Dasen, T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes and human development* (pp. 255-259). Boston: Allyn and Bacon.
- Meyer D.K., Turner J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2): 107-114.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Newberry M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8): 1695-1703.
- Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Pekrun R., Goetz, T., Titz W., Perry R.P. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2): 91-105.

- Pulvirenti F., Garaffo T., Tigano A. (2014). *Metafore in movimento. Pratiche di ricerca e didattica professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Razza R.A., Blair C. (2009). Associations among false-belief understanding, executive function, and social competence: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 3: 332-343.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Studio.
- Roorda D.L., Koomen H.M.Y., Spilt J.L., Oort F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4): 493-529.
- Rustemeyer R. (1984). Selbsteinschätzung eigener Fähigkeit – vermittelt durch die Emotionen anderer Personen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 16: 149-161.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schutz P., Pekrun R. (Eds.) (2007). *Emotion in education*. Boston, MA: Academic Press.
- Smith M., Davidson J., Cameron L., Bondi L. (2009). *Emotions, place and culture*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Sutton R.E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4): 379-398.
- Sutton R.E., Mudrey-Camino R., Knight C.C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2): 130-137.
- Twemlow S.W., Fonagy P., Sacco F.C., Gies M.L., Evans R., Ewbank R. (2001). Creating a Peaceful School Learning Environment: A Controlled Study of an Elementary School Intervention to Reduce Violence. *American Journal of Psychiatry*, 158: 808-810.
- Williams-Johnson M.W., Cross D.I., Hong J.Y., Aultman L.P., Osbon J.N., Schutz P.A. (2008). "There is no emotion in math": How teachers approach emotions in the classroom. *Teacher College Record*, 110: 1574-1612.
- Witcher A.E., Onwuegbuzie A.J., Minor L.C. (2001). Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8(2): 45-57.
- Yan E.M., Evans I.M., Harvey S.T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1): 82-97.
- Zembylas M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: a poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8): 935-948.

Esperienze di internamento di minori nel manicomio “Francesco Roncati” di Bologna

Minors' internment experiences at the “Francesco Roncati” asylum of Bologna

Rossella Raimondo

researcher fellow of History of Education | Department of Education “G.M. Bertin” | University of Bologna (Italy) | rossella.raimondo@unibo.it

abstract

This article will investigate the reality of the “Roncati” asylum in Bologna during the first decade of the twentieth century, focusing on the presence of minors within it, by analyzing the documents kept in the “Gian Franco Minguzzi” institution archive. There are ten folders in all, and even though they are few in number, their analysis makes it possible to highlight some particularly significant aspects concerning the desire to transfer the children interned in the asylum to the more functional medical pedagogical institute of Bertalia - an indication of an evolution in the treatment and care of so-called “deficient” children.

Keywords: minors in asylum, institutionalization, medical-pedagogical institute of Bertalia

L'articolo intende indagare la realtà del manicomio “Roncati” di Bologna nel primo decennio del Novecento, focalizzando l'attenzione sulla presenza di minori al suo interno attraverso l'analisi dei documenti conservati presso l'archivio dell'Istituzione “Gian Franco Minguzzi”. Le cartelle reperite sono in tutto dieci, e anche se si tratta di un numero esiguo, la loro analisi permette di mettere in luce alcuni aspetti particolarmente significativi, in merito alla volontà di trasferire i minori internati nel manicomio al più funzionale istituto medico pedagogico di Bertalia, segno di una evoluzione nel trattamento e nella cura dei bambini cosiddetti “deficienti”.

Parole chiave: minori in manicomio, storie di istituzionalizzazione, l'istituto medico pedagogico di Bertalia

1. Note introduttive

La storia del manicomio bolognese è stata oggetto d'indagine da parte di numerosi studiosi (Alvisi, 1881; Sagni, 1895; Dall'Osso, 1956, pp. 207-239; Giacanelli, Bellagamba Toschi, Nicoli, 1985, pp. 9-62; Di Diodorino, Ferrari, 1985, pp. 61-72; Montanari, 2015; Migani, 2018) e presenta, come vedremo, elementi di unicità rispetto al panorama italiano; questo ha fatto sì che nel corso degli anni tale istituzione andasse sempre più a caratterizzarsi come una realtà aperta alle innovazioni, spesso in sintonia con gli sviluppi che interverranno a livello nazionale e internazionale nel campo delle teorie e delle pratiche nel campo della psichiatria (De Peri, 1984).

In merito alla questione dei minori internati in manicomio, si contano diverse ricerche a livello nazionale, tutte incentrate su singole realtà; si tratta di studi che hanno preso avvio a partire dagli anni Settanta, in corrispondenza con il processo di svolta promosso da Franco Basaglia: *Bambini in manicomio*, del 1975, a cura di Psichiatria democratica, librodossier sui 2761 piccoli, il dieci per cento dei quali di età inferiore ai quattro anni che nel XX secolo finirono nell'arco di sessant'anni nell'Ospedale psichiatrico romano di Santa Maria della Pietà; *La fabbrica della follia* (1971), a cura dell'Associazione per la lotta contro le malattie mentali, storica denuncia delle condizioni di vita all'interno dell'ospedale psichiatrico di Collegno, vicino a Torino, in cui un breve capitolo viene dedicato ai più piccoli del manicomio; *Il manicomio dei bambini*, pubblicato nel 2017, a cura di Alberto Gaino, che raccoglie le testimonianze di chi ha esperito in prima persona l'esperienza dell'internamento nel manicomio di Villa Azzurra, denunciandone le condizioni interne; *I ragazzi di Villa Giardini: il manicomio dei bambini a Modena*, a cura di Paolo Tortella e Elena Becchi (2018). Attorno a questo tema si stanno attualmente sviluppando ulteriori ricerche dirette a far riemergere la storia di altre realtà manicomiali esistenti in Italia, al cui interno è stata rilevata la presenza di minori. Sul caso specifico di Bologna, è possibile reperire un'unica pubblicazione, il breve saggio di Cinzia Migani (2018), che analizza il "caso" di Umberto Rossi (pp. 341-353), un bambino affetto da "idiotismo con ricorrenza di epilessia", il cui internamento nel locale ospedale psichiatrico aveva generato un irrisolto "rimpallo di responsabilità" tra il direttore del manicomio e quello di un altro istituto cittadino, mettendo in luce la carenza di strutture non ancora preparate ad accogliere minori con questo genere di difficoltà.

Tenendo conto delle ricerche di cui si è detto, il presente articolo intende focalizzare l'attenzione sull'internamento dei minori all'interno del manicomio di Bologna, concentrando l'analisi sulla documentazione conservata presso l'archivio dell'Istituzione "Gian Franco Minguzzi". I "casi" che qui vengono presi in esame si riferiscono al periodo compreso tra il 1901 e il 1910. Direttore dell'ospedale psichiatrico tra il 1901 e il 1905 era Francesco Roncati che aveva assunto tale incarico nel 1864, figura chiave nella storia della psichiatria bolognese, sia a livello istituzionale, sia per quanto riguarda la riflessione teorica; lo seguiranno nella direzione del manicomio Giuseppe Peli, dal 1906 al 1908, e Raffaele Brugia dal 1908 al 1921. L'operato di Roncati si inserisce in un contesto di particolare fermento a livello nazionale, dopo l'Unità, caratterizzato dallo sviluppo della rete manicomiale, dall'istituzione delle prime cattedre di psichiatria¹, dalla diffusione di periodici specializzati, nonché dalla nascita dell'ordine professionale. In ragione di tutto ciò è possibile considerare la psichiatria italiana come il risultato di una molteplicità di esperienze che si sono affermate a livello locale.

Oltre che direttore del manicomio, Roncati era titolare della cattedra di psichiatria, istituita nell'Ateneo bolognese nel 1863; l'aveva preceduto Benedetto Monti, altra figura-chiave della psichiatria nella città felsinea (Minuz, 1985, p. 118). Le istanze di una "nuova" psichiatria intesa come "scienza medica", diretta alla conoscenza e alla cura delle infermità mentali, erano ben evidenti nel modo in cui Roncati intendeva gestire il funzionamento della "propria" istituzione e nei contenuti delle sue pubblicazioni. In merito all'internamento di minori, egli si mostrava categoricamente scettico, ritenendo più opportuno dirottarli in altri istituti, ritenuti più consoni. Ciononostante, nella sua disposizione a considerare le particolari peculiarità dei minori al fine di adottare la soluzione ritenuta più

1 Dopo l'unificazione politica del paese gli psichiatri cominciarono a vedere esaudita la loro richiesta di un insegnamento regolare della psichiatria. Il regolamento per la facoltà medico-chirurgica, approvato con decreto del 1862 in applicazione della legge Casati del 1859, prevedeva tra i 24 esami obbligatori per ottenere la laurea l'esame di "clinica delle malattie mentali e sifilitiche" da darsi al terzo anno. Ma precisava che i corsi di "clinica delle malattie sifilitiche", "clinica delle malattie mentali" e "clinica di malattie della pelle" dovevano essere attivate solo là "dove sia concesso dalle condizioni locali". Cfr. Regolamenti universitari (approvati con r. decreto il 14 settembre 1862), in "Annuario della regia Università di Bologna, Bologna, 1862. In particolare, il "Regolamento della facoltà medico-chirurgica, art. 4, 8, 15.

opportuna per loro è possibile rintracciare la sua volontà di creare collegamenti e sinergie tra l'istituto da lui diretto con altre realtà cittadine.

Va tenuto conto che nell'ultimo trentennio dell'Ottocento comincia a esserci una attenzione sempre più crescente verso i problemi dei "frenastenici". Nel 1873 venne fondata da Andrea Verga (1811-1895) la Società Freniatria Italiana. Nel 1875, Carlo Livi, con la collaborazione di Augusto Tamburini e di Enrico Morselli, fondò la Rivista Sperimentale di Freniatria, che divenne immediatamente l'organo dell'omologa società scientifica.

Sono anni che vedono anche il proliferare di diverse esperienze nel campo della disabilità psichica dei minori, fra cui vanno senz'altro ricordate quella dell'asilo speciale, aperto ad Aosta nel 1848 sul modello dell'istituto medico-pedagogico fondato nel 1840 da Guggenhül in Svizzera, l'istituto per frenastenici sorto a Chiavari nel 1889 su iniziativa di Antonio Gonnelli-Cioni (Sani, 2013, pp. 675-676), trasferito poi nel bergamasco, a Vecurago, nonché l'istituto *Paedagogium*, aperto a Nervi nel 1891 per opera di Luigi Olivero, con la supervisione scientifica dello psichiatra Enrico Morselli (Tamburini, 1899). Si tratta di esperienze che hanno avuto vita brevissima, poiché vennero chiuse nel volgere di pochi anni, soprattutto per mancanza di fondi. Tuttavia, i resoconti giornalistici del tempo nel documentare la loro presenza riuscirono a sensibilizzare l'opinione pubblica sul problema dei frenastenici, sollecitando la necessità di una loro speciale educazione e istruzione. A partire da queste esperienze, che si modellarono in forme diverse, in diverse città italiane, sorsero *nuovi* istituti e si aprì un vivace e appassionato dibattito tra gli specialisti, atti a elaborare ipotesi, strategie, teorizzazioni in merito all'avvio di politiche e di azioni, volte al miglioramento delle condizioni di vita dei bambini con deficit mentali e fisici. Si pensi ad esempio alla Scuola speciale "Pro idiotis", aperta nel 1894 a Milano, in Corso S. Celso n.7, dalla maestra Cristina Segatelli e presieduta da Angelo De Vincenti, all'asilo-scuola per fanciulli deficienti poveri, inaugurato nel 1898 da Sante De Sanctis (Zurlini, 2013, pp. 463-464) a Roma in via Tasso n. 24 sotto la consulenza psichiatrica di Ezio Sciamanna e pedagogica di Giuseppe Sergi (Carli, 2013, p. 505), all'istituto ototerapico, fondato nel 1889 da Giovanni Longhi a Milano, alla sezione per i frenastenici sorta all'interno dell'istituto dei sordomuti ad Alessandria (Tamburini, 1899, p. 4).

2. Origini del manicomio bolognese

A Bologna, come in tutto il resto d'Europa, il manicomio era nato in risposta ai problemi del pauperismo, che coinvolgevano, a livello sociale ed economico, larghi strati della popolazione. A partire dal Cinquecento, trovarono applicazione diverse misure per fronteggiare il numero elevato di mendicanti, infermi e oziosi che popolavano la città. È da considerare in questo senso la fondazione dell'Opera dei poveri mendicanti, istituita per volontà di Pio IV. Per quanto concerne il caso specifico dei "folli", l'amministrazione provvedeva con misure ancora del tutto frammentarie², che facevano capo alle seguenti istituzioni: la *casa di S. Gregorio* aperta alle "putte, donne miserabili e a castigo", in cui erano presenti due camere ad "abitazione delle matte" (Alvisi, 1881, p. 8); la *casa di dentro* (poi *della Pietà*) in cui venivano ammessi "mendichi maschi, putti e vagabondi"; la sezione del Sant'Orsola, detta anche "Spedale degli Incurabili", nata grazie all'iniziativa di un privato, rimasto peraltro anonimo, in cui venivano ricoverati gli infermi, sotto la cura di due medici, "uno fisico e l'altro chirurgo". Quest'ultimo, come scrive Elisa Montanari (2015, p. 11), può essere considerato il primo "nucleo manicomiale cittadino", oppure, come concordano altri studiosi, "il primo nucleo di un vero manicomio che andrà sempre più rafforzandosi" (Giacanelli, Bellagamba Toschi, Nicoli, 1985, p. 12), e alla cui evoluzione il medico Antonio Valsava³, il celebre allievo dell'altrettanto celebre Marcello Malpighi, diede un enorme contributo⁴. L'operato di Valsava permetteva di consolidare il già significativo legame tra la sezione dell'Ospedale e l'Università, conferendo maggiore consistenza a una impostazione che si contrapponeva al più diffuso sentire nei confronti dei "fuori cervello" (Giusberti, 1979, p.

2 Progressivamente i "folli" fuoriescono dall'indistinta massa dei poveri, per configurarsi come categoria distinta, con proprie specificità, il manicomio diviene appunto il luogo preposto ad accogliere tale specificità, assolvendo alla triplice funzione di luogo che cura (funzione terapeutica), di luogo di gestione e controllo dei folli (funzione politico-amministrativa), e luogo di osservazione e indagine scientifica (funzione di costituzione del sapere psichiatrico) (Babini, 1994, pp. 415-416).

3 Antonio Valsava, eletto nel 1698 "alle operazioni chirurgiche, vi rimase fino al 1723.

4 Il reparto alienati del S. Orsola viene poi diretto da: Giovanni Antonio Galli (1756-1772), Domenico Borghi (dal '72 al '79), Gaspare Gentili (1779-1807), Gaetano Gandolfi (1809-1819), Domenico Gualandi (1819-1860), Benedetto Monti (1861-1863).

123): “Mentre tutti in quel tempo erano spietati coi poveri mentecatti, egli solo, il grande imolese, quando i pazzi vennero posti nel suo spedale, si mostrò subito contrario a qualunque crudeltà, e volle spezzate le secolari catene, che avevano fino allora stretto i polsi di quegli infelici” (Alvisi, 1881, p. 13). Così viene ricordato Valsalva, che, insieme ai suoi collaboratori Domenico Pasi e Lorenzo Bonazzoli, anticipava di quasi un secolo i metodi non violenti che saranno utilizzati da Vincenzo Chiarugi a Firenze e da Philippe Pinel e Joseph Daquin in Francia, caratterizzati dall’esigenza di non ricorrere alla contenzione fisica.

Di contro, la storia del reparto annesso all’Ospedale Sant’ Orsola fu caratterizzata da forti polemiche relative alle difficili condizioni di vita dei malati. Il primo a denunciarne l’inadeguatezza era stato Domenico Gualandi (Giacanelli, Bellagamba Toschi, Nicoli, 1985, p. 15), direttore delle Sale Dementi, dal 1819 al 1860. Egli descriveva le “sue” Sale come luoghi bui, umidi e mal ventilati, talmente ristretti da non permettere la creazione di spazi differenziati, né tantomeno la presenza di “mezzi di divagamento e distrazione”; continuerà la sua opera il successore Benedetto Monti, professore di igiene pubblica e medicina legale all’Università di Bologna, dal 1859; un anno dopo, Carlo Livi, esponente di spicco della nascente comunità psichiatrica italiana, nonché direttore del manicomio di Siena, paragonava le Sale bolognesi all’inferno dantesco, evidenziando soprattutto il problema del sovraffollamento. Il 1 gennaio 1869 la Deputazione Provinciale di Bologna emanò un comunicato volto a sancire il distacco del manicomio cittadino dal *Corpo amministrativo centrale degli spedali*, sezione collegata dai primi anni del Settecento. La sezione annessa all’Ospedale Sant’ Orsola, detta anche “Spedale degli Incurabili”, aveva attirato su di sé numerose critiche nel corso degli anni, dirette a mettere sotto accusa le precarie condizioni di vita al suo interno; tra queste è possibile riportare quelle secondo cui i locali si caratterizzavano come segue: “manchevole soprammodo la cubicità dei dormitori”, “angusti troppo e radi, in uno con le finestre, i riscontri per la ventilazione: e quasi mancanti i passeggi scoperti”, “un umidore grandissimo all’aria interna, ai letti, alle biancherie, ed acquitrinosi i pavimenti” (Roncati, 1891, p. 1). La nuova istituzione trovava sede nell’ex convento delle suore salesiane, in via sant’Isaia, 90 e da qui comincia ad assumere un carattere sempre più funzionale ai compiti cui era preposta.

Soltanto con l’arrivo di Francesco Roncati alla direzione della sezione annessa al Sant’Orsola tutti i problemi denunciati in precedenza verranno affrontati, anche in risposta alle pressioni esercitate a livello politico e

amministrativo, in modo particolare grazie al Decreto Farini, emanato il 10 marzo 1860⁵, che mise in pericolo la sopravvivenza del manicomio stesso, annesso all'Ospedale, in ragione degli eccessivi problemi di sovrappollamento e delle precarie condizioni igienico-sanitarie. In un primo momento il Consiglio provinciale di Bologna aveva optato per la costruzione di un nuovo manicomio, decisione presto revocata a causa dell'eccessiva spesa preventivata dall'architetto incaricato, Ignazio Gardella, che ammontava a 1.300.000 lire.

3. La direzione di Francesco Roncati

Il giovanissimo professore Francesco Roncati divenne direttore del reparto nel 1864, in seguito al licenziamento di Benedetto Monti; nonostante le non poche perplessità sollevate dagli altri medici a causa della sua giovane età. La nuova normativa nazionale del 7 luglio 1866, offrirà a Roncati l'occasione per consolidare il suo operato, stemperando con successo tutte le diffidenze che erano insorte nei suoi confronti. Si tratta della legge n. 3036, che prevedeva la possibilità di utilizzare gli edifici di conventi soppressi per fini di pubblica utilità. In risposta alla diffusione, nel 1867, di un'epidemia di colera tra gli internati, Roncati, sostenuto da Francesco Rizzoli, allora Presidente della Facoltà di Medicina e della Amministrazione degli Ospedali di Bologna, nonché membro del Consiglio provinciale, decise di trasferirli presso l'ex convento delle suore salesiane di via Sant'Isaia, 90. Questo accadde nella notte del 12 settembre, quando un

- 5 Il 1860 è un anno importante per l'organizzazione della sanità bolognese: il 10 marzo il governatore dell'Emilia Luigi Carlo Farini emana un decreto ispirato al principio che spetta allo Stato, nel quadro di una determinata politica sanitaria, dettare le norme generali in materia di ordinamenti ospedalieri e tutelare la salute pubblica. Si pongono dunque le basi per la risoluzione di alcune problematiche amministrative e organizzative che riguardano gli ospedali bolognesi, e in particolare l'ospedale dei matti. Il decreto Farini, infatti, attribuisce dapprima la gestione dell'intero corpo ospedali ad un unico centro amministrativo e di sorveglianza, composto da professionisti di nomina governativa; introduce poi l'obbligo per Comune e Provincia di intervenire economicamente in caso di perdita nei resoconti annuali e per le spese di nuovo impianto e di adattamenti in caso di insufficienza dei patrimoni ospedalieri; ma soprattutto viene sancito che verrà tolto il manicomio dall'ospedale di S. Orsola e si provvederà alla custodia e cura dei pazzi attraverso un manicomio generale per la provincia di Bologna (Vallieri, 1960, p. 426).

“isolato e balordo corteo” di “matti” raggiunse con successo a piedi la nuova destinazione, attraversando alcune strade della città.

In una lettera scritta a Francesco Rizzoli, Roncati aveva confessato i propri timori sul buon esito dell'operazione, ovvero le preoccupazioni per gli eventuali pericoli che “mille influenze sinistre” avrebbero potuto provocare, attribuendo all'epidemia l'unico efficace strumento di difesa: “Sia benedetto il colera?” si domandava in modo ironico:

Bologna li 14 settembre del 67

Ill.mo Sig. Professore

Compio un dovere, e Le do per lettera la consolante notizia, a Lei già avvisata sicuramente d'altronde fin da tre giorni, che cioè una parte dei poveri pazzi si trova traslocata nel Convento delle Salesiane.

Ora è proprio tempo che Ella ci aiuti e ci difenda dalle mille influenze sinistre, le quali si oppongono ad un ulteriore trasporto di pazzi mediante cento diversi modi di resistenza passiva.

Sarebbe assolutamente necessario di cogliere questa propizia occasione (sia benedetto il colera?) per vuotare del tutto il piano inferiore del Manicomio, unanimamente dichiarato per inabitabile ed anche diradare il piano superiore. E se ci si volesse di nuovo rintanare in questi sotterranei, io troverei necessario di esigere che innanzi tutto venissero i rappresentanti della provincia, insieme al Sig. Prefetto, ad ispezionare il luogo ed a collaudarlo: solo allora quando si avesse a trovare tanto coraggio e mal animo, solo allora io mi ci rintanerei di men mala voglia, perché altri si sarebbero ufficialmente addossata quest'onta vergognosa.

Io raccomando di tutto cuore anche per l'avvenire alle sue cure provvidissime questo disgraziato Stabilimento e possa Ella riuscire a far sì che non vada fallita questa preziosa circostanza. Con tutto il rispetto mi segno.

Suo dev.mo
F. RONCATI

Nel ricostruire egli stesso, a vent'anni di distanza, la storia della nascita del nuovo manicomio, Roncati descriveva i primi anni di insediamento come contraddistinti da molteplici difficoltà, dovute alla parziale ristrutturazione dei locali e all'elevato numero di ricoveri (Roncati, 1891). Preposto per accogliere 400 internati, l'istituto arrivò ben presto a sorpassare quel numero. L'aumento dei ricoveri era da ricondurre, secondo gli psichiatri, non tanto a un aumento dei casi di malattia, quanto soprattutto

al buon funzionamento e al radicamento su scala nazionale della rete di manicomi, che permetteva la presa in carico di un numero maggiore di malati.

All'interno della popolazione manicomiale, si segnalava in particolare la presenza di minori. A tal proposito si era espressa una circolare del 7 giugno 1872, avente per oggetto la dicitura "intorno al mantenimento di fanciulli nel Manicomio provinciale", che motivava la non ammissione di minori nel manicomio, con la necessità che la loro "custodia" fosse esercitata dalla famiglia; si invitavano inoltre i sindaci a individuare misure di sostegno alternative qualora, per precarie condizioni economiche, madri e padri non fossero stati in grado di adempiere a tale compito: "la Deputazione ha ritenuto che i fanciulli in tenera età non possono di niuna guisa cadere a carico della Provincia. Infatti, i fanciulli prima dello sviluppo delle facoltà intellettuali hanno d'uopo di una qualche custodia, e se per avventura qualcuno di esso di manifesti per ebete e cretino anco nei primi anni, non per questo la famiglia deve sgravarsi dall'obbligo di quella custodia, che in ogni modo è tenuta di prestare. Stante ciò la scrivente avverte gli Onorevoli Signori Sindaci che non saranno assolutamente ammessi nel Manicomio a carico della Provincia i fanciulli in tenera età, ai quali, ove la famiglia sia miserabile e in condizione di non poter sostenere il mantenimento e la custodia, potrà provvedere la pubblica beneficenza". E ancora: "Soprattutto in proposito Roncati medico-direttore del nostro manicomio, si sarebbe trovata opportuna una distinzione rispetto a quei fanciulli che vi inviano al manicomio, mentre taluni sono semplicemente ebeti, ed insensati, ed altri sono affetti da epilessia od altro male, pel quale occorre una qualche cura, anche preventiva, che non può ottenersi che nel manicomio. In quanto ai primi è evidente che se la famiglia sia povera e in condizione di non poter mantenere e custodire il fanciullo, potrà provvedere la pubblica beneficenza o collocandolo in qualche ricovero, delegando a domicilio un qualche mensile sussidio, in quanto agli altri potrà bensì prestarsi a loro cura nel manicomio ma se poveri non già a carico della provincia, non essendo applicabile l'art. 174 n. 10 ella Legge Com.e e prov.e., ma o del rispettivo Comune, o di qualche Istituto, o Benefattore ammessa questa massima, che sembra al tutto ragionevole e conforme al principio della Legge adottata, conformemente fu questo dichiarato nella Circolare n. 1479 del 4 giugno 1866, io direi di parere che fosse indirizzata ai Comuni un'altra Circolare per portarla alla loro conoscenza ed invitarli a conformarsi a scanso d'inutile corrispondenza, di troppo facili incon-

venienti [...]; e che ai riguardo ai fanciulli soprannominati si richiamassero le informazioni dei Direttori de due Manicomi, e quindi ne fosse venuto ai rispettivi Comuni, per quei provvedimenti, che crederanno di adottare questa massima”.

4. Non in manicomio: l'Istituto medico pedagogico di Bertalia

Nonostante fosse stata annunciata la circolare del 7 giugno 1872, avente in oggetto la dicitura “intorno al mantenimento di fanciulli nel Manicomio provinciale”, i minori furono comunque internati nel manicomio bolognese: ne sono testimonianza il “caso” del piccolo Umberto Rossi, a cui si è fatto riferimento nel paragrafo introduttivo, e le altre ammissioni avvenute tra il 1901 e il 1910, documentate dalle fonti conservate presso l'archivio dell'Istituzione Minguzzi di Bologna.

Il Regolamento interno, entrato in vigore nel 1888⁶, descriveva con precisione le caratteristiche dei malati che potevano essere ammessi, nonché le procedure da seguire, che partivano dalla raccolta di “notizie storiche” e che riguardavano in prima istanza dati di tipo anagrafico e, inoltre, informazioni di carattere sanitario, economico, sociale, familiare e culturale, al fine di ottenere una visione complessiva dello stato psico-fisico del soggetto. Questi i dati da rilevare: “carattere morale prima dello sviluppo della pazzia”; “abitudini ed occupazioni consuete”; “modo d'invasione della pazzia; se improvvisa o preceduta da prodromi”; “sintomi che accompagnano la pazzia, notando principalmente se l'alienato sia dominato da allucinazioni e da tendenze pericolose”; “atti commessi contro sé, o contro altri in istato vero o presunto di alienazione mentale; se gridi, laceri o rompa, e se ricusi di cibarsi e da quando”; “da quanto tempo siasi riconosciuta la necessità di allontanare dalla famiglia l'infermo”; “malattie sofferte; se simili o diverse, quante volte, e quando”; “cause fisiche-organiche, patematiche, intellettuali, e miste”; “se abbia avuti patimenti di mezzi igienici e specialmente alimentari”; “se altri di famiglia siano stati alienati, od abbiano sofferto malattie nervose, e quali”; “se sia stato sottomesso a cura, e quale”.

È interessante notare come sin da subito Francesco Roncati si impe-

6 Archivio Storico Provinciale di Bologna, Carteggio generale, 1888, titolo 7.4, busta 916.

gnasse a innovare la struttura dei fascicoli sanitari personali, per facilitare un metodo di lavoro che a partire dall'osservazione del malato, potesse consentire di rilevare sintomi e prevedere interventi di cura (Roncati, 1887, p. 383).

Tra le dieci cartelle analizzate, un bambino di quattro anni, Cesare Corsi, ammesso il 3 settembre 1901, affetto da idiotismo, muore all'interno del manicomio a causa di un incidente che gli provoca ustioni di terzo grado. Una bambina, Luigina Toschi, accolta il 4 marzo 1900, all'età di 12 anni, con una diagnosi di "infermità morale", venne trasferita il 2 giugno 1924 all'ospedale provinciale di Imola; di lei, all'interno della documentazione, si ritrova una cartella che ci rivela alcuni momenti della sua vita all'interno della struttura, che la videro colpevole di un infortunio ai danni di un'infermiera. I restanti otto minori⁷ vennero trasferiti all'istituto medico-pedagogico di Bertalia. Tali trasferimenti, come abbiamo detto, iniziarono con Francesco Roncati, ma pure i suoi successo-

7 Tra i minori: Degli Esposti Carolina nata il 12 agosto 1893, ammessa il 19 luglio 1901 e trasferita il 9 maggio 1908 all'Istituto di Bertalia; Bianchi Luigi, nato il 22 dicembre 1895, ammesso il 15 dicembre 1901, con una diagnosi "idiotismo", e trasferito il 9 marzo 1908 a Bertalia; Franceschelli Cesarina, nata il 27 ottobre 1894, ammessa il 23 maggio 1903, trasferita il 9 marzo 1908 all'istituto di Bertalia, con una diagnosi di "imbecillità morale e accessi isterici"; Brondelli Merina, nata il 31 marzo 1896, ammessa il 17 maggio 1907 e trasferita il 9 marzo 1908 a Bertalia, con una diagnosi di "imbecillità specie morale"; Ferrari Luigia, nata l'8 luglio 1898, ammessa il 9 marzo 1908 e trasferita a Bertalia il 19 marzo 1908, con una diagnosi di "imbecillità di grado elevato" (nel suo caso l'internamento è disposto il 3 maggio 1907 dal R. Tribunale Civile e Penale di Bologna, "riunito in Camera di Consiglio, nelle persone degli Illustrissimi Signori: Avv. Cav. Giovanni Pignolo – Presidente – , Avv. Marco Zanoli e avv. Marco Galassi" in qualità di giudici); Zanni Dina, di anni 10, internata il 20 ottobre 1903 e trasferita il 9 marzo 1908 all'istituto di Bertalia, con una diagnosi di "imbecillità istero-epilettica"; Fornasari Leonilde, nata il 3 luglio 1894, ammessa il 31 ottobre 1907, trasferita il 9 marzo 1908 all'istituto di Bertalia, affetta da "idiotismo" (anche nel suo caso l'internamento è disposto il 21 dicembre 1907 dal R. Tribunale Civile e Penale di Bologna, "riunito in Camera di Consiglio, nelle persone degli Illustrissimi Signori: Avv. Cav. Eraclio Carella, in qualità di Presidente, avv. Alberto Segre e avv. Luigi Baglioni" in qualità di giudici); Marconi Emilia, nata il 1 marzo 1898, ammessa il 21 novembre 1907, trasferita il 9 marzo 1908 a Bertalia., affetta da "imbecillità di alto grado" (anche nel suo caso l'internamento è disposto il 21 dicembre 1907 dal R. Tribunale Civile e Penale di Bologna, "riunito in Camera di Consiglio, nelle persone degli Illustrissimi Signori: Avv. Cav. Eraclio Carella (Presidente), Avv. Alberto Segre e avv. Luigi Baglioni" in qualità di giudici).

ri, Giuseppe Peli dal 1906 al 1908 e Raffaele Brugia dal 1908 al 1921, continueranno in questa direzione.

Tale istituto medico-pedagogico aveva avuto la sua sede originaria a San Giovanni Persiceto e, aperto il 2 luglio 1899, grazie all'iniziativa di Socrate Gardini, intendeva offrire una risposta concreta alle istanze avanzate a favore della «protezione educativa e curativa» dei frenastenici. Come è noto, proprio nel gennaio di quello stesso anno si era costituita la *Lega nazionale*, che aveva trovato in Maria Montessori, la più importante portavoce. A partire da quella data, associazioni e comitati locali assunsero in breve tempo una dimensione nazionale: a Bologna, nello specifico, il 15 febbraio 1899, il *Comitato Emiliano per la protezione dei fanciulli deficienti* si riunì per la prima volta nella residenza della Deputazione Provinciale per formalizzare la costituzione dell'Associazione emiliana destinata a tale scopo⁸. Le ragioni alla base dell'apertura di una simile Associazione erano dichiarate chiaramente dai membri del consiglio direttivo: l'attenzione era posta su motivazioni di carattere non soltanto «civile e umanitario», ma anche di tipo utilitaristico, in quanto all'amministrazione provinciale, a cui spettava la gravosa direzione dei tre manicomi presenti sul territorio che ospitavano «un numero non esiguo di questi re- jetti [bambini “deficienti”]», avrebbe potuto trarre numerosi vantaggi dall'apertura di tale dell'istituto. Ad accogliere in maniera tempestiva

8 Archivio storico provinciale di Bologna, Associazione emiliana per la protezione dei fanciulli deficienti, busta n. 1. Proprio al fine di garantire una specifica attenzione ai bambini deficienti, provvedere alla loro educazione e istruzione e «sottrarli a quella condizione di inferiorità che li conduce ad inevitabile abbruttimento per tutta la vita», venne istituita l'Associazione emiliana, come testimonia lo Statuto organico, approvato il 20 aprile 1899, in cui si dichiarava, inoltre, che essa intendeva «promuovere ed incoraggiare la fondazione di istituti speciali per bambini frenastenici, sulle basi scientifiche del metodo medico-pedagogico, ove possano venire ricoverati i fanciulli che si trovino in condizioni psichiche basse (idioti intellettuali e morali, epilettici), i quali perciò richiedono per la loro educazione, oltre di un metodo pedagogico, anche una speciale assistenza medica ed una sorveglianza continua, affinché non riescano nocivi a sè ed agli altri; [...] promuovere la istituzione di classi aggiunte alle comuni scuole elementari, ove i bambini con capacità mentali non molto inferiori alla normale (squilibrati, pigri, indisciplinati) trovino un insegnamento adatto alle loro condizioni [...]; istituire possibilmente delle classi asili esterne annesse ai suddetti istituti, con orari prolungati, ove possano venire educati da maestri speciali ed usufruire del materiale educativo e medico degli istituti stessi i deficienti meno bassi (imbecilli intellettuali e morali)». Archivio storico provinciale di Bologna, Associazione emiliana per la protezione dei fanciulli deficienti, Statuto, pp. 1-2.

l'appello dell'Associazione emiliana fu Socrate Gardini: il 2 luglio 1899, venne infatti inaugurato il primo istituto medico pedagogico italiano per frenastenici «in posizione amenissima», a San Giovanni in Persiceto, sotto la direzione sanitaria degli psichiatri Augusto Tamburini, Raffaele Brugia e Francesco Roncati. Esso veniva finanziato grazie a fondi e donazioni private, senza pesare a livello finanziario sugli enti amministrativi provinciali. L'istituto vide la presenza di alcune figure note, tra cui il medico e pedagogista, Ugo Pizzoli⁹ (D'Ascenzo, 2013a), che nel 1899 aveva avviato e assunto la direzione del Laboratorio di pedagogia scientifica, aperto a Crevalcore, vicino a Bologna, vero e proprio centro scientifico dove, nell'agosto del 1902, venne inaugurato un Corso sulla pedagogia sperimentale, rivolta alla formazione dei maestri e delle maestre delle scuole primarie e secondarie e del personale degli asili per bambini normali e "deficienti"¹⁰. Giulio Cesare Ferrari (D'Ascenzo, 2013b; Lazzari, 2006) sarà figura-chiave che a partire dal 1 ottobre 1903 ricoprirà il ruolo di direttore, presso l'Istituto medico-pedagogico di Bertalia, ovvero la nuova sede in cui nel 1902 vennero trasferiti gli assistiti dell'istituto di San Giovanni in Persiceto.

Francesco Roncati, come già detto, era uno degli psichiatri che aveva assunto la direzione sanitaria dell'istituto medico pedagogico e si può spiegare probabilmente in questo modo la connessione tra le due strutture, il manicomio e l'istituto medico pedagogico, connessione che, per uno dei casi presi in esame, si rivela continuativa nel tempo: Maria Brondelli di anni 11, trasferita a Bertalia il 9 marzo 1908, insieme ad altri internati, e dimessa dopo qualche anno, si rifiuta di rimanere in casa con la sua famiglia e chiede di tornare nel medesimo istituto; il direttore del manicomio, in risposta alle resistenze del direttore dell'altra istituzione, decise perciò di accogliere la bambina nuovamente presso la sua struttura.

9 Oltre a mettere a disposizione i suoi apparecchi, particolarmente avanzati per garantire esperimenti e ricerche di «psicologia pedagogica», si adoperò molto per lo studio dei singoli alunni, impartendo ai maestri istruzioni e norme per il trattamento degli assistiti: come venne riconosciuto, «si deve precipuamente all'opera sua se le due scuole hanno assunto un vero indirizzo scientifico».

10 Alcune conferenze erano state tenute da Umberto Loreta, Francesco Marimò, Ugo Conti, Cesare Cattaneo, Cesare Ferrari, la stessa Maria Montessori (Pizzoli, 1903).

Addì 26 luglio 1915

Istituto Medico Pedagogico Emiliano Bertalia

Oggetto Brondelli Nerina

Mi faccio un dovere di rendere noto quanto segue acciocchè la S. V. Ill.ma possa prendere quella deliberazione in merito che crederà del caso. Certa Brondelli Nerina è stata per 4 anni degente ne mio Istituto, a carico della Provincia di Bologna, essa entrò il 14 Maggio del 1911, e in seguito ad un certo miglioramento conseguito nelle sue condizioni psichiche, fu dimessa in via provvisoria il 30 Aprile del corrente anno. La Brondelli è stata presso la sua famiglia sino alla sera del giorno 13 del corrente mese e quella sera stessa si presentò al mio Istituto dichiarando esplicitamente che se io non l'avessi ricoverata essa sarebbe ricorsa al suicidio e che in nessuna maniera sarebbe ritornata presso i suoi. Quindi io per evitare possibili guai fui costretto a ricoverarla. Il giorno dopo mi occupai subito per far rientrare la BRONDELLI in famiglia. La madre sua dietro mio invito è stata qui due volte per riprendere la figlia, ma la ragazza si è sempre nel modo il più deciso rifiutata di seguirla. Ho espletato anche le pratiche necessarie presso la R. Questura, che si è prestata invitando nuovamente la madre a riprendere la ragazza e inviando qui al mio Istituto un agente per persuadere la ragazza al proposito ma tutto inutilmente. La ragazza nel modo il più categorico possibile si è sempre rifiutata di lasciare il mio Istituto. La Questura mi ha poi dichiarato ancora che trattandosi di una ex deficiente, non se ne può più interessare altrimenti non essendo cosa di sua competenza. Io non so quindi a chi rivolgermi; non posso tenere più oltre la ragazza, che da 13 giorni è qui a carico mio, per cui interesse la cortesia S.V. Ill.ma a prendere con sollecitudine quei provvedimenti che crederà del caso. Con la massima osservanza. Il Direttore amministrativo Socrate Gardini”

Ecco la seguente risposta:

Ill.mo Signor Direttore dell'Istituto Medico Pedagogico di Bertalia

In risposta alla nota ammargine distinta, significato alla S.V. che la Deputazione ha deciso che l'inferma Brondelli Nerina sia trasferita al Manicomio Roncati. Con osservanza, il Presidente, Guadagnini”.

Il 27 luglio 1915 la Deputazione Provinciale di Bologna ordina al direttore del manicomio il “ritiro dell'inferma”.

L'esperienza bolognese che abbiamo riportato non va considerata in modo isolato e autoreferenziale. Al contrario, risulta quanto mai opportuno collocarla nel contesto storico e culturale di un'epoca durante la quale, in Italia e in Europa, l'affermarsi della pedagogia speciale procedette di pari passo, con l'avvio di veri e propri esperimenti a sostegno dell'infanzia con disabilità, caratterizzati da nuove intenzionalità educative. Grazie all'indagine sulle singole realtà, relative a quelle istituzioni che hanno inciso notevolmente sul mutamento delle politiche sociali, è possibile far emergere quelle direzioni che, dal piano operativo, a quello culturale hanno avuto ripercussioni nelle successive elaborazioni relative alle pratiche di cura e di intervento educativo rivolte ai minori con deficit fisici e mentali.

Riferimenti bibliografici

- Associazione per la lotta contro le malattie mentali Sezione Autonoma di Torino (1971). *La fabbrica della follia: relazione sul manicomio di Torino*. Torino: Einaudi.
- Alvisi A. (1881). *L'antico ospedale dei pazzi in Bologna*. Bologna: Tip. Fava e Garagni.
- Babini V.P. (1994). La psichiatria. In AA.VV., *Storia delle scienze, vol. IV, Natura e vita. L'età moderna* (pp. 415-416). Torino: Einaudi.
- Babini V.P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: FrancoAngeli.
- Carli A. (2013). Sergi Giuseppe. In G. Chiosso, R. Sani, *Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, vol. II, (p. 505). Milano: Bibliografica.
- D'Ascenzo M. (2013a). Pizzoli Ugo. In G. Chiosso, R. Sani, *Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, vol. II (pp. 354-355). Milano: Bibliografica.
- D'Ascenzo M. (2013b). Cesare Ferrari. In G. Chiosso, R. Sani, *Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, vol. II (pp. 538-539). Milano: Bibliografica.
- Dall'Osso E. (1956). La costituzione in Bologna dell'ospedale psichiatrico Roncati. *Bollettino delle scienze mediche*, 1: 207-239.
- De Peri F. (1984). Il medico e il folle: istituzione psichiatrica, sapere scientifico e pensiero medico fra Otto e Novecento. In F. Della Peruta, *Storia d'Italia. Annali 7. Malattia e medicina* (pp. 1060-1144). Torino: Einaudi.
- Di Diodorno D., Ferrari G. (1985). Dall'antico Ospedale dei pazzi al manicomio di S. Isaia. Cronaca della fondazione dell'ospedale psichiatrico Roncati di Bologna. In D. Di Diodoro, G. Ferrari, F. Giacanelli (eds.), *Le carte della*

- folia* (pp. 61-72). Bologna: Quaderni del Centro di studi G.F. Minguzzi Provincia di Bologna.
- Gaino A. (2017). *Il manicomio dei bambini. Storie di istituzionalizzazione*. Torino: Gruppo Abele.
- Giacanelli F., Bellagamba Toschi K., Nicoli M.A. (1985). La costituzione del manicomio di Bologna. *Sanità, scienza e storia*, 1: 9-62;
- Giusberti F. (1979). *Tra povertà e malattia: il Sant'Orsola a Bologna, dal XVII al XVIII secolo*. Torino: s.n.
- Lazzari S. (2006). *Giulio Cesare Ferrari psicologo e psichiatra tra Otto-Novecento*. Salerno: Sapere.
- Migani C., Giacanelli F. (2018). *Memorie di trasformazione. Storie da manicomio*. Mantova: Negretto.
- Minuz F. (1985). Le sedi di apprendimento della pratica psichiatrica. Psichiatria nazionale e psichiatria negli stati pontifici. *Sanità scienza e storia*, 1:109-138.
- Montanari E. (2015). *Sant'Isaia 90: cent'anni di follia a Bologna*. Bologna: Pendragon.
- Pizzoli U. (1903). Relazione del secondo corso di pedagogia tenuto in Crevalcore nell'agosto 1903. *Bollettino laboratorio di pedagogia scientifica in Crevalcore*, I: 3-8.
- Roncati F. (1887). *Compendio d'igiene per uso dei medici*. Napoli: Tipografia Angelo Trani.
- Roncati F. (1891). *Ragioni e modi di costruzione ed ordinamento del manicomio provinciale di Bologna*. Bologna: Regia Tipografia.
- Sagni S. (1895). *Il manicomio di Bologna (Cenni storici)*. Savignano: Tipografia al Rubicone.
- Sani R. (2013), Gonnelli-Cioni Antonio. In G. Chiosso, R. Sani, *Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*. Milano: Bibliografica.
- Tamburini A. (1899). *L'odierno movimento in Italia per la cura e l'educazione dei frenastenici*. Reggio Emilia: Tip. Calderini.
- Tortella P., Becchi E. (2018). *I ragazzi di Villa Giardini: il manicomio dei bambini a Modena*. Correggio: Aliberti.
- Vallieri W. (1960). L.C. Farini e la legge Ospedaliera del 1860. In Aa. Vv., *Sette secoli di vita ospedaliera in Bologna* (pp. 33-45). Bologna: Cappelli.

Il ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico
nelle comunità residenziali per minori.
Quali gli orientamenti metodologici?

The role of the socio-pedagogical professional educator
in residential communities for minors.
What are the methodological guidelines?

Angela Muschitiello

Assistant professor in Education | Department of Political Science | University of Bari (Italy) |
angela.muschitiello@uniba.it

abstract

The approval of law 205/2017 has legally recognized the professional educational figures of the socio-pedagogical professional educator and the pedagogist, as well as the educational contexts in which they operate. However, the legislation still leaves open the field of pedagogical research into the specific methodologies of intervention that must characterize the various contexts.

In this essay, I intend to highlight some directions to guide educators in educational practice in residential communities for minors.

Keywords: education, pedagogical ontology, methodology, minors, action research

L'approvazione della legge 205/2017 ha riconosciuto giuridicamente le figure educative professionali dell'educatore professionale socio-pedagogico, del pedagogista e dei relativi contesti educativi di loro pertinenza. La chiarezza legislativa lascia però oggi ancora aperto il campo alla ricerca pedagogica delle specifiche metodologie di intervento che devono caratterizzare i vari contesti.

In questo contributo intendo far emergere alcuni orientamenti in grado di guidare gli educatori nella pratica educativa nelle comunità per minori.

Parole chiave: educazione, ontologia pedagogica, metodologia, minori, ricerca-azione

*Perché “non sempre rispondiamo
agli shock con la regressione.
A volte di fronte a una crisi,
cresciamo: in fretta”
(Klein, 2007)*

1. Le comunità per minori come forma di tutela: ratio giuridica ed educativa

La comunità per minori è quella struttura di accoglienza che, in base a quanto disposto dalla Legge 184/1983 successivamente novellata con legge 149/2001 e dall'art. 330 del codice civile, accoglie i minori che non possono più permanere nella famiglia d'origine.

Perché un minore viene allontanato dalla famiglia?

L'allontanamento del minore dalla famiglia è un intervento di protezione che viene disposto dal Tribunale per i Minorenni al fine di tutelarlo da genitori che, anche se non usano comportamenti così gravi da determinare la decadenza della loro responsabilità, agiscono in modo tale da non tutelare il diritto del/la figlio/a di poter crescere in un contesto adeguato che gli/le consenta di esperire relazioni positive (garanzia della costruzione di una personalità armonica e integrata come stabilito anche a livello internazionale dalla Convenzione Internazionale dei Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza).

Tale allontanamento poggia sul diritto del/la bambino/a di ricevere forme di cura di tipo fisico e psicologico ispirato al principio legislativo secondo il quale qualsiasi comportamento volto ad ostacolare il normale sviluppo psico-fisico di un/a minore è considerato maltrattamento e prevede un intervento giudiziario, sociale ed educativo rivolto sia a lui/lei che ai suoi genitori (o ai suoi *caregivers*). Tale maltrattamento a sua volta viene considerato più grave o più lieve in relazione ai danni causati, alla loro durata, alla età del bambino vittima, alla persona che agisce la violenza. Tra questi l'abuso sessuale va sempre e comunque considerato gravissimo in quanto l'esperienza traumatica sessuale rappresenta sempre un attacco al sé.

Rispetto a tali maltrattamenti i provvedimenti di protezione previsti dalla legge sono di vario tipo. Essi vanno dall'allontanamento del genitore maltrattante (con i cosiddetti ordini di protezione) ad interventi di sostegno (assistenza di educazione domiciliare, affiancamento familiare), fi-

no al collocamento del minore fuori della sua casa familiare presso un parente disponibile ad accoglierlo temporaneamente (affidamento intra-familiare) o presso una famiglia affidataria (affidamento etero-familiare) o – in estrema ratio – presso una comunità per minori.

La complessità e la delicatezza delle situazioni che possono portare il Tribunale per i Minorenni a disporre quest'ultimo provvedimento – il collocamento in comunità – ha fatto sì che il legislatore ne prevedesse diverse tipologie, (Taurino, Bastianoni, 2012):

- a) *comunità di pronta accoglienza*: strutture residenziali destinate a minori in situazione di grave disfunzionalità familiare che necessitano di una risposta urgente e temporanea di ospitalità, protezione e cura in attesa o di una collocazione più stabile quali l'affido, la comunità residenziali o l'adozione nei casi più gravi.
- b) *comunità di tipo familiare e case famiglia*: strutture composte da una coppia di adulti (adeguatamente formati a questo tipo intervento), con figli propri o meno, che risiedono stabilmente in una abitazione insieme ai minori accolti nei confronti dei quali svolgono funzioni genitoriali e garantendo un contesto di vita finalizzato ad assicurare lo sviluppo affettivo e cognitivo, l'educazione, il mantenimento l'assistenza, la partecipazione e il reinserimento sociale;
- c) *comunità educative di tipo residenziale*: strutture socio assistenziali destinate a minori allontanati dal nucleo familiare originario, gestite da una *equipe* di educatori che non risiede stabilmente in comunità ma che si alterna secondo una precisa turnazione.

Obiettivo di queste strutture è quello di svolgere funzioni da un lato di natura giuridica per *riparare (proteggere)* il minore dalle situazioni maltrattanti che viveva in famiglia e dall'altro rieducativa per *avviare un possibile processo di reinserimento* (auspicabilmente celere) in famiglia.

Relativamente a quella rieducativa gli interventi che la autorità giudiziaria prevede sono di due tipi. Un primo tipo è rivolto alla famiglia (o ai suoi *caregiver*) a favore della quale il Servizio Sociale redige un progetto di mediazione e/o sostegno alla genitorialità nel tentativo di disattivare i meccanismi disfunzionali agiti nei confronti del figlio. Un secondo tipo è quello direttamente rivolto al minore che si trova in comunità nei confronti del quale vengono progettate, realizzate e valutate azioni complesse di carattere pedagogico volte ad attivare cambiamenti in prospettiva di un suo reinserimento sociale e familiare

La doppia *mission giuridica e rieducativa* delle comunità per minori rende la fattibilità di tale misura possibile solo se *estrema e provvisoria*. *Estrema* perché l'autorità giudiziaria può disporla solo dopo essersi accertata che siano stati attuati invano tutti i possibili interventi alternativi di supporto alla famiglia (mediazione familiare, sostegno alla genitorialità, invio a SERD e al CSM, home maker, centri diurni); *provvisoria* perché non dovrebbe superare i due anni, sia pure con la possibilità di una ulteriore proroga in casi eccezionali. Per questo quando emerge che i genitori non sono in grado di modificare in un tempo congruo per il figlio (che intanto si trova in comunità) i propri assetti disfunzionali, il Tribunale per i Minorenni dovrà rivalutare se procedere ad un affidamento intra o etero familiare del minore o, nei casi più difficili, all'avvio di una procedura di abbandono per promuoverne la successiva adozione.

La *ratio* educativa pertanto sottesa alla norma che disciplina il collocamento in comunità è dunque quella *pro-attiva*, interessata a promuovere nel ragazzo una nuova visione del mondo che a partire dalla consapevolezza del proprio passato (i pregiudizi che subiva stando in famiglia), lo porti a comprendere il proprio presente (ragioni, funzioni e tempi della permanenza in comunità) e a desiderare un futuro per sé diverso da quello che lo aspettava prima. Tutto questo ponendosi delle domande nuove sul proprio modo di vivere, di pensare, e rivedendo le proprie relazioni con la famiglia di origine dove dovrà (auspicabilmente) tornare con prospettive nuove.

Assumendo uno sguardo pedagogico si può dunque parlare delle comunità per minori come di un sistema complesso con finalità (ri)educative ispirate a quella che Frabboni (2000, p. 35) definiva ecologia della vita e cioè:

quella particolare interpretazione del mondo della vita che pone al centro il processo di inter-retroazione che collega uomo-altro, uomo-ambiente, improntato alla critica e originale formazione-produzione di linguaggi culturali, intellettuali, pedagogici; di costumi etici, sociali, educativi; di filosofie della vita, della scienza, dell'educazione; di paradigmi valoriali, di pensiero, formativi.

Come poter attuare tale sistema?

Come Giudice Onorario che lavora presso il Tribunale per i Minorenni di Bari ma soprattutto di ricercatrice universitaria di pedagogia generale e sociale, nell'interfacciarmi con gli educatori che operano con i

minori accolti nelle comunità residenziali, ho attuato riflessioni educative orientative, condiviso dubbi di pratiche in cui l'intreccio tra la loro dimensione formativa e quella esperienziale si è dispiegata in una pratica professionale che ha fatto emergere in questi professionisti della educazione, una identità capace di rinforzarsi proprio grazie alla flessibilità e alla incertezza delle metodologie utilizzate.

Vediamo come e perché.

2. Gli orientamenti metodologici nelle comunità per minori

La accoglienza del minore in comunità è complessa, imprevedibile e tanto più grave e articolata quanto maggiore è la problematicità delle sue situazioni di vita da cui provengono. Il primo elemento di questa complessità è dato dall'emergere di uno scontro tra modi diversi di vedere e di concepire il mondo e la realtà già nel primo incontro tra minore ed educatore. Questi ultimi pertanto, prima di cominciare qualsiasi intervento, devono avere consapevolezza della propria *Weltanschauung* educativa e della influenza che essa ha e potrebbe avere sulle specifiche azioni e relazioni educative. Fare educazione per tali professionisti deve significare prima di tutto fare i conti con i propri giudizi di valore, in quanto anche l'azione che può sembrare più asettica in realtà ha implicitamente in sé l'idea dell'uomo e del suo destino, dunque la propria idea di educazione. "Chi educa comunque porta con sé modi di vedere e di concepire la realtà e il mondo che incidono sul loro modo di rapportarsi a chi è educato, il quale a sua volta ha delle visioni completamente diverse" (Bertolini, 1965, p. 56).

Non si può dunque proporre alcuna metodologia educativa efficace con i ragazzi difficili senza che l'educatore non sia prima riuscito a coniugare le conoscenze professionali educative che lo hanno portato ad esercitare quella professione con la ontologia della vita che ispira tutta la sua azione educativa.

Di fronte a tale consapevolezza gli educatori che ascolto in udienza il più delle volte sono apparsi destabilizzati e, dopo una riflessione su tali temi, mi hanno manifestato la necessità di riflettere insieme per costruire alcuni indicatori metodologici che potessero guidarli in un'azione educativa rispettosa della propria e altrui visione della vita.

La prima indicazione metodologica condivisa è stata determinata dal-

la scelta dell'approccio da utilizzare. *L'azione partecipata* e cioè quell'approccio capace di integrare lo sperimentalismo pedagogico da una parte con l'innovazione educativa concreta dall'altra, "il qualitativo e il quantitativo", come indicava Diega Orlando Cian (1997, p. 81) è apparso subito il più adeguato. Il "quantitativo" inteso come acquisizione delle conoscenze atte a descrivere il sapere sulla base della osservazione del comportamento naturale assunto in situazione e delle informazioni che i soggetti danno di sé. Il "qualitativo" inteso come esplorativo e cioè volto a comprendere un fenomeno che si presenta come unico ed irripetibile, come aggiustamento progressivo delle categorie di dati, come combinazione tra deduzione e induzione. Perché questa scelta?

Perché, per lavorare in modo efficace con i minori in comunità, è stato ritenuto fondamentale il coinvolgimento personale di chi educa che si deve porre nella situazione educativa non come un osservatore distaccato, ma in modo impegnato e partecipe. Tutto questo pur mantenendo la giusta distanza necessaria in ogni relazione educativa e cioè un equilibrio tra una eccessiva lontananza (basata su indifferenza e freddezza) e un eccesso di vicinanza. La giusta distanza infatti consente a chi opera con i minori di acquisire autorevolezza facendosi guida, orientamento e ma anche vicinanza emotiva e prossimità. Naturalmente tale equilibrio deve essere costantemente monitorato, salvaguardato e rafforzato per evitare di scadere e diventare "un coinvolgimento funzionale incapace di riconoscere e distinguere i vissuti a causa di una immedesimazione deleteria" (Iori, 2007, p. 44).

Il secondo elemento metodologico emerso come fondamentale è stato dare la giusta rilevanza ad una relazione autentica con il minore. Ma quali gli aspetti da considerare perché tale relazione sia considerata autentica?

Quando in udienza ascolto i/le ragazzi/e collocati/e in comunità, li/le ho sentiti/e spesso descrivere le loro giornate e le loro attività utilizzando il termine "il mio educatore" per indicare la figura adulta di riferimento. Lo hanno fatto sottolineando con quel "mio" un legame che percepiscono come di una presenza che si prende cura di lui/lei a livello non solo professionale ma anche personale.

Ma che tipo di cura li porta a dire il "mio educatore?"

Heidegger (1976, pp. 157-158) afferma che la *cura autentica* del minore è quella che si fonda sul riconoscimento dell'altro visto come "alterità etica". Tale espressione Levinàs (1985, p. 43) a sua volta la utilizza quando, rifacendosi alla così detta Etica del Volto, punto centrale del suo pensiero pedagogico, intende "l'io come *eccomi* cioè come prima persona

che ha delle risorse per rispondere all'appello dell'altro, visto come altro da sé che ha bisogno di aiuto nel suo cammino”.

L'autenticità della relazione di cura sta quindi nella *reciprocità* che la caratterizza, in quell' atteggiamento umano che porta a considerare l'altro come persona.

Una reciprocità che coglie le differenze, che non riconosce risposte sicure e spesso nemmeno sa porsi precise domande, che impone il rovesciamento di tanti conformismi, che non fa progetti precisi che è estranea alla mera spiegazione (Cian, 1997, p. 21).

Una reciprocità che si basa sulla profonda valenza educativa del rapporto *identità-alterità* (Ricoeur, 1950; Buber, 1962) e che quando viene posta la domanda “dove sei? risponde con un “eccomi”. Una reciprocità che deve intesa, quindi, come intenzionalità del gesto di cura attuata nel rispetto di chi si aiuta. Idea di *rispetto* che, (Calaprice, 2004, pp. 41-56), vuol dire agire verso l'altro e per l'altro lasciandogli lo spazio di autonomia necessario per costruire la propria personalità.

Una relazione di cura siffatta basata su *autenticità, reciprocità, rispetto, asimmetria* è una relazione educativa di qualità che produce risultati in termini di cambiamento perché il destinatario della azione educativa si sente umanamente partecipe del percorso che sta compiendo. Una partecipazione che significa comprensione profonda, pedagogicamente intesa come *cum-prehendere* e cioè “portare con sé, prendere insieme. Non solo stabilire una relazione ma accogliere unitariamente nella mente, affermare il senso di qualcosa, penetrare l'animo: è insomma un modo di esistere” (Cian, 1997, p. 27).

Ed è questa l'aver cura a cui tali ragazzi, quando dicono il mio educatore” fanno riferimento. Infatti in comunità tutto questo si traduce nella possibilità per il minore di sperimentare una relazione che lo fa sentire importante per qualcuno – l'educatore — su cui può contare e che ha cura di lui riconoscendone e rispettandone i bisogni impliciti.

Non sono quindi i discorsi, le spiegazioni, le parole a costituire gli strumenti dell'azione educativa con il ragazzo, ma è l'educatore stesso con il suo modo essere, di pensare, di orientare e di stare nel rapporto a farne un modello educativo cui ispirarsi. Solo una relazione di questo tipo, così profondamente e intimamente vissuta dal ragazzo, può spiegare quella trasformazione – che ha del miracoloso – che avviene quando il gesto intenzionale dell'educatore si trasforma in gesto auto-intenzionale del

soggetto destinatario della cura, il ragazzo, che ad un certo punto comincia a modificare i propri comportamenti in direzione del recupero del sé.

Lo sviluppo di ogni persona, del resto, come afferma Husserl (1966, p. 39):

non dipende esclusivamente dalle situazioni a lui esterne, da un loro condizionamento che si eserciterebbe sul soggetto come una forza meccanica ma [...] dipende anche e soprattutto dall'irriducibile e irripetibile attività intenzionale della coscienza individuale.

L'esperienza assume cioè il significato che ciascun soggetto le attribuisce: il mondo percepibile e il mondo rappresentato si offrono alla coscienza come dati da trascendere mediante un processo di significazione attiva, vale a dire di investimento di valore, sempre aperto e dinamico basato sui suoi vissuti. È appunto la qualità del rapporto di significazione che lega ogni individuo al suo ambiente (materiale ed umano) che influisce sulla sua visione del mondo tanto in condizioni educative di normalità, quanto di devianza, ed è questa la qualità delle relazioni a cui deve puntare l'educatore quando si relaziona al minore di cui si occupa per contribuire al suo sviluppo.

Per l'autore la coscienza è *coscienza di*. Non esiste cioè una attività mentale cosciente senza qualcosa che si ponga come oggetto del pensiero e della coscienza. L'essere è sempre *coscienza di qualcosa* e definisce l'essere nel mondo come rapporto io-mondo, dove il soggetto si caratterizza sempre come *apertura a* e l'oggetto come *rivelantesi a*.

La costruzione della personale visione del mondo, anche nei ragazzi, è quindi una azione intenzionale ma possibile solo se chi li educa fornisce loro un esempio interessante cui ispirare in modo libero la propria visione del mondo. Ecco quindi che la visione personale della educazione, la *Weltanschauung* dell'educatore, si fonde con quella dell'educando contribuendo al suo sviluppo (Bertin, Contini, 2004).

Ed ecco *il terzo aspetto metodologico*.

Se infatti l'educatore si pone nella relazione con il minore in modo consapevole (per quello che riguarda propria *weltanschauung*), autentico, rispettoso, asimmetrico, egli può diventare per quel minore un modello educativo cui ispirarsi per dare nuovo senso e significato alla propria esistenza secondo un modello auto-intenzionale costruito in modo libero attraverso una azione di *coscientizzazione* intesa – utilizzando le parole di Freire (1971, p. 54) – come “quel processo di rappresentazione di sé che

un individuo sviluppa in modo sostanzialmente relazionale come conseguenza di un continuo processo di interazione tra l'individuo, il suo ambiente e le persone che ne fanno parte”.

Autointenzionalità, quindi, per i minori in comunità vuol dire autocura che, come dice Winnicot (1954) significa procurare al bambino deprivato o maltrattato un ambiente adeguato a permettergli di perdere le acquisizioni fatte per costrizione e sottomissione nel passato per ritrovare la spontaneità dello sviluppo e la fiducia nel mondo esterno attraverso un processo che lui chiama di *regressione*. Egli dice:

La regressione rappresenta la speranza dell'individuo che certi aspetti dell'ambiente che in origine fallirono possano essere rivisitati e che questa volta l'ambiente riesca, invece di fallire, nella sua funzione di favorire la tendenza naturale dell'individuo a svilupparsi e a maturare (*Ibidem*, p. 21).

In questa riflessione si ravvisano proprio i presupposti su cui si fonda l'organizzazione delle comunità per minori quali ambienti efficacemente riparativi che, bypassando logiche medicalizzanti e istituzionalizzanti, ri-orientino l'impostazione della loro vita quotidiana riempiendo di nuovo senso e significato le loro relazioni con l'ambiente naturale e umano.

Ma come si traduce tutto questo nella pratica?

Conclusioni: Il progetto finisce ma il percorso (ri)educativo continua

Al termine del percorso in comunità possono succedere cose molto diverse. Può succedere che il minore e la famiglia siano pronti a tornare insieme. Può però anche accadere che il minore debba spostarsi presso altre famiglie affidatarie o adottive perchè i genitori non sono stati in grado di avviare alcun cambiamento. Può succedere anche che il minore abbia compiuto il diciottesimo anno di età e non intenda rientrare in famiglia scegliendo di restare per altri anni in struttura o di avviarsi ad una autonomia.

Nessuno di questi esiti è migliore o peggiore degli altri in assoluto ma la positività o negatività dipende dal grado di consapevolezza con cui il minore arriva al momento della dimissione. Quando cioè il progetto rieducativo è stato tale da rendere quel ragazzo conscio dei propri bisogni educativi e della necessità di dover continuare – anche fuori dalla strut-

tura – un percorso di crescita che lo renda via via autonomo e responsabile delle proprie scelte e del proprio futuro, esso è stato efficace e ha portato a compimento la *mission* rieducativa prevista dalla norma.

Da questo punto di vista se l'identità dei ragazzi difficili appare come un *bricolage* che può prendere via via una forma educativamente orientata solo quando l'educatore ha avuto la capacità di rapportarsi a loro accostando, assemblando, mescolando passato e presente ed esercitando la risorsa della creatività pedagogica per definire le strategie educative più adeguate – caso per caso – ad ottenere questo risultato, l'identità professionale degli educatori acquista forza proprio dalla flessibilità e incertezza di tutto il percorso.

C'è tuttavia un aspetto che bisogna tenere ben presente: nessuna unificazione dell'anima è definitiva. In uno dei giorni di Chanukà, Rabbi Nahum, figlio del Rabbi di Rizin, entrò all'improvviso nella ieshivà e trovò gli studenti che giocavano a dama, com'è d'uso in quei giorni. Quando videro entrare lo zaddik, si confuse e smisero di giocare; ma questi scosse benevolmente la testa e chiese: “ma conoscete anche le leggi della dama?” E siccome essi non aprivano bocca per la vergogna si rispose da sé: “Vi dirò io le leggi del gioco della dama. Primo: non è permesso fare due passi alla volta. Secondo: è permesso solo andare avanti e non tornare indietro. Terzo: quando si è arrivati in alto, si può andare dove si vuole (Buber, 1962).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Frabboni F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: Utet.
- Balducci E. (1996). *L'altro. Un orizzonte profetico*. S. Domenico di Fiesole: ECP.
- Bateson B.C. (1992). *Comporre una vita*. Milano: Feltrinelli.
- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettazione esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (1965). *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini P., Caronia L., (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boffo V. (2005). *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Pisa: ETS

- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo (Ed. orig. pubblicata 1962).
- Calaprice S. (2004). *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*. Brescia: La Scuola.
- Calaprice S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. (2015). *La forza delle emozioni per la cura di sé*. Pisa: Pacini.
- Cambi F., Ulivieri S. (eds.) (1992). *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caroni V., Iori V. (1989). *Asimmetria nel rapporto educativo*. Roma: Armando.
- Cian D. O. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Contini M. (ed.) (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Covato C. (2002). *Memorie di cure paterne. Generi, percorsi educativi e storie d'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Dewey J. (2006). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Erbetta A., Bertolini P. (2003). *Senso della politica e fatica di pensare, atti del convegno "educazione e politica"*. «Encyclopaideia», Bologna 7-8-9 novembre 2002. Bologna: Clueb.
- Fabbri L. (2008). *Educare gli affetti: Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando.
- Frabboni F. (2000). *La scuola al bivio*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2005). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Galimberti U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gordon T. (1991). *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Husserl E. (1996). *Logica formale e trascendentale: saggio di critica della ragione logica*. Roma-Bari: Laterza.
- Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Iori V. (2007). *Il lavoro di cura tra razionalità e affettività. L'etica della cura tra sentimenti e ragioni*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (2007a). *L'etica della cura. Tra sentimenti e ragioni*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

- Levinàs E. (1985). *Humanisme de l'autre homme*. Genova: Il Melangolo (Ed. orig. pubblicata 1972).
- Levinàs E. (1998). *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*. Milano: Jaca Book (Ed. orig. pubblicata 1947).
- Loiodice I. (2000). *Contro il lavoro minorile. Ripensare la formazione, educare al lavoro*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Milan M. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Citta Nuova.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Muschitiello A. (2016). La pedagogia nel diritto minorile. Promuovere il cambiamento a partire dalla famiglia. *Rivista Italiana di Educazione familiare*, 2: 161-170.
- Ricoeur P. (1950). *Philosophie de la volonté. I. Le volontaire et l'involontaire (Philosophie de l'esprit)*. Paris: Aubier.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Studio.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Taurino A., Bastianoni P. (2012). L'accoglienza del bambino fuori famiglia e i contesti di cura di tipo residenziale. Le comunità per minori come ambienti terapeutici globali. *Minori e Giustizia*, 1: 253-262.
- Winnicott D. (1954). Gli aspetti metapsicologici e clinici della regressione nell'ambito della situazione analitica. In D. Winnicott *et alii.*, *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Firenze: Martinelli.

Riferimenti normativi

- Legge 4 maggio 1983, n. 184 - Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori.
- Legge 28 marzo 2001, n. 149 - Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori».
- Legge di Bilancio n. 205 del 27.12.2017, commi 594-601.
- Convention on the Rights of the Child approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989.

L'alfabetizzazione economica e finanziaria degli insegnanti della scuola italiana: una prima indagine sui futuri insegnanti della scuola primaria

The economic and financial literacy of Italian school teachers: a first survey of future primary school teachers

Luca Refrigeri

Associate professor of Education | Humanities, Social Sciences, Education Department | University of Molise (Italy) | luca.refrigeri@unimol.it

abstract

The National Strategy for Financial, Insurance and Social Security Education of 2017 recognized the need to coordinate the many economic and financial literacy initiatives carried out in Italy and was aimed primarily at the adult population in general. Little attention has been paid to teachers both in terms of surveying their actual levels of economic literacy and in devising training on these aspects. For this reason, a questionnaire has been drawn up and administered to students of the Master's degree in Primary Education at the University of Molise. From the results, it emerges that the future teachers of this university do not have the knowledge and skills to adequately instruct younger generations in economic culture and that action is needed to address the basic cognitive deficit and to develop the methodological and teaching skills for the education of future economic citizens.

Keywords: economic and financial literacy, economic and financial education, economic and financial culture, economic citizenship, educational emergency

La Strategia Nazionale per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale del 2017 ha finalmente introdotto anche in Italia un coordinamento delle iniziative di alfabetizzazione economica e finanziaria appartenenti principalmente al mondo bancario e assicurativo, la maggior parte delle quali sono rivolte ad una popolazione generalista. Proprio sugli adulti è concentrata l'attenzione degli studiosi, accademici e non, i quali si occupano piuttosto di evidenziare lo scarso grado di alfabetizzazione finanziaria e meno di progettare attività di sensibilizzazione e informazione degli aspetti finanziari, assicurativi e previdenziali. In questo scenario si deve rilevare una forte mancanza di attenzione verso gli insegnanti sia nella rilevazione dei loro effettivi livelli di alfabetizzazione economica e finanziaria e soprattutto nella offerta di formazione. E proprio sulla mancanza di rilevazioni e analisi specifiche sul mondo degli insegnanti che si è intesa porre la maggiore attenzione attraverso l'ideazione e somministrazione di un questionario rivolto agli studenti del Corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria dell'Università degli studi del Molise. L'ipotesi sottostante il lavoro è che i futuri insegnanti non hanno livelli di conoscenze e competenze economiche, finanziarie, assicurative e previdenziali adeguate a formare nelle giovani generazioni una cultura in cui sia presente anche l'economico nel suo significato più ampio; è pertanto necessario intervenire per colmare il deficit conoscitivo di base in ambito economico e finanziario oltre che per sviluppare in essi competenze metodologico-didattiche più adeguate alla formazione dei futuri cittadini economici.

Parole chiave: alfabetizzazione economica e finanziaria, educazione economica e finanziaria, cultura economica e finanziaria, cittadinanza economica, emergenza educativa

Introduzione

L'istituzione nel 2017 della “Strategia Nazionale per l’educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale” assegnata al “Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria”¹ è il segnale che anche in Italia si è finalmente formalizzata la necessità di coordinare le innumerevoli iniziative organizzate da molteplici organismi e istituzioni appartenenti principalmente al mondo bancario e assicurativo (Banca d’Italia, 2017) e promuoverne direttamente altre che abbiano una connotazione più formativa che informativa proprio per migliorare i comportamenti nel risparmio, negli investimenti finanziari, nella previdenza e assicurazione nella consapevolezza che il solo possesso di conoscenze economiche e finanziarie non sia sufficiente. Il Comitato è stato promotore ad ottobre 2018 del “Mese dell’educazione finanziaria”, durante il quale sono state organizzate oltre 350 eventi in 120 diverse località, la maggior parte delle quali rivolte ad una popolazione generalista e adulta. E proprio sugli adulti è concentrata l’attenzione degli studiosi, accademici e non, per confermare sempre più lo scarso grado di alfabetizzazione finanziaria e delle istituzioni formative, impegnate invece, nelle attività di sensibilizzazione e informazione, raramente di formazione, agli aspetti finanziari, assicurativi e previdenziali.

In questo scenario si deve rilevare una forte mancanza di attenzione verso gli insegnanti sia nella rilevazione dei loro effettivi livelli di alfabetizzazione economica e finanziaria, dando evidentemente per assodato che anche loro, in quanto adulti, sono analfabeti (Refrigeri, 2016) e soprattutto nella progettazione di una offerta di iniziative di formazione in aggiornamento per i docenti di ogni grado ma anche, e soprattutto, per i futuri insegnanti, attuali studenti universitari; questo atteggiamento testimonia la mancanza di riconoscimento del ruolo dell’insegnante di promotore dei processi di educazione economica e finanziaria per le diverse generazioni di bambini, adolescenti e giovani studenti.

- 1 L’articolo 24 bis del decreto-legge 23 dicembre 2016, n. 237 (convertito in legge con modificazioni dalla Legge 17 febbraio 2017, n. 15, recante “*Disposizioni urgenti per la tutela del risparmio nel settore creditizio*”) stabilisce le “*Disposizioni generali concernenti l’educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale*”, volte a prevedere misure ed interventi intesi a sviluppare l’educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale.

E proprio sulla mancanza di rilevazioni e analisi specifiche sul mondo degli insegnanti che si è intesa porre la maggiore attenzione attraverso l'ideazione e somministrazione di un questionario rivolto agli studenti del Corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria dell'Università degli studi del Molise, nell'ambito di un lavoro di tesi di laurea in Pedagogia sociale, di cui il sottoscritto è titolare. L'ipotesi sottostante il lavoro era che i futuri insegnanti non hanno livelli di conoscenze e competenze economiche, finanziarie, assicurative e previdenziali adeguate a formare nelle giovani generazioni una cultura in cui sia presente anche l'economico nel suo significato più ampio e che, pertanto, sono necessari interventi di formazione adeguati a colmare il loro deficit conoscitivo di base in ambito economico e finanziario e a migliorare le competenze metodologico-didattiche al fine di costruire percorsi educativi integrati ai "programmi".

1. Le indagini sull'alfabetizzazione finanziaria degli adulti

A livello internazionale l'attenzione maggiore è riposta verso le conoscenze e competenze possedute e ai comportamenti quotidiani in ambito finanziario, assicurativo e previdenziale. Dalle indagini a disposizione emerge sempre un'Italia agli ultimi posti delle graduatorie per tassi di alfabetizzazione.

A solo titolo esemplificativo, la ricerca S&P Global Financial Literacy Survey del 2014 (Klapper e al.) che ha indagato la conoscenza degli elementi ritenuti fondamentali per prendere decisioni consapevoli: conoscenza dei tassi di interesse, capitalizzazione degli interessi, inflazione, diversificazione del rischio, ha evidenziato livelli di alfabetizzazione finanziaria bassi in tutto il mondo: solamente un adulto su tre ha mostrato una comprensione dei concetti finanziari di base. Ciò significa che circa 3,5 miliardi di adulti a livello globale non comprendono concetti finanziari di base e non possiedono di conseguenza competenze finanziarie di base, mostrando profonde disparità in tutto il mondo nella gestione della propria vita quotidiana e di quella futura oltre che quella dei propri familiari.

I Paesi con i più alti tassi di alfabetizzazione finanziaria sono: Australia (64%), Canada (68%), Danimarca (71%), Finlandia (63%), Germania (66%), Israele (68%), Paesi Bassi (66%), Norvegia (71%), Svezia (71%) e Regno Unito (67%). In media circa il 65% o più degli adulti sono finanziariamente alfabetizzati.

All'estremo opposto, l'Asia meridionale ospita i Paesi con punteggi di alfabetizzazione finanziaria tra i più bassi, dove solo un quarto degli adulti, o meno, sono finanziariamente alfabetizzati.

In media, il 55% degli adulti nelle principali economie avanzate – Canada (68%), Francia (52%), Germania (66%), Italia (37%), Giappone (43%), Regno Unito (67%) e Stati Uniti (57%) – sono finanziariamente alfabetizzati. Ma anche in questi Paesi, i tassi di alfabetizzazione finanziaria variano ampiamente, dal 37% in Italia al 68% in Canada.

Al contrario, nelle principali economie emergenti – i cosiddetti BRICS: Brasile (35%), Russia (38%), India (24%), Cina (28%) e Sud Africa (42%) – in media, il 28% degli adulti è finanziariamente istruito. Esistono disparità anche tra questi Paesi, con tassi che variano dal 24% in India al 42% in Sud Africa. I risultati emersi da questa indagine costituiscono dati allarmanti per il nostro Paese, ci sono enormi differenze tra la conoscenza finanziaria in Italia e la conoscenza finanziaria in altri Paesi del mondo. Tra le principali economie avanzate, l'Italia si colloca all'ultimo posto, avvicinandosi di molto ai Paesi che fanno parte dei BRICS, ovvero le principali economie emergenti.

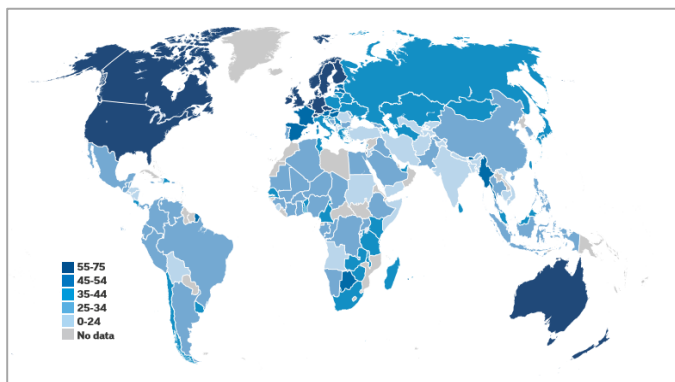


Fig. 1: Differenze globali nella *Financial Literacy*

Fonte: S&P Global FinLit Survey

A livello europeo le percentuali di adulti finanziariamente alfabetizzati sono molto eterogenei. L'Europa del Nord assume il ruolo guida nella *financial literacy*. In media il 52% degli adulti è economicamente istruito e la comprensione dei concetti finanziari nell'Europa settentrionale è la più alta in assoluto: Danimarca (71%), Germania (66%), Paesi Bassi (66%) e

Svezia (71%) hanno i più alti tassi di alfabetizzazione nell'Unione Europea: in media, almeno il 65% degli adulti è finanziariamente istruito.

I valori sono molto più bassi nell'Europa meridionale, ad esempio in Grecia e in Spagna i tassi di alfabetizzazione sono rispettivamente del 45% e 49%. L'Italia (37%) e il Portogallo (26%) rientrano tra i Paesi con i tassi di alfabetizzazione più bassi nell'Europa del Sud, insieme ai Paesi che hanno aderito all'Unione Europea dal 2004. In Bulgaria e Cipro, solo il 35% degli adulti è finanziariamente istruito. La Romania, con il 22% di alfabetizzazione finanziaria, ha il tasso più basso in assoluto tra i Paesi dell'Unione Europea.

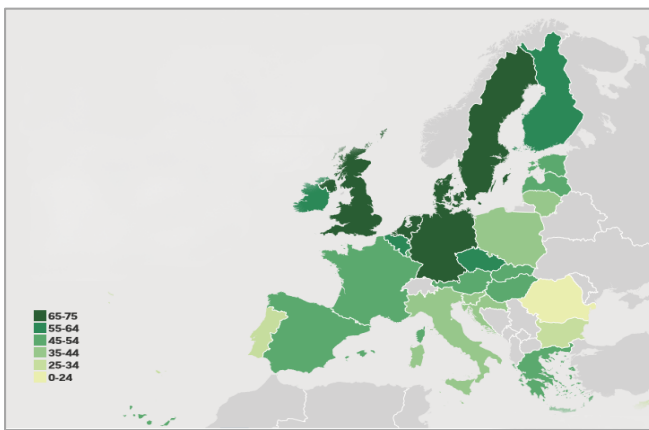


Fig. 2: Un'Unione Europea divisa
Fonte: S&P Global FinLit Survey

Di fronte alla questione se il reddito può spiegare o meno le differenze mondiali nell'alfabetizzazione finanziaria la risposta è incerta. Nei Paesi più ricchi i tassi di alfabetizzazione finanziaria tendono ad essere più alti, tuttavia la relazione vale solo quando si guarda al 50% delle economie più ricche. In queste economie circa il 38% della variazione nei tassi di alfabetizzazione finanziaria può essere spiegata dalle differenze di reddito tra i vari Paesi. Per la metà delle economie più povere, con un PIL (Prodotto Interno Lordo) procapite basso, non vi è alcuna prova che i livelli di alfabetizzazione finanziaria dipendano dal reddito. Ciò significa che probabilmente le politiche a livello nazionale, come quelle relative all'istruzione e alla protezione dei consumatori, plasmano l'alfabetizzazione finanziaria in queste economie, più di ogni altro fattore.

Dal Rapporto 2017 dell'OCSE/INFE, presentato al G20 di Amburgo del 2017 e nato a seguito della sua specifica richiesta rivolta a Hangzhou nel 2016 di Piano d'azione per coordinare una raccolta di dati sull'alfabetizzazione finanziaria tra i Paesi del G20. I livelli di alfabetizzazione finanziaria degli adulti nei Paesi del G20, inclusi i Paesi Bassi e la Norvegia, ospiti sotto la presidenza tedesca, ma non membri riconosciuti. I dati sono stati tratti principalmente da indagini nazionali condotte utilizzando, nella maggior parte dei casi, "l'OECD/INFE Financial Literacy and Financial Inclusion Measurement Toolkit". Il suddetto Toolkit rappresenta un questionario guida, di base, progettato per acquisire informazioni inerenti alle conoscenze e alle attitudini finanziarie, adattabile alle specificità di ogni singolo Paese, al fine di valutare i livelli di alfabetizzazione e di inclusione finanziaria, permettendo anche una comparazione dei risultati a livello internazionale.

L'OCSE-INFE ha voluto fornire un'indicazione delle competenze finanziarie misurate attraverso la somma dei punteggi medi conseguiti nelle tre componenti sopra elencate.

Il punteggio risultante è influenzato molto dall'ambito inerente ai comportamenti finanziari, da solo contribuisce a 9 dei 21 punti conseguibili. I valori dei risultati, in questo rapporto, si riferiscono alle medie delle risposte fornite dai soli Paesi del G20 che hanno presentato dati pertinenti e comparabili. Il numero di Paesi G20 inclusi nell'analisi dei vari ambiti di indagine è dipeso dunque dalla disponibilità dei dati.

In ogni caso, indipendentemente dalla Dalla Figura n. 3 emerge che il punteggio medio conseguito dai Paesi membri del G20 è stato di 12,7 rispetto al punteggio massimo conseguibile di 21.

Nel caso specifico della "media dei Paesi G20", essa è stata ricavata dalla media delle percentuali nazionali di tutti quei Paesi, membri del G20, con dati comparabili (esclusi Paesi Bassi e Norvegia).

I Paesi che sono stati esclusi, in questo grafico specifico e nei successivi, è dovuto alla mancanza di dati disponibili e sufficienti per una comparazione internazionale.

I livelli complessivi di alfabetizzazione finanziaria sono più alti in Francia (in particolare per l'adozione di comportamenti finanziari positivi), in Canada e in Cina, gli unici Paesi che raggiungono una media superiore a 14 (insieme al Paese ospite, la Norvegia).

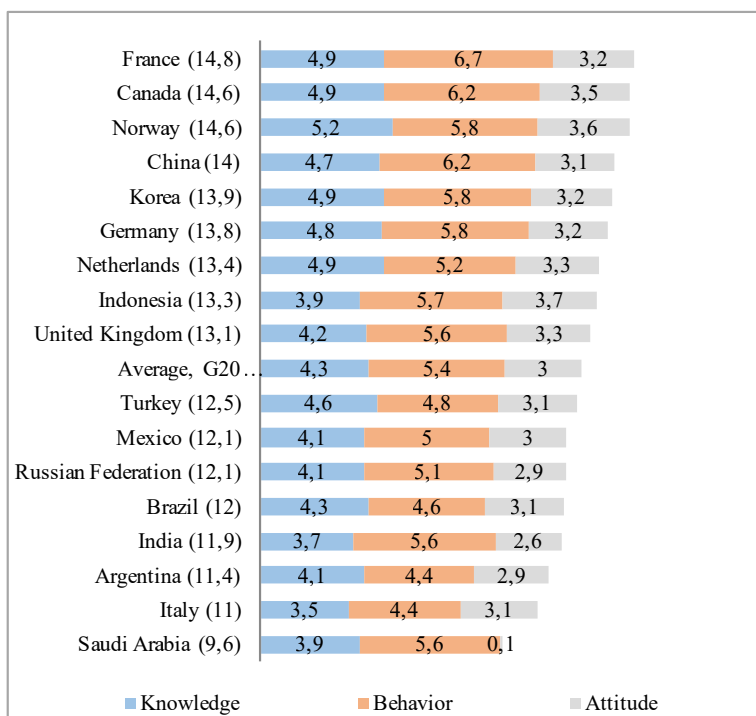


Fig. 3: Il punteggio medio dei Paesi intervistati nei diversi ambiti di indagine
 Fonte: OECD INFE Report on Adult Financial Literacy in G20 Countries, 2017²

India, Argentina, Italia e Arabia Saudita raggiungono invece un punteggio al di sotto di 12, collocandosi tra gli ultimi posti. Anche in questa indagine l'Italia occupa le ultime posizioni, ancora una volta si riconferma la necessità di migliorare le strategie nazionali per affrontare questi problemi.

- 2 I dati delle indagini nazionali sono stati utilizzati per confrontare le conoscenze finanziarie di 101.596 adulti di età compresa tra i 18 e i 79 anni, nei 19 Paesi membri del G20 e nei due Paesi ospiti. In questo rapporto sono state esplorate le seguenti aree: le conoscenze finanziarie; i comportamenti finanziari; le attitudini/atteggiamenti verso una pianificazione finanziaria a lungo termine. Sulla base di queste diverse aree è stato attribuito un punteggio massimo di 21 punti, conseguibile e ripartito in diversi ambiti: 7 punti possibili per l'ambito inerente le conoscenze; 9 punti possibili per l'ambito inerente i comportamenti; 5 punti possibili per l'ambito inerente le attitudini.

Il questionario utilizzato nel toolkit OCSE/INFE contiene un numero di domande, inerenti alla conoscenza finanziaria, sufficienti a fornire una buona panoramica delle conoscenze di base che dovrebbero essere possedute dai soggetti intervistati; tuttavia coprono un solo sottoinsieme di conoscenze che possono essere utili e spendibili nel contesto economico e finanziario reale, rappresentandone sicuramente le basi. Le domande variano di contenuto, spaziando dalla capacità di comprendere come l'inflazione influisce sul potere di acquisto, alla capacità di saper calcolare il tasso di interesse, semplice o composto, includendo anche la capacità di comprendere la relazione tra il rischio e il rendimento, giungendo ad approfondire argomenti come l'inflazione e la diversificazione del rischio.

Evidenze scientifiche indicano che livelli più alti di conoscenza finanziaria sono associati a risultati positivi come la partecipazione al mercato azionario e la pianificazione per il pensionamento, nonché una riduzione dei risultati negativi come l'accumulo del debito. L'alfabetizzazione finanziaria fornisce le basi per decisioni informate, ma sono necessari anche una serie di comportamenti ed azioni adeguate, è ciò che alla fine influisce maggiormente nelle scelte finanziarie e nel benessere sia a breve che a lungo termine.

Alcuni tipi di comportamento possono incidere negativamente sulla situazione finanziaria delle persone e sul loro benessere, allo stesso tempo, la crescente digitalizzazione del mondo finanziario richiede ai consumatori competenze maggiori in tale campo.

Ci sono molte azioni che le persone possono intraprendere quotidianamente e regolarmente al fine di avere il controllo delle loro finanze, una resilienza finanziaria a più lungo termine, massimizzando il loro benessere finanziario: conoscerle è dunque necessario.

Data la notevole influenza dei comportamenti e delle attitudini finanziarie sul benessere delle persone, appare sempre più fondamentale cercare di valutare anche questi aspetti in un sondaggio sull'alfabetizzazione finanziaria.

Nel caso specifico di questo rapporto sono stati presi in considerazione una serie di comportamenti, la cui osservanza è garanzia di una maggiore resilienza finanziaria a lungo termine, mostrando una considerevole variazione nell'adozione degli stessi tra i diversi Paesi, ma anche tendenze comuni.

Dalle indagini comparative internazionali l'Italia risulta uno tra i Paesi con i più bassi tassi di alfabetizzazione finanziaria ed economica. Questo è confermato anche dalle più recenti indagini condotte in Italia. Tra que-

ste³ di grande interesse è quella condotta dalla Banca d'Italia a inizio 2017; l'indagine sull'Alfabetizzazione e le Competenze Finanziarie degli Italiani (IACOFI) ha cercato definire un indicatore di competenze finanziarie sommando le tre componenti dell'indagine OCSE/INFE: conoscenze di concetti economici di base, comportamenti adeguati e orientamento al lungo periodo. L'Italia è allineata alla media OCSE solo in riferimento all'orientamento al lungo periodo; mentre per le altre due il valore italiano è nettamente inferiore alla media. L'indicatore complessivo pone l'Italia al penultimo posto tra i paesi del G20.

2. Le iniziative di informazione e formazione rivolte agli adulti

Da quanto potuto constatare il promotore in Italia delle iniziative di *financial literacy* è principalmente il sistema bancario e assicurativo sia come finanziatore che come erogatore diretto.

Le iniziative censite denotano essere meno strutturate rispetto a quelle rivolte al mondo dei giovani, ed in particolare agli studenti. Infatti, dalla *Rilevazione sulle iniziative di educazione finanziaria in Italia nel triennio 2012-2014* (Banca d'Italia, 2017) si sono potute individuare le caratteristiche principali delle iniziative:

- a) rivolte ad un pubblico generalista e non progettate per specifici target, come ad esempio i soggetti identificati come deboli e con specifici bisogni: donne, anziani, soggetti economicamente svantaggiati, piccole imprese, ecc.;
- b) di breve durata e di piccole dimensioni. Circa il 60% di queste, infatti, ha coinvolto nel triennio di riferimento meno di 1.000 persone. I casi in cui la partecipazione è stata più estesa sono riconducibili ad attività di sensibilizzazione realizzate tramite il web; il numero di soggetti coinvolti, inoltre, è riferito al numero di accessi e/o di download di accessi e/o del numero di download del materiale disponibile;

3 In questo contesto ci si riferisce all'indagine Consob del 2017, *Le scelte di investimento delle famiglie Italiane*; Covip del 2012, *Promuovere la previdenza complementare come strumento efficace per una longevità serena*; Centro Einaudi del 2012, *Indagine sul risparmio e sulle scelte finanziarie degli italiani. Consapevolezza, fiducia, crescita: le sfide dell'educazione finanziaria*; Museo del Risparmio di Torino, 2017, *Le donne e la gestione del risparmio*.

- c) di sensibilizzazione e non di educazione sia per la durata che per la tipologia di conduzione dell'iniziativa. Si è trattato principalmente di azioni seminariali e congressuali con esperti della materia in cattedra rivolti alla platea;
- d) senza valutazione dell'efficacia. Circa il 75% delle iniziative censite, infatti, non hanno previsto azioni di valutazione dell'efficacia degli interventi sia nel breve che nel lungo periodo e nemmeno azioni di follow-up sul cambiamento dei comportamenti quotidiani.

Queste caratteristiche sembrano essersi mantenute anche nelle iniziative censite nel triennio successivo i cui risultati non sono ancora disponibili.

Il Rapporto ha evidenziato come le caratteristiche degli interventi effettuati ne hanno ridotto l'efficacia sulla popolazione proprio perché non definiti in funzione delle differenti esigenze dei destinatari, sia nei contenuti che nelle modalità di erogazione. Inoltre, conferma l'opportunità di agire in modo integrato per migliorare l'efficacia degli interventi riconoscendo che alcuni dei migliori sono già frutto della collaborazione tra più soggetti.

Proprio la natura generalista delle iniziative denota una mancata attenzione agli insegnanti, sebbene sia riconosciuto loro un ruolo fondamentale per l'alfabetizzazione dei giovani. Sono, infatti, rare le iniziative strutturate rivolte a loro. Tra queste, di rilievo, anche solo per essere giunta alla undicesima edizione, si menziona il progetto "Educazione finanziaria nelle Scuole", realizzato dalla Banca d'Italia con il patrocinio del MIUR con l'obiettivo di introdurre la *financial education* nei programmi scolastici. Il Progetto si rivolge a tutti i cicli di istruzione obbligatoria e gli insegnanti prendono parte alle riunioni formative curate da esperti della Banca d'Italia e svolgono poi le lezioni in classe, avvalendosi dei supporti didattici messi loro a disposizione.

Nell'ambito del sistema dell'istruzione e della formazione è di grande rilievo il progetto Edufin CPIA avviato nell'anno scolastico 2016-2017 dalla Rete Italiana Istruzione degli Adulti in collaborazione con il MIUR rivolto agli adulti che frequentano i corsi dei Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (Refrigeri, 2017). Si tratta del primo progetto di inclusione dell'educazione finanziaria nell'offerta formativa nella scuola per contrastare in modo sistematico la *financial illiteracy* degli adulti italiani. Attualmente sono coinvolti nel progetto la quasi totalità dei CPIA (97) e oltre 2.200 adulti come discenti. Dall'anno scolastico 2018-2019 è stato

inoltre avviato il progetto Edufin Docenti che prevede un'attività di formazione in aggiornamento per i docenti dei CPIA sugli aspetti dell'economia e della finanza considerando i docenti come adulti componenti di un nucleo familiare che deve essere educato (Porcaro, 2019).

3. L'alfabetizzazione economica e finanziaria dei futuri insegnanti: una prima rilevazione

La necessità di avviare un percorso di conoscenza degli effettivi livelli di alfabetizzazione sia economica che finanziaria degli insegnanti della scuola italiana nasce dalla volontà di colmare un vuoto. Ad oggi, infatti, almeno da quanto potuto rilevare, non sono disponibili specifiche rilevazioni e analisi sul mondo degli insegnanti, i quali, quindi sono solamente ricompresi in quelle realizzate sulla popolazione adulta. E queste rivelano, come mostrato, un quadro negativo della popolazione adulta.

È in questo contesto che si inserisce il presente progetto di ricerca rivolto agli studenti iscritti al corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria. Il primo passo, quello di cui si sta dando conto, è la rilevazione effettuata presso l'Università del Molise. La finalità è stata quella di rilevare gli attuali comportamenti in ambito economico e finanziario e le effettive conoscenze sia in ambito economico e finanziario.

Al questionario proposto via web hanno risposto 340 studenti rispetto ai 534 regolarmente iscritti nel periodo della somministrazione.

Sebbene le sollecitazioni e gli inviti a rispondere al questionario sono stati analoghi ogni annualità ha risposto in modo non omogeneo. Gli studenti che hanno mostrato una minore collaborazione sono quelli del IV e del V anno. Ha risposto un solo studente fuori corso (Fig. 4).

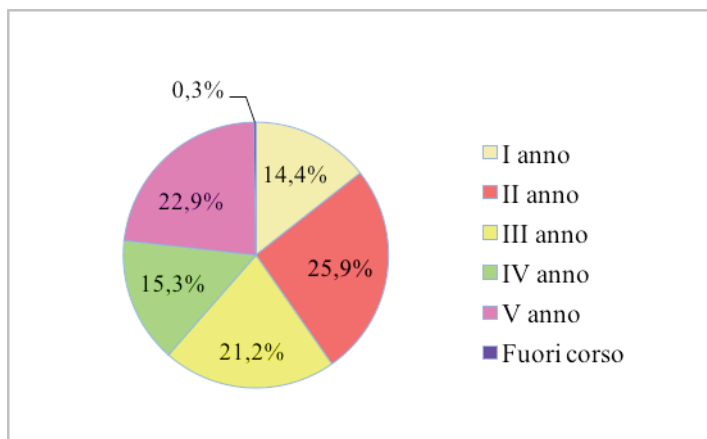


Fig. 4. Studenti intervistati per anno di iscrizione

Il 92% circa degli intervistati è di genere femminile e una età compresa tra i 19 e i 44 anni: il 62% ha tra i 18 e i 23 anni, il 24% circa, invece, tra i 24 e i 30 anni, l'11% circa tra i 31 e i 40 anni e il 2% circa tra i 41 e i 50 anni. Hanno risposto con maggior frequenza gli studenti ventenni (la moda del campione è infatti 20).

Il titolo secondario di provenienza è per il 90% circa liceale, concentrato principalmente nel liceo scientifico e liceo delle scienze umane (Fig. 5).

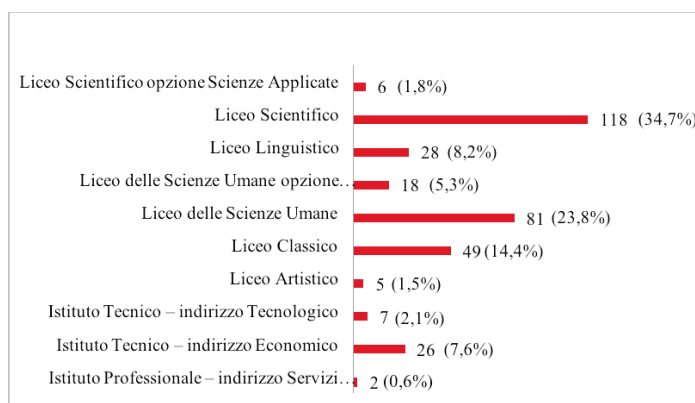


Fig. 5. La scuola secondaria superiore di provenienza

Di rilievo per la ricerca è il possesso di un titolo di studi superiore al diploma di scuola secondaria superiore di circa il 23% (n. 78) degli studenti; di questi l'88% circa già possiede una laurea, il 5% più di una laurea e un altro 5% possiede un titolo di master; una sola persona ha conseguito il dottorato di ricerca (Fig. 6).

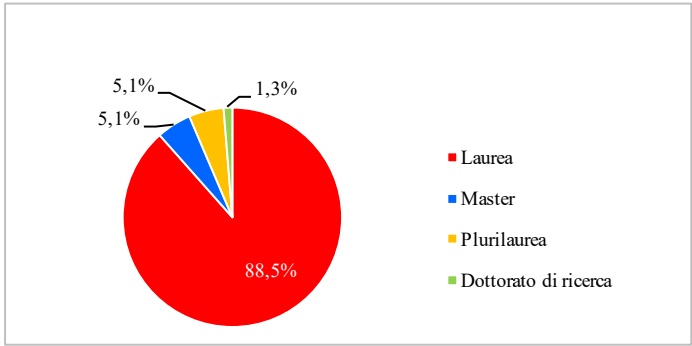


Fig. 6. Percentuali di studenti con titolo superiore al diploma

Importante ai fini dell'analisi dei dati della rilevazione è l'area di appartenenza del titolo di laurea: "scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche", "scienze politiche e sociale", "scienze economiche e statistiche" e "scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche", descritte nella Fig. 7.

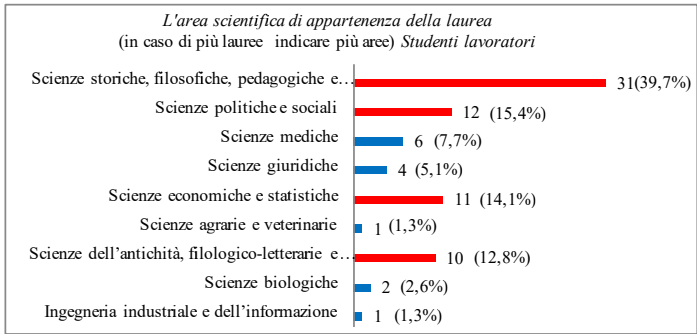


Fig. 7. L'area scientifica di appartenenza della laurea

Gli studenti intervistati si dichiarano per il 24% (n. 82) studenti lavoratori; di questi il 46% circa possiede un lavoro dipendente a tempo determinato, il 26% circa è lavoratore autonomo o imprenditore e il 28% dichiara di avere un contratto a tempo indeterminato.

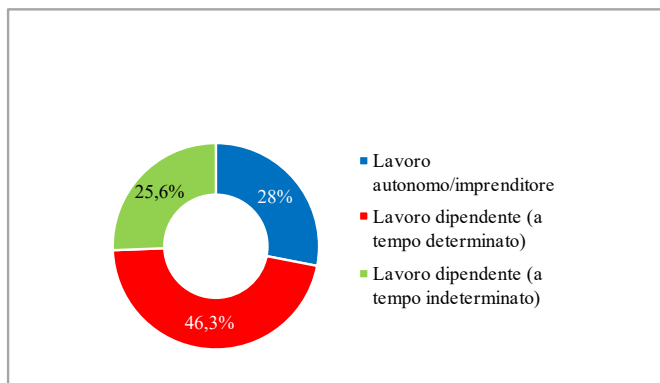


Fig. 8. Studenti lavoratori

Per la rilevazione, tenuto conto che la letteratura di riferimento ritiene sia correlabile il livello di istruzione dei genitori, è stato chiesto di indicare il titolo di studio dei genitori. Emerge che il livello di istruzione delle mamme è per il 32,4% della scuola dell'obbligo (Fig. 10) e quello dei papà è per indicare diploma di secondaria superiore (Fig. 9). Le madri hanno mediamente un titolo di studio superiore dei padri.

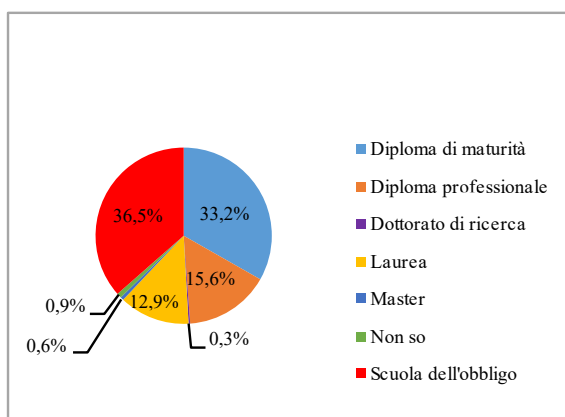


Fig. 9. Livello di istruzione del padre

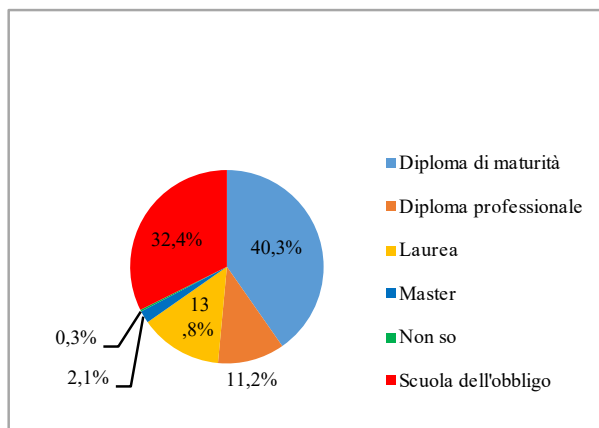


Fig. 10. Livello di istruzione della madre

3.1 I comportamenti quotidiani

Dalla letteratura di riferimento tutta emerge una diretta correlazione tra il vissuto quotidiano e le esperienze dirette, e le conoscenze di base degli individui. Pertanto, sono state indagate negli intervistati le abitudini circa l'utilizzo della moneta elettronica, la frequenza degli acquisti in rete oltre che l'eventuale propensione al risparmio e quella del futuro.

Dall'indagine emerge (Fig. 11) ancora una basso utilizzo di internet per gli acquisti; infatti, meno del 10% non utilizza internet per i propri acquisti, poco più del 50% acquista raramente in rete (massimo 4 volte l'anno) e la restante parte, meno del 40%, fa acquisti con una certa regolarità (anche più di 8 volte l'anno).

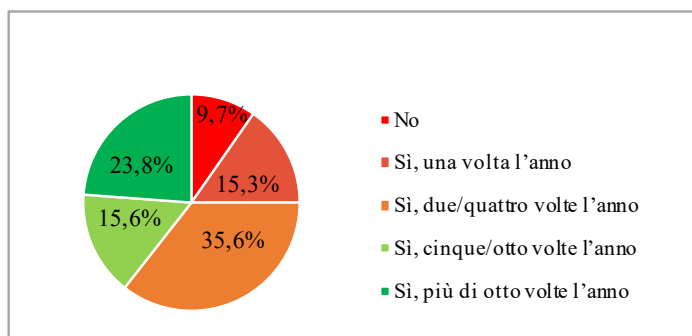


Fig. 11. Le abitudini negli acquisti in Internet

Per effettuare gli acquisti la carta prepagata e la carta di credito sono gli strumenti di pagamento utilizzati in maggior misura dal campione, rispettivamente il 64,1% e il 47,4%. Il 20,6% del campione preferisce ricorrere all'utilizzo del bonifico bancario, il 4,1% utilizza la carta di debito, il 3,8% ricorre all'uso delle App come strumento di pagamento. È stata citata come esempio l'App Satispay, una startup italiana che consente di effettuare micro pagamenti con il proprio smartphone senza alcun costo aggiuntivo per l'utente o l'esercente. Tale percentuale è indicativa di un'importante innovazione nel futuro dei pagamenti digitali attraverso le App. Il 7,4% degli studenti intervistati invece non utilizza nessuno dei suddetti strumenti di pagamento (Fig. 12).

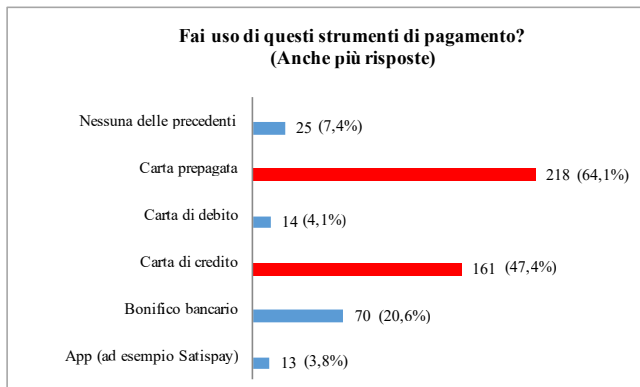


Fig. 12: Le percentuali di utilizzo dei diversi strumenti di pagamento

La maggior parte degli studenti utilizza come tipologie di investimento il conto corrente bancario o postale (il 66,8%), il libretto di risparmio (il 34,7%) o il buono fruttifero postale (il 26,2%); una parte degli studenti non utilizza nessuna tipologia di investimento (il 12,1%). Le restanti opzioni quali i titoli di Stato, le azioni o le obbligazioni sono invece utilizzate da una/due persone rappresentando meno dell'1% del campione, lo stesso vale per i fondi comuni di investimento, solamente l'1,2% utilizza tale tipologia di investimento (Fig. 13).

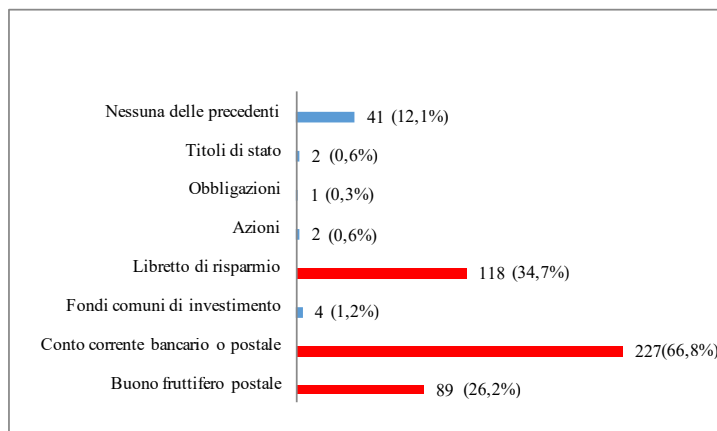


Fig. 13. L'utilizzo delle diverse tipologie di investimento (anche più risposte)

Dall'indagine è emerso che circa il 93% degli studenti non possiede una polizza di previdenza integrativa (fondo pensione); solamente il 7% degli studenti investe in questa forma di risparmio che servirà da integrazione alle pensioni future.

L'elevato numero di coloro che non possiedono una polizza di previdenza integrativa è sicuramente correlato al fatto che la maggior parte di loro non sono studenti lavoratori e il campione è rappresentato da studenti giovani di età, confermando quanto affermato dalla letteratura scientifica di riferimento, ovvero lo scarso interesse da parte dei giovani verso forme di risparmio a lungo termine.

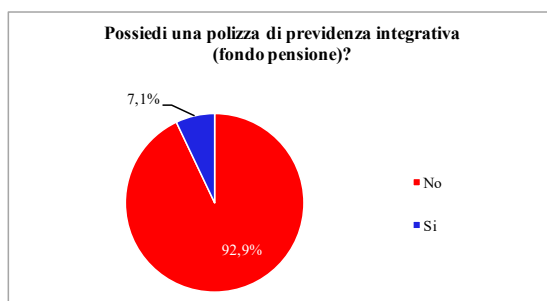


Fig. 14. Percentuali di risposte relative al possesso o meno di un fondo pensione

Un dato rilevante ai fini dell'analisi è la conoscenza dell'emergenza educativa relativamente alla scarsa alfabetizzazione economica e finanziaria della popolazione, in particolare quella italiana; oltre il 67% degli intervistati, infatti, ha dichiarato di aver già sentito parlare di educazione economica e finanziaria; di questi solo il 18% circa ne ha sentito parlare a scuola, oltre il 66% ha dichiarato di averne sentito parlare in università e circa il 41% in contesti non formali e informali.

3.4 L'alfabetizzazione economica

La prima domanda ha riguardato l'andamento dei prezzi di una merce alla riduzione dell'offerta nel mercato. Alla domanda "Una gelata invernale distrugge tutte le coltivazioni di pomodori. Cosa succede al prezzo dei pomodori?" hanno risposto in modo corretto (aumenta il prezzo) l'87,6% del campione.

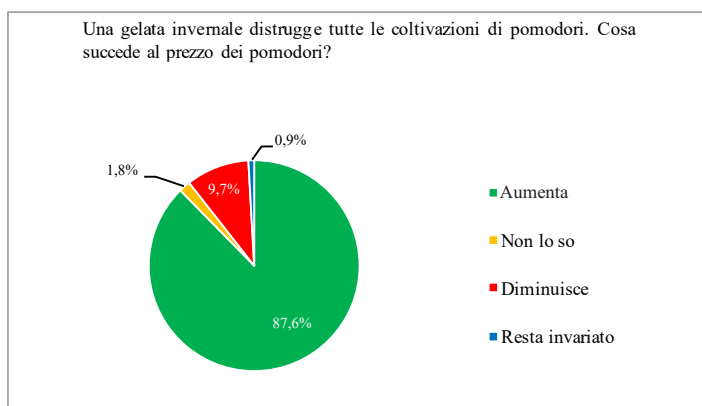


Fig. 15. Domanda n. 1 abc economico

Anche le risposte date alla domanda successiva "Supponete che nella zona dove abitate aprano due nuovi supermercati. Il prezzo medio dei prodotti alimentari nella vostra zona è probabile che:", riguardante la variazione del prezzo in presenza di un aumento dell'offerta ed una domanda costante, sono state positive. L'82,9% del campione ha risposto correttamente (diminuisca).

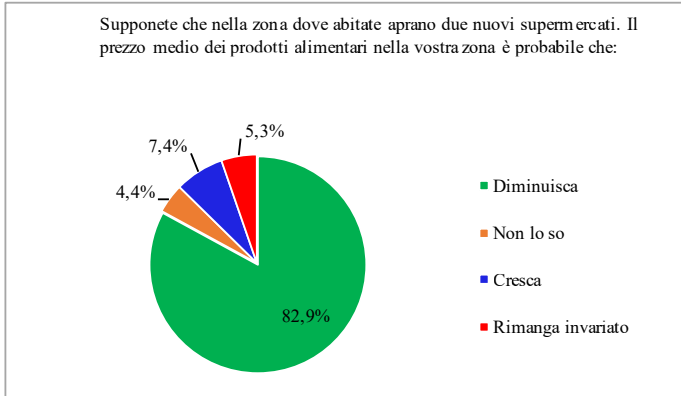


Fig. 16. Domanda n. 2 abc economico

Questa domanda consente di confermare quanto emerge dalla letteratura di riferimento in merito alla conoscenza della variazione del prezzo rispetto una modifica dell'offerta del prezzo stesso; questo, in genere, dell'esperienza diretta nella vita quotidiana. Un evento che riduce la produzione complessiva di un prodotto da destinarsi alla vendita fa aumentare il prezzo dello stesso, in quanto le persone sono disposte a pagare di più per averlo; l'apertura di un supermercato nella stessa zona dove già ce ne sono altri comporta una riduzione dei prezzi per attrarre i clienti dei supermercati già aperti.

Anche la domanda riguardante il funzionamento del mercato del lavoro a seguito dell'introduzione di un salario minimo avvenuto per norma potrebbe essere stata risposta in virtù delle esperienze avute o delle conoscenze informali acquisite dai media durante la propria vita. In ogni caso ad una domanda che comincia a richiedere un minimo di conoscenza formale non hanno saputo rispondere complessivamente oltre il 47% degli intervistati.

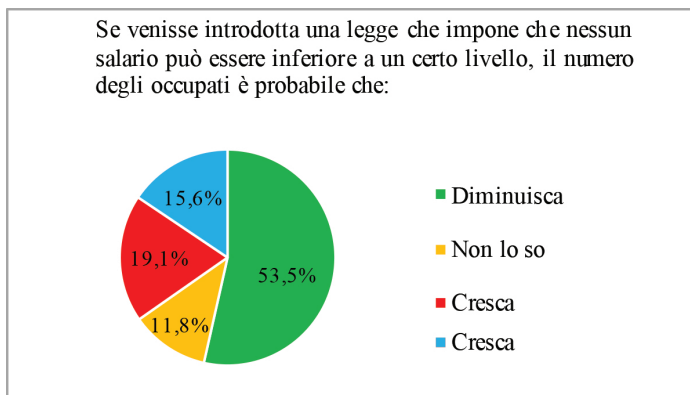


Fig. 17. Domanda n. 3 abc economico

Alla domanda sull'esportazione delle merci di un paese in relazione al tasso di cambio della moneta, considerata come nozione specialistica dell'ambito economico e finanziario, hanno risposto in modo corretto solamente poco meno del 35%; delle risposte non corrette oltre il 22% non ha saputo rispondere (Fig. 18).

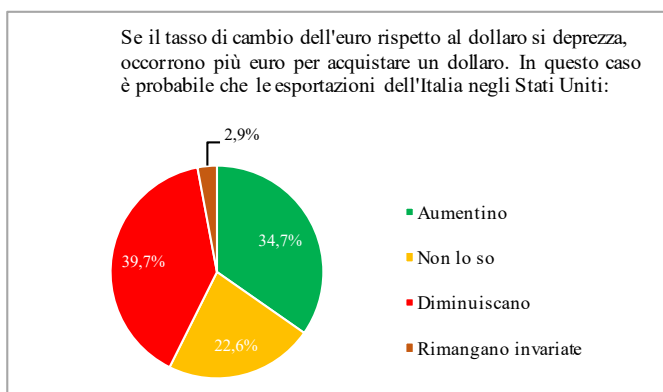


Fig. 18. Domanda n. 4 abc economico

Infine dall'analisi delle risposte inerenti un'altra domanda che presuppone una conoscenza formale, seppur di base, è quella inerente, quella sulla politica monetaria espansiva ed in particolare l'influenza sull'inflazione determinata dalla riduzione del tasso di interesse e dall'aumento dell'offerta della moneta, emerge una è emersa una mancanza di cono-

scenza dell'argomento: poco più del 25% degli intervistati ha risposto in modo corretto e il 44% circa ha addirittura risposto "non so" (Fig. 19).

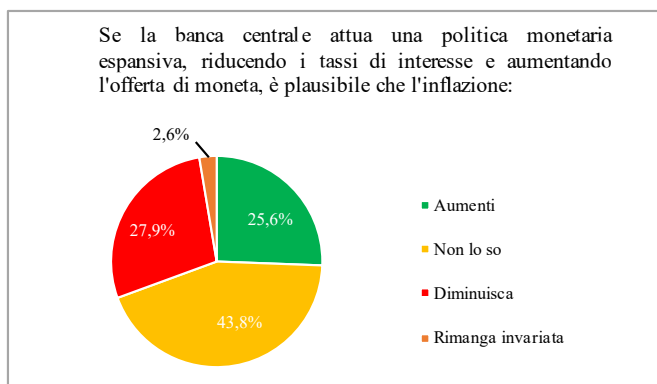


Fig. 19. Domanda n. 5 abc economico

Senza la pretesa di voler individuare un livello di alfabetizzazione di natura economica dei futuri insegnanti si è analizzato complessivamente il questionario tenendo conto che le cinque domande sono state strutturate con un livello di difficoltà crescente: la prima ha una rispondenza all'esperienza quotidiana massima mentre cresce progressivamente la necessità di avere una conoscenza formale dell'argomento e la sola esperienza non sempre consente di rispondere.

A tutte e cinque le domande hanno risposto in modo corretto meno del 7% degli studenti intervistati; alle prime quattro domande sono stati in grado di rispondere in modo corretto poco più del 20% degli intervistati; alle prime tre oltre il 45%. Alle prime due domande, invece, hanno risposto in modo corretto quasi il 76% degli studenti.

Dai risultati di questa prima indagine emerge un'alfabetizzazione economica dei futuri docenti di scuola primaria dell'Università del Molise molto bassa, influenza probabilmente dalla scarsa conoscenza formale dell'economia, non insegnata a scuola e nemmeno oggetto di discussioni in famiglia. È evidente, infatti, un progressivo aumento delle risposte non corrette all'aumento del livello di difficoltà della domanda, o meglio, all'incremento della necessità di formazione formale. Infatti, le maggiori difficoltà nelle risposte corrette hanno riguardato soprattutto gli ultimi due quesiti, richiedenti entrambi la conoscenza di concetti specifici.

3.5 L'alfabetizzazione finanziaria

In riferimento alle domande di natura più finanziaria è stato adottato lo stesso criterio nella formulazione delle domande: aumento progressivo della difficoltà e necessità progressiva del possesso di conoscenze formali e non acquisibili con la sola esperienza.

Alla domanda inerente il tasso di interesse costante nel tempo e il rendimento del denaro depositato su un conto corrente hanno risposto in modo corretto il 68% circa degli intervistati (Fig. 20); non hanno saputo rispondere il 20% circa del campione e hanno risposto in modo non corretto circa il 12% degli intervistati.

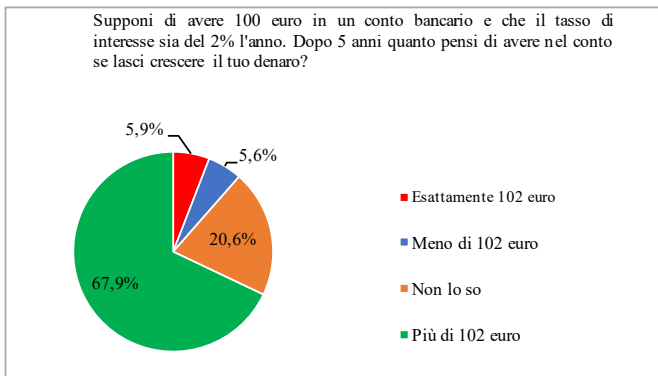


Fig. 20. Domanda n. 1 abc finanziario

Alla domanda inerente il tasso di interesse composto e il rendimento di un deposito in conto corrente bancario (Fig. 21). Ha risposto in modo corretto il 55% circa degli intervistati; il 28% non ha saputo rispondere e il 17% circa non ha risposto in modo corretto.

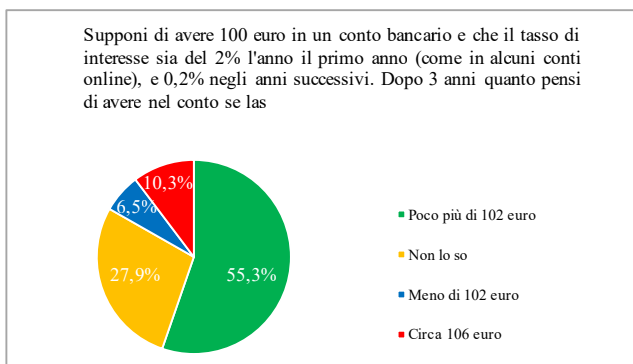


Fig. 21. Domanda n. 2 abc finanziario

Alla terza domanda inerente il rendimento del denaro depositato su un conto corrente in relazione all'inflazione (Fig. 22) il numero delle risposte corrette diminuisce al 44% circa, mentre aumenta in modo notevole (41,2%) il numero di chi non ha saputo rispondere; le risposte non corrette sono circa il 15%.

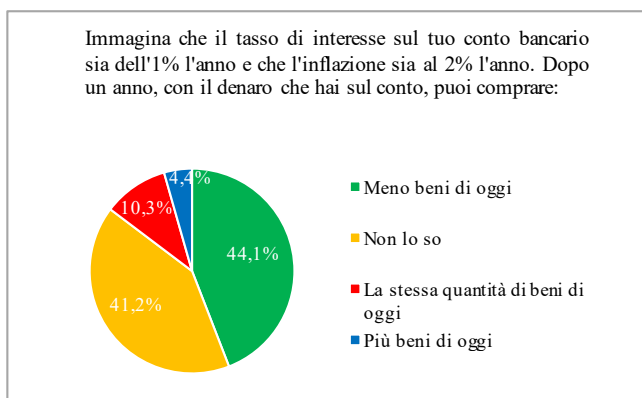


Fig. 22. Domanda n. 3 abc finanziario

La convenienza a diversificare il rischio degli investimenti finanziari appare essere il concetto meno compreso, a conferma di quanto emerge nella letteratura di riferimento. Infatti, il 34,1% ritiene, erroneamente ovviamente, che investire in un fondo azionario sia più rischioso che

comprare una singola azione; il 31,5% non ha saputo dare una risposta e solamente il 18% circa ha compreso che è meno rischioso investire in fondi azionari (Fig. 23).

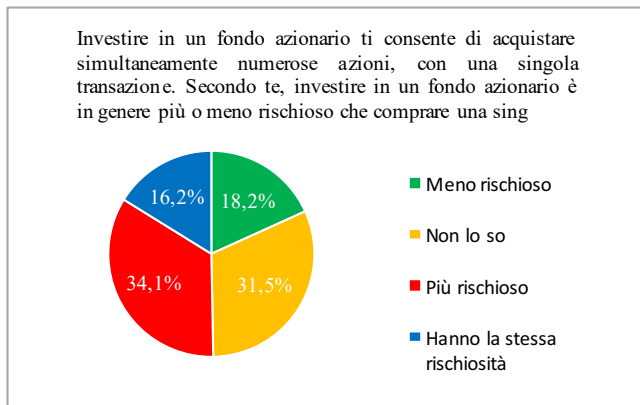


Fig. 23. Domanda n. 4 abc finanziario

Infine, hanno mostrato di conoscere la differenza tra il rendimento delle azioni e i titoli di Stato il 39% degli intervistati ma oltre il 48% non ha saputo rispondere, mentre il 13% circa non ha mostrato di avere conoscenze dell'argomento (Fig. 24).

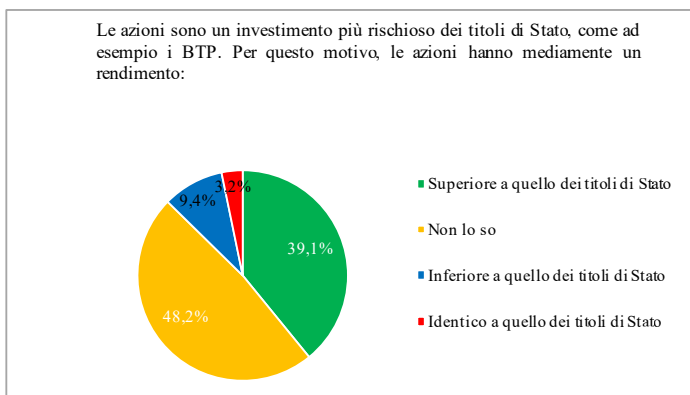


Fig. 24. Domanda n. 5 abc finanziario

Dall'analisi delle domande emerge un livello di conoscenze di base di natura finanziaria scarse. Se alle prime due domande inerenti il rendimento nel tempo del denaro hanno risposto in modo corretto solo il 50% degli intervistati, sulle prime tre, introducendo cioè il rendimento tenuto conto dell'inflazione, mostrano conoscenze di base non più del 31% degli studenti.

Diminuisce in modo drastico la conoscenza dimostrata dagli studenti introducendo la diversificazione del rischio degli investimenti finanziari (circa il 9%). Infine, solamente il 6,2% degli studenti intervistati ha saputo rispondere correttamente alle cinque domande, confermando di fatto una scarsa alfabetizzazione finanziaria (Fig. 25).

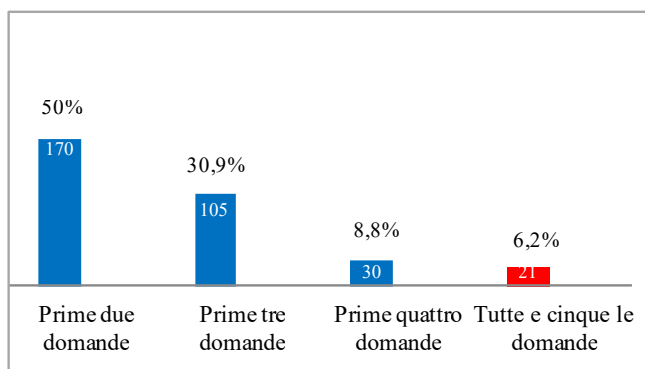


Fig. 25. Livelli di alfabetizzazione finanziaria di base

3.6. Il livello di alfabetizzazione economica e finanziario degli studenti

Nel tentativo di individuare un livello di alfabetizzazione complessivo degli studenti si è analizzato il numero di risposte date complessivamente (Fig. 26); considerando le domande formulate come indicative di una conoscenza di base dell'ambito economico e di quello finanziario è possibile affermare che il livello di alfabetizzazione degli studenti di scienze della formazione primaria dell'Università del Molise è molto basso: solamente l'1,5% degli intervistati ha risposto in modo corretto a tutte le dieci domande, solo n. 5 studenti su n. 340. Non è emersa nemmeno una significativa differenza tra i due ambiti e, pertanto, si può affermare che i livelli di conoscenze di base in campo economico (6,8% di risposte corrette) e quelle in campo finanziario (6,2% di risposte corrette) sono analoghe.

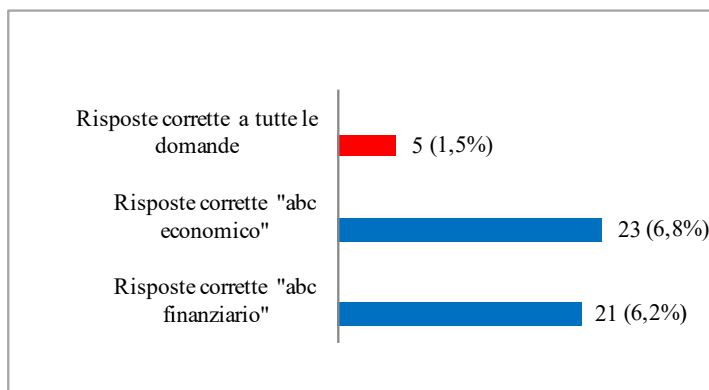


Fig. 26. Livelli di alfabetizzazione economica e finanziaria di base

Conclusioni

La rilevazione, pur nei suoi limiti, consente di confermare quanto la ricerca internazionale e nazionale evidenzia in merito ai livelli di alfabetizzazione economica e finanziaria della popolazione adulta, nella quale è presente anche tutto il corpo docente italiano.

Per quanto la ricerca rappresenti un primo piccolo inizio di indagine sul corpo docente italiano è possibile ipotizzare anche i motivi di simili livelli di alfabetizzazione economica e finanziaria.

Infatti, tutto il percorso di educazione e istruzione dall'infanzia e fino all'università è caratterizzato sia da una assenza totale dell'economia e della finanza negli aspetti usuali riscontrabili nella nostra vita quotidiana e sia come disciplina, se non come ambito caratterizzante alcuni indirizzi di scuola secondaria di secondo grado (Refrigeri, 2012).

Ancora oggi, quindi, gli unici elementi di alfabetizzazione di base vengono acquisiti nei contesti sociali informali e raramente in quelli non formali. Dalla ricerca è stato rilevato, infatti, che ad alcune domande, quella sulla formazione del prezzo del prodotto ad esempio, la risposta non è una conseguenza di una conoscenza acquisita a seguito di un processo educativo formale ma dell'esperienza diretta acquisita quotidianamente.

Ciò che si auspica, a seguito di questa prima indagine, è l'avvio di una riflessione profonda circa la necessità di intervenire nei luoghi di formazione dei futuri docenti al fine di evitare di proseguire a formare generazioni di giovani nei quali è assente ogni forma di cultura economica e fi-

nanziaria. Ma questo sarà possibile con un corpo decente adeguatamente formato; solo così, infatti, sarà possibile rendere le discipline economiche e finanziarie accessibili anche al mondo della scuola a partire dalla scuola primaria, superando l'idea che tale educazione può essere impartita solo dalla scuola secondaria di secondo grado.

Le poche esperienze individuate consentono di avere fiducia nella concreta realizzazione di percorsi di educazione economica e finanziaria. Un tentativo ancora in corso è quello avviato da qualche anno presso il corso di laurea in scienze della formazione primaria dell'Università del Molise (Refrigeri, 2016). Nell'ambito dell'insegnamento libero di Educazione economica e finanziaria è in corso la rilettura della storia nella scuola primaria secondo una visione socio economica e la creazione di giochi da tavolo in ottica finanziaria ed economica.

L'obiettivo che si intende perseguire è portare i giovani ad acquisire conoscenze e competenze adeguate per poter comprendere le dinamiche economiche e finanziarie della società, renderli capaci di utilizzare tali conoscenze e competenze per prendere decisioni efficaci nei diversi contesti di vita, attraverso l'uso razionale delle risorse a disposizione, promuovendo in questo modo lo sviluppo di un'educazione ad una cittadinanza più consapevole, strettamente economica.

A fronte di un pluriennale interesse educativo solo da parte del mondo finanziario e con parziali risultati in termini di diffusione della cultura economica e finanziaria, la recente Strategia nazionale per l'educazione finanziaria avviata potrebbe diventare l'occasione per avviare efficaci e strutturali interventi di educazione economica e finanziaria a partire dal sistema scolastico con il coinvolgimento reale di tutti gli studiosi delle diverse discipline (economiche, finanziarie, pedagogiche, sociali, antropologiche, italianistiche, ecc.) che hanno intenzione di contribuire alla diffusione della cultura economica e finanziaria in tutta la popolazione italiana. È, però, necessario ripensare gli obiettivi di apprendimento della scuola, a partire da quella del primo ciclo, orientandoli agli ambiti economico-sociali; è altresì opportuno utilizzare approcci metodologici innovativi capaci cioè di costruire giorno per giorno valori culturali diversi.

Per ottenere questi risultati è necessaria la progettazione di un piano straordinario di formazione per i docenti di ogni ordine di scuola.

Riferimenti bibliografici

- Abreu M., Mendes V. (2010). Financial Literacy and Portfolio Diversification. *Quantitative Finance*, 10(5): 515-528.
- Allianz (2017). *When will the penny drop? Money, financial literacy and risk in digital age*. Allianz Report.
- Ambrosetti, The European House (2008). *L'Educazione Finanziaria in Italia. La prima misurazione del livello di cultura finanziaria degli italiani*. Roma: PattiChiari.
- Ambrosetti, The European House (2010). *L'Educazione Finanziaria in Italia. L'aggiornamento della rilevazione sul livello di cultura finanziaria degli italiani*. Roma: PattiChiari.
- Ambuehl S., Bernheim B.D., Lusardi A. (2016). *The Effect of Financial Education on the Quality of Decision Making*. GFLEC, WorkingPaper, February.
- Banca d'Italia (2017). *Rilevazione sulle iniziative di educazione finanziaria in Italia nel triennio 2012-2014*. Roma: Banca d'Italia.
- Billari F.C., Favero C.A., Saita F. (2011). Educazione finanziaria e sostenibilità del welfare. In E. Castrovilli (ed.), *Educazione finanziaria a scuola. Per una cittadinanza consapevole*. (pp. 51-58). Milano: Guerini e Associati.
- Centro Luigi Einaudi (2017). *Indagine sul Risparmio e sulle scelte finanziarie degli italiani. Consapevolezza, fiducia, crescita: le sfide dell'educazione finanziaria*.
- Consob (2017). *Report on Financial Investments of Italian Households*. Survey.
- COVIP (2012). *Promuovere la previdenza complementare come strumento efficace per una longevità serena, indagine svolta dal CENSIS per la COVIP nel corso del 2012*.
- CYFI (2013). *Research Evidence on the CYFI Model of Children and Youth as Economic Citizens*. White Paper No.13, April, 2013.
- Di Salvatore A., Franceschi F., Neri A., Zanichelli F. (Banca d'Italia) (2018). *Measuring the financial literacy of the adult population: the experience of Banca d'Italia*, Occasiona Paper, No.435, June 2018.
- FEDUF (2014). *OECD/INFE Financial Literacy Survey*. OECD.
- Finke M.S., Huston S.J. (2014). Financial Literacy and Education. In H.K. Baker, V. Ricciardi (eds.), *Investor Behavior: The Psychology of Financial Planning and Investing* (pp. 65-82). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Fondazione Rosselli, Consorzio PattiChiari (2011). *Le Esperienze di Educazione Finanziaria. Indagine sulla realtà italiana nel Contesto Internazionale*.
- Fondazione Rosselli, Consorzio PattiChiari (2013). *Le Esperienze di Cittadinanza Economica. Indagine sulla realtà italiana nel Contesto Internazionale*.
- G20 (2012). *G20 Leaders Declaration*. Los Cabos.
- G20/OECD INFE (2017). *Report on Adult Financial Literacy in G20 Countries*. OECD.

- Iannello P. (2017). L'educazione finanziaria dell'individuo: un approccio meta-cognitivo. In M. Parricchi (ed.), *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere* (pp. 42-55). Milano: Franco Angeli.
- Johnson E., Sherraden M.S. (2007). From Financial Literacy to Financial Capability among Youth. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 34 (3): 119-145.
- Le Garzantine (2011). *Enciclopedia dell'Economia*. Garzante Libri.
- Legge 13 luglio 2015, n.107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti". GU Serie Generale n. 162 del 15-07-2015.
- Legge 17 febbraio 2017, n.15, "Disposizioni urgenti per la tutela del risparmio nel settore creditizio". Legge di conversione del Decreto Legge 23 dicembre 2016, n. 237.
- Leonardi L. (2009). Capacitazioni, lavoro, welfare. *Stato e Mercato*, 85: 31-60.
- Klapper L.F., Lusardi A., van Oudheusden (2015). *Financial Literacy Around the World: Insights from the Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey*. Washington, DC.
- Lusardi A. (2008). *Household Saving Behavior: The Role of Financial Literacy, Information, and Financial Education Programs*. NBER Working Paper No. 13824.
- Lusardi A., Mitchell O.S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature, American Economic Association*, 52(1): 5-44.
- Lusardi A., Schneider D.J., Tufano P. (2011). *Financially Fragile Households: Evidence and Implications*. Brookings Paper on Economic Activity, Spring: 83-150.
- Lusardi A., Tufano P. (2015). Debt Literacy, Financial Experiences, and Over-indebtedness. *Journal of Pension Economics & Finance*, 14(4), October 2015, 332-368.
- MIUR, Comitato Tecnico Nazionale per la promozione dell'Educazione Finanziaria nei CPIA, *Progetto EduFinCPIA "... verso un Piano nazionale per l'Educazione Finanziaria degli adulti" - Linee guida - II edizione a.s. 2017/2018*.
- OECD, *Core Competencies Framework on Financial Literacy for Adults*, 2016.
- OECD, Directorate for Financial and Enterprise Affairs, *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*, July, 2005.
- OECD, *I quindicenni sanno gestire i soldi? PISA in FOCUS*, No.41, OCSE Publishing, luglio, 2014.
- OECD, *Improving Financial Education and Awareness on Insurance and Private Pensions*, OECD Publishing, Paris, 2008.

- OECD, *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*, 2005.
- OECD, INFE, *Financial Education and the Crisis: Policy Paper and Guidance*, OECD Publishing, June, 2009.
- OECD, INFE, OECD/INFE *High-Level Principles on National Strategies for Financial Education*, OECD Publishing, August, 2012.
- OECD, *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing, Paris, 2013.
- OECD, *Pisa 2012 Financial Literacy Assessment Framework*, April, 2012.
- OECD, *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century* (Vol. IV), PISA, OECD Publishing, Paris, 2014.
- OECD, *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2017.
- OECD, *Recommendation on Good Practices for Enhanced Risk Awareness and Education on Insurance Issues*, 2008.
- OECD, *Recommendation on Good Practices on Financial Education Relating to Private Pension*, 2008.
- OECD/INFE, *Guide to Evaluating Financial Education Programmes e Detailed Guide to Evaluating Financial Education Programmes*, 2010.
- OECD, *What 15 Years Old Know And What They Can Do with What they Know*, Results in Focus, OECD, Paris, PISA 2012.
- OECD/INFE, *Financial Education for Youth and in Schools: OECD/INFE Policy Guidance, Challenges and Case Studies*, 2013.
- OECD/INFE, 2014, *Guidelines for private and not-for-profit stakeholders in financial education*.
- OECD/INFE, "National Strategies for Financial Education". In OECD/INFE, *Policy Handbook*, 2015.
- OECD/INFE, *Toolkit for Measuring Financial Literacy and Financial Inclusion*, 2015.
- OECD/INFE, *International Survey of Adult Financial Literacy Competencies*, OECD, 2016.
- Orton L. (2007). *Financial Literacy: Lessons from International Experience*. Canadian Policy Research Report, Ontario, Canada.
- Parricchi M. (ed.) (2017). *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere*. Milano: Franco Angeli.
- Refrigeri L. (2017). La economical and financial illiteracy dei docenti della scuola italiana. In *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 405-418). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Refrigeri L. (2017). Per una strategia nazionale di educazione economica e finanziaria in Italia. *Economic Education and Teaching Economics*, SIE.
- Rinaldi E.E. (ed.) (2013). *Fiabe e denaro. Un libro per educare al risparmio e all'economia*. Varese: Edizioni d'Este.

- Rinaldi E.E. (2015). *Perché educare alla finanza? Una questione sociologica*. Milano: Franco Angeli.
- Rivelli M. (2017). Dieci anni di educazione finanziaria in Italia: dal Consorzio PattiChiari alla Fondazione per l'Educazione Finanziaria e al Risparmio (FEDUF). In M. Parricchi (ed.), *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere* (pp. 103-107). Milano: Franco Angeli.
- Sherraden M. (2013). Building Blocks of Financial Capability. In J. Birkenmaier, M. Sherraden, J. Curely (eds.), *Financial Capability and Asset Development* (pp. 3-43). New York: Oxford University Press.
- Visco I. (2015). *Harnessing financial education to spur entrepreneurship and innovation*. Intervento del Governatore della Banca d'Italia al 3rd OECD/GFLEC Global Policy Research Symposium to Advance Financial Literacy, Parigi, Maggio 2015.

La ricerca pedagogica a supporto dell'innovazione nell'impresa sociale: le opportunità offerte dal credito di imposta per attività di ricerca e sviluppo

Pedagogical research for social enterprise: tax credit opportunities for research & development

Silvio Premoli

Assistant Professor | Department of Pedagogy | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | silvio.premoli@gmail.com

abstract

Through the creation of Horizon 2020, Europe is embracing the need to create a more connected and functioning relationship between government, business and HEIs in order to increase employment, productivity and social cohesion. Outcomes attributed to successful University-Business Cooperation include: improving the competitiveness of business; increasing the relevance and level of innovation of research; creating jobs; stimulating economic growth; providing concrete answers to citizens' needs.

Within the European framework, the 2015 Finance Law and its subsequent amendments have introduced tax incentives for Research & Development. This is evidently an original and unique opportunity for companies and universities. Pedagogical research can also seize this opportunity, provided that it adopts a practical approach, centred on the needs of the company and not on the priorities of academic research.

Keywords: research & development, university and business cooperation, innovation in social enterprise

Nell'ambito delle linee tracciate da Horizon 2020 le strategie di crescita dell'Unione Europea per il prossimo decennio si fondano certamente sulla capacità di sviluppare la cooperazione tra università e imprese University and Business Cooperation (UBC). Le possibili ricadute di una cooperazione tra Università e Imprese di successo possono essere individuate nel miglioramento della competitività delle imprese; nella crescita della capacità innovativa della ricerca; nella creazione di nuovi posti di lavoro; nello stimolare la crescita economica; nel dare risposte concrete ai bisogni dei cittadini.

All'interno del quadro europeo appena delineato, si colloca l'introduzione delle rinnovate agevolazioni fiscali per Ricerca & Sviluppo nella Legge di Stabilità 2015 e successive modifiche. Si tratta evidentemente di una opportunità inedita e irripetibile per le Imprese e per le Università. Anche la ricerca pedagogica può cogliere questa opportunità, a patto di adottare un orientamento pratico, centrato sulle esigenze di innovazione dell'impresa e non sulle priorità della ricerca accademica.

Parole chiave: ricerca e sviluppo, cooperazione università/imprese, innovazione nell'impresa sociale

1. La cooperazione tra università e impresa

Secondo il documento del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *HORIZON 2020 ITALIA. HIT 2020 Ricerca & Innovazione* (2013, p.7), che rappresenta il primo tentativo di adottare un quadro strategico per il posizionamento del sistema italiano della ricerca e dell'innovazione coerente con quello europeo per durata e impostazione, «(...) nonostante gli sforzi compiuti per superare i limiti imposti dalla frammentazione statuale alla competitività della ricerca e della conseguente innovazione produttiva, i Programmi Quadro non hanno permesso all'Europa né di ridurre il divario con gli Stati Uniti, né di fronteggiare il prepotente ingresso nella competizione per le posizioni di leadership di paesi come la Cina e la Corea». In questo senso, la strategia Europa 2020 sottolinea con urgenza la necessità di rendere evidenti i risultati concreti delle attività di ricerca in termini di risposte ai bisogni dei cittadini e di sostegno alla competitività dei sistemi produttivi e alla crescita diffusa. La ricerca, in sostanza, deve acquisire la capacità di generare innovazioni che possano rispondere ai bisogni dei cittadini, traducendosi in prodotti socialmente fruibili, e la capacità di comunicare i risultati della ricerca.

(...) Questa limitata capacità di trasferimento, diffusione e valorizzazione dipende sia dalle caratteristiche dei ricercatori italiani le cui conoscenze e competenze sono concentrate su abilità e tecniche di ricerca del proprio ambito disciplinare a discapito di attività di management della ricerca, di ricerca di finanziamenti, di networking, di diffusione e valorizzazione dei risultati in forme diverse dalla pubblicazione scientifica, sia dal fatto che le università e gli EPR nazionali offrono servizi di supporto ancora insufficienti su quest'ultime tematiche e, salvo eccezioni virtuose, non presentano uffici, dotati di competenze specialistiche, dedicati a realizzare tali attività in modo sistematico (ivi, pp.7-8).

L'Italia, nel confronto con gli altri Paesi europei, si posiziona nel gruppo denominato *moderate innovators*, cioè tra quei Paesi che propongono prestazioni al di sotto della media UE27.

Emerge, quindi, con evidenza che le difficoltà del sistema-Italia della ricerca sono riconducibili a:

- scarsa competitività nei confronti dei paesi con maggiori prestazioni sul piano della ricerca e dell'innovazione;
- incapacità di produrre risposte ai bisogni e alle domande dei cittadini;
- incapacità di comunicare la ricerca;
- insufficienti competenze dei ricercatori per quanto riguarda il management della ricerca, il fund raising, la costruzione di reti e partnership;
- insufficienti supporti offerti dagli Atenei e dagli Enti di Ricerca alla elaborazione di progetti di ricerca ambiziosi.

La limitata dotazione di fondi per la ricerca che il sistema-Italia mette a disposizione rende necessario crescere, acquisire competenze, condizioni organizzative e strumenti per poter competere con i Paesi europei più forti, al fine di riuscire ad assicurarsi maggiori risorse economiche destinate dall'Unione Europea alla ricerca e all'innovazione.

Nell'ambito delle linee tracciate da *Horizon 2020* le strategie di crescita dell'Unione Europea per il prossimo decennio si fondano certamente anche sulla capacità di creare nuove e più strette connessioni tra governi, imprese e università. A livello europeo, la University and Business Cooperation (UBC), cioè la cooperazione tra università e imprese, è considerata, quindi, il motore per sviluppare società ed economie basate sulla conoscenza, in un mondo globale sempre più competitivo (Allinson, Javorka, 2014).

Sia le imprese sia le istituzioni universitarie danno un importante contributo a una crescita economica sostenibile, all'occupazione e alla prosperità nell'Unione Europea. Esse contribuiscono sia direttamente come datori di lavoro e produttori di beni e servizi, sia attraverso il loro ruolo nella promozione dell'innovazione e della capacità di crescita futura, sia sviluppando forza lavoro più competente ed informata. La promozione e lo sviluppo della cooperazione tra istruzione superiore e impresa è un elemento fondamentale dell'Agenda UE per modernizzare l'istruzione superiore [...] (Healy et al., 2014, p. 5).

Le possibili ricadute di una cooperazione di successo tra università e imprese possono essere individuate nel miglioramento della competitività delle imprese; nella crescita della capacità innovativa della ricerca; nella creazione di nuovi posti di lavoro; nello stimolare la crescita economica; nell'orientare la ricerca a dare risposte concrete ai bisogni dei cittadini.

All'interno del quadro europeo appena delineato, si colloca l'introduzione nel nostro paese delle rinnovate agevolazioni fiscali per Ricerca & Sviluppo nella Legge di Stabilità 2015, con una programmazione quinquennale delle risorse messe a disposizione pari a 2.434.600.000 di euro. Tale programmazione è stata prorogata dalla Legge di Stabilità 2016 di un ulteriore anno e, pertanto, il termine di questa forma di incentivo alle imprese è diventato il 31 dicembre 2020.

Si tratta evidentemente di una opportunità inedita e irripetibile per le imprese, che sono il solo soggetto che può beneficiare direttamente del credito d'imposta, e per le università, che, grazie alla committenza delle imprese, possono beneficiarne indirettamente.

2. Il credito d'imposta per attività di ricerca e sviluppo¹

Secondo diversi osservatori, il basso tasso di investimenti delle imprese italiane nella ricerca e sviluppo richiede l'adozione di interventi pubblici che, attraverso incentivi fiscali, favoriscano un'inversione di tendenza (Bises, Laganà, 2007). A partire dalla Finanziaria del 2007 (L. 296/2006), è stato introdotto anche in Italia, come in altri Paesi appartenenti all'OCSE, lo strumento fiscale del credito d'imposta per attività di ricerca e sviluppo. Negli anni successivi tutti gli esecutivi politici hanno tentato di stimolare il dialogo tra impresa e mondo accademico, introducendo agevolazioni fiscali alle imprese che hanno effettuato investimenti in ricerca e sviluppo. Con la Legge di Stabilità 2015, il Legislatore ha inteso dare una dimensione sistemica e una prospettiva pluriennale al sostegno degli investimenti in ricerca e sviluppo delle imprese, attraverso una programmazione quinquennale del credito d'imposta.

Il testo fondamentale per la comprensione dello strumento del credito d'imposta per attività di ricerca e innovazione attualmente in vigore è la Circolare dell'Agenzia delle Entrate N. 5/E del 16 marzo 2016². Secondo

- 1 Il presente paragrafo è stato redatto con la consulenza di Davor Crespi, titolare di Theorema s.r.l., che opera fin dal primo provvedimento relativo al credito d'imposta per attività di ricerca e sviluppo, prevedendo il coinvolgimento dell'università.
- 2 La Circolare 5/E, che definisce l'impianto delle agevolazioni, va integrata con le innovazioni introdotte dalla successiva Legge di Stabilità e riportate nella Circolare n. 13/E del 27 aprile 2017.

tale Circolare per ricerca si intende la realizzazione di un prodotto, un processo, un servizio innovativo rispetto alla normale attività dell'azienda che la promuove. Questo significa che non è possibile considerare ricerca la semplice sostituzione di strumenti di produzione, un mero processo di riorganizzazione aziendale, il semplice inserimento di un nuovo servizio da offrire alla propria clientela. È invece ricerca la creazione di un nuovo prodotto, e del modo di produrlo; lo studio di un nuovo modo di organizzare il lavoro, che partendo anche da dati conosciuti, proponga sistemi innovativi e performanti (individuazione di nuovi obiettivi aziendali che impongono la rivisitazione delle attività delle persone e dei processi di lavoro, ad esempio); la progettazione innovativa relativa ad un servizio esistente o nuovo, purché in tale progettazione siano presenti caratteri di innovazione (ad esempio un nuovo approccio alla clientela, uno studio migliorativo sull'offerta di servizi finanziari, ecc.). Inoltre è da considerarsi ricerca anche lo sviluppo di un software innovativo.

L'accezione di attività di ricerca prevista dalla normativa è certamente multidisciplinare, come si evince dalla lettura del punto 2.1 (p.10) della Circolare 5/E 2016: le attività di ricerca e sviluppo «possono essere svolte anche in ambiti diversi da quelli scientifico e tecnologico (ad esempio, in ambito storico o sociologico) atteso che, in linea generale, le attività di ricerca e sviluppo sono volte all'acquisizione di nuove conoscenze, all'accrescimento di quelle esistenti e all'utilizzo di tali conoscenze per nuove applicazioni».

2.1 Le agevolazioni previste

Il credito d'imposta del 50% delle spese sostenute si genera sui costi contrattuali, ovvero sui costi che l'azienda committente si impegna a sostenere con l'ente di ricerca commissionato. Sono da considerare spese per la ricerca sia i valori direttamente corrisposti all'ente che conduce la ricerca sia quelli sostenuti dall'azienda commissionante in nome e per conto dell'ente incaricato di condurre la ricerca stessa. Tale importo viene prestabilito nelle sue linee generali al momento della costruzione del progetto di ricerca e declinato per capitoli di spesa in un documento allegato al contratto di ricerca.

Oltre a generare un credito d'imposta pari al 50% delle spese sostenute, tutte le spese sono completamente detraibili ai fini IRES e IRAP.

Il minimo investimento in ricerca per avere diritto al credito d'impo-

sta è di 30.000,00 per ogni anno fiscale di riferimento dell'investimento. Il massimo credito esigibile è pari a 20 milioni di Euro.

Lo strumento indicato vale per i 6 anni compresi tra il 1° gennaio 2015 ed il 31 dicembre 2020.

Il valore del credito d'imposta si genera tenendo conto che la spesa complessiva «ecceda la media dei medesimi investimenti realizzati nei tre periodi d'imposta precedenti a quello in corso al 31 dicembre 2015» (Circolare 5/E 2016, p.33). Ovvero, posto che nel triennio 2012-2013-2014 l'azienda abbia fatto investimenti pari a 100mila euro di media, un eventuale investimento nel 2018 genererà credito d'imposta solo per il valore eccedente i 100mila euro. È evidente, invece, che se l'impresa nel triennio 2012-2013-2014 non ha svolto attività di ricerca e innovazione e non ha a bilancio o nella nota integrativa una voce per attività di ricerca e innovazione, il credito d'imposta si calcola sul totale dell'investimento in ricerca e innovazione.

2.2 L'accesso alle agevolazioni

Per accedere al credito d'imposta non occorre presentare alcun progetto o richiesta, poiché si tratta di un meccanismo automatico, in compensazione tra il dare e l'avere, su tutte le voci del modello F24. Proprio per questo motivo, si segnala che tale strumento è interessante anche per quei soggetti, come le cooperative sociali, che godono di un regime fiscale agevolato, poiché il credito d'imposta è fruibile anche sulle voci "contributi INPS per i dipendenti" e "sostituto d'imposta IRPEF sui dipendenti".

Una volta esaurite le risorse stanziare non sarà possibile per le aziende esigere il credito. Si specifica, in ogni caso, che in questi anni, dalla sua prima attivazione fino ad ora, le risorse non sono mai state esaurite. Il credito d'imposta può essere richiesto a partire dall'anno fiscale successivo a quello d'impegno della spesa: spesa nel 2015, credito nel 2016. Spesa nel 2016, credito nel 2017 e così via.

2.3 Tipologie di ricerca e spese ammissibili. La ricerca extra-muros

È particolarmente interessante soffermarsi sulla tipologia di ricerca definita dalla Circolare 5/E "ricerca extra-muros"; con questo termine si definiscono "le spese relative a contratti di ricerca stipulati con università, enti di ricerca e organismi equiparati, nonché quelle relative a contratti di ricerca stipulati con altre imprese, comprese le start-up innovative di

cui all'articolo 25 del decreto-legge 18 ottobre 2012, n. 179" (punto 2.2.3).

A certe condizioni, stabilite dal dispositivo normativo, è possibile per un'azienda svolgere una ricerca in autonomia, valorizzando risorse interne, oppure incaricare un'impresa terza. D'altra parte, la scelta di attribuire l'incarico di svolgere una ricerca all'università, l'istituzione più autorevole nel campo della ricerca, permette di fondare scientificamente e di legittimare di fronte ad eventuali contestazioni da parte dell'Agenzia delle Entrate l'indagine effettuata. Infatti, poiché non esiste un processo di approvazione preventiva della ricerca da parte del Ministero dello Sviluppo economico, come accadeva fino al 2013, e né la Circolare 5/E, né altri documenti, specificano le procedure da attuare per documentare il lavoro svolto, si ritiene che il coinvolgimento dell'università consenta di offrire il rigore scientifico necessario in termini epistemologici, teorici e metodologici.

3. Incentivi alle imprese e pedagogia pratica

La realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative (John Dewey).

La ricerca pedagogica che miri all'acquisizione di nuove conoscenze, all'accrescimento di quelle esistenti e all'utilizzo di tali conoscenze per nuove applicazioni è perfettamente compatibile con l'accezione di ricerca prevista dalla normativa (vedi Circolare 5/E, punto 2.1, p.10).

Tra le tipologie di ricerca agevolabile, quelle che paiono maggiormente compatibili con la ricerca pedagogica sono le attività di «ricerca fondamentale», cioè ricerche sperimentali e teoriche, aventi «quale principale finalità l'acquisizione di nuove conoscenze sui fondamenti di fenomeni e di fatti osservabili, senza che siano previste applicazioni o utilizzazioni pratiche dirette»; oppure le attività di «sviluppo sperimentale», cioè attività destinate alla definizione concettuale, alla pianificazione e alla documentazione concernente nuovi prodotti, processi e servizi (ivi, pp. XX).

La possibilità di utilizzare il credito d'imposta per attività di ricerca e

sviluppo anche per sostenere la ricerca pedagogica crea le condizioni affinché la pedagogia si confronti con un campo di indagine reale, complesso e stimolante. Mettere al servizio di imprese le competenze euristiche della ricerca pedagogica con il fine di costruire innovazione che accresca sia la qualità degli interventi socioeducativi, formativi, consulenziali, sia il benessere delle risorse umane, rendendo così maggiormente competitiva l'impresa stessa: si tratta di una sfida che può essere raccolta da una pedagogia pratica, che non abbia timore di confrontarsi con la realtà e con i problemi concreti che da essa derivano. Si sta evidentemente facendo riferimento a quell'«ideale di una pedagogia vicina alla realtà, cioè una scienza empirica», che Wolfgang Brezinka identifica con la pedagogia pratica (2011, p.167), definendola

una teoria, costruita come preparazione per un'azione educativa corretta, all'interno della situazione socio-culturale del momento. Dovrebbe basarsi possibilmente anche su conoscenze scientifiche, utili al suo scopo, ma deve rimanere libera da tutti i pesi scientifici di cui può fare a meno. Deve adempiere quattro compiti che devono andare oltre le possibilità delle scienze: 1) offrire un'interpretazione valutativa della situazione socio-culturale per gli educatori; 2) fornire e giustificare i concreti obiettivi dell'educazione; 3) fornire punti di vista, regole o consigli per l'azione educativa; 4) favorire l'orientamento ai valori specificamente sociali e promuovere le virtù professionali, sia intellettuali sia emotive, degli educatori (Brezinka, 2011, p. 168).

Dilatando le indicazioni di Brezinka oltre i confini del contesto scolastico in cui emergono e al di là di un approccio pedagogico dedicato all'insegnante in azione all'interno della classe, pare possibile acquisire una rappresentazione di pedagogia pratica, dedicata a tutti i professionisti dell'educazione (educatori, formatori, coordinatori, pedagogisti, responsabili, dirigenti, progettisti, consulenti) e alla loro azione non soltanto nella prima linea dell'intervento, ma anche a tutti i livelli della progettazione, organizzazione e gestione di servizi e dispositivi educativi, e orientata a:

- proporre all'azione di professionisti dell'educazione e organizzazioni un orizzonte di senso che consenta di posizionarsi e orientarsi all'interno di uno scenario socioculturale estremamente complesso, conno-

tato da fenomeni inediti, ma ormai consolidati, quali la multiculturalità delle società, l'importanza crescente della digitalizzazione dei processi lavorativi e relazionali; tale orizzonte di senso permette di leggere, analizzare, interpretare, comprendere le storie e i bisogni delle persone e dei gruppi che fruiscono dei servizi e di sviluppare ipotesi per l'azione educativa adeguate;

- accompagnare a identificare gli obiettivi che concretamente possono generare cambiamento e crescita nelle vite delle persone e nei contesti sociali in cui vivono, aumentando così l'efficacia dell'azione educativa;
- sviluppare competenze multidimensionali sia a livello individuale sia a livello organizzativo;
- promuovere la capacità di individuare strategie di intervento che traducano in pratica gli obiettivi di cui sopra.

Sulla stessa linea Luigina Mortari (2007) invita a pensare la ricerca pedagogica come indagine che prende le mosse dalle domande dei pratici, finalizzata a restituire ai pratici indicazioni concrete per orientarsi nella propria pratica professionale. In questo senso, è possibile parlare di una filosofia partecipativa della ricerca, poiché il coinvolgimento dei soggetti, professionisti e imprese, è elemento imprescindibile. È evidente che un tale orientamento pedagogico alla ricerca si declina in concreto nell'adozione di strategie di ricerca che afferiscono alla *action research*.

Si ritiene che un approccio euristico sviluppato nella cornice di una pedagogia pratica consenta di:

- attivare dispositivi di ricerca capaci di produrre risposte a domande e bisogni dei cittadini, siano essi intesi come membri o lavoratori delle imprese o come destinatari degli interventi socioeducativi;
- intercettare canali comunicativi originali per narrare la concretezza della ricerca pedagogica, attraversando contesti lavorativi, spesso connotati da visioni del rapporto accademia-mondo del lavoro e del rapporto teoria-pratica incentrate sulla separazione e sulla frammentazione;
- favorire la costruzione di dispositivi di ricerca orientati a produrre risultati misurabili e concreti, grazie al rapporto con una committenza fortemente presente e interessata a verificare la ricaduta positiva sullo sviluppo dell'impresa dell'investimento in ricerca e innovazione;
- sviluppare nel ricercatore competenze di negoziazione e di matching

tra istanze delle imprese e interessi della ricerca accademica, di raccolta fondi, di costruzione di reti e partenariati su scala locale, regionale, nazionale; infatti, se è evidente che occorre in partenza un set di competenze di management della ricerca (cfr. Margiotta, 2014) adeguato ad attivare progetti di ricerca pedagogica del genere, l'opportunità offerta dal credito d'imposta è tale da costituire anche un campo di sperimentazione e una palestra inedita.

4. Pedagogia pratica e cooperazione sociale

Gli interessi dei ricercatori nelle diverse discipline pedagogiche sono evidentemente catalizzati in modo preponderante da quanto accade in ambienti educativi quali le scuole, i servizi per la prima infanzia, i servizi alla persona, le organizzazioni sociali; solo raramente si orientano alle imprese e alle aziende. In questo senso appare evidente che l'intersezione tra organizzazioni del terzo settore e incentivi alle imprese per la ricerca e lo sviluppo faccia emergere un soggetto imprenditoriale specificamente italiano e decisamente importante nel panorama nazionale: la cooperativa sociale. Le cooperative sociali, infatti, che, a norma di legge sono imprese a tutti gli effetti, possono accedere alle agevolazioni in questione.

In questo senso, si apre un campo di opportunità totalmente inedito, almeno nella dimensione quantitativa degli investimenti possibili per le cooperative sociali, che per la gran parte si occupano della gestione di servizi socioeducativi, principalmente rivolti ai cittadini più deboli (Borza-ga, Zandonai, 2002). La cooperazione sociale, che all'idea di un'impresa di proprietà dei soci, fondata sui valori della mutualità e della solidarietà, aggiunge la finalità sociale dell'attività imprenditoriale, si configura come contesto socioeconomico e relazionale decisamente originale, che richiede, per essere compresa e per essere valorizzata, uno sguardo speciale, attento alle sfumature e alla complessità (cfr. Centro Studi CGM, 2002).

La possibilità per l'impresa sociale di conseguire i propri obiettivi in un tempo e in un contesto socio-economico e politico segnato dall'incertezza è certamente connessa alla capacità imprenditoriale di costruire innovazione e individuare risposte inedite a bisogni sociali espressi e inespresi (Premoli, 2015). Di fatto, le cooperative sociali sono soggetti in cui l'orientamento all'innovazione è strutturalmente presente, per quanto le risorse da destinare a vere e proprie attività di ricerca e sviluppo siano sempre state molto limitate. In questo senso, il settore si sta rivelando

estremamente ricettivo all'utilizzo del credito d'imposta e ad aprire interlocuzioni con ricercatori capaci di proporre un'idea di pedagogia pratica, che prospetti trasformazioni che consentano all'impresa sociale di guadagnare competitività nel medio periodo.

5. L'approccio consulenziale all'impresa sociale

L'opportunità del credito di imposta per attività di ricerca e sviluppo consente/impone di sviluppare un approccio alla ricerca che connetta le competenze scientifiche con competenze consulenziali focalizzate su organizzazione – specificamente dell'impresa sociale che gestisce interventi educativi e formativi – e innovazione pedagogica.

In linea teorica tutti settori scientifici disciplinari possono essere interessati a sviluppare ricerche, sfruttando le opportunità aperte dal credito d'imposta, a patto di avere disponibilità a confrontarsi con le esigenze pratiche delle imprese.

I vantaggi offerti da progetti costruiti a partire da questo dispositivo fiscale possono essere identificati con: il basso rischio progettuale (poiché si perviene alla vera e propria redazione del progetto solo al termine di una negoziazione avvenuta con successo); la possibilità di dotazioni economiche importanti; la valorizzazione di legami con gli attori del territorio e con il mondo del lavoro; la possibilità di trasformare i risultati della ricerca in innovazioni di processi e di prodotti capaci di rispondere con sollecitudine ai bisogni dei cittadini. Mentre le criticità sono limitate alla necessità di investire in modo significativo sulla promozione e la negoziazione per individuare e convincere le imprese a investire sulla ricerca.

I requisiti e le competenze necessarie per il ricercatore che volesse sviluppare progetti di ricerca di questo tipo sono riconducibili a:

- la disponibilità/capacità di individuare nell'ambito dei propri interessi di ricerca le tematiche che potrebbero generare vantaggi competitivi in ambito aziendale;
- la capacità di negoziare e mediare un progetto di ricerca con la possibile committenza, trovando un equilibrio tra innovazione e spendibilità concreta;
- l'adozione di un approccio consulenziale centrato sulle esigenze dell'impresa e non sulle priorità della ricerca accademica.

6. Le ricerche pedagogiche del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano

A partire dall'estate del 2016, il CRELINT - Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano, diretto da Milena Santerini, ha avviato attività di interlocuzione e negoziazione con diverse cooperative sociali e consorzi sociali al fine di individuare progetti di ricerca pedagogica che consentissero a queste imprese di guadagnare competitività.

Si tratta di progetti di ricerca ambiziosi, mediamente di durata triennale, che prevedono investimenti consistenti da parte delle cooperative committenti, sia in termini di risorse trasferite al Centro di Ricerca, sia in termini di costi del personale interno coinvolto.

Tali attività sono state rese possibili, innanzitutto, dallo sviluppo e dall'adozione di un modello di consulenza pedagogica e organizzativa, capace di connettere lo sguardo interculturale e le competenze sui processi educativi, comunicativi e formativi. Si tratta di un approccio alla ricerca pedagogica che concentra la propria attenzione sui processi educativi e pedagogici, promuovendo il mandato educativo e sociale delle organizzazioni committenti, innovando codici e strategie dell'agire e del pensare educativi. Inoltre, propone dispositivi euristici di tipo riflessivo che valorizzano il contributo dei professionisti coinvolti nell'azione educativa nella elaborazione della conoscenza e nella costruzione del cambiamento progettuale e organizzativo.

Il modello consulenziale stesso è costantemente oggetto di riflessione critica da parte dello staff dei ricercatori del CRELINT. In sostanza, ci si interroga su quale postura epistemica si sta sviluppando; su quale connessione si instaura tra modello di consulenza adottato e ricerca pedagogica; su quali cambiamenti si stanno generando nelle organizzazioni grazie alle ricadute delle ricerche; su quali strumenti, metodi, strategie, competenze vengono utilizzati per far emergere e "raccolgere" lo sguardo degli operatori sul proprio lavoro.

L'approccio interculturale, specifico del CRELINT, nel momento in cui viene dedicato alle dinamiche organizzative consente di far emergere le logiche di costruzione identitaria dell'organizzazione e dei singoli servizi, di osservare e promuovere i processi di appartenenza, di mettere in dialogo le molteplici differenze presenti (in termini di culture professionali, di età e di generazioni, di genere, ecc.) per pervenire alla individuazione di orizzonti condivisi (cfr. Premoli, 2008; Reggio, Santerini, 2014).

Qui di seguito verranno brevemente presentati alcuni casi esemplificativi in cui la collaborazione tra CRELINT e imprese sociali è stata resa possibile dal credito d'imposta per attività di ricerca e sviluppo.

6.1 Progetto “Quale apprendimento per (ri)animare contesti educativi formali e informali?” – Vedogiovane s.c.s onlus di Arona (No)

La finalità della ricerca commissionata da Vedogiovane risiede nel ricercare, modellizzare e implementare strategie, processi e servizi innovativi di facilitazione dell'apprendimento in contesti formali, non formali e informali, per target diversi (bambini, giovani, adulti). In particolare, la ricerca mira a elaborare un modello pedagogico teorico-pratico e didatticamente declinato (strategie, didattiche, strumenti di lavoro) fondativo dei dispositivi, dei processi e dei servizi di facilitazione dell'apprendimento, fortemente connesso al paradigma dell'animazione sociale, cui si ispira l'azione socioeducativa della Cooperativa. L'esito atteso riguarda la riprogettazione dei servizi esistenti e/o la progettazione di nuovi servizi coerenti e in continuità con le indicazioni emerse dalla ricerca. Le risorse stanziare da Vedogiovane consentono tra l'altro di finanziare un dottorato di ricerca completamente dedicato a supportare il lavoro euristico.

6.2 Progetto “Il valore dell'agire educativo: forme creative e innovative di sostenibilità e narrazione” – Diapason s.c.s. onlus di Milano

Il progetto di ricerca intende elaborare, introdurre, implementare e validare nuove modalità di azione di Diapason per promuovere la qualità, la documentabilità, la comunicabilità e la sostenibilità dei propri interventi, per garantire il radicamento territoriale, per sviluppare nuovi progetti e servizi in essere e renderli più adeguati alle domande sociali del territorio. Attribuire valore ai processi educativi della cooperativa significa imparare ad utilizzare linguaggi, codici e strumenti non abituali, ma adatti ad essere compresi dai professionisti, così come dalla cittadinanza in senso più esteso.

L'innovazione pedagogica intende costruire un'alternativa radicale alla pratica diffusa nel terzo settore di mutuare logiche commerciali e di marketing proprie di altri settori economici e produttivi per sviluppare le proprie strategie di comunicazione e di fund raising. Si intende, infatti, studiare e sperimentare un sistema efficace e innovativo di documentazione narrativa di quanto realizzato nei servizi quotidianamente ad opera

degli stessi educatori, orientato ad alimentare strategie di comunicazione sociale e di ricerca fondi, in grado di salvaguardare i valori dell'organizzazione, di rispettare eticamente i soci e i lavoratori e le fragilità delle persone incontrate nei servizi e nei progetti.

6.3 Progetto “Prima Infanzia” – Stripes s.c.s. onlus di Rho (Mi)

Attraverso la sperimentazione di azioni educative e di forme di documentazione narrativa innovative la ricerca mira a elaborare un progetto pedagogico innovativo che offra linee di indirizzo, una cornice definita e degli strumenti funzionali ai servizi educativi dedicati alla prima infanzia della cooperativa Stripes; mira, inoltre, a sviluppare competenze in grado di comunicare attraverso uno storytelling efficace la specificità e l'identità dei servizi 0-6 anni.

Il progetto di ricerca intende dapprima fare una ricognizione degli agiti educativi che si avverte il bisogno di innovare e delle sperimentazioni già in essere (soprattutto quelle relative al digitale e all'outdoor education che stanno caratterizzando i servizi della cooperativa), al fine di valorizzarli in una cornice pedagogica definibile e narrabile. A seguire verranno codificati specifici protocolli sperimentali finalizzati ad implementare nuovi strumenti e approcci educativi nei servizi. Infine, elaborato il nuovo progetto pedagogico e le linee di indirizzo, verrà sviluppato un piano formativo volto alla massima diffusione delle innovazioni emerse dalla ricerca.

6.4 Progetto “Diversity Management” – Genera scs onlus di Milano

L'elaborazione di un protocollo innovativo di pratiche per l'inclusione della diversità nei gruppi di lavoro altamente conflittuali rappresenta la finalità di questa ricerca.

All'interno della gestione di uno specifico appalto, sono emersi numerosi aspetti di criticità e conflitto tra gli operatori educativi che, da un contesto lavorativo pubblico, sono passati al contesto lavorativo del terzo settore.

Si è pensato quindi che la Cooperativa Genera necessitasse di un protocollo di *Diversity and Inclusion* innovativo e specifico per il terzo settore da applicare nei due servizi oggetto della ricerca. Il protocollo si definirà come pratica di innovazione all'interno della Cooperativa e sarà utilizzato nella gestione di quei servizi in cui si presentano dei contesti critici deri-

vanti dalla convivenza di persone con un elevato grado di diversità e limitata propensione al dialogo. La scarsità di esperienze di protocolli o azioni simili nel terzo settore italiano renderà particolarmente innovativi gli outcomes della ricerca sia dal punto di vista delle organizzazioni, sia dal punto di vista scientifico.

Riferimenti bibliografici

- Allinson R., Jávorka Z. (2014). *Partnerships for Innovation and Socio-Economic Impact: The Entrepreneurial University. Report of Proceedings*, Stockholm, 19-20 March, European Commission - DG Education and Culture / Royal Institute of Technology, Stockholm.
- Bises B., Laganà G. (2007). Incentivi fiscali agli investimenti. R&S: una proposta per l'Italia. *Economia Pubblica*, 1-2: 5-36.
- Borzaga C., Zandonai F. (2002). I contenuti del terzo rapporto sulla cooperazione sociale, in Centro Studi CGM. *Comunità cooperative Terzo rapporto sulla cooperazione sociale in Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Centro Studi CGM (eds.) (2002). *Comunità cooperative Terzo rapporto sulla cooperazione sociale in Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- European Commission (2015). *A map of social enterprises and their eco-systems in Europe, Luxembourg*. Bruxelles: Publications Office of the European Union.
- Healy A., Perkmann M., Goddard J., Kempton L. (2014). *Measuring the impact of university-business cooperation. Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Margiotta U. (2014). Vie della formazione dottorale: ricerca accademica e alta professionalizzazione. *Pedagogia Oggi*, 1: 44-62.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013). *HORIZON 2020 ITALIA. HIT 2020 Ricerca & Innovazione*. Roma.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Premoli S. (eds.) (2008). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Premoli S. (2015). *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Reggio P., Santerini M. (eds.) (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.

- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tarchini V. (2009). Senso e valore politico dell'agire nelle organizzazioni cooperative. *Spunti*, 12: 125-140.
- Brezinka W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita e Pensiero.

L'altro: dalla logica dello scarto alla cultura dell'incontro

The other: from the logic of the gap to the culture of the encounter

Fabiana Quatrano

Assistant professor of Education | Department of Human Sciences, Philosophy and Education
| University of Salerno (Italy) | fquatrano@unisa.it

abstract

Our societies are now all *colored* by existential and cultural diversity, where there are daily experiences of meeting/clashing with people we indicate as *discards*, *others* or *foreigners* that lead everyone to live in a world full of pitfalls and risks, but which can certainly be transformed into chances and opportunities.

But who is the other? How can we establish a relationship with the face of the other? How can we facilitate the encounter with the other?

To respond to the urgency of such questions, we need to follow a path that generates an attitude of closeness, of profound openness and solidarity that allows us to approach the other, to prepare ourselves for the encounter and knowledge of the other, through an authentic relationship that must be based on attitudes of closeness, acceptance, listening, availability, empathy, establishing a communion of common feeling and generating a sense of belonging and mutual recognition.

Keywords: logic of the gap, meeting with others, relational education-peaceful coexistence

Le nostre società sono ormai tutte *colorate* di diversità esistenziali e culturali, dove quotidianamente si vivono esperienze di in-contro/scontro con persone che indichiamo come *scarti*, *altri* o *stranieri* che portano tutti a con-vivere in un mondo stracolmo di insidie e di rischi, ma che possono certamente essere trasformati in occasione e opportunità.

Ma chi è l'altro? Come stabilire una relazione con il volto dell'altro? Come facilitare l'incontro con l'altro?

Per rispondere all'urgenza di tali interrogativi occorre seguire una via generatrice di un atteggiamento di prossimità, di profonda apertura e solidarietà che permette di avvicinarci all'altro, di predisporci all'incontro e alla conoscenza dell'altro, mediante una relazione autentica che si deve basare su atteggiamenti di vicinanza, di accoglienza, di ascolto, di disponibilità, di empatia, stabilendo una comunione del sentire comune e generando un senso di appartenenza e di riconoscimento reciproco.

Parole chiave: logica dello scarto, incontro con l'altro, educazione relazionale, convivenza pacifica

“Nel semplice incontro di un uomo con l’altro si gioca l’essenziale, l’assoluto: nella manifestazione, nell’“epifania” del volto dell’altro scopro che il mondo è mio nella misura in cui lo posso condividere con l’altro. E l’assoluto si gioca nella prossimità, alla portata del mio sguardo, alla portata di un gesto di complicità o di aggressività, di accoglienza o di rifiuto”.

Emmanuel Lévinas

1. L’altro: dallo scarto all’indifferenza

L’attuale società è inquinata dalla logica di vedere *l’altro-straniero-diverso* come scarto; logica che tocca soprattutto le persone più deboli, più fragili, quali il povero, l’emarginato, il migrante, ma pur sempre *l’altro* percepito come lo scarto da tenere a distanza.

Ma chi è l’altro? Come stabilire una relazione con il volto dell’altro? Come facilitare l’incontro con l’altro?

Non vi è una risposta esaustiva a tutte queste domande, ma certamente per rispondere all’urgenza di tali interrogativi occorre seguire una via generatrice di un atteggiamento di prossimità, di profonda apertura e solidarietà che permette di avvicinarci all’altro, di predisporci all’incontro e alla conoscenza dell’altro. Emerge ancora una volta l’importanza di instaurare una relazione come scambio reciproco di *volti* che, nel guardarsi, esprimono la necessità di capire e di capirsi per vivere e con-vivere senza innalzare muri di incomprensione che possono sfociare in conflitti, costruendo ponti che uniscono e mettendo in dialogo tra loro culture diverse.

Quando pensiamo *all’altro/all’immigrato*, diamo a quest’immagine i tratti dell’inciviltà, della delinquenza, della clandestinità, che suscitano in noi un senso di minaccia, di pericolo, di paura per noi, per la nostra società, ma soprattutto per il nostro benessere.

Questi nomadi – non per scelta, ma per il verdetto di un destino inclemente – ci ricordano in modo irritante, esasperante e raccapricciante quanto (irrimediabilmente?) vulnerabili siano la nostra posizione nella società e la cronica fragilità del nostro benessere conquistato a caro prezzo (Bauman, 2016, p.15).

In verità quando vediamo uno *straniero/altro* che non conosciamo, si delinea spontaneamente nella mente della maggior parte di noi un’im-

magine di lui che corrisponde ad un'alterità a noi inferiore. Serge Moscovici afferma: "Prima di vedere e di ascoltare una persona noi l'abbiamo già giudicata, l'abbiamo classificata e ce ne siamo creati un'immagine" (Moscovici, Farr, 1989, p. 48) che non piace, che insospettisce, che incute paura e sgomento, che soprattutto ci rende diffidenti, ma anche indifferenti.

Che dire di tutta quell'indifferenza nei confronti dei tragici eventi dell'ottobre 2013 avvenuti a largo di Lampedusa in quel mar Mediterraneo, chiamato *Mare nostrum* dai Romani che da faro di civiltà si è drammaticamente trasformato in un mare di morte?

Si può solo tristemente constatare che "oggi non è più una *fucina di dialogo*, ma è divenuto un campo di battaglia, una battaglia che non si combatte con le armi, ma con le *ideologie* e dove gli avversari si identificano in un *Noi* e un *Loro*" (Mangone, 2015a, p. 45).

Da *luogo di dialogo* il mar Mediterraneo è divenuto *luogo di morte*: sì, perché decine di migliaia sono i morti annegati o dispersi nelle sue acque trasformate in trappola mortale, acque che, invece proprio attraverso un dialogo di solidarietà, potrebbero far rinascere quell'antica civiltà che si basava sulla cultura della tolleranza e del rispetto dell'incontro *dello e con lo straniero*.

Il Mediterraneo, da mare di civiltà antica, non può nel Terzo Millennio assumere il solo ruolo disumano di cimitero del mondo, ma deve ritornare ad essere quella culla di civiltà che ri-progetta un futuro che vuole il protagonismo umano di una cooperazione finalizzata al bene di tutti.

Anche Papa Francesco *sull'indifferenza* così si espresse durante l'omelia della messa il 3 luglio 2013 a Lampedusa, dove si era consumata la tragedia dei migranti morti in mare nel tentativo di raggiungere le coste italiane e dove era iniziata l'attuale ondata di *panico morale*:

Tanti di noi, mi includo anch'io, siamo disorientati, non siamo più attenti al mondo in cui viviamo, non curiamo, non custodiamo quello che Dio ha creato per tutti e non siamo capaci neppure di custodirci gli uni gli altri. E quando questo disorientamento assume le dimensioni del mondo, si giunge a tragedie come quella a cui abbiamo assistito [...]. Anche oggi questa domanda emerge con forza: Chi è il responsabile del sangue di questi fratelli e sorelle? Nessuno. Tutti noi rispondiamo così: non sono io, io non c'entro, saranno altri, non certo io [...] Oggi nessuno nel mondo si sente responsabile di questo; abbiamo perso il senso della responsabilità fraterna [...] La cultura del benessere, che ci porta a pen-

sare a noi stessi, ci rende insensibili alle grida degli altri, ci fa vivere in bolle di sapone, che sono belle, ma non sono nulla, sono l'illusione del futile, del provvisorio, che porta all'indifferenza verso gli altri, anzi porta alla globalizzazione dell'indifferenza. Ci siamo abituati alla sofferenza dell'altro, non ci riguarda, non ci interessa, non è affare nostro¹.

Le parole di Papa Francesco invitano tutti ad avere un atteggiamento più interessato verso *l'altro*, sia il povero, l'emarginato, il migrante e di evitare di inabissarci sempre più profondamente nelle torbide acque dell'indifferenza e della mancanza di umanità.

Non si tratta di oggetti, ma di uomini e "l'uomo, ogni uomo, è concepito come persona a prescindere dal suo stato contingente" (Larocca, 1991, p. 163); egli "va rispettato in misura della sua pari dignità, nella valorizzazione delle diversità che lo qualificano e lo identificano in termini di unicità irripetibile" (Butturini, Agosti, 1996, p. 34).

2. Centralità e valore della persona

Nel valore *persona* scompare ogni distinzione e prendono sempre più consistenza altri valori come fraternità, solidarietà, uguaglianza, responsabilità, vicinanza, accoglienza, prossimità tali da risvegliare le nostre coscienze, perché ciò che è accaduto non si ripeta e cercando di "trattare l'altro come si vorrebbe che l'altro trattasse noi stessi" (Singer, 2003, p. 159).

Occorre educare alla convivenza in una società che deve basarsi sulla collaborazione e sulla condivisione se non si vuole percorrere la strada che certamente porterà ad un'estinzione collettiva.

Dobbiamo convincerci o meglio avere la consapevolezza che la nostra sopravvivenza o estinzione dipende solo dal concetto di interdipendenza e "dalla nostra capacità di convivere fianco a fianco in pace, solidarietà e collaborazione reciproca con stranieri che possono avere o non avere opinioni e preferenze simili alle nostre" (Bauman, 2016, p. 62).

Ormai sempre più ogni giorno abbiamo a che fare *gli uni con gli altri*

1 Cfr. Testo integrale dell'Omelia di Papa Francesco a Lampedusa (online) il 3 luglio 2013.

da quando nelle nostre società convivono molteplici diversità. Certamente è inevitabile assistere ad atteggiamenti d'inquietudine, d'incomprensione, di sfiducia legati proprio all'incontro con *l'altro/straniero* che viene sempre più etichettato come portatore di una serie di problemi, piuttosto che come persona, che, entrando a far parte della relazione sociale, incomincia a interagire ri-definendo la propria e altrui identità.

Al centro di ogni attenzione deve collocarsi perciò la persona colta nella sua specifica identità, nelle sue esigenze di maturazione, nella sua rete di relazioni, nelle sue attitudini e potenzialità: centralità e valorizzazione devono favorire la crescita della persona umana.

Perché insistere sul concetto di persona?

La persona è una presenza volta al mondo e alle altre persone, senza limiti, confusa con loro in una prospettiva di universalità. Le altre persone non la limitano, ma anzi le permettono di essere e di svilupparsi. Essa non esiste se non in quanto diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso gli altri, si ritrova soltanto negli altri. La prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona: il tu, e quindi il noi viene prima dell'io, per lo meno l'accompagna (Mounier, 2004, p. 60).

Per Mounier la persona è essenzialmente relazione e l'incontro con l'altro, il dialogo fra l'io e il tu, è strutturalmente costitutivo dell'essere, dal momento che dire persona è appunto dire relazione.

Il primo movimento di una vita personale – scrive Mounier – non è un gesto di ripiegamento, ma un movimento verso gli altri [...] la comprensione altrui è il fatto decisivo della coscienza personale (Mounier, 1947, pp. 468-469).

Stabilire un movimento di relazione verso gli altri significa favorire un positivo clima emozionale e relazionale che faccia sentire l'altro accolto e non giudicato, affrontando insieme le difficoltà dettate dall'incomunicabilità e dall'incapacità di ascolto.

Nel valore-persona [...] prende sempre più consistenza il significato della personalità individuale [...]. L'essere persona trascende il singolo individuo legato al tempo e allo spazio: è presenza molteplice e multiforme ed è comunanza di destino umano. Il concetto di persona è complesso e sistemico, in quanto vede compresenti

l'individualità e la tensione verso l'universale appartenenza alla specie umana (Pavone, 2004, p. 19).

Anche Buber sottolinea che non vi è un io in sé, ma solo l'io della coppia Io-Tu e l'io della coppia Io-Esso. Quando l'uomo dice Io dice uno di questi due. Il mondo come esperienza appartiene alla parola base Io-esso. La parola base Io-Tu invece produce il mondo della relazione (Buber, 1959, pp. 9-11).

Per questo la relazione, il rapporto con l'altro serve all'io per potersi realizzare.

La relazione, pertanto, per Buber è la categoria dell'essere, è ciò che sta pronto, che coglie la forma, che è modello all'anima; è il Tu innato (ivi, p. 29).

La relazione intesa in questo modo sembra fondare un nuovo modo di essere. L'essere che non è dell'io, né del tu ma l'essere che è del tra, dunque, della reciprocità, dell'integrarsi con l'altro.

Mounier sottolinea ancora che

la persona non è un oggetto, sia pure il più meraviglioso oggetto del mondo, che noi conosceremmo come gli altri oggetti, dal di fuori: essa è l'unica realtà che ci sia dato di conoscere e, in pari tempo, di costruire dall'interno [...]. È un'attività vissuta come autocreazione, comunicazione e adesione, che si coglie e si conosce nel suo atto, come movimento di personalizzazione (Mounier, 1962, p. 8).

Da queste definizioni si deduce che la persona non è un'entità, un ideale, ma una fonte di energia e di creazione, un'esistenza articolata sul mondo attraverso il bisogno, l'amore e l'azione: "un movimento incrociato di interiorizzazione e di dono" (*ibidem*), "il centro di riorientamento dell'universo oggettivo" (ivi, p. 17) la prima delle realtà date e il principio di realizzazione del mondo.

Mettere al centro dell'interesse pedagogico la persona significa cercare nella persona la possibilità, il punto di partenza per diventare tramite di incontro e di apertura verso l'Altro. La persona è relazione: non esiste senza il suo *altro*, senza il suo *tu*.

La relazione è il fondamento dell'essere. La persona umana si dà in rapporto e in relazione all'*altro* e ogni persona umana esiste *in relazione* agli altri.

Un' autentica relazione si deve basare su atteggiamenti di vicinanza, di accoglienza, di ascolto, di disponibilità, di empatia, stabilendo una comunione del sentire comune e generando un senso di appartenenza e di riconoscimento reciproco.

Secondo Bateson (1976) la relazione deve essere intesa come comunicazione, come scambi di messaggi: la relazione è quindi comunicazione e comunicazione è qualunque messaggio verbale e non verbale che ogni individuo riceve e manda anche solo attraverso la sua presenza; in questo modo *non si può non comunicare*, non si può non essere in relazione (Watzlawick, Helmick Beavin, Jackson, 1971).

La relazione si costruisce con l'altro e per l'altro nella dimensione dell'essere per l'altro "la presenza dell'altro non è presenza biologica, è sostanzialmente appello e pone istanze di accoglimento, stima, rispetto, amore" (Rossi, 2004).

Costruire la relazione è un obiettivo di primaria importanza in quanto significa costruire un rapporto di reciprocità, un legame tra due persone che si accettano e si accolgono in quanto accogliere è lasciare spazio all'altro ed è gettare un ponte per favorire la costruzione dell'identità.

L'identità nasce da un rapporto dell'individuo con la sua soggettività e la sua storia, con gli altri e non si costruisce soltanto intorno alla domanda: *chi sono io?*, ma anche intorno alle domande: *chi sono io in rapporto agli altri?* e *chi sono gli altri in rapporto a me?* Gli altri, con le loro valutazioni, conferme, rifiuti o disconferme, incidono in modo decisivo sulla costruzione dell'identità, nelle sue diverse sfaccettature (Oliverio Ferraris, 2000, p. 20).

L'identità dell'io è l'esito (più o meno equilibrato, coerente o soddisfacente) di come l'io *crede* di essere, *spera* di essere, *teme* di essere; di come crede/spera/teme che gli altri pensino che sia, attraverso le reciproche *comunicazioni* che definiscono le relazioni interpersonali, che strutturano quotidianamente la sua esistenza e il suo personale vissuto nell'esistenza; che strutturano, quindi, l'identità personale (Clarizia, 2002).

L'altro è una identità, un volto, è colui che mi rende unico, che dà valore e significato alla mia identità ed alla mia presenza nel mondo.

Dello straniero io ho bisogno, di quel volto estraneo e di quell'altro io sento la necessità per definire me stesso e circoscrivere il mio spazio e conoscere i limiti di quel che rispondo, dunque di quel che prometto e di cui darò conto. Ne ho bisogno per dare le rispo-

ste a lui e anche a me stesso. Ne ho bisogno per dire il fondamento che caratterizza la nascita della società e della polis: chi sono io, chi e come trasgredire e al tempo stesso rispettare la frontiera che divide un uomo dall'altro (Spinelli, 2005, pp.16-17).

Perché parlare di frontiera?

Esiste una differenza tra il concetto di confine e quello di frontiera.

Il termine confine rinvia a qualcosa di statico che ci aspetta, legato ad una convenzione, ad un accordo.

La frontiera evoca una porta aperta, un ponte. Essa è un passaggio per cui è sempre spazio aperto tra altri due spazi, e passare una frontiera significa incontrare l'altro; anzi potremmo dire che è proprio su questa porta aperta, prima ancora che avvenga il passaggio, che ha luogo l'incontro (Calafato, Caprettini, Coalizzi, 2001).

3. L'incontro: limite e speranza

Nella parola in-contro siamo di fronte ad "in" che implica un andare verso, e quindi un atteggiamento di apertura e di accoglienza, e ad un "contro" che, invece, implica resistenza, opposizione. Entrano in gioco, dunque, l'esperienza del limite e l'esperienza della speranza, entrambe necessarie per stabilire un in-contro con l'altro dove non ci siano chiusura o distacco dall'altro, ma l'intrecciarsi di una relazione in cui dove ognuno faccia esperienza dell'altro, accettando il rischio, ma anche l'opportunità, di conoscere e di conoscersi.

Certamente

di fronte allo straniero, che è il messaggero del cambiamento, si attivano la paura, la resistenza a cambiare, il desiderio di continuità e insieme il bisogno di novità, la curiosità, il desiderio di cambiare che corrisponde al desiderio di vivere ed evolversi.

I due bisogni opposti sono collegati logicamente – una cosa non può essere concepita senza il suo contrario – e esistenzialmente perché vivere non è possibile senza permanenza e senza cambiamento. Cambiare è un'attività fondamentale, che arricchisce, procura nuovi scenari d'azione, ma è contemporaneamente un'operazione difficile e faticosa.

Quando due stranieri si incontrano non ci sono dubbi: entrambi cambieranno poco o molto per l'influenza dell'altro. Per questo

forse lo straniero attira, desta la curiosità e la voglia di sapere, ma insieme respinge perché la difesa dell'identità lo fa apparire minaccioso (Tabbroni, 2006, p. 136).

Questa minaccia non fa che incutere paura, “paura come sintomo inconfondibile della pregiudiziale indisponibilità a istituire un rapporto come riflesso di una insicurezza invincibile, come testimonianza dell’incapacità di riconoscere un dato fondamentale e cioè il fatto che la relazione con l’altro costituisce la condizione senza la quale non è possibile il riconoscimento e l’affermazione della propria identità” (Curi, 2010).

Occorre non negare, bensì prendersi cura di emozioni quali la paura, la curiosità, la sorpresa, la meraviglia ed il timore, perché solo così possono diventare un elemento essenziale nella costruzione della relazione, in quanto l’altro che si pone di fronte induce a mettersi in discussione, chiamando ad un confronto al quale non ci si può sottrarre, perché la propria identità si arricchisce e si rafforza solo attraverso la relazione con l’alterità, che anche se è un’alterità, che spaventa perché promotrice di cambiamenti, tuttavia, non può essere preclusa nell’era in cui, come afferma la Nussbaum,

le persone si trovano l’una di fronte all’altra, affacciate su baratri geografici, linguistici e di nazionalità. Più che in ogni altra epoca del passato, tutti noi dipendiamo da persone che non abbiamo mai visto, le quali a loro volta dipendono da noi (Nussbaum, 2011, p. 95).

4. L’altro: costante dell’esperienza umana

Lo scarto/lo straniero/l’altro ci sono sempre stati, ci sono e ci saranno sempre di più per cui l’altro etnico, l’altro religioso, lo straniero, l’immigrato non sono figure esclusive della modernità o scarti (Bauman, 2007) del più recente processo di globalizzazione, ma “tipi ideali” e allo stesso tempo individui concreti che hanno sempre accompagnato l’esperienza sociale, dobbiamo convenire che l’incontro con l’alterità non è una novità della contemporaneità, quanto, piuttosto, una costante dell’esperienza umana.

L’altro ormai abita lo scenario quotidiano, anzi, come afferma Augè (1992) “l’altro comincia accanto a me”, è diverso da me non perché straniero, ma per le sue credenze e le sue abitudini.

L'incontro con l'altro è sempre fecondo e foriero di novità importanti in quanto in esso è un susseguirsi di interrogazioni, di conferme, di scontri, ma anche di comprensione e di conoscenza.

In un mondo sempre più caratterizzato da un tessuto multiculturale, diversità, appartenenze e identità hanno quotidianamente l'opportunità di venire in contatto e di confrontarsi.

Diventa pertanto indispensabile un'educazione a saper vivere e convivere con gli altri, insegnando ad affrontare le incertezze e i rischi.

Vivere ci mette continuamente a confronto con l'altro, familiare, amico, sconosciuto, straniero. E in tutti i nostri incontri e in tutte le nostre relazioni abbiamo bisogno di comprendere l'altro e di essere compresi dall'altro [...] La comprensione reciproca tra umani, tanto prossimi quanto estranei, è vitale affinché le relazioni umane escano dal loro stato barbaro (Morin, 2015, pp.18-52).

Per far fronte alle mille difficoltà della società definita *del rischio* (Beck, 2000), la pedagogia, in qualità di scienza dell'educazione e della formazione, deve rispondere ai bisogni degli uomini che, vivendo in società dove i cambiamenti sono repentini e destabilizzanti, necessitano di essere sempre *ri-educati* al progetto e alla costruzione di un migliore itinerario esistenziale.

Si avverte l'esigenza non tanto di cercare ricette giuste, ma di tracciare un percorso di sensibilizzazione intorno alla questione *dell'altro*, contribuendo alla costruzione di un futuro migliore, ad un cambiamento e ad un miglioramento sul piano dell'incontro con l'altro e del confronto tra le differenze.

Quale via scegliere e seguire se non quella dell'educazione interculturale?

L'anima dell'interculturalità ha come fine il rispetto e la promozione della personalità di ogni persona e trova la propria forza nella relazione con la diversità.

L'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento (Casillo, 1990, p. 71),

un arricchimento che sia di tipo intellettuale, emotivo, relazionale, etico ed estetico a partire da una conoscenza approfondita dell'alterità.

5. L'intercultura come progetto pedagogico

L'educazione interculturale si pone come obiettivo il compito di progettare il disegno di un'educazione del genere umano volto a ricercare valori e diritti condivisibili, ma soprattutto un andare verso l'altro, verso la diversità, verso la differenza, intendendo questo *andare verso* nella ricchezza del suo più alto significato, come avvicinarsi all'altro con cui stabilire una relazione autentica, che è la componente insostituibile dell'essere umano.

L'*educazione interculturale* si pone come sfida l'educazione integrale dell'uomo e si costituisce come *educazione relazionale* in un percorso educativo dove ciascuno dei partecipanti deve aprirsi all'ascolto, ad una comunicazione empatica che permetta di uscire dall'atteggiamento di diffidenza, sospetto e chiusura, pregiudizievole per un autentico dialogo, quale luogo di incontro, di confronto e di interazione.

L'educazione relazionale “è, in fondo, educazione all'identità e all'intimità: educazione finalizzata alla formazione dell'identità globale, che, a sua volta, può consentire l'accesso all'intimità relazionale, all'incontro puro con l'altro” (Clarizia, 2002, p. 98).

In una prospettiva di reciprocità relazionale l'incontro con l'altro non implica la rinuncia alla propria cultura, ai propri valori, che verranno, invece, affermati, testimoniati e rivalutati in una più grande dimensione di convivialità e di condivisione attraverso una comunicazione che sia sempre interculturale.

Perché si dia una comunicazione interculturale, è necessario intendere e vivere la situazione storica e sociale della multiculturalità in una prospettiva di impegno etico e politico; è la meta cui deve tendere il lavoro educativo delle nuove generazioni. Ora questo implica [...] aiutare i giovani a diventare sensibili ad un'etica di principi e di diritti umani universali; si potrebbe anche dire, in modo più sintetico, che il compito prioritario è di educarli a riconoscere sempre nell'altro il suo esser persona (Bellingreri, 2015, p. 161).

Occorre promuovere soprattutto una competenza comunicativa che

presenta due aspetti interessanti per approfondire i temi della comunicazione interculturale: la sua natura relazionale e la caratteristica relazionale del suo processo di acquisizione. Il comportamento comunicativo, infatti, non può essere ridotto alla mera trasmissione di informazioni o alla produzione di testi dotati di senso [...]. Per comunicare interculturalmente è necessario sforzarsi di utilizzare tutte le lingue e i linguaggi di cui si è capaci per farsi capire dall'altro (Fiorucci, 2003, pp. 88-89).

“Soltanto l'umiltà di chi non si sente al centro, di chi” –come dice Steiner Khamsi – “attraversa le frontiere, fisicamente o anche solo metaforicamente, mette il soggetto in grado di comunicare e di comprendere la cultura diversa. Per comprendere, infatti, occorre essere consapevoli della relatività della propria cultura e sapersi mettere in ascolto attento dell'altro, senza pregiudizi e senza presunzione, avvertiti della complessità degli equivoci cui espone la diversità culturale e dell'opacità inevitabile della comunicazione [...]. Emerge, pertanto, l'idea della comunicazione culturale come processo dinamico, in continua modificazione, essendo all'opera in esso competenze comunicative che si intrecciano dando luogo a sempre nuovi equilibri” (Sirna Terranova, 1997, p. 96).

Il tutto può sembrare un'utopia per realizzare un mondo migliore, ma illuminati e guidati da una riflessione pedagogica verso una pacifica convivenza, si deve educare anche e soprattutto al perseguimento di una peculiare competenza interculturale che faccia assumere valore alla parola *interdipendenza*; competenza a disporsi in ascolto dell'altro che ci sta vicino per scoprire che quel volto non è più sconosciuto, ma è il mio stesso volto e che le sue domande, le sue angosce, i suoi interrogativi si trovano anche in me e possono trovare risposta solo se collocati in una relazione feconda, tesa all'aiuto reciproco così che l'uomo sprofondata nell'abisso dell'indifferenza possa rigenerarsi culturalmente ed avviarsi verso una società della convivialità delle differenze.

Ogni relazione autentica e feconda ha come caratteristiche principali il rispetto e la responsabilità.

Il rispetto dovuto alle persone non costituisce un principio morale eterogeneo in rapporto dell'autonomia del sé, ma ne dispiega sul piano dell'obbligo, della regola, la struttura dialogica implicita (Ricoeur, 2011, p. 319).

Per quanto concerne la responsabilità, scriveva Emmanuel Lévinas: “Io sono nella sola misura in cui sono responsabile dell’altro” (Lévinas, 1984).

Ecco ciò che siamo chiamati a vivere nell’incontro con lo straniero. Questa l’etica che deve regnare quando vogliamo accogliere chi si è avvicinato a noi e quando scegliamo di avvicinarci allo straniero. Incontrare lo straniero non significa farsi un’immagine della sua situazione, ma porsi come responsabile di lui senza attendersi reciprocità. Ciò che lo straniero può fare nei miei confronti riguarda lui – dice sempre Lévinas – ma la responsabilità verso di lui impegna me, fino a definire una relazione asimmetrica in cui la reciprocità non è richiesta, una relazione disinteressata e gratuita. Così la vicenda dell’incontro con lo straniero si fa epifania di umanità per tutti (Bianchi, 2010, pp. 40-41).

6. L’educazione interculturale: spazio di incontro dialogico

L’attuale società globalizzata si configura con una struttura multiculturale, in cui, per vivere la dimensione dell’interculturalità, occorre che le persone imparino a confrontarsi e a dialogare con l’altro, cercando l’intesa “nella differenza e rispettando la differenza” (Cambi, 2007, p. 48).

L’intercultura è una sfida [...] reclama una nuova *forma mentis* plurale, dinamica, aperta e [...] un *ethos* nuovo: dialogico e solidaristico [...].

L’intercultura si costruisce [...] nello *spazio dell’incontro* che è spazio fisico [...] mentale e coscienziale. È uno spazio in cui le culture stanno faccia a faccia, attraverso i loro portatori [...].

Al suo centro stanno quattro dispositivi: il confronto, la decostruzione, il dialogo, l’intesa. Il confronto è stare l’uno di fronte all’altro, è l’ascolto soprattutto. La decostruzione è l’atteggiamento da assumere di fronte alle proprie certezze, liberandosi da pregiudizi e da rigidità cognitive o etiche o religiose, e da parte di tutti i dialoganti. Poi c’è il dialogo che reclama ancora l’ascolto, ma esige di dare un volto all’interlocutore, di vederlo come uomo, prima che come portatore di credenze, abitudini ecc. E poi esige che ci si disponga al dialogo, a un discorso da fare insieme nel quale conta proprio il comunicare. Infine l’intesa. Stabilire accordi. Anche confini, forme d’attesa. Riconoscerli e rispettarli. Aprendo così

quello spazio d'incontro a una dimensione ulteriore: a un terreno nuovo in cui ci si ponga a co-abitare e che veniamo a riconoscere e a potenziare insieme [...] capace di alimentarsi delle sollecitazioni multi e interculturali (ivi, pp. 48-49).

Solo un atteggiamento di apertura, di prossimità, di accoglienza dell'altro può generare il dialogo e stabilire una relazione tra persone di culture diverse, le quali decidono di aprirsi alla diversità per fare spazio ad una nuova identità che va costruendosi con il confronto.

Non c'è dialogo se non fondato sull'ascolto e sul silenzio di chi parla e di chi ascolta. Il dialogo coinvolge reciprocamente e, affinché si possa generare una relazione che sia fonte di conoscenza, si rende necessario conoscere anche e soprattutto le emozioni che vivono in noi e le emozioni che vivono nell'altro con cui entriamo in dialogo. Occorrono spazi nuovi, *exotopici*, che permettono di ri-trovarsi nel dialogo che diventa dialogico nel momento in cui genera una nuova idea, una proposta capace di sviluppare innovazione sociale. Promuovere l'incontro tra diversi aiuta a comprendersi, ad aprirsi all'altro, a porsi in una condizione di ascolto, ad offrire all'altro uno spazio e un tempo per una conoscenza partecipativa, a prendere atto che solo la comprensione dell'altro può favorire scenari di vita collettiva, caratterizzati al tempo stesso da differenza e uguaglianza.

Solo così si può creare un mondo dove è possibile vivere e con-vivere, fondato sul rispetto e sulla capacità di comprendere e accettare le convinzioni e le idee degli altri, salvaguardando le proprie.

Nella società, sempre più multiculturale e multi-etnica, occorre riconsiderare il ruolo irrinunciabile dell'*educazione*, risulta anzi indispensabile investire sull'*educazione*, la quale oggi più che mai riflette sulla tematica dell'interculturalità.

Perché l'*educazione*?

Perché solo i suoi processi trasformano *in interiore homine*. Perché solo l'educazione progetta ed esegue *mutamenti antropologici*. Perché non possediamo altre pratiche teoriche che possano agire su questa frontiera sottile e complessa di trasformazione di abitudini e valori, modelli e mentalità ecc. Non lo fa la sola politica, non la sola cultura, non lo fanno le sole altre prassi sociali", ma principalmente lo fa l'*educazione* perché "è la sola che può farci inoltrare [...] in un'epoca della collaborazione universale e [...] soprattutto perché pensa il futuro dall'uomo e per l'uomo (ivi, pp. 58-60).

La scuola, luogo preposto alla socializzazione e alla collaborazione tra soggetti in età evolutiva, ma soprattutto alla loro educazione e formazione

sembra attrezzata delle competenze metodologiche e dell'etica pubblica (della deontologia) adeguate per cercare di garantire a tutte le persone le competenze fondamentali per vivere con piena dignità e con pari *chance* nella società conoscitiva, in qualità sia di produttori, sia di consumatori, sia di cittadini, sia più semplicemente di uomini (Baldacci, 2009, p. 14).

soprattutto di uomini che, nell'incontro interculturale, terreno fecondo di negoziazione e di scambio con l'altro, attraverso il confronto spalancandosi all'immensa ricchezza dell'altro da accogliere e valorizzare, per la nascita di nuove idee che porteranno ad un arricchimento reciproco.

Anche se la scuola è uno dei luoghi maggiormente coinvolti nel discorso dell'educazione interculturale, necessita del coinvolgimento dell'intera società, con l'intento di una fattiva collaborazione e di un impegno cooperativo di tutti quei soggetti che sono impegnati nell'azione educativa e formativa del soggetto.

Oltre che incidere sulla società, l'educazione interculturale deve allargare il proprio raggio di azione anche alla politica, in quanto le questioni poste dalle migrazioni devono essere gestite non solo attraverso le politiche migratorie, ma anche dalle politiche sociali, dalle politiche educative, dalle politiche abitative in quanto è in gioco la stessa democrazia che coinvolge tutti i paesi europei.

L'educazione interculturale si iscrive nel solco della grande tradizione della pedagogia democratica italiana ed ha tra i suoi principali obiettivi la giustizia sociale e l'uguaglianza delle opportunità indipendentemente dalle storie e dalle origini di ognuno. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare, con gli strumenti della pedagogia, i conflitti che ne possono derivare (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017, p. 618).

Nell'educazione interculturale ciascuno dei partecipanti al percorso formativo, costituitosi come educazione relazionale con l'altro, deve aprirsi

all'ascolto, ad una comunicazione empatica che permetta di uscire dall'atteggiamento di diffidenza, sospetto e chiusura pregiudizievole per un autentico dialogo, quale luogo di incontro, di confronto e di interazione.

7. L'altro per una comune prospettiva progettuale

Siamo, ormai, sempre più costretti a confrontarci con l'altro/lo straniero/lo scarto.

L'altro costituisce una sfida che ci riguarda in prima persona, come persona che deve partecipare con responsabilità alla costruzione del futuro in quanto non esiste più una distanza inconcepibile "La distanza che ci separa dallo straniero è quella stessa che ci separa da noi: la nostra responsabilità di fronte a lui è dunque solo quella che abbiamo verso noi stessi. E la sua? La nostra stessa" (Jabès, 1991, p. 61).

Occorre focalizzare l'attenzione sull'alterità per poter capire il problema dell'esistenza dell'altro e della convivenza con l'altro. Si vive e si convive tra culture differenti, ma ancora si guarda all'altro come colui che è al di fuori del nostro territorio.

L'altro/lo straniero/lo scarto è, quindi, qui con noi: culture e identità ci mettono in relazione con l'altro e con gli altri, per cui la grande sfida è nel riuscire ad essere sé stessi senza chiudersi agli altri e ad aprirsi agli altri senza rinnegare se stessi (Glissant, 1998).

L'identità non può che trovare dei punti di contatto con altre identità in cui l'incontro avviene come relazione tra reciproche alterità. Identità e alterità sono coesenziali dato che ogni essere ha bisogno dell'altro per diventare sé stesso.

L'alterità costituisce un elemento indispensabile per la definizione dell'identità, per cui corazzarsi contro l'alterità implica al contempo porsi contro l'identità (Remotti, 1996).

L'alterità diventa così essenziale sia per sé che per l'altro, in quanto porta ad un arricchimento sia individuale che collettivo.

Possiamo dire allora che gli altri sono indispensabili alla nostra vita quanto noi a noi medesimi [...]. L'uomo non è un solitario, non nasce solo [...] e noi prendiamo consapevolezza di noi medesimi uscendo fuori e incontrando gli altri. Separare perciò dalla vita noi e gli altri è impossibile, è ineffettuabile (Bassi, 1910, p. IX).

e che per poter essere se stessi

è necessario proiettarsi verso ciò che è estraneo, prolungarsi in esso e per mezzo di esso. Rimanere chiusi nella propria identità equivale a perdersi e a cessare di esistere. Ci si conosce e ci si costruisce mediante il contatto e lo scambio con l'altro. L'uomo è un ponte tra le rive di se stesso e dell'altro (Vernant, 2005, p. 170).

Si può ancora affermare che “ l'altro è , comunque e sempre uomo come noi e che nella reciproca diversità è possibile cogliere l'uguaglianza, riconoscendo se stesso nell'altro e l'altro in sé” (Pinto Minerva, 2007, p. 28) e, poiché ciascuna identità è chiamata a fare i conti con l'alterità, solo un'apertura e disponibilità a comprendere la società *dello scarto/altro* possono sollecitare “ a mettersi in discussione di fronte all'altro e considerare l'altro come il necessario compagno di viaggio con il quale riguadagnare sempre il vero significato della propria stessa umanità” (Bertolini, 2001, p. 238).

Riferimenti bibliografici

- Augè M. (1992). *Un etnologo nel metrò*. Milano: Eléuthera.
- Baldacci M. (2009). I Modelli dell'insegnamento nell'epoca della società conoscitiva. In Id. (ed.), *I Modelli della didattica*. Roma: Carocci.
- Bassi D. (1910). *Gli altri. Saggi di educazione*. Città di Castello: Tipografica Editrice Cooperativa.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman Z. (2007). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Bari-Roma: Laterza.
- Beck U. (2000). *I rischi della libertà*. Bologna: Il Mulino.
- Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Bertolini P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bianchi E. (2010). *L'altro siamo noi*. Torino: Einaudi.
- Buber M. (1959). *L'io e il tu*, in “*Il principio dialogico*”. Milano: Edizioni di Comunità.
- Butturini E. (1996). Educare alla pace nella scuola attraverso un approccio interculturale. In A. Agosti, *Intercultura e insegnamento*. Torino: SEI.
- Calafato P., Caprettini G.P., Coalizzi G. (2001). *Incontri di Culture, la semiotica tra frontiere e traduzioni*. Torino: UTET.
- Cambi F. (2007). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.

- Casillo A. (1990). Interculturalità e curricolo nella scuola elementare. In *Quadrante della scuola*, n. 2.
- Clarizia L. (2002). *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*. Roma: SEAM.
- Curi U. (2010). *Straniero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.). (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fiorucci M. (2003). *La mediazione culturale: strategie per l'incontro*. Roma: Armando.
- Glissant È (1998). *Poetica del diverso*. Roma: Meltemi.
- Jabès E. (1991). *Uno straniero con, sotto il braccio, un libro di piccolo formato*. Milano: SE.
- Larocca F. (1991). *Handicap indotto e società*. Verona: Il Sentiero.
- Lévinas E. (1984). *Etica e infinito*. Roma: Città Nuova.
- Mangone E. (2015). I saperi del Mediterraneo per il futuro dell'Europa. In ICS Mediterranean Knowledge (eds.), *Working Papers Series*. Vol. 2015/2016, 1, Fisciano.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moscovici S. (1984). Il fenomeno delle rappresentazioni sociali. In R. Moscovici, Farr M. (1989), *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Mounier E. (1947). *Traité du caractère*. Paris: Seuil.
- Mounier E. (1949). Le personalisme. In *Oeuvres* (1962) III.
- Mounier E. (2004). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Nussbaum M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Oliverio Ferraris A. (2000). *Identità e diversità*. "Psicologia contemporanea". Firenze: Giunti. Mar.-Apr. N. 158.
- Pavone M. (2004). *Personalizzare l'integrazione*. Brescia: La Scuola.
- Pinto Minerva F. (2007). *L'intercultura*. Bari-Roma: Laterza.
- Remotti F. (1996). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Ricœur P. (2011). *Sé come un Altro*. Milano: Jaka Book.
- Rossi B. (2004). *L'educazione dei sentimenti, Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*. Milano: Unicopli.
- Singer P. (2003). *One World. L'etica della globalizzazione*. Torino: Einaudi.
- Sirna Terranova C. (1997). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini e Associati.
- Spinelli B. (2005). *Ricordati che eri straniero*. Magnano(Bi): Qiqajon.
- Tabbroni S (2006). *Lo straniero e l'altro*. Napoli: Liguori.
- Vernant J. P. (2005). *Senza frontiere. Memoria, mito e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.

confermata l'importanza dell'intreccio – in una costante ermeneutica del simbolico, del sintomo che è anche simbolo – fra le diverse discipline e i possibili saperi, medici, fisiologici, psicologici, pedagogici, per ricostituire il processo di divenire del soggetto in crisi e ridare speranza al suo percorso di autodirezionamento.

Ciò che appare particolarmente degno di nota è che l'assetto teorico-pedagogico identificato nella pedagogia del limite trova effettive possibilità di riscontri 'in azione' nei diversi progetti e casi presentati, in cui i linguaggi diversi, della parola, dei gesti, delle emozioni, della pittura, della musica, pongono il loro focus nel paziente-educando-persona. Ne rappresenta un esempio quanto riportato in appendice, cioè *Un'esperienza di Danzamovimentoterapia con un ragazzo con trauma cranico-cerebrale*, di Ylenia D'Aniello.

Nel testo si segnala inoltre giustamente come in un tale percorso olistico, dialogico e interdisciplinare, la stessa équipe di professionisti della cura necessita di integrare visioni, impliciti pedagogici e finalità educative contestualizzandoli nello spazio in cui opera, in considerazione dell'età della vita del/i soggetto/soggetti nonché in relazione alla biografia di cui ciascun utente è portatore.

Ne deriva la proposta di percorsi progettuali-metodologici che prevedono il rispetto di uno schema diacronico nella successione di tre fasi: di riscaldamento-attivazione; di esplorazione e di integrazione, da leggersi come proposte fluide, utili ad "agevolare l'immersione emotiva di chi vi partecipa" (p. 57). Coerentemente con l'impianto epistemologico di fondo, anche le attività proposte – di cui il testo è particolarmente ricco – "sono open skills, ovvero consegne aperte che possono essere interpretate e realizzate in base alle proprie possibilità e diversità, per cui ogni partecipante può trovare il proprio modo di starci dentro, qualunque sia il limite o le difficoltà presenti" (p. 62).

È importante anche che il setting della messa in atto della Danzamovimentoterapia assuma caratteri ludici per lasciare spazio all'azione libera, immaginifica, liberatoria capace di intendere e, conseguentemente, di mettere in atto spazi creativi di risignificazione di sé, che assumono il deficit, la malattia, la disabilità in un'ottica diversa da quella finora elaborata.

In relazione al setting il contributo di Francesca Brancaleoni – *Il setting individuale* – chiarisce un'altra variabile inerente le coordinate da assumere quando si consideri il setting di gruppo o quello individuale. Nello specifico, vengono approfondite le caratteristiche del setting indivi-

duale e domiciliare, che rappresenta un'opportunità originale ancora poco sperimentata tra i contesti della danzamovimentoterapia, ma che risponde a bisogni specifici, ampiamente descritti nel testo e problematizzati in comparazione a quanto accade nel setting di gruppo. Ancora Francesca Brancaleoni, nel capitolo quarto, descrive appunto un'esperienza di danzamovimentoterapia domiciliare, offrendo una saldatura particolarmente interessante fra analisi teorica-metodologica del percorso evolutivo e operato concreto della danzamovimentoterapia.

Il capitolo quinto, ad opera di Alba Naccari, affronta il tema delicato ma ineludibile della valutazione dei percorsi di danza-movimento, data la loro valenza soggettivo-biografica e la declinazione personale che ciascuno assume. Viene proposto un approccio integrato per la valutazione, che mette a punto un nuovo strumento di valutazione quali-quantitativa per le intelligenze multiple, appunto la Scheda per l'Osservazione delle Intelligenze Multiple (SOIM), sperimentato nell'ambito delle attività della Scuola di formazione in danzamovimentoterapia *Eurinome* di Perugia. Apprezzabile il fatto che la sperimentazione dello strumento sia descritta nel sesto capitolo, la cui autrice è Chiara Abeille, che prende in esame "un'esperienza educativo-terapeutica fatta con un gruppo di adulti con disabilità a cui è stato proposto un laboratorio di danzamovimentoterapia ad indirizzo Simbolico Antropologico" (p. 173).

Il testo rappresenta dunque un'interessante testimonianza di come si possano connettere i diversi saperi e i diversi approcci all'umano per identificare un percorso di cura – come formazione e autoformazione – coerente, unitario, originale e attento al divenire di ogni persona come identità corporea. I numerosi esempi di messa in atto di tali costrutti teorici contribuiscono a farne uno strumento per avvicinare i vari specialisti del corpo ad un approccio olistico che coadiuva la crescita nella *lifelong education* della persona integrale.

Mirca Benetton

2.

Elena Luciano

Immagini d'infanzia.

Prospettive di ricerca nei contesti educativi

FrancoAngeli, Milano, 2017, pp. 202

Immagini d'infanzia, di Elena Luciano, richiama nella sua titolazione i contributi di De Lauwe (che definisce il bambino *personnage symbolique*) e Coveny, che parla di *image of Childhood*. Ciò indica che la titolazione scelta dall'Autrice si colloca nello spazio che raccorda le *folk pedagogy* (le pedagogie latenti o invisibili, i curricula nascosti) e le rappresentazioni d'infanzia più colte, oggi sviluppate dalle scienze nel loro complesso, non solo dell'educazione e della formazione, che ci dicono chi sia il bambino e quali le prerogative che gli si ascrivano in un determinato contesto sociale e culturale.

Tra *folk pedagogy* e rappresentazioni tecnicizzate esiste una dinamica continua contaminazione, come rilevava già a suo tempo Egle Becchi. Tale forma di transazione simbolica tra le differenti rappresentazione d'infanzia elaborata dai diversi *stakeholder* che si occupano del bambino costituisce il presupposto per quel processo di elaborazione primaria che è alla base della continuità educativa, un processo importante che segna la predisposizione di un disegno formativo congruente tra le aspettative tanto dei servizi quanto delle famiglie e che consente al bambino, l'interlocutore dei diversi discorsi sull'educazione, di sperimentare quella 'continuità dell'io' già teorizzata da Dewey indispensabile per una *felice formazione iniziale*.

Le immagini d'infanzia che Luciano riscontra nell'attuale panorama culturale ed educativo, tanto afferenti ai servizi che alla più vasta comunità sociale, che poi sono volti, ritratti, profili, biografie di bambini e di bambine, più che meri asettici *identikit*, sono raffigurazioni che hanno una qualche attinenza con differenti dispositivi epistemologici elaborati dalla pedagogia teorica: le *rappresentazioni* (Moscovici); i *costrutti* e i *modelli*. Le prime costituiscono sistemi cognitivi dotati di una loro logica interna e di un linguaggio propri, che si fanno teorie condivise all'interno di un determinato contesto sociale mentre i secondi sono rappresentazioni stratificate entro cui sono presenti più concezioni aggregate in modo

sincretico (ovvero incoerente e discontinuo), sufficientemente organizzate, però, per orientare il comportamento sociale in modo convergente. *Bambini, sogni furori* (Feltrinelli, 2001), il testo di Rossi ripreso dallo studio della Luciano, mostra proprio come nel costruito d'infanzia siano presenti immagini giustapposte che alternano la loro influenza culturale nelle diverse epoche storiche: innocenza, bontà, grazia ma anche capricci, irrazionalità, irrequietezza, immaturità.

La scelta del titolo del volume in questione è di qualche interesse perché paradigmatico della situazione dell'infanzia contemporanea: complessa nella sua fenomenologia di base ma bisognosa anche di sintesi e ricomposizioni per recuperare una prospettiva unificante in vista obiettivi educativi di vasta portata quali la cittadinanza, l'identità ed il bene comune. La titolazione *Immagini d'infanzia* palesa la scelta di giustapporre a una pluralità di immagini un'infanzia al singolare. Poteva essere anche altrimenti, raccordando al plurale anche il termine infanzia: *Immagini d'infanzie*. Nel sottotitolo, infatti, si parla di contesti (educativi), declinati al plurale come, analogamente, è declinata al plurale la collana di Franco-Angeli in cui è inserito il volume: *Infanzie*. Ciò potrebbe indurci a pensare che a una pluralità d'immagini debba e possa corrispondere anche una pluralità d'infanzie: infanzie che abitano a loro volta una pluralità di contesti educativi e che si moltiplicano nel loro manifestarsi fenomenico all'interno di ambienti che ne alterano alcune qualità originarie operando rifrazioni multiple (es. la bambina-che proviene da altrove-con una famiglia di un determinato livello socio-economico-in una specifica scuola a contatto con altri soggetti, adulti e bambini, diversamente da Lei caratterizzati, con la quale trafficano, negoziano, ibridano le loro identità). C'è quindi una questione che giace irrisolta all'interno della cultura contemporanea e che il titolo del volume della Luciano esemplifica plasticamente: esiste o no un'inseità dell'infanzia, una caratterizzazione che resiste alle stereotipizzazioni divaricanti spesso presenti nella nostra tradizione pedagogica? Bambino creativo/vs bambino della ragione; bambino attivo e autonomo/vs bambino fragile e indifeso; bambino tutto fantasia e sentimento/vs bambino della ragione; bambino egocentrico/vs bambino competente? L'infanzia è un mito, un non luogo pedagogico per prefigurare un soggetto talmente plastico da giustificare ogni sorta d'intervento da parte di un adulto demiurgo/formatore? Altro quesito: la storicizzazione dei modelli d'infanzia, la loro apertura a modelli plurali e non codificati a priori fino a che punto è in grado di conservare un elemento uni-

ficante dell'idea di bambino, un paradigma universale che ne fissi taluni a-priori che servono per proteggerne la specificità rispetto all'adulto?

Il taglio critico del volume della Luciano riemerge anche a partire da un riferimento ad un saggio da Lei pubblicato in *Avventure sull'educazione. Studi in onore di Enver Bardulla*, nel quale, riferendosi al *Reggio Approach*, parla di un'immagine d'infanzia, qui esplicitamente reclamata a fondamento di una specifica metodologia, che si fa mantra, diventa *corpo ben assemblato di parole politicamente corrette, pressate a tal punto da risultare indistinte*. Siamo qui alla soglia dello slogan educativo, tema caro a chi si è occupato della critica del linguaggio pedagogico (da Reboul a De Giacinto a Metelli di Lallo), siamo dinnanzi al simulacro vuoto di un fantoccio chiamato infanzia (pensiamo ad espressioni quali: mettere il bambino al centro; nuovo protagonismo dell'infanzia; a misura di bambino). Il bambino competente, che negozia teorie sulla realtà, le costruisce e le decostruisce, interlocutore attivo nei confronti del contesto sociale più ampio (come descritto anche dai più recenti sviluppi della sociologia dell'infanzia) diventa così il *passe-partout* per azioni educative che, presupponendo l'infanzia competente, la rendono tale attraverso un adeguamento spontaneo del reale all'ideale, come se bastasse nominare una realtà per attualizzarla.

L'ultimo grande capitolo esplorato dalla Luciano è quello dei diritti. E qui incappiamo in un'ulteriore difficoltà: siamo sicuri che il diritto alla diversità possa essere postulato e difeso senza che una robusta caratterizzazione d'infanzia, non del tutto contesto-dipendente (ma non per questo eccessivamente ontologicizzata) possa attestarne il fondamento?

Il testo della Luciano in definitiva, costituisce uno dei prodotti di punta della pedagogia dell'infanzia: moderno perché intesse un dialogo fattivo con sociologia, sociologia dell'infanzia, antropologia, psicologia sociale; moderno perché raccorda la storia delle istituzioni educative alla letteratura ed alle nuove vicende internazionali, confluite in quella ECEC che tanto va disambiguata dai tecnicismi e dalle paludate banalizzazioni celate negli acronimi alla moda. E questo, la Luciano, lo fa nel libro con una sapiente, graffiante maestria.

Andrea Bobbio

nucleo tematico, la trattazione si apre con un capitolo dedicato alle famiglie. Una scelta, questa, di non poco conto, che sottolinea e ribadisce quanto evidenziato sia nei documenti programmatici relativi ai contesti educativi 0-6 sia dalla stessa pedagogia dell'infanzia circa il ruolo sostanziale giocato dalla famiglia nell'educazione infantile.

Si parte dalla presentazione dei cambiamenti avvenuti nella percezione del ruolo educativo della famiglia dal dopoguerra ad oggi mettendo in evidenza le dinamiche demografiche e le trasformazioni familiari per poi affrontare, anche in chiave psico-dinamica, il ruolo della famiglia come luogo di formazione della personalità e dell'identità che si gioca sulla relazione genitori-figli in una prospettiva anche transgenerazionale che vede i nonni assumere una nuova centralità. Nel testo si rimanda alla proposta di Meltzer ed Harris secondo cui le principali funzioni di una famiglia che svolge al meglio la sua missione sono quelle di "generare amore, infondere la speranza, contenere la sofferenza", compiti che richiedono da parte dei *caregivers* una sensibilità e una resilienza, ed anche delle competenze, che possono essere – e vanno – consolidate, affinate e coltivate poiché, come si afferma nel testo "la genitorialità contemporanea [...] appare progressivamente allontanata da quei caratteri di spontaneità e di naturalezza che ne contrascegnavano i tratti ancora non molte decadi fa". Ma la famiglia non è un'isola. La "generatività" che viene considerata come cifra sostanziale dell'essere famiglia, nelle sue più svariate fenomenologie, richiede non solo il consolidamento dei legami al suo interno ma anche quell'apertura verso l'esterno, generativa appunto di scambi, supporto, confronto.

Quanto al secondo tema, che ha come focus l'educazione del bambino nei servizi extradomestici deputati, viene presentata quella idea di bambino "competente" che emerge dalla svolta della ricerca psicopedagogica della prima metà del secolo scorso ad opera soprattutto di Piaget e Vygotsky e dalla quale scaturisce l'esigenza di una pedagogia socio-costruttivista, secondo cui l'apprendimento è una questione di costruzione condivisa di significati tra adulto e bambino attraverso l'allestimento di spazi pensati, tempi dilatati, routine e attività a misura di bambino. Idea di bambino e di sua educazione fatta propria dalle Indicazioni nazionali del 2012 per quanto riguarda la parte relativa alla scuola dell'infanzia.

Chiude la trattazione un capitolo ricco di informazioni preziose sulla prospettiva 0-6 che scuole e servizi educativi per l'infanzia sono chiamati a delineare e a costruire seguendo i dettami delle nuove normative. cornice importante per la delimitazione di percorsi continui e coerenti 0-6 è il

documento della Commissione europea del 2014 *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave* (trad. it. Lazzari, 2016), che colloca la problematica entro un quadro europeo e la supporta tramite “evidenze”, tratte da un'ampia letteratura di ricerca sui servizi per l'infanzia, relativamente a temi quali l'accessibilità, il personale, il curriculum, la valutazione, la *governance*. A partire dall'idea, ampiamente condivisa, che solo servizi per l'infanzia di qualità possono produrre i risultati attesi, tra i quali va menzionato in particolare quello di ridurre le disuguaglianze sociali, il documento presenta linee guida e strumenti operativi per realizzare contesti educativi di valore. A partire dunque da questo quadro di riferimento il tema della qualità viene declinato in relazione agli strumenti di valutazione che gli operatori del settore possono impiegare per riflettere sui loro convincimenti e le loro pratiche al fine di acquisirne maggiore consapevolezza e la possibilità di introdurre modificazioni migliorative. Emerge allora con chiarezza come la formazione, iniziale e in servizio, degli operatori – educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici – sia un tema chiave attualmente dibattuto nel nostro Paese anche alla luce di nuove proposte e soluzioni normative.

All'interesse della trattazione vanno aggiunte considerazioni positive relative alle modalità di presentazione dei contenuti.

In primo luogo la leggibilità, che si manifesta nell'impegno a una trattazione densa ma limpida, alla parafrasi chiara e all'uso di parole chiave a bordo del testo che evidenziano aspetti salienti della trattazione rendendo più semplice, anche a posteriori, il ritrovamento di informazioni e l'individuazione dei nuclei tematici più significativi.

In secondo la presenza di *box* che arricchiscono il testo con espansioni o approfondimenti delle tematiche trattate utilizzando stralci da fonti autorevoli.

Ogni capitolo del volume presenta inoltre, alla fine, una antologia di brani più corposi, scelti con cura, in modo da costituire, da un punto di vista teorico, informativo o applicativo, un invito ad allargare lo sguardo verso temi e autori significativi della letteratura psicopedagogica sugli argomenti trattati.

Per la accuratezza delle informazioni presentate, per l'approccio pedagogico proposto, di ampio respiro e autorevolmente supportato, per la ricchezza e l'articolazione delle tematiche affrontate, il testo si configura come un indispensabile guida nel viaggio verso il sistema integrato 0-6.

Anna Bondioli

affettuosa partecipazione alle vicende delle popolazioni oggetto dell'opera educatrice, specie per le plebi meridionali, e ciò senza mai scadere nel manierismo dei buoni sentimenti, ma mantenendo la prosa entro il registro rigoroso del saggio scientifico.

Quattro sono i capitoli di cui il libro si compone. Il primo presenta la questione di che cosa s'intenda per alfabetizzazione, quali ne siano le motivazioni sociali e le finalità, disegnando però «una dinamica non lineare» (p. 27). Il riconoscimento delle capacità di leggere e scrivere quali «soglia di umanizzazione» (p. 17), necessarie alla vita in società, qualifiche che oggi tendiamo a dare per scontate, è invece, come si sa, conquista relativamente recente, un fatto prettamente novecentesco: il che contribuisce a fare dell'Ottocento, su cui si concentra Schirripa, quella *terra incognita* di cui si diceva, un'epoca di transizione tra l'Italia contadina e arcaica e quella della modernizzazione.

Il secondo capitolo tratta invece, statistiche alla mano, della diffusione, nel tempo e nello spazio, delle capacità di leggere e scrivere in Italia, regione per regione. Il nostro Paese è un caso esemplare di come la diffusione dell'alfabetizzazione sia direttamente dipesa dall'affermarsi della scolarizzazione di massa, a sua volta causata dai bisogni politici e amministrativi del nuovo Stato unitario – il famoso imperativo di d'Azeglio e Cavour di dover “fare gli Italiani” –, ma l'autentico punto di svolta è individuato dall'autore nell'età giolittiana, e quindi già al di là delle soglie dell'Ottocento. Sicché la trama del libro, che Schirripa ha tessuto minuziosamente frugando nelle pieghe profonde delle nostre campagne, si scopre ancora sfilacciata e irrisolta, ancora non definita a ben quarant'anni dal 17 marzo 1861: le Italie dell'alfabeto rimangono «due o più», dal Nord Ovest, «già in transizione verso un modello di società alfabetizzata» al Sud «percepito e rappresentato come indistinto» (p. 49).

I maestri, chi essi erano, le responsabilità sociali di cui furono caricati, le metodologie didattiche che adottarono, come essi conquistarono una coscienza di classe anche al di là delle attese della politica, è l'argomento del terzo capitolo. Proprio nel corso dell'Ottocento andarono infatti imponendosi tecniche più razionali d'insegnamento, che permisero d'istruire simultaneamente decine e anche centinaia di allievi, secondo orari rigidi e programmati per tempo, superando così la frammentazione e l'improvvisazione che avevano caratterizzato le epoche precedenti. Gli effetti ebbero un impatto decisivo non solo su maestri e allievi, ma anche sulle loro famiglie e sulle comunità.

Sono interessanti soprattutto le considerazioni che Schirripa fa riguardo ai maestri, insieme oggetto di una modernizzazione della didattica pensata al di sopra delle loro teste, nei ministeri e nelle accademie, ma poi anche, inevitabilmente, sempre più soggetti e quindi collaboratori consapevoli, che da quelle tecniche furono plasmati e chiamati – anche al di là delle iniziali intenzioni delle classi dirigenti - a una maggiore responsabilizzazione: «Ogni didattica finisce per dover chiarire quanta parte è disposta a riconoscere al ruolo del docente che se ne fa intermediario e garante» (p. 71). Essi, originariamente sembrano essere stati poco considerati, essendo le nuove strategie didattiche predisposte per funzionare indipendentemente dalle peculiari caratteristiche dei loro esecutori; ma infine essi operarono una «mediazione agita». Ma l'analisi di Schirripa è più ampia e comprende anche l'evoluzione degli spazi scolastici e dei materiali didattici e la diversificazione tra l'istruzione maschile e quella femminile e la non necessaria coincidenza tra la capacità di leggere e quella di scrivere; egli illustra poi come furono provati e si diffusero metodi diversi, da quello monitoriale a quello normale, da regione a regione, per l'interessamento dei monarchi più illuminati e di personaggi come Johann Ignaz Felbiger, Francesco Soave, Giovanni Agostino De Cosmi.

L'ultimo capitolo estende la riflessione alla prima metà del Novecento durante il quale in gran parte si compì il progetto di alfabetizzare gli italiani, anche se gli esiti più massicci sono successivi alla seconda guerra mondiale. Ma a questo punto l'analisi trascende la storia delle istituzioni scolastiche per investire quello della storia sociale: per abbattere quel residuo persistente tasso di analfabeti che le scuole non erano state capaci di aggredire, sorgono altri soggetti come l'Animi (Associazione nazionale per gli interessi dell'Italia meridionale), la Società umanitaria, e poi ancora, nel secondo dopoguerra, l'Unla (Unione nazionale per la lotta all'analfabetismo) e iniziative come quella di don Milani. Il tema allora non sarà più tanto quello dell'alfabetizzazione, ma quello dell'emancipazione, della conquista della piena cittadinanza.

Andrea Dessardo

Lucio Cottini
Didattica speciale e inclusione scolastica

Carocci, Roma, 2017, pp. 435

In quel crocevia in rapida evoluzione, prolifico e denso di contributi, che si sta rivelando l'ambito della ricerca sull'inclusione sociale nella pedagogia speciale, questo testo di Lucio Cottini si impone all'attenzione per la particolare ricchezza di idee e di proposte operative. Esso viene così a rappresentare un punto di riferimento nel settore in chiave sia teorica sia empirica, nonché metodologica.

Nella prospettiva di Cottini l'inclusione scolastica si configura in relazione a un modello e a un *parterre* di linee guida compositi e complessi. Questo modello condensa e miscela diverse impostazioni teoriche e pratiche, con una predilezione per gli approcci comportamentali e cognitivi al tema dell'inclusione scolastica. Ne scaturisce una prospettiva solida e convincente, coadiuvata da evidenze scientifiche, che non sostituisce, come Cottini spiega a conclusione del libro, la prospettiva della didattica speciale per l'alunno disabile, ma la integra in una visione globale estesa alle esigenze di tutti gli allievi.

Il volume si apre chiarendo una caratteristica precipua della didattica per l'inclusione: una didattica particolarmente attenta alle differenze, in modo da aiutare tutti gli allievi nelle loro possibilità di accrescere il loro apprendimento e la loro partecipazione; una didattica per tutti e per ciascuno.

Si parte, nell'introduzione, da un chiarimento preliminare dei principi che caratterizzano l'*Inclusive Education*, un modello teorico, per non dire una disciplina, che si è venuto delineando a partire dagli anni Novanta, che si è consolidato attraverso una serie di atti d'indirizzo, tra i quali spicca la *Convenzione sui diritti delle persone disabili* (2006), e che pone al centro i bisogni diversificati di tutti gli allievi nel contesto scolastico. Come sostiene Cottini, siamo di fronte a un salto di prospettiva. L'allievo disabile non è più considerato una sorta di ospite nel contesto scolastico, a cui si chiede un adattamento a un'organizzazione strutturata in funzione degli alunni tipici, ma un protagonista come tutti gli altri,

all'interno di un progetto che ha l'obiettivo di promuovere una scuola delle differenze.

In tale prospettiva, una particolare attenzione deve essere riservata alla delineazione del curriculum, che senza scivolare in forme di differenziazione estreme per ogni allievo, deve costituire un insieme di contenuti sufficientemente aperti e flessibili. Cottini richiama espressamente approcci come l'*Universal Design* e il *Design for All*, per abbracciare un'idea di programmazione del curriculum che già a priori deve essere tale da favorire la piena potenzialità di tutti gli allievi, e non un canovaccio previsto solo per gli allievi tipici, per poi estendersi al caso specifico dell'allievo problematico.

Nel capitolo dedicato ai punti di contatto tra programmazione curricolare e programmazione individualizzata, Cottini prende posizione per un approccio il più possibile flessibile, sostenendo l'importanza di una programmazione congiunta tra insegnanti curricolari e di sostegno, di un avvicinamento degli obiettivi, di una partecipazione alla cultura del compito. Tutto ciò richiede un'azione sui contenuti didattici, i quali possono essere parzialmente modificati per essere resi compatibili con le esigenze dell'alunno in condizioni di disabilità. In altri casi appare più saggio un lavoro sull'allievo con deficit fuori dalla classe, o al limite dentro la classe, laddove anche la partecipazione alla cultura del compito risulta importante ai fini dell'apprendimento globale, della socializzazione, del morale e della formazione globale dell'allievo.

A questo capitolo ne segue un altro specifico dedicato al docente inclusivo e alla formazione degli insegnanti di sostegno. Vengono ribaditi il significato e il valore di una formazione alta e specifica che deve riguardare tutti gli insegnanti. Tutto ciò non sminuisce tuttavia il ruolo dell'insegnante specializzato, che viene a porsi in una posizione *pivotal*e, di fulcro di un processo, quello dell'inclusione, che tuttavia non può essere soltanto a lui delegato.

Addentrando nella parte centrale e nella seconda parte del volume, Cottini riserva una insolita attenzione al campo della socialità e dell'affettività ai fini del pieno espletamento di una didattica autenticamente inclusiva. Sulla scorta di altri suoi contributi e di una tendenza oggi in voga nella pedagogia speciale italiana, Cottini in questa sezione metodologico-didattica del volume dedica ampio spazio alla classe come contesto relazionale per tutti gli allievi, all'attivazione della risorsa compagni, all'educazione alla socialità, alle strategie cooperative e soprattutto meta-

strategica affinché possa farsi percorso di emancipazione rispetto alla pluralità degli svantaggi, delle subalternità, del perdurare di forme di vita alienanti e, talvolta, non degne di un essere umano. Ciò viene denunciato con forza nel volume, tramite la riflessione sulle forme di caporalato, ad esempio, rivolte allo sfruttamento in agricoltura di una manodopera extracomunitaria mantenuta in uno stato di asservimento insopportabile, che la rende “invisibile” con buona pace della coscienza di molti.

Si accennava all’ampiezza e alla articolazione del lavoro, che vorremmo sottolineare come ulteriore merito di un atto di fede. In un’epoca dove tutto viene ridotto a didascalia o a manualetto pratico per dare risposte immediate, questo libro riconosce la necessità del ricercare, dell’approfondire, del riconoscere problematiche oscure che rischierebbero di rimanere inesplorate o, comunque, estranee all’indagine formativa. Forse non è inutile sottolineare che, nella tecnocrazia dominante, vi è la pretesa di dare risposte efficaci tramite la parcellizzazione specialistica delle conoscenze e degli interventi; qui, al contrario, si ritiene che lo specialismo sia inefficace quando si colloca in una prospettiva gerarchica dei saperi e non accetta di confrontarsi, entrare in relazione con altri approcci per migliorare la qualità stessa dei propri interventi.

Per questo è fondamentale muoversi nel mondo della formazione con quell’ampiezza di contributi e di professionalità che caratterizzano l’opera di cui ci stiamo occupando. Non a caso, *Progettualità, responsabilità e cura educativa* recita il titolo della prima parte, dove la nozione di ripensamento riguarda sia il soggetto-persona, sia il contesto dove esso si colloca, in una prospettiva di intervento etico-ecologica. Più di un saggio affronta con schiettezza la difficoltà operativa, non esclude affatto il peso del conflitto e, tuttavia, ritiene che pure in un clima conflittuale si possa operare per includere. Anche quando si entra nel merito delle *Professioni educative per il sociale*, non ci si rifugia in un tecnicismo di maniera, ma si verifica l’opportunità per abbracciare questioni di più ampio profilo, come la funzione dell’intellettuale che non è certo risolvibile in una comune prassi deontologica, incapace di rendere conto del senso etico che dovrebbe assumere ogni lavoro inerente gli esseri umani.

La terza parte, *Setting educativi*, non avrebbe senso renderla oggetto di recensione; essa merita, infatti, una lettura integrale attenta da parte di coloro che operano nel settore, o pensano di farlo, per rendersi conto della vastità e problematicità dei temi in oggetto: dalle questioni inerenti la famiglia, il sostegno alla genitorialità, l’affido e l’adozione, la comunità

quanto questo percorso abbia chiamato in causa il mondo dell'educazione che proprio grazie agli studi e all'osservazione sulla diversità, si è strutturata come disciplina scientifica.

Dai bambini ai vecchi, tra risposte caritative o assistenziali, fino ad arrivare ai modelli educativi femminili fra emancipazione e sottomissione, l'autore guida il lettore ad interrogarsi e ad orientarsi, attraverso la storia, sulle posizioni che si possono prendere di fronte all'altro che interroga nella sua diversità, nel suo essere altro.

Nella seconda parte di questa colletanea si affrontano invece i luoghi in cui si approccia l'esperienza educativa dei diversi affrontando e analizzando realtà educative che iniziano la loro opera in tempi remoti. Dall'*Educazione dei ciechi* di T. Zappaterra e l'*Educazione dei sordomuti* di M. C. Morandini, l'analisi punta a evidenziare come si sia gradualmente passati dall'immaginario sulla cecità alla rappresentazione scientifica grazie anche a figure quali Braille e Romagnoli per quanto riguarda i ciechi e il lungo e tortuoso percorso dall'esclusione all'inclusione dei sordomuti. I contributi proseguono poi con un interessante spunto sulla realtà del collegio, sempre a cura di M. Gecchele che, attraverso un accurato percorso storico, tratteggia l'evoluzione della realtà del collegio anche attraverso esperienze e testimonianze.

Il volume conduce poi, attraverso il solido studio di A. Debè, ad analizzare *L'accoglienza dei minori fuori famiglia: alle origini della comunità educativa* partendo dal contesto assistenziale del secondo dopoguerra fino ad arrivare alle comunità per minori oggi. Di assoluto interesse e rilievo per l'attualità dei fatti è lo studio di R. Cima, *Migrazioni: la domanda educativa dell'incontro*. Perché «le migrazioni sono movimenti che mettono alla prova le democrazie, i diritti umani, evidenziano le ipocrisie dei discorsi e ci spingono a cercare una maggiore giustizia» (p. 203) e interrogano anche tutte le certezze dei saperi dogmatici e strutturati per aprire lo spazio ad una vera e propria pedagogia dell'incontro e ad un pensiero pedagogico decoloniale che «aprono un dialogo con ermeneutiche 'disobbedienti' che 'disturbano le gerarchie della conoscenza' e interrogano radicalmente i saperi disciplinari» (pp. 213-214).

La colletanea prosegue con l'interessante sguardo di L. Pasqualotto sui *Servizi socio-sanitari per le persone adulte con disabilità intellettive*, che parte dalla prima comparsa della categoria nosografica della disabilità intellettiva negli studi di Pinel, proseguendo con le intuizioni di Itard fino ad arrivare ad indagare il quadro normativo di integrazione socio-sanitaria attuale e la maturazione di una prospettiva bio-psico-sociale.

Non poteva mancare la robusta panoramica di P. Dal Toso che analizza puntualmente *I centri per recupero di persone dipendenti da sostanze*, partendo dall'esperienza di don Luigi Ciotti del Gruppo Abele, don Gino Riboldi con l'esperienza di Comunità Nuova e altre diverse esperienze nella lotta alla tossicodipendenza, fino a mostrare la complessità del problema droga e ad arrivare al tentativo di creare organizzazioni e reti nazionali di rappresentanza delle strutture terapeutiche presenti in Italia. Il tutto con la finalità di mostrare come i diversi modelli terapeutico-riabilitativi stiano convergendo verso la proposta di un approccio integrato che coinvolge molteplici attori della rete territoriale.

Come ricorda S. Polenghi nella presentazione, lo sviluppo di un pensiero critico, storicamente fondato, è una delle competenze raccomandate dal *Council of Europe* «per l'acquisizione di una mentalità aperta all'inclusione, ovvero al rispetto della dignità delle persone, quale che sia la loro *divergenza* da noi» (p. 11). Il volume, curato da M. Gecchele e P. dal Toso va esattamente in questa direzione e, attraverso un caleidoscopico percorso assolutamente gradevole e ricco di spunti di assoluto interesse, conduce allo «stare nella ricerca incessante di un umanesimo aperto all'incontro, alle nuove istanze educative, politiche e culturali» (p. 221) perché è solo «quando si è in grado di *vedere il proprio sguardo che osserva*, di dare un peso relativo (e non universale) alle proprie categorie interpretative [che] si apre un pensiero critico» (p. 222).

Luca Odini

Il suo entusiasmo e il suo desiderio di mettersi al servizio dei più giovani, per suscitare un vero e proprio cambiamento sociale, lo portarono a fondare le *Gioiose* e ad essere uno dei primi a vestire la divisa scout in Italia e a diffondere e sviluppare questo movimento in tutto il paese. «La Gioiosa era una specie di doposcuola per allievi di scuole secondarie assistiti da studenti universitari che svolgevano un programma di giuochi, escursioni, visite a musei e monumenti, raggruppando i ragazzi in Squadriglie di cinque, con criteri già molto affini elaborati poi dallo scautismo di Baden Powell» (p. 105). L'approccio era sempre il medesimo: attraverso il gioco, l'esplorazione e l'attività fisica si può istruire, educare e tenere i più giovani lontano dalle strade.

Con lo stesso stato d'animo e le medesime modalità didattiche si dedicherà all'insegnamento, sfruttando in modo particolare l'autoapprendimento: «Far trovare da loro stessi tutto questo, e scuoterli questi piccini che naturalmente si adagiano di già nella loro miseria, scuoterli aprendo loro gli occhi con tutti gli stimoli, con tutte le violenze dell'amore verso il maestro e la vita del maestro» (p. 71). Per questo il gioco diventa lo strumento privilegiato attraverso il quale, nel rapporto e nell'esplorazione con la natura e con gli altri, si può compiere il miracolo dell'educazione: «Il giuoco, liberato dal pregiudizio che sia puro divertimento, è il lavoro tipico di conquista. Per il bambino tutto è giuoco, ma è il più serio di tutti» (p. 116). Il gioco quindi, come mezzo di insegnamento-apprendimento, consente di svegliare e liberare lo spirito: «Nel giuoco c'è quindi la creazione di un fatto nuovo, la cui caratteristica segreta interiore misteriosa sta nello sforzo-lotta: per liberarsi dalle due schiavitù materiali dello spazio e del tempo; per esaltare l'individuo in conquiste sempre nuove; per fondere l'individuo nel tutto sociale umano della coordinazione collaborazione coorganizzazione. Tutti questi tre valori del giuoco hanno come forma la combattività buona» (p. 117).

Per questo il maestro genovese porrà una particolare attenzione a quella che lui chiama l'educazione alla volontà, che non è altro se non la risposta a quella tendenza alla perfezione e quella vocazione alla felicità che sono il pregio sostanziale dell'animo cristiano. Tali aspetti si possono conquistare e raggiungere attraverso la gioia, caratteristica propria dell'uomo che lo contraddistingue rispetto agli animali.

È difficile individuare in Mazza dove si fermi l'uomo e incominci il maestro, o dove inizi l'educatore scout e cessi l'istinto del docente o dello scrittore. D'altronde la sua vita ha racchiuso in sé tutti i *tópoi* dell'educa-

Edoardo Puglielli

Una scuola per la democrazia.**La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine**

ETS, Pisa, 2018, pp. 12

La “vera rivoluzione copernicana dell’educazione [...] non consiste [...] nel trasferire il centro dell’educazione dall’educatore al discente bensì dal presente al futuro.”

Queste parole di Dina Bertoni Jovine (1898-1970) sintetizzano bene il senso profondo dell’idea marxista di educazione, che è liberazione e superamento del carattere alienante della società capitalistica in vista della costruzione di una società socialista non più fondata sull’appropriazione privata dei beni umani, culturali e naturali da parte di una minoranza nei confronti della maggioranza degli esseri umani.

Tale concezione “figurale” dell’educazione richiama quella di un grande poeta italiano del secondo Novecento, Andrea Zanzotto, che insegnò per tutta la vita in una “scuoletta” di provincia e che scrisse poesie bellissime sui “misteri della pedagogia”.

“Nella pedagogia – scrive Zanzotto - [...] vengono a terminare a congestionarsi a implodere tutte le contraddizioni, le antinomie, che da sempre e particolarmente ora premono all’interno della realtà e della cultura. [...] Nell’attività pedagogica tutto ciò che agita la storia e la società si proietta come in una stretta finale: si è là che si parla a chi sta nel futuro, ci si intrattiene o si pretende di intrattenersi con coloro che, ignoti a se stessi ed agli altri, più che *tabula rasa* sono *tabula “aliena”*, sono *tabula* fatta di un materiale assolutamente imprevedibile, sono impastati di ignoto di futuro e di ‘nulla’” (A. Zanzotto, *Le poesie e prose scelte*, Mondadori, Milano 1999, pp. 1223-1224).

Su questa dialettica tra presente e futuro (e, naturalmente, passato) si fonda tanta parte del pensiero e dell’opera di Dina Bertoni Jovine, che Edoardo Puglielli, assegnista di ricerca presso il dipartimento di scienze della formazione dell’università di Roma Tre e collaboratore del Cesme (Centro studi sul marxismo e l’educazione), ricostruisce in questo volume con chiarezza espositiva, competenza e ricchezza di riferimenti biblio-

grafici, restituendoci il profilo di una donna colta e umanissima, che è stata una delle maggiori protagoniste delle politiche scolastiche del Partito comunista italiano dalla Liberazione alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso. Come non manca di ricordare Alessandro Natta (“era la più esperta, la più preparata”), sempre con molta opportunità citato da Puglielli, il quale fu, tra i dirigenti comunisti, uno dei più sensibili ai temi dell’educazione e della scuola, forse anche in virtù della sua vastissima cultura (fu un raffinato latinista e lettore partecipe delle poesie di Alfonso Gatto e Giorgio Caproni), alla quale assegnò sempre un valore centrale nella formazione dei dirigenti comunisti. Nutrito, come la Jovine, dalla lezione di Antonio Gramsci, Alessandro Natta si chiedeva, ad esempio, osservando le continue apparizioni televisive dei nuovi dirigenti che nel 1991 decisero di sciogliere la più grande forza di opposizione del paese, cioè il PCI, quando essi trovassero il tempo di studiare.

Perché lo studio serio e di lunga lena, come processo di conquista dell’autonomia, è un altro dei motivi centrali per la Bertoni Jovine. In garbata polemica con lo spontaneismo di marca attivistica, la pedagogista comunista non manca di sottolineare quanto sia importante quello che Gramsci chiama il “conformismo dinamico”, cioè un processo di socializzazione al sapere che richiede sforzo e impegno. “La disciplina – scrive nel 1967 – è necessaria per acquistare certe abitudini di diligenza, di esattezza, di concentrazione, senza le quali lo sforzo di agire diventa impossibile”.

Tra i tanti motivi che attraversano il libro di Puglielli, sempre attento alla puntuale ricostruzione dei contesti storici entro i quali si collocano le battaglie di Dina Bertoni Jovine, vi è quello relativo alla necessità di dare attuazione alla Costituzione repubblicana quale fondamento della nuova Italia democratica promuovendone la conoscenza anche nelle scuole. Fu questa una battaglia decisiva per tutte le forze di progresso alle quali nella lunga storia dell’Italia repubblicana e fino ai giorni nostri le forze della conservazione e del privilegio hanno sempre opposto una continua resistenza, come non manca di ricordare Massimiliano Fiorucci nell’introduzione al volume: “L’attuazione della Costituzione repubblicana, nel cui programma si compendiano le speranze della Resistenza antifascista, venne fin da subito ostacolata.” Da subito vuol dire proprio negli anni immediatamente dopo la fine della guerra, quando, in specie dopo la rottura nel 1947 dell’unità delle forze antifasciste che avevano preso parte alla Resistenza, le vecchie classi dirigenti ripresero nelle mani anche la direzione della pubblica amministrazione. Molto opportunamente, Puglielli ricorda che il ministro della pubblica istruzione Gonnella si circon-

dò di alti funzionari fascisti e che i suoi anni furono definiti quelli del “maccartismo scolastico”. Attuare il dettato costituzionale di diffusione del sapere, di elevamento dell’obbligo scolastico, di tutela e promozione dei beni culturali, rappresentò pertanto un imperativo fondamentale di Dina Bertoni Jovine e del vasto fronte laico e marxista che alla cultura scolastica classista dei gruppi dirigenti italiani che avevano ripreso in mano le redini del paese opponeva una cultura scolastica fondata sul moderno sapere critico-scientifico, una cultura laica, antifascista, costituzionale e capace, attraverso i metodi dell’educazione attiva, di portare gli allievi ad una consapevole e autonoma crescita democratica e costituzionale.

Va detto che il libro di Puglielli, oltre ad essere una puntuale ricostruzione storica di quei decenni fatti di decisive battaglie delle idee, è un libro che parla al presente e ci ricorda che ancora oggi la scuola è un terreno decisivo per l’egemonia culturale e politica e che il suo progressivo svuotamento ed il suo miserevole finanziamento intrecciati ad una pervasiva cultura aziendalistica, gerarchica e competitiva, nel quadro di una malintesa autonomia, rappresentano la più drammatica evidenza di quanto abbia agito in profondità la controrivoluzione conservatrice che dagli anni Ottanta del secolo scorso agisce in tutte le dimensioni della vita associata con l’unico scopo di mettere a valore, di mercificare, ogni aspetto dell’esistenza umana, compresi la cultura e l’educazione.

Ricordiamo, infine, che il volume presenta una utile appendice antologica dove sono raccolte le testimonianze di autorevoli esponenti del mondo politico e pedagogico (da Natta a Manacorda, da Semeraro a Borghi a tanti altri) che vollero ricordare la Bertoni Jovine in un fascicolo del marzo 1991 di “Riforma della scuola”, la rivista comunista dedicata alle questioni della scuola e dell’educazione, a cui anche lei diede un grandissimo contributo e che, insieme all’immenso patrimonio culturale dei comunisti italiani, fu sciaguratamente lasciato morire dagli stessi che fecero morire il più grande e originale partito comunista dell’Occidente.

Donatello Santarone

Siped
Società Italiana di Pedagogia
fondata nel 1989

www.siped.it

