

XVIII | 2 | 2020

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

Disagio educativo e inclusione sociale

Educational discomfort and social inclusion


Pensa

Pedagogia oggi

anno XVIII | n. 2 | dicembre 2020

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

Disagio educativo e inclusione sociale

Educational discomfort and social inclusion

Sezione monografica



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*

Andrea Bobbio | *Università della Valle d'Aosta*

(responsabili 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 • ISSN 1827-0824 versione cartacea

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

Finito di stampare: Dicembre 2020



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

Disagio educativo e inclusione sociale

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. 2 – 2020 - Sezione Monografica

MARCO CATARCI, MILENA SANTERINI, CATERINA SINDONI, TAMARA ZAPPATERRA

Editoriale

- 12 MARCO CATARCI, MILENA SANTERINI
15 CATERINA SINDONI
18 TAMARA ZAPPATERRA

Sezione monografica

- 21 JAKOB BENECKE
Including while Excluding – the Hitler Youth from a History of Education Perspective | Includere escludendo – la Gioventù Hitleriana da una prospettiva storico-educativa
- 36 LUCA AGOSTINETTO / LISA BUGNO
L'utilità delle situazioni difficili. Una ricerca-azione su eventi critici e pratiche educative nelle comunità per minori | The usefulness of difficult situations. An action-research on critical events and educational practices in residential care services
- 50 ALBA FABIO
Saperi e abilità in chiave interculturale. Risultati di una ricerca empirica con esperti del sistema di accoglienza dei migranti in Italia | Knowledge and skills in an intercultural key. Results of empirical research with experts on the migrant reception system in Italy
- 63 MAJA ANTONIETTI / MONICA GUERRA / ELENA LUCIANO
Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19 | Transforming the educational relationship in emergency situations: an investigation of early childhood services (0-6) during the time of Covid-19
- 76 LUCA BRAVI
La storia come strumento d'inclusione sociale. Esperienze di Public History of Education | The use of history for social inclusion. Public History of Education experiences
- 88 MIRELLA D'ASCENZO
Jolanda Cervellati, maestra pioniera dell'educazione speciale nel primo Novecento | Jolanda Cervellati, pioneering special education teacher in the early 20th century
- 102 ANNA DEBÈ
Padre Gherardo e la "Casa del Fanciullo": l'educazione dei bambini abbandonati nella Piacenza del secondo dopoguerra | Father Gherardo and the "House of the Child": the education of abandoned children in Piacenza after the Second World War
- 115 MARIA CRISTINA MORANDINI
La pedagogia emendatrice in Italia: il contributo di Ernesto e Decio Scuri all'educazione dei sordomuti | Special Education in Italy: Ernesto and Decio Scuri's contribution to the education of the deaf and dumb

- 128 **EVELINA SCAGLIA**
 Giovanni Modugno e il “guardaroba dei poveri”: un’esperienza educativa di Service Learning nella scuola elementare italiana dei tardi anni Trenta | Giovanni Modugno’s “Paupers’ Wardrobe”: a Service Learning experience in an Italian primary school of the late 1930s
- 141 **ROBERTA CARDARELLO / LAURA CERROCCHI / ANDREA PINTUS**
 Riattivare le energie di quartiere. Una Ricerca-Formazione con il Ce.I.S. di Reggio Emilia | Empowering social neighborhood networks. A Research-Training with operators of a community work project in Reggio Emilia
- 154 **DONATELLA FANTOZZI**
 Solitudine e difficoltà di relazione sociale degli studenti con disabilità al tempo dell’isolamento da Covid-19: dai recinti alle reti di cura | Loneliness and social relationship difficulties of students with disabilities at the time of the Covid-19 lockdown: from enclosure to care networks
- 170 **EMMA GASPERI / ALESSANDRA CESARO**
 Il lavoro dell’educatore nelle strutture residenziali per anziani | The work of educators in retirement homes
- 182 **MARIANNA TRAVERSETTI / AMALIA LAVINIA RIZZO**
 Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA | Reading comprehension and study strategies with high inclusive potential for students with learning difficulties

Miscellanea

- 199 **MILENA BERNARDI**
 Letteratura per l’infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa | Children’s literature: many links within a complex vision
- 211 **BARBARA DE SERIO**
 Professione magistrale e Programmi Ermini: il contributo della rivista “Scuola Italiana Moderna” (1950-1960) | The teaching profession and the Ermini programs: the contribution of “Scuola Italiana Moderna” (1950-1960)

Sezione Junior

- 225 **RENATA BRESSANELLI**
 “Un porto fuor d’ogni tempesta, un rifugio fuor d’ogni pericolo, una fonte per tutte le seti dell’infanzia, non favorita da fortuna”: l’immagine degli asili attraverso la rivista *Pro Infanzia* | “A port in every storm, a refuge from every danger, a fount for every thirst of childhood, ill-favoured by fortune”: the image of infant schools as mediated by the journal *Pro Infanzia*

- 233 **MARIAFRANCESCA VASSALLO**
Narrare le pratiche educative, tra famiglia e scuola, per promuovere l'autoregolazione nei preadolescenti: una ricerca esplorativa | Narrating teachers' and parents' educational practices to promote self-regulation in preadolescents: an exploratory research design

Recensioni

- 243 **ANDREA BOBBIO**
246 **DARIA GABUSI**
249 **SARA GUIRADO**
252 **FRANCESCO PIZZOLORUSSO**

Comitato di referee anno 2020

Acone Leonardo	Università degli Studi di Salerno
Alfieri Paolo	Università Cattolica del Sacro Cuore
Anello Francesca	Università degli Studi di Palermo
Annacontini Giuseppe	Università del Salento
Barausse Alberto	Università degli Studi del Molise
Barsotti Susanna	Università degli Studi di Cagliari
Biasin Chiara	Università degli Studi di Padova
Bobbio Andrea	Università della Valle d'Aosta
Bonaiuti Giovanni	Università di Cagliari
Bove Chiara Maria	Università degli Studi di Milano-Bicocca
Bruzzo Daniele	Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Cadei Livia	Università Cattolica del Sacro Cuore
Callegari Carla	Università degli Studi di Padova
Caroli Dorena	Università degli Studi di Bologna
Cereda Ferdinando	Università Cattolica del Sacro Cuore
Chello Fabrizio	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli
Dabdoub Juan P.	Universidad de Navarra
Dainese Roberto	Università degli Studi di Bologna
De Salvo Dario	Università degli Studi di Messina
De Serio Barbara	Università degli Studi di Foggia
Debè Anna	Università Cattolica del Sacro Cuore
Deluigi Rosita	Università di Macerata
Dessardo Andrea	Università Europea di Roma
Dozza Liliana	Università di Bolzano
Elia Giuseppe	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Fabbri Maurizio	Università degli Studi di Bologna
Fedeli Daniele	Università degli Studi di Udine
Gabusi Daria Lucia	Università "Giustino Fortunato" di Benevento
Gaudio Angelo	Università degli Studi di Udine
Girardo Mabel	Università di Bergamo
Grandi William	Università degli Studi di Bologna
Grange Teresa	Università della Valle D'Aosta
Kasper Tomáš	Technická univerzita v Liberci
Lentini Stefano	Università degli Studi di Catania
Lepri Chiara	Università degli Studi di Roma Tre
Maccario Daniela	Università degli Studi di Torino
Macinai Emiliano	Università degli Studi di Firenze
Madrussan Elena	Università di Torino
Malavasi Pierluigi	Università Cattolica del Sacro Cuore
Mangiatordi Andrea	Università di Milano-Bicocca
Marzano Antonio	Università del Salento
Mazzella Elisa	Università Cattolica del Sacro Cuore
Meda Juri	Università degli Studi di Macerata
Mignosi Elena	Università degli Studi di Palermo
Montalbetti Katia	Università Cattolica del Sacro Cuore
Morandini Maria Cristina	Università degli Studi di Torino
Moretti Giovanni	Università degli Studi di Roma Tre
Mura Antonello	Università di Cagliari
Musi Elisabetta	Università Cattolica del Sacro Cuore
Nanni Silvia	Università degli Studi dell'Aquila

Comitato di referee anno 2020

Odini Luca
Pedone Francesca
Pennazio Valentina
Perillo Pascal
Pesci Furio
Pesare Mimmo
Pintassilgo Joaquim
Pironi Tiziana
Piseri Maurizio
Piu Angela
Premoli Silvio
Ricchiardi Paola
Riva Maria Grazia
Romano Livia
Rosa Alessandra
Salvarani Luana
Sandri Patrizia
Sannipoli Moira
Sanzo Alessandro
Savio Donatella
Serpe Brunella
Sindoni Caterina
Striano Maura
Taddei Arianna
Tamaro Rosanna
Vaccarelli Alessandro
Vannini Ira
Zanfroni Elena
Zoletto Davide

Università degli Studi di Verona
Università degli Studi di Palermo
Università di Macerata
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli
Sapienza Università di Roma
Università del Salento
Universidade de Lisboa
Università degli Studi di Bologna
Università della Valle d'Aosta
Università della Valle D'Aosta
Università Cattolica del Sacro Cuore Milano
Università degli Studi di Torino
Università degli Studi di Milano - Bicocca
Università degli Studi di Palermo
Università degli Studi di Bologna
Università degli Studi di Parma
Università degli Studi di Bologna
Università di Perugia
Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
Università di Pavia
Università della Calabria
Università degli Studi di Messina
Università degli Studi di Napoli - Federico II
Università di Macerata
Università degli Studi di Salerno
Università degli Studi dell'Aquila
Università degli Studi di Bologna
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Università degli Studi di Udine

Sintesi dei dati di referaggio dei numeri 2020/1 e 2020/2

Gli articoli referati nei 2 numeri usciti nel 2020 sono in totale 45. Di questi ne sono stati pubblicati 37 così distribuiti: 20 nel n.2020/1; 17 nel n. 2020/2.

Gli articoli accettati senza modifiche da entrambi i referee sono stati 14 /45 (31,1%).

Gli articoli accettati con modifiche da entrambi i referee sono stati 12/45 (26,6%).

Gli articoli che un referee ha accettato senza modifiche, ma per il quale l'altro ha chiesto modifiche sono stati 11/45 (24,5%).

Gli articoli rifiutati da un referee e per i quali l'altro referee ha chiesto modifiche sono stati 4/45 (8,9%), e non sono stati pubblicati.

Gli articoli rifiutati da entrambi i referee sono stati 4/45 (8,9%) e non sono stati pubblicati.

Gli articoli pubblicati nella sezione monografica sono esito di un previo processo di selezione, ad opera dei quattro editors della sezione, che hanno valutato gli abstract inviati.

I verbali delle sedute di valutazione (2 per ogni numero) sono conservati.

Call *La metodologia della ricerca in pedagogia*

Abstract inviati: 51

8 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (15,7%)

25 esclusi perché inferiori alla valutazione massima (51,1%)

18 accettati (35,2%)

Call *Disagio educativo e inclusione sociale*

Abstract inviati: 63

16 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (25,4%)

31 esclusi perché inferiori alla valutazione massima (49,2%)

16 accettati (25,4%)

Non tutti gli autori di abstract accettati hanno poi inviato l'articolo.

Gli autori stranieri pubblicano dietro invito, ma i loro articoli sono comunque sottoposti a referaggio doppio cieco. Uno di questi non ha superato il referaggio.

Marco Catarci

Full Professor of Education | Department of Sciences of Education | University of Roma Tre (Italy)

Milena Santerini

Full Professor of Education | Department of Education | University of the Sacred Heart, Milan (Italy)

Caterina Sindoni

Full Professor of History of Education | Department of Cognitive, Psychological, Pedagogical Sciences and Cultural Studies | University of Messina (Italy)

Tamara Zappaterra

Associate Professor of Didactics and Special Education | Department of Umanistic Studies | University of Ferrara (Italy)

Editors

abstract

The monographic section of this issue collects pedagogical, educational and historical-educational research contributions dedicated to the theme of distress in educational, scholastic and social contexts. The condition of distress can arise from personal fragilities that concur to determine situations of maladjustment and marginalisation, as well as it can be induced by non-inclusive social environments. The contributions of pedagogical research aim to help define adequate responses to the educational needs within the contemporary society, guaranteeing each individual the fundamental right to lifelong learning.

Keywords: education, distress, marginalisation, inclusion, rights

La sezione monografica di questo numero raccoglie contributi di ricerca pedagogica, didattica e storico-educativa dedicati al tema del disagio in ambito formativo, scolastico e sociale. La condizione di disagio può sorgere da fragilità personali che contribuiscono a determinare situazioni di disadattamento e marginalità, così come può essere indotta da contesti sociali non inclusivi. I contributi della ricerca pedagogica si pongono l'obiettivo di concorrere a definire le risposte adeguate ai bisogni di formazione presenti nella società contemporanea, garantendo ad ogni soggetto il fondamentale diritto all'apprendimento permanente.

Parole chiave: educazione, disagio, marginalità, inclusione, diritti

La presente sezione monografica di “Pedagogia oggi” approfondisce i temi del disagio educativo e dell’inclusione sociale.

Alla base di questa riflessione, vi è l’idea che gli esiti della ricerca in campo educativo possano offrire una valida “cassetta degli attrezzi” per la definizione di risposte adeguate alle istanze e criticità più urgenti della società contemporanea. In questa introduzione, ci si limita a segnalare tre aspetti imprescindibili di tale questione.

Un primo aspetto chiama in causa la necessità di interrogarsi sui soggetti in condizione di vulnerabilità sociale. Destinatari privilegiati della pratica educativa sono, infatti, in primo luogo proprio coloro che esprimono una minore capacità di esercizio di diritti, ovvero a una limitata possibilità di tradurre i diritti in realtà effettiva. Cruciale in tale approccio è un impegno per approfondire i bisogni formativi e culturali di tali soggetti, gli spazi per la costruzione attiva della conoscenza e l’attribuzione di significati al mondo, gli strumenti per divenire attori consapevoli dei processi di cambiamento. In questo senso, un approccio educativo di contrasto all’esclusione sociale deve offrire le condizioni indispensabili per la riflessione su di sé, per la gestione autonoma della propria esistenza e per il rafforzamento della capacità di “agency”, vale a dire di intervenire efficacemente sulla realtà e di esercitare un potere causale (Susi, 1989; Schwartz, 1995).

Un secondo aspetto del ragionamento va declinato, poi, su un piano che è possibile definire “politico”. Qualsiasi analisi dei processi educativi non può non fare i conti, infatti, con il progetto di società sotteso a tali pratiche. Se non si vuole ridurre l’educazione ad un insieme di tecniche e metodologie asfittiche, occorre ancorare tale pratica ad un progetto politico di società da costruire. È convinzione di chi scrive che tale disegno faccia riferimento all’idea di una società nella quale le relazioni tra i soggetti possano essere liberate dal millenario rapporto hegeliano “signore-servo” e affrancate dall’oppressione, dalla discriminazione e dalla violenza.

Per questo motivo, occorre chiedersi a cosa sia funzionale la pratica educativa, quale modello di società si intenda perseguire (più o meno consapevolmente) e quale idea di uomo e di donna sia sottesa. Ne conse-

gue, così, una critica radicale alle dinamiche che generano o legittimano esclusione, subalternità, marginalità e violenza. La ricerca nel campo dell'educazione ha infatti molto da dire, per pensare e costruire, attraverso l'educazione, un mondo migliore, caratterizzato da maggiore giustizia sociale. I suoi esiti rappresentano un vero e proprio "manifesto" per una pedagogia critica, interculturale e trasformativa, che, in un mondo caratterizzato da crescenti disparità in termini di opportunità, appare sempre più indifferibile (Giroux, 2001, 2008, 2011).

Occorre recuperare, in questo senso, uno degli assunti più significativi del pensiero pedagogico di Paulo Freire: l'educazione non può essere neutrale. Un'educazione che non prenda posizione, che non si schieri all'interno della dialettica oppressori-oppressi (che è il contesto storico concreto nel quale il processo educativo si svolge), favorirebbe, infatti, il potere dominante e, con esso, le dinamiche marginalizzanti. Qualsiasi approccio che si dichiari politicamente neutrale in materia di educazione configura, allora, già una scelta di campo, dal momento che non fa altro che preservare lo status quo e mantenere il sistema delle relazioni sociali preesistenti. Non dichiarare l'impostazione politica dell'educazione equivale, in questo senso, ad un occultamento di orientamenti di fatto operanti nel contesto educativo, con conseguenze in ogni caso ineludibili: l'impegno pedagogico non può, dunque, presentarsi come imparziale, poiché una eventuale configurazione neutra finirebbe per essere funzionale al mantenimento dell'esistente, il che rappresenta già una scelta, una presa di posizione, in particolare a difesa degli interessi dei privilegiati e degli oppressori (Freire, 1971, 1977, 2008).

Un terzo e ultimo aspetto concerne, infine, la necessità di interrogarsi sul significato autentico dell'educazione, che va rintracciato nella necessità di prendere in carico i bisogni dei soggetti più vulnerabili, per scoprire, poi, che solo attraverso tale fondamentale passaggio si può in seguito rispondere meglio ai bisogni di tutti i destinatari delle pratiche educative. Un'idea di educazione che si traduce in una prospettiva fortemente caratterizzata in senso emancipatrice tesa, non tanto a consolidare l'esistente, quanto piuttosto a elaborare una visione del cosa potrebbe essere.

Il tema del disagio educativo restituisce, allora, all'educazione i suoi tratti più autentici. Segnatamente, l'idea che essa sia un "diritto indisponibile" del soggetto: in altri termini, indipendentemente dalle sue condizioni di origine o di partenza, ogni soggetto ha diritto all'apprendimento permanente, che rappresenta un diritto chiave attraverso il quale esercitare meglio altri diritti sociali e politici. È indispensabile, allora, assicura-

re i presupposti materiali, organizzativi e culturali che consentono a ciascun individuo di accedere ad un tale fondamentale diritto. L'educazione assicura al soggetto la possibilità di divenire sempre più consapevole di se stesso, delle proprie potenzialità e del proprio posto nella società, in altri termini di "afferinarsi", uscendo dai circuiti dell'isolamento e costruendo un progetto biografico di cittadinanza all'interno della comunità.

Riferimenti bibliografici

- Giroux H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition. Revised and Expanded Edition*. Westport-London: Bervin & Garvey.
- Giroux H.A. (2008). Critical Theory and Educational Practice. In A. Darder, M.P. Baltodano, R.D. Torres (eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 27-51).
- Giroux H.A. (2011). *On Critical Pedagogy*. London-New Delhi-New York-Sydney: Bloomsbury.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (2^a ediz.: EGA, Torino 2002 (ediz. or.: *Pedagogia do Oprimido*, manoscritto, 1968; Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970).
- Freire P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori (ediz. or.: *Educação como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967).
- Freire P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (ediz. or.: *Pedagogia da Esperança. Un reencuentro con la pedagogia del oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1992).
- Schwartz B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Susi F. (1989). *La domanda assente. Un'azione collettiva di formazione in un'area interna della Basilicata*. Roma: Nuova Italia Scientifica.

Dai margini al centro.
La ricerca storico-educativa ed il valore della fragilità

Caterina Sindoni

Curiosa, tenace, energica, così come emerge anche dai contributi che si pubblicano in questo numero di “Pedagogia Oggi”, la recente storiografia educativa mostra una crescente attenzione nei confronti delle vulnerabilità e dei disagi, recuperando e valorizzando, attraverso nuove ricerche, patrimoni di idee, di pratiche e di conoscenze, per lungo tempo collocati al di fuori dei più ampi discorsi storici e storico-pedagogici.

Le attuali ricerche stanno progressivamente colmando le numerose zone d’ombra che per molto tempo hanno caratterizzato la storia di intere categorie di esistenze prive di diritti o impossibilitate ad esercitarli e per questo collocate ai margini delle società.

L’elenco degli *invisibili* e dei *dimenticati*, considerati a lungo inutili ed ininfluenti per le “grandi analisi”, è lungo e comprende, a grandi linee, l’infanzia, per secoli priva di tutela giuridica, l’adolescenza, come nel caso dei *ragazzi difficili* (Bertolini, Caronia, 1998), l’età senile, ritenuta un peso per la società, le donne, discriminate per questioni biologiche, sociali e culturali ed immobilizzate «da poche scelte circa il proprio ruolo» (Ginsborg, 1998), gli afflitti dalla miseria, dalla povertà, dall’abbandono e da ogni sorta di deprivazione nonché le presenze *diverse*, gli *altri da noi*, come gli stranieri, i soggetti con disabilità o in molteplici situazioni di disagio esistenziale.

Si tratta di presenze *leggere* (Canevaro, 2000), di «vite, profondamente oscure ancora da registrare» (Woolf, 1963), di esistenze consumate in contesti problematici o, molto più semplicemente, poste in luoghi decentrati, isolate, collocate al di fuori di quel perimetro nel quale si isolano i privilegiati, i cosiddetti “normali”.

Attraverso impegnativi lavori di scavo, le nuove ricerche hanno gradatamente accorciato le distanze tra questi vissuti e la storia, con un lavoro volto a sgretolare le zolle ed andare oltre la superficie, per arrivare nel profondo, alla radice dei processi di esclusione, di separazione e di discriminazione, in un costante processo di avvicinamento, da considerarsi più una direzione che non una definitiva destinazione.

Questo impegno ha implicato, in primo luogo, un ampliamento dei filoni di ricerca, con attenzione a tematiche in vari modi connesse al disagio educativo ed all'inclusione ma in precedenza scarsamente considerate, tra cui, ad esempio, la mentalità e l'immaginario collettivo, e secondariamente, un'interlocuzione costante con studiosi di altre discipline nonché una rinnovata attenzione alle *fonti* le quali, a partire dalle più *fragili*, ossia a quelle che con maggiore facilità sono soggette allo scarto, rappresentano l'elemento di partenza essenziale per dare finalmente una voce a chi, prima d'ora, non l'ha mai avuta.

Una moltitudine di fonti, prima d'ora sottovalutate o del tutto tralasciate perché considerate a torto di scarso valore euristico, oggi è di uso comune nelle ricerche storico-educative: i *pamphlet*, gli *epistolari*, i *diari* e gli *ego-documenti*, le *scritture infantili e giovanili*, i *quaderni*, i *disegni* ed i *materiali* utilizzati nella didattica nei quali è possibile rintracciare *segni*, *voci* e *tracce* della «cultura bambina» (Julia, 1998), gli *oggetti* legati alla quotidianità ed alle necessità corporali, i *necrologi*, le *relazioni mediche* sullo stato di salute o sulla mortalità dei bambini, la *letteratura*, le *fonti iconografiche* e quelle *orali*, anche nell'ottica della Public History (Bandini, Oliviero, 2020), capaci di cogliere elementi imprescindibili dell'esperienza umana, come sentimenti, pulsioni ed emozioni.

L'utilizzo di tante e tali fonti, indispensabili per recuperare tracce di vita rare, labili, spesso evanescenti o impercettibili, ha comportato anche la necessità di dotarsi di strumenti di ricerca più raffinati, di aggiornare le metodologie, di rivedere man mano le “domande”, anche in ragione della necessità di ampliare la ricerca «all'articolazione locale della società e dell'esperienza dei singoli» (Negruzzo, Piseri, 2018) ed alle sollecitazioni provenienti dalle “nuove emergenze”.

La *storia*, infatti, è una chiave di interpretazione *essenziale* per comprendere a fondo il nostro tempo il quale, oggi più che mai, si presenta come un tempo complesso, caratterizzato da un'accentuata problematicità esistenziale e da profonde contraddizioni in cui alle molte forme di disagio già conosciute se ne aggiungono di ulteriori, di nuove con lineamenti ignoti o di già note ma munite di intellegibili “maschere”.

Si pensi al malessere provocato dalla crescente *spersonalizzazione*, uno degli elementi di fondo del mondo digitale, la quale, nel rendere l'uomo straniero a se stesso, «danneggia la vita, ne soffoca lo slancio, la irrigidisce in categorie i cui esemplari si ripetono all'infinito, fa degenerare le scoperte in automatismi, reprime l'audacia vitale [...], appiattisce la vita sociale, sia quella dello spirito con la monotonia dell'abitudine, della rou-

tine, della idea generale, del vaniloquio» (Mounier, 1974). Ma anche ai disagi legati alla precarizzazione del lavoro o alle disuguaglianze in educazione, dovute a circostanze talvolta imprevedibili ed incontrollabili, come l'attuale emergenza sanitaria a causa della pandemia da Covid, che sta esponendo ampie fasce di popolazione a difficoltà d'ordine sociale ed economico, in molti casi, mai sperimentate prima d'ora.

Anche queste nuove emergenze rappresentano una sfida per la ricerca storico-educativa la quale, ancora una volta, è chiamata a volgersi verso l'altro, a porsi in ascolto, a valorizzarne le fragilità, recuperandone tracce e testimonianze al fine di passare "il testimone" a nuove generazioni di studiosi, con l'auspicio che, così come Carlo Ginzburg, oltre quarant'anni fa, con la nota opera *Il formaggio e i vermi*, riuscì a rivelarci il "microcosmo" di un mugnaio, nuovi microcosmi di docenti e di discenti possano proseguire con entusiasmo il cammino intrapreso, azzerando del tutto le distanze con un pluriverso che è meritevole della massima attenzione.

Riferimenti bibliografici

- Bandini G., Oliviero S. (2020). *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro A., Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Gecchele M., Dal Toso P. (eds.) (2019). *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*. Pisa: ETS.
- Ginsborg P. (1998). *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società civile, stato 1980-1996*. Torino. Einaudi.
- Ginzburg C. (1976). *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*. Torino: Einaudi.
- Julia D. (1998). L'historien et l'archive. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 5, 9-19.
- Mounier E. (1974). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Negruzzo S., Piseri M. (eds.) (2018). *I diari di Pietro Zani. Vita e pensieri di un maestro nella Lombardia dell'Ottocento*, vol. I. Milano: FrancoAngeli.
- Woolf V. (1963). *Una stanza tutta per sé*. Milano. Il Saggiatore.

Introduzione al numero “Disagio educativo e inclusione sociale”

Tamara Zappaterra

La sezione monografica del presente numero della rivista ha accolto contributi dedicati al tema del disagio educativo in ambito scolastico e sociale espresso ora a partire da difficoltà e fragilità personali che hanno contribuito a creare disadattamento e marginalità, ora indotto da contesti formali e informali non inclusivi.

La prevenzione di forme di disagio ha da sempre costituito una delle finalità della ricerca pedagogica che, con uno sguardo attento a fenomeni, contesti, metodologie e strumenti di intervento, intende rispondere in maniera efficace ai diversi bisogni educativi, offrendo un agire educativo e didattico che sia effettivamente trasformativo e generativo di soluzioni.

Oggi la metamorfosi della compagine sociale ha carattere di ordinarietà. Le difficoltà di adattamento ad una società liquida e sempre più iperconnessa offrono il fianco ad una congerie di problematiche e situazioni di disagio non solo amplissima, ma anche destinata ad assumere connotati sempre nuovi. È quindi compito della ricerca pedagogica avere uno sguardo aperto su un orizzonte di indagine che si muove con noi e ci incalza continuamente. Proprio in ragione dell'assetto così mutevole e fragile di contesti e relazioni sociali, la risposta che deriva dalle scienze dell'educazione può divenire ancor di più dirimente e risolutiva, soprattutto se imperniata intorno ad alcuni capisaldi del pensiero e delle pratiche educative, quali sono indubbiamente il contributo della scuola come vettore primario per l'inclusione sociale, la relazione educativa come asse portante di ogni processo formativo, la professionalità degli operatori della formazione.

Ci si limiterà qui ad argomentare brevemente alcuni aspetti intorno a tali elementi.

La scuola, come primo macrocosmo sociale, ha da sempre rivestito un ruolo di volano per l'inclusione nella società. Essa ha il compito di prevenire e contrastare forme di disagio che possano derivare da difficoltà individuali degli alunni o provenienti dal loro contesto socioculturale di

appartenenza. Oggi, se ben formati, gli insegnanti sono in grado di confrontarsi con un'utenza plurima, sanno fornire risposte educative individualizzate e personalizzate, sanno progettare e creare contesti di apprendimento inclusivi per tutti gli alunni. Le politiche relative alle finalità dell'educazione nei contesti formali come la scuola collimano sempre più con un dibattito pedagogico-didattico ancorato ad aspetti scientifici della formazione nel ciclo di vita, dall'infanzia fino alle soglie dell'età adulta.

Certamente assistiamo a condizioni di vita dei soggetti in formazione molto diverse nel contesto globale e, anche nei paesi che appaiono dal punto di vista del welfare sociale ed educativo più avanzati, come il nostro, non mancano storture e contraddizioni. Basti pensare, solo per fare un esempio, alla deroga che permette la copertura della docenza su posto di sostegno a personale non specializzato, pertanto senza titolo a gestire situazioni di estrema delicatezza sul piano educativo, con il rischio di aggravare, anziché contribuire a risolvere, situazioni di disagio. Tuttavia dei significativi punti fermi sono stati messi, proprio a partire dalla formazione del personale educativo e docente. Tutti i docenti della scuola e gli educatori dei servizi educativi hanno un bagaglio professionale maturato in una formazione di livello universitario che li rende in grado di leggere la complessità dei fenomeni educativi e di intervenire con un agire professionale che mette al centro dell'intervento formativo la relazione educativa.

Abbiamo oggi un quadro per la formazione maturo sul piano scientifico, che deve però potersi inserire in una rete interistituzionale ampia, pena il venir meno della sua efficacia: la scuola deve agire di concerto con i servizi della fruizione culturale informale, con i servizi della salute – per quegli alunni che ne abbiano necessità – e con quelli di supporto alla genitorialità. Non in tutti i territori riscontriamo reti istituzionali egualmente ricche in termini di offerta formativa e di consapevolezza culturale. Anche l'interlocuzione a livello politico e la risposta istituzionale che ne deriva non sono sempre completamente mature sul piano scientifico, specie quando si va a trattare di condizioni di disagio su base socioculturale o di soggetti con particolari fragilità intrinseche.

Oggi le istituzioni educative devono saper dare pari opportunità formative a soggetti che rappresentano un ventaglio molto elevato di bisogni formativi. Il bagaglio di professionalità di un educatore o di un insegnante deve essere ricco, deve poter assumere connotati di alta professionalità, deve agevolare la prevenzione delle difficoltà e la precocità degli interventi al fine di ridurre forme di disagio esistenti. L'operatore della formazio-

ne deve guidare il bambino o il ragazzo a sperimentare il contesto formativo come il primo microcosmo sociale in cui imparare e vivere i valori della cittadinanza, deve progettare e realizzare interventi educativi e didattici nell'ottica sia della personalizzazione, sia dell'integrazione in contesti gruppal. In tutti i contesti in cui si trovi ad operare deve affiancare alle competenze disciplinari, metodologiche e organizzative, quelle della relazione educativa con il soggetto in formazione. In condizioni di difficoltà, di disagio e di emergenza educativa, l'individuazione dei bisogni che emerge da una relazione educativa attenta e la precocità dell'intervento risultano direttamente proporzionali alle potenzialità educative e inclusive in gioco.

Riferimenti bibliografici

- Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (ed.) (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- Galanti M.A. (ed.) (2019). *Educabilità. Scuola ed educazione della persona*. Pisa: ETS.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori.
- Trisciuzzi L. (1990). *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*. Napoli: Liguori.
- Trisciuzzi L., Cambi F. (1989). *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*. Roma: Editori Riuniti.
- Trisciuzzi L. (2001). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.

Including while Excluding – the Hitler Youth from a History of Education Perspective

Includere escludendo – la Gioventù Hitleriana da una prospettiva storico-educativa

Jakob Benecke

Professor of Educational science | Alanus Hochschule, Mannheim Privatdozent | Faculty of Philosophy and Social sciences | Augsburg University (Germany) | jakob.benecke@alanus.edu

abstract

The internal contradictions of the Nazi's policies on population engineering led to the creation of specific patterns of social inequality. The ambivalent ambitions of pursuing social selection according to racist criteria and simultaneously pushing forward the totalitarian assimilation of as many population groups as possible in order to stabilize their power base led to ambiguous grey areas with regard to the question of which individuals should or should not be integrated. This extended to the Nazi's youth policy. Inclusionary overtures were therefore permanently entangled with the threat of exclusion for those positioned within this zone of ambiguity. This article discusses the resulting phenomena and individuals' experiences using the example of "Special Brigades" (Sonderbanne) in the Hitler Youth.

Keywords: national socialism, history of education, youth organizations, Hitler Youth, Sonderbanne, inclusion and exclusion

Le contraddizioni interne alle politiche naziste riguardanti l'ingegneria della popolazione condussero alla creazione di specifici modelli di disparità sociale. Le contrastanti ambizioni di perseguire la selezione sociale attraverso criteri razzisti e di portare avanti, contemporaneamente, l'assimilazione totalitaria del maggior numero possibile di gruppi di popolazione allo scopo di rendere stabili le basi del proprio potere condussero verso ambigue zone grigie la questione di quali individui dovessero o non dovessero essere integrati. Ciò si estese alle politiche giovanili naziste. Le aperture inclusive perciò restarono definitivamente imbrigliate dalla minaccia di esclusione verso coloro che si trovavano collocati in questa zona di ambiguità. Questo articolo tratta dei fenomeni sociali e delle esperienze individuali che ne risultarono, utilizzando l'esempio delle "Brigate Speciali" (Sonderbanne) nella Gioventù Hitleriana.

Parole Chiave: nazionalsocialismo, storia dell'educazione, organizzazioni giovanili, Gioventù Hitleriana, Sonderbanne, inclusione ed esclusione

Note: All instances in which direct quotations have been translated by the author from the German-language source cited are denoted by the symbol †. General terms have been translated according to accepted conventions or using a descriptive equivalent in reference to the original term.

1. Introduction

The Nazi Party's utopian concept of *Volksgemeinschaft* (people's community, sometimes translated as national community) was meant to bring about a society that emphasized ideological homogeneity, social conformity, efficiency and hierarchical structure (Peukert, 1982, p. 295)¹. In service of this goal, education was redefined and expanded in scope to become the dictatorship's instrument for securing power and authority for itself (Stellrecht, 1942) by "constructing all of society as an gargantuan educational environment" (Tenorth, 2008, p. 267†). Conversely, a negative assessment of an individual as "incorrigible", characterizing them as being incapable of adjusting to the Nazi's ideal society, would often lead to a spiral of exclusion that could even end in permanent social isolation in a "Youth Concentration Camp" (Tetzlaff, 1944, p. 34†). The racist framing contained within this concept provided a nationalist identity outline for distinguishing between affiliation or belonging and Otherness. The propagandistic promise of a community built on belonging was that it would form the social basis of a future *Volksgemeinschaft*. This goal could be achieved only through the Nazi's population engineering policies – an argument that was also used to legitimize their violent interventions. Stepping back from these aspirational concepts, German society *de facto* still featured numerous traditional and newly introduced patterns of social inequality throughout the entire Nazi regime (Bajohr, Wildt, 2009). An inequality-generating aspect particular to Nazism that I wish to discuss in this contribution arises from the contradictions between its ideological claims and the practical realities of securing its power base. A lesser-known example of ambivalence within these nominally straightforward population engineering policies is the racial reclassification of individual Jewish citizens that were found to be useful to the regime (Cornberg, Steiner, 1998). In these exceedingly rare cases – Hitler approved only 260 of 9636 applications – the persons concerned were nonetheless appointed

- 1 Whether or not this "community", as promulgated by Nazi propaganda, is to be regarded in hindsight as a mere myth, as an effective social promise, or even as a (partial) social reality during the Nazi regime (Schmiechen-Ackermann, 2012) remains a matter of spirited discussion or even outright controversy among historians (Steuwer, 2013). These debates have consistently included international perspectives outside of German historical science, especially but not limited to English-speaking historians (cf. Kershaw, 2011 as well as the contributions in Steber, Gotto, 2014).

as so-called “honorary Aryans” (ibid., p. 149†). The combination of both assertions – instituting racial ideology and securing power, the former excluding broad swaths of the population while the latter tried to harness as much serviceable human activity as possible – led to the constitution of an intermediary population category (cf. for a further example regarding the Hitler Youth: Benecke, 2015, pp. 119-126).

This category is intended to activate the potential of persons who would otherwise be excluded *a priori* according to Nazi racial ideology. However, nominal acceptance into the *Volksgemeinschaft* did not mean that this decision regarding their status was in any way permanent. Instead, the dynamic order of inequality fostered by the Nazi’s population engineering was continually expanded upon to exclude further segments of the populace during the Nazi’s time in power and especially during the Second World War (Süß, 2003). The fundamental assessment criteria applied to any form of social positioning within the *Volksgemeinschaft* were internal motivation, i.e., an attitude of allegiance, and external conformity, i.e., outward appearance, in accordance with Nazi ideology and its political goals. The degree to which these criteria could be ascribed to individuals and groups was a matter of continuous monitoring and re-assessment.

The Hitler Youth Law of 1936 outlined how young adolescents were to be made to comply with Nazi ideology. Regarding expectations of inclusion, this law formalized the following expectations:

Their parents’ household and schools notwithstanding, the entirety of the German youth shall be educated to serve the people and the people’s community in body, mind, and moral conduct in keeping with spirit of National Socialism (*Reichsgesetzblatt*, National Law Gazette, *RGB*) 1936, Part I, p. 993, §2†).

The language used in this legal code combines two ambivalent concepts – “entirety” as a reference to complete inclusion as well as “German youth” as a nationalistic and racist criterion for selection – which sets the stage for potential internal contradictions in applying this precept.

Nominally, the HY’s principle for inclusion regarding its target group was simply reaching the age of admittance at 10 years old. Quite in line with the basic format of all of the Nazi regime’s social control mechanisms – a combination of seduction and instruction tailored to the requirements

of the situation – this biographical element was seen as positive by the National Youth Leadership (*Reichsjugendführung*):

‘Children’ is a designation for the non-uniformed creatures of lower ages who have never participated in a meeting or a march. [...] Other parents may speak of their child, parents of *Pimpfe* [the first level of membership for male inductees into the Hitler Youth, ‘rascals’], however, speak of their son. ‘My son, the *Pimpf!*’ This sentence describes deep-seated transformation of our youth (Schirach, 1934, p. 87†).

On the other hand, in the context of Nazi rule, no integration should be offered without requiring a concomitant commitment. Only by combining the two did the youth policy officials expect to acquire their target group for their cause efficiently. Accordingly, the HY’s disciplinary code levied responsibility according to age and, therefore, status:

“Disciplinary maturity begins with admission of the 10-year-olds into the Hitler Youth, *Pimpfe* [(‘rascals’)] and *Jungmädels* [(‘junior girls’)] are already no longer purely children and therefore no longer purely objects to be educated by the family and the school” (Tetzlaff, 1944, p. 26†).

2. Grey areas regarding induction into the Hitler Youth

After the Nazis came into power, the regime’s youth policy steadily expanded to cover a greater number of people. Accordingly, membership in the HY rose from an average of 30% (1933 to 1936) up to 60% (1936 to 1939) and ultimately reached a fairly stable peak of around 85% (1939 to 1945)². Regarding its induction practices, the HY also established supposedly clear-cut racial criteria for all questions of inclusion. In its own definition of their target group, the HY always emphasized “race” or “blood” to be their fundamental categories for selection (Dietze, 1939, pp. 74-75†). Beginning in the mid-1930s, having a so-called “Aryan cer-

2 Regarding the contradictory figures given for HY membership and how they were calculated, including the sometimes cited, exaggerated figure of 98.1% for the year 1939, cf. Benecke, 2015, pp. 28-29. In German history of education, only the *Freie Deutsche Jugend* youth organization in authoritarian East Germany reached a similar degree of coverage.

tificate” (*Ariernachweis*) was necessary for becoming a member or taking on a leadership role in the HY. From the summer of 1936 onwards, members had to prove that they did not have any “ancestors of coloured or Jewish blood” dating back to January 1st, 1800 (VHB. HJ, Bd. II, 1942, S. 796-801†). At an organizational level, so-called *Volljuden* (“full Jews”) were completely excluded from serving in the HY.³ This also applied to anyone whose appearance was seen to openly contradict the propagated racial ideology. Youths of both genders who deviated from the “Aryan” ideal due to a darker skin colour or supposedly “Jewish” attributes were especially susceptible to this treatment (see for example: Kollmeier, 2007, pp. 201-202; Tent, 2007, pp. 93-96). The vague terminology employed left the criteria for deciding who was “fit” to serve very open to interpretation (e.g., “appearance” or “character”), which made the process highly arbitrary and placed enormous strain stemming from the experience of inequality on individuals whose status was called into question (Benecke, 2015, pp. 134-146). For example, in one case, brothers from the same family were treated completely differently due to their “phenotypical” assessment – one was brusquely excluded from the HY, the other pursued a HY career that advanced him into an elite unit of the organization (*ibid.*, pp. 146-147).

This is indicative of more than just the arbitrary nature of the ideological concepts and how they were applied to population engineering policy. It also shows that even in questions of youth policy, the goals of racism and securing power led to contradictory stimuli and created grey zones in their application. As is typical for Nazi rule, permeating through to the level of the HY’s practices, the previously mentioned motives engaged in an almost cyclical relationship. The racial ideology served as the legitimation of authoritarian practices that were simultaneously a necessary condition and the active execution of its ideological premise. In the following, I will present a few examples of the grey areas between ideological selectivity and totalitarian ambitions that emerged as a necessary consequence of their inherent incompatibility in regard to the Hitler

3 Accordingly, retroactive exclusions from the youth organization are recorded and justified in the HY’s own blacklist (*Warnkartei*): “The boy is a full-Jew” (BArch NS W B0002†); “M. is a Gypsy girl” (*ibid.*†). This significant source, which lists a total of 4779 exclusion orders and their justifications, has seen little use by history of education research thus far (cf. Benecke, 2015, pp. 42-51).

Youth. These seemingly self-contradictory practices of inducting youths into the organization were applied in three distinct circumstances (Benecke, 2015, pp. 144-171). Within this article, I will discuss two of these grey areas only briefly, while affording more consideration to the experiences of adolescents classified as “disabled” at the time. They may all be seen as areas requiring further research in the context of the history of education during the Nazi regime.

The first grey area of membership coverage became apparent with the HY’s participation in the occupation of Eastern Europe, especially in Poland. In the context of Himmler’s repatriation initiative of German citizens and “ethnic Germans” (*Volksdeutsche*), the youth organization was responsible for performing racial distinctions and creating its own organizational structures for “Germanizing” (*Eindeutschung*) those adolescent candidates that were judged to be suitable. The youths selected for this purpose found themselves – solely based on the characteristics attributed to them – in a grey area between an inclusionary summons and the persistent threat of violent exclusion (Benecke, 2015, pp. 151-161). The second grey area within the purview of the HY was related to their seemingly arbitrary policies regarding adolescent members belonging to “foreign ethnic” groups (ibid., pp. 161-168). Contradictions arose especially when applying the newly created “mixed-race” categories to individuals. The final decision whether or not the youth in question was to be aggressively excluded or instead drafted into service was often the sole result of the subjective assessment of Nazi officials, even regarding very pejoratively classified groups such as “Gypsies” (usually Romanian) and so-called “mixed-race Jews”. The general framework for the HY’s membership practice resulted adopting at least three characteristics from the racist Nazi population engineering policies (Benecke, 2015, pp. 162-163). First, a fundamental identification of “German” portions of a population group took place, determined putatively through expert assessments, reclassifying individuals who were suddenly eligible for compulsory service. Second, a subsequent differentiation was applied according to the degree which adolescents’ behavior was seen to be “socially adequate”. Third was the exclusion of all members of these groups who explicitly did not meet these criteria for exception-status or did not meet them in desired combination. The individuals themselves had barely any opportunity to influence their categorization, and, therefore, their further fate, in any meaningful active or self-determined way.

The third grey area of assimilation through the HY was the procedure applied to members of the *Volksgemeinschaft* distinguished according to criteria of “biological heredity” (*erbbiologisch*), which will be discussed more expansively in the following. Even during the first phase of Nazi rule (1933-1936), several different “special brigades” (*Sonderbände*) on the basis of a deviant “biological heredity” were founded within the HY (VHB. HJ, Bd. II, 1942, pp. 55, 60-61).⁴ In March of 1934, the National Youth Leadership approved the creation of B-Brigade for blind youths (*Bann Blinde*), G-Brigade for deaf youths (*Bann Gehörlose*) in December of 1934 (later renamed to include all hearing-impaired members), and K-Brigade for the “physically disabled” (*Bann Körperbehinderte*) in July 1935.⁵ However, K-Brigade was dissolved only a few months after its creation in 1936/37 because its mere existence, and the possible public perception of people with disabilities as equal members of the HY, apparently contradicted the Nazi’s racial ideology (VHB. HJ, Bd. II, 1942, p. 60).⁶ In February 1937, the Leadership set out the following outline of internal HY organization:

Effective immediately and repealing all previous orders and provisions, the organizational form of the three Brigades for the physically disabled (K), the hearing-impaired (G), and the blind (B) is determined as follows:

- 4 “Brigade” was chosen as the translation for “*Bann*” in this article to reflect the hierarchical role and size of these formations (usually about 5000 members) within the Hitler Youth, which is roughly equal to that of a military brigade. However, *Bann* itself is not a strictly military term and is often instead translated as “banner” or “banner-group”.
- 5 Cf. the order given by the Department of Higher Education of the Province of Brandenburg on October 19th, 1935 to conduct a search within eligible special-needs institutions for eligible “physically disabled” students and to pass on their names (BBF/DIPF/Archiv: GUT SAMML 199†).
- 6 The relevant research has not concerned itself extensively with the expedited dissolution of K-Brigade (Brill, 2011, p. 175). However, a note regarding a meeting on November 11th, 1936 held by the responsible member of the National Youth Leadership Heyl supports this hypothesis. The dissolution of K-Brigade was decided upon and explained with the argument: “Because the physically disabled are generally not a benefit to the image of the HY units due to their outward appearance” (BArch NS 12/1357†).

1. K-Brigade (physically disabled)

Since the appearance of members of K-Brigade has led to legitimate grievances in all districts, K-Brigade is hereby disbanded. It is explicitly stressed that this dissolution is not a value judgement of the work of the Brigade nor of the individual officers. How and if former members of K-Brigade may remain in the Hitler Youth and new physically disabled members may be accepted shall be determined by the guidelines of the health authority, yet to be disclosed. The then-remaining members of the disbanded K-Brigade will be transferred to local units to perform their duties according to the degree of their physical disability as determined of the Brigade doctor. [...].

2. G-Brigade (hearing-impaired)

G-Brigade will continue in its present organizational composition. Merely the yellow arm disk with three black dots as carried to date by members of G-Brigade will no longer be necessary. The members of G-Brigade will hence be distinguished only by the black G on their epaulettes and the black piping [on their uniforms].

3. B-Brigade (blind)

B-Brigade will also remain in its present form. However, it is so ordered that the work of the Brigade be strictly confined to institutions for the blind. The members of B-Brigade may wear their service dress inside or outside the institutions only if they present themselves as a complete unit. Individuals may therefore not wear service dress alone. Public rallies of any kind are also forbidden for B-Brigade” (VHB. HJ, Bd. II, 1942, pp. 60-61†).

Integrating “the disabled” into regular HY service was ultimately rejected, regardless of which of the “special” subcategories they were assigned to. The individuals concerned were therefore permanently stranded in a zone between compulsory service on the one hand and the constant threat of exclusion on the other. Consequently, they were subjected to extreme stresses that most certainly impacted their socialization and ability to form a stable identity. This experience of ambivalence applies to nearly all adolescents who were relegated to one of these grey areas under the HY’s authority. For example, biographical research to the lives of adolescents classified as “mixed-race Jews” indicates that feelings of inner conflict or “rupture” weighed heavy on the personal development

of individuals and continued to have an effect long after the end of the Nazi regime (Benecke, 2015, pp. 167-168).

After the introduction of the special brigades, many special-needs schools and institutions saw the formation of their own HY groups (see e.g. Büttner, 2005, pp. 80-87; Brill, 2011, pp. 166-171). Though implementation varied due to specific institutional features and planned operations often differed wildly from reality, the overall aim was indeed for service in these units to match service in the regular HY (Büttner, 2005, pp. 92-96; Brill, 2001, pp. 172-177). Ultimately, the existence of the HY's special brigades serves as an example of the Nazi's all-encompassing assimilation ambitions regarding youth policy. The lack of research afforded to the *Sonderbanne* thus far, conversely, corresponds with the National Youth Leadership's desire to avoid any public perception of their existence and the acceptance of "disabled" persons (Büttner, 2005, pp. 92-96; Brill, 2011, pp. 172-177). The grey areas regarding induction into the HY also show the analytical relevance of the previously outlined structural ambivalence. In youth policy as in other areas, the ideological elements that were propagandistically used to legitimize political action were hollowed out to serve the ambition of totalitarian assimilation. This, in turn, was a practice that could only be upheld until the contradiction it created between both goals became too apparent. The regime feared that the obvious discrepancy could endanger the credibility of the ideology and the stability of their rule.

How was this simultaneity of in – and exclusion – i.e., compulsory service versus internal selection processes and the constant threat of exclusion – experienced subjectively by those affected? For all of the grey areas mentioned, we know little about this aspect thus far. Some initial findings come from reports by individuals about how they experienced "corrective education" (*Fürsorgeerziehung*) in practice under the Nazi Regime. Adolescents were purposefully isolated from other parts of the *Volksgemeinschaft* for being "incorrigible" (social justification of selection) or an alleged "inferiority of biological heredity" (justification for mental/physical reasons). The Nazi's regularly combined these perjorative criteria, social and "biological", to a single defamatory diagnosis. The subsequent "treatment" usually entailed some form of imprisonment and regular abuse, and not uncommonly led to the targeted murder of the individuals (Berger, Rieger, 2007). At the same time, the adolescents could still be pressed into service for the HY, even within these institu-

tions. Whether or not they had a duty to serve was dependent on two contradictory criteria: the totalitarian ambitions of the youth organization and their individually certified Hitler Youth “worthiness” according to the aforementioned social and “biological heredity” criteria (Kuhlmann, 1989, pp. 112-116). The later assessment remained subject to largely arbitrary decisions made from case to case. After the HY decreed the inclusion of the wards of special-needs institutions in their circular of July 7th, 1934, a number of HY Units were formed at various locations administered by different organizations.

Examples of what adolescents experienced in these units were recorded in several interviews with “corrective education wards” (*Fürsorgezöglinge*) at Cloister Markt Indersdorf (Benecke, 2015, pp. 90-91). Eyewitness accounts reported how the Nazism’s organizations took possession of the cloister in 1938. Previously run by nuns, which the wards had liked and regarded as sympathetic, these were initially replaced by representatives of the Nazi welfare association NSV (*Nationalsozialistische Volkswohlfahrt*). In their wake, the HY also entered into the institution and immediately pressed the youths into service. Within a week, the wards wore HY uniforms and were confronted with the routines of active duty that imposed drills and demanded discipline during pseudo-military field exercises. At the same time, they were offered hitherto unknown opportunities to experience field trips, to encounter the population of the village and assist in agricultural work (*ibid.*, interview with Lammer and Mosholzer). They were also called to participate in public HY rallies, where one of them took the opportunity to shake National Youth Leader Baldur von Schirach’s hand, which he regards as a particularly significant biographical moment (*ibid.*, interview with Holler). Similarly to other partially isolated contexts of Nazi rule, these individuals described mixed feeling about the HY experience. Membership in the HY lessened the impact of older social inequalities and introduced new strains and pressures. All witnesses reported that insignia of inclusion were very popular (e.g., the uniform (*ibid.*, interview with Lammer and Mosholzner) or HY outdoor knife (*ibid.*, interview with Holler). They also valued the newfound possibilities for escaping their prior social isolation as well as the stigmatizing classifications previously applied to their person. However, the HY’s invasion of their world was often experienced as a form of coercion, accompanied by physical assault (*ibid.*, interview with Holler). This was seen as a striking and emotionally as well as physical painful break with the warmth

they experienced with the care provided by the nuns (*ibid.*, interview with Lammer and Mosholzer). Additionally, the Nazi youth organization takeover of responsibility for the wards brought with it further typical contradictions. On the one hand, technically excluded adolescents, like Holler, a Yenish “gypsy”, were now putatively equal members in the HY. On the other hand, interactions with the village youths or the integration in the regular HY there never reached a level of self-evidence or unchallenged normality. These were restricted to noticeably rare occasions when the youth organization carried out tasks assigned by the regime – e.g., smaller as well as larger rallies and marches or the trips to the Party’s National Conventions (*ibid.*, interview with Holler).

3. Relation to current academic debates on inclusion

In closing, I would like to briefly discuss some implications of this topic for current academic debates on inclusion. Inclusion is presently linked with a call for encouraging participation by people with disabilities (Budde, 2018, p. 45). Though they have been rather hesitant so far, some steps in this direction have been taken regarding the German education system. The development of German-language debates surrounding disability within the last few decades ultimately shows a path with some common ground with the historical analysis of HY Special Brigades under the Nazi Regime. For example, this discussion was long dominated by a medical model that regarded disability as an individual deviation from a variably defined notion of “normality” (Tervooren, Pfaff, 2018, pp. 32-33). After people with disabilities and their families as well as educational professionals began to criticize this conception in the 1970s, the focus shifted from a medical to a social model of disability. The latter no longer centers on individual impairment, but instead emphasizes the social process of discrimination and the societal barriers linked to it. This model had the analytical advantage of being able to grasp the construction of disability and thereby underscore a society’s responsibility for the how and why of “making disabled” some of its members. Nonetheless, legitimate criticism remained – from disability studies in the US context, among others – that indicated that the complexity of the phenomenon had not yet been sufficiently considered. Since around the turn of the millennium, helped along by an increased reception of disability studies

in German research contexts, it can now be said that “in addition to social and institutional mechanisms of constructing the category”, it is precisely “the relations of authority and power in which disability is produced as a deviation from the norm of not-being-disabled” (ibid, p. 33†) that have now been brought to the forefront of academic attention. This expansion of perspective can also provide valuable impulses for the analysis of Nazi youth policy. For example, the conditions that led to the grey areas of HY coverage can only be explained by incorporating the external prerequisites located in the superordinate level of general structural elements of Nazi population engineering policies (cf. Chapter 1). The HY example described in Chapter 2, conversely, places this kind of ambivalence at the forefront of inclusion-related analysis, an element often disregarded in the current debates focused solely on the aspect of an “ethics-based call for a more inclusive society” (ibid., p. 39†). Interestingly, the Latin root term *includere* directly refers to the ambivalence displayed in this historical example of education policy. It equally describes the notion of “enveloping” as well as “disciplining”. This double meaning provides a terminological basis for the important distinction that inclusionary programs may be dependent on “involvement [...] as well as discipline” (ibid.†). Understanding the HY’s Special Brigades can serve as an (extreme) case of a historic realization of inclusion to show how its ambivalent aspects were balanced against each other. Differentiated analysis might provide possible insight, lessons, or warning for current debates. One such aspect might be the importance of regarding actual implementation of policies after inclusion has nominally taken place or announced. Here, the historical education perspective shows that some similarities existed that can also be seen within the contemporary phenomenon of “inclusionism” or “able-nationalism” (Mitchell, Snyder, 2015), which often emphasizes the compulsory aspect of belonging, proving one’s utility, and subjecting oneself to processes of normalization. Critical authors have shown, e.g., using the example of university education, “which instruments and mechanisms regulate the agency of disabled persons and disallow difference” (Ter-vooren, Pfaff, 2018, p. 40†). In this case, the authors found that “while those whose Otherness can be assimilated are admitted, others, whose Otherness disturbs the base consensus of the University, are excluded” (ibid.†). This line of argumentation points directly towards the structures that implemented inclusion and exclusion in Nazi youth policy. As discussed, motivated by the expansive ambitions by the HY to cover as many

youths as possible, officially designated and certified Otherness was allowed even in this most hostile of environments as long as the ideological premises of the dominant power structure and the propagandistic proclamation of these premises were not noticeably challenged. When they were challenged, the regime saw it as a destabilization of its own position of power and moved to suppress it. The creation and expedited dissolution of K-Brigade is probably the most pertinent example for this phenomenon. With remarkable parallels to “inclusionism”, the historical case of HY Special Brigades shows the importance of examining concrete inclusion programs to see if they introduce their own selection mechanisms. It is almost to be expected that they are only open to integrating the Other to the extent their own structures and institutionalized interpretive patterns allow, without creating the internal or public perception of a problem with a program’s legitimacy or consistency in regard to its fundamental principles. This proposal, reevaluating inclusion programs post-implementation, can be applied generally and points to a constellation of phenomena that exist independently of the actual motivations for inclusion. The motivating principles of the past are certainly different or even completely incompatible from current contexts and goals, but their analysis shows us where inclusion is in danger of being co-opted as a tool for existing power structures.

Sources and bibliography

Archival sources

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung/Archiv (BBF/DIPF/Archiv)
Bundesarchiv Berlin Lichterfelde (BArch)

Contemporary historical sources

Dietze H.-H. (1939). *Die Rechtsgestalt der Hitler-Jugend. Eine verfassungsrechtliche Studie*. Berlin: Deutscher Rechtsverlag.
Reichsjugendführung (ed.) (1942). *Vorschriftenhandbuch der Hitler-Jugend* (VHB. HJ). Bd. II. Berlin.
Schirach B. v. (1934). *Die Hitlerjugend. Idee und Gestalt*. Berlin: Zeitgeschichte.
Stellrecht H. (1942). *Neue Erziehung*. Berlin: Wilhelm Limpert.
Tetzlaff W. (1944). *Das Disziplinarrecht der Hitler-Jugend. Entwicklung, gegenwärtiger Stand, Ausgestaltung*. Berlin: Deutscher Rechtsverlag.

References

- Bajohr F., Wildt M. (eds.) (2009). *Volksgemeinschaft. Neu Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Benecke J. (2015). *Soziale Ungleichheit und Hitler-Jugend. Zur Systematisierung sozialer Differenz in der nationalsozialistischen Jugendorganisation*. Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- Benecke J. (2020). *Außerschulische Jugendorganisationen. Eine sozialisationstheoretische und bildungshistorische Analyse*. Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- Berger E., Rieger E. (eds.) (2007). *Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung*. Wien: Böhlau.
- Brill W. (2011). *Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm, M. Wagner-Willi (eds.). *Handbuch schulische Inklusion* (pp. 45-59). Opladen: Barbara Budrich.
- Büttner M. (2005). *Nicht minderwertig, sondern mindersinnig...: Der Bann G für Gehörgeschädigte in der Hitler-Jugend*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Cornberg J.F. v., Steiner J.M. (1998). Willkür in der Willkür. Befreiungen von den antisemitischen Nürnberger Gesetzen. *Vierteljahrsheft für Zeitgeschichte*, 2, 143-187.
- Kershaw I. (2011). "Volksgemeinschaft". Potential und Grenzen eines neuen Forschungskonzepts. *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, Band 59, Heft 1, 1-17.
- Kollmeier K. (2007). *Ordnung und Ausgrenzung. Die Disziplinarpolitik der Hitler-Jugend*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhlmann C. (1989). *Erbkrank oder erziehbar? Jugendhilfe als Vorsorge und Aussonderung in der Fürsorgeerziehung in Westfalen von 1933–1945*. Weinheim: Juventa.
- Schmiechen-Ackermann D. (2012). 'Volksgemeinschaft': Mythos, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im 'Dritten Reich'? In Schmiechen-Ackermann et al. (ed.), *'Volksgemeinschaft': Mythos, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im 'Dritten Reich'* (pp. 13-53). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Snyder S.L., Mitchell D.T. (2015). *The Biopolitics of Disability: Neoliberalism, Ablenationalism, and Peripheral Embodiment*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Steber M., Gotto B. (2014) (eds.). *Visions of Community in Nazi Germany. Social Engineering and Private Lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Steuwer, J. (2013). Was meint und nützt das Sprechen von der 'Volksgemeinschaft'? Neuere Literatur zur Gesellschaftsgeschichte des Nationalsozialismus. *Archiv für Sozialgeschichte*, Band 53, 487-534.

- Tent J. F. (2007). *Im Schatten des Holocausts. Schicksale deutsch-jüdischer „Mischlinge“ im Dritten Reich*. Köln: Böhlau.
- Tenorth H.-E. (2008). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 4th edition. Weinheim: Juventa.
- Tervooren A., Pfaff N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm, M. Wagner-Willi (eds.), *Handbuch schulische Inklusion* (pp. 31-44). Opladen: Barbara Budrich.
- Peukert D. (1982). *Volksgemeinschaft und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus*. Köln: Bund.
- Süß W. (2003). *Der „Volkskörper“ im Krieg: Gesundheitspolitik, Gesundheitsverhältnisse und Krankenmord im nationalsozialistischen Deutschland 1939-1945*. Berlin: De Gruyter.

L'utilità delle situazioni difficili.
Una ricerca-azione su eventi critici
e pratiche educative nelle comunità per minori

The usefulness of difficult situations.
An action-research on critical events
and educational practices in residential care services

Luca Agostinetti

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology | University of Padua (Italy) | luca.agostinetti@unipd.it

Lisa Bugno

Research fellow of Education | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology | University of Padua (Italy) | lisa.bugno@unipd.it

abstract

This action-research engages the Juvenile Justice Centre of Venice and 9 Residential Care Services of Triveneto that house minors who have committed offences (Art. 22 of DPR 448/88) to identify, formalize and evaluate shared methods of educational work. Considering the indispensable functions of the Residential Care Services for these children (Leloux-Opmeer et al., 2016; Carrà, 2014; Del Valle, Bravo, 2013), and critical issues about the effectiveness of educational actions in these contexts highlighted in literature (Marchesini, Monacelli, Molinari, 2019; Palareti, Berti, Bastianoni, 2006; Barth, 2005), the investigation has a pragmatic intent and interprets difficult situations as pivotal. A series of focus groups are in place to identify critical events, promoting dialogue and dissemination: the aim is to share elements related to the system of taking charge and effectively building on the mandate to foster successful educational processes.

Keywords: pedagogical system, residential care services, action-research, difficult situations, juvenile justice

La ricerca-azione coinvolge il Centro di Giustizia Minorile di Venezia e 9 Comunità del Triveneto che accolgono minori autori di reati penali (Art. 22 del D.P.R. 448/88) al fine di individuare, formalizzare e valutare modalità condivise di lavoro educativo da mettere a sistema.

* Luca Agostinetti è autore dei paragrafi 1, 2, 3; Lisa Bugno è autrice dei paragrafi 4, 5, 6. Il paragrafo 7 è a cura di entrambi.

Poste le funzioni indispensabili delle comunità per minori (Leloux-Opmeer et al., 2016; Carrà, 2014; Del Valle, Bravo, 2013), e le criticità rilevate rispetto all'efficacia degli interventi educativi di questi servizi (Marchesini, Monacelli, Molinari, 2019; Palareti, Berti, Bastianoni, 2006; Barth, 2005), l'indagine ha un intento pragmatista e vede come cardine le situazioni difficili (Mortari, 2013). Una serie di focus group sono volti ad individuare eventi critici per promuovere dialogo, confronto e condivisione di elementi relativi al sistema di presa in carico e di costruzione del mandato con l'obiettivo di favorire i processi educativi ed il loro l'esito positivo.

Parole Chiave: impianto pedagogico, comunità educative per minori, ricerca-azione, situazioni difficili, giustizia minorile

1. La difficoltà generatrice

Come educare quando è davvero difficile farlo? Fino a quale punto di difficoltà siamo tenuti a “tenere” ruolo e pratica educativa? Qual è il limite oltre il quale è necessario – forse lecito, forse doveroso – “lasciare la presa”?

Sono queste le domande di fondo – e di senso – di questo contributo e della ricerca da cui trae origine, domande non tanto teoriche, ma emergenti dalle pratiche e dalle difficoltà concretamente esperite di presa in carico educativa.

L'occasione è – come quasi sempre in educazione – specifica, ed è quella delle realtà di educativa residenziale del Triveneto che accolgono minori autori di reati penali (Art. 22 del D.P.R. 448/88) su invio e coordinamento del Centro di Giustizia Minorile di Venezia. Ovviamente le strutture sono attrezzate per il lavoro educativo con queste ragazze e ragazzi, per lo meno in buona parte. Ma il punto è questo: come fare di fronte a quelle situazioni che paiono esondare le nostre competenze educative, quelle per le quali gli strumenti utilizzati non paiono sufficienti, quelle che sentiamo di non poter gestire, per le quali siano noi – i nostri servizi – a “saltare”?

La domanda nasce dal tavolo permanente di queste strutture coordinato dal Centro di Giustizia Minorile di Venezia; essa segnala senz'altro una preoccupazione e una fatica degli enti e dei loro operatori, ma anche una precisa assunzione di responsabilità, nella consapevolezza che in gioco vi è la possibilità di avere un residuo e prezioso spazio educativo per il minore e che la mera espulsione dal sistema è una sconfitta di tutti, benché un'eventualità non sempre eludibile.

Di certo il punto non può essere quello di limitarci a lavorare con i minori che si dimostrano ben adeguati: preso con le dovute misure, il monito di milaniana memoria di non ridursi ad ospedali che respingono i malati per curare i sani (Milani, 1967), ci aiuta ad interrogarci sul limite della nostra tenuta educativa, portandoci su quel confine liminare – tra ciò che sappiamo fare e ciò di cui non siamo ancora in grado – che ci sprona a migliorare, a trovare soluzioni, a rivedere assunti e strategie, regole e modalità organizzative per meglio rispondere anche alle situazioni più probanti e complicate.

In tal senso, la difficoltà educativa può divenire “generatrice” sul piano della pratica educativa, della riflessione pedagogica ed anche della ricerca empirica. Mortari (2013) mette ottimamente in evidenza tale potenzialità euristica parlando di prospettiva “pragmatista” della ricerca (p. 3), la quale, in antitesi ad una ricerca astrattamente accademica e incapace di incidere sul reale, si volge “al principio di utilità” (p. 5). Superando il falso dualismo tra rigore e rilevanza della ricerca scientifica in capo umanistico (Schön, 1996) e recuperando un rapporto con la verità che Rorty definiva “di solidarietà” (1994, p. 29), Mortari invita a “ripensare eticamente il lavoro della ricerca come lavoro al servizio del bene comune”; in tal senso, “una ricerca solidale in senso pragmatista, cioè utile, ha come necessaria condizione di partire da domande di ricerca generate dall’analisi di problemi veri” (p. 6). Tra questi ultimi vi sono quelle situazioni problematiche che ci preoccupano e mettono alla prova, i così detti “casi difficili”: difficili perché “escono fuori dall’ordine” e “frantumano” (ivi, p. 7) le nostre aspettative, e la nostra capacità ed efficacia professionale.

Sono almeno tre ragioni per le quali tali situazioni non possono essere ridotte ad eccezioni: in primo luogo, da un punto di vista etico, ogni situazione educativa – riguardando l’istanza di realizzazione di una persona – ha pari dignità rispetto a qualsiasi altra (Dalle Fratte, 2004); in secondo luogo, è propria della realtà umana la non generalizzabilità assoluta delle situazioni, non solo in ragione della complessità delle condizioni e dimensioni implicate, ma intrinsecamente per l’unicità e la libertà della persona, elementi questi che “quindi introducono nel mondo sempre qualcosa di imprevisto” (Mortari, 2013, p. 13); infine, in terzo luogo, perché proprio dall’analisi, dalla riflessione, dalla significazione e comprensione delle situazioni più difficili possiamo capire qualcosa di nuovo e imparare pertanto ad agire meglio.

2. Comunità educative residenziali alla prova dei fatti

L'educativa residenziale presenta, a nostro avviso, un ambito d'indagine particolarmente interessante e proficuo: la complessità delle situazioni assunte e la natura stessa di tali servizi educativi (che implicano interventi profondi e prolungati nel tempo) rendono centrali alcuni basilari elementi del discorso pedagogico, quali quello del fondamento/solidità dell'impianto pedagogico adottato e quello nella necessità di (alta) professionalità educativa (recentemente, per fortuna, sancita anche per legge, cfr. legge 205/2017).

Come rilevano nella loro documentata rassegna sul tema Marchesini, Monacelli e Molinari, “in Europa, l'accoglienza di bambini e adolescenti in contesti residenziali può essere considerata come la più antica forma di assistenza per minori in difficoltà o privi di relazione genitoriali e parentali adeguate” (2019, p. 6). Nel tempo tali servizi si sono opportunamente evoluti, muovendosi da un approccio caritatevole e di controllo, fino ad uno fondato sui diritti e sulla promozione educativa (Debè, 2019), pur rimanendo centrali, in particolare nei paesi “di più forte tradizione di pedagogia sociale” quali quelli dell'Europa centrale e dell'area mediterranea (Del Valle, Bravo, 2013, p. 254). In Italia, il percorso di deistituzionalizzazione della risposta residenziale (cfr. legge 149/2001) si è accompagnato ad una profonda riflessione del settore, che nel contesto europeo si segnala per una buona qualità media dei servizi (Del Valle, Bravo, 2013), pur non uniforme nel panorama nazionale (Giannone *et alii*, 2012) e con significativi margini di miglioramento sul piano dell'approccio relazionale e partecipativo (Carrà, 2014) e di quello di sistema (Milani, 2018).

Superando una certa visione pregiudizievole ed ostile verso le “comunità educative” (Canali, Vecchiato, Whittaker, 2008), tutt'ora strisciante, riteniamo – come hanno messo ben in evidenza Leloux-Opmeer *et alii*, (2016) – che la risposta residenziale abbia un carattere indispensabile nel sistema di tutela e promozione delle società contemporanee, pur nell'ottica di un approccio integrato di un sistema di servizi educativi differenti e a diverso livello di prevenzione e di intervento. In tale quadro, infatti, l'educativa residenziale è in grado di farsi carico di situazioni particolarmente complesse altrimenti difficilmente affrontabili (Muschitiello, 2019). Benché quindi per ogni minore sia sempre auspicabile agire in termini preventivi, è necessario superare l'idea delle comunità educative

come “ultima scelta” e mera categoria residuale: come affermano in definitiva Marchesini e colleghe, “sulla base della letteratura da noi analizzata ci sembra di poter sostenere invece che gli affidi alle comunità, così come quelli alle famiglie, possono essere funzionali all’accoglienza in determinati casi e situazioni, anche perché entrambe le tipologie di intervento condividono le premesse concettuali di fondo” (2019, pp. 19/20).

Una casistica emblematica di cui davvero difficilmente altri servizi educativi da quelli residenziali potrebbero farsi carico, è quella dei minori autori di reati penali collocati nel sistema educativo come misura alternativa alla detenzione o nel percorso di messa alla prova (secondo quanto normato dal già citato D.P.R. 448/88). Da un lato, vi sono i vincoli dati dall’ordinanza del giudice e dal coordinamento del Servizio Sociale competente che pongono paletti non derogabili all’interno dei quali tracciare il percorso educativo; dall’altro, quest’ultimo, muove da situazioni sempre segnate da una marcata problematicità (Sabatello *et alii*, 2019) e che forse nel corso degli ultimi anni si è ulteriormente infittita (Cardinali, Luzzi, 2016). Le situazioni più difficili rappresentano una sorta di non programmato “stress test” per le comunità educative, che ne svela i punti deboli e le criticità. Tra quelle maggiormente rilevate dalla letteratura e dalle ricerche sul tema, vi è “l’esiguità di strumenti di valutazione della qualità, [...] la mancanza di una documentata analisi dell’esito dell’intervento residenziale” (Marchesini *et alii*, 2019, p. 15), ma più in profondità, è riscontrabile una carenza relativa ai paradigmi stessi di intervento (Barth, 2005), ovvero una “scarsa chiarezza rispetto ai modelli teorici di riferimento e alle possibili metodologie di intervento” (p. 16).

Quest’ultimo aspetto ci pare particolarmente rilevante, in quanto di premessa al primo, dato che la stessa valutazione non è possibile (al di là di ogni capacità documentativa) senza un riferimento circa i fini (pedagogici) e gli obiettivi (educativi) che il percorso educativo intende perseguire. Tale questione ci porta quindi al tema dell’impianto pedagogico dal quale solo può conseguire un’azione educativa giustificata.

3. Dall’impianto pedagogico alla risposta educativa

Per impianto pedagogico di un’organizzazione intendiamo ciò che sta a fondamento e giustificazione della propria capacità educativa. Poiché l’educazione è un agire pratico e intenzionato, ogni impresa educativa

non può esimersi dall'interrogarsi sul senso teleologico di tale agire e presupporre necessariamente un "assunto assiomatico" (Dalle Fratte, 1986, p. 23), la cui esplicitazione in un sistema di riferimento organico prende il nome di progetto pedagogico. È in questo modo che il progetto pedagogico può essere inteso come lo sfondo costitutivo e connotativo dell'organizzazione educativa: come altrove osservato, "il fatto che troppo spesso [...] questo sistema di finalità rimanga implicito e/o indeterminato, rappresenta un fondamentale problema – molto sottovalutato – poiché dispone ad una gestione educativa soggettivistica, estemporanea, incapace di fondamento e giustificazione, nonché spesso – e conseguentemente – contraddittoria" (Agostinetto, 2013, p. 44). Infatti, lo stretto legame tra teoria e prassi in educazione¹ crea un nesso profondo tra quanto viene agito e quanto viene pensato: il piano attuativo – nel progetto educativo – diviene il luogo della convergenza logica dell'agire in situazione, il garante del passaggio dal piano ideale al piano della realizzabilità nel rispetto dei diversi piani condizionali e della singolarità e libertà della persona dell'educando. In altri termini, il progetto educativo – in quanto sistema di obiettivi e di attività logicamente interrelato e coerente rispetto al sistema di finalità assunto nel progetto pedagogico – si pone quale strumento capace di commisurare le istanze del progetto pedagogico alle condizioni situazionali concrete dando luogo ad un'azione educativa controllabile, intenzionale e giustificata.

Quando quest'ultima è messa in crisi – come nei casi difficili – l'inefficacia dell'intervento educativo ci consente di andare a ritroso e interrogarci sulla reale qualità e pregnanza della nostra azione/relazione educativa, su come stiamo traducendo in attività gli obiettivi che ci siamo posti, se questi ultimi sono davvero realistici e raggiungibili alla luce delle condizioni date, oltre che coerenti, pertinenti e congruenti al sistema di finalità assunto. Se non risolviamo come rifiuto quel nostro andare in "frantumi" di fronte al caso difficile, ma lo assumiamo come sfida pro-

1 Non è il caso di insistere sulla profondità del legame teoria/prassi in educazione, sul quale la teoresi è sostanzialmente concorde: Scaglioso parla a riguardo di una implicazione dinamica di "piani che si rimandano a vicenda" (1995, p. 207), ma ci preme evidenziare come tale nesso può meglio trovare espressione nell'inserimento di "un terzo tempo" nuovamente teorico, che conferisce così al rapporto in oggetto una *qualità triadica*, in ciò che Dalle Fratte (2005) definisce "circolarità di teoria-prassi-teoria".

fessionale, abbiamo l'opportunità di guardare diversamente a quanto usualmente facciamo, di ripensare nostre prassi, di illuminare le ragioni che le muovono e di discutere gli strumenti che le sostengono. In altre parole, abbiamo l'opportunità di mettere mano al nostro impianto pedagogico.

E ciò apre uno spazio di “ricerca solidale in senso pragmatista” estremamente “utile”.

4. La ricerca nelle comunità per minori: contesto e approccio metodologico

Date tali premesse, la ricerca-azione oggetto di questo scritto ha come intenti – a partire da un'analisi delle situazioni più difficili esperite dai partecipanti – l'individuare ed il formalizzare modalità condivise di gestione educativa dei minori con misure alternative al carcere al fine di metterle a sistema in ottica migliorativa. La base empirica della ricerca è costituita da 3 funzionari dell'area tecnica del Centro Giustizia Minorile competente per le regioni Veneto, Friuli-Venezia Giulia e le Province autonome di Trento e Bolzano, 17 operatori dei servizi inianti e 9 delle 18 comunità residenziali per minori attive nell'accoglienza, individuate per significatività e che hanno aderito volontariamente alla ricerca-azione. Il campione dello studio, pertanto, si caratterizza per essere “di convenienza” (Cohen, Manion, Morrison, 2017).

Quali sono i frangenti educativi che maggiormente mettono alla prova gli operatori delle comunità nella presa in carico dei minori con misure alternative al carcere? Come condividere tali difficoltà tra i diversi attori del sistema e renderle generatrici sul piano della pratica educativa? Stanti tali domande di ricerca, gli obiettivi dell'indagine sono anzitutto individuare forme adeguate di documentazione e comparazione degli eventi ritenuti critici da parte degli educatori delle strutture residenziali coinvolte per procedere, successivamente, ad una riflessione prima tra le équipes delle differenti comunità e, poi, con le figure istituzionali e pervenire, infine, ad una formalizzazione delle modalità di gestione educativa.

Dati gli scopi della ricerca, la scelta metodologica più adeguata è stata quella della ricerca-azione, quale forma di indagine in grado di “fornire delle risposte a più problemi teorici e, nello stesso tempo, rafforzare l'approccio razionale ai problemi sociali pratici che è una delle esigenze fon-

damentali per la loro risoluzione” (Lewin, 1944, p. 68), soprattutto se teoria e pratica vengono assunte – come richiamato in precedenza – per il nesso ricorsivo che le contraddistingue nello specifico del campo educativo.

5. Rimodulazione e disegno della ricerca

Rimanendo in questo perimetro metodologico, va notato come si sia dovuto rimodulare il disegno della ricerca a seguito della sopravvenuta emergenza sanitaria del marzo del 2020: inizialmente gli step previsti erano due: il primo era costituito da interviste semi-strutturate agli educatori ed osservazioni etnografiche all’interno delle strutture, mentre il secondo coinvolgeva tutti i partecipanti in focus group. Nel quadro delle misure straordinarie per il contenimento della diffusione del COVID-19, l’attivazione della partecipazione e l’individuazione di un efficace innesco del processo di ricerca si sono, di fatto, aggiunti ai problemi di indagine: conseguentemente, si è valutato di suddividere lo studio in tre momenti distinti (fig.1), mentre la scelta degli strumenti di ricerca si è ristretta al focus group, in quanto tipologia di rilevazione dati che facilita la creazione di una situazione comunicativa in cui i componenti risultano facilitati ed invitati a al dialogo e al confronto (Bloor, 2002; Furedi, 2003).



Figura 1: Design della ricerca azione

Questa soluzione ha dato modo di non posticipare il primo step della ricerca: infatti, tra marzo e giugno 2020 si sono tenuti 3 incontri in modalità telematica attraverso la piattaforma Zoom della durata di due ore

ciascuno. Questi focus group hanno visto costanti protagonisti i rappresentanti delle 9 comunità coinvolte: sono stati impegnati in una riflessione sulle situazioni problematiche per pervenire alla definizione di una scheda di autovalutazione da compilare a cura delle singole équipe dei servizi residenziali. Nel prossimo paragrafo si entrerà nel dettaglio del lavoro svolto, basti qui esplicitare che l'esito è stato indispensabile per procedere alle fasi successive. Infatti, terminato il lockdown, è stato possibile incontrare gli educatori nel proprio contesto d'azione, ovvero all'interno delle comunità educative nelle quali operano: sempre attraverso dei focus group, si sta procedendo ora alla compilazione riflessiva e condivisa delle schede di autovalutazione messe a punto nel corso del primo step, con l'attenzione di condurre il dialogo nella direzione delle soluzioni individuate rispetto a circostanze concrete. Infine, l'ultima fase prevede la socializzazione delle risultanze tra i rappresentanti delle strutture residenziali e le figure del CGM e dei servizi inviati che si occupano dei collocamenti dei ragazzi, per giungere ad una loro formalizzazione.

6. Prima fase: definizione della scheda di autovalutazione

Nella chiave “pragmatista” propria del nostro assunto di ricerca, siamo partiti dal chiedere alle comunità educative di mettere a fuoco e raccontare (descrivendola in un'apposita traccia che poi sarebbe stata condivisa) i “casi difficili” realmente esperiti, quelli che hanno messo alla prova – o stanno mettendo alla prova – il lavoro educativo e la tenuta della comunità. Si sono potuti così raccogliere un repertorio di eventi critici su cui inquadrare il lavoro durante i focus group del primo step di ricerca. Premettendo che isolare delle problematiche data la complessità delle situazioni descritte è tanto artificioso quanto necessario, sono 6 le tipologie di evento critico codificate e discusse con i rappresentanti delle comunità: danneggiamento della struttura, fuga, assunzione di sostanze, furto, aggressione di un pari e di un educatore. I rimanenti 2 incontri di focus group sono stati condotti con l'obiettivo di arrivare a definire una scheda utile a migliorare il funzionamento di sistema attraverso l'autovalutazione. Per questo, i partecipanti suddivisi in 3 sottogruppi hanno ragionato intorno a 2 tipologie di evento critico ciascuno, graduandoli in livelli di problematicità: altresì detto, per ognuna delle infrazioni segnalate sono stati definiti dai rappresentanti delle strutture residenziali 5 descrittori ordinati progressivamente per gradiente di gravità (fig. 2).

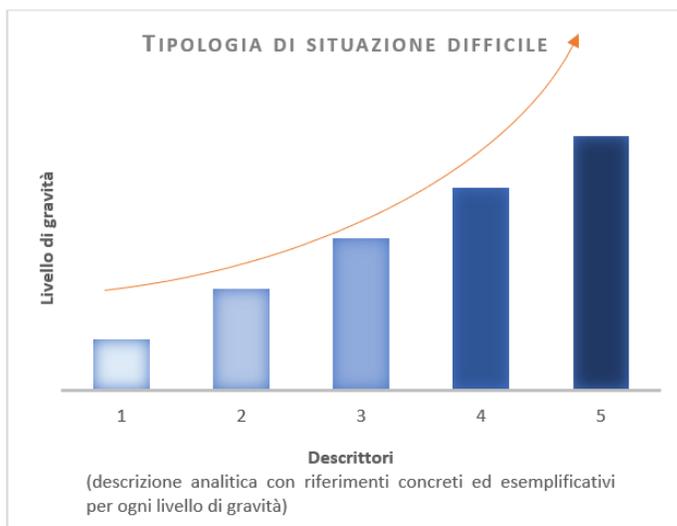


Figura 2: Rappresentazione del lavoro di descrizione delle tipologie di situazioni difficili

Di seguito presentiamo in sintesi il contenuto della scheda di autovalutazione suddiviso per tipologia di evento critico, esito dei 3 focus group iniziali.

a) Danneggiamento della struttura

In questa categoria rientra un ampio spettro di situazioni, che vanno dal danno involontario poco oneroso, dovuto per lo più a disattenzione o incuria, fino a quello intenzionale, nei casi più gravi addirittura premeditato. Azioni come la rottura della porta dell'ufficio degli educatori o del telefono della comunità sono stati definiti "simbolici" dai partecipanti ed hanno costituito un aspetto che ha animato particolarmente la discussione e, alla fine del confronto, sono stati collocati al livello 4. Invece, rientrano nei frangenti più seri i danneggiamenti di parti comuni che incidono in modo importante a livello economico e sul funzionamento del servizio o di oggetti di proprietà di altri.

b) Fuga

Il peso delle uscite non autorizzate è stato determinato sostanzialmente dalla loro durata, dalla motivazione e dalla frequenza con cui questo evento si verifica: in altre parole, ad un estremo troviamo la circostanza

in cui un minore si allontana per non più di un'ora al fine di incontrare figure affettivamente significative, dall'altro l'allontanamento è reiterato e soprattutto agito con lo scopo di commettere altri reati.

c) Assunzione di sostanze

L'uso saltuario di cannabinoidi e/o alcool "a scopo di sperimentazione evolutiva" senza compromissione del funzionamento sociale costituisce il gradiente più lieve di questa categoria di eventi critici, mentre la situazione più grave si ha quando il minore utilizza ripetutamente sostanze che portano facilmente ad una dipendenza o questa è già in atto, o, ancora, se il ragazzo spaccia all'interno della struttura. Gli stadi intermedi sono definiti in base alle difficoltà di gestione e dal grado di compromissione del progetto educativo delle Regole e del PEI.

d) Furto

Le azioni più preoccupanti di questa circostanza sono state identificate nel compiere abitualmente e frequentemente furti di valori nella struttura, a scuola, sul territorio, come anche sottrarre le chiavi per introdursi nelle stanze degli educatori allo scopo di rubare preziosi o farmaci con finalità di spaccio e/o consumo personale. Invece, al polo opposto troviamo il fatto che un ragazzo compia occasionalmente piccole ruberie ai coetanei in comunità che non provocano conflittualità all'interno del gruppo perché il maltolto viene restituito.

e) Aggressione di un pari

In una situazione di convivenza tra pari adolescenti, l'aggressione verbale uno o più ospiti della comunità in modo occasionale e circoscritto prendendo in giro o facendo ironia pesante relativamente a differenze è stata individuata come indicatore del livello più gestibile delle situazioni che si possono elencare in questa categoria di eventi critici. Il grado più problematico è stato descritto attraverso tre punti principali: aggressioni verbali che possono condurre l'altro ad agiti autolesivi (istigazione al suicidio, aspetti sadici), atti violenti sistematici con esposizione dell'altro ad un rischio molto alto ed evidente mancanza di capacità/volontà di rielaborazione.

f) Aggressione di un educatore

La tutela degli operatori nell'esercizio delle loro funzioni educative è

stato il tema su cui i partecipanti hanno più dibattuto: alla fine del confronto, hanno determinato che esternazioni di irriverenza, contrasto verbale, maldicenza, financo comportamenti passivo-aggressivi possono essere ritenuti circostanze che destano poca preoccupazione. Annunciano, invece, più pericolo il rifiuto di regole o indicazioni espresse dall'educatore, l'atteggiamento sfidante e le velate minacce in momenti di scontro. Nelle situazioni più serie, si è riscontrato l'utilizzo di modalità di interazione verbale volte a creare un sistema "antinormativo", cioè mirate a sovvertire le regole interne, mettere in essere forme delinquenziali o di prevaricazione fisica in cui il minore diviene intenzionale autore di agiti violenti nei confronti di un membro dell'équipe.

7. Conclusioni

Sebbene il processo di ricerca sia tuttora in corso e sia pertanto prematuro avanzare conclusioni definitive, alcune considerazioni ci paiono opportune: il particolare interesse e coinvolgimento "solidale" dimostrato dai partecipanti è, a nostro avviso, indizio della necessità di simili spazi di ricerca nei quali i professionisti dell'educativo hanno modo di inquadrare il rincorrersi delle contingenze quotidiane in un luogo riflessivo e in chiave euristica. L'opportunità di ragionare intorno alle situazioni difficili sta consentendo una migliore comprensione del contesto professionale facendo luce su scopi, assunti, processi e priorità del lavoro educativo residenziale, ovvero sugli impliciti ed espliciti dell'impianto pedagogico. Tale "riflessività situata" non è fine a se stessa, ma nella tensione propositiva volta ad individuare possibilità e strategie finalizzate ad una nostra capacità di presa in carico e di gestione anche delle situazioni più complesse, ci pare sveli quel carattere di generatività di cui molto la ricerca educativa ha bisogno per potersi definire – oltre che rigorosa – "utile".

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Barth R.P. (2005). Residential care: From here to eternity. *International Journal of Social Welfare*, 14, 158-162.

- Bloor M. (2002). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento: Erickson.
- Canali C., Vecchiato T., Whittaker J.K. (eds.) (2008). *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*. Rovigo: Fondazione Emanuela Zancan onlus, Alberto Brigo.
- Cardinali C., Luzi M. (2016). *Devianza Minorile: Interpretare l'adolescenza nella società contemporanea*. Roma: Nuova Cultura.
- Carrà E. (2014). Residential care: An effective response to out-of-home children and young people? *Child & Family Social Work*, 19, 253-262.
- Chirico I., Festini M., Galassi R., Gargiuolo M., Vineis S. (2011). «Era come essere a casa». Un posto strano chiamato comunità, crocevia tra umanità e lavoro sociale professionale. In R. Maurizio, V. Piacenza (ed.), *Stanze di vita* (pp. 21-58). Milano: Guerini e Associati.
- Choen L. Manion L., Morrison K. (2018). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Dalle Fratte G. (ed.) (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (ed.) (1995). *L'agire educativo. Ragioni, contesti, teorie*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Roma: Armando.
- Davidson J.C. (2010). Residential Care for Children and Young people: Priority areas for change. *Child Abuse Review*, 19, 405-422.
- Debè A. (2019). L'accoglienza dei minori fuori famiglia: alle origini della comunità educativa. In M. Gecchele, P. Dal Toso (eds.). *Educare alle diversità. Una prospettiva storica* (pp. 181-202). Pisa: ETS.
- Del Valle J.F., Bravo A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home children care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*, 22, 251-257.
- Furedi F. (2003). *Therapy Culture. Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. London, UK: Routledge.
- Giannone F., Ferraro A.M., Pruiti Ciarello F. (2012). La presa in carico residenziale: percorsi di ricerca nelle comunità per minori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 97-122.
- Leloux-Opmeer H., Kuiper C., Swaab H., Scholte E. (2016). Characteristic of children in foster care, family-style group care, and residential care: a scoping review. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2357-2371.
- Lewin K. (1944), The solution in the chronic conflict in industry. *Proceedings of 2 Brief Psychotherapy Council, Institute for Psychoanalysis*.
- Pandolfi L. (2019). Percorsi di valutazione ed innovazione nelle comunità per minori: esiti e sviluppi di una ricerca empirica. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 61-76.
- Milani L. (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libera Editrice Fiorentina.

- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (ed.) (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Muschitiello A. (2019). Il ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico nelle comunità residenziali per minori. Quali gli orientamenti metodologici? *Pedagogia Oggi*, 1, 557-568.
- Palareti L. (2003). Valutare le comunità per minori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 351-383.
- Palareti L., Berti C., Bastianoni P. (2006). Valutare le comunità residenziali per minori: la costruzione di un modello ecologico. *Psicologia della Salute*, 1, 123-135.
- Sabatello U., Thomas F., Verrastro G. (2019). Disagio, devianza e marginalità: un circolo inevitabile?. *Minorigiustizia* 2, 15-34.
- Scaglioso C. (1995). Azione educativa e pedagogia come scienza pratica. In Dalle Fratte G. (ed.), *L'agire educativo. Ragioni contesti e teorie* (pp. 207-217). Roma: Armando.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.

Saperi e abilità in chiave interculturale.
Risultati di una ricerca empirica con esperti del sistema
di accoglienza dei migranti in Italia

Knowledge and skills in an intercultural key.
Results of empirical research with experts
on the migrant reception system in Italy

Fabio Alba

Research fellow of Education|Department of Human Sciences| University of Palermo (Italy)|
fabio.alba@unipa.it

abstract

In terms of pedagogy, the “competencies paradigm” establishes one of the essential constructs. Aspiring to a complete profile of this is the product of constant research involving theory and practice, ethics and technique. In educational contexts, hospitality professionals are increasingly required to have the ability to manage interactions with people of different linguistic and cultural profiles. This contribution aims to reflect on the competencies of professionals in hospitality and protection networks in Italy. Specifically, the aim is to present the results of exploratory research on intercultural competencies conducted with hospitality operators. The exploratory research was conducted in Emilia Romagna in 2016, and implemented in Sicily in 2020. The final aim of the investigation was to elaborate a theoretical and practical model for intercultural competencies in the hospitality systems for migrants in Italy.

Keywords: intercultural competencies, community of practice, education, theoretical and practical model, migrations

In pedagogia, il “paradigma delle competenze” costituisce uno dei riferimenti essenziali. L’aspirazione verso un profilo completo della competenza è frutto di una ricerca costante di equilibrio fra teoria e pratica, fra etica e tecnica. Nei contesti educativi con persone migranti, agli operatori dell’accoglienza sono richieste, oltre alle conoscenze, abilità atte a saper gestire l’interazione con chi presenta dei profili linguistici e culturali diversi. Il contributo intende riflettere sulle competenze proprie dei professionisti del sistema di accoglienza e di protezione in Italia. Nello specifico, l’obiettivo è quello di presentare i risultati di una ricerca esplorativa sulle competenze interculturali, condotta con esperti “operatori privilegiati” dell’accoglienza. La ricerca, a carattere qualitativo, è stata realizzata in Emilia Romagna nel 2016 e implementata in Sicilia nel 2020. Scopo ultimo dell’in-

dagine è stato quello di elaborare un modello teorico con implicazioni pratiche di competenze interculturali del sistema di accoglienza per migranti in Italia.

Parole Chiave: competenza interculturale, comunità di pratiche, educazione, modello teorico e pratico, migrazioni

1. Promuovere la competenza nei diversi mondi dell'educare

Nello spazio di ricerca della pedagogia, il “paradigma delle competenze” costituisce di certo uno dei riferimenti essenziali. Come è noto, in letteratura scientifica troviamo numerosi tentativi di definizione della competenza. In ambito manageriale la competenza è intesa come un saper svolgere qualcosa di specifico; in ambito psicologico è intesa come una capacità psichica e della mente. Sta di fatto che ciascun ambito identifica la competenza attraverso un proprio campo teorico e pratico di riferimento (Ajello, 2002, p. 15).

In pedagogia la competenza assume un *volto* e un *sensò* specifico.

L'aspirazione verso un profilo completo della competenza è frutto di una ricerca costante di equilibrio tra teoria e pratica, tra etica e tecnica, in cui è l'etica che si pone come vettore orientativo (Mari, 2018, p. 119; Reggio, Santerini, 2013, p. 19). La competenza non è da intendersi solamente come conoscenza di specifici saperi, infatti, essa tiene conto anche di un prima e di un dopo rispetto alla sua attuazione nei contesti educativi. La competenza implica la capacità dell'educatore di saper tradurre le conoscenze acquisite nei complessi mondi dell'educare. Se da una parte essa è strettamente legata ai saperi, dall'altra diventa efficace solo se è capace di coniugare gli aspetti teorici alla riflessività e alla visione critica del mondo (Cfr. Cambi, 2004, pp. 24-25).

Le odierne società occidentali si presentano sempre più multietniche e multiculturali. Il processo di globalizzazione e l'incremento esponenziale del numero degli esseri umani nel mondo, continuano a favorire lo spostamento fisico e persistente di milioni di persone da una parte all'altra del pianeta Terra (Levitt, 1983; Giddens, 1994, pp. 70-72). Questa *prima verità assoluta* dell'umana condizione, che le migrazioni costituiscono un fenomeno tanto antico quanto l'umanità stessa e che “gli esseri umani

sono per natura una specie migratoria” (Cfr. Massey, 1998), sembra aver raggiunto oggi una portata di spostamenti mai registrata in altre epoche storiche.

A fronte di questo scenario, le agenzie educative hanno predisposto delle misure volte a promuovere dei processi di inclusione dei migranti. Dal 2014, anno segnato da una crescita drammatica di esodi di massa, l'Italia ha adottato interventi e politiche a favore dei migranti sia richiedenti asilo che titolari di protezione internazionale¹. L'obiettivo della rete di accoglienza è la riconquista dell'autonomia da parte del migrante, il quale si colloca al *centro* del sistema. Questa autonomia è da intendersi come un processo continuo di riacquisizione di abilità e conoscenze atte a sviluppare azioni di libera e consapevole scelta del proprio modo di vivere (<https://www.sprar.it/wpcontent/uploads/2018/08/SPRARManualeOperativo-2018-08.pdf>). In tal senso, il migrante non è da considerare come colui che in maniera passiva riceve una prestazione assistenziale, ma come colui che si pone in maniera attiva e reattiva rispetto al progetto di vita e di inclusione (Cfr. De Marco *et alii*, 2016).

Dal punto di vista educativo la finalità è di mirare alla *crescita in pienezza* della persona migrante, ponendo come fondamento della riflessione pedagogica il bisogno di *essere riconosciuti e riconoscersi nell'essere*. Si tratta di attribuire all'azione educativa il valore di consentire, tramite una consegna etica, la *personalizzazione dell'esistenza* (Bellingreri, 2010, pp. 49-94; Vinciguerra, 2015, p. 175). La categoria del riconoscimento, assunta in questi termini, può essere considerata come “la pre-condizione della cura che dischiude all'essere le sue potenzialità” (Dusi, 2007, p. 246).

Quanto fin qui esposto mostra come sia fondamentale per il professionista che nel processo di acquisizione della competenza interculturale egli sappia porre l'accento sull'*aspetto valoriale* della stessa - Commissione Europea (<http://www.coe.int>). Al contempo, nel promuovere l'attuazione della competenza a scuola e nei processi di apprendimento, la necessità è di concentrare l'attenzione sui *bisogni educativi dell'essere umano*. Tale esigenza, come evidenza Pinto Minerva, è dettata dal fatto che “l'uomo planetario deve imparare a gestire la sua nuova condizione umana,

1 Il “Piano nazionale per i cittadini extracomunitari” del 2015, presenta un sistema di accoglienza articolato in due fasi: una prima preliminare di soccorso nei centri governativi e una seconda all'interno delle strutture afferenti al Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per i minori stranieri non accompagnati.

determinata dal difficile rapporto tra il carattere di globalità [...] del suo essere e la particolarità e la diversità che lo contraddistinguono” (2002, p. 123).

A maggior ragione per il professionista dell'accoglienza, che è chiamato ad operare in un settore alquanto complesso e articolato su più livelli di azione, la necessità è di acquisire conoscenze e abilità atte a *saper gestire l'interazione* con chi presenta dei profili culturali e linguistici differenti (Fantini, 2007, p. 9). Affinché tutto ciò sia possibile, è fondamentale che l'educatore e l'educando, così come l'esperto in generale, sappiano declinare l'interazione dentro uno *spazio di cura e dell'aver cura di sé*, il quale rappresenta la dimensione contestuale in cui a prevalere è la presenza fisica e simbolica di entrambi (Cfr. Santomauro, 1967; Cfr. Mortari, 2019). Ed è all'interno di tale quadro teorico di riferimento che è stata ordinata la ricerca empirica sulle conoscenze, abilità e competenze interculturali dei professionisti dell'accoglienza dei migranti in Italia².

2. Abilità e conoscenze nel sistema di accoglienza: risultati della ricerca del 2016

Prima di procedere con l'analisi dei dati e i relativi risultati emersi nella ricerca empirica, grazie al confronto diretto con gli “operatori privilegiati” (Bichi, 2007), vorrei sostare sull'esperto dell'accoglienza³. Pur rimanendo poca la letteratura scientifica a riguardo, sappiamo che sul territorio nazionale ci sono molti professionisti che fondano il loro agire in relazione

- 2 La ricerca empirica è stata realizzata in due contesti geografici e periodi diversi. Nel 2016 si è svolta in Emilia Romagna, attraverso la collaborazione con il Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona e l'Università “Kore” di Enna; nel 2020 si è svolta in Sicilia grazie alla collaborazione con l'Università di Palermo. Per un maggiore approfondimento si rimanda al libro di (...). Il volume è attualmente in corso di stampa.
- 3 L'indagine scientifica ha coinvolto gli operatori e le operatrici del settore dell'accoglienza (psicologi, psicoterapeuti, educatori, pedagogisti, mediatori culturali e linguistici, consulenti legali e coordinatori di progetto). Nel 2016 si è realizzata con professionisti del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati che operano a Bologna e Ferrara (20 esperti); nel 2020 con professionisti del Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati che operano ad Agrigento, a Palermo e a Catania (15 esperti).

ai saperi e alle abilità acquisite sia a livello personale sia a livello formativo (Portera, 2013; Reggio, Santerini, 2013). Nella pratica educativa con i migranti, l'esperto riveste un ruolo di affiancamento, al fine di favorire la creazione di *nuove* relazioni di riconoscimento (D'Agostino, 2007; Vinciguerra, 2013, p. 94).

Il compito principale di chi opera all'interno del sistema di accoglienza è di esercitare una funzione di ascolto attivo e di aiuto, che si esprime con azioni di accompagnamento (Santerini, 1998). Pur tenendo conto dei rispettivi profili professionali, l'esperto del settore mira a: farsi carico del bisogno educativo e di riconoscimento del migrante, inteso sia come singola persona, sia come componente di una comunità etnica e familiare di origine (Balsamo, 2002, p. 17); rispondere alla programmazione interna all'organizzazione dell'azienda; relazionarsi in maniera costruttiva e responsabile con il contesto comunitario esterno (enti pubblici e privati, comunità etniche e di "pratiche") (Cfr. Wenger, 2006).

Veniamo adesso al dunque dell'indagine scientifica. La questione di fondo riguarda *il come* poter prospettare azioni che tengano conto del reale bisogno di riconoscimento del migrante e *il come* poter acquisire conoscenze e abilità atte a saper gestire le interazioni a carattere multiculturale. L'obiettivo è stato di mappare le conoscenze e le abilità del professionista al fine di elaborare un modello teorico e pratico delle competenze interculturali afferente al settore dell'accoglienza. Trattandosi di un ambito poco esplorato in letteratura, dal punto di vista metodologico la scelta è ricaduta sull'approccio qualitativo, riconducibile al paradigma interpretativo (Corbetta, 1999, pp. 81-84).

Secondo tale paradigma, il ricercatore sociale è chiamato ad osservare il contesto e a partecipare alla vita dei soggetti studiati, cercando di scorgere il fenomeno "dall'interno", per scoprire "la definizione della situazione" data dall'attore (Schwartz, Jacobs, 1999, p. 38). Non è dunque la variabile che fissa il contenuto, piuttosto "è il contesto che genera il significato" (Mortari, 2013², p. 61). Ora, l'approccio più coerente a simili premesse scientifiche è stato individuato nell'Interazionismo simbolico (Blumer, 1969, pp. 2-6 e 79; Wallace, Wolf, 1994, pp. 261-314; Ciacci, 1983, pp. 9-52).

Per quanto riguarda gli strumenti di indagine si è scelto di fare ricorso al Focus Group (Cfr. Baldry, 2005; Morgan, 1996; Albanesi, 2005) e all'Intervista semi-strutturata in profondità (Patton, 1990, p. 290; Sità, 2017¹, p. 57). Il Focus Group è stato utilizzato nella fase preliminare del-

l'indagine del 2016. La rilevazione delle informazioni tramite questo strumento è stata possibile in quanto gli esperti lavoravano dentro la stessa azienda. Viceversa, nell'indagine del 2020, trattandosi di esperti provenienti da aziende diverse, non si è ritenuto opportuno utilizzare come strumento di raccolta dei dati il Focus Group.

Al fine di garantire l'analisi dei dati, la ricerca empirica è stata condotta con l'ausilio di una griglia interpretativa, che è servita per contenere le cosiddette "domande sonda" (Portera, 2002, pp. 81-83). La griglia è stata ordinata in sei aree tematiche, che riguardano la biografia, la globalizzazione, il diritto e le strategie, le situazioni concrete, le difficoltà in ambito professionale, i conflitti e le competenze interculturali. Si precisa che l'ordine delle tematiche non è stato considerato in forma rigida, ma è stata data agli intervistati la possibilità di intervenire nell'interazione nel modo che loro ritenevano più opportuno (Cfr. Kahn, Cannel, 1968).

Ora, prendendo in esame la suddivisione effettuata da J. Delors (2005, pp. 79-90) in *sapere*, *saper essere* e *saper fare*, le competenze, come è possibile notare nella rappresentazione grafica, sono state suddivise in tre aree, che riguardano le conoscenze, le attitudini personali/caratteristiche del Sé e il saper fare.

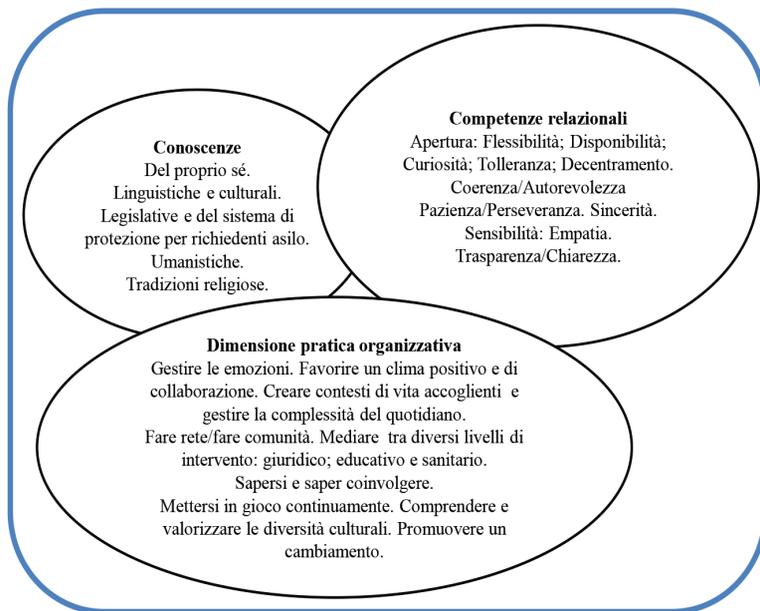


Fig. 1. Rappresentazione grafica delle competenze interculturali

Procedendo con ordine, notiamo dalla figura che nell'indagine del 2016, la quale si presenta come una *prima ricerca empirica* sulle competenze interculturali degli esperti dell'accoglienza, emergono le conoscenze codificate, le nozioni e le informazioni di tipo sia generale che specialistico. In particolare è possibile scorgere quelle culturali, linguistiche, religiose, storiche, normative e interne al sistema di accoglienza. Nell'area delle attitudini troviamo le caratteristiche del Sé: decentramento; flessibilità; pazienza; tolleranza; apertura; autorevolezza; sensibilità; empatia; trasparenza e chiarezza. Sotto al saper essere scorgiamo le caratteristiche "Skills" attribuibili alle capacità di saper applicare, di utilizzare e di mettere in pratica a livello professionale, le conoscenze apprese attraverso le abilità intellettuali. Si tratta di competenze sociali, comunicative e relazionali, che il professionista declina dentro un incarico lavorativo o nella gestione di un problema specifico. È possibile infatti trovare le seguenti caratteristiche: saper dialogare; saper mediare e gestire le emozioni; saper favorire un clima positivo e di collaborazione; saper generare contesti di vita accoglienti; saper fare rete e saper potenziare le comunità di pratiche, per poter interagire con i livelli di intervento di tipo giuridico, educativo, formativo e sanitario; saper coinvolgere, leggere e interpretare il territorio, stimolando così un confronto generativo tra le parti coinvolte; saper gestire la complessità del quotidiano, nell'ottica di un continuo mettersi in gioco per promuovere un cambiamento.

Ma più di tutte, dalla ricerca è emersa come caratteristica fondamentale per l'attuazione della competenza nei contesti educativi la capacità di *saper far propri i valori* del migrante. La capacità di porsi in sintonia con i valori della persona accolta è segno di una conoscenza profonda del proprio Sé. Il saper conoscere gli aspetti soggettivi della propria personalità permette di porsi positivamente nei confronti della storia di vita dell'altro. Tale apertura alla storia dell'altro implica la possibilità di pensare la relazione di fiducia in modo flessibile. Al contempo, l'apertura e la flessibilità, in assenza di uno scenario perseverante sul percorso di vita del migrante, possono indurre l'esperto a destabilizzarsi rispetto all'intervento. Pertanto, è necessario che egli sappia declinare l'azione educativa nel rispetto dei tempi di maturazione del migrante. Ecco il motivo per il quale la pazienza si colloca come valore qualitativo del *dare tempo e aver tempo*, al fine di trovare risposte ai differenti bisogni.

La capacità del professionista di saper attendere i tempi di comprensione del percorso di inclusione da parte del migrante, rappresenta *una*

chiave di misura sensibile che permette allo stesso di attribuire alla relazione di fiducia un grado di *ironia* in cui è possibile far emergere aspetti personali, emotivi e caratteriali, che rendono l'interazione più armoniosa (Surián, 2002, p. 17). La sensibilità è prerogativa utile nella relazione di fiducia che si instaura tra il professionista e il migrante in quanto permette l'emersione degli aspetti di personalità e di riflessività necessari per la buona riuscita del percorso di inclusione.

Guardando a questa prima ricerca empirica, una considerazione che affiora riguarda il fatto che la competenza prima ancora di essere interculturale è un *costrutto armonico* di teorie e pratiche, le quali si traducono nella capacità da parte del professionista nel saper gestire situazioni ad elevato rischio di complessità. Un'altra considerazione riguarda la consapevolezza di aver chiaro che se per competenze interculturali intendiamo le abilità atte a gestire l'interazione con chi manifesta dei profili culturali differenti, il livello ottimale per la loro implementazione è da ricercarsi in uno spazio fisico ben definito.

Come esplicitato meglio nel terzo paragrafo del contributo, lo spazio fisico si articola su due livelli: micro e macro comunitario. Il primo è caratterizzato da rapporti orizzontali tra gli operatori stessi e gli operatori con i beneficiari del servizio; il secondo è volto ad intendere le possibili forme di interazioni professionali che prendono vita tra l'organizzazione e le altre esterne collocate nel territorio (Bonazzi, 2006, pp. 161-163). Da ultimo, è possibile dire che le competenze interculturali si mostrano idonee rispetto al contesto nel quale agiscono se sono capaci di saper tener conto dei fattori interni (sistemiche e costitutive) dell'azienda e esterne (relazione e di integrazione).

3. Primo modello interattivo delle competenze interculturali e la valenza educativa

La ricerca empirica del 2020, condotta in Sicilia, ha permesso di confermare le competenze interculturali emerse nel 2016, con l'aggiunta di collocare le stesse dentro una dimensione di lavoro segnata dalle pratiche di comunità. La particolarità di questa seconda indagine sta nel fatto di aver posto in evidenza i cambiamenti legislativi e organizzativi avvenuti successivamente all'entrata in vigore di nuove norme a disciplina del fenomeno migratorio.

In soli quattro anni, dal 2016 al 2020, sono accadute una serie di cose che hanno per certi aspetti riformulato il sistema di accoglienza dei migranti. Tali cambiamenti sono avvenuti in particolare con l'ingresso della Legge n. 132 del 2018, la quale ha generato notevoli fragilità sul piano gestionale. Una criticità che emerge con evidenza dal nuovo assetto legislativo è di aver reso il sistema di accoglienza dei migranti più complesso e burocratico, con ripercussioni che si manifestano sulle vite e sui percorsi di inclusione dei migranti accolti.

Venendo al dunque dell'indagine del 2020, come è possibile notare dalla figura successiva, ciò che emerge con vigore è l'aspetto circolare e interattivo delle competenze applicate all'educazione. Il loro costrutto si esprime nella "capacità di adottare strutture, piani, schemi e programmi di azione capaci di integrare al livello interdisciplinare le conoscenze formali e informali, teoriche, esponenziali e procedurali possedute per risolvere un problema in un contesto ambientale specifico" (Domenici, 2000, p. 24).

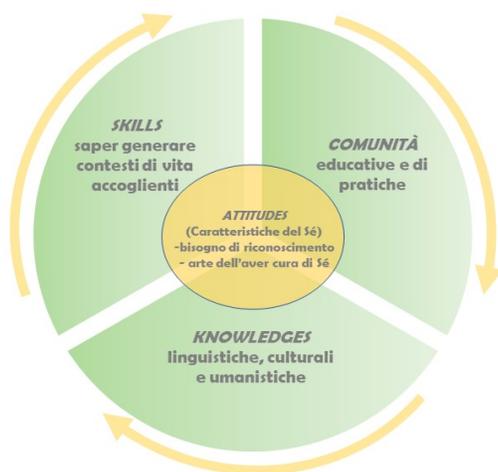


Fig. 2. Modello interattivo delle competenze interculturali

Il modello interattivo delle competenze interculturali ci mostra un quadro che può essere sintetizzato nel seguente modo: al centro è collocata l'area del Sé (Gardner, 1993), dove si pone il *bisogno fondamentale di riconoscimento*, assunto dal paradigma pedagogico di stile fenomenologico-ermeneutico come un bisogno antropologico ed originario (Bellingreri,

2017, pp. 394-413) e lo *spazio dell'aver cura di sé* (Mortari, 2019). Attorno all'area, in maniera circolare e interattiva, si situa il sistema interno composto dalle *comunità empatiche e di pratiche* (Wenger, 2006), quali comunità sia fisiche che simboliche in cui si genera il legame di cura e di fiducia.

Al contempo, partendo dalle due aree è possibile notare quella riguardante le *conoscenze*, in cui si rilevano quelle linguistiche, culturali, normative, religiose, umanistiche, nonché storico e antropologiche, e l'area del *saper fare*, la quale, oltre a contenere gli aspetti micro-comunitari della relazione di fiducia, è rivolta principalmente agli Enti privati esterni.

Prima di procedere con una sintesi dei dati emersi da questa seconda ricerca empirica, soffermo l'attenzione sulle principali caratteristiche riguardanti le indagini. In prima istanza, è possibile asserire che le competenze del settore dell'accoglienza dei migranti sono manifestazione di teorie e pratiche, che in educazione si traducono nella capacità dell'esperto di saper gestire situazioni complesse. In seconda istanza, il loro livello ottimale di interazione si fonda sugli aspetti di processualità e di contestualità (Cfr. Ajello, Cevoli, Meghnagi, 1992). Inoltre, la loro cultura organizzativa si articola su due livelli: micro e macro comunitario (Bonazzi, 2006, pp. 161-163).

Quest'ultima caratteristica, che mette in risalto il livello sia micro che macro dell'intervento educativo, è emersa in più interviste individuali (3/15, 6/15, 10/17, 13/15). La capacità di sapersi porre nella relazione di aiuto e di fiducia, emotivamente e fisicamente collocata all'interno di uno spazio segnato dalla cura, con uno sguardo che trascende le interazioni originarie, permette all'esperto di produrre nuovi stati di realtà. L'attenzione per gli spazi di cura è requisito fondamentale per il professionista che intende "stare dentro la relazione di fiducia" (Intervista 5/15).

Al contempo, non si può non riconoscere l'importanza che le competenze interculturali rivestono nella prospettiva umanistica. Dalle interviste emerge come aspetto necessario nella relazione di aiuto e di fiducia la *capacità di ascolto* (intervista 1/15, 4/15, 9/15, 10/15), e la capacità di sapersi porre nei confronti del migrante con un *atteggiamento di umiltà* (intervista 6/15, 7/15). Quest'ultima abilità è da valorizzare, poiché rappresenta la chiave di accesso non solamente al vissuto del migrante, ma perché può generare nell'esperto la possibilità di riuscire a riconoscerlo così come egli è: senza porsi dei giudizi a priori su di lui. Dall'indagine è possibile scorgere come il professionista, il quale si situa "in prima linea"

(intervista 15/15) rispetto all'intervento educativo, continui a nutrire una *buona passione per il proprio mestiere* (intervista 7/15). Egli si proietta verso la ricerca di strategie e nuove forme di affiancamento in cui *fare comunità* in maniera generativa e disinteressata (Benasayag, Schmit, 2011).

Le due indagini empiriche, oltre a mettere in risalto un *primo panorama* circa le competenze interculturali dell'esperto dell'accoglienza dei migranti, hanno reso manifeste le pratiche positive che le comunità sono in grado di generare. Provando a far sintesi dei dati emersi dalle due ricerche, appare con evidenza la consapevolezza da parte degli esperti di farsi promotori di *nuove realtà in cui favorire reali processi di inclusione* dei migranti. Tale consapevolezza rappresenta un fattore fondamentale poiché permette di potenziare le comunità di pratiche in cui i professionisti stessi si trovano ad operare. L'intento è di riuscire a porre l'attenzione verso la ricerca di *possibili contesti accoglienti*.

Ed infine, dalle due indagini scientifiche appare evidente come la capacità delle comunità di pratiche di risolvere efficacemente i problemi è garanzia per misurare la loro competenza nel saper soddisfare i bisogni dei membri delle comunità stesse. Tuttavia, per far sì che diventi possibile trovare *nuove strategie negoziate di collaborazione*, è importante che all'interno delle comunità di pratiche si creino le condizioni utili per favorire un clima positivo nel lavoro di squadra (Malaguti, 2007, pp. 68-91). Per tal motivo, è necessario che il professionista sappia avviare una *riflessione critica sulla propria pratica educativa*, che gli permetta di saper riconoscere gli aspetti di "provvisorietà" la cui efficacia può rivelarsi transitoria e labile con il passare del tempo. Al contrario, è fondamentale per i professionisti del settore il saper generare "apposite occasioni di confronto collettivo", così da attivare inedite ricerche in cui scoprire ulteriori strategie di intervento, al fine di dar vita a comunità di pratiche accoglienti (Catarci, 2001, pp. 147-148).

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (2018). *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria*. Con versione aggiornata dell'approfondimento "La protezione internazionale nelle persone vittime della tratta o potenziali tali". In <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2018/08/SPRAR-Manuale-Operativo-2018-08.pdf> (ultima consultazione: 19/08/2020).

- Ajello A. M. (2002). *La competenza*. Bologna: Il Mulino.
- Ajello A. M., Cevoli M., Meghnagi S. (1992). *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*. Roma: Ediesse.
- Albanesi C. (2005). *I Focus Group*. Roma: Carocci.
- Baldry A. C. (2005). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psico-sociale*. Roma: Carocci.
- Balsamo F. (2002). *Famiglie migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- Bellingreri A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A., Vinciguerra M. (2017). Il bisogno educativo. In Bellingreri A. *et alii. Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 394-413). Brescia: La Scuola.
- Benasayag M., Schmit G. (2011). *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it., Eleonora Missana. Milano: Feltrinelli.
- Bichi R. (2007). *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*. Roma: Carocci, Roma.
- Blumer H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Press Berkeley: University of California.
- Bonazzi G. (2006). *Come studiare le organizzazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarci M. (2011). *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciacci M. (eds.) (1983). *Interazionismo simbolico*. Bologna: Il Mulino.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- D'Agostino G. (2007). *Tutorialità e processi formativi. Significati e prospettive progettuali*. Roma: Carocci.
- Delors J. (2005). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Domenici G. (2000). *La valutazione come risorsa*. Napoli: Tecnodid.
- Dusi P. (2007). *Riconoscere l'altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*. Brescia: La Scuola.
- Fantini A. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence. Research Report*, Washington: University of St. Luiss Press.
- Gardner H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Giddens A. (1994). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press. (trad.it. *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna 1994).
- Kahn R. L., Cannel C. F. (1968). *La dinamica dell'intervista*. Venezia: Marsilio.
- Levitt T. (1983). The Globalization of Markets. *Harvard Business Review*. Maggio-Giugno.

- Malaguti D. (2007). *Fare squadra. Psicologia dei gruppi di lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Mari G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Massey D. S. (1998). *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*, Oxford: Clarendon Press.
- Morgan D. L. (1996). *Focus group*, in Annual Review of Sociology.
- Mortari L. (2013²). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Patton M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Portera A. (2003³). *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera A. (eds.) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Reggio P., Santerini M. (eds.) (2013). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (1998). *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola, Brescia.
- Santomauro G. (1967). *Per una pedagogia in situazione*. Brescia: La Scuola.
- Schwartz H., Jacobs J. (1987). *Sociologia qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Sità C. (2017¹). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Surian A. (2002). *Apprendimento e competenze interculturali. 20 giochi e attività per insegnanti e educatori*. Bologna: EMI.
- Wallace R. A., Wolf A. (1994). *La teoria sociologica contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vinciguerra M. (2013). *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Vinciguerra M. (2015). *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*. Brescia: La Scuola.

Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19*

Transforming the educational relationship in emergency situations: an investigation of early childhood services (0-6) during the time of Covid-19

Maja Antonietti

Research Fellow in Didactics and Special Education | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) | maja.antonietti@unipr.it

Monica Guerra

Associate Professor of Education | Department of Human Sciences for the Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca (Italy) | monica.guerra@unimib.it

Elena Luciano

Associate Professor of Education | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) | elena.luciano@unipr.it

abstract

We are living in a time of emergency and dramatic transformations, which challenge each of us both professionally and personally. Faced with the effects of the pandemic, the educational profession maintains its responsibility to demonstrate the resilience to continue, today more than ever in a logic of social inclusion, to develop resources and promote growth, autonomies and learning. Through the voices of privileged witnesses (educators, coordinators, curricular and specialized teachers), this contribution analyses experiences and practices that promote in everyday life a reviewed and reinterpreted educational relationship. Using interviews, questionnaires and documentation produced by early childhood services mainly in Lombardy and Emilia-Romagna in the first months of lockdown, we will highlight the changes introduced. The intention is to understand experiences and ethical-moral questioning, modifications to project development, and conditions for the continuity of educational processes through renewed relations, capable of bringing out the main and generative features of educating.

* Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dalle tre autrici; i paragrafi 2 e 3 sono comunque attribuibili a Maja Antonietti, i paragrafi 4 e 5 a Monica Guerra, mentre il paragrafo 1 a Elena Luciano.

Keywords: educational relationship, Covid-19, early childhood education, experiences, inquiry

Viviamo un tempo di emergenza e di drammatiche trasformazioni, a cui ciascuno è chiamato professionalmente e personalmente. A fronte degli effetti della pandemia, che può indurre a sospendere ogni azione, la professione educativa mantiene la responsabilità di esercitare la propria resilienza per continuare, oggi più che mai in una logica di inclusione sociale, a sviluppare risorse e a promuovere crescita, autonomie, apprendimenti. Il contributo analizza pratiche ed esperienze promotrici nella quotidianità di una relazione educativa rivisitata e re-interpretata, grazie alle voci di testimoni privilegiati quali educatori, coordinatori, insegnanti curricolari e specializzati. Attraverso interviste, questionari e documentazioni prodotti in servizi per l'infanzia principalmente della Lombardia ed Emilia-Romagna nei primi mesi del lockdown, verranno evidenziati i cambiamenti introdotti con l'intento di comprendere vissuti e interrogativi etico-morali, modifiche delle progettualità, condizioni per una continuità dei processi educativi attraverso relazioni rinnovate, capaci di fare emergere i tratti salienti e generativi dell'educare.

Parole Chiave: relazione educativa, Covid-19, servizi 0-6, esperienze, ricerca

1. Emergenza e legami educativi

La qualificazione dell'offerta educativa rivolta ai bambini dalla nascita ai sei anni costituisce da tempo una priorità, a livello europeo, sia sul piano politico-istituzionale sia su quello pedagogico-educativo. Dagli anni Novanta del secolo scorso, la pubblicazione di alcuni documenti della Commissione Europea ha promosso, anche attraverso il supporto di evidenze di ricerca internazionali, la necessità di investire sui servizi educativi per l'infanzia al fine di favorire la partecipazione delle donne al mercato del lavoro, la conciliazione della vita professionale con quella privata, la crescita sana dei bambini e delle bambine e lo sviluppo delle loro potenzialità, la lotta all'abbandono scolastico, alla povertà e alla trasmissione delle disuguaglianze durante l'intero arco della vita. In particolare, in alcune Comunicazioni della Commissione Europea in materia di servizi per l'infanzia (2011, 2013), i servizi e gli interventi di educazione e cura dell'infanzia sono dichiarati come base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della futura occupabilità.

Proteggere milioni di persone dal rischio di povertà e di esclusione sociale era ed è un obiettivo prioritario delle politiche europee e in tal senso continua a giocare un ruolo strategico l'investimento sull'accesso a servizi di educazione e cura di qualità, particolarmente rilevante per i gruppi in situazione di povertà educativa, disagio sociale e vulnerabilità (Commissione Europea, 2013). Coerentemente con tali orientamenti, la proposta europea di principi chiave per la qualificazione dei servizi per l'infanzia (Commissione Europea, 2016, p. 25), ha incluso, tra i dieci principi orientativi generali, la disponibilità di "servizi che incoraggino la partecipazione, rafforzino l'inclusione sociale e accolgano la diversità".

L'emergenza sanitaria che ha colpito anche il nostro Paese ha causato un'improvvisa e prolungata sospensione della presenza dei bambini e delle bambine nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia, ovvero il loro primo spazio di vita pubblico, luogo di incontro, di apprendimento e di sperimentazione delle prime autonomie.

Ciò ha inevitabilmente causato l'aumento di situazioni di isolamento e disagio, con gravi rischi di regressione in termini di democrazia, giustizia, equità sociale e tutela dei diritti di tutti. In tale situazione di emergenza, il sapere pedagogico ha espresso la sua cifra promuovendo relazioni di supporto a progetti di resilienza personale e professionale (Vaccarelli, 2017), verso la costruzione di nuovi equilibri individuali, collettivi e istituzionali (Malaguti, 2005).

Pur nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene in presenza, accanto alle esperienze di didattica a distanza (DAD) nei vari ordini di scuola¹, durante il periodo di *lockdown* dovuto alla pandemia si sono progressivamente diffuse esperienze anche nei nidi e in tutte le tipologie di servizi educativi rivolti ai bambini dalla nascita ai sei anni (Miur, 2020), denominate legami educativi a distanza (LEAD)

perché l'aspetto educativo a questa età si innesta sul legame affettivo e motivazionale. È quindi esigenza primaria, in questo inedito contesto, ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro (Ministero dell'Istruzione, 2020a, p. 2).

1 DPCM dell'8 Marzo 2020: <https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza.html>

Gli obiettivi educativi e formativi sono stati inevitabilmente rimodulati e trasferiti dunque nella virtualità della distanza, riducendo ai minimi termini l'incontro tra educatori ed educandi, nel migliore dei casi disperdendo l'ambiente di apprendimento dentro agli spazi domestici di ciascuno, e tuttavia mostrando i caratteri distintivi del fenomeno educativo e l'essenzialità dell'azione educativa, ovvero il suo carattere relazionale (Nanni, 1990). Se, dunque, quel rapporto educativo – sempre rivolto alla promozione più piena di ciascuno e orientato secondo obiettivi e contenuti educativi, intrinsecamente asimmetrico, dialettico e situato (Nanni, 1990) – è il terreno privilegiato entro cui si pongono le condizioni favorevoli e privilegiate affinché l'educando sperimenti situazioni formative e di apprendimento, i LEAD interrogano profondamente il senso dell'educazione stessa, le chance di apprendimento a distanza e le sue possibilità inclusive:

i LEAD sono per tutti, compresi i bambini di famiglie che non parlano bene la lingua italiana, che appartengono a contesti svantaggiati sul piano sociale, culturale ed economico, che “non si sono più fatti vivi”, che hanno bisogni educativi normalmente speciali, al fine di evitare che l'emergenza sanitaria generi disuguaglianze più marcate (Ministero dell'Istruzione, 2020a, p. 3).

In tal senso, laddove i LEAD hanno perseguito il fine di sviluppare a distanza quelle relazioni con i bambini fondate sulla cura, l'apprendimento, il gioco (Bondioli, Savio, 2018) e l'esplorazione, e le alleanze educative con le famiglie fondate sul dialogo e la corresponsabilità educativa (Guerra, Luciano, 2014; Milani, 2018; Bove, 2020) – con un focus preciso e intenzionale, dunque, da parte dei gruppi educativi, sul nutrimento di rapporti educativi precedentemente avviati in presenza – presumibilmente le scelte educative a distanza hanno favorito – è un'ipotesi e merita approfondimenti – logiche di inclusione sociale e un contenimento dei rischi di disagio educativo e emotivo provocato da un isolamento tanto innaturale per bambini e adulti naturalmente orientati a vivere, crescere e apprendere in relazione.

2. Educare a distanza nello 0-6: presentazione di una ricerca

L'elaborazione del percorso di ricerca è stata avviata a partire dal riconoscimento che le azioni messe in atto dai servizi educativi in quel periodo, entro un contesto complesso e doloroso, rappresentano un ambito di ricerca cruciale per comprendere come nidi e scuole dell'infanzia hanno risposto alla situazione di emergenza in atto.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di comprendere come educatori, insegnanti e coordinatori pedagogici di servizi educativi per l'infanzia 0-6 hanno affrontato il periodo del *lockdown* e conseguentemente come sono state declinate la relazione educativa, le proposte, le azioni di coinvolgimento, la formazione, la progettazione e la documentazione pedagogica.

La ricerca, di tipo esplorativo coerentemente ad un approccio misto quali-quantitativo (Trincherò, Robasto, 2019), si è sviluppata attraverso la costruzione di un questionario strutturato della durata di 30 minuti circa somministrato ad un campione di comodo. Lo strumento è costituito complessivamente da 16 domande a risposta multipla; 8 domande con scala Likert; 18 domande a risposta aperta (5 con risposta breve, 13 con risposta lunga). Il questionario include una prima sezione con dati anagrafici e professionali del rispondente, seguita da domande relative alle modalità di coinvolgimento e alle tipologie di proposte educative rivolte a bambini e famiglie, agli strumenti e ai formati utilizzati, alle principali finalità delle proposte, ai bisogni raccolti, alle potenzialità e alle difficoltà riscontrate.

La raccolta dati è avvenuta attraverso la somministrazione del questionario, accessibile online dal 3 giugno 2020, che si apre con una lettera di presentazione finalizzata a precisare gli obiettivi e la titolarità della ricerca, a garantire l'anonimato delle risposte, l'utilizzo esclusivo dei dati ai fini della ricerca e nel rispetto della privacy e l'accessibilità e divulgazione dei risultati. Nel presente studio verranno analizzate le risposte alle domande chiuse attraverso analisi statistiche di tipo descrittivo².

- 2 Sono stati pubblicati altri esiti della ricerca ricavati dall'analisi delle tematiche relative ai bambini con bisogni educativi speciali e alle loro famiglie in M. Antonietti, M. Guerra, E. Luciano (2020), "Servizi 0/6 nell'emergenza e famiglie con bambini/e in condizione di bisogno educativo speciale: prove di relazione da un'indagine in tempi di pandemia", *Nuova Secondaria*, 2, 360-373.

La totalità dei rispondenti al questionario è di 412 persone: si tratta quasi totalmente di persone di genere femminile (98,3%), con età media di 39,8 anni. I rispondenti posseggono per il 49,3% una o più lauree in ambito pedagogico, per l'8,8% lauree in altri ambiti e per il 43,2% il diploma di maturità. I rispondenti operano per quasi la metà del campione in un servizio di nido (44,2%) o nella scuola dell'infanzia (46,4%), una percentuale ridotta nei servizi 0-6 (13,3%), i cui enti gestori sono servizi comunali (29,9%), paritari (27,7%), privati (20,1%) e statali (15,8%). I servizi educativi si trovano in Lombardia (59%), Emilia-Romagna (23,5%), Veneto (6,6%), Piemonte (3,2%), Toscana (2,4%), Lazio (1,7%) e tutte le altre regioni italiane presenti con percentuali ridotte. I rispondenti sono educatori di nido (38,8%), insegnanti di scuola dell'infanzia (35,9%), persone con funzioni di coordinamento (20,3%), e altre figure educative (5%).

3. Analisi dei dati

Durante i mesi del *lockdown*, nell'ambito dei servizi e delle scuole coinvolti nella ricerca, le proposte educative sono state attivate attraverso diverse modalità: il 3,6% dei rispondenti le ha attivate esclusivamente in diretta, ovvero in sincrono, il 28,6% unicamente in differita, ovvero in tempi differenti, a seconda delle possibilità e esigenze di ciascuno, il 67,2% ha adottato entrambe le modalità e il 0,5% non ha adottato alcuna modalità.

Tra gli strumenti utilizzati “molto” e “abbastanza frequentemente” per comunicare le proposte educative ai bambini e alle famiglie, al primo posto si trovano WhatsApp o Telegram (72,8%), al secondo posto piattaforme per incontri (66,3%), al terzo posto il telefono (43,2%), seguiti dall'uso della mail (40,1%), da Facebook e altri strumenti affini (30,1%), dal Padlet (25,9%) e dal blog della scuola (20,6%).

Per quanto riguarda i tempi in cui i legami educativi sono stati ripristinati – pur a distanza – dopo la chiusura di servizi e scuole, emerge dalla ricerca che le proposte educative sono state attivate in diretta dal 22,1% dei rispondenti entro 2 settimane dall'avvio del periodo del *lockdown*, dal 31,6% in un periodo compreso tra 2 settimane e un mese, dal 27,9% tra 1 e 2 mesi. Le proposte educative sono state attivate in differita dal 28,6% entro 1 settimana dall'inizio del *lockdown*, dal 32,5% dopo 2 settimane, dal 20,4% dopo 3 settimane, dal 10,9% dopo 1 mese.

Tra le modalità in diretta adottate si evidenzia come ridotta la presenza di proposte educative quotidiane (6,3%). Risultano presenti proposte educative in modalità diretta ogni 2/3 giorni o settimanali nei termini di incontri a distanza di piccolo o medio gruppo (30,8%) di gruppo sezione (23,1%), di incontri individuali con videochiamate (17,5%) o telefonate (11,6%). Assenti per il 66,2% gli incontri individuali con telefonate, per il 52,9% gli incontri individuali con videochiamate, per il 38,3% gli incontri a distanza con piccolo/medio gruppo, per il 45,9% gli incontri a distanza di sezione.

Tra le modalità di coinvolgimento in differita sono state adottate ogni 2-3 giorni e settimanalmente l'invio di proposte (71,4%), le videoletture (63,8%), l'invio di proposte con richiesta di risposta (42,7%) ed i suggerimenti di siti per giochi e attività (28,4%). Quotidianamente sono presenti l'invio di proposte (16,5%), le videoletture (8,3%), l'invio di proposte con richiesta di risposta (2,4%) ed i suggerimenti di siti per giochi e attività (2,9%). Assenti del tutto per il 44,4% dei rispondenti la segnalazione di suggerimenti e siti per le proposte di giochi e attività e per il 33,2% l'invio di proposte con richiesta di risposta.

I formati adottati per le proposte educative vedono una quasi prevalenza di video (96,1%), di foto (80,3%), seguiti da audio (73,1%) e da testi (68,2%).

Rispetto alle proposte inviate, nel 10,9% dei casi non sono stati forniti feedback, nel 49,8% sono stati forniti collettivamente in differita, nel 32% collettivamente in diretta, nel 36,7% individualmente in differita e nel 18,9% individualmente in diretta.

Veniva chiesto ai rispondenti di indicare tre obiettivi prioritari delle proposte educative offerte: al primo posto si trova il favorire sollievo psicologico e benessere emotivo nei bambini (65,3%), seguito dal favorire momenti insieme tra bambini e figure famigliari adulte (56,6%), dal suggerire proposte di gioco per i bambini (55,8%) e dal favorire sollievo psicologico e benessere emotivo alle famiglie (48,5%). Seguono poi il promuovere apprendimenti dei bambini (36,2%), il favorire la socialità con i compagni di sezione (30,8%), l'offrire suggerimenti su pratiche di cura/autonomia dei bambini (28,9%), il favorire un confronto con le figure famigliari adulte (26,9%) e scambi tra le figure famigliari (12,9%).

Il questionario indagava anche le tipologie di incontri a cui i rispondenti avevano partecipato durante il *lockdown*: tra le risposte si evidenzia come impegni settimanali di rilievo siano stati gli incontri progettuali set-

timalani con i colleghi del servizio (72,1%), incontri di autoformazione (55,3%) e di formazione interna al servizio (17,5%), incontri organizzativi (54,4%), momenti organizzativi e progettuali con colleghi di altri servizi (33,3%) e quelli amministrativi interni al servizio (18,7%).

In generale, tra le tematiche formative più approfondite in modo autonomo e/o in modo coordinato dai servizi, spiccano quelle relative alla dimensione psicologica legata all'emergenza (82,8%), quelle dell'educazione a distanza (80,3%), quelle relative alla relazione con le famiglie (75,5%), quelle su progettazione e documentazione (68,5%), quelle relative alle nuove tecnologie (63,8%), quelle relative alla sicurezza (56,6%), quelle di ordine sanitario (53,9%).

Il questionario dedicava altresì diverse domande alle pratiche tra adulti per comprendere i bisogni riscontrati e le modalità di frequenza degli incontri adottati. Tra le pratiche adottate si evidenzia come sia presente in alta percentuale la disponibilità a contatti orali o scritti liberamente fruibili dalle famiglie, settimanalmente (67,2%), ogni due settimane (7%), ogni mese (5,3%) o ogni due mesi (3,4%). Gli incontri con le famiglie della sezione sono segnalate come proposte dal 55,1% dei rispondenti, per lo più a cadenza mensile (19,4%). I colloqui individuali con alcune famiglie risultano proposti dal 53,4% dei rispondenti, in prevalenza a cadenza mensile (17,7%). I colloqui individuali con le famiglie di tutti i bambini risultano avviati dal 39,3% dei rispondenti, in prevalenza a cadenza mensile (14,4%). Si rileva come risultino non avviati per i due mesi del *lockdown* incontri con le famiglie del servizio (63,6%), colloqui individuali con le famiglie di tutti bambini (60,7%), colloqui individuali con alcune famiglie (46,6%), incontri con le famiglie della sezione (44,9%) e disponibilità a contatti liberamente fruibili dalle famiglie (17%).

Tra le tre richieste più rilevanti ricevute dalle famiglie si evidenzia quella dell'aiuto per la gestione di difficoltà specifiche dei bambini (58,7%), indicazioni per la gestione di specifiche pratiche di cura e autonomia dei bambini (42,2%), sostegno sul piano personale (38,6%), attività specifiche per i bambini diverse da quelle proposte prima del *lockdown* (32,2%), aggiornamento sugli operatori e sul servizio (28,4%), segnalazione di risorse (27,7%), supporto in ordine alle nuove tecnologie (10%). Nel 12,9% dei casi non è pervenuta nessuna richiesta.

Relativamente al coinvolgimento delle famiglie veniva chiesto di indicare quante famiglie non avevano partecipato alle proposte educative: in media vengono indicate 10 famiglie per rispondente (se si selezionano

solo educatori di nido e insegnanti della scuola dell'infanzia, si tratta di 7,2 famiglie per sezione che non hanno partecipato). Un numero di 50 rispondenti (12,1%) indica che tutte le famiglie hanno risposto alle proposte attivate. Nel restante numero di rispondenti, il 67,1% ha attivato proposte di coinvolgimento ad hoc per provare a ri-avviare la relazione con le famiglie non coinvolte.

Secondo i rispondenti la mancata risposta delle famiglie è stata “molto” ed “abbastanza” determinata da difficoltà organizzative famigliari (65,3%) e da difficoltà emotive (43%), entrambe collegate all'emergenza in corso e a condizioni di svantaggio di varia natura (39,3%). Secondo gli intervistati hanno giocato un ruolo rilevante anche i problemi economici legati all'emergenza (25,5%), la condizione di bisogno educativo speciale del bambino (17,7%) ed eventuali problemi sanitari dei famigliari legati all'epidemia in corso (14,6%).

4. Discussione dei dati

Dall'analisi dei dati emergono alcuni nodi di interesse in merito alle domande di ricerca anticipate.

Innanzitutto si evince un'ampia capacità da parte dei servizi nel loro complesso di rispondere in tempi rapidi all'emergenza e alle difficoltà ad essa conseguenti: 1/3 del campione, infatti, dichiara di essersi attivato con proposte in differita solo dopo due settimane dall'avvio del *lockdown* e altrettanto con proposte in diretta entro un mese, in linea con la Ricerca Nazionale Sird 2020³. Questi dati sono ulteriormente rilevanti se si considera che le “Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza” (Ministero dell'Istruzione, 2020b) a sostegno della sperimentazione resasi necessaria a causa dell'emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus sono state pubblicate a Marzo 2020 e che in esse era contenuto solo un breve paragrafo relativo alle scuole dell'infanzia, e nessuno ai servizi per bambini da 0 a 6 anni.

In questo senso, dunque, i servizi educativi per l'infanzia sembrano aver mostrato una capacità reattiva indipendente dalle richieste ministeriali e, con ciò, probabilmente anche una propensione a riflettere sulle esperienze e a cercare ispirazione nella collegialità del gruppo educativo

3 https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf

(Mortari, 2004; Mezirow, 2016; Bondioli, Savio, 2018) per l'individuazione di soluzioni e scelte educative condivise e resilienti anche in tempi di emergenza (Vaccarelli, 2017), da un lato, e a ricercare la relazione con bambini e famiglie di natura spontanea e in continuità con la progettazione e lo sviluppo di legami educativi precedentemente avviati, in presenza, fondati sulla sinergia tra cura e educazione, gioco, apprendimento e esplorazione, dall'altro. Lo stesso ampio utilizzo di due modalità, quella in differita e quella in diretta, privilegiato da 2/3 del campione, pare andare nella direzione di mettere in campo più strumenti per cercare di rispondere a più bisogni e a una varietà di situazioni personali, professionali, familiari. Tra gli obiettivi delle proposte appare prioritario quello di favorire il benessere di bambini e famiglie, anche attraverso momenti guidati e sostenuti da educatori e insegnanti con proposte di gioco per i bambini e incontri mediati in cui rappresentano un perno anche le famiglie, in rinnovate logiche di dialogo e scambio (Milani, 2018).

Sebbene nessuno segnali di aver optato per la costruzione di una routine quotidiana, l'utilizzo di modalità in diretta, certamente in percentuale minori, può invece far ipotizzare l'intenzione di provare a proseguire con proposte più vicine alla routine educativa settimanale. Sono da leggere in questo senso le proposte inviate con regolarità alle famiglie, a distanza di qualche giorno o di una settimana, così come il consistente utilizzo di formati che prevedono immagini, quali audio e foto, forse privilegiati per permettere un maggior e più immediato contatto, sebbene a distanza e sovente in differita, con i bambini.

Nella proposta dei LEAD la dimensione quotidiana sembra perdersi, e probabilmente non può che essere così, soprattutto con i più piccoli e anche in ragione del consistente impegno che essa richiederebbe alle famiglie. D'altro canto, canali di attivazione immediata, come WhatsApp e Telegram, paiono certamente di più facile fruizione, ma inducono ad ipotizzare modalità di comunicazione a carattere più informativo o trasmissivo, privilegiando l'invio di comunicazioni o materiali autonomamente fruibili, più distanti da un approccio partecipato alle relazioni tra adulti, tra adulti e bambini e tra bambini (Bondioli, Savio, 2018).

Allo stesso modo, l'utilizzo prevalente di modalità in differita lascia intuire scelte educative a carattere meno interattivo, con una larga maggioranza di invio di storie e proposte che, affidate ai tempi e agli spazi autonomamente scelti di bambini e famiglie, inevitabilmente si allontana da quella dimensione relazionale di cui l'azione educativa è intrisa (Nanni, 1990).

Risulta tuttavia evidente una diffusa disponibilità ad essere presenti nel dialogo attraverso l'offerta permanente di un contatto liberamente fruibile, sebbene le tempistiche dei colloqui individuali o degli incontri con le famiglie paiano essere quelle solitamente adottate nella quotidianità e non essere state "potenziate" nel periodo dell'emergenza, se non da parte di una ridotta percentuale di scuole e servizi. Contemporaneamente, le risposte restituiscono che le richieste pervenute ai servizi e alle scuole da parte delle famiglie riguardano le specificità delle situazioni individuali – a fronte di feedback anche alle proposte educative di carattere prevalentemente collettivo –, suggerendo quindi la necessità di maggiori occasioni dedicate, anche in ragione del significativo numero di famiglie che, in media, risultano non essere state agganciate e coinvolte e per le quali si sono attivati con tentativi mirati i 2/3 dei rispondenti. Le cause dei mancati contatti sembrano per gli educatori e gli insegnanti ascrivibili a difficoltà esterne organizzative⁴ o emotive connesse al Covid-19, rispetto alle quali essi appaiono più disarmati, anche perché non preparati.

Appare quindi rilevante l'emergere di un impegno formativo consistente, non solo e non tanto sulle nuove tecnologie, quanto piuttosto proprio sulle difficoltà dell'attivazione educativa a distanza, della relazione con le famiglie e della gestione emotiva dell'emergenza, con un ampio numero di rispondenti che dichiara una personale attivazione nel cercare supporto anche attraverso l'autoformazione. coerentemente con processi autodiretti di sviluppo della propria professionalità, anche in situazioni di emergenza (Vaccarelli, 2017).

5. Conclusioni

Sembra confermarsi l'impegno dei servizi educativi per l'infanzia ad attivarsi in modo flessibile, ricercando anche a distanza la continuità dei legami educativi, attingendo alla propria esperienza professionale per declinarla anche nell'emergenza. In particolare, i gruppi educativi dei servizi 0-6 sembrano essere stati in grado di cogliere, sebbene non totalmente e non appieno, diverse delle potenzialità messe a disposizione dalle tecno-

4 Aspetto confermato dal contributo di Gigli nel Dossier Creif Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie <https://edu.unibo.it/it/terza-missione/formazione/dossier-creif>.

logie, utilizzandole sovente in modo integrato così da poter raggiungere il maggior numero di bambini e famiglie possibile.

In alcuni casi, i LEAD hanno messo in evidenza la difficoltà di delineare nuovi modi possibili di stare in relazione e fare educazione nella distanza, orientando verso una traduzione abbastanza lineare e unidirezionale di pratiche abituali, solo spostate di contesto e cornice, senza immaginare alcune variazioni necessarie, ad esempio nelle modalità di risposta alle proposte. In altri, invece, emerge come la distanza sia stata occasione per sperimentare modalità diverse, restituendo un ruolo nuovo alle famiglie, tramite indispensabile per consentire un percorso con i bambini. In entrambi i casi, la ricerca, anche autonoma, di occasioni formative e autoformative mirate pare confermare la necessità di avviare occasioni riflessive in grado di sostenere educatori e insegnanti all'interno di situazioni emergenziali, in modo da farne competenza permanente capace di sostenere il lavoro educativo non solo in casi eccezionali, ma anche nelle numerose occasioni critiche che si presentano nella normale quotidianità.

Nelle transizioni tra normalità ed emergenza si apre così l'invito alla riflessione critica sulle proprie e altrui cornici interpretative (Mezirow, 2016), in particolare sui significati della fragilità umana e dell'incontro con l'altro, così come del progettare e vivere rapporti educativi in tempi di diffidenza verso contatti e relazioni. Questa postura critica di educatori e insegnanti sulla propria responsabilità nelle relazioni educative sostiene atteggiamenti mentali cooperativi, inclusivi e democratici (Mezirow, 2016) e consente all'educazione stessa di esprimere – dentro a relazioni educative capaci di scongiurare il rischio della solitudine, dell'isolamento e della povertà educativa – il proprio potere in termini di cambiamento, inclusione e sviluppo di bambini e adulti, insieme.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti M., Veneziani A. (2018). Pratiche inclusive nella scuola dell'infanzia: una ricerca sulle opinioni degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI, 2, 145-163.
- Antonietti M., Guerra M., Luciano E. (2020). Servizi 0-6 nell'emergenza e famiglie con bambini/e in condizione di bisogno educativo speciale: prove di relazione da un'indagine in tempi di pandemia. *Nuova Secondaria*, 2, 360-373.
- Besio S., Bianquin N. (Eds.) (2020). Disabilita e processi inclusivi in tempo di pandemia da coronavirus. *Nuova Secondaria*, 2.

- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea (2011). *Comunicazione del 17.2.2011, Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*.
- Commissione Europea (2013). *Relazione del 29.5.2013, Obiettivi di Barcellona Lo sviluppo dei servizi di cura della prima infanzia in Europa per una crescita sostenibile e inclusiva*.
- Commissione Europea (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. ZeroseiUp.
- Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (D.lgs. 65/2017) (2020). *Orientamenti Pedagogici sui Lead: Legami Educativi A Distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, 6 Maggio 2020.
- Guerra M., Luciano E. (Eds.) (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Ministero dell'Istruzione (2020a). *Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza. un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia*, Commissione nazionale per il sistema integrato zerosei (D.lgs. 65/2017).
- Ministero dell'Istruzione (2020b). *Emergenza sanitaria Coronavirus. Prime indicazioni operative per attività didattiche a distanza*. Nota n. 388 del 17 marzo 2020.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Milano: Mondadori.
- Nanni C. (1990). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*. Roma: Las.
- Trincherò R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Vaccarelli A. (2017). *Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe*. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 341-355.

La storia come strumento d'inclusione sociale. Esperienze di Public History of Education

The use of history for social inclusion. Public History of Education experiences

Luca Bravi

Assistant Professor of History of Education | Department of Education, Languages, Interculture, Literature and Psychology | University of Florence (Italy) | luc.bravi@unifi.it

abstract

The inclusion of minorities can be developed starting from the recognition of the social history of the various excluded communities, through the construction of collective narrative contexts. How can we build a peaceful growth path for the younger generations in a multicultural context? How can we draw a child of Arab origin from the outskirts of Berlin into the collective memory of a European country? How can we reduce the conflict between children growing up with different and opposing cultures and stories? This essay aims to describe concrete experiences of "public history of education", developed in Italy in meetings between Arab, Israeli and Italian students and in the experiences of the Chinese community of Prato, using storytelling as a tool to strengthen collective citizenship and social inclusion in the educational context.

Keywords: inclusion, social history of education, public history of education, citizenship, educational debate

L'inclusione di comunità minoritarie è un percorso formativo che può essere costruito a partire da una "pedagogia del riconoscimento" che tenga al centro la storia: riconoscere la storia sociale delle differenti comunità escluse, attraverso la costruzione di contesti di narrazione che abbiano come fulcro l'attività dell'incontro formativo. Come si può costruire un percorso pacifico di crescita di giovani generazioni in un contesto multiculturale? Come abbattere il disagio educativo e avvicinare un giovane di origine araba della periferia di Berlino, alla memoria collettiva di un paese europeo che s'inscrive all'interno della riflessione sulla Shoah? Come disinnescare, in contesti educativi, la conflittualità tra soggetti in crescita con storie diverse e contrapposte? Il saggio vuole descrivere esperienze concrete di public history of education, elaborate in Italia nell'incontro tra studenti arabi, israeliani ed italiani, nel racconto pubblico degli eritrei in Italia, nelle esperienze svolte dalla comunità cinese di Prato attraverso la storia come strumento di cittadinanza.

Parole Chiave: inclusione, storia sociale dell'educazione, public history of education, cittadinanza, dibattito educativo

Il 28 agosto 1963, Martin Luther King pronunciava il suo “I have a dream” (“Io ho un sogno”) al termine della marcia per i diritti civili e di fronte alla folla radunata al Lincoln Memorial di Washington.

Il 28 agosto 2020, a 57 anni da quello storico discorso, sono state cinquantamila le persone radunatesi nel medesimo luogo ad ascoltare Martin Luther King III, figlio dell’attivista e Premio Nobel per la Pace, assassinato nel 1968.

Si è trattato di un altro momento significativo, perché la recente marcia per i diritti ha avuto al centro la riflessione sui fatti di violenza subita da afroamericani negli USA nella primavera 2020; quelle vicende hanno innescato imponenti manifestazioni in tutti gli Stati Uniti ed a livello internazionale. L’uccisione di George Floyd, un afroamericano morto a Minneapolis (25 maggio 2020) in seguito ad un brutale arresto della polizia, ha mosso un movimento di rivendicazione che si è diffuso a livello globale. Uno dei gesti simbolici adoperati dai manifestanti è stata la rimozione di statue che rappresentano i protagonisti della storia narrata dai bianchi e viste come simbolo di una prevaricazione razzista contro la quale ribellarsi. Si è trattato di un attacco frontale al racconto della storia epurata dalla voce afroamericana. È un gesto estremo che si è verificato e che, al di là delle letture personali, dell’approvazione o del biasimo, è utile inserire all’interno dell’analisi sull’inclusione sociale, nella sua connotazione storica, ma anche nel suo contesto legato alla storia sociale dell’educazione, così strettamente connessi alla costruzione di percorsi di cittadinanza. Il confronto è tuttora in corso a livello sociale e si sta sviluppando sul piano della rappresentazione pubblica delle comunità e dei popoli.

Il racconto della storia, la sua parte più viva, si gioca da sempre nel presente: ad essere conteso è soprattutto lo spazio pubblico al quale avere accesso per poter narrare pubblicamente della propria esistenza come comunità e come persone: accedervi significa intraprendere il percorso del riconoscimento sociale.

1. La Pedagogia del riconoscimento per educare alla pace

Il Memoriale e Centro di Formazione presso la Villa di Wansee a Berlino è oggi un luogo della memoria internazionale, perché in quella stessa struttura, il 20 gennaio 1942, si svolse la conferenza durante la quale le alte cariche del nazismo si riunirono per conteggiare gli ebrei presenti in

Europa e decretarne la totale eliminazione fisica per motivi razziali¹. La costruzione di campi di sterminio come Auschwitz Birkenau fu conseguenza di quella decisione. La Germania ha reso quell'edificio una sede per attività rivolta giovani in formazione, proprio in relazione alle politiche della memoria, scegliendo di trasformare quella sede in un elemento delle politiche della memoria a livello internazionale e prediligendo l'attivazione di processi educativi in contatto con le scuole. Elke Gryglewski, attuale vicedirettrice del centro, ha dovuto affrontare un aspetto problematico legato a quest'imponente tematica che permette di cogliere immediatamente la complessità pedagogica che si pone di fronte a chi scelga di attivare un percorso di formazione attraverso la storia del Novecento: i giovani berlinesi che entrano in contatto con le attività del Centro non costituiscono un blocco uniforme di soggetti con famiglie tutte nate e cresciute in Germania, ma sono invece ragazze e ragazzi con origini che rimandano a differenti continenti e che si trovano a condividere lo spazio urbano della capitale europea, ciascuno con una propria relazione familiare, con il proprio retaggio culturale, con le proprie vicende personali e comunitarie, con le proprie forme d'inclusione ed esclusione vissute nel presente. Ognuno di essi è portatore di una storia tessuta con i propri viaggi, le proprie migrazioni familiari e/o le proprie permanenze territoriali. A Berlino sono presenti anche numerose famiglie di origine araba per le quali non risulta scontato il rapporto con le politiche della memoria tedesche, strutturate all'interno del percorso scolastico ed extrascolastico con un forte riferimento alla storia del nazismo ed alla responsabilità rispetto alla Shoah ebraica. Il conflitto israelo-palestinese del dopoguerra e le relazioni instabili all'interno di quell'area geografica hanno prodotto sentimenti di rigetto ed a volte di odio anche nelle giovani generazioni che interpretano il passato alla luce del presente, vissuto o narrato dalla propria famiglia o dalla propria comunità. Per questo motivo, il progetto che Elke Gryglewski ha elaborato nell'ultimo decennio è stato rivolto agli "Approcci di giovani berlinesi di origine arabo-palestinese e turca al tema del nazismo e dell'Olocausto" (Gryglewski, 2013). Al centro dell'intervento, un approccio basato sulla "pedagogia del riconoscimento", cioè la scelta di avviare la conoscenza dei giovani inseriti nel progetto, a partire dalla loro biografia tessuta con la storia del proprio popolo e della propria

1 Si veda *Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* (GHWK): <https://www.ghwk.de/de>

comunità d'origine. In questa ricostruzione rivolta alla cura ed al recupero di relazioni di pace nel gruppo, la storia degli altri, cioè la storia proposta dalle politiche della memoria, giunge soltanto nella fase successiva al riconoscimento di ogni storia personale, senza approcci paternalisti e senza esaltazioni eroiche o condanne, ma semplicemente con lo strumento del racconto reso elemento di trattazione pubblica (De Conti, Giangrande, 2017). Un elemento basilare riguarda ciò che potremmo indicare come "l'incontro con il 'nemico' in uno spazio nuovo". In queste narrazioni personali e di interconnessioni tra comunità, il ruolo di vittima e carnefice varia spesso, a seconda del punto di vista e del tempo storico al quale si riferisce il giovane narratore. L'obiettivo è quello della costruzione di cittadinanza attiva e comune, un elemento che anche nel contesto italiano ha spesso trovato proficue connessioni con l'ambito della costruzione di memoria collettiva e di percorsi di conoscenza della storia del Novecento legati anche al contesto dello studio della Shoah in ambito educativo (Vico, Santerini, 1995; Santerini, 2005). Si tratta dello stesso processo alla base dell'attività pedagogica della Cittadella della Pace di Rondine (Arezzo), recentemente scelta come sede dell'ultima testimonianza pubblica rilasciata da Liliana Segre, sopravvissuta ad Auschwitz ed oggi Senatrice a vita (9 ottobre 2020). Il processo educativo attivato da Gryglewski a Berlino e quello della Cittadella della pace in Italia muovono dallo stesso assunto: offrire uno spazio fisico in cui prenda il via un dialogo interculturale ed interreligioso (Guetta, 2019) per attivare una riflessione che incida anche sui processi di costruzione pubblica della memoria da riorientare su basi che abbassino il grado di conflittualità tra differenti comunità (Alici, 2019).

Un elemento fondamentale di questo processo è rappresentato dal viaggio di formazione in un contesto "terzo" per tutti i componenti del gruppo: da Berlino, si attivano scambi con gruppi di adolescenti di altre nazioni, attraverso le relazioni con enti nazionali ed internazionali che lavorano sul tema della cittadinanza e della storia. Il progetto coordinato da Elke Gryglewski è costruito anche attraverso le relazioni con l'Italia e con la Regione Toscana ed il Museo della Deportazione di Prato: per dieci giorni, il gruppo di giovani tedeschi, tra i quali anche quelli di origine araba, svolge una visita in Italia, per attraversare i luoghi della memoria legati al tema della Seconda guerra mondiale e della resistenza al nazifascismo. I luoghi visitati sono presentati da esperti, ma attraverso la mediazione dei giovani italiani delle ultime due classi delle scuole secondarie

di secondo grado e non toccano le vicende internazionali, ma attivano la costruzione della relazione nel gruppo, attraverso la narrazione dell'esperienza di guerra, di persecuzione e di sterminio vissuta nel contesto del fascismo italiano. Le visite toccano l'ex campo di smistamento di Fossoli (nei pressi di Carpi)², il Binario 21 di Milano³, la Risiera di San Sabba a Trieste⁴, Sant'Anna di Stazzema⁵, la Scuola di Pace Monte Sole (Marzabotto)⁶, il Museo della Deportazione di Prato⁷. Lo scopo delle visite è confrontarsi sul racconto della storia e sulla costruzione di memorie all'esterno del contesto tedesco, seppur relazionandosi con luoghi e vicende strettamente connesse con le politiche della memoria in Germania. La fase successiva è la visita del gruppo di giovani italiani a Berlino. In tale occasione, seppur coadiuvati da esperti, sono ragazze e ragazzi del gruppo della Villa di Wansee a farsi mediatori di conoscenza dei luoghi della storia della Seconda guerra mondiale nella capitale tedesca; accanto a questo racconto è associata anche la narrazione delle storie delle comunità d'origine dei ragazzi arabi che in quegli stessi anni affrontavano altre vicende interne al proprio Paese, fino a giungere al dialogo inerente alle storie personali dell'arrivo della propria famiglia in Germania. È soltanto in questa fase che è introdotto il confronto con le politiche della memoria tedesche, ma in una modalità che conserva un punto di vista non soltanto europeo, ma internazionale. Il senso di conflittualità e di odio tra gruppi registrato all'inizio del percorso si attenua sensibilmente e la pedagogia del riconoscimento permette di non proporre il confronto con i temi di storia e memoria in modo ideologico, ma di confrontarsi sul piano della conoscenza dei fatti storici (Bravi, 2014). Sono le basi per una cittadinanza riconosciuta (Santerini, 2010), plurale e pacifica, nella convinzione che soltanto chi veda riconosciuta la propria storia possa riconoscere e comprendere la storia degli altri costruendo un avvicinamento alle politiche della memoria che sia anche processo educativo nel contesto sociale (Catarci, 2015). La storia diventa strumento di formazione connessa alla narrazione personale, familiare e comunitaria per giungere al nucleo fondante del

2 Si veda <https://www.fondazionefossoli.org/it/>

3 Si veda <http://www.memorialeshoah.it/home-page/>

4 Si veda <https://risierasansabba.it>

5 Si veda <http://www.santannadistazzema.org/sezioni/LA%20MEMORIA/>

6 Si veda <https://www.montesole.org>

7 Si veda <http://www.museodelladeportazione.it>

percorso educativo proposto: esiste una prima fase più superficiale dell'azione rappresentata dal dialogo tra soggetti appartenenti a comunità in conflitto che permette di mettere in discussione i quadri di memoria sociale precedentemente assunti da ciascuno (Halwachs, 1997), ma il passaggio decisivo è che l'approfondimento storico diventa lo strumento per raggiungere uno sguardo critico di fronte alla memoria pubblica, utile per riposizionare la propria storia individuale e familiare nel presente. Questo passaggio avviene in un contesto di racconto multiculturale e quindi mediato e tessuto da molteplici voci dissonanti.

2. Il colonialismo attraverso gli album degli eritrei e degli etiopi in Italia

Questo stesso processo di presa di coscienza personale strettamente connesso ai percorsi educativi comunitari in ambito extra-scolastico ha trovato recente espressione anche nella comunità eritrea residente in Italia. Il colonialismo italiano ha segnato uno stretto e prolungato rapporto della nostra nazione con le terre nel Corno d'Africa (Labanca, 2015). Elementi di contatto segnati da violenta persecuzione e legislazione che già nel 1937, in preparazione alle leggi antisemite del 1938, segnava la subalternità delle popolazioni "negre" rispetto ai bianchi e vedeva applicare metodi feroci di eliminazione fisica per la conquista e lo sfruttamento delle terre d'Africa. Si tratta però di una storia abbondantemente soggetta a rimozione nel discorso pubblico sulla storia italiana ed invece assai viva nelle comunità eritree che permangono nelle metropoli italiane. Al centro di queste condizioni divergenti si trova la capacità, oppure la scelta, di trasportare queste narrazioni comunitarie nel contesto pubblico. In questo caso, l'esperienza di narrazione pubblica che sarà al centro dell'analisi è rappresentata da un contesto comunicativo esterno alla scuola ed ai canonici percorsi formativi. A Milano, la comunità eritrea che da decenni vive stabilmente in città, ha raccontato la propria storia di comunità, il colonialismo subito ed i pregiudizi conservati o abbattuti nel tempo, attraverso un documentario-film intitolato "Asmarina" (2015)⁸, costruito dai registi Alan Maglio e Medhin Paolos. Il filmato rimette in relazione

8 Il progetto ed il documentario sono visibili all'indirizzo web <http://asmarina-project.com/it/>

le narrazioni delle persone di origine eritrea oggi a Milano con il racconto delle generazioni precedenti che subirono sulla propria pelle il colonialismo, sia in Africa che nei Paesi dove giunsero, come immigrati. È un racconto tessuto attraverso gli album fotografici di famiglia che attraversano, con scansione cronologica, le vicende personali, familiari, comunitarie e quindi anche nazionali. Il titolo del documentario è anch'esso segno di un rapporto costante tra Italia ed Eritrea, ma taciuto o sottinteso per non trovarsi costretti a confrontarsi con le colpe della persecuzione da un lato e con la sofferenza del ricordo dall'altro. "Asmarina"⁹ era la canzone cantata negli anni Cinquanta dall'italiano Pippo Maugeri ed aveva un testo che raccontava dell'amore di un italiano per una donna eritrea, ma è diventata contemporaneamente anche una canzone di lotta, grazie al testo tradotto dal cantante Wedi Shawl che vi rivendica la necessaria liberazione della città di Asmara. Sono le differenti parole utilizzate dall'una e dall'altra parte della narrazione a cambiare il senso di quella storia, sospesa tra un prolungato silenzio, la rivendicazione italiana di aver portato civiltà dove non c'era ed il racconto degli eritrei e dei somali fatto di violenza subita dalle proprie famiglie, cacciate, eliminate o sottomesse nella propria terra d'origine.

È di un necessario riconoscimento attraverso il racconto che parla anche la scrittrice e cantante Gabriella Ghermandi, nata ad Addis Abeba nel 1965, da un padre italiano ed un madre etiopica e residente a Bologna dal 1979. Il suo progetto di narrazione pubblica non riguarda direttamente il contesto scolastico, ma il recupero della storia è effettuato attraverso la riscoperta e la riproposizione sul palco di canzoni della resistenza etiopica al colonialismo italiano. Il gruppo che ha costituito per eseguirle è una formazione mista di musicisti italiani ed etiopi. Tra i racconti che Ghermandi ha recuperato (Ghermandi, 2005) c'è anche il ricordo di trentamila civili etiopi massacrati dall'esercito italiano, il 19 febbraio 1937, accusati di rappresaglia per un attentato compiuto ai danni del viceré Rodolfo Graziani. Il 19 febbraio è il Giorno della Memoria in Etiopia, ma in Italia non c'è nessuna consapevolezza di tale data.

Anche la scrittura è stata spesso fonte utile a ricucire una narrazione interrotta e le pagine dell'ultimo volume della scrittrice Igiaba Scego (2020) tornano a tessere una memoria ed un racconto che molto spesso

9 La canzone si riferisce ad Asmara, la città più principale e tra le più popolate dell'Eritrea.

non ha trovato spazio nella narrazione pubblica. Ha spiegato la scrittrice: “L’Italia spesso non si ricorda di avere un legame storico con Libia, Somalia, Etiopia ed Eritrea” ed è questo il motivo per il quale i fatti di quelle terre non hanno trovato spazio nei manuali di storia per la scuola. Questo atteggiamento di silenziosa distanza ha reso più difficile e più traumatico il riconoscimento di cittadinanza ed il percorso verso relazioni pacifiche. Il documentario, le canzoni della resistenza etiopica e la narrazione attraverso i libri sono stati gli elementi alla base della recente organizzazione di un movimento nazionale italiano denominato “neri italiani / black italian” (NIBI) costituito da ragazze e ragazzi di origine africana, italiana, sudamericana e mondiale che lottano per il cambiamento sociale e dell’immaginario collettivo e lo fanno attraverso l’attivazione di racconti da trasportare in contesti di educazione formale ed informale (Valeri 2019). È un’esperienza che rimette in connessione i tanti progetti costruiti dall’interno delle comunità e che danno conto del tentativo delle nuove generazioni in crescita e quindi in formazione da un lato di recuperare la “propria” storia, ma dall’altro anche di rielaborarla nel presente non semplicemente come forma di rivendicazione, ma come processo di narrazione pubblica su cui strutturare identità multiple.

3. Gli occhi della comunità cinese di Prato sul Treno della Memoria

La storia di Luisa Xuh, studente di origine cinese dell’istituto superiore Dagomari di Prato, permette infine d’individuare la strada percorsa per costruire inclusione attraverso attività scolastiche che s’intersecano con l’attivismo di comunità religiose ed istituzioni culturali presenti sul territorio cittadino. A Prato, in Toscana, risiede la comunità cinese più numerosa in Italia e le scuole della città accolgono un numero elevato di studenti di origine cinese che spesso sono nati e vissuti da sempre sul territorio municipale¹⁰. Il territorio comunale vede la presenza anche del Museo della Deportazione di Prato, ente nato nel 2002 con l’obiettivo di

10 Prato ha una popolazione di 195.000 abitanti, il 20% è rappresentato da popolazione di origine cinese. Si tratta della terza città europea, dopo Parigi e Londra, con il maggior numero di cittadini cinesi. Le scuole di Prato accolgono studenti di 82 differenti comunità, quasi il 20% degli studenti è costituito da giovani di origine straniera, il 43% di questi è di origine cinese. Dati Istat 2019.

costruire e diffondere la ricerca, la conoscenza storica e la diffusione delle politiche della memoria, in connessione con i contesti educativi. Le relazioni del Museo con la comunità cinese di Prato sono state sempre costruite nel tempo, fino al 2015, quando la pubblicazione della guida del museo in lingua cinese, ha permesso a molti studenti delle scuole di diventare mediatori con la propria comunità della storia locale e nazionale, in relazione al tema della deportazione nel periodo del fascismo e del nazismo. Nel febbraio 2016, il museo è stato sede di un'iniziativa culturale dedicata al racconto di deportazione subito dalla popolazione cinese in Italia durante il fascismo, culminato con la deportazione in campi di concentramento sul territorio italiano di 167 cinesi, considerati nemici dello Stato. Alcuni discendenti di quelle famiglie internate vivono tuttora in Abruzzo, la regione che fu sede dei campi loro riservati, tra il 1940 ed il 1943 (Cologna, 2019). L'iniziativa è stata costruita in collaborazione con le scuole di Prato ed ha saldato i legami dell'ente organizzatore con la comunità cinese raccolta, in particolare, intorno al Tempio buddista della città. Nel successivo gennaio 2017, la Regione Toscana ha organizzato, in collaborazione con il Museo della Deportazione di Prato, il progetto Treno della Memoria, un'iniziativa che trasporta circa 600 studenti delle scuole superiori della Toscana, in un viaggio studio ad Auschwitz, in Polonia. Il tempio buddista della città ha finanziato il viaggio della studentessa Luisa Xuh, perché fosse "gli occhi della comunità durante il viaggio" impegnando la studentessa ad una restituzione insieme alla sua classe, da svolgere presso il tempio buddista. Le iniziative avviate nel 2015 non si sono interrotte e sono proseguite con attività nelle scuole superiori della città, in collaborazione con le differenti comunità presenti in città, sempre a partire da una condivisione sul piano della narrazione di una storia collettiva e comune e sempre con la mediazione degli stessi studenti, coadiuvati da professori ed esperti. All'inizio del 2020, Luisa Xuh con molti altri suoi compagni, ha istituito un osservatorio contro l'intolleranza, presso il tempio di Prato, con l'obiettivo di costruire, insieme all'intera comunità cittadina, uno strumento di cittadinanza attiva. È uno dei segni di un dialogo avviato a partire dal riconoscimento della storia e che ha portato frutto sul piano dell'inclusione sociale.

4. La storia come Public History of Education per costruire il presente

Le esperienze di percorsi di cittadinanza ed inclusione, a partire dal contesto del riconoscimento della storia delle minoranze, rappresenta uno degli elementi sui quali si sta misurando l'attività del laboratorio di "Public History of Education" (Bandini, Oliviero, 2019) che si è costituito presso il Dipartimento di Formazione, Lingua, Intercultura, Letteratura e Psicologia dell'Università di Firenze. L'obiettivo è quello di ampliare i tradizionali confini della storia dell'educazione attraverso l'approccio della Public History (Ridolfi, 2017). È anche un tentativo di connessione più stretta con il contesto sociale all'esterno dell'ambito accademico. Costruire memorie al plurale, con un forte ed evidente contatto con l'ambito educativo, deve quindi significare anche riuscire a far dialogare il presente con le vicende passate. Ma per porsi quale obiettivo? Non tanto per ripetere il monito "mai più", spesso caduto nella retorica prodotta dall'assenza di un chiaro progetto di formazione. Le domande cui è necessario rispondere per risolvere la questione del rapporto tra passato e presente sono specifiche ed i recenti movimenti di protesta, a partire da "*Black lives matter*", testimoniano l'urgenza d'intervenire secondo chiavi di lettura che tengano insieme passato e presente: in che rapporto può stare la storia d'esclusione delle minoranze nel nostro presente con il paradigma rappresentato dal simbolo Auschwitz che è un costante richiamo dal punto di vista dei processi educativi su questi temi? È possibile riflettere sulle persecuzioni e sulle conflittualità etniche del presente volgendo lo sguardo ad Auschwitz ed alla storia di quello sterminio che ha al centro la Shoah? Ogni paragone con la storia dello sterminio nazista non appare inopportuna, se oggi ci confrontiamo in ogni caso con la democrazia e non con il totalitarismo?

Per tentare di rispondere a questi quesiti che tornano frequentemente nell'ambito dei processi educativi, può essere utile riferirsi ad alcuni disegni prodotti da bambini, in tempi storici differenti, per utilizzarli come strumenti di riflessione critica nel presente. Da un lato consideriamo i disegni che presenta la mostra israeliana all'interno del museo memoriale di Auschwitz: essi rappresentano ciò che i bambini vedevano quando erano imprigionati nel lager in Polonia, cioè la morte, il fumo dei crematori, il filo spinato di Birkenau; quei disegni sono elementi di un percorso formativo che la mostra israeliana all'interno del Museo memoriale di Auschwitz propone dal 2017. Dall'altro possiamo considerare i disegni

raccolti dal 1992 al 2019 da Pietro Bartolo, medico che aveva il compito di fare la prima visita clinica ai migranti sbarcati a Lampedusa. Quei disegni, più recenti rispetto ai precedenti, riportano una differente sofferenza: le uccisioni in Libia, la massa di persone sulle barche alla deriva, gli annegamenti visti con gli occhi dei bambini che sono riusciti a raggiungere l'isola.

I due elementi non corrispondono, Lampedusa non è Auschwitz, ma l'obiettivo di ogni percorso educativo nel presente che guardi a quel passato non è attuare facili equiparazioni, ma riconoscere la strada dell'odio che portò allo sterminio. Non tutto equivale ad Auschwitz, ma ciò che avvenne in quel lager rappresenta il passato, non lo si può più cambiare. L'obiettivo di un percorso di Public History of Education che affondi le radici nell'analisi di fascismi e nazismo, oggi deve essere quello di cambiare le condizioni di vita nel tempo presente, abbassando il grado di conflittualità tra comunità, costruendo relazioni di pace, eliminando il pregiudizio ancora esistente. È questo il senso profondo delle esperienze che il presente contributo ha scelto di analizzare, nel tentativo di descrivere le strade verso una cittadinanza più inclusiva, più consapevole che necessitano di percorsi educativi specifici e replicabili in molteplici contesti multiculturali.

Riferimenti bibliografici

- Alici L. (2019). *Dentro il conflitto. Oltre il nemico*. Bologna: il Mulino.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.) (2019). *Public History of education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Florence University Press.
- Bravi L. (2014). *Percorsi storico educativi della memoria europea*. Milano: FrancoAngeli.
- Cartosio B. (2016). *Parole scritte e parlate. Intrecci di storia e memoria nelle identità del Novecento*. Venezia: S.M.S. De Martino.
- Catarci M. (2015). *Le forme sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cologna D. (2019). *Aspettando la fine della guerra*. Roma: Carocci.
- De Conti M., Giangrande M. (2017). *Debate. Pratica, teoria, pedagogia*. Torino: Pearson.
- Gryglewski E. (2013). *Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust*. Berlin: Metropol Verlag.
- Guetta S. (2015). *Educare ad un mondo futuro*. Milano: FrancoAngeli.

- Halbwachs M. (2001). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- Labanca N. (2015). *La guerra d'Etiopia*. Bologna: il Mulino.
- Ridolfi M. (2017). *Verso la public history, Fare e raccontare storia nel tempo presente*. Pisa: Pacini.
- Santerini M. (2005). *Antisemitismo senza memoria*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Vinao A. (2017). *School Memories. New Trends in History of Education*. Switzerland: Springer.
- Traverso E. (2006). *Il passato: istruzioni per l'uso*. Verona: Ombre corte.
- Valeri M. (2019). *Afrofobia*. Roma: Fefé.

Jolanda Cervellati, maestra pioniera dell'educazione speciale nel primo Novecento

Jolanda Cervellati, pioneering special education teacher in the early 20th century

Mirella D'Ascenzo

Full Professor of History of Education | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna (Italy) | mirella.dascenzo@unibo.it

abstract

In the long history of social and school inclusion, it is interesting to study the professional figures who established institutions for the care and education of 'abnormal' children in the 19th and 20th centuries.

This contribution sets out to investigate the historical and educational profile of Jolanda Cervellati (1897-1965), a primary school teacher and pioneer in the education of 'retarded' children. Based on published and other sources – printed and archive materials – we will focus our attention on Cervellati's educational journey, which led her to manage the first special school for retarded children in Bologna in 1923, an innovative school for pupils who until then had been considered to be ineducable within the public school system.

Keywords: history of special education, educational innovation, teachers' biography, Italy, 20th century

Nel lungo percorso storico dell'inclusione scolastica e sociale, appare interessante lo studio delle figure professionali che hanno realizzato concrete istituzioni per la cura e l'istruzione di bambini anormali tra Ottocento e Novecento. Il contributo intende indagare, sul piano storico-educativo, il profilo di Jolanda Cervellati (1897-1965), maestra elementare e pioniera nell'educazione dei bambini 'tardivi'. Sulla base di fonti edite e inedite – archivistiche e a stampa – si concentrerà l'attenzione sull'itinerario formativo di Cervellati, che la condusse a dirigere la prima scuola speciale per bambini tardivi a Bologna nel 1923, una realtà scolastica innovativa per alunni fino ad allora considerati ineducabili dalla scuola pubblica.

Parole Chiave: storia dell'educazione speciale, innovazione educativa, biografie magistrali, Italia, XX secolo

Introduzione

La storiografia educativa italiana è stata caratterizzata da uno straordinario fermento negli ultimi decenni, con lo sviluppo di nuove piste di ricerca anche nella storia dell'educazione speciale, specie su istituzioni e figure significative (Sani, 2007; Polenghi, 2009; Morandini, 2016; Debè, 2017), che hanno rivelato la ricchezza di fonti inesplorate negli archivi, nei periodici d'epoca e in carte private, dalle quali emergono elementi per una rinnovata ricerca, capace di cogliere le reti di relazioni e il ruolo che i singoli docenti, meno noti, hanno svolto all'interno delle istituzioni 'speciali' e comprendere le scelte attuate nel concreto della pratica scolastica, nella mediazione tra le leggi nazionali e locali e cultura pedagogica più ampia. Questo è il caso di Jolanda Cervellati, maestra in età giolittiana, direttrice della prima scuola per bambini tardivi a Bologna, autrice di scritti per la formazione magistrale e per l'infanzia e protagonista della pedagogia speciale fino agli anni Sessanta (Di Zuzio, 1971; Rovigatti, 1989; Pesci, 2013; Morini, 2019; D'Ascenzo, 2006, 2008, 2013, 2018, 2019). In questo contributo s'intende avviare una prima ricostruzione del profilo biografico e professionale di Jolanda Cervellati, concentrando l'attenzione sui primi anni di direzione della scuola per alunni tardivi, intrecciando la prospettiva della storia dell'educazione speciale con quella della storia locale-territoriale della scuola (D'Ascenzo, 2016, 2018) e delle biografie magistrali (D'Ascenzo, 2020).

1. Una maestra "speciale"

Jolanda Cervellati nacque il 18 ottobre 1897 a Capodifiume, comune di Argenta, in provincia di Ferrara, da Piero Cervellati ed Elvira Butteroni, attori teatrali (D'Ascenzo, 2013a, p. 328). Nel 1901 si trasferì a Bologna dove compì gli studi elementari e nel 1915 conseguì la licenza normale presso la Scuola Normale 'Laura Bassi'¹, fucina di professoresse naziona-

1 Archivio Storico dell'Università di Bologna (d'ora in poi ASUB), Facoltà di Lettere e filosofia, Corso di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali (d'ora in poi Scuola pedagogica), Fascicolo 2593 Cervellati Jolanda, Attestato del conseguimento della licenza e dell'abilitazione all'insegnamento elementare, rilasciato dalla Scuola Normale Laura Bassi di Bologna, il 5 luglio 1915.

liste impegnate nell'assistenza bellica. Nel 1916 s'iscrisse al Corso di perfezionamento per insegnanti di scuola normale – detto Scuola pedagogica – di Bologna², dove frequentò le lezioni di Psicologia sperimentale di Giulio Cesare Ferrari (D'Ascenzo, 2003, 2013b, pp. 538-539), già noto per i contatti con Alfred Binet e per la direzione dell'*Istituto Medico Pedagogico Emiliano* di Bertalia (Bologna) e del *Manicomio* provinciale di Imola, e il cui insegnamento, sebbene facoltativo, risultava molto apprezzato dagli insegnanti fin dal 1910, già in vista dell'ipotesi comunale di avvio di una scuola speciale.

Ogni anno gli iscritti al suo corso gli chiedono di fare qualche lezione sull'insegnamento speciale da impartire ai fanciulli deficienti. Quest'interesse si spiega pensando alle difficoltà che costituiscono nelle scuole comuni i tardivi ed i ripetenti per i quali anche il Comune di Bologna pensa a provvedere una Scuola apposita di insegnamento speciale³.

Conclusi gli studi nella Scuola pedagogica nel 1918, fu assunta come maestra comunale a Bologna l'anno successivo⁴, e partecipò alle vicende dell'associazionismo magistrale cittadino anche come segretaria del Consiglio direttivo della Società degli insegnanti della provincia di Bologna nel 1924, fino alla chiusura definitiva nel 1926 (D'Ascenzo, 2019). Nel frattempo, già sollecitata dall'Ufficio Istruzione, dall'Ufficio d'Igiene e dal mondo magistrale fin dai tempi della giunta clericalmoderata e soprattutto dalla giunta socialista guidata da Francesco Zanardi, nel maggio 1923 vide la luce la prima “Scuola speciale per bambini tardivi” di Bologna nei locali di via Andrea Costa 37 della scuola ‘Anna Morandi-Manzolini’, nel centro della città. Si trattava di un'operazione inizialmente modesta, per afflusso di alunni e qualità dei locali, ma proprio a Jolanda Cervellati, che il 7 giugno 1923 conseguì ufficialmente l'abilitazione a direttrice didattica, fu affidata la direzione di questa scuola. Sebbene non siano presenti, allo stato attuale delle ricerche, evidenze archivistiche e documentarie che giustifichino le ragioni della scelta comunale, è assai

2 ASUB, Scuola pedagogica, Fascicolo 2593 Cervellati Jolanda, Libretto d'iscrizione, anno 1915-1916, anno di corso I.

3 ASUB, Verbali delle Adunanze della Scuola pedagogica, 9 novembre 1910.

4 Archivio storico del Comune di Bologna (d'ora in poi ASCB), Istruzione, 1919, busta 608, Nomina ad insegnante di Jolanda Cervellati.

probabile che fosse la maestra più adatta e disponibile a tale difficile ruolo, anche per i legami che conservava con Giulio Cesare Ferrari, come ricordato anni dopo

Cervellati si dedicò allo studio della psicologia sotto la guida del prof. Giulio Cesare Ferrari, autore pure lui di alcuni ‘test’ mentali e di un interrogatorio psicologico, ed organizzatore, nel manicomio provinciale da lui diretto di una sezione di cerebropatici, sui quali si fecero allora i primi esperimenti di psicologia emendativa (Grazioli, 1968, p. 9).

2. La scuola per tardivi “in mostra”

Tra marzo e aprile 1925 la scuola per bambini tardivi apparve nell’importante Mostra Didattica nazionale di Firenze organizzata da Giovanni Calò (D’Ascenzo, 2006, pp. 320-326; Meda, 2010). Il Comune di Bologna partecipò ampiamente e l’Ufficio Istruzione indisse una specie di concorso interno per premiare la migliore relazione con una pubblicazione. Proprio dalle pagine della *Relazione* del maestro Marino Muratori si apprende della presenza di un album fotografico – non rinvenuto – con la descrizione della scuola in tre sezioni: la prima denominata ‘sezione differenziale della scuola speciale’ per lo studio dei casi presenti al fine di dirottarli nella seconda, la sezione ‘autonoma’ (per i più gravi) caratterizzata da un insegnamento individuale e particolare esercitazione dei sensi con materiali preparati *ad hoc*, oppure nella terza, definita ‘ausiliaria’ (per i meno gravi) caratterizzata “da lezioni regolari e un lento svolgimento del programma governativo di prima e di seconda classe” (Muratori, 1925, a, p. 63). Ancora Muratori riferiva come nella sede fiorentina fosse indicata la metodologia e il materiale didattico specifico, unitamente a una cartella biografica individuale per ogni bambino

si usano metodi speciali e speciali programmi, diretti a sviluppare i sensi e a trasformare i fantasmi mentali in immagini ricche e in pensiero. Ricco è il materiale didattico. Metodi, programmi, materiale sono tutti ideati dalla suddetta signorina Cervellati. È interessante la cartella biografica che raccoglie i dati del bambino e lo studio che il maestro e il medico compiono su di lui (eredità, condizioni fisiologiche, stato mentale, psichico, ecc.). Ai frequentanti

vengono somministrati i medicinali e la refezione (Muratori, 1925b, p. 189).

Anche Cervellati aveva risposto alla richiesta dell'amministrazione comunale, redigendo una puntuale *Relazione* sulla Mostra Didattica Nazionale, che però non venne scelta per la pubblicazione, forse per i suoi giudizi un po' taglienti. Cervellati concentrava l'attenzione sul tema delle scuole speciali e per tardivi scrivendo "ve ne sono delle meravigliose a Milano e a Roma; delle buone a Genova, a Torino e a Firenze"⁵. Entrava poi nel merito di ciascun Comune evidenziando che

il Comune di Milano ha prodigato nel suo 'Istituto di San Vincenzo' (dove spandono luce d'amore, di ricerche e di studi i volumi di una biblioteca di pedagogia emendativa), nella sua 'Scuola Tarra per anormali dell'udito e della parola', nella 'Scuola autonoma comunale Treves' e della 'Scuola speciale per rachitici, storpi e mutilati'), tutto quello che oggi la scienza medica e pedagogica possono dare, tutto quello che oggi la pazienza del maestro può creare⁶.

A riguardo evidenziava la necessità di vedere direttamente sul posto ogni istituzione 'speciale' e respirarne 'il clima'

il materiale presentato alla Mostra sovrabbonda qua e là e risente un poco del difetto di tutto il materiale didattico mandato a Firenze: l'eccesso di espedienti. Però non giudico in forma assoluta, chè per dire sicuramente intorno ad una scuola speciale non basta né leggere le relazioni, né guardare le fotografie, né esaminare i lavori eseguiti; occorre andare sul posto, respirare l'aria dell'ambiente e soprattutto avvicinare ad uno ad uno i soggetti in cura⁷.

Riferiva poi sulla 'Scuola ortofrenica' e sulla 'Classe differenziale' di Roma in maniera critica rispetto all'equilibrio tra dimensione medica e pedagogica sostenendo che fossero

5 ASCB, Istruzione, 1925, busta 1061, Fascicolo 'Mostra Nazionale Didattica Firenze marzo-aprile 1925', Relazione dattiloscritta di J. Cervellati, *La Mostra didattica di Firenze*, p. 13.

6 Ivi, pp. 13-14.

7 Ivi, p. 14.

un'applicazione diretta di medicina emendativa: il medico ha sopravanzato il maestro. Questo non mi pare buono perché sono convinta che l'opera loro debba a sempre procedere parallela in quanto nulla di quello che interessa il fisico è scindibile da quello che interessa l'intelletto⁸.

Mentre del tutto 'normale' appariva la scuola speciale 'Istituto Umberto I' di Firenze e ottima la 'Scuola autonoma occidentale per deficienti' di Genova nella quale

il problema dell'educazione dei deficienti e dei tardivi è risolto in maniera mirabile e credo che in questa scuola nulla sia rimasto intonato; credo vi si possa attingere molto a proposito di iniziative, di metodi e di materiale, per quanto il materiale presentato alla Mostra non fosse sufficiente a dire da quale successione di tentativi sia sorto e a quale scopo speciale miri. È armonico e vario, nello stesso tempo individuale; si direbbe che di tutti gli iscritti sia stata fatta una sapiente divisione e che a ciascuna sezione sia dato un indirizzo tutto proprio⁹.

Confrontando tali esperienze con quella bolognese, Cervellati si riconosceva soddisfatta per metodi e sussidi didattici adottati, ma lamentava la scarsa qualità dei locali. Poiché la relazione era diretta all'Ufficio d'Istruzione del Comune di Bologna, la maestra coglieva forse l'occasione per dilungarsi sugli spazi ideali per il suo ampliamento

la Scuola Speciale dovrebbe risorgere in un edificio a sé, lontano dal centro della città, al sicuro dai rumori e dai pericoli della strada; dovrebbe essere una bella grande casa abitata da una famiglia di tutti bambini diretti e protetti dalla tenerezza di una nuova mamma: una maestra modello. Dovrebbe circondarsi di un prato, avere il sorriso di un giardino, le promesse di un orticello florido, l'ombra di alte piante annose. I locali indispensabili sarebbero: tre aule scolastiche per le tre sezioni (autonoma=differenziale=ausiliaria); un refettorio sufficiente a riunire tutti gli iscritti; una palestra coperta per la ginnastica medica e fornita di ogni attrezzo che la scienza consiglia; un salone per il canto e la ricreazione nei giorni

8 *Ibidem.*

9 *Ivi*, p. 15.

di pioggia; tre dormitori; un bagno a doccia; un gabinetto medico; una saletta per il direttore capogruppo; una biblioteca dove ordinare il materiale didattico e conservare libri di due categorie (quelli di pedagogia generale ed emendativa ad uso degli insegnanti; quelli di lettura ordinaria o a immagini per gli alunni); una cucina; un guardaroba; tre spogliatoi arredati di armadietti individuali; una dispensa; una sala di lavoro femminile (maglieria e cucito); due sale per l'avviamento alla lavorazione della paglia, del legno, del cocco e simili; infine le stanze per il personale di servizio e per le maestre¹⁰

tali da trasformare la scuola speciale in una sorta di vero collegio di educazione aperto a bambini poveri e ricchi.

Una scuola sì fatta è più di una scuola; è collegio moderno di rieducazione, è ambiente sano dove si impara a leggere e a scrivere, ma anche ad essere onesti e a fuggire il vagabondaggio. Gli alunni che non hanno casa (quanti bambini passano la notte in un dormitorio pubblico), quelli che non hanno famiglia (per taluni il padre e la madre, se esistono, sono delinquenti o alcolizzati o malati di malattie vergognose o ladri di professione o vagabondi rotti ad ogni immoralità) vi troverebbero sicuro asilo fino al giorno in cui fossero in grado di guadagnarsi il pane e di risentire il meno possibile il peso delle tare ereditarie. Gli alunni invece che appartenessero a famiglia di buona condizione e di onesti costumi, potrebbero ogni sera tornare ai loro genitori come ogni ragazzo che frequenta la scuola comune¹¹

gestita da un personale adeguatamente formato.

Il personale occorrente per un simile istituto potrebbe limitarsi a un medico, a una capogruppo, a tre maestre, a quattro inservienti, secondo un orario stabilito, ed avviare i ragazzi giudicati idonei all'apprendimento di un mestiere specifico¹².

Si trattava di un progetto ambizioso, ma senza mezzi termini la coraggiosa direttrice sollecitava le autorità comunali a realizzarlo, anche come forma di emulazione con gli altri comuni

10 Ivi, pp. 16-17.

11 Ivi, pp. 17-18.

12 Ivi, p. 18.

so che un progetto di questo genere spaventa anche il più coraggioso organizzatore il quale si preoccuperebbe subito dell'ingente spesa necessaria ad attuarlo; so di proporre il massimo e di chiedere oggi forse una cosa impossibile; ma dico che deve temere un Comune che non esita di fronte alle più gravi difficoltà, che vuole essere non fra i primi, ma il primo, che ha il dovere di insegnare agli altri in forza del motto glorioso "Bononia docet"? Desidererei che si analizzasse la mia proposta, che si confrontasse in ogni particolare con quello che hanno già attuato Milano, Genova, Roma¹³.

Forse esito della visibilità dovuta alla partecipazione alla Mostra Didattica nazionale la scuola diretta da Cervellati ottenne il premio da parte del Ministero stesso per le istituzioni del genere avviate in Italia, in base all'art. 28 del R.D. 31/12/1925 n. 3126 sull'obbligo d'istruzione, che prevedeva un finanziamento del ministero ed il contributo ai Comuni per l'istituzione di scuole differenziali per alunni anormali (Cappelletti, 1924; Cervellati, 1927). Nel frattempo Cervellati pubblicò un parziale resoconto sulla rivista dell'amministrazione comunale di Bologna, entrando maggiormente nel merito delle motivazioni sociali di tale scuola

Bologna, come tutte le città grandi dove ferve la vita e il lavoro accomuna e la miseria si trascina nelle strade e il ricco si incontra col povero e l'intelligente s'imbatte con lo stolto, offre allo sguardo dell'osservatore la meraviglia delle sue dovizie e la tristezza delle sue piaghe; offre al viandante lo spettacolo del bimbo agiato che anche per via si trastulla col balocco preferito e del bimbo pezzente che va randagio e tende la mano o vagabondeggia stanco tra i vicoli e la folla; offre allo studioso modo di constatare che infanzia non è sempre sinonimo di esuberante gaiezza e che anche tra i piccoli esistono delle grandi sventure. Quanti ripetenti la stessa classe nelle nostre scuole, quanti abbandonati nelle nostre vie, quanti otusi di mente e di cuore, quanti anormali di carattere, quanti minuscoli mendicanti alla porta delle chiese, quanti visini pallidi alla soglia dei dormitori pubblici e delle case sospette alla polizia? (Cervellati 1925, p. 395).

Ella evidenziava che all'inizio si era trattato di una scuola

13 *Ibidem*.

un po' squallida, vuota d'ogni bell'arredamento frequentata da una ventina di piccoli sudici raccolti per la strada e racimolati fra le classi elementari comuni in cui portavano una nota discorde e un tono di speciale tristezza (Cervellati 1925, p. 395)

spinta da motivazioni caritatevoli e pedagogiche.

Gli iniziatori di questa campagna filantropica e sociale miravano e mirano tuttavia ad un nobile fine: liberare le classi elementari da elementi perniciosi al regolare andamento scolastico, limitare il numero dei piccoli accattoni, sviluppare le incerte facoltà mentali dei tardivi, dare agli ottusi di mente qualche modesta abilità manuale onde domani, divenuti uomini, non siano né parassiti anormali, né delinquenti di professione (Cervellati 1925, p. 395);

poi entrava nel merito dell'organizzazione interna, cioè dell'articolazione in tre sezioni e della sua apertura dalle 9 alle 15 senza interruzioni, con refezione calda annessa offerta nel 1925 ai 50 iscritti suddivisi in

- a) Sezione Differenziale in cui gli iscritti vengono presi in esame e sottoposti a particolari esercizi onde al medico e alla maestra sia consentito di giudicare il grado di sviluppo mentale, l'importanza delle anomalie di carattere e il tipo di insegnamenti opportuni a far raggiungere uno stato educativo in relazione alle condizioni organiche e intellettuali dell'alunno;
- b) Sezione Autonoma frequentata da soggetti educabili quasi esclusivamente nelle sole abilità manuali;
- c) Sezione Ausiliaria che svolge lentamente con speciale metodo il programma di prima, seconda e terza classe e mira a restituire normalizzati ai corsi comuni gli scolari che dai corsi comuni provengono disattenti, distratti, indisciplinati, ribelli, neglienti (Cervellati 1925, p. 395).

La maestra fu invitata più volte dall'Ufficio Istruzione a tenere conferenze al corpo magistrale e a illustrare i progressi della scuola da lei diretta, segno della stima di cui godeva nel mondo scolastico felsineo e di una padronanza concettuale dei metodi che, peraltro, lei stessa andava via via sperimentando

in detta scuola si usano metodi speciali e speciali programmi diretti a sviluppare i sensi e a trasformare i fantasmi mentali in immagine

tipica e in pensiero. Inoltre gli alunni sono singolarmente applicati in esercitazioni di pronuncia, di plastica, di euritmia, di cromia, di disegno, di lavoro manuale in genere, di igiene per la persona, di ginnastica medica, di agricoltura e di giardinaggio. Tutto l'andamento didattico tende a normalizzare gli iscritti attraverso una logica applicazione delle facoltà loro così che dallo sviluppo della vita sensitiva si possa giungere ad una attuazione di vita intellettuale e morale (Muratori, 1925a, p. 63).

3. Espansione e consolidamento della scuola per tardivi

Il progetto formulato da Cervellati nella *Relazione* sulla Mostra Didattica nazionale di Firenze fu finalmente realizzato. Nel dicembre 1925 il Consiglio comunale di Bologna deliberava lo spostamento della scuola per tardivi nella sede della Villa Armandi Avogli detta 'Villa delle rose' dove furono concentrate altre realtà scolastiche 'speciali, come la nuova scuola all'aperto per bambini predisposti alla tubercolosi – che funzionava sul modello della più consolidata 'Fortuzzi' – e il padiglione della scuola per tracomatosi 'Augusto Murri' (D'Ascenzo, 2018). Cervellati proseguiva nella sua preparazione frequentando il corso di lezioni teoriche e pratiche della Scuola Magistrale Ortofrenica di Firenze, ottenendo l'idoneità e l'abilitazione all'insegnamento ai bambini anormali psichici il 15 luglio 1928 e la medaglia d'argento per il suo impegno nelle classi differenziali¹⁴. La scuola per tardivi fu sempre oggetto di studio e di attenzione da parte delle autorità comunali e statali. Nel 1929 l'ispettore scolastico Ernesto Barilli descriveva con grande ammirazione 'il metodo' di questa scuola soffermandosi sui punti salienti:

- a) *lo studio del soggetto*: anamnesi, esame morfologico, esame fisiologico, esame dei sensi, esame dei linguaggi, esame psicologico, esame etico, valutazione dell'età mentale, giudizio complessivo del soggetto;
- b) *l'assistenza medica*: studio del soggetto per l'accertamento delle necessarie cure individuali, cure specifiche, esercizi di ginnastica medica;
- c) *l'educazione dei sensi*: esercizi per l'elevazione della soglia discris-

14 Famiglia Gaiani, Fondo di Jolanda Cervellati, Certificati di Jolanda Cervellati.

minativa; sensi isolati e associati; esercitazioni per la localizzazione della sensazione, il riconoscimento del senso trasmettente, la percezione e l'appercezione completa; esercitazioni di controllo reciproco su oggetti comuni a più sensi, esercitazioni particolari, ecc. ecc;

- d) *l'educazione del grado mentale*: ortofonia, euritmia, cromia, coordinazione di movimenti degli arti, di oggetti, di colori, di forme, aspetto e contegno, attenzione, giudizi, associazioni mentali, memoria di evocazione momentanea, immaginazione produttiva e riproduttiva, esercizi manuali, linguaggio grafico (Barilli, 1929, p. 80).

Barilli descriveva anche parte dell'abbondante materiale didattico presente nella scuola, ispirato dai suggerimenti dei grandi studiosi ma in gran parte ideato dalla stessa Cervellati, sottolineando l'ingegno della direttrice e la cultura materiale presente all'interno dell'istituzione scolastica

l'abbondante materiale didattico è costituito da apparecchi vari intesi specialmente a concretare l'astratto, a educare i sensi, a sperimentare l'attività intellettuale, a effettuare l'ortopedia delle attività psichiche e a misurare l'attività mentale dei soggetti: in gran parte esso è stato ideato dalla sig.na Cervellati, la quale ha tenuto conto dei suggerimenti dei metodi Montessori, Montesano e Fröbel. Vi sono inoltre un armonium per le esercitazioni ritmiche, un fonografo per le audizioni, un Pathè Baby per le proiezioni istruttive e dilettevoli, una Goertz per le fotografie a scopo di studio e una speciale biblioteca per le insegnanti (Barilli, 1929, p. 82).

Oltre ad alcuni elementi di vita quotidiana della scuola, caratterizzata dalle frequenti visite di studiosi e benefattori

i bimbi vengono trasportati alla Villa ogni mattina con una vettura tramviaria e riportati in città la sera con lo stesso mezzo, dopo aver trascorso una giornata di gioia fisica e di attività spirituale variata e dilettevole. A mano a mano che gli anormali si *normalizzano*, vengono restituiti alla vita comune. La scuola ha una larga cerchia di amici e di benefattori, un vero stuolo di celebrità mediche che sorvegliano disinteressatamente i bimbi per le malattie d'occhi, o aprono il loro gabinetto agli adenoidi bisognosi di inalazioni salso-iodiche, o curano gli ereditari od offrono medicine e ri-

costituenti. E continuo e interminabile è il numero dei visitatori: medici, professori, scienziati, insegnanti, signore, autorità civili. Tutti hanno parole di ammirazione per questa opera benedetta. Ma questo che ho descritto non è che lo scheletro della scuola: i muscoli, i nervi, gli organi, le funzioni non si possono osservare se non vivendo la vita di essa. La parola non basta a renderne una idea chiara e completa, neppure quella - *absit injuria verbo* - della sig.na Cervellati e della sua “Piccola Cronaca” scritta con tanto brio, con tanto calore, con tanto cuore e con tanta efficacia da farci quasi indovinare e intravedere tutta la vita intima della scuola (Barilli, 1929, pp. 82-83).

Negli anni successivi Cervellati proseguì le sue ricerche e studi unitamente all’attività didattica, riconosciuta come figura di riferimento dell’educazione emendativa o ‘rigenerativa’ degli alunni ‘deficienti’ in città e non solo. Al successo seguirono la stesura di opere per la formazione degli insegnanti e la pubblicazione del suo primo volume sull’esperienza che stava svolgendo a Bologna dal titolo *Rigenerazione. Guida di pedagogia scientifico-emendativa per la rieducazione dei deficienti* nel 1936 e *Pensieri ed esperienze di pedagogia emendativa* nel 1951, sempre editi da Cappelli.

Riferimenti bibliografici

- Barilli E. (1929). Scuole speciali del Comune di Bologna. *Annali dell’istruzione elementare*, a. IV, fasc. V, ottobre, 67-83.
- Bocci F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell’educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Canevaro A., Goussot A. (eds.) (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Cervellati J. (1925). Vita scolastica. La Scuola speciale per bambini tardivi. *Il Comune di Bologna*, 6, giugno, 395-396.
- Cervellati J. (1927). Rigenerazione. *Il Comune di Bologna*, 9 e 10, settembre-ottobre, 817-821.
- Crispiani P. (ed.) (2019). *Storia della pedagogia speciale. L’origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- d’Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l’inclusione*. Brescia: Scholè.
- D’Ascenzo M. (2003). La Scuola pedagogica di Bologna. *Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche*, 10, 201-242.
- D’Ascenzo M. (2006). *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all’avocazione statale (1911-1933)*. Bologna: Clueb.

- D'Ascenzo M. (2013a). Cervellati Jolanda. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'educazione* (vol. I, 328). Milano: Editrice Bibliografica.
- D'Ascenzo M. (2013b). Ferrari Giulio Cesare. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione* (Vol. I, 538-539). Milano: Editrice Bibliografica.
- D'Ascenzo M. (2016). Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (1), 249-272.
- D'Ascenzo M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Bologna: ETS.
- D'Ascenzo M. (2018). The impact of the local dimension on the history of teaching profession in Italy. Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia. *Rivista di storia dell'educazione*, 1, 153-171.
- D'Ascenzo M. (2019). Maestras y asociacionismo docente en Italia después la Unificación (1861-1927). In A. Cagnolati, A. Canales Serrano (eds). *Women's Education in Southern Europe. Historical perspective (19th-20th)* (Vol. III, pp. 85-123). Roma: Aracne.
- D'Ascenzo M. (2020). Le biografie degli insegnanti come patrimonio storico-educativo e scolastico, in A. Barausse, T. de Freitas Emel, V. Viola (ed.). *Prospettive incrociate sul patrimonio storico educativo* (pp. 415-432). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Debè A. (2017). *Maestri "speciali" alla Scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all'Università Cattolica (1926-1978)*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Di Zuzio B. (1971). *L'educazione senso-percettiva*. Brescia: La Scuola.
- Grazioli F. (1968). Introduzione. In J. Cervellati, *Didattica differenziale*, a cura di C. Aliprandi: Firenze: Giunti & Barbera.
- Meda J. (2010). Nascita e sviluppo dell'Istituto nel periodo fascista (1929-1943). In P. Giorgi (ed.). *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)* (pp. 9-31). Firenze: Giunti.
- Morandini M. C. (2016). Studies on the History of Special Education in Italy: State of the Art and Paths for Future Research. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (1), 235-247.
- Morini S., *Jolanda Cervellati pioniera nell'educazione e istruzione dei bambini con disabilità*, Tesi di laurea in Storia della scuola, Università di Bologna, A. A. 2018-2019, Relatrice Prof.ssa Mirella D'Ascenzo.
- Muratori M. (1925a). *Problemi didattici della mostra nazionale di Firenze. Le Scuole di Bologna*. Bologna: Cappelli.
- Muratori M. (1925b). *Echi della Mostra Didattica di Firenze. Le Scuole ele-*

- mentari di Bologna. *Bollettino del R. Provveditorato agli Studi di Bologna*, 16 giugno-1-16 luglio, nn. 12, 13, 14.
- Pesci G. (2013). *Pedagogie e pedagogisti*. Firenze: Edizioni Scientifiche dell'ISFAR.
- Polenghi S. (2009). La storia della pedagogia speciale in Italia e in Europa A proposito di un recente volume sull'educazione dei sordomuti nel secolo XIX. *History of Education & Children's Literature*, IV, 1, 379-384.
- Rovigatti M. T. (1989). Cervellati Jolanda. In M. Laeng (ed.), *Enciclopedia pedagogica* (Vol. II, pp. 2516-2518). Brescia: La Scuola.
- Sani R. (2007). Towards a history of special education in Italy: schools for the deaf-mute from the Napoleonic era to the Gentile Reforms. *History of Education & Children's Literature*, II, 1, 35-55.
- S. A. (1925). Vita scolastica. Le Scuole per bambini tardivi. *Il Comune di Bologna*, 3, marzo, 178.
- Zappaterra T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.

Padre Gherardo e la “Casa del Fanciullo”:
l’educazione dei bambini abbandonati
nella Piacenza del secondo dopoguerra

Father Gherardo and the “House of the Child”:
the education of abandoned children
in Piacenza after the Second World War

Anna Debè

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

abstract

After the Second World War, the situation of abandoned children represented an important educational and social problem in Italy. Due to prolonged solitude and poor living conditions, many of these children poured onto the city streets, wandering, begging or taking small illegal jobs. At the end of 1948, the Franciscan friar Gherardo Gubertini established the “House of the Child” in Piacenza. With his work, he aspired to include children in society, promoting a global educational action focused on schooling and professional training. By also investing in the families of these children and their primary educational function, Father Gubertini distanced himself from the widespread practice of institutionalization, organizing a semi-residential experience. This paper presents the results of unpublished bibliographical and archival research, which connects the history of the “House of the Child” to the broader Italian educational panorama of the time.

Keywords: abandoned childhood, Father Gubertini, House of the Child, Piacenza, WWII aftermath

Nell’Italia del secondo dopoguerra la condizione dei bambini abbandonati rappresentava un importante problema educativo, oltre che sociale. A causa di una prolungata solitudine e di misere condizioni di vita, molti di questi minori si riversavano nelle strade cittadine, dedicandosi al vagabondaggio, all’accattonaggio o a piccoli lavori in nero. Nella Piacenza di fine 1948, il frate francescano Gherardo Gubertini istituì per loro la “Casa del Fanciullo”. Con la sua opera egli aspirava prima di tutto a includere i bambini nella società, promuovendo un’azione educativa globale incentrata sulla scolarizzazione e sulla formazione professionale. Investendo anche sulle famiglie di tali minori, responsabilizzate nella loro primaria funzione educativa, padre Gubertini prese le distanze dalla diffusa pratica

del ricovero in istituto, prevedendo invece un'accoglienza semi-residenziale. Il paper presenta gli esiti di un'inedita ricerca bibliografica e archivistica, che pone la storia della "Casa del Fanciullo" nel più ampio panorama educativo italiano del tempo.

Parole Chiave: infanzia abbandonata, Padre Gubertini, Casa del Fanciullo, Piacenza, secondo dopoguerra

1. Il contesto

Nell'agosto del 1950 un nutrito gruppo di bambini provenienti da Piacenza si trovava in villeggiatura a Vigolo, non lontano dal lago d'Iseo. Un anonimo periodico bergamasco, riferendosi alla comitiva, pubblicava un articolo così intitolato: "Sessanta 'sciucià' piacentini raccolti all'ombra della Casa del Fanciullo. Talvolta non c'è più neanche un pane ma la Provvidenza non manca mai"¹. Non era raro che i giornalisti definissero "sciucià" i bambini accolti presso la "Casa del Fanciullo", opera avviata nella città emiliana nel secondo dopoguerra per far fronte alle esigenze di cura e di educazione dell'infanzia abbandonata. D'altronde il termine, diffusosi nei quartieri napoletani per identificare i ragazzi lustrascarpe, era divenuto di uso comune in Italia a partire dal 1946, quando Vittorio de Sica lo aveva scelto come titolo di un suo film di successo, dedicandolo ai due giovanissimi protagonisti che cercavano di guadagnarsi da vivere grazie a espedienti perlopiù illeciti tra le strade di Roma (Fantoni Minnella, 2000, p. 208). All'epoca, il fenomeno del vagabondaggio minorile era presente in tutto il Paese, provocato in larga parte dalle difficoltà che le famiglie, soprattutto quelle dei ceti popolari, avevano dovuto fronteggiare durante il conflitto e che si riverberavano, in prima istanza, sui loro componenti più piccoli².

Anche a Piacenza le condizioni di vita della cittadinanza a fine anni Quaranta non erano semplici. Al dolore per le numerose perdite di gio-

- 1 L'articolo, conservato presso l'Archivio della "Casa del Fanciullo" di Piacenza (d'ora in poi ACdF), è datato 19 agosto 1950.
- 2 Per un approfondimento sulle criticità affrontate dall'infanzia nel corso del Novecento, ma anche sulle migliori di cui essa godette rispetto ai secoli precedenti, si rimanda a Gecchele, Polenghi, Dal Toso, 2017.

vani vite sui campi di battaglia si erano assommate gravi conseguenze economiche; la crisi del generale settore produttivo si era infatti riversata sui nuclei familiari, la cui sussistenza era dunque messa a serio rischio, specie se già precaria prima del conflitto. Non erano poche le famiglie che soffrivano la fame, sfollate dalle loro abitazioni e ammassate in situazioni promiscue e malsane all'interno di storici edifici del centro, i più alla Caserma della Neve e a Palazzo Farnese (Concarotti, 1984; Baldini, Molinaroli, 1993; Fiori, 2003). I bambini, molti dei quali orfani di padre, affollavano le strade della città, testimoniando una realtà di abbandono materiale e morale. Spesso dediti all'accattonaggio o impegnati in piccoli lavori come la vendita di sigarette confezionate con le rimanenze di quelle scartate, essi erano non di rado protagonisti di atti delinquenti. Nell'ottobre del 1948 un ignoto redattore del settimanale diocesano *Il Nuovo Giornale* (Fiorentini, 2015, pp. 485-489) descriveva la situazione con queste parole:

Ci sono tanti ragazzi che non hanno mamma e papà o vivono in una famiglia povera dove mamma e papà vanno al mattino al lavoro e tornano stanchi a sera tarda o crescono in una famiglia dove l'uomo e la donna hanno soffocato la voce di natura, ch'è la voce stessa di Dio. [...]. È una gioventù sviata, che formerà la generazione degli uomini cattivi di domani (*Per togliere i nostri ragazzi*, 1948).

In tale contesto si inserisce il contributo del francescano Gherardo Gubertini. Avvezzo a imbattersi quotidianamente in “crocchi di bambini laceri, cenciosi, affamati, con i segni pietosi della miseria già scavati sui visini” (*Entra nel quinto anno*, 1953), il religioso offrì a questi ragazzi una possibilità di educazione e di riscatto sociale.

2. Le origini dell'iniziativa

La giovane vita di padre Gubertini fu segnata in maniera determinante dalla partecipazione come cappellano militare al secondo conflitto mondiale³. Non ancora trentenne fu infatti sul fronte russo, dove la vicinanza

3 Gherardo Gubertini, all'anagrafe Giglio, nacque il 12 marzo 1913 a Monfestino di

ai soldati morenti che gli raccomandavano la cura dei propri cari e l'incontro con i *besprizornye*, i bambini abbandonati che affollavano la Russia (Caroli, 2017), accentuarono la sensibilità del sacerdote verso le esigenze dei minori senza famiglia e lo guidarono, una volta rientrato in Italia, nella scelta di indirizzare a favore di tali soggetti la propria missione pastorale.

In tal senso, l'esperienza di padre Gubertini mostra evidenti assonanze con quella di un più noto sacerdote ed educatore del tempo, il milanese don Carlo Gnocchi (Rumi, Bressan, 2002; Bressan, 2017). Nel ruolo di cappellano militare della brigata alpina "Julia", anche don Gnocchi sperimentò la dura realtà dei campi di battaglia, prima sul fronte greco-albanese e poi in Russia, a cui seguì l'impegno a tener fede alle promesse fatte ai soldati di occuparsi delle loro famiglie e in particolar modo dei bambini. Un ulteriore elemento che accomuna i due religiosi è la volontà di consegnare alla memoria la propria vicenda militare tramite le pagine di un diario. Se il racconto di don Gnocchi fu pubblicato già nel 1942 con il titolo *Cristo con gli alpini*, quello di padre Gubertini fu edito nel 1986, decenni dopo la stesura. Il suo *Un saio nella steppa* è una ricostruzione piuttosto dettagliata degli eventi che scandirono le complesse giornate trascorse in Russia, oltre a essere stato uno strumento utilizzato dal francescano per dare sfogo alle proprie angosce (Balletti, 1986).

Dal fronte padre Gherardo rientrò ferito a Cesenatico nel 1943. Tre anni dopo fu a Piacenza, con l'incarico di coordinare il Terz'Ordine francescano nella Basilica di Santa Maria di Campagna. Finalmente terminato il conflitto, egli si dedicò al suo progetto a favore dell'infanzia abbandonata.

Serramazzone (MO) e fu quarto di nove fratelli. Entrato nel Seminario francescano di Bologna nel 1924, proseguì gli studi da novizio a Villa Verucchio di Forlì e quelli liceali a Modena. Si spostò a Piacenza per frequentare il corso teologico e qui fu ordinato sacerdote il 13 marzo 1937. Di seguito, e fino al 1940, fu vice parroco a Predappio. All'entrata in guerra dell'Italia, venne destinato come cappellano militare dapprima all'Ospedale di Torino e poi al Battaglione dei Mortai di Novara. Il 24 aprile 1942 ebbe inizio la sua missione in Russia, dove permase sino al 29 gennaio 1943. Rientrato ferito in Romagna e ricoverato per un breve periodo in ospedale, fu successivamente richiamato dall'Ordinariato militare con l'incarico di svolgere funzioni assistenziali. Nel 1946 si spostò a Piacenza, rimanendovi sino alla morte avvenuta il 26 agosto 2001, dopo una lunga vita spesa a servizio dell'infanzia. Per il suo impegno e i suoi meriti educativi, nel 1990 padre Gherardo fu insignito della Medaglia d'oro del Ministero della Pubblica Istruzione (Corrao, 2006).

Un primo passo compiuto da Gubertini coincise con l'apertura nel 1947 di un doposcuola, organizzato in alcuni locali attigui al Santuario. Furono numerosissime le adesioni, tanto che nel giro di un anno si arrivò a contarne circa 300 (*Piccola storia*, 1958). Probabilmente, molti degli avventori, provenienti dalle scuole elementari e medie del territorio, avevano già conosciuto i frati del Santuario partecipando al "Pranzo del Fanciullo", che dalla fine della guerra veniva periodicamente allestito per sfamare l'infanzia derelitta (*Attività sociale*, 1950). In affinità con la tradizione oratoriana promossa da don Giovanni Bosco nel cuore dell'Ottocento (Stella 1979-1988; Braido, 2003), ad affiancare il sostegno fornito ai frequentatori del doposcuola nello svolgimento dei compiti da un gruppo di insegnanti volontari, vi erano non solo le lezioni di catechesi, ma soprattutto momenti di ricreazione, canti e giochi. Si promuoveva dunque un'apertura a tutto tondo verso i minori, ai quali erano proposte attività che incontravano le loro peculiari necessità e i loro desideri, non di certo limitati alla scolarizzazione e all'insegnamento religioso. A tale iniziativa si aggiunsero corsi serali di istruzione elementare e post-elementare destinati a giovani e adulti, perlopiù operai e contadini. Avviati nell'ottobre 1947, furono ufficialmente riconosciuti come scuola popolare a inizio febbraio 1948⁴.

Padre Gherardo comprese presto che il doposcuola non rispondeva però al problema degli "sciucià", a ragione del fatto essi non vi prendevano parte perché i più non frequentavano neppure la scuola. Sentendo invece la necessità di "redimere l'infanzia dei bassifondi" (*Sempre più*, 1948), il francescano decise di incontrare i genitori o i tutori di questi ragazzi, per convincerli della bontà dell'iniziativa che stava preparando per loro. Gubertini organizzò pertanto una serie di visite alle famiglie che risiedevano in misere abitazioni nei quartieri limitrofi alla Basilica. Quale fu la situazione che gli si mostrò dinnanzi si evince molto chiaramente dalle parole di Lidia Speroni, una delle terziarie che accompagnavano il francescano nelle visite e che diventerà colonna portante della "Casa del Fanciullo" negli anni seguenti⁵:

4 Riconoscimento del Provveditorato agli Studi di Piacenza del 9 febbraio 1948, secondo il Decreto Legislativo del Capo Provvisorio dello Stato del 17 dicembre 1947, n. 1599, "Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo". Le lezioni erano ospitate nelle aule della scuola elementare "Giuseppe Taverna".

5 Lidia Speroni (1931-2020) nacque a Piacenza in una famiglia piuttosto numerosa.

La famiglia L. abita in due stanze a pianterreno. I sette figli sono tutti minorenni e analfabeti. Il padre lavora saltuariamente e la famiglia vive nella più squallida miseria. I bimbi scalzi e stracciati, con capelli lunghissimi, girano per il cortile e hanno l'aspetto di piccoli selvaggi.

E ancora:

La famiglia P. vive di accattonaggio. Il ragazzo non frequenta la scuola perché deve badare alla sorellina più piccola quando la nonna va ad elemosinare o è occupata nelle faccende di casa. La madre, nubile, è sempre assente. La casa: un tugurio dove impera il disordine e l'umidità (Speroni, 1965-1966, p. 16).

Non tutte le famiglie accolsero a braccia aperte padre Gherardo e i suoi collaboratori; alcune si mostrarono ostili, probabilmente sentendosi implicitamente accusate di inadeguatezza, ma anche perché si trattava di ambienti generalmente areligiosi, dove si diffondevano “con troppa pernicioso facilità idee estremiste della più bassa marca” (Gubertini, 1950). Non stupisce il fatto che alcune persone abbiano rifiutato l'aiuto offerto dai volontari, esclamando: “Moriranno di fame i miei figli piuttosto di mangiare il pane del Papa!” (Speroni, 1965-1966, p. 19).

Eppure lo zelo di Gubertini e del nutrito gruppo di frati francescani e di terziari che lo affiancava, nonché il sostegno economico che pervenne dalla raccolta fondi promossa da un comitato di patronesse, permisero di inaugurare il 13 dicembre 1948 un semiconvitto destinato agli “sciuscìa” piacentini. Tale realtà, ancora una volta insediata nei pressi della Collegiata di Santa Maria di Campagna, prese il nome di “Casa del Fanciullo”.

3. Lo stile educativo della Casa

Gubertini scelse di fornire un'assistenza diurna ai ragazzi accolti presso la neonata Casa. L'alternativa, che in molti gli suggerivano, era la forma residenziale del collegio, che avrebbe consentito di allontanare in tempi ra-

A soli 16 anni decise di aderire al progetto di padre Gherardo, divenendo poi direttrice effettiva della Casa (Balletti, 1989, pp. 55-59; Sartori, 2020).

pidi i minori dalla primaria fonte del loro disagio, ovvero la famiglia d'origine. D'altronde, a quel tempo la tendenza all'istituzionalizzazione era molto forte nel nostro Paese. Negli anni immediatamente successivi alla fine del conflitto mondiale, si era registrato un cospicuo aumento degli stabilimenti a carattere residenziale, che nel 1958 risultavano essere circa 4.000, con un incremento che superava gli 80.000 posti letto rispetto al 1948 (AAI, 1961, p. 8). Destinati principalmente agli orfani di guerra, ai disabili e a chi aveva infranto la legge, gli istituti, più somiglianti a carceri che a spazi educativi, accoglievano un'ampia fetta dell'infanzia priva di un'adeguata assistenza familiare (Gecchele, 2019, pp. 89-93).

Padre Gherardo insistette affinché i ragazzi non venissero allontanati dai genitori o dai parenti che li avevano in custodia. La forma del semi-convitto consentiva di assistere il fanciullo e nel contempo anche di creare una sorta di patto educativo con le famiglie, coinvolte e responsabilizzate nei compiti di cura e formazione dei loro componenti più piccoli. In questo suo pensiero il francescano mostrava una grande sensibilità pedagogica e umana, non così comune a fine anni Quaranta. La sottolineatura della necessità di tutela delle relazioni familiari iniziava a fare capolino negli ambienti intellettuali italiani proprio in quel periodo. Diversi studiosi, tra i più conosciuti sicuramente Spitz e Bowlby, avevano dimostrato che l'allontanamento del bambino dalle figure parentali, e in particolare da quella materna, comportava spesso ripercussioni negative sulla sana crescita psico-fisica dello stesso (Zago, 2017; Debè, 2019). A ragione di ciò, durante la Seconda conferenza nazionale sui problemi dell'assistenza pubblica all'infanzia e all'adolescenza del 1955, riconoscendo l'insostituibile ruolo educativo genitoriale, si era auspicato che venissero "sostenute tutte le forme di assistenza atte a mantenere unito e a rafforzare il nucleo familiare" (*Seconda conferenza*, 1957, p. 283).

Con l'intenzione di non subentrare alla famiglia ma di supplire alle sue carenze, la "Casa del Fanciullo" si prendeva l'onere di supportarla tramite un intervento assistenziale e riabilitativo. Tale intervento, oltre che di tipo economico, si basava su incontri costanti di confronto tra il personale della Casa e il nucleo parentale in difficoltà. A suo favore vi era altresì l'educazione ricevuta dal bambino, il quale non di rado diveniva un "buon salvatore d'anime" (Gubertini, 1948).

Dopo il primo anno di attività, in cui si era registrata l'accoglienza indistinta di circa 80 bambini bisognosi (Gubertini, 1949), al termine dell'estate del 1949 vennero delineati alcuni criteri di ammissione. Si decise,

infatti, di ospitare solo fanciulli maschi di età compresa tra i 5 e i 12 anni, con intelligenza nella norma e provenienti da famiglie in stato di povertà, oltre che di grave difficoltà nell'adempimento dei loro doveri educativi.

L'assistenza fornita ai giovanissimi ospiti era innanzi tutto materiale; i ragazzi venivano difatti sfamati e vestiti in maniera totalmente gratuita, grazie al supporto economico offerto dall'Amministrazione per le Attività Assistenziali Italiane ed Internazionali (AAI), dalla Pontificia Commissione di Assistenza e soprattutto da privati benefattori. Pregnante era la preoccupazione di “non lasciar mancare nulla fisicamente al bimbo”, per sollevarlo dalla situazione di estrema miseria che lo attanagliava e anche perché egli “nutrì subito un profondo senso di ammirazione per l'opera [...] e un prezioso sentimento di gratitudine e di affetto” (*Relazione annuale*, 1949), utili a evitare precoci allontanamenti dalla Casa.

I bambini, che frequentavano la struttura ogni giorno della settimana, erano accolti di prima mattina e subito veniva offerta loro un'abbondante colazione. La cura del vitto, ricco e diversificato, non veniva abbandonata nel corso della giornata, tanto che ai ragazzi veniva distribuita, oltre al pranzo e alla merenda pomeridiana, anche la cena. Ugualmente, l'assistenza sanitaria era garantita e dunque i piccoli ospiti potevano accedere a visite specialistiche e ricevere i medicinali in maniera del tutto gratuita. Sempre a beneficio della loro salute, ma anche per non interrompere il processo educativo avviato in periodo scolastico, i ragazzi avevano poi occasione di trascorrere lunghi periodi di villeggiatura estiva in ameni luoghi di montagna. Nel 1959 venne acquistata una casa a Carenno, sulle Prealpi lecchesi, che divenne tappa fissa delle mete estive dei ragazzi di padre Gherardo⁶.

All'aiuto materiale e alla cura fisica del minore si affiancava una preparazione intellettuale e morale dello stesso, con l'obiettivo di formare “l'uomo intero, corpo ed anima”, rispettandone i gusti e le preferenze, assecondando i suoi desideri e bisogni, aiutandolo a “diventare non solo uomo ma anche cristiano, cioè vale a dire uomo perfetto” (GF, 1956).

In alcuni locali della “Casa del Fanciullo” venne pertanto avviata la scuola elementare, che fu autorizzata al funzionamento dal Provveditorato

6 A Carenno risiedette per un periodo piuttosto lungo il primo gruppo famiglia della “Casa del Fanciullo”. Avviato verso la fine degli anni Cinquanta per i minori le cui famiglie erano ritenute irrecuperabili, si caratterizzava per il modesto numero di ragazzi ospitati e per il clima familiare (Balletti, 1989, pp. 79-81).

agli Studi come sezione distaccata della scuola cittadina “Giuseppe Mazzini” e parificata nel 1950. A tutti gli ospiti erano forniti i libri necessari allo studio, così come il materiale di cancelleria. Non fu semplice coinvolgere i minori nell’opera di scolarizzazione, molto lontana dalle loro abitudini e aspirazioni. Ci si trovava di fronte a bambini irrequieti, che spesso sfidavano l’autorità del maestro, con la tendenza ad alzarsi di continuo dalla propria sedia e talvolta ad abbandonare la classe. La situazione migliorò però celermente, tanto che alla fine dell’anno scolastico 1948-1949 ben il 90% degli studenti era stato promosso, alcuni di loro erano addirittura riusciti a recuperare un anno di scuola perso (Speroni, 1965-1966, pp. 26-29).

Considerando poi che la maggior parte dei ragazzi, ottenuta la licenza elementare, cercava lavoro nelle fabbriche o nei laboratori artigianali cittadini, nel 1951 furono predisposti un laboratorio di falegnameria e uno di tipografia (Fiorentini, 2011, p. 19). I momenti dedicati alla scuola e all’insegnamento professionale erano intervallati da quelli ricreativi, che consentivano ai piccoli ospiti di svagarsi attraverso attività ludiche, ginniche e canore.

A caratterizzare la quotidianità della Casa vi erano infine le pratiche religiose. Le preghiere collettive non mancavano, ma l’educando veniva spronato ad accedere spontaneamente alla Cappella della Casa. Inoltre, le lezioni di catechismo, così come l’omelia del Vangelo durante la Messa domenicale, erano rapportate alla quotidianità dei bambini, affinché non fossero percepite come estranee al proprio vissuto.

In linea generale, la pedagogia di padre Gubertini – seppur non sistematizzata – faceva della dolcezza e dell’amorevolezza il perno della prassi educativa. La proposta del francescano si allineava in tal senso alle numerose iniziative di stampo cattolico, promosse da singoli ecclesiastici o da intere congregazioni, che sin dal primo Ottocento erano fiorite sul territorio nazionale, ispirandosi alla spiritualità dei grandi santi dell’età moderna (Pazzaglia, 1994; Sani, 1996). All’interno della “Casa del Fanciullo”, il clima amorevole era determinante per la buona riuscita dell’azione formativa e aveva nell’educatore il suo principale artefice. Chiamato a essere testimone di una vita retta, egli doveva fare dell’amore l’arma di convincimento del ragazzo, il quale solo sentendosi benvenuto, apprezzato e compreso si sarebbe lasciato coinvolgere nel progetto redentivo. Non casualmente il motto “Noi crediamo nell’amore” troneggiava nell’atrio dell’edificio. Questa vicinanza fraterna dell’adulto di riferimento

rappresentava altresì un meccanismo di prevenzione educativa, concetto che ancora una volta richiama l'operato di don Bosco. L'azione dell'educatore, chiamato a "mettersi al fianco dei ragazzi per convincerli, vivendo vicino a loro, della necessità di una diversa impostazione di vita" (Speroni, 1965-1966, pp. 11-21), permetteva ai giovani ospiti di sperimentare il bene nel quotidiano e di scegliere, una volta adulti, la strada dell'integrità morale e della laboriosità, divenendo così parte attiva e positiva della società che a lungo li aveva emarginati. Ancora nel 1996, padre Gubertini sottolineava l'esigenza di "prevenire la caduta con l'affetto, l'educazione e la difesa" di questi ragazzi (Fiorentini, 2011, p. 53).

4. Conclusioni

La nota letterata piacentina Giana Anguissola, riferendosi ai primi esiti del faticoso percorso educativo promosso dalla "Casa del Fanciullo", scrisse che essi rappresentarono un grande successo, soprattutto conoscendo "l'anima aspra, insofferente, fiera, violenta" dei quartieri cittadini dai quali provenivano i ragazzi (1949). Il merito di tale positivo risultato è indubbiamente da ricondurre alla determinazione e alla lucidità con cui padre Gherardo intraprese un percorso irto di ostacoli, sia perché i destinatari del servizio non erano di facile gestione, sia perché le necessità materiali erano onerose e venivano soddisfatte in maniera pressoché esclusiva dalla privata beneficenza.

È comunque da registrare il fatto che il francescano poteva confrontarsi con altre coeve esperienze italiane a favore dell'infanzia abbandonata, le quali, seppure spesso eccezionali, erano innovative nella loro proposta pedagogica⁷. Anche sullo stesso territorio piacentino al termine del secondo conflitto mondiale erano state organizzate alcune iniziative per i bambini derelitti, come la "Città dei Ragazzi" di don Giuseppe de Micheli, realtà residenziale in cui veniva valorizzata la capacità dei piccoli ospiti di autodeterminarsi, e un'altra "Casa del Fanciullo", fondata presso la parrocchia di Santa Maria in Torricella da don Giovanni Dieci (Veneziani, 2001, pp. 135-136; Fiorentini, 2009, pp. 9-14; Debè, 2013a, 2013b). In esse, come nel caso dell'Ente di S. Maria di Campagna, si riconosce il fondamentale

7 Ci si limita a ricordare l'esperienza di Nomadelfia di don Zeno Saltini e le "Boy's towns" ispirate all'operato di padre Edward J. Flanagan (Debè, 2019, p. 190).

apporto dei religiosi che le avviarono, a testimoniare una nota e consolidata sensibilità del mondo cattolico verso le fasce più fragili della società, oltre che l'intraprendenza della Chiesa nell'agire laddove lo Stato e gli enti locali erano latitanti.

Ciò che distinse la "Casa del Fanciullo" di padre Gherardo è senza dubbio il perdurare dell'attività educativa nei decenni successivi alla sua fondazione, rimanendo sì dedicata all'infanzia in difficoltà, ma nel contempo adeguandosi alle nuove necessità che emergevano mano a mano ci si allontanava dal secondo conflitto mondiale⁸. Come punto fermo è rimasta l'attenzione verso il minore nella sua globalità, la ricerca di dialogo e collaborazione con la sua famiglia d'origine, nonché l'organizzazione di ambienti di vita affettivamente significativi. Tutto ciò tenendo fede al motto di padre Guberini, "*Confractum alligabo*", ovvero "ricongiungo, ricostruisco quanto era stato distrutto" (1952).

Fonti archivistiche

- Attività Sociale in S. Maria di Campagna, Piacenza* (1950). In ACdF.
Gubertini G. (1948). *Santuario di S. Maria di Campagna*, 23 agosto. In ACdF.
Gubertini G. (1949). *Relazione dell'attività svolta in S. Maria di Campagna attraverso le scuole serali, doposcuola e casa del fanciullo*, inviata il 19 ottobre a Pacifico Maria Perantoni, padre Generale dei Frati Minori. In ACdF.
Gubertini G. (1950). *Lettera a un ignoto colonnello*, 14 aprile. In ACdF.
Relazione annuale della "Casa del Fanciullo" [1949]. In ACdF.

Fonti a stampa

- Anguissola G. (1949). La città silenziosa. *Corriere Lombardo*, 4-5 giugno, 3.
Entra nel quinto anno di vita la "Casa" degli ex sciuscià piacentini (1953). *Libertà*, 23 novembre.
GF (1956). Lo stile della "Casa". *Bollettino della "Casa del Fanciullo"*.
Gubertini G. (1952). Accorato appello. *Bollettino della "Casa del Fanciullo"*, 30 maggio.
Per togliere i nostri ragazzi dalla strada. La piaga della delinquenza minorile (1948). *Il Nuovo Giornale*, 42, 29 ottobre.

8 Per un approfondimento sulla lunga storia della "Casa del Fanciullo", tuttora operativa, si rimanda ai già citati Balletti, 1989 e a Fiorentini, 2011.

- Piccola storia del I° Decennio (1958). *Bollettino della "Casa del Fanciullo"*, 10, 2-3.
- Sartori B. (2020). Lidia Speroni, l'educatrice capace di guardare lontano. *Il Nuovo Giornale*, 16, 13.
- Sempre più in alto (1948). *Bollettino della "Casa del Fanciullo"*, 2.

Fonti bibliografiche

- AAI (1961). *Gli istituti per minori*. Roma: Abete.
- Baldini P., Molinaroli M. (1993). *Poveri ma belli. Piacenza, il Dopoguerra e gli anni Cinquanta*. Piacenza: TEP.
- Balletti F. (1989). *Una storia vera: la Casa del Fanciullo di Piacenza*. Piacenza: Grafiche Lama.
- Balletti F. (ed.) (1986). *Un saio nella steppa. Diario del Cappellano Militare in Russia Padre Gherardo Gubertini*. Piacenza: Berti (ultima ed. aggiornata 2018).
- Braido P. (2003). *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà* (Voll. 1-2). Roma: Las.
- Bressan E. (2017). *Don Carlo Gnocchi. Una vita al servizio degli ultimi*. Sestri Levante: Oltre edizioni.
- Caroli D. (2017). Il "nuovo bambino" in Unione Sovietica dalla Rivoluzione d'ottobre alla caduta del regime comunista (1917-1991). In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 155-173). Parma: Junior-Spaggiari.
- Concarotti E. (1984). *Piacenza 40-45 il dramma di una città*. Piacenza: Humanitas.
- Corrao G. (2006). *Padre Gherardo. Il lungo cammino della "Casa del fanciullo"*. Piacenza: Grafiche Lama.
- Debè A. (2013a). De Micheli Giuseppe. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (vol. I, p. 456). Milano: Editrice Bibliografica.
- Debè A. (2013b). Dieci Giovanni. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (vol. I, p. 491). Milano: Editrice Bibliografica.
- Debè A. (2019). L'accoglienza dei minori fuori famiglia: alle origini della comunità educativa. In M. Gecchele, P. Dal Toso (eds.), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica* (pp. 181-202). Siena: ETS.
- Fantoni Minnella M. (2000). *Bad Boys. Dizionario critico del cinema della ribellione giovanile*. Milano: Mondadori.
- Fiorentini E.F. (2009). *Educatori piacentini nel Novecento*. Piacenza: Diocesi di Piacenza-Bobbio.

- Fiorentini E.F. (2011). *Un piccolo grande Frate. Ricordando padre Gherardo a dieci anni dalla morte 2001-2011*. Piacenza: Associazione Amici Casa del Fanciullo.
- Fiorentini E.F. (2015). I giornali cattolici piacentini. In A. Zambarbieri (ed.), *Storia della Diocesi di Piacenza. Vol. IV. L'età contemporanea. Dal tramonto dell'Ancien Régime al Concilio Vaticano II* (pp. 471-498). Brescia: Morcelliana.
- Fiori G. (2003). Piacenza dal dopoguerra fino al XXI secolo. In *Storia di Piacenza, vol. VI, tomo II, Il Novecento (1946-2000)* (pp. 819-827). Piacenza: TipLeCo.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (eds.) (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Parma: Junior-Spaggiari.
- Gecchele M. (2019). Dagli istituti alle comunità familiari: il percorso della deistituzionalizzazione. In M. Gecchele, P. Dal Toso (eds.), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica* (pp. 89-117). Pisa: ETS.
- Pazzaglia L. (ed.) (1994). *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*. Brescia: La Scuola.
- Rumi G., Bressan E. (2002). *Don Carlo Gnocchi: vita e opere di un grande imprenditore della carità*. Milano: Mondadori.
- Sani R. (ed.) (1996). *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento: gli istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato (1815-1860)*. Milano: Centro ambrosiano.
- Seconda conferenza nazionale sui problemi dell'assistenza pubblica all'infanzia e all'adolescenza [Roma, palazzo dei congressi EUR, 1-2-3-4- dicembre 1955]* (1957). Roma: Garzanti.
- Speroni L. (1965-1966). *Esperienze di un istituto semiconvitto in rapporto con l'azione di prevenzione* (tesi di diploma, Ente Scuola Assistenti Educatori, Milano).
- Stella P. (1979-1988). *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica* (Voll. 1-3). Roma: Las.
- Veneziani M. (2001). *Chiesa e Società a Piacenza nel Dopoguerra*. Piacenza: Berti.
- Zago G. (2017). Il settore educativo-assistenziale per minori. Trasformazioni istituzionali culturali e professionali (1948-1978). In Id. (ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 107-143). Milano: FrancoAngeli.

La pedagogia emendatrice in Italia: il contributo di Ernesto e Decio Scuri all'educazione dei sordomuti

Special Education in Italy: Ernesto and Decio Scuri's contribution to the education of the deaf and dumb

Maria Cristina Morandini

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

abstract

Ernesto (1854-1927) and Decio (1905-1980) Scuri, father and son, are prominent figures in the history of Italian deaf and dumb education in the period spanning the nineteenth and twentieth centuries. The former was an educationalist who established the scientific bases for corrective education via a vast body of writings and the publication of a magazine entitled "Rassegna di pedagogia e igiene per l'educazione dei sordomuti e la profilassi dei sordomutismi" [Pedagogy and Health Review for the Education of Deaf-Mutes and the Treatment of Deafness and Dumbness]. The latter, an ear, nose and throat doctor, distinguished himself by applying new audiological techniques to the instruction and linguistic training of deaf people.

This paper focuses on the theoretical models that informed the Scuri's work, as well as on their exchanges with Italian and international experts in their field: the Turin Institute for the Deaf has come into possession of the section in their family library devoted to deafness, facilitating analysis of Ernesto's and Decio's sources and, in parallel, the reconstruction of their scientific correspondence.

Keywords: deaf-mutes, educational institutions, educational models, books, scientific correspondence

Ernesto (1854-1927) e Decio Scuri (1905-1980, padre e figlio, rappresentato due figure di rilievo nell'ambito della storia dell'educazione dei sordomuti in Italia tra Otto e Novecento. Il primo educatore ebbe il merito di fondare su basi scientifiche la pedagogia emendatrice, attraverso innumerevoli scritti e la pubblicazione di una rivista dal titolo "Rassegna di pedagogia e igiene per l'educazione dei sordomuti e la profilassi dei sordomutismi". Il secondo, medico specializzato in Otorinolaringoiatria, si segnalò per l'ap-

plicazione delle nuove tecniche audiologiche alla didattica e alla formazione linguistica dei non udenti.

Nel presente articolo si intende focalizzare l'attenzione sui modelli teorici di riferimento e sulle relazioni intercorse con gli esperti del settore nel panorama italiano e in quello internazionale: l'acquisizione, da parte dell'Istituto dei Sordi di Torino, della sezione della biblioteca di famiglia, dedicata alla sordità, consente, infatti, di conoscere le letture di Ernesto e Decio Scuri e, al tempo stesso, di ricostruirne gli scambi epistolari attraverso i carteggi.

Parole Chiave: sordomuti, istituzioni educative, modelli pedagogici, libri, carteggi

Premessa

La pedagogia emendatrice (oggi pedagogia speciale) si prefigge di “emendare o riparare gli effetti funesti” generati “da anomalie fisiche e psichiche” (Scuri, 1899, p. 9) secondo una prospettiva che coniuga l'intervento educativo-didattico con quello di natura medica.

Nel presente contributo l'attenzione è circoscritta all'ambito della sordità, rivisitato attraverso gli scritti e l'opera di due indiscussi protagonisti, tra Otto e Novecento, del panorama italiano.

1. Di padre in figlio

Ernesto Scuri (1854-1927) e il figlio Decio (1905-1980), diversi per formazione e temperamento, furono accomunati dall'impegno in favore dell'educazione dei sordomuti, una scelta che ne caratterizzò l'intera esistenza. Entrambi furono istitutori di allievi non udenti, pubblicarono articoli e studi nella letteratura di settore, si fecero promotori di riviste scientifiche nell'ambito della pedagogia speciale e avviarono corsi di preparazione per gli insegnanti di soggetti con *deficit* uditivo oltre a ricoprire importanti incarichi a livello istituzionale e nel mondo dell'associazionismo.

Ernesto, laureato in Pedagogia, fu a capo, per sette anni, del Pio istituto

dei sordomuti di Pavia (1884-1891), nella delicata fase di passaggio al metodo orale puro, prima di assumere, fino alla morte, la direzione di quello di Napoli: a quest'ultima affiancò, nel 1906, la gestione della neonata scuola di metodo "Benedetto Cozzolino", ufficialmente riconosciuta solo nel 1917¹. In qualità di esperto fu chiamato nel 1901, dal ministro della Pubblica Istruzione Nunzio Nasi, a presiedere la commissione incaricata di predisporre un progetto di riordino dell'istruzione ed educazione dei sordomuti (Chiosso, Sani, 2013, vol. II, p. 500), inizio di una collaborazione proseguita negli anni: il suo nome figura, infatti, tra quelli di coloro che, nel 1918, furono consultati dal ministro Berenini, firmatario di un disegno di legge anticipatore, nei contenuti, delle disposizioni della riforma Gentile sull'istruzione speciale (R.D. 31 dicembre 1923 n. 3126).

Particolarmente attivo all'interno della comunità scientifica dei pedagogisti e degli istitutori per non udenti, fu nominato, nel 1899, Vice Presidente dell'Unione fra i maestri italiani dei sordomuti, associazione che, sorta in quello stesso anno, aveva lo scopo "di concorrere all'incremento degli studi" e "tutelare gli interessi morali e materiali dei soci" (Atti della prima riunione, 1900, p. 172)². Nel 1924 diede vita all'Unione Sordomuti Italiani (USI), destinata, nei primi anni Trenta, a costituire, insieme alla Federazione Italiana delle Associazioni fra i sordomuti (FIAS), l'Ente Nazionale Sordi (ENS) (Geraci, 2015, p. 480).

Non meno incisivo fu il contributo sul piano teorico nella definizione e nella divulgazione di nuovi paradigmi e di nuove pratiche didattiche con specifico riferimento al metodo orale, l'unico, a suo giudizio, in grado di garantire, nell'evoluzione degli studi sul *deficit* uditivo, "un indirizzo stabile, preciso e razionale". Ernesto fondò in collaborazione con il Dottor Vincenzo Cozzolino, docente di otorinolaringoiatria dell'Università di Napoli, la "Rassegna di pedagogia e igiene per l'educazione dei sordomuti e la profilassi dei sordomutismi" (Chiosso, 1997, p. 531), una rivista mensile con un programma ambizioso: alla dichiarata volontà di dotare questo

- 1 Cfr. Decreto Luogotenenziale 10 giugno 1917, n. 1112 - Pareggiamento della scuola normale di metodo per l'insegnamento ai sordomuti, annessa al R. Albergo dei poveri di Napoli, alla R. Scuola normale "Gerolamo Cardano" annessa al R. Istituto dei sordomuti di Milano.
- 2 La società nel 1901 confluì nell'Unione Magistrale di Luigi Credaro. Cfr. Barausse (2002, pp. 38-54). Nel 1910 alcuni istitutori cattolici, contrari all'orientamento laicista e filogovernativo del sodalizio fondato nel 1899, diedero vita all'Associazione nazionale italiana fra gli educatori e gli amici dei sordomuti ed anormali affini.

specifico settore della pedagogia speciale di “fondamenti scientifici” associava, infatti, l’impegno nell’individuazione di un efficace modello di didattica attraverso “l’esposizione candida e la critica ponderata e razionale dei metodi e dei processi” (1895, 1-2, p. 1). Su questi presupposti si fondano anche le opere scritte tra Otto e Novecento: *La parola sentita. Contribuzione alla pedagogia speciale per l’istruzione dei sordomuti* (1894); *Heinicke e De l’Epée nella controversia intorno ai metodi d’insegnamento per i sordomuti: contributo alla pedagogia emendatrice* (1906); *Le basi scientifiche della pedagogia riparatrice e coordinamento di essa alla pedagogia generale* (1907); *Problemi fondamentali e questioni di pedagogia emendativa* (1918).

Dalle pagine di ciascun testo emerge, in modo esplicito, la convinzione dell’autore in merito all’esigenza di considerare le questioni relative all’istruzione e all’educazione del sordomuto in stretta connessione con quelle riguardanti l’ambito delle deficienze somatico-psichiche: egli riteneva, inoltre, che la pedagogia emendatrice, nell’abbracciare “il vastissimo campo delle anormalità umane”, non potesse prescindere, in quanto approfondito studio dell’educazione umana, dal legame con la pedagogia generale³. Il possesso di conoscenze di anatomia e di fisiologia (Ernesto Scuri aveva frequentato la Facoltà di Medicina fino al terzo anno prima di orientarsi verso una laurea umanistica) gli consentì di intraprendere, primo in Italia, una serie di studi, continuati dal figlio, sulla respirazione dei sordomuti⁴. A tal fine mise a punto il metronomo, uno strumento con oscillazioni pendolari in grado di favorire nel soggetto non udente, grazie ad una razionale e preventiva educazione respiratoria, un senso del ritmo delle parole attraverso elementi non vibro-tattili ma visivi. Il sordomuto poteva, così, acquisire “il giusto tono del linguaggio” in sostituzione della “monotonia sillabica” che ne caratterizzava la modalità espressiva (Mangioni, 1899, p. 68)⁵.

- 3 La conoscenza delle problematiche educative del sordomuto era utile anche all’insegnante della scuola elementare: lo studio della fonetica, infatti, consentiva di mettere a punto delle efficaci strategie per il miglioramento della pronuncia nei bambini che, seppur udenti, presentavano difetti nel linguaggio orale. Ernesto aveva, pertanto, condiviso la scelta del governo di inserire la pedagogia emendatrice nei programmi per le scuole normali del 1897.
- 4 Sul tema cfr. R.D. 2 luglio 1925, n. 1995 - Approvazione del Regolamento per l’istruzione dei sordomuti. Premessa alle istruzioni e programmi per le scuole dei sordomuti in applicazione del Regio Decreto 31 dicembre n. 3126 (allegato 2).
- 5 Questo particolare strumento fu anche oggetto di una specifica pubblicazione: *Il*

Decio, laureato in medicina con una specializzazione in otorinolaringoiatria, dopo un paio di esperienze di insegnamento a Napoli (1925-1929) e a Palermo (1929-1931), approdò, come sede definitiva, al Regio Istituto per sordomuti di Roma dove, nel 1952, ottenne anche l'incarico di direttore dell'annessa scuola di metodo "Tommaso Silvestri"⁶. Orientato a porre le competenze di carattere medico a servizio dell'educazione speciale, focalizzò l'attenzione sullo studio del linguaggio e "dell'applicazione delle nuove tecniche audiologiche alla didattica e alla formazione linguistica dei sordomuti" (Chiosso, Sani, 2013, p. 499) come attesta l'attivazione, all'interno dell'istituto, del Centro Audiologico e di quello di Rieducazione auricolare, due strutture, diverse per finalità e configurazione, ma complementari (Maragna, 2004, p. 43): il primo di natura diagnostica⁷; il secondo con una funzione riabilitativa⁸.

Nel 1958, previa autorizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione, aprì anche un Centro Foniatico a cui potevano accedere, oltre agli alunni delle scuole speciali, coloro che, privi di deficit sensoriale o intellettivo, presentavano disturbi della voce e del linguaggio all'origine di uno scarso rendimento negli studi o di un ritardo scolastico (Scuri, 1964a, p. 42). Si trattava di una risposta concreta ad un reale bisogno come testimonia da un lato l'affluenza, per un trattamento logopedico ambulatoriale, di bambini provenienti dai quartieri periferici della città, dall'altro l'invio, da parte delle direzioni scolastiche, di allievi da sottoporre ad esame diagnostico e ad un eventuale intervento di rieducazione.

Durante la permanenza nella capitale, Decio fu oggetto, da parte dei colleghi, di denunce e di persistenti manovre intimidatorie, volte ad ostacolarne l'avanzamento a livello professionale. Egli stesso, in una memoria indirizzata al Ministero dell'Educazione Nazionale, individua nel

metronomo nell'insegnamento orale dei sordomuti, ossia teorica e pratica per l'esercizio metodico degli organi della parola secondo i principi scientifici (1898).

- 6 Dal 1959 fu direttore anche della scuola di metodo di Palermo, sorta su sua iniziativa e intitolata alla memoria del padre Decio.
- 7 Per ulteriori informazioni cfr. L. Cifarello (1958, pp. 165-193). Il professor Naffin, in visita all'Istituto, sottolineò, l'eccellenza di questo centro che, primo in Italia, era dotato dei più moderni apparecchi. Ne fornì una puntuale descrizione, in un suo scritto, nell'intento di promuoverne un'adeguata conoscenza nel mondo tedesco in cui non esistevano esperienze analoghe.
- 8 È lo stesso Scuri che, nell'articolo intitolato *L'assistenza audiologica a sordastri e sordomuti* (1959a), illustra lo scopo e il funzionamento del centro.

sentimento di invidia la causa dell'azione denigratoria nei propri confronti:

Le [mie] uniche colpe – afferma nel testo – sono quelle di avere, quasi unico in tale ambiente, conseguito una laurea, di essere uno studioso e di aver esplicito scientificamente e praticamente in soli 10 anni di carriera una documentata attività che i [miei] avversari in 30 o 40 anni di carriera non hanno neanche menomamente accennata (Carteggi, [1935], vol. I, lett. 20).

Ne sono una riprova da un lato il ruolo di primo piano assunto nella Società italiana di Fonetica biologica e foniatra, istituita nel 1933 con l'intento di promuovere una riflessione sui rapporti vicendevoli tra l'udito e la voce, dall'altro la ricca produzione scientifica in cui evidente è l'eredità del padre, costante termine di paragone nel suo lungo e fecondo percorso di studi e di ricerca: non a caso nel 1935 ne fa rivivere, con una nuova denominazione (“Rassegna di educazione dei sordomuti e fonetica biologica”), la rivista fondata alla fine del XIX secolo⁹. La volontà di proseguire nel solco tracciato da Ernesto traspare fin dalle prime righe di presentazione della nuova proposta editoriale. Nel testo Decio pone, infatti, l'accento sui positivi esiti scaturiti dalla felice intuizione paterna relativa all'opportunità di avviare “una collaborazione intima fra educatori dei sordomuti e cultori di scienze mediche”: “Tale fusione di intenti – scrive – si completa oggi per l'inquadramento dei problemi psico-pedagogico-fonetici del sordomutismo nel più vasto campo delle scienze fonetiche” (1935, 1, p. 2).

In linea di continuità si colloca il periodico “Udito, voce, parola” che, edito dal 1958 al 1973, amplia i propri orizzonti a nuovi ambiti di indagine (l'audiologia pratica e la foniatra) oltre ad introdurre una più moderna distinzione, in categorie, dei “minorati sensoriali dell'udito e del linguaggio”. Per la prima volta, infatti, Decio, affronta in modo sistematico, dalle pagine della rivista, il problema dei sordastri, degli ipoacusici e dei logopatici scolarizzabili: se i primi e i secondi si differenziano per un diverso grado di residualità uditiva, gli ultimi presentano, in assenza

9 Sul frontespizio di ciascun fascicolo compare, infatti, la seguente dicitura: “Serie II della ‘Rassegna’ fondata da Ernesto Scuri nel 1894”. La rivista, a cadenza bimestrale, era promossa dall'Istituto dei sordomuti di Molfetta grazie al contributo economico dell'amministrazione provinciale di Bari.

di deficit sensoriali e intellettivi, disturbi del linguaggio tali da comprometterne la carriera scolastica. Il medico napoletano individua in questo affinamento della ricerca sul versante della pedagogia emendatrice “una tappa evolutiva” del metodo orale, basato sulla convinzione che solo il possesso e l’uso della parola potevano “rendere sociale il sordomuto” e “portarlo ad inserirsi nel consorzio umano” (Scuri, 1964b, pp. 257 e 259).

La stretta correlazione tra la dimensione educativa e quella medica è evidente anche nella scelta degli autori degli articoli: accanto ad insegnanti e a direttori di istituti per non udenti, figura, infatti, un folto gruppo di studiosi e ricercatori, composto da docenti di psicologia e di medicina, primari e assistenti clinici di centri di rieducazione auricolare. Alla direzione delle riviste si affiancano numerosi contributi sulla stampa specialistica del settore (“L’educazione dei sordomuti”, “La scuola dei sordomuti”, “La rivista di audiologia pratica”) oltre ad alcuni trattati scientifici: *Il linguaggio nell’udente normale e nel sordomuto. Sua genesi e suoi valori fisiopsicologici* (1932); *Nuovi orientamenti della scuola moderna per i sordomuti* (1954); *La voce nel bambino udente e nel sordomuto* (1955).

Una particolare attenzione è rivolta alla formazione del personale docente, fondata sul già richiamato modello di cultura pedagogica e didattica elaborato alla luce dei progressi registrati in campo medico. Decio formula, al riguardo, una proposta precisa e articolata che risponde alla complessità del quadro dei “minorati sensoriali dell’udito e del linguaggio”. Per l’abilitazione all’insegnamento ai sordomuti ipotizza l’istituzione di una scuola di metodo biennale che poteva essere completata con un corso annuo di perfezionamento teorico-pratico necessario all’acquisizione dell’idoneità in uno o più ambiti affini: ipoacusici e sordastri o logopatici scolarizzabili¹⁰. Solo un percorso della durata minima di ventiquattro mesi era in grado di consentire, a suo giudizio, uno studio approfondito delle materie in programma (psicologia infantile dei normali e degli anormali, pedagogia emendativa, anatomia, fisiologia, igiene e fonetica) oltre ad un’adeguata esperienza di tirocinio.

Per ovviare ai costi derivanti dall’estensione dell’iter formativo sugge-

10 È interessante notare come anche nel caso dell’abilitazione all’insegnamento nella scuola materna per sordomuti Decio preveda la frequenza, al termine del biennio, di un ulteriore anno di perfezionamento, scelta dettata dalla convinzione che le maestre chiamate ad operare in questa particolare fascia d’età necessitano di una preparazione specifica.

riva il ricorso a borse di studio governative, assegnabili tramite concorso (Scuri, 1959b, pp. 345-348). Nella speranza che il governo promuovesse l'auspicata riforma, si impegnava nella scrittura di testi finalizzati ad elevare la qualità e la competenza degli insegnanti delle scuole speciali: diverse furono le generazioni che studiarono sul suo manuale di *Psicologia e pedagogia emendativa* [1938]¹¹.

2. Letture e contatti internazionali

La biblioteca della famiglia Scuri, relativa all'ambito della sordità¹², si compone di circa settecento pubblicazioni, eterogenee per tipologia e contenuto: dalla documentazione relativa alla storia di singoli istituti italiani e stranieri alla biografia e/o commemorazione di istitutori noti e meno noti; dai trattati scientifici a studi sull'utilizzo di protesi e ausili medici; dalle statistiche ai programmi e alle relazioni congressuali; dagli opuscoli che ripercorrono la legislazione scolastica italiana in materia di disabilità alle ricostruzioni storiche sulle origini e sull'evoluzione dei modelli, dei metodi e delle istituzioni educative rivolte ai sordomuti; dalle annate delle principali riviste estere ai bollettini dei patronati; dagli scritti sull'esercizio dei diritti civili a quelli dedicati al tema dell'inserimento sociale attraverso l'acquisizione di un mestiere; dal commosso ricordo dei benefattori all'elenco dei prodotti presentati alle esposizioni universali.

Significativo e ricco è il materiale riferito, nello specifico, all'attività didattica: appunti e schemi di lezioni, tenute presso scuole speciali di metodo o in occasione di corsi di aggiornamento o di preparazione ai concorsi per l'abilitazione alla docenza; manuali e guide didattiche per gli istitutori; libri scolastici che spaziano dalla lettura all'aritmetica, dallo studio del catechismo a quello della storia sacra; opuscoli che descrivono momenti particolari di vita scolastica (distribuzione di premi, saggi di fine anno). Ampio spazio è riservato alla questione metodologica: nume-

11 Fu promotore anche di corsi di aggiornamento: basti pensare alle conferenze tenute ai direttori degli istituti di Roma nell'autunno del 1946 (*Diagnosi differenziale fra sordità prenatale e post natale, L'anacusia applicata ai sordomuti, I problemi del sordomutismo*).

12 La biblioteca, conservata presso la villa romana degli eredi, aveva anche una sezione di psichiatria che l'istituto dei sordi di Pianezza non ha acquistato.

rosi sono, infatti, i contributi di autori, non solo italiani, dedicati sia al significato e all'utilità del linguaggio dei segni sia ai limiti e all'evoluzione, alla luce delle più moderne conoscenze scientifiche, del modello tedesco, basato sull'acquisizione della parola attraverso la lettura labiale e la conseguente esclusione della mimica.

Sul frontespizio della maggior parte dei volumi compare, autografato o impresso con un timbro, il nome del proprietario, elemento grazie al quale è possibile distinguere i testi appartenuti, rispettivamente, a padre e figlio. In qualche caso, in assenza di un esplicito riferimento, è la data di pubblicazione a consentirne l'attribuzione. Figurano anche dei doppi, dovuti presumibilmente, alla riunificazione di due distinte biblioteche e varie edizioni di opere destinate ad avere un'ampia circolazione. Di alcune esistono copie in più lingue: possiamo citare, a titolo esemplificativo, *Comment on peut a parler a une jeune semi-idiot non sourd muet de naissance* di Augusto Boyer nella versione originale e nella successiva traduzione di Pietro Parise.

Dall'elenco dei titoli emerge un interesse non circoscritto all'educazione dei sordomuti come attestano le pubblicazioni relative alle diverse tipologie di disabilità sensoriale e intellettiva. Si tratta di studi che focalizzano l'attenzione, nello specifico, su ciechi¹³, frenastenici, folli, deficienti (nel senso etimologico del termine) e, in una prospettiva più ampia, sugli "anormali" come macro categoria in cui confluiscono i vari rami della pedagogia speciale. Non mancano atti di convegno sull'antropologia criminale né testi d'inizio Novecento in cui gli autori tendono ad associare la presenza di un *deficit* o la dimensione della malattia all'ambito della devianza. È un orizzonte eterogeneo e composito, oggetto di un'analisi articolata e complessa che denota il possesso, nelle due generazioni di Scuri, di saperi e competenze pluridisciplinari, acquisiti attraverso la lettura dei volumi della ricca biblioteca: dalla pedagogia alla didattica; dalla psicologia evolutiva e sperimentale alla fisiologia; dalla fonetica all'anatomia e alla chirurgia clinica.

Accanto ai nomi dei principali studiosi ed esperti italiani del settore (Giulio Ferreri, Pasquale Fornari, Carlo Perini, Antonio Gonelli-Cioni), figurano quelli di stranieri di varie nazionalità. È una rappresentanza si-

13 In alcuni scritti il tema della cecità è correlato a quello della mancanza d'udito: è sufficiente citare, a titolo esemplificativo, le indagini statistiche e gli scritti sulla figura di Helen Keller.

gnificativa se si considera che poco meno di un terzo dell'intero patrimonio librario è costituito da testi non in madrelingua. Il primato spetta al francese, con ben 123 pubblicazioni, seguito dall'inglese con 36 e dallo spagnolo con 19. Inferiori alla decina sono i contributi in tedesco: in quest'ultimo caso non mancano, tuttavia, traduzioni di testi originali in francese né puntuali resoconti, in italiano, di esperienze avviate in Germania, elementi che inducono ad individuare nella mancata o approssimativa conoscenza della lingua teutonica una barriera ad un approccio diretto¹⁴.

Uno sguardo ai titoli e ai luoghi di edizione delle pubblicazioni estere consente di cogliere l'esistenza di una rete di contatti che spazia dall'Europa all'America: se è vero, infatti, che la maggior parte delle monografie e delle riviste francesi riguarda iniziative promosse nel vicino paese d'oltralpe con qualche eccezione relativa al cantone di Ginevra, è altrettanto vero che la quasi totalità di quelle anglofone è riferita al contesto statunitense. L'estensione geografica delle relazioni è evidente anche dall'esame delle produzioni linguistiche limitate nel numero: i testi in spagnolo documentano una decina di esperienze maturate nei paesi latino-americani (Messico, Argentina, Uruguay); i volumi tedeschi ricostruiscono la storia di istituzioni educative in Germania, Svizzera ed Austria¹⁵.

Il livello d'internazionalizzazione è attestato anche dalla circolazione del pensiero dei due Scuri oltre i confini della penisola. In questa prospettiva particolarmente interessante è la decisione, fin dal primo numero di "Udito, voce, parola", di introdurre, alla fine di ogni articolo, un breve riassunto in inglese, francese e tedesco, corredato da una bibliografia di riferimento. È una scelta moderna che anticipa l'idea dell'*abstract* nella consapevolezza della necessità di inserire le ricerche italiane di settore nel più ampio circuito europeo e sudamericano. È lo stesso fondatore del periodico che, nell'editoriale di presentazione, dichiara la volontà di aprire le pagine della rivista "alla collaborazione delle similari Istituzioni straniere perché più caldo e produttore ne risulti il flusso di informazioni reciproche" (Prefazione, 1958, p. 1).

14 L'ipotesi sembra trovare conferma nel fatto che le recensioni sui testi di lingua tedesca, pubblicate sulle riviste dirette da Ernesto e Decio Scuri, portano la firma di Giulio Ferreri o di Alessandro Gaddi.

15 Qualche cenno alla situazione nei paesi nordici (Danimarca, Svezia, Norvegia) è contenuto nel testo *Missions scientifiques* (1896).

D'altra parte è sufficiente sfogliare i carteggi personali per rendersi conto della frequenza e dell'intensità degli scambi del medico napoletano con colleghi di vari paesi, impegnati nello studio dell'udito, della voce e della parola. Se il professore Godfrey Edward Arnold della National Hospital for Speech Disorders di New York chiede a Decio, in uno stentato italiano, l'invio di tutte le "sue valorose pubblicazioni" (vol. I, lett. 14), Renato Segre, residente in Argentina, lo invita a collaborare alla stesura di un report per il Primo Congresso Internazionale di Foniatria e logopedia in programma ad Amsterdam nel 1950 perché ne riconosce l'alto profilo scientifico (I "acquainted with your interesting work"). (vol. I, lett. 2).

Non mancano, inoltre, traduzioni di contributi in altre lingue né citazioni all'interno di volumi pubblicati all'estero: tra le prime segnaliamo *Bégayement et phonasthénie* di Decio Scuri che, edito a Bordeaux nel 1934, rappresenta un estratto del fascicolo sesto della "Revue française" di quello stesso anno; tra le seconde *La enseñanza del sordomudo segun el método oral* che, scritto nel 1895 da Faustino Barberá consulente medico presso l'Istituto dei sordi e dei ciechi di Valencia, si sofferma, in più punti, sulla figura e sull'operato del padre Ernesto, mettendo in evidenza l'efficacia del suo metodo con specifico riferimento al felice utilizzo di un apparecchio in grado di registrare l'espansione della cassa toracica (p. 70).

Nel ripercorrere, seppur a grandi linee, la biografia e il pensiero pedagogico di padre e figlio, maturato attraverso un costante confronto con la comunità scientifica internazionale, è possibile cogliere l'affermazione e l'evoluzione, nella penisola, di un modello medico-educativo fondato sulla centralità della parola come strumento per promuovere la valorizzazione sociale "dei minorati sensoriali del linguaggio e dell'udito".

Riferimenti bibliografici

Archivio Storico Istituto dei Sordi di Torino. *Biblioteca Fondo Scuri. Carteggi*, [1935], 2 voll.

Atti della prima riunione dei maestri italiani dei sordomuti tenuta in Roma dal 31 agosto al 2 settembre 1899. (1900). Siena: Tip. S. Bernardino.

Barausse A. (2002). *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo (1901-1925)*. Brescia: La Scuola.

Barberá F. (1895). *La enseñanza del sordomudo segun el método oral*. Valencia: Imprenta de Manuel Alufre.

- Chiosso G. (1997). *Stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G., Sani R. (2013). *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano: Editrice Bibliografica, 2 voll.
- Cifarello L. (1958). Il Centro Audiologico dell'Istituto Statale dei Sordomuti di Roma. *Udito, Voce, Parola*, 2, 165-193.
- Decreto Luogotenenziale 10 giugno 1917, n. 1112 - Pareggiamento della scuola normale di metodo per l'insegnamento ai sordomuti, annessa al R. Albergo dei poveri di Napoli, alla R. Scuola normale "Gerolamo Cardano" annessa al R. Istituto dei sordomuti di Milano.
- Ferreri G. (1928). Ernesto Scuri. *Rivista pedagogica*, 1, 59-66.
- Geraci C. (2015). Italian Sign Language. In J. Bakken Jepsen *et alii*, *Sign Languages of the World: a comparative handbook* (pp. 473-510). Preston: Ishara Press.
- L'educazione dei sordomuti ciechi: Helen Keller i suoi studi e le sue iniziative* (1906). Roma: Tip. Nuova.
- Miotto F. (ed.) (2001). *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922: significatività e portata sociale*. Vol. III, *Esperienze particolari in America Latina (ad vocem)*. Roma: Las.
- Mangioni F. (1899). *L'evoluzione storica della pedagogia emendatrice italiana. Studio critico*. Firenze: Stab. Tipo-litografico pei minori corrigendi.
- Maragna S. (ed.) (2004). *L'istituto statale dei sordi di Roma. Storia di una trasformazione*. Roma: Kappa.
- Missions scientifiques en Russie, en Autriche, en Danemark & Suède & Norvège* (1896). Cosne: H. Bourra.
- Naffin P. (1959). Bericht über Besichtigung der italienischen Taubstummen - Institut in Rom und Assisi. *Neue Blätter für Taubstummenbildung*, 4-5, 133-137.
- R.D. 2 luglio 1925, n. 1995 - Approvazione del Regolamento per l'istruzione dei sordomuti. Premessa alle istruzioni e programmi per le scuole dei sordomuti in applicazione del Regio Decreto 31 dicembre n. 3126 (allegato 2).
- Selva L.P. (1970). *I minorati dell'udito. Storia e metodi delle scuole speciali*. Bologna: Scuola Tipografica Sordomuti.
- Scuri D. (1935). Collaborazione. *Rassegna di educazione dei sordomuti e fonetica biologica*, 1: 2-3.
- Scuri D. (1958). Prefazione. *Udito, Voce, Parola*, 1, III-IV.
- Scuri D. (1959a). Assistenza audiologica a sordastri e sordomuti. *Udito, Voce, Parola*, 1: 243-283.
- Scuri D. (1959b). Problemi organizzativi. *Udito, Voce, Parola*, 4, 332-350.
- Scuri D. (1964a). Centro Foniatico. *Udito, Voce, Parola*, 1, 42-50.
- Scuri D. (1964b). Il metodo orale fondamento insostituibile per una maggiore

- e migliore evoluzione psichica dei minorati sensoriali dell'udito, inseriti nella produttività dell'umano consorzio. *Udito, Voce, Parola*, 3, 249-281.
- Scuri E. (1895). Il nostro programma. *Rassegna di pedagogia e igiene per l'educazione dei sordomuti e la profilassi dei sordomutismi*, 1-2, 1-3.
- Scuri E. (1899). *Profili di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti ad uso degli allievi e delle allieve delle scuole normali e dei maestri*. Roma: Società Editrice Dante Alighieri.

Giovanni Modugno e il “guardaroba dei poveri”: un’esperienza educativa di Service Learning nella scuola elementare italiana dei tardi anni Trenta

Giovanni Modugno’s “Paupers’ Wardrobe”: a Service Learning experience in an italian primary school of the late 1930s

Evelina Scaglia

Assistant Professor of History of Education | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo (Italy) | evelina.scaglia@unibg.it

abstract

As part of his commitment to active and democratic education during Fascism, Giovanni Modugno (1880-1957) contributed to the popularization of several educational activities implemented in Puglia’s primary schools, inspired by Friedrich Förster’s pedagogy. He wrote about these activities in the magazines *Scuola Italiana Moderna* (Modern Italian School) and *Supplemento pedagogico* (Pedagogical Supplement). One such initiative, the “Paupers’ Wardrobe” was established by a group of all-female fifth-graders; under their teacher’s guidance, the girls collected and kept track of clothes to donate. This was experiential learning in a real-life context, as the pupils carried out research tasks aimed at building a solidarity welfare network and promoting assistance and care for those in need. Orphans, widows, disabled people, street children, the elderly, the unemployed, and the seriously ill benefited from this initiative, which in turn enabled students to discover, as with today’s service learning, the discipline-specific knowledge intrinsic to free and responsible actions.

Keywords: experiential learning, self-education, active methods, primary education, XX century

Nel suo impegno per un’educazione attiva e democratica durante il Fascismo, Giovanni Modugno (1880-1957) contribuì a divulgare, attraverso le pagine della rivista magistrale «*Scuola Italiana Moderna*» e del suo «*Supplemento pedagogico*», alcune esperienze educative di «tirocinio di vita e di azione» nelle scuole elementari pugliesi, ispirate alla pedagogia di Friedrich Förster. Una delle iniziative più significative fu il “guardaroba dei poveri”, avviata nei tardi anni Trenta da una classe quinta femminile, come apprendimento esperienziale in contesti di vita reale, finalizzato a realizzare compiti di ricerca volti alla costruzione di una piccola rete di welfare solidale, con la promozione di servizi di as-

sistenza e cura per i più bisognosi. Orfani, vedove, disabili, bambini di strada, anziani, disoccupati, malati gravi usufruirono di quest'opera, mettendo le allieve nella condizione di scoprire, come nelle odierne forme di service learning, i saperi disciplinari insiti nelle loro azioni libere e responsabili.

Parole Chiave: apprendimento esperienziale, autoeducazione, metodi attivi, istruzione primaria, XX secolo

1. La cornice di riferimento

L'iniziativa del “guardaroba dei poveri”, realizzata nella seconda metà degli anni Trenta da una classe quinta femminile di una scuola elementare di Barletta, rientrava in un più ampio progetto pedagogico realizzato dalla maestra Angelina Berardi e ispirato al pensiero di Giovanni Modugno (Perrini, 1990; Cambi, 2011; Andreassi, 2013), studioso pugliese conosciuto tempo addietro presso le scuole di tirocinio annesse al locale Ginnasio magistrale. Fu il direttore didattico Gaetano Chiummo a mettere a disposizione di Modugno la *Cronaca della scuola* e tre quaderni di classe¹ tenuti dalle allieve di Angelina, per poter redigere un saggio di “esperienza viva” sulla falsariga dei resoconti di “critica didattica” del suo “maestro” Giuseppe Lombardo Radice (Modugno, 1951, p. 37).

La parte del saggio dedicata all'esperienza del “guardaroba dei poveri” venne pubblicata nel 1938 dalla rivista magistrale cattolica “Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna”, con il titolo di *Metodo attivo e educazione alla carità* (Modugno, 1938, pp. 180-185; Modugno, 1951, pp. 45-55). La testata, nata nel 1933 come collettore pedagogico di “Scuola Italiana Moderna” (Di Pol, 1997; Chiosso, 2001, pp. 130-154), era diretta da Mario Casotti, amico fraterno di Modugno fin dai tempi della comune militanza nella rivista neoidealista “La nostra scuola” di Ernesto Codignola, e come lui protagonista di una profonda ma improvvisa

1 Il quaderno di classe fu adottato dalla maestra ticinese Maria Boschetti Alberti nella scuola di Muzzano (Boschetti Alberti, 1951², p. 33), studiata da Giuseppe Lombardo Radice come piena realizzazione del suo ideale di “scuola serena”.

conversione al cristianesimo (Spinelli Modugno, 1967, pp. 204-205; De Giorgi, 2011, p. 104).

Rileggere le pagine dedicate da Modugno al “guardaroba dei poveri” consente di cogliere come le allieve coinvolte poterono esperire, nella concretezza della relazione educativa con i più poveri, il riconoscimento del primato della persona umana e imparare a riflettere sul proprio agire, nel contesto di una “scuola della vita e per la vita” fondata sulla pedagogia cristiana dell'*exemplum*. In particolare, Modugno richiamò il modello delle conferenze di carità di S. Vincenzo de' Paoli, animate da un umanesimo cristocentrico.

Nel frangente storico del totalitarismo fascista, una proposta così configurata assunse una valenza pedagogica, religiosa e civile ancora più pregnante, perché consentì di praticare un “fare scuola” al di fuori del canone della scuola come apparato amministrativo, ideologico e politico dello Stato (Ostenc, 1981), in nome di un'idea di scuola attiva, attenta alle esigenze della persona umana e fondata sulla fraterna cooperazione fra allievi e maestri, secondo la pedagogia anti-totalitaria di Friedrich Wilhelm Förster (Modugno, 1931; De Giorgi, 2011, pp. 104-111) e la pedagogia della “scuola serena” di Giuseppe Lombardo Radice (Lombardo Radice, 1925, p. XXV; Modugno, 1935, pp. 39-65). La scelta di richiamare tali autori, anziché John Dewey, nacque dalla volontà di Modugno di perseguire una prospettiva educativa “integrale” e non, a suo dire, “unilaterale” (Modugno, 1933, p. 6; Modugno, 2005, pp. 237-239), per formare la testa, il cuore, la mano di ogni fanciullo, mettendolo a stretto contatto con l'altro da sé, conosciuto nelle sue reali condizioni di vita, materiali e spirituali. Inoltre, in continuità con la valorizzazione pedagogica dell'insegnamento della religione come “fondamento e coronamento dell'istruzione elementare” ai sensi dei programmi Lombardo Radice del 1923, trattata da Modugno nel volume *Religione e vita* (1935), le allieve di Barletta avrebbero imparato a scoprire, nel loro incontro personale con le difficoltà vissute dal “prossimo”, le radici delle discipline di studio e, in questo modo, a trovare una soluzione avvalendosi di quanto appreso (Modugno, 1931, pp. 244-252; Modugno, 1951, pp. 38-55).

L'iniziativa del “guardaroba dei poveri” si contrappose, seppure in maniera carsica, alla “istituzionalizzazione del credo politico fascista” nelle scuole elementari italiane, investite fin dal 1926 – insieme alle famiglie – da un processo di progressiva fascistizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, volto a produrre una mobilitazione collettiva in vista della costru-

zione di un consenso di massa e della formazione di un “italiano nuovo” (Gentile, 1998, pp. 61-103; Gibelli, 2005, pp. 219-249; Colin, 2012, pp. 195-224; Ghizzoni, 2017, pp. 93-112). La “manzoniana” Provvidenza, che animò le scolare pugliesi, assunse per Modugno il significato di dovere di “difesa delle giovani anime da pericolose ideologie” (Spinelli Modugno, 1967, p. 29), formandole ad una prassi di collaborazione fraterna, in cui le dimensioni religiose si intrecciavano con quelle etiche e scientifiche, grazie alla pratica del “tirocinio di vita e di azione”. Questa espressione, coniata da Modugno a partire dalla categoria pedagogica della *Lebenskunde* (= scienza della vita) di Förster (Modugno, 1931; Modugno, 1933; Santomauro, 1969, pp. 162-167), fu al centro dell’attenzione anche di un altro protagonista del “Supplemento pedagogico”, Marco Agosti, che con la supervisione di Vittorino Chizzolini sperimentò il “tirocinio di vita e di azione” nel suo *Sistema dei reggenti*, per porre le fondamenta di una scuola integrale centrata sulla relazione educativa maestro-allievo (Magister, 1933; Magister, 1950).

La dimensione “politica” sottesa al progetto della maestra Berardi spiccava ancora di più di fronte all’incalzare nei tardi anni Trenta della propaganda delle “bonifiche della razza”, perché avrebbe costituito una “savvia opera di bonifica civile” nelle giovani generazioni, capace di “destare nell’animo degli alunni il proposito di fare miglior uso della libertà politica” (Modugno, 1950, p. 44), nell’avvio in prima persona di una rete di *welfare* locale. Partendo dalla convinzione, maturata fin dai suoi trascorsi giovanili salveminiiani (Costa, 1983), che “anche la politica è un problema di educazione” (Spinelli Modugno, 1967, p. 59), Modugno riconobbe a tale esperienza il ruolo di apripista di una nuova idea di scuola popolare, attenta all’elevazione di ogni persona nella sua irripetibile singolarità, perché in grado di offrirle le migliori condizioni per rendersi protagonista di un processo di autoeducazione, in nome di quella libertà interiore esaltata da Pestalozzi, ma anche dal cattolicesimo liberale italiano.

2. Uno sguardo dall’interno

Per identificare i pilastri portanti del progetto pedagogico reso noto da Modugno, si è deciso di adottare una prospettiva storico-educativa volta ad ispezionare la *Black Box of Schooling* (Braster, Grosvenor, Del Pozo Andrés, 2011), attraverso lo studio delle annotazioni della maestra Berardi

e delle “scritture bambine” (Antonelli, Becchi, 1995) conservate nei quaderni scolastici delle sue allieve (Meda, Montino, Sani, 2010), considerandole alla stregua di *Individual Written School Memories* (Yanes-Cabrera, Meda, Viñao, 2017, p. 2).

Partendo dal presupposto che le attività didattiche condotte dentro e fuori ogni classe rappresentano una sorta di *Beating Heart of the Educational System* (Braster, Grosvenor, Del Pozo Andrés, 2011, p. 9), non pare del tutto peregrina l'ipotesi di vedere nel “guardaroba dei poveri” una prefigurazione delle esperienze odierne di *Service Learning* (Mortari, 2017; Bornatici, 2020), in cui lo sviluppo delle competenze degli studenti avviene in un percorso educativo integrato al piano di studi, con lo svolgimento di attività di volontariato e di cittadinanza solidale a servizio della comunità locale. A sostegno di questa constatazione andrebbe richiamata l'analogia esistente fra un certo modello pedagogico del *Service Learning* e l'esperienza italiana della *Scuola come Centro di Ricerca*, attivata dal maestro cattolico Alfredo Giunti nel corso degli anni Settanta (Fiorin, 2017, pp. 47-52). Quest'ultimo si rifece alla teoria della scuola integrale dei suoi maestri Agosti e Chizzolini e, in particolar modo, alla sperimentazione del “tirocinio di vita e di azione” nel *Sistema dei reggenti*, ispirata al pensiero di Modugno (Scaglia, 2016, pp. 57-64, 388-392).

La prima fonte a sostegno di tale ipotesi è rappresentata da un quaderno di classe, in cui le ragazze di Barletta rendicontavano le entrate e le uscite dal “guardaroba dei poveri”. Dalla sua lettura, mediata da Modugno, si evince che il guardaroba era un armadio scolastico destinato al ricovero di abiti, scarpe, biancheria, raccolti con l'aiuto delle famiglie e di conoscenti, allo scopo di donarli, giorno dopo giorno, ai più bisognosi. Il gusto estetico nella scelta dei capi si assommava a quello tipicamente infantile di collezionare oggetti, contribuendo in questo modo a creare un clima di gioiosa serenità, ma anche di serio impegno nel condurre l'attività. Il guardaroba era custodito dalle allieve stesse con incarichi di autogoverno, compreso l'aggiornamento costante della sezione “entrate”, sotto forma di elenco generale degli indumenti conservati e suddivisi in vari “reparti” (biancheria per neonato, biancheria per adulti, abiti, soprabiti, calze, scarpe, ecc.), e della sezione dedicata all’“orologio della beneficenza”, in cui erano registrate le “uscite” quotidiane e le storie di vita dei beneficiari. Nel suo rendiconto per il «Supplemento pedagogico», Modugno si soffermò su alcune di queste storie, consentendoci ancora oggi

di conoscere “dall’interno” il lavoro svolto dalle ragazzine con la guida educativa indiretta della maestra.

Alcune note erano caratterizzate da uno stile cronachistico, rapido ma meticoloso, come nel seguente caso:

abbiamo vestita completamente la piccola T., dandole la vestina di lana della compagna P., il berrettino della G., il collettone ricamato della M., le scarpette, le calze rosse della F. (Modugno, 1938, p. 180).

Altre, invece, si contraddistinsero per una maggiore ampiezza narrativa, confrontata da Modugno con quanto riportato dall’insegnante nella sezione del registro di classe riservata alla *Cronaca della scuola*, una prassi – quest’ultima – introdotta in attuazione dei programmi per le scuole elementari del 1923. In questo modo, gli fu possibile constatare che il guardaroba non apriva le sue ante soltanto a persone bisognose già conosciute dalle studentesse, ma il “passa-parola” e l’efficacia della loro azione spinsero ben presto i diseredati a recarsi di propria iniziativa a scuola, per chiedere aiuto.

Fra le prime persone ad accorrere vi furono una giovane donna povera, V.C., che portò con sé due figli piccoli per essere “amorevolmente rivestiti”, e una donna che condusse “un ragazzo in condizioni deplorable, orfano di entrambi i genitori”.

Desiderava che lo calzassimo. Noi gli abbiamo regalato soltanto un paio di calze, perché le scarpe disponibili non erano per il suo piede. Abbiamo promesso di procurargliele (Modugno, 1938, p. 181).

Da un’osservazione riportata dalla maestra nella *Cronaca della scuola*, si apprende di un gesto di aiuto anche nei confronti di un’altra scolara:

una bimberetta, alunna di prima classe di un altro edificio scolastico, si presenta con un paio di zoccolini ai piedi; e le buone alunne cercano subito nel guardaroba un paio di scarpette adatte e un paio di calzettine bianche; la colmano di attenzioni e carezze; e due di loro la riaccompagnano a scuola (Modugno, 1938, p. 181).

3. I “compiti di ricerca”

A fronte di un incremento delle richieste, Angelina Berardi stimolò le sue allieve a formulare “compiti di ricerca”, ovvero attività di apprendimento cooperativo e di approfondimento sui temi del disagio sociale, morale e sanitario vissuto dai bambini e dagli adulti che si rivolgevano loro, per promuovere in prima persona interventi di assistenza e cura. Fu così che, ben presto, nella *Cronaca della scuola* descrisse il caso di una “bimba di strada” di soli quattro anni, abbandonata a sé stessa. Le ragazze si prodigarono per farla accogliere da un vicino asilo d’infanzia, preparando durante le ore di italiano una lettera, in cui manifestarono nella semplicità della loro scrittura spontanea il desiderio di vederla crescere in un ambiente educativo, consono alla sua età. Si prodigarono, inoltre, a donarle del vestiario ricoverato nel guardaroba, in particolare una vestina di lana, un cappellino di tela, un paio di scarpe semi-nuove e un paio di calze bianche, per non vederla più scalza e lacera (Modugno, 1938, p. 181).

I “compiti di ricerca”, pensati nella prospettiva pedagogica försteriana come occasioni per esercitarsi nell’osservazione attenta e accurata del “libro della vita” e nella scrittura di episodi realmente vissuti (Modugno, 1931, pp. 234-243; Perrini, 1961, pp. 19-24; Caporale, 1988, pp. 53-57), consentirono alle scolare di consolidare i loro apprendimenti mentre rispondevano, con cognizione, alle richieste di aiuto, affinché la carità non risultasse mai disgiunta dalla prudenza. Per questo motivo, fu introdotto in classe il “quaderno delle informazioni”, per raccogliere dati sulle persone soccorse, come l’indirizzo di casa, lo stato di famiglia e tutte quelle notizie indispensabili per ispirare un agire solidale, autentico ed efficace, corroborato dalla formazione al gusto delle indagini (Modugno, 1938, p. 181).

Nell’analizzare quanto riportato nel quaderno, anche in questo caso Modugno rilevò alcune annotazioni sintetiche, come la seguente: “abbiamo ottenuto di far ammettere due orfanelli alla mensa della Maternità e infanzia”; altre, invece, offrivano una descrizione dettagliata delle condizioni di disagio vissute. Se ne riportano due esempi:

La madre, mentr’era a servizio presso un signore, ebbe una disgrazia: un giorno cadde e si spezzò il braccio sinistro in due pezzi e dovette essere ricoverata all’Ospedale, ove rimase due mesi. La povera donna ci ha domandato un servizio (Modugno, 1938, p. 182).

La casa della povera famiglia è proprio una catapecchia. È tutta spoglia, nessun mobile, neppure un quadro; siedono su pezzi di tufo. Il marito è veramente malato a una gamba e non può camminare. Vi è in quella casa una brutta miseria. Quando siamo entrate, non avevano ancora desinato; la donna era in giro prestando qualche servizio, e il pover'uomo, non potendo più aspettare dalla fame, mangiava in quel momento un tozzo di pane che gli avevan dato i buoni vicini. C'era vicino alla porta una donna, che ci ha riconfermato la miseria raccapricciante di quella casa (Modugno, 1938, p. 182).

La lettura di questi stralci consente di cogliere come i “compiti di ricerca” furono per le studentesse terreno di scoperta della miseria, ma anche di realizzazione di piccole imprese per “fare del bene”. Un bene inteso non in termini filantropico-illuministici, ma come frutto di un'azione educativa capace di rispondere ai bisogni di ciascuna persona promuovendone il diretto protagonismo, in un processo di rigenerazione umana e sociale che la riconoscesse autonoma e responsabile (Modugno, 1931, pp. 116-120). Nulla a che vedere, dunque, con l'assistenzialismo del sistema di *welfare* del regime fascista, di impronta statalista e paternalista (Silei, 2003, pp. 360-374). Le attività legate al “guardaroba dei poveri” furono mosse dal principio cristiano di sussidiarietà, a partire dal coinvolgimento delle famiglie delle allieve.

Alla colletta avviata per consentire ad una povera donna di raggiungere e assistere il figlio infortunatosi sul lavoro a Milano, parteciparono anche le madri delle scolare, che vollero portare il loro contributo direttamente a scuola, come segno di vicinanza e di consolazione per quella famiglia segnata dalla disgrazia (Modugno, 1938, pp. 182-183). Un'iniziativa simile fu intrapresa nei confronti della nonna di un'ex studentessa, che grazie alla raccolta fondi avviata fra le famiglie delle ragazze riuscì ad evitare il pignoramento del mobilio. L'intervento sussidiario delle famiglie si rivelò risolutivo anche nei confronti di una donna che non sapeva come procurarsi la tessera di povertà prevista dal regime fascista, di due famiglie senza casa che avevano bisogno di assistenza per l'inverno, del fratello disoccupato di un'ex compagna (Modugno, 1938, p. 183).

Un altro problema sociale, affrontato dalle ragazze di Barletta, fu quello dei senza fissa dimora. Il primo a venire soccorso fu un “povero vecchio, che viveva solo e derelitto in una stalla”, segnalato dalle scolare al Regio Commissario per farlo ricoverare in ospedale. Vennero, poi, a

conoscenza del caso di una donna settantenne, sola e senza aiuti, che a causa di uno sfratto viveva da tempo in strada; grazie ad una visita in municipio, ottennero il suo inserimento in un asilo di mendicizia (Modugno, 1938, p. 184).

Altrettanto formativo fu l'incontro con la disabilità, che Modugno segnalò come uno dei più complessi, perché spesso bambini e ragazzi trattavano i disabili come oggetti di diletto.

La visita ai poveri serve tra l'altro a guarire i fanciulli da una dolorosa cecità, che, ahimé!, si riscontra non di rado anche tra gli adulti. Questa cecità non fa vedere i dolori e i bisogni altrui, ed è causa di durezza di cuore e talora perfino di apparente crudeltà. Se i fanciulli vedono, per esempio, un povero storpio, molto facilmente si mettono a canzonarlo. Crudeli? Direi piuttosto ciechi, ai quali bisogna dar la vista (Modugno, 1938, p. 184).

Alle studentesse della maestra Berardi capitò di imbattersi, fuori da scuola, in un dodicenne disabile psichico, schermato da alcuni suoi coetanei che si divertivano ad irritarlo. Dopo essersi confrontate con la loro insegnante, si premurarono di intervenire per risolvere la situazione, come si apprende dalla *Cronaca della scuola*.

Esse che, guidate dalla maestra, sanno vedere e ascoltare, vedono e ascoltano commosse, la madre che narra loro la storia dolorosa della sua infelice creatura, cercano di consolarla e le danno un paio di scarpe e di calze del loro guardaroba. Poi fanno alla maestra una proposta: se potessimo far ricoverare il ragazzo in un ospizio? (Modugno, 1938, pp. 184-185).

Qualche giorno dopo, la madre del ragazzo andò a casa della maestra per comunicarle che, grazie alla lettera inviata dalle sue allieve al Regio Commissario, il figlio era stato ammesso alla refezione giornaliera dell'ONMI, in vista di un successivo ricovero all'ospizio dei deficienti.

4. Per una scuola dell'agire personale a servizio del prossimo

Un ulteriore dispositivo introdotto da Angelina Berardi, per favorire una maggiore responsabilizzazione personale nella pratica della cooperazione

e della fraterna correzione, fu il quaderno delle “pagine nere”, nel quale era possibile segnalare eventuali comportamenti scorretti, nello spirito del sistema preventivo salesiano apprezzato da Modugno.

Una prima nota di demerito fu redatta nei confronti di alcune scolare, che si erano divertite a spruzzare acqua dappertutto nella *toilette*. Rimproverate dalle compagne, si pentirono e chiesero scusa alla bidella, cercando di riguadagnarsi la stima perduta ed aiutandola ad asciugare. In un'altra nota, si legge di una ragazza che volle vantarsi davanti a tutti della carità compiuta, dimenticandosi della massima evangelica che afferma: “quando invece tu fai l'elemosina: non sappia la tua sinistra ciò che fa la destra, perché la tua elemosina resti segreta; e il Padre tuo, che vede nel segreto, ti ricompenserà” (Mt 6, 3-4). In entrambi i casi, fu taciuto il nome delle protagoniste e si cercò di richiamarle all'importanza della formazione di un proprio ordine interiore.

Anche questi ultimi riferimenti hanno consentito alla breve analisi storico-educativa, qui proposta, di entrare negli interstizi di un'esperienza di scuola elementare, in cui l'insegnante si avvale della costante osservazione della *psyché* e della progressiva conoscenza della *physis* delle sue allieve per metterle nelle condizioni di sperimentare una scuola attiva, finalizzata alla formazione del loro carattere personale. I processi di insegnamento-apprendimento, di cui furono attive protagoniste, provocarono in loro un graduale “rischiaramento” di coscienza, in nome dell'ideale di “educazione integrale” (Modugno, 2009, pp. 111-112).

La *dynamis* di questa scuola era costituita da una pratica della disciplina intesa non come un problema di governo collettivo della classe, ma – grazie a un felice connubio fra le prospettive di Förster e di Lombardo Radice – come autogoverno e principio di collaborazione fra maestra e allieve, in vista di una formazione personale in termini di coscienziosità e di autocontrollo dei propri atti (Spinelli Modugno, 1967, p. 39). In questo modo, la scuola attiva riuscì a rispettare il reale sviluppo spirituale della personalità umana, grazie alla promozione di un'istruzione volta al potenziamento della coscienza morale e civile, dell'iniziativa personale, dell'attività spontanea, dell'inventiva. La maestra Berardi, discepola di Modugno, seppe mettere le sue scolare in contatto diretto con il “mondo umano”, guidandole a formarsi come “donne d'azione”, capaci di osservare, sperimentare, ragionare, nell'esercizio di un lavoro cooperativo che presupponeva la progressiva acquisizione del dominio di sé, in ragione del dono cristiano della fortezza, che nel pensiero försteriano era contrap-

posto al culto della forza fisica esaltato dall'hitlerismo (Modugno, 1931, pp. 159-161).

La libera esplorazione, l'osservazione della natura, la pratica dell'educazione intesa come "elevare" ed "elevarsi" costituirono i pilastri di un rinnovamento educativo agito da una singola insegnante, che prefigurava in sé un tentativo di riformare "dall'interno" la scuola, per renderla "pedagogicamente qualificata", come era stato negli intenti dei *Gruppi di azione per le scuole del popolo* da cui proveniva Modugno. In questo modo, anche la "questione sociale" – cruciale per il Mezzogiorno – si sarebbe potuta affrontare con un intervento educativo sistematico, capace di agire nell'"anima" di ciascuna persona e di valorizzare il "sapere delle mani" e la "cultura popolare", attraverso la sperimentazione di nuovi modelli pedagogici e didattici (Modugno, 1931; Perrini, 1969; Caporale, 1988).

Il "guardaroba dei poveri" cercò di rispondere a questa sfida educativa, per formare le nuove generazioni di una futura *societas* post-fascista, fondata sul principio dell'uguaglianza sostanziale di ogni persona. Il suo carattere lungimirante è riscontrabile nella similarità fra le radici pedagogiche del "tirocinio di vita e di azione" di Förster e quelle del *Service Learning* legate più all'esperienza italiana della *Scuola come Centro di Ricerca*, che a quella statunitense di Dewey, o latino-americana di Freire (Tapia, 1996).

Riferimenti bibliografici

- Andreassi R. (2013). Modugno Giovanni. In *Dizionario Biografico dell'Educazione* (vol. 2, pp. 179-180). Milano: Editrice Bibliografica.
- Antonelli Q., Becchi E. (eds.) (1995). *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*. Bari: Laterza.
- Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service learning*. Milano: Vita & Pensiero.
- Boschetti Alberti M. (1951²). *Il diario di Muzzano*. Brescia: La Scuola (Ed. orig. italiana, pubblicata 1939).
- Braster S., Grosvenor I., Del Pozo Andrés M.d.M. (eds.) (2011). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Brussels: Peter Lang.
- Cambi F. (2011). Modugno Giovanni. In *Dizionario Biografico degli Italiani* (vol. 75, pp. 249-251). Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Caporale V. (1988). *Educazione e politica in Giovanni Modugno*. Bari: Cacucci.
- Chiosso G. (2001). *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*. Brescia: La Scuola.

- Colin M. (2012). *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*. Brescia: La Scuola (Ed. orig. pubblicata 2010).
- Costa C. (1983). Salvemini e l'educatore cattolico Modugno. In E. De Marco *et alii*. *Cultura e società nella formazione di Gaetano Salvemini* (pp. 77-92). Bari: Edizioni Dedalo.
- De Giorgi F. (2011). Autorità fascista e libertà cristiana. Due lettere di Giovanni Modugno a Marco Agosti e Vittorino Chizzolini (1936). In L. Caimi (ed.), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia* (pp. 101-111). Milano: Vita & Pensiero.
- Di Pol R.S. (1997). Il cammino di «Scuola Italiana Moderna» tra cultura idealista e condizionamenti politici. In M. Cattaneo, L. Pazzaglia (eds.), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993* (pp. 181-213). Brescia: La Scuola.
- Fiorin I. (2017). Service Learning: una “novità” dal cuore antico. In L. Mortari L. (ed.), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 35-70). Milano: FrancoAngeli.
- Gentile E. (1995⁵). *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*. Bari-Roma: Laterza (ediz. orig. pubblicata 1993).
- Ghizzoni C. (2017). L'infanzia nell'Italia fascista. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 93-112). Parma: Junior Spaggiari.
- Gibelli A. (2005). *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Torino: Einaudi.
- Lombardo Radice G. (1925). *La riforma della scuola elementare. Vita nuova della scuola del popolo*. Palermo: Sandron.
- Magister (1933). Una scuola I. Ritmo della giornata scolastica. *Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna*, 1(1), 18-19.
- Magister (1950). *Verso la scuola integrale (Il sistema italiano dei reggenti)*. Brescia: La Scuola.
- Meda J., Montino D., Sani R. (eds.) (2010). *School Exercise Books: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Firenze: Polistampa.
- Modugno G. (1931). *F.W. Förster e la crisi dell'anima contemporanea*. Roma-Bari: Laterza.
- Modugno G. (1933). Scienza e arte della vita. *Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna*, 1(1), 6-7.
- Modugno G. (1935). *Religione e vita: per l'educazione religiosa e morale dei fanciulli e degli adolescenti*. Brescia: La Scuola.
- Modugno G. (1938). Metodo attivo e educazione alla carità. *Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna*, 5(3), 180-185.
- Modugno G. (1950). *Problemi della scuola italiana*. Brescia: La Scuola.

- Modugno G. (1951). *Educazione religiosa e morale nella scuola elementare (Per maestri, genitori, insegnanti di religione)*. Brescia: La Scuola.
- Modugno G. (2009). *La missione educativa. Corrispondenza 1903-1956*, a cura di D. Saracino. Bari: Stilo.
- Ostenc M. (1981). *La scuola italiana durante il fascismo*. Laterza: Bari (ediz. orig. pubblicata 1980).
- Perrini M. (ed.) (1961). *Pedagogia e vita di Giovanni Modugno*. Brescia: La Scuola.
- Perrini M. (1969). Attualità della pedagogia e dell'esperienza spirituale di Giovanni Modugno. *Pedagogia e Vita*, 30(6), 635-653.
- Perrini M. (1990). Modugno Giovanni. In *Enciclopedia pedagogica* (vol. 4, cc. 7814-7817). Brescia: La Scuola.
- Santomauro G. (1969). Giovanni Modugno attraverso gl'inediti. *La Rassegna Pugliese*, 4(1-3), 149-168.
- Scaglia E. (2016). *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Silei G. (2003). *Lo Stato Sociale in Italia. Storia e documenti*, libro I. Manduria-Bari-Roma: Lacaita.
- Spinelli Modugno M. (1967). *Giovanni Modugno. "Io cerco l'eterno..."*. Bari: Editoriale Universitaria.
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (eds.) (2017). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Switzerland: Springer.

Riattivare le energie di quartiere.

Una Ricerca-Formazione con il Ce.I.S. di Reggio Emilia*

Empowering social neighborhood networks.
A Research-Training with operators
of a community work project in Reggio Emilia

Roberta Cardarelo

Full Professor of Didactics and Special Education | Department of Education and Human Sciences | University of Modena and Reggio Emilia (Italy) | roberta.cardarelo@unimore.it

Laura Cerrocchi

Associate Professor of Education | Department of Education and Human Sciences | University of Modena and Reggio Emilia (Italy) | laura.cerrocchi@unimore.it

Andrea Pintus

Assistant Professor of Experimental Pedagogy | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries | University of Parma (Italy) | andrea.pintus@unipr.it

abstract

This paper is an evaluative research of a project developed by Ce.I.S. of Reggio Emilia whose aim was to empower community networks in order to achieve the full inclusion of poverty-stricken families, mainly of non-Italian citizenship. The project is mainly described from its educational profile, concerning the activities undertaken to promote the participation of families in economic difficulty in a delivery and food distribution service, and the formative effects on the people involved, including the operators.

The research we present focuses on the management and decision-making of the service activities, the meanings experienced by the participants, and the strengths, weaknesses, opportunities, and threats related to the effectiveness of the main project. Furthermore, documents and research-reflective tools are presented (socio-personal and cultural-professional information sheets, focus-groups, structured interviews, and meeting diaries). These resources were developed by the research group (DESU – UNIMORE) as tools to be used by Ce.I.S. operators to monitor and improve the project itself.

* Roberta Cardarelo è Autrice del paragrafo 2; Laura Cerrocchi è Autrice dei paragrafi 1, 4.2, 4.3, 4.4, 5; Andrea Pintus è Autore dei paragrafi 3, 3.1, 3.2, 4, 4.1

Keywords: immigrants, poverty-social inclusion, pParticipation adults-families, research-training, community Wwork and development/third mission

Il contributo si concentra sul monitoraggio di un Progetto del Ce.I.S. di Reggio Emilia, in collaborazione con il DESU-UNIMORE, teso a riattivare energie di quartiere attraverso processi di comunità funzionali all'inclusione sociale di adulti e famiglie in difficoltà economica, prevalentemente di origine non italiana. L'articolo illustra il progetto e ne esamina il profilo educativo, in particolare di promozione della partecipazione e delle ricadute formative sulle persone coinvolte, ma anche sugli operatori (come contrasto alla povertà educativa nelle sue varie declinazioni). Sono presentati i risultati della ricerca che ha indagato, delle singole iniziative del progetto, i percorsi decisionali e operativi, i significati e vissuti esperiti dai partecipanti, le condizioni di efficacia/inefficacia. Vengono illustrati gli strumenti di indagine predisposti che si sono trasformati in supporti utilizzabili dagli operatori nel potenziamento delle esperienze progettate.

Parole Chiave: immigrati, povertà-inclusione sociale, partecipazione adulti-famiglie, ricerca-formazione, sviluppo di comunità/terza missione

1. Il quadro teorico e metodologico

L'irrefrenabilità del progresso tecnico-scientifico, tipicamente tecnologico, e i cambiamenti sociali e le trasformazioni culturali (con particolare riferimento alla pluralità delle strutture familiari e al carattere permanente assunto dalle migrazioni nazionali e internazionali) sembrano incorporare il rapporto stringente tra sperequazione culturale e socio-economica¹, se non ri-produrre (differenti) forme di povertà (anche di tipo educativo) (Roche, 2016; Pandolfi, 2017), che sono alla base della frattura tra democrazia cognitiva e sociale e che segnano sia il target che le agenzie e figure parentali e professionali, le cui competenze vanno costruite e sviluppate nella rete anche come questione di educazione degli adulti (Calidoni *et alii*, 2019).

Il quadro teorico e metodologico del percorso di ricerca qui proposto ha assunto e trattato la ri-attivazione di energie di quartiere entro una

1 Senza trascurare l'impatto del conflitto sociale, che chiede di ridefinire responsabilmente quanto deve essere pubblico e ciò che può essere privato, tenuto conto dell'impossibilità della fruizione a fronte di fattori economici, logistici e culturali.

prospettiva pedagogica (di modificabilità umana, di persone e gruppi) che riconosce – nella ricorsività fra teoria e prassi – la necessità di tenere conto – sul piano conoscitivo e progettuale – dell’insieme dei fattori sociali (di macrosistema, di mesosistema e di microsistema), culturali e psicologici (cognitivi e affettivi) che interferiscono e/o insistono sulle possibilità di integrazione e inclusione (i cui principali mezzi sono la lingua e il lavoro), di coscientizzazione e autodeterminazione, di responsabilità sociale e autonomia individuale. Il percorso ha inteso rilevare e rispondere a bisogni individuali e di comunità (Arcidiacono, 2006), espressi e da attribuire, coltivando un’educazione delle dimensioni e nei contesti di vita senza preclusioni di genere, di generazione, di profilo psico-fisico, di classe sociale, di gruppo etnico-linguistico-religioso (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Cerrocchi, Dozza, 2018; Cerrocchi, 2019). Sul piano metodologico, si è caratterizzato secondo un approccio critico-riflessivo e revisionale-formativo, funzionale alla crescita culturale e professionale e allo sviluppo di comunità e corresponsabilità educativa, corrispondendo all’analisi e alla messa a punto di setting caratterizzati da migliore coerenza e congruenza tra sistema di ipotesi e cornici organizzative degli interventi, dunque tempi e spazi, regole e relazioni (Cerrocchi, Dozza, 2018).

2. La collaborazione con il Ce.I.S. e le finalità del Progetto

Il Progetto da cui muove questo contributo, denominato “Riattivare energie di quartiere – Processi di Comunità a Reggio Emilia”, è espressione di una pluralità di Enti ed associazioni, che ha visto come capofila l’Associazione Centro di Solidarietà di Reggio Emilia Onlus (Ce.I.S. RE), e la collaborazione del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane (DESU) dell’Università di Modena e Reggio Emilia.

La finalità del Progetto è quella di rispondere alle esigenze socio-educative di nuclei familiari e di individui (Catarsi, 2008; Milani, 2018), prevalentemente di origine non italiana, che versano in uno stato di accentuata marginalità sociale e di povertà, perlopiù dovute alla loro condizione di migranti, e di una residenzialità recente e precaria, in quartieri caratterizzati da un tasso elevato di disagio economico e sociale.

La peculiarità del progetto Ce.I.S. è rappresentata dall’intento di promuovere e potenziare la dimensione di Comunità presso quartieri “diffi-

cili”, come correttivo di una possibile dimensione assistenzialistica delle politiche di welfare, e in vista della piena promozione umana e sociale dei partecipanti.

In particolare, per questo, il progetto ha previsto, per due quartieri particolarmente critici (Quartiere Giardino, via Balletti, e quartiere Stazione, via Turri), uno schema di intervento volto, *in primis*, ad identificare i bisogni e le risorse del territorio attraverso una capillare azione “casa per casa” ad opera di volontari e ad allestire su quella base iniziative congruenti. Lo schema di azione è centrato “sull’attivo coinvolgimento delle persone nelle iniziative proposte, con riferimento alla metodologia relazionale e realizzato attraverso l’ascolto attivo, la costruzione di relazioni di fiducia e affidando agli abitanti del quartiere la responsabilità nell’ideazione e nell’organizzazione delle attività condivise per la risposta ai propri bisogni” (estratto dal Progetto presentato alla Fondazione Manodori di Reggio Emilia). Dal 2015 in avanti attraverso tale metodologia sono state intraprese diverse attività affidate progressivamente ai destinatari stessi, con il supporto di volontarie del Ce.I.S., quali: l’acquisizione di risorse alimentari e la loro distribuzione; l’allestimento e la gestione di una sede in cui il gruppo dei partecipanti al progetto si incontra; la gestione di momenti di babysitteraggio in occasione delle riunioni; la realizzazione di corsi di doposcuola e/o di potenziamento della lingua italiana per i ragazzi delle famiglie coinvolte; l’organizzazione di eventi festivi comunitari.

La funzione richiesta all’Università è stata quella di monitoraggio sistematico delle iniziative e di ricerca sulle persone coinvolte.

Per la centralità che ricopre nell’insieme del progetto, l’attenzione dei ricercatori si è concentrata sull’attività della distribuzione alimentare e la specificità della ricerca intrapresa consiste di due aspetti, che rappresentano due aree di obiettivi della ricerca. Il primo aspetto è la ricerca con le coordinatrici del progetto; una ricerca congiunta tra ricercatori universitari e coordinatrici, in una sorta di Ricerca Formazione (Asquini, 2018) per esaminare in modo critico le loro stesse azioni di supporto e per potenziarne la capacità di leggere lo svolgimento dell’iniziativa. Il secondo aspetto consiste in un’indagine sui destinatari del progetto stesso: i loro contesti di vita, le loro risorse, la loro eventuale modificazione di consapevolezza e di responsabilità nei confronti del gruppo di partecipanti a seguito della partecipazione alle iniziative proposte. I due obiettivi si sono ovviamente intrecciati.

La collaborazione con l’Università si è concretizzata innanzitutto nella costituzione di un gruppo stabile misto (dal 2016 al 2018), formato dai

componenti DESU e dalle due coordinatrici del progetto², che ha inteso rilevare e ri-definire le caratteristiche e i cambiamenti sia dei destinatari del progetto che delle modalità organizzative dell'attività, condividendo regolarmente sia l'evolversi delle varie iniziative sia la predisposizione di strumenti di approfondimento e di indagine della qualità e dell'impatto delle iniziative messe in campo.

3. L'impianto metodologico del percorso di Ricerca-Formazione

Come appena ricordato, i principali obiettivi del percorso descritto erano quelli di raccogliere elementi di conoscenza e di predisporre occasioni di riflessione sulle azioni e le pratiche messe in campo nell'ambito del progetto promosso dal Ce.I.S, al fine di una loro riprogettazione, anche alla luce del cambiamento di contesto in corso di realizzazione. La ricerca ha avuto come focus principale le attività svolte attorno al tema della distribuzione alimentare, e in questa prospettiva sono stati messe in campo azioni di indagine, a cominciare dall'elaborazione congiunta degli strumenti di ricerca. In altre parole, assumendo una prospettiva di ricerca condivisa e partecipata con gli operatori socio-educativi coinvolti, strategie e strumenti per il monitoraggio sono stati costruiti insieme alle coordinatrici del progetto.

In modo particolare, si è fatto ricorso ad alcuni strumenti: da un lato la predisposizione di una scheda socio anagrafica di rilevazione di dati dei destinatari del progetto, la strutturazione e implementazione di focus-group e interviste strutturate rivolte ai destinatari stessi (utenti/volontari), dall'altro la strutturazione di un *Diario* delle riunioni tenute dalle coordinatrici del progetto in occasione della distribuzione alimentare.

Le esperienze raccolte attraverso questi strumenti sono state analizzate nei loro contenuti principali sia in modo progressivo e parallelo, cioè in corso d'opera, per offrire via via elementi su cui ri-orientare le attività del gruppo di lavoro stesso, sia in modo trasversale, a fine percorso, per cogliere alcune macro-aree di contenuto su cui riflettere in modo complessivo sul progetto.

2 Il Gruppo di monitoraggio è stato coordinato da Roberta Cardarello; ne sono stati membri per il DESU Laura Cerrocchi, Maja Antonietti, Rita Bertozzi, Andrea Pintus, Valentina Ruscica e per il C.e.I.S. Giulia Notari e Chiara Panciroli.

Nello specifico, sui testi ottenuti dalle trascrizioni dei registrati dei focus-group e delle interviste, da un lato, e dei diari delle riunioni dall'altro, è stata condotta un'analisi del contenuto di tipo "carta e matita". Nel concreto è stato seguito un metodo di analisi di tipo induttivo, in cui ad una prima lettura individuale e parallela dei testi da parte di due ricercatori universitari, sono seguiti progressivi momenti di condivisione dei contenuti emersi con il gruppo di lavoro allargato agli operatori del C.e.I.S.

3.1 I focus-group e le interviste

Come noto, il focus-group coincide con una forma di intervista rivolta ad un gruppo di soggetti, in cui l'interazione e la discussione possono essere intese come un'opportunità conoscitiva per affinare ciò che viene rilevato a livello del singolo individuo. Il dispositivo possiede una forte valenza formativa in quanto rimanda ad un'accezione di gruppo che si avvicina a quella di "gruppo di lavoro", quale "contesto di apprendimento e di pensiero che coinvolge più individui uniti da un tema da discutere, da un progetto da costruire, da un intento di programmazione o da una finalità comune" (Bove, 2009, p. 95).

Nel caso del percorso di ricerca qui proposto, sono stati realizzati complessivamente quattro focus-group composti da quattro soggetti ciascuno: due con utenti/volontari che avevano attraversato tutte le fasi del percorso realizzato nel quartiere Giardino (via Balletti) e due con utenti/volontari, resisi disponibili a riferire la propria esperienza rispetto al progetto in corso di realizzazione nel quartiere Stazione (via Turri).

In particolare, si è optato per focus-group strutturati secondo una griglia di domande guida articolata in cinque aree di contenuto: 1) la partecipazione ("A quali attività e servizi avete partecipato?"); 2) la motivazione ("Per quale motivo avete accettato di far parte delle attività e dei servizi proposti?"); 3) le criticità ("Ci sono stati dei momenti di difficoltà e/o dei rapporti difficili con delle persone?"); 4) il cambiamento ("La partecipazione alle attività e ai servizi ha modificato qualcosa nelle vostre vite, nelle vostre relazioni in famiglia e con i vicini e con gli altri abitanti del quartiere?"); 5) i suggerimenti ("Quali suggerimenti o consigli dareste per avviare delle attività e dei servizi come questi in un altro quartiere?").

Parallelamente alla conduzione dei focus-group, sono state somministrate delle interviste strutturate a cinque utenti/volontari, considerati come rappresentativi (per origine, natura del bisogno e tipo di coinvolgimento) del progetto realizzato nel quartiere Stazione (via Turri), le cui domande si articolavano attorno i seguenti nuclei tematici: 1) socialità generale (tempo di residenza nel quartiere/esperienza migratoria interna alla città/proiezione futura; quantità e qualità dei rapporti interpersonali e di vicinato nel quartiere; frequentazione personale e familiare di punti di ritrovo e/o di servizi nel quartiere e nella città); 2) socialità nel progetto e attivazione dei soggetti (motivi della partecipazione al progetto; contributi personali al progetto; livello di soddisfazione rispetto al progetto; quantità e qualità dei rapporti interpersonali tra le persone coinvolte nel progetto); 3) bilancio delle competenze (attività di lavoro svolte in precedenza; capacità, interessi e passioni personali); 4) bilancio del progetto (punti di forza e di debolezza del progetto; proposte di miglioramento).

3.2 Il diario delle riunioni

Il “diario” è uno strumento osservativo di tipo narrativo che trova applicazioni formative, di documentazione e di riflessione (Batini, 2015). Il suo valore risiede nel fatto di consentire di fissare l’esperienza in modo da renderla successivamente oggetto di analisi e di lettura critica.

Assumendo tali potenzialità, si è scelto di proporre alle coordinatrici del Ce.I.S. di redigere un “diario delle riunioni” tenute con i partecipanti al progetto realizzato nel quartiere Stazione (via Turri)³. La consegna è stata quella di scrivere il diario subito dopo gli incontri, o nei giorni immediatamente successivi e di attingere eventualmente ad una lista di domande guida che avevano lo scopo di orientare lo sguardo su aspetti specifici, quali: 1) il momento dell’incontro (data, orario, luogo ed ordine del giorno); 2) i partecipanti (presenti, assenti giustificati ed ingiustificati, la disposizione fisica ed il clima degli incontri, note a margine su legami, provenienza e bisogni individuali); 3) i contenuti, le modalità e le dina-

3 Nel periodo oggetto di indagine, sono stati raccolti sei diari. La compilazione ad opera delle coordinatrici del progetto è avvenuta nella metà dei casi il giorno successivo, per il restante tra 3 e 10 giorni successivi. I partecipanti alle riunioni, escluse le coordinatrici, sono stati tra 13 e 18.

miche dell'incontro (contenuti e fatti che hanno caratterizzato l'incontro);
4) alcune note a margine dell'incontro e di eventuali accadimenti che lo hanno preceduto o succeduto (inseribili anche in tempi successivi).

4. I nuclei di contenuto emersi

I risultati principali dal punto di vista del monitoraggio dell'iniziativa della distribuzione alimentare sono costituiti da suggerimenti organizzativi, ma soprattutto dalla predisposizione degli strumenti stessi di monitoraggio e accompagnamento, rivelatisi efficaci, e utili per future azioni, in continuità con quelle messe in campo nel percorso progettuale descritto.

Quanto al secondo obiettivo, per motivi di spazio, non possono essere qui proposti in modo completo tutti gli esiti a cui hanno dato luogo i singoli strumenti di indagine. Verrà, quindi, presentata di seguito solo una sintesi di quegli elementi che, in riferimento soprattutto al quartiere Stazione (via Turri), hanno permesso, più di altri, di conseguire l'obiettivo di una migliore conoscenza dei destinatari, della loro percezione della attività di distribuzione alimentare, e del loro eventuale processo di modificazione a seguito della partecipazione al progetto.

Un elemento trasversale è comunque la conferma della marginalità sociale come sfondo comune alle singole esperienze raccolte.

Le persone coinvolte nel progetto vivono con le loro famiglie in "luoghi" in cui i rapporti di vicinato sono nulli o scarsi, caratterizzati da indifferenza e fraintendimenti reciproci (motivati in primo luogo dalla diversità culturale e linguistica), con pochi o inesistenti punti di ritrovo e servizi significativi. Sollecitati ad esprimersi in una sorta di bilancio di competenze e desiderata personali, i partecipanti riferiscono, tuttavia, abilità legate a precedenti esperienze formative o lavorative (cucito, idraulica, falegnameria, informatica) e interessi/passioni personali (come ad es. la cucina e la musica) che aprono ad inattese possibilità su cui sviluppare nuove progettualità.

4.1 Significati e vantaggi percepiti

Le diverse attività di cui si compone il Progetto ruotano attorno al tema della distribuzione alimentare, a cui è riconosciuta, in generale, impor-

tanza primaria, soprattutto in termini di “sollievo” per aver “alleggerito il peso della spesa alimentare”, ad esempio a fronte di disoccupazione o fragilità occupazionale, e “piacere” di “poter condividere” con altri parenti e amici parte degli alimenti ricevuti. In alcuni casi, tuttavia, emerge anche un vissuto di criticità, in particolare nella relazione con i figli, che esprimono un senso di “vergogna” per l’adesione al progetto da parte dei genitori.

Valenze positive sono riconosciute sul piano della consapevolezza relazionale, come ad esempio una “più forte comprensione dei bisogni dell’altro” e soprattutto la “disponibilità a contraccambiare l’aiuto ricevuto contribuendo in risposta a eventuali necessità” che potrebbero maturare nel progetto.

I partecipanti riferiscono anche di un progressivo miglioramento dei rapporti sociali sia interni al gruppo del Progetto sia esterni. La reciproca conoscenza, consolidata durante le riunioni e gli incontri per la distribuzione, ha favorito la riduzione di pregiudizi e qualche forma di mutualità, soprattutto per donne di recente immigrazione, attivando per esempio la diffusione di utili conoscenze di opportunità formative e lavorative.

4.2 Il piano organizzativo

Del progetto sono state segnalate anche criticità, soprattutto sul piano materiale e organizzativo dei servizi: riguardano la riduzione del cibo dovuta all’inatteso subentro di nuove famiglie in stato di bisogno, e i criteri di distribuzione degli alimenti, che dovrebbero tener conto del fabbisogno diverso in rapporto a numero e tipologia dei componenti della famiglia, mentre l’iscrizione al progetto dovrebbe essere resa obbligatoria e la partecipazione settimanalmente commisurata. In alcuni casi vengono lamentate le assenze o la mancanza di regolarità nella partecipazione da parte di diverse famiglie, con conseguenze di mancato rispetto delle regole e dei turni di collaborazione. La segnalazione di inadeguatezza dello spazio per gli incontri, poi, ha indotto a spostare le attività, e a prevedere anche un ambiente contiguo per i bambini più grandi. Dalle testimonianze dei partecipanti e, soprattutto, dallo strumento “Diario”, sono emersi altresì problemi ma anche indicazioni migliorative, relative a contenuti, modalità di lavoro e strategie decisionali.

La compilazione del Diario, da parte delle coordinatrici, ha permesso

di rilevare alcune criticità riferibili agli aspetti dello spazio e della comunicazione: la sede delle riunioni è risultata dispersiva e, nonostante il ricorso a una disposizione a cerchio delle sedie per facilitare interazioni multiple, ha prevalso la tendenza a sedersi accanto ai connazionali. Le difficoltà della comunicazione hanno prodotto la richiesta di ricorrere a un membro del gruppo per la traduzione linguistica. Sono state sperimentate riorganizzazioni dei gruppi in base ai compiti ma non sempre sono state efficaci nella soluzione di conflitti. I tentativi di favorire la generazione di soluzioni organizzative autonome (per sottogruppi) non sempre ha risolto dinamiche disfunzionali a fronte della difficoltà di coniugare insieme autonomia decisionale ed efficienza del gruppo. Unanimi, invece, gli apprezzamenti della disponibilità e sensibilità delle coordinatrici.

4.3 Il conflitto e la negoziazione

Sul piano delle dinamiche di gruppo, i partecipanti hanno sperimentato non poche difficoltà di collaborazione interna al gruppo. Le cause dichiarate sono soprattutto l'incidenza delle differenze culturali e individuali, aggravate dalle difficoltà di comunicazione connesse all'uso di lingue diverse. Vengono segnalati dei tentativi di prevaricazione, da parte di singoli o di gruppi, che hanno determinato "mancanza di fiducia e di reciprocità". Di conseguenza, sono maturate alcune richieste: ad esempio ricorrere alla lingua italiana veicolare, per una migliore comprensione reciproca, per evitare fraintendimenti e per reprimere il tentativo di uso delle lingue di origine da parte di sottogruppi che si può tradurre in un occultamento di informazioni; adottare provvedimenti in caso di mancato rispetto delle regole da parte dei partecipanti e irrigidire le norme di acquisizione e distribuzione da parte degli organizzatori del Ce.I.S. In altre parole, si rileva tutta la difficoltà a sviluppare pratiche di autogestione: per alcuni "sarebbe preferibile delegare la distribuzione alimentare" ad una "autorità esterna", sovraordinata, che sarebbe "garanzia di migliore equità" (nell'avvio di un analogo progetto in un altro quartiere di Reggio Emilia, sconsigliano di attribuire la divisione ai partecipanti, per il timore che spinti dal bisogno potrebbero cedere al tentativo di prendere più prodotti di quelli necessari).

In generale, il lavoro di indagine ha messo in luce l'esistenza di quella dimensione del conflitto (e dei conflitti) – cognitivo e affettivo, sociale e

culturale, linguistico e religioso – che è costitutiva della vita di soggetti singoli e collettivi, e che non va occultata o negata, e che infatti è stata affrontata (in funzione co-evolutiva) dal gruppo di coordinamento avvalendosi di modalità di ascolto attivo e di progressiva costruzione condivisa di regole e norme di convivenza.

4.4 Il percorso di crescita

Le prestazioni di volontariato dei partecipanti, connesse alla distribuzione alimentare e ad altre iniziative del progetto, inizialmente avviate su richiesta “esterna” del Ce.I.S. hanno progressivamente (anche se non per tutti definitivamente) dato luogo ad una interiorizzazione dei principi di reciprocità e di assunzione di responsabilità personale (“disponibilità a contraccambiare l’aiuto ricevuto contribuendo in risposta a eventuali necessità”).

Più complessa e articolata la strada che porta alla consapevolezza dell’occasione di nuova socializzazione innescata dall’attività della distribuzione alimentare. Non tutti sembrano ugualmente consapevoli di tale occasione, e della funzione educativa intrinseca a quelle esperienze che consentono la ri-socializzazione secondo altri (nuovi) tempi e spazi, regole e relazioni.

Così come appare in fieri la maturazione della consapevolezza di responsabilità collettiva, e l’accettazione del principio di autonomia collettiva e di autogestione (espresso con l’invocare l’intervento di autorità esterne nella gestione dei conflitti).

5. Alcune conclusioni

Il processo di coscientizzazione e attivazione dei partecipati resta complesso e richiede tempi medio lunghi; mentre rende necessario lavorare sulla trasformazione dei conflitti (attraverso pratiche cooperative caratterizzate da mediazione e negoziazione), sull’accettazione e la valorizzazione delle differenze, sull’emancipazione da condizioni di eterogestione e sulla maturazione di capacità di autogestione, individuali e in/di gruppo. Il percorso di Ricerca-Formazione ha permesso di confermare il valore aggiunto dell’osservazione esterna (in questo caso dell’Università) per rile-

vare processi e registri operativi latenti, con particolare riguardo all'indagine puntuale delle identità individuali e delle competenze "tacite" e alla funzione del Diario come strumento di riflessività per far maturare il contesto professionale.

I principali nodi di futuro investimento si concentrano: 1) sui partecipanti, come dalle loro richieste, e concernono il potenziale ricorso sia a servizi di sostegno alla famiglia (incluse attività di dopo-scuola, sportive e sociali per i figli) e alla genitorialità, all'alfabetizzazione alla lingua (e alle lingue e, di riflesso, ai saperi, anche in prospettiva occupazionale) e al lavoro; 2) sulla formazione (oltre che iniziale) in servizio (in ambiente interdisciplinare e multiprofessionale) degli operatori attraverso un approccio di Ricerca-Formazione propenso a implementare modelli di comunità e corresponsabilità educativa.

Questo tipo di interventi promuove una nuova sensibilità pedagogica, presso gli interlocutori sia diretti (coordinatori) che indiretti (operatori con diversa funzione e volontari), impegnati in situazioni di fragilità e disagio e in funzione dell'inclusione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Arcidiacono C. (ed.) (2006). *Volontariato e legami collettivi. Bisogni di comunità e relazione reciproca*. Milano: Franco Angeli.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienza e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Batini F. (2015). Il diario di bordo. In A. Bartolini (ed.), *Artisti dell'educazione. La professionalità educativa tra necessità e possibilità* (pp. 135-152). Roma: Aracne editrice.
- Bove C. (2009). Come creare occasioni di dialogo nei contesti educativi. Riflessioni metodologiche sui gruppi. In P. Bove (ed.), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche* (pp. 95-112). Milano: Franco Angeli.
- Calidoni P., Dozza L., Fiorucci M., Serpe B. (2019). Editoriale. *Pedagogia oggi*, 12(2), 11-27.
- Catarsi E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cerrocchi L. (ed.) (2019). *Narrare la migrazione come esperienza formativa. Strumenti e strategie di comunità e corresponsabilità educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (eds.) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco Angeli.

- Fiorucci M., Catarci M. (eds.) (2015). *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*. Farnham-UK: Routledge.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carrocci.
- Pandolfi L. (2017). Povertà educative, sviluppo sostenibile ed educazione informale degli adulti. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 13(30), 52-64.
- Roche S. (2016). Education for all: Exploring the principle and process of inclusive education. *International Review Education*, 62, 131-137.

Solitudine e difficoltà di relazione sociale degli studenti
con disabilità al tempo dell'isolamento da Covid-19:
dai recinti alle reti di cura

Loneliness and social relationship difficulties of students
with disabilities at the time of the Covid-19 lockdown:
from enclosure to care networks

Donatella Fantozzi

Assistant Professor of Didactics and Special Education | Department of Civilizations and
Forms of Knowledge | University of Pisa (Italy) | donatella.fantozzi@unipi.it

abstract

This quantitative and qualitative investigation seeks to verify the inclusive measures taken by all educational institutions in Tuscany during the lockdown period; in particular, the role of tutors is analyzed, a strategy that has already shown its effectiveness in classrooms and proves to be an excellent mediator even for distance teaching so as not to interrupt the process of including disabled students.

Keywords: disability, inclusion, peer tutoring, lockdown, network

L'indagine quantitativa e qualitativa si propone di verificare le misure inclusive adottate dagli istituti scolastici della Toscana in periodo di lockdown; in particolare viene analizzato l'utilizzo del compagno tutor, una strategia che ha già mostrato la sua efficacia in classe e che può proporsi come ottimo mediatore anche nell'esperienza della Didattica a Distanza per non interrompere il processo di inclusione degli studenti con disabilità.

Parole Chiave: disabilità, inclusione, peer tutoring, isolamento, reti di cura

1. Inclusione e lockdown: paradosso e controparadosso

La necessità di impostare l'attività didattica per ogni ordine e grado di scuola utilizzando la modalità a distanza a causa della Pandemia da Covid-19 che ha travolto il mondo intero nella primavera del 2020, ha imposto una serie di riflessioni a chiunque viva l'apprendimento sistematicamente.

I docenti, i dirigenti scolastici, i ricercatori e gli studiosi, ma non solo: la rivisitazione totale e il ribaltamento delle dimensioni e delle dinamiche organizzative, relazionali e professionali hanno coinvolto completamente anche gli studenti e le loro famiglie, coinvolgimento tanto più sentito quanto più era giovane l'età dei discenti, quindi la loro dipendenza dall'adulto esperto; e la complessità gestionale è stata ancora più emergente ed urgente quando si è trattato di alunni con Bisogni Educativi Speciali.

La capacità di gestire una classe frequentata anche da studenti con disabilità, disturbi o criticità, richiede competenze professionali in grado di saper intrecciare gli obiettivi di apprendimento, le metodologie, i bisogni e le capacità di ciascuno, in modo tale da creare situazioni didattiche inclusive non tanto come evento eccezionale quanto come prassi consolidata (Zappaterra, 2010; d'Alonzo, 2014; Pavone, 2015; Mura, 2016; d'Alonzo, 2017).

Tutto questo diventa un fatto ancora più complesso quando la scuola non può più essere svolta e vissuta dal vivo ed è costretta a realizzarsi in formato online: il contatto fisico, nella sua accezione di presenza e di vicinanza ma anche nei suoi aspetti metasemantici determinati dalla prossemica, dalla metafora linguistica, dall'accompagnamento del parlato con gesti e sguardi, dalle reazioni all'interno del gruppo, si perde inevitabilmente.

La metodologia della DaD ha avuto il pregio di non far perdere completamente il contatto, seppure esso fosse garantito esclusivamente tramite dispositivi digitali, tra i bambini e i loro docenti e tra i bambini stessi.

Quando però si ha l'interferenza di una criticità che compromette il tipico svolgersi del processo di apprendimento, le questioni che si aprono sono varie e in un certo senso originali; per certi aspetti si può addirittura avere la possibilità di mettere in evidenza le fragilità del sistema e, quindi, di sperimentare opportunità di risoluzione di problemi indagando strade percorribili che non sarebbero emerse nei contesti in presenza.

Ciò richiede un'analisi attenta delle necessità e delle possibilità in modo da attivare tutti i dispositivi pedagogico-didattici in grado di ri-

spondere nel miglior modo affinché il processo di inclusione non si interrompa né, possibilmente, subisca ritardi o rallentamenti; un arresto dell'apprendimento in questi casi coincide spesso con un blocco anche dell'inclusione sociale; per molti studenti con disabilità l'esperienza scolastica è il luogo privilegiato per sviluppare le loro potenzialità cognitive ed è anche il contesto per eccellenza in cui hanno la possibilità di incontrare i loro coetanei, di confrontarsi con il gruppo dei pari, di imparare da loro e di insegnare a tutto il gruppo.

Rappresenta, la scuola, l'ambiente istituzionale all'interno del quale e durante il quale come in nessun altro contesto è possibile avviare, sviluppare e consolidare, e non ultimo dare esempio ai contesti paralleli e/o futuri, le reti di cura (Galanti, Sales, 2017) dimostrando che l'accoglienza di tutti e la capacità di ciascuno di mettersi a disposizione degli altri è l'unico viatico affinché proprio le reti sostituiscano i recinti.

Purtroppo, sia per la modalità emergenziale, sia per fattori oggettivi rappresentati da una parte dall'età dei bambini e dei ragazzi, dall'altra dalla prevalente tendenza dei docenti a cercare di predisporre le attività online come se fossero la ripetizione sia a livello organizzativo che metodologico di quelle in presenza, non sempre si sono raggiunti gli obiettivi sperati; nel caso poi degli studenti con disabilità o disturbi, in molti casi il lavoro è stato molto complesso se non addirittura assente, con dichiarazioni di disagio diffuso sia da parte dei professionisti della scuola che delle famiglie.

2. Il *peer tutoring*

La ricerca scientifica analizza da tempo le metodologie didattiche basate sul mutuo aiuto e sulla collaborazione fra pari. Pur non addentrandoci in questa sede, è indispensabile fare riferimento a studiosi quali Dewey, Freinet, Bruner, Vygotsky, e molti altri¹, per ritrovare le fondamenta dell'apprendimento cooperativo.

Ci concentreremo invece sugli studi e le ricerche che già dal secolo scorso, partendo dalle riflessioni degli autori sopra citati, hanno saputo dimostrare quanto la collaborazione fra pari, anche quando uno dei com-

1 Per approfondimenti che per ragioni di spazio è impossibile presentare in questa sede, si rimanda all'ampia letteratura riguardante gli autori citati.

pagni deve fare i conti con criticità che compromettono, rallentano o modificano l'apprendimento, rappresenti la modalità pedagogico-didattica più significativa per la costruzione delle competenze sia negli studenti tutorati che negli studenti tutor, e non ultimo nei docenti.

Dagli anni Ottanta del Novecento ad oggi le indagini volte a misurare gli effetti positivi di tale processo si sono susseguite senza sosta (Cohen, J. A. Kulik, C.L.C. Kulik, 1982; W. Stainback, S. Stainback, 1990; Cottini, 2004; Hattie, 2009; Mitchell, 2014; Cottini, 2017), riuscendo a cogliere evidenze specifiche che, se applicate sistematicamente, possono migliorare notevolmente il contesto scolastico e la sua *produzione*.

Dal punto di vista relazionale otteniamo indubbiamente una maggiore consapevolezza da parte di tutta la classe e di tutti i docenti rispetto a quanto spesso l'inclusione sul piano sociale e della relazione sia un fatto sporadico; c'è invece la necessità di procurare un'azione sistematica che parta e proceda tenendo conto del rischio di isolamento sostanziale se essa non si declina sulle tre linee della cultura inclusiva, della politica inclusiva e della pratica inclusiva (Booth, Ainscow, 2002).

Per quanto riguarda l'aspetto organizzativo una scelta simile comporta la rivisitazione totale dell'idea di scuola, di insegnamento e soprattutto di insegnante. La progettazione deve spostare il suo baricentro verso l'apprendimento significativo e i compiti autentici; deve configurarsi secondo il cognitivismo e il costruttivismo *affidando* agli alunni lo scenario nel quale il docente si pone realmente come regista (Galanti, 2009; Galanti, Pavone, 2020).

Si tratta di rivisitare profondamente tale ruolo valorizzando la parte più complessa del profilo professionale e al contempo quella che maggiormente corrisponde alla *docenza* e che consiste nel rintracciare nella curiosità e negli interessi degli studenti lo spunto creativo per la costruzione del percorso pedagogico, e nelle loro competenze l'avvio del processo didattico.

A livello di scelte metodologiche la strategia del Peer Tutoring consente l'attivazione di una sorta di circuito continuo fra tutor e *tutee* che si alimenta nelle due direzioni: mentre il *tutee* ha l'opportunità di apprendere attraverso il confronto con un coetaneo, il tutor ha l'opportunità di misurarsi con le proprie conoscenze, abilità e competenze; con la capacità di consegnare ad altri. In altri termini, il Peer Tutoring permette di realizzare l'insegnamento individualizzato contemporaneamente al perseguimento dell'inclusione (Cottini, 2017).

Molti bambini, ancor di più gli adolescenti, hanno già esperienza di rapporti interattivi online fra pari grazie alle loro performances con i videogiochi; poter recuperare e mettere a reddito tali competenze rappresenta un validissimo supporto alla didattica in generale e a quella online e inclusiva nella fattispecie (Fantozzi, 2019); è necessario, per questo, riconoscere validità a tali proposte valorizzandole come strumenti e mezzi, e non fini, che possono favorire il cooperativismo oltretutto l'approccio ludico. Tali assunti permettono anche di adeguare e adattare - termini ben più felici, pedagogicamente parlando, dei troppo abusati *facilitare* e *semplificare* - le azioni didattiche.

Queste le caratteristiche peculiari che rendono tale metodologia valida in ogni caso (Cottini, 2017), praticabile quindi anche in situazione a distanza:

- consente un approccio individualizzato;
- determina una forte motivazione in entrambi gli alunni coinvolti;
- consente a ciascun allievo, a prescindere da condizioni di criticità, di venire a contatto con prospettive diverse;
- permette di avere più e varie fonti di feedback e di vissuto degli errori;
- sviluppa le abilità comunicative;
- favorisce l'indipendenza e l'autodeterminazione;
- incrementa i rapporti sociali e di amicizia.

Da non sottovalutare, poi, la possibilità di scambio dei ruoli fra tutor e tutee, che offre all'alunno a sviluppo tipico la possibilità di vivere il proprio compagno da un punto di vista attivo, mentre per l'alunno con BES si apre l'opportunità di mettersi alla prova potendo alimentare la propria percezione di autoefficacia (Bandura, 1982).

3. L'indagine e l'analisi dei dati

Il questionario intende essere una prima indagine esplorativa circa le strategie attivate con gli studenti con BES durante il periodo di lockdown a causa dell'emergenza sanitaria; in particolare il focus si concentra sulla rilevazione dell'utilizzo, durante la Dad, della metodologia didattica conosciuta come *Peer Tutoring* al fine di sviluppare relazioni didattiche che riuscissero a coinvolgere attivamente anche gli studenti con disturbi o con disabilità.

Le domande sono state proposte sia ai docenti curricolari che a quelli specializzati in servizio negli istituti scolastici di ogni ordine e grado della Toscana², con lo scopo di analizzare sia la diffusione della metodologia in questione, quindi il livello quantitativo, sia il punto di vista dei docenti sui processi che il *Peer Tutoring* può scatenare nella didattica in presenza e nella didattica a distanza, quindi il *sentiment* qualitativo in proposito, specialmente quando esso è attivato nei confronti di alunni con BES.

Il documento è stato impostato prevedendo una prima parte di indagine sullo stato di servizio del docente partecipante e sulla tipologia di criticità degli studenti, chiedendo loro:

- ruolo;
- provincia di servizio;
- grado di scuola in cui prestano servizio;
- tipo di disabilità o disturbo dello studente.

In una seconda parte, attraverso le domande che seguono sono stati indagati i sistemi di partecipazione di tutti i docenti alla redazione della progettazione didattica inclusiva attivata per la modalità a distanza, la relazione con le famiglie degli studenti con disabilità, le criticità emerse durante il lockdown:

- Il docente specializzato è stato coinvolto nelle attività progettuali dell'Istituto, del Dipartimento, del Consiglio di classe?
- Le competenze disciplinari e professionali del docente specializzato sono state messe in rete affinché potesse lavorare ed essere riconosciuto come un docente della classe/sezione?
- Quali degli obiettivi definiti nel P.A.I. dell'Istituto a.s. 2019/2020 è stato possibile attuare nel periodo di DaD?
- Con quali modalità collegiali vengono definite la personalizzazione

2 Il questionario è stato approvato secondo il codice bioetico dell'Università degli Studi di Pisa nel rispetto della normativa sulla privacy e sul trattamento dei dati, elaborati in forma anonima e aggregata. Il documento è stato inviato tramite posta elettronica istituzionale in data 24/06/2020 dall'U.S.R. Toscana, Ufficio III, a tutti gli istituti scolastici di ogni ordine e grado della Toscana. Si ringraziano vivamente per la collaborazione il Direttore generale dott. Ernesto Pellicchia, il responsabile dell'Uff. III dott. Roberto Curtolo, il referente per la disabilità dell'Uff. III, dott. Pierpaolo Infante.

delle strategie didattiche e l' individualizzazione degli obiettivi didattici?

- Quali sono state le principali difficoltà emerse nei riguardi degli studenti durante il periodo di DaD?
- La collaborazione e la partecipazione delle famiglie degli studenti è stata adeguata e proficua?
- Nell'ultima parte il questionario si concentra sulle metodologie didattiche adottate con gli studenti con BES, in particolare sulla pratica del Peer Tutoring, attraverso le seguenti richieste:
- Quali metodologie didattiche è stato possibile mettere in atto per gli studenti con criticità durante il periodo di DaD?
- Conosce la metodologia del Peer Tutoring?
- In quali periodi e in quali situazioni ha utilizzato tale metodologia?
- Qual è la sua valutazione circa l'attivazione della metodologia del Peer Tutoring nella didattica in presenza?
- Nella prospettiva di dover ripetere l'esperienza di DaD, ritiene che la metodologia del Peer Tutoring possa essere efficace?
- Ritiene che la metodologia del Peer Tutoring rappresenti una crescita non solo di tipo solidale ma anche di tipo cognitivo per tutta la classe?

Sono stati restituiti 1007 questionari con il 75% circa equamente distribuito fra docenti curricolari senza precedente esperienza su posto di sostegno, docenti specializzati in servizio su posto di sostegno, docenti non specializzati ma in servizio su posto di sostegno; un ulteriore 18,4% di partecipanti è rappresentato da docenti curricolari con precedente esperienza su posto di sostegno, mentre la restante percentuale ha dichiarato funzioni ulteriori oltre la docenza (docente vicario, docente referente per la disabilità, ecc.).

Rispetto al grado di scuola quasi la metà dei partecipanti, il 44,6%, proviene dalla scuola primaria, il 12% dalla scuola dell'infanzia, il 22,8% dalla scuola secondaria di 1° grado e il 20,7% dalla secondaria di secondo grado.

Un primo dato di riflessione è rappresentato dal numero dei partecipanti: nonostante il questionario fosse anonimo, se consideriamo il numero complessivo dei docenti in servizio negli istituti di ogni ordine e grado della Toscana dobbiamo rilevare una partecipazione non rispondente alle aspettative, e ciò già di per sé apre a diverse supposizioni: scarso interesse verso il tema indagato; diffidenza verso la compilazione dei que-

stionari; mancato o carente coinvolgimento dei docenti da parte dei dirigenti scolastici; uffici amministrativi che non trasmettono ai docenti le richieste di questo tipo.

A tali supposizioni, tutte abbastanza verosimili, possiamo aggiungere l'ipotesi che il livello di ansia dei docenti durante l'evento pandemico fosse talmente alto da scoraggiare la volontà di partecipare a indagini di questo tipo.

A questa prima questione riteniamo di poter rispondere ipotizzando una ulteriore somministrazione in un secondo momento, anche per comparare le risposte date durante il periodo coincidente con la chiusura dell'anno scolastico con quelle che potranno essere date una volta trascorsa una fase di pausa e di riflessione.

Rispetto alla distribuzione dei docenti nei vari gradi, la percentuale più alta rappresentata dagli insegnanti della scuola primaria ha sicuramente una ragione logica non determinata dall'interesse a partecipare quanto piuttosto dalla storia che ha contraddistinto l'inclusione degli studenti con disabilità: tale esperienza nasce proprio nel grado primario della scuola italiana dopo l'emanazione della L. 517/77, e solo negli anni successivi si estende prima nella scuola dell'infanzia e nella scuola secondaria di 1° grado e, infine, nella secondaria di secondo grado. Ciò comporta inevitabilmente un numero maggiore di risposte provenienti proprio dal segmento scolastico che ha vissuto, pionieristicamente e storicamente, il processo di inclusione.

Per quanto riguarda il tipo di disabilità o disturbo degli studenti emergono i seguenti dati: le disabilità intellettive rappresentano il 28,8%, il disturbo dello spettro autistico il 19,9%, i Disturbi Specifici di Apprendimento il 13,9%, i disturbi e/o disabilità non specificate l' 11,5%, il Disturbo di Attenzione e Iperattività il 10,5%, le disabilità di tipo misto l' 8,6%, le disabilità sensoriali il 4,7% e, infine, le disabilità di tipo motorio il 2,2%.

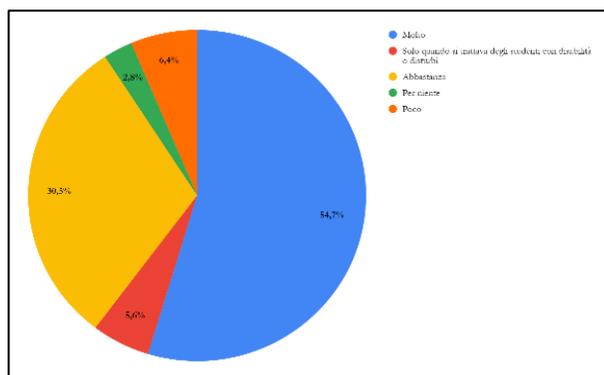
4. La dimensione organizzativa dell'agire professionale

L'intenzione dell'indagine è stata quella di mettere in evidenza se, quanto, come, la metodologia della DaD fosse praticata e praticabile anche per gli studenti con disabilità o disturbi, con particolare attenzione alla praticabilità e alla validità del *Peer Tutoring* durante la didattica online.

Preliminarmente a ciò si è ritenuto di verificare, seppure in una forma per certi aspetti approssimativa, quanto i docenti specializzati fossero coinvolti nelle scelte metodologiche. Ciò nella consapevolezza che l'inclusione effettiva vive un passaggio preliminare, o forse contestuale, che si materializza nel riconoscimento della professionalità che il docente di sostegno porta con sé e che deve/dovrebbe mettere a disposizione della scuola, mentre la scuola, quindi i dirigenti scolastici e i colleghi, dovrebbe consentire e favorire, e il condizionale è d'obbligo poiché su questo fronte ancora molto c'è da fare, che tale figura professionale fosse vissuta alla stregua di tutti i docenti, con il rispetto per le peculiarità determinate dalle competenze ulteriori possedute grazie alla formazione conseguita tramite il percorso di specializzazione (Trisciuzzi, 1993; Zappaterra, 2010b; Fantozzi, 2014; Calvani, Zappaterra *et alii*, 2017).

Dalle risposte emerge una netta curvatura positiva circa il coinvolgimento attivo dei docenti specializzati durante le scelte collegiali, come si evince dalle risposte alla domanda:

Le competenze disciplinari e professionali del docente specializzato sono state messe in rete affinché potesse lavorare ed essere riconosciuto come un docente della classe/sezione: (graf. n.1)



Graf. n. 1: Ruolo del docente specializzato

Fortunatamente sembrano essere molto apprezzate le sue competenze professionali e la risorsa che rappresenta per la classe intera e per i colleghi.

Ciò non deve però far sottovalutare il fatto che soltanto la metà (50,9%) dei partecipanti si dichiara molto soddisfatto. La percentuale

complessiva data dalla somma di chi dichiara di non essere coinvolto, di esserlo poco, o solo quando si tratta di studenti con disabilità, pari al 19,6%, è da ritenersi ancora troppo alta e denuncia l'esigenza di continuare a lavorare affinché la professionalità di tali insegnanti non venga sprecata e, di conseguenza, si possa ottenere un ulteriore miglioramento dei processi inclusivi.

Rispetto alla DaD le risposte circa gli ostacoli incontrati risultano essere dipesi nel 30,5% dei casi da problemi di connessione, nel 26,2% da problemi legati al tipo di disturbo dello studente, nel 21,9% dalle difficoltà ad attuare metodologie didattiche adeguate. È su questo ultimo dato che intendiamo fermare la riflessione chiedendoci se ciò sia davvero attribuibile esclusivamente alla modalità online o se, almeno in parte, tali ostacoli non siano stati generati dalla scelta di azioni didattiche non consoni né alla DaD né al tipo di disabilità.

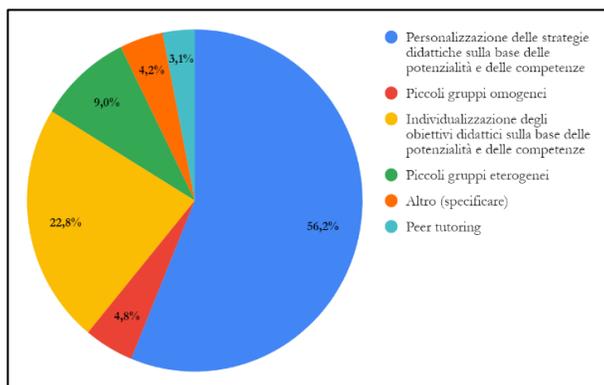
5. La discrepanza fra il dichiarato e l'agito

Per quanto riguarda la questione centrale proposta dall'indagine, ovvero la possibilità di utilizzare la metodologia del Peer Tutoring per favorire l'inclusione degli studenti con disabilità sia nei momenti di didattica in presenza che nei momenti di DaD, le evidenze mettono in luce la necessità di riflessioni ulteriori che devono coinvolgere la consapevolezza professionale dei docenti e dei dirigenti circa l'utilità pedagogica della progettazione didattica inclusiva e di quanto la risorsa compagni (Cottini, 2004, 2017) costituisca un grimaldello efficacissimo per attivare e realizzare veramente l'inclusione, insieme alla differenziazione delle strategie e degli obiettivi tramite, rispettivamente, la personalizzazione e l'individuazione (d'Alonzo, 2017).

Il primo quesito della parte centrale del questionario: *Conosce la metodologia del Peer Tutoring?*, ha ottenuto il 91,1% di risposte positive; a fronte di ciò, le domande alle risposte successive sono state le seguenti:

Quali metodologie didattiche è stato possibile mettere in atto per gli studenti con criticità durante il periodo di DaD?

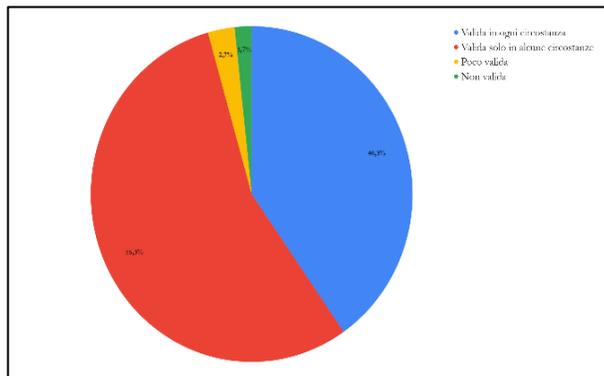
Soltanto il 3,1% dichiara di aver utilizzato il *Peer Tutoring* durante la DaD (graf. n. 2) a cui possiamo aggregare anche i risultati riferiti all'utilizzo dei piccoli gruppi (13,8%), ottenendo comunque un totale non rassicurante.



Graf. n. 2: Metodologie didattiche

Qual è la sua valutazione circa l'attivazione della metodologia del Peer Tutoring nella didattica in presenza?

Il 40,3% dei docenti ne riconosce la validità assoluta, mentre il 55,3% ritiene di poterla applicare solo in alcuni casi. (graf. n. 3)

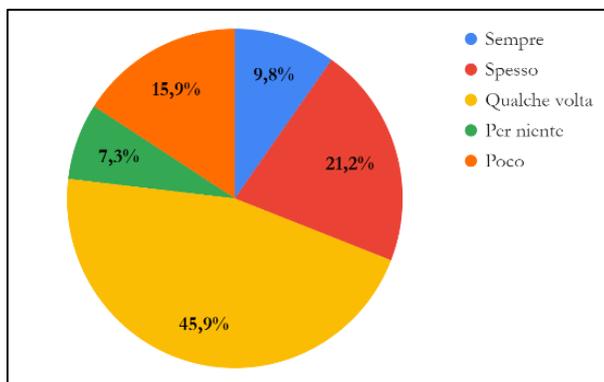


Graf. n. 3: Peer Tutoring e didattica in presenza

Nella prospettiva di dover ripetere l'esperienza di DaD, ritiene che la metodologia del Peer Tutoring possa essere efficace?

Le percentuali precedenti si abbassano notevolmente quando la domanda riguarda le attività didattiche proposte attraverso la modalità a distanza (graf. n. 4): soltanto il 9,8% ritiene di poterla applicare sempre, il

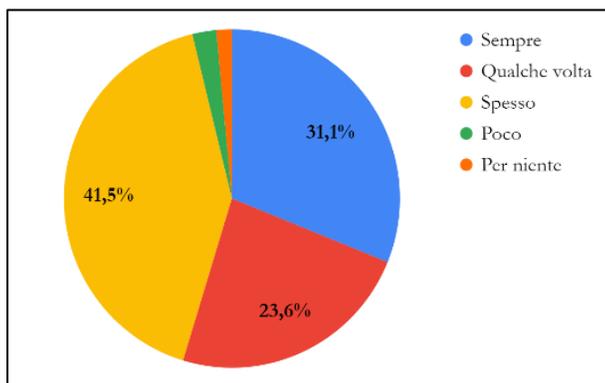
21,2% spesso, mentre la grande maggioranza si attesta sulla sua pressoché impraticabilità o quasi nelle attività erogate online.



Graf. n. 4: Peer Tutoring e DaD

Ritiene che la metodologia del Peer Tutoring rappresenti una crescita non solo solidale ma anche di tipo cognitivo per tutta la classe?

La valutazione torna ad essere positiva quando la riflessione si concentra sulla ricaduta formativa anche in termini cognitivi su tutta la classe (graf. n. 5): più del 70% dei docenti ritiene di poter produrre in tutti gli studenti sia una crescita sociale che un maggiore sviluppo cognitivo facendo sperimentare loro la possibilità di mettersi a disposizione dei compagni con criticità e di mettere a reddito le competenze acquisite, verificando, in termini metacognitivi, quanto effettivamente sia avvenuto l'apprendimento in loro stessi se è vero, come è vero, che solo se siamo in grado di trasferire i concetti in maniera competente e non solo contenutistica è possibile parlare di protoapprendimento basato sul consolidamento e la generalizzazione.



Graf. n. 5: Peer Tutoring e classe

Conclusioni

Certamente i dati emersi, pur non essendo esaustivi, aprono ad una riflessione importante che riguarda la formazione e la competenza dei docenti circa l'insegnamento/apprendimento collaborativo e il *Peer Tutoring*, una riflessione che deve riguardare il corpo insegnante prima ancora delle scolaresche; prima ancora di entrare in classe la progettazione didattica inclusiva deve entrare in sala insegnanti e nei collegi docenti.

Specialmente nelle classi più alte, ma non è poi così determinante, c'è da chiedersi se gli studenti tutor siano stati davvero formati a svolgere tale compito o se piuttosto in molti casi non sia solo una forma embrionale nella quale l'intervento dei docenti continua ad avere un ruolo fondamentale e addirittura eccessivo. Ciò spiegherebbe perché durante la DaD i docenti, ritenendo di non poter avere un effettivo controllo della situazione, pensino di non poter utilizzare tale metodologia.

Reputiamo invece che nell'esperienza a distanza il lavoro cooperativo possa rappresentare una grande risorsa per tutti gli studenti di qualsiasi età, anche in presenza di criticità varie.

La possibilità di lavorare in maniera collaborativa fra pari su argomenti padroneggiati ma attraverso una modalità poco conosciuta come l'online, come precedentemente accennato va a sfruttare competenze che molti giovani studenti hanno già sperimentato tramite i videogames: attraverso i giochi elettronici già nell'età infantile i bambini si confrontano, discutono, elaborano, hanno quindi spesso già acquisito una disinvoltura per-

fino maggiore rispetto a molti adulti, nell'utilizzo delle metodologie relazionali a distanza richieste dall'interazione online; tali performances possono essere messe in campo anche quando la richiesta riguarda l'apprendimento formale.

La questione da sciogliere non riguarda la metodologia quanto piuttosto la dimestichezza nell'applicarla e quindi la reale competenza in proposito.

La possibilità di delegare o di lasciarsi coadiuvare, la capacità di riconoscere negli allievi le competenze per trasferire in insegnamento ciò che è prima stato apprendimento attiva potenti strategie che vanno ad alimentare i risultati complessivi dell'inclusione (Mitchell, 2014).

Si tratta di ricalibrare il punto di vista sulle potenzialità che l'apprendimento collaborativo sprigiona da sempre e di scommettere sulla condivisione. Il *Peer Tutoring* rappresenta la strategia didattica vincente ma ad oggi non adeguatamente valorizzata, ostaggio di timori e falsi dèmoni che portano i docenti a ritenere di poter togliere qualcosa ai compagni tutor quando, invece, aggiungerebbero valori sia etici che metacognitivi.

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (1982). Self-Efficacy. Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-48.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruner J. S. (1966). *Thoward a Theory of Instruction*. Massachusetts: Harward University Press.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(1), 18-48.
- Cohen P. A., Kulik J. A., Kulik C.L.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: a meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2014). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.

- Dewey J. (1915). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fantozzi D. (2014). Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione. *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), 81-95.
- Fantozzi D. (2019). Insegnare a giocare, imparare a giocare. In E. Marcheschi (ed), *Videogame Cult. Formazione, arte, musica* (pp. 55-63). Pisa: ETS.
- Freinet C. (1969). *Le mie tecniche*. Firenze: Nuova Italia.
- Galanti M. A., Sales B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- Galanti M. A., Pavone M. (eds.) (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori.
- Hattie J. (2012). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo della ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Mitchell D. (2014²). *What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London-New York: Routledge.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Rivoltella P. C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholé.
- Stainback W., Stainback S. (1990). *Support networks for inclusive schooling*. New York: Paul Brookes Publishing. (trad. it. *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 1993).
- Trisciuzzi L. (1993). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma-Bari: Laterza.
- Vygotskij L. S. (1954). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Zappaterra T. (2010a). La progettazione individualizzata. Le competenze dell'insegnante di sostegno. In (eds.) Biagioli R., Zappaterra T. *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche* (pp. 77-94). Pisa; ETS.
- Zappaterra T. (2010b). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.
- Zappaterra T. (2018). Specializzare al sostegno in un processo di qualità. In (eds.), Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M., *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 387-398). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Riferimenti normativi

- Legge 4 agosto 1977, n. 517 - Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. Roma.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Roma, MIUR, 2009.

International Classification of Functioning, Disability and Health, OMS, Ginevra 2001.

Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2013 - Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).

U.N. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, N.Y 2006.

Il lavoro dell'educatore nelle strutture residenziali per anziani*

The work of educators in retirement homes

Emma Gasperi

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | emma.gasperi@unipd.it

Alessandra Cesaro

Assistant Professor of Didactic and Special Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | ale.cesaro@unipd.it

abstract

Among the many possible conditions for elderly people in our society, being in a residential care home carries one of the highest risks of marginalization and depersonalization.

In fact, at the present time, a managerial organization of care work tends to have a negative impact in retirement homes, by emphasizing the economic aspect and pushing operators towards the simple application of strict protocols, losing the overall vision of the individual with his/her experience.

By connecting the perspectives of social education and special education, this essay suggests an in-depth study of the role that the educator can play in these contexts, developing opportunities for humanization that allow elderly people to live their own story as protagonists.

Keywords: institutionalized elderly, social educator, inclusion, helping relationship, retirement homes

Tra le molte condizioni anziane coesistenti nella nostra società, quella di chi si ritrova a vivere in una struttura residenziale è tra le più fortemente a rischio di emarginazione e di spersonalizzazione.

Nella congiuntura attuale, infatti, anche nelle case di riposo tende a consolidarsi un'or-

* Questo contributo è frutto di una riflessione e di un'elaborazione comuni, tuttavia ai fini della sua valutazione nei rispettivi settori scientifico-disciplinari la stesura delle singole parti è da attribuire a Emma Gasperi per i paragrafi 1 e 3, e ad Alessandra Cesaro per il paragrafo 2.

ganizzazione manageriale del lavoro di cura, che esaspera l'elemento economico e spinge i professionisti che vi operano ad appiattirsi sull'applicazione di rigidi protocolli, perdendo di vista la persona e il suo vissuto.

Nel saggio, intrecciando gli sguardi della pedagogia sociale e della pedagogia speciale, si propongono delle considerazioni intorno al ruolo che in tali realtà può essere svolto dall'educatore nell'aprire degli spazi di umanizzazione che consentano agli anziani di vivere da protagonisti la propria storia.

Parole Chiave: anziano istituzionalizzato, educatore sociale, inclusione, relazione d'aiuto, strutture residenziali per anziani

1. Dalla matrice caritativa al modello sociosanitario

Nella realtà italiana, caratterizzata da un welfare di tipo familistico, cioè basato sull'implicita assunzione che la famiglia sia il cardine attorno al quale ancorare l'intervento collettivo a tutela e protezione dei soggetti più deboli, sussiste una forte carenza di servizi alternativi all'istituzionalizzazione, per cui quando in un anziano si assommano patologie fisiche e psichiche che richiedono un'assistenza e del personale qualificati, oppure quando manca una rete parentale o sociale di supporto, la soluzione è pressoché unicamente costituita dalle strutture residenziali.

Come in altri contesti di cura, anche in tali istituzioni da alcuni decenni si è andata consolidando un'organizzazione manageriale, che esasperando l'elemento economico spinge e costringe i molti professionisti che vi operano ad appiattirsi sull'applicazione di rigidi protocolli, perdendo di vista la persona e il suo vissuto. Anche questo aspetto, insieme a una gran varietà di altri fattori, ha contribuito al determinarsi della drammatica situazione delle case di riposo in tempi di Covid-19. Rispetto a questo scenario, i mass media abbondano di prese di posizione nettamente antitetiche: c'è chi difende a oltranza tali realtà, sostenendo che, in un contesto sociale in cui il fenomeno dell'invecchiamento della popolazione si va sempre più accentuando, siano l'unica risposta possibile, e chi insiste su una loro rapida eliminazione, considerandole luoghi in cui, sotto la maschera delle cure caritatevoli, si coltivano cinici interessi privatistici.

Senza addentrarci in queste facili e inopportune schermaglie manichee,

riteniamo doveroso sottolineare che tra le molte condizioni anziane coesistenti nella nostra società quella di chi si ritrova a vivere in una struttura residenziale è tra le più fortemente a rischio di emarginazione e di spersonalizzazione, e che l'incentivazione della domiciliarità attraverso un rafforzamento delle politiche sociali a sostegno di interventi in tale direzione sia indifferibile. Tuttavia, pensiamo che in un momento così delicato come quello attuale le case di riposo non vadano bruscamente smantellate, perché ciò determinerebbe un pericoloso vuoto assistenziale, ma che, nell'ottica di un loro progressivo superamento, siano da ripensare radicalmente, tanto nella loro natura economica, attraverso una trasformazione del welfare statale, quanto nei loro aspetti organizzativi.

Certo le attuali strutture residenziali per anziani differiscono sensibilmente dai loro primi antenati – gli ospizi – cui all'inizio dell'età moderna erano deputati compiti assistenziali e di contenimento dell'accattonaggio degli inabili al lavoro, fra i quali anche i vecchi in condizioni di povertà e abbandono, emarginati dalla vita sociale e familiare (Giumelli, 1981, p. 88); un accostamento a queste istituzioni, in origine monopolio della Chiesa e poi passate gradualmente sotto il controllo del potere pubblico con il nome di “ricoveri di mendicizia e vecchiaia” (Pinto Minerva, 1974, p. 123), potrebbe quindi apparire fuori luogo, se non fosse che alcune delle caratteristiche delle odierne case di riposo risentono delle motivazioni per cui le loro progenitrici sono nate e hanno resistito fino alla seconda metà del Novecento.

In genere, oggi le residenze per anziani “sono belle da vedere, con grandi parchi intorno; le camere e gli ambienti dotati di ogni confort. Vi si mangia molto bene e l'assistenza medico-infermieristica è continua” (Petterino, 2011, p. 8). Sono disciplinate da disposizioni regionali e locali che, mantenendosi entro la cornice normativa della Legge nazionale n. 328 del 2000 e del D.M. n. 308 del 2001, fissano dei requisiti strutturali, tecnologici e organizzativi volti ad assicurare degli standard di vita decorosi. In teoria, tutte si impegnano a garantire la salvaguardia della dignità della persona. Infatti, nella Carta dei Servizi che ognuna di esse è tenuta a predisporre, pur nella diversità di accenti e di impostazioni, la *mission* dichiarata è sempre la stessa: assicurare agli anziani cura e assistenza nel rispetto dei bisogni e delle preferenze di ciascuno, della sua identità e della sua storia.

Nella pratica, la situazione assume contorni ben diversi: le strutture per anziani continuano a configurarsi come istituzioni totali, cioè come

luoghi in cui i residenti sono “in balia del controllo, del giudizio e dei progetti altrui, senza [poter] intervenire a modificarne l’andamento e il significato” (Basaglia Ongaro, 1968, p. 323). Questo avviene per un duplice ordine di ragioni: organizzative e culturali.

Sul piano organizzativo, come si è già accennato, in conformità all’“esasperazione dell’elemento economico contabile che spinge a considerare l’organizzazione delle cure alla stregua di una qualsiasi altra attività produttiva” (Fazzi, 2014, p. 30), domina un orientamento alle prestazioni anziché alle persone, con conseguente standardizzazione delle routine quotidiane e scarsa attenzione alla vita dei singoli residenti al di là delle loro esigenze fisiche, peraltro gestite con modalità che non rispettano i tempi lenti dell’ultima età della vita.

Sul piano culturale si ha la reificazione di un sistema di credenze intriso di pregiudizi, improntato all’ageismo e alla stigmatizzazione dei vecchi, visti come passivi, inetti e dipendenti. In questa concezione è implicita la negazione della possibilità che possano assumere la veste di interlocutori competenti, capaci di collaborazione, mentre trova giustificazione la scelta di relegarli nella posizione di arrendevoli destinatari dell’assistenza e della cura. Sulla base di un’ingiustificata equiparazione della vecchiaia alla malattia, in genere viene loro imposto il ruolo di “pazienti”, oppure quello di “ospiti”, solo all’apparenza più rispettoso della loro dignità di persone: “il buon ospite è” – infatti – “colui che non è troppo esigente, che non pretende nulla di più di quanto gli è offerto, che si adatta alla situazione accogliendo con gratitudine la generosità dell’ospitante, che si astiene dall’esprimere giudizi sull’ospitalità” (Censi, 2004, p. 41); si tratta dunque di qualcuno cui è richiesto di aderire alle regole e ai valori dell’istituzione senza opporre resistenze. Insomma, le strutture residenziali odierne, per quanto confortevoli ed efficienti, conservano i tratti dell’assistenza emarginante e disumanizzante di quelle che le hanno precedute.

2. Oltre il managerialismo

Il trasferimento in una struttura residenziale per anziani, che avvenga per scelta dell’interessato o per volere altrui, comporta inevitabilmente un trauma, perché implica l’abbandono della propria casa, luogo che è insieme specchio di sé, cifra della propria identità, scrigno di memoria, radici e affetti, ma anche dimensione di un abitare inteso come

appartenenza a una comunità generativa di incontri, dal quale si trae linfa per nutrire la propria storia (Gasperi, 2016, pp. 112-114).

L'impatto con l'istituto richiede un lacerante cambiamento non solo perché è segnato dalla perdita di uno spazio personale e dalla rottura delle relazioni familiari, amicali e di vicinato, ma anche perché costringe ad assumere ritmi di vita standardizzati, assoggetta a orari rigidamente programmati, impone una socializzazione forzata ed esige l'adesione ad attività decise da altri, di cui a volte si fatica a cogliere il senso.

Per cercare di ridurre il più possibile gli effetti negativi della soluzione residenziale, questa va affrancata dal modello organizzativo manageriale e ricondotta entro l'alveo dei servizi a statuto pubblico "orientati a rispondere ai diritti di cittadinanza piuttosto che a logiche di mercato" (Faltoni, Peruzzi, 2013, p. 53). Occorre altresì ripensarla tanto nelle sue dimensioni quanto nella collocazione: non più una costruzione a mezza strada tra l'albergo e l'ospedale, spesso dislocata in periferia, al centro di un parco circondato da alberi che ne occultano la vista, ma una piccola struttura comunitaria, in cui sia favorita l'interazione con l'esterno, situata nel cuore del quartiere o del paese e vicina ai luoghi di aggregazione. C'è, però, chi sostiene che la soluzione abitativa di piccole dimensioni, inserita nel tessuto urbano e aperta al territorio, possa essere praticata solo nel caso della cosiddetta "residenzialità leggera", destinata agli anziani che non richiedono un intervento assistenziale importante, e non per la "residenzialità pesante", riservata ad anziani gravemente non autosufficienti. Al riguardo riteniamo, con Censi (2013, p. 74), che sottoscrivendo la contrapposizione tra i due tipi di residenzialità, quindi decretando a priori la non riformabilità della seconda, di fatto si avalla il principio secondo cui, superato un certo livello di non autosufficienza, la persona si dissolva nel suo corpo biologico.

Ma che cosa significa essere persona? Quali sono i suoi connotati? È quanto si chiede anche Vigorelli in una sua recente pubblicazione (2020, *passim*), dall'emblematico sottotitolo "Avere una demenza, essere una persona". Noi, facendo nostra la definizione di Kitwood (2015, p. 25), reputiamo che l'essere persona sia uno status conferito "all'essere umano, da altri, nel contesto della relazione e dell'essere sociale", che "implica riconoscimento, rispetto, fiducia". Detto altrimenti, riteniamo che non sia la solipsistica sussistenza della *res cogitans* di cartesiana memoria a qualificare un essere umano come persona, ma che tale condizione si realizzi allorché l'io riconosce nell'altro la stessa dignità che sente come propria.

Ne discende che le patologie, le menomazioni, la ridotta autonomia non annientano l'essenza dell'essere persona, che permane anche laddove il fisico è devastato e la consapevolezza della propria identità è compromessa. Di qui l'irriducibilità del soggetto a corpo da accudire e l'ineludibilità dell'impegno di porre al centro delle azioni che lo riguardano il suo essere persona, anche in presenza di gravi limitazioni.

Il modello aziendalistico, in cui il lavoro di cura e assistenza si riduce a un cumulo di procedure codificate, penalizza anche gli operatori, perché sono chiamati a svolgere le loro mansioni nel minor tempo possibile, in nome di un'efficienza economica che, dettando ritmi serrati, disincentiva le relazioni con il singolo anziano nell'unicità del suo essere persona e non concede spazio per soffermarsi a riflettere sul proprio agire.

Irretiti in una logica orientata al contenimento dei costi attraverso la razionalizzazione delle risorse, gli operatori assumono meccanicamente degli atteggiamenti pregiudizievole, che legittimano comportamenti improntati alla denigrazione e all'esautorazione. Ciò avviene sin dal colloquio d'ingresso, come emerge da questo eloquente stralcio tratto da un ormai introvabile scritto di Macchiato (1998), ripreso da Valentino:

È arrivata in istituto su una sedia a rotelle, accompagnata da una giovane donna. Ha assistito impassibile al botta e risposta della dottoressa di turno con la sua accompagnatrice, poi è sbottata: "Ora ascoltate me: non voglio essere trascurata come nell'altro istituto dove hanno lasciato che me la facessi addosso invece di accompagnarmi al gabinetto!".

Con sorrisi accondiscendenti la dottoressa ha tamponato l'irruzione verbale dell'anziana signora, ma nessuna maschera di ipocrisia ha potuto nascondere la sorpresa negli sguardi di tutti gli operatori presenti a quel colloquio, che avevano dato per scontato, come si fa comunemente, che la signora anziana non fosse minimamente in grado di intendere e di comunicare (Valentino, 2006, p. 9).

Anche laddove ci sarebbe l'aspirazione a conciliare in modo armonioso l'ambito tecnico con quello umano, l'operatore è ridotto a pedina di un gioco in cui i singoli, le individualità, i volti sono risucchiati nella nebbia di un omologante ingranaggio organizzativo, come ben evidenzia Pette-rino descrivendo il suo lavoro di infermiera in una casa di riposo:

Inizio alle sei e trenta con le terapie del primo corridoio, poi secondo corridoio e atrio, dove i vecchi attendono di essere trasportati giù in ascensore. Guardo lo schema, cerco i farmaci, bicchierino, gocce, acqua. [...] Rilevo la pressione sanguigna e la segno; decido di dare il diuretico... corro a prendere quel che mi manca. Disinfetto, pungo, controllo la glicemia... decido, faccio l'insulina... annoto... Aspetto l'ascensore... anche dentro continuo le preparazioni... Vado in salone, cerco qualcuno e sono in ritardo. Fanno colazione. Mi fermo nell'angolo e continuo, in ordine alfabetico per non 'saltare' qualcuno. Intanto loro dicono il rosario. Prendo le compresse e il bicchierino con l'acqua, le porto, ritorno, prendo, conto gocce, verso, vado e ritorno, controllo, mi guardano, hanno fretta, qualcuno manca, lo cerco, mi parlano... Vado dagli allettati, torno, mi chiamano, riprendo... finisco. Butto i rifiuti, ritiro, pulisco, rifornisco d'acqua. [...] Intanto c'è Pietro [un signore affetto da demenza] che grida, che si muove, che litiga con qualcuno. Una vecchia polemica mi chiede se mi trovo bene. Esclama "È un manicomio qui signora, vada via! È un manicomio!".

Torno di sopra. Sono passate tre ore. [...] Avrei bisogno di una sosta, di bere o mangiare qualcosa: mi sento debole. Ho un frastuono nelle orecchie e l'ansia nelle vene (Petterino, 2011, pp. 41-42).

L'inumanità della gestione manageriale, che comporta una frammentazione dell'attenzione verso il residente in competenze, prestazioni e adempimenti, peraltro declinati solo in chiave assistenziale e clinica, si evince anche dalle parole espresse da questo giovane direttore di una casa di riposo dopo aver partecipato a un corso di formazione:

mi aveva colpito molto che il docente non aveva mai nominato la parola anziani, parlava di clienti, di equilibri di bilancio, di entrate e uscite. Come se si parlasse di una qualsiasi azienda che commercia scarpe o manufatti edili. [...] Per me era pacifico che un direttore di casa di riposo deve fare quadrare il bilancio. Ma equiparare l'oggetto del lavoro con gli anziani a quello di una comune azienda di produzione di beni e servizi mi è sembrato veramente pazzesco (Fazzi, 2014, p. 123).

Il cambiamento di prospettiva volto a una trasformazione migliorativa delle residenze per anziani richiede, dunque, dei mutamenti su più piani

tra loro interconnessi, che chiamano in causa aspetti economici, organizzativi e culturali, e che implicano l'inclusione della cura terapeutica e della cura assistenziale nel più ampio orizzonte dell'aver cura, l'unico che può garantire la salvaguardia dell'umanità delle persone, a prescindere dalla loro età anagrafica e dal loro stato di salute psicofisica (Gasperi, Cesaro, 2012, pp. 118-120).

3. L'educatore, possibile alfiere del rinnovamento

L'educatore, che per formazione dovrebbe guardare all'altro nella sua integralità, potrebbe contribuire più di altre figure operanti nelle residenze per anziani a disseminare in queste realtà una concezione della vecchiaia quale età della vita che, come a suo tempo hanno magistralmente evidenziato Guardini (1992, pp. 73-77) ed Erikson (1999, pp. 127-136), al pari di tutte le altre presenta degli specifici limiti ma anche delle potenzialità peculiari. Il suo ruolo in tali strutture è, infatti, quello di progettare e gestire dei percorsi educativo-animativi miranti, oltre che a promuovere la socializzazione tra i residenti, a valorizzare le loro risorse.

In effetti, generalmente egli predispone svariate attività che sembrerebbero orientarsi in questa direzione: dalle sessioni di gioco in gruppo, tra cui l'immane tombola, alle iniziative culturali di lettura di quotidiani e di libri o di ascolto della musica, alle attività creative di bricolage, di cucina, di ricamo, di canto o grafico-pittoriche. Si occupa altresì dell'allestimento di feste in occasione dei compleanni e di ricorrenze come il Natale o la Pasqua. In alcune strutture cura anche la gestione dei rapporti con persone che vengono dall'esterno, siano esse scolaresche, cori o compagnie di clowneria, e l'organizzazione di uscite per andare al mercato, a una mostra o a una manifestazione particolare.

Questo suo agire contribuisce senz'altro a contrastare la noia e la solitudine, due delle tre piaghe che secondo Thomas (1996, p. 23) affliggono le residenze per anziani, tuttavia spesso egli procede imbarcandosi in attività "di piccolo cabotaggio, più che in prassi educative dove siano [...] centrali temi quali il cambiamento accrescitivo, la progettazione esistenziale, le scommesse sull'autonomia residua o potenziale" (Tramma, 2013, p. 23). Insomma, accade sovente che l'intervento di questa figura professionale si riduca a pratiche di minuto intrattenimento, su un palcoscenico in cui il confine tra animazione e contenimento è sottilissimo.

Pure quando, collocandosi entro la cornice di una relazione d'aiuto tesa a perseguire il benessere degli anziani e a innalzare la loro qualità di vita, si sforza di assumere uno sguardo multidimensionale attento ai loro vissuti, alle loro storie personali e sociali, alle loro caratteristiche fisiche e psicologiche, poiché anch'egli è avvolto nelle spire omologanti del managerialismo, non è raro il caso che finisca con l'affannarsi a programmare le attività secondo una rigida successione di fasi che non lasciano spazio alla specificità e all'iniziativa dei singoli soggetti.

Dunque, che si tratti di cura, di assistenza o di animazione, gli anziani tendono a essere ricondotti entro gli schemi fissati per loro dall'istituzione. Esclusi dai processi decisionali, costretti entro il ruolo di meri destinatari degli interventi, si ritrovano a subire delle dinamiche in cui le attività sono organizzate per conto loro da altri, siano essi, medici, infermieri, operatori sociosanitari, fisioterapisti o educatori.

In effetti, contro l'impotenza dei residenti – la terza piaga delle case di riposo individuata a suo tempo da Thomas (1996, p. 23) – finora è stato fatto ben poco.

Tale condizione, che discende dall'assenza di opportunità di mostrare le proprie competenze, può essere combattuta solo spostando l'attenzione dalle attività agli anziani e alle loro risorse, ma questo mutamento di prospettiva non appare economicamente vantaggioso:

nell'ottica dell'efficienza è più semplice e lineare occuparsi della dipendenza, piuttosto che dell'indipendenza; nel primo caso, infatti, si hanno interventi standardizzati, decisi e prestabiliti da chi l'intervento lo “somministra”; nel secondo caso, invece, entra in campo la necessità di attivare uno scambio dialogico con il soggetto, di ascoltarne il punto di vista (Deluigi, 2014, p. 76)

di programmare insieme a lui un fare condiviso che tenga conto dei suoi interessi, dei suoi gusti, del bagaglio esperienziale che ha accumulato nel corso degli anni e che gli dia modo di esercitare, nutrire e accrescere le sue competenze.

Evidentemente questo approccio richiede degli interventi personalizzati che, in nome di una pratica della cura quale “*fabbrica dell'essere*” (Mortari, 2017, p. 92), infrangano le maglie dell'efficienza ragionieristica su cui si basa la gestione manageriale delle strutture per anziani, per riconoscere ai residenti, anche a quelli con notevoli limitazioni, il ruolo di

interlocutori esperti, capaci di intervenire direttamente e proattivamente nel processo di trasformazione del luogo in cui vivono.

È in siffatto orizzonte che l'educatore può apportare un contributo significativo, proponendosi come fautore di relazioni trasversali in cui gli anziani non siano costretti entro il ruolo di utenti, fruitori o consumatori di un servizio, bensì coinvolti da protagonisti nell'identificazione delle aree della struttura che necessitano di miglioramento e nello sviluppo di iniziative appropriate per il suo rinnovamento.

Di seguito esponiamo un esempio che ben evidenzia i risvolti operativi del mutamento di approccio di cui egli può farsi promotore; si tratta dell'esperienza avviata alcuni anni fa da un gruppo di ultraottantenni istituzionalizzati, i quali non solo hanno progettato e realizzato una biblioteca autogestita all'interno della loro residenza, ma addirittura sono arrivati a trasformarla in un luogo di incontro e di condivisione, aperto ai familiari, ai vari professionisti operanti nella struttura e ai visitatori.

Questo il contesto in cui è sbocciata l'iniziativa, grazie all'intraprendenza di una futura educatrice:

Li incontro ai tavolini presso la hall con un libro fra le mani e spesso capitava che sospendessero il loro impegno desiderosi di fare della lettura un motivo di conversazione, rendendomi partecipe e sottoponendomi commenti, critiche, curiosità, aneddoti [...]. Pochi leggevano libri propri; i più sceglievano fra quelli a disposizione su uno scaffale. Alcuni sapevano che in una stanza ne erano custoditi altri e chiedevano di esservi accompagnati quando era chiusa, sperando di trovare qualcosa che incontrasse i loro gusti. È stato confrontandomi con gli anziani che è scaturita l'idea di dare una sistemazione strutturata ai libri, quindi si è iniziato a parlare fra di noi della creazione di una piccola biblioteca (Bertolin, A.A. 2017-2018, p. 89).

Ha così avuto inizio un percorso che ha comportato svariate riunioni, in cui, coadiuvati dagli educatori, gli attempati ideatori del progetto si sono focalizzati sulle scelte organizzative, gestionali e degli strumenti di catalogazione e movimentazione dei libri. Allo scopo di confrontarsi con una figura esperta, hanno poi effettuato un'uscita presso una vicina biblioteca pubblica e negli incontri successivi, forti dei consigli ricevuti, hanno predisposto orari e turni di servizio. Per aumentare la propria autonomia operativa, sempre insieme agli educatori, hanno attuato delle si-

mulazioni utilizzando la tecnica del *role playing*. Infine, hanno valutato le possibili date per l'apertura del servizio, coinvolgendo nella pubblicizzazione dell'iniziativa anche il direttore della struttura, che ha fattivamente contribuito alla sua riuscita invitando all'inaugurazione tutti gli altri residenti, i loro familiari, il personale, le autorità locali, gli addetti alle biblioteche della zona e gli insegnanti e gli alunni della scuola primaria del paese.

Questa piccola biblioteca autogestita, nata dal desiderio di alcuni anziani di accedere più agevolmente ai libri dislocati in modo disorganizzato nella loro residenza, con il tempo è diventata luogo di integrazione sociale, aprendosi alla collaborazione con gli istituti scolastici del territorio e aderendo ad alcuni progetti regionali di promozione della lettura. Inoltre ha dato modo al personale della struttura di vivere i protagonisti di questa avventura educativa come persone competenti, in grado di offrire un servizio alla comunità.

Iniziative come questa, in cui da mero programmatore dell'allestimento di attività da "far fare" ai residenti l'educatore si trasforma in alfiere di una co-progettazione condivisa con loro, contribuiscono a mettere in circolo, anche nelle case di riposo, un'immagine dei vecchi come persone depositarie di progettualità e risorse, e non solo come soggetti bisognosi di assistenza e di cure, cui va garantito il diritto di proseguire nel proprio cammino perfetto, coltivando attitudini e capacità, ed esprimendo il proprio potenziale di solidarietà.

Riferimenti bibliografici

- Basaglia Ongaro F. (1971⁵). Rovesciamento istituzionale e finalità comune. In F. Basaglia (Ed.), *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico* (pp. 321-336). Torino: Einaudi.
- Bertolin V. (A.A. 2017-2018). *Anziani e stereotipi. Un progetto di ri-lettura dell'immagine della persona anziana*. Tesi di laurea in Scienze dell'Educazione. Padova: Università degli Studi.
- Censi A. (2004). L'alleggerimento delle limitazioni della vita istituzionale. *Animazione Sociale*, 188, 37-46.
- Censi A. (2013). Familiarizzare i servizi per anziani. Il quotidiano lavoro per aiutare a invecchiare vivendo. *Animazione Sociale*, 269, 71-81.
- D.M. 21 maggio 2001, n. 308 – Regolamento concernente "Requisiti minimi strutturali e organizzativi per l'autorizzazione all'esercizio dei servizi e delle

- strutture a ciclo residenziale e semiresidenziale, a norma dell'articolo 11 della legge 8 novembre 2000, n. 328".
- Deluigi R. (2014). *Abitare l'invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*. Milano: Mondadori.
- Erikson E.H. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1982).
- Faltoni G., Peruzzi P. (2013). Microresidenze sociali con anziani fragili. Quando e come la residenzialità può alleggerire la vita. *Animazione Sociale*, 269, 50-59.
- Fazzi L. (2014). *Il lavoro con gli anziani in casa di riposo*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Gasperi E. (2016). La casa dell'anziano fragile, luogo di "educativa intergenerazionale". In E. Gasperi (Ed.), *In dialogo con le fragilità nascoste degli anziani* (pp. 110-122). Milano: FrancoAngeli.
- Gasperi E., Cesaro A. (2012). Una città che ha cura del malato di Alzheimer. In G. Milan, E. Gasperi (Eds.), *Una città ben fatta. Il gioco creativo delle differenze* (pp. 115-132). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Giumelli G. (1981). *Emarginazione e anziani*. Padova: Francisci.
- Guardini R. (1992²). *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*. Milano: Vita e Pensiero (Ed. orig. pubblicata 1957⁴).
- Kitwood T. (2015). *Riconsiderare la demenza*. Trento: Erickson (Ed. orig. pubblicata 1997).
- Legge 8 novembre 2000, n. 328 – Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.
- Macchiato M. (1998). *Cancello chiuso*. Bologna: Percorsi.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, 2, 91-105.
- Petterino S. (2011). *Vecchi da morire. Anziani in casa di riposo*. Viterbo: Stampa Alternativa/Nuovi Equilibri.
- Pinto Minerva F. (1974). *Educazione e senescenza. Introduzione al problema della formazione alla terza età*. Roma: Bulzoni.
- Thomas W.H. (1996). *Life Worth Living: How Someone You Love Can Still Enjoy Life in a Nursing Home: The Eden Alternative in Action*. Acton, MA: VanderWyk & Burnham.
- Tramma S. (2013). L'educazione e l'anziano. In E. Gasperi (Ed.), *L'educatore, l'invecchiamento attivo e la solidarietà tra le generazioni* (pp. 17-26). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Valentino N. (Ed.) (2006). *Pannoloni verdi. Istituzioni totali per anziani: dispositivi mortificanti e risorse di sopravvivenza*. Dogliani (CN): Sensibili alle foglie.
- Vigorelli P. et alii (2020). *L'altro volto dell'Alzheimer. Avere una demenza, essere una persona*. Milano: FrancoAngeli.

Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA*

Reading comprehension and study strategies with high inclusive potential for students with learning difficulties

Marianna Traversetti

Assistant Professor of Didactics and Special Education | Department of Human Sciences | University of L'Aquila (Italy) | marianna.traversetti@univaq.it

Amalia Lavinia Rizzo

Assistant Professor of Didactics and Special Education | Department of Education | University of Roma Tre (Italy) | amalia.rizzo@uniroma3.it

abstract

In the field of school and social inclusion, this paper presents results from the project *Reading comprehension and study strategies with high inclusive potential for students with learning difficulties*. The project was created in order to identify and convey teaching strategies that are able to respond promptly to the multiple and diverse training needs that derive from the heterogeneity of classes, and it paid specific attention to the needs of students with learning difficulties whose risk of educational and social disadvantage is consistently high. Designed for use in fifth grade classes of primary school, the project provided for both the construction of a school kit, and teacher training in the application of strategies considered effective by the evidence-based education studies. The experimentation showed the effectiveness of the project and opened up interesting perspectives for creating an educational model for the development of reading comprehension.

Keywords: reading comprehension, learning difficulties, study strategies, evidence-based education, inclusive teaching

Nel filone di ricerca sull'inclusione scolastica e sociale, il contributo presenta l'impianto teorico, la metodologia di indagine e alcuni risultati del progetto *Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA*. Il progetto è nato per individuare e diffondere strategie didattiche in grado di rispondere in maniera pun-

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, M. Traversetti ha redatto i paragrafi 1, 2, 3, 4 e A.L. Rizzo ha redatto i paragrafi 5, 6, 7, 8.

tuale alle molteplici e variegata esigenze formative derivanti dall'eterogeneità delle classi e, in particolare, dai bisogni degli allievi con DSA che sono ad elevato rischio di disagio educativo e sociale. Il progetto ha previsto la costruzione di un kit didattico composto da testi linguistici ed informativo-espositivi scelti ad hoc e, in vista della sperimentazione in classi quinte della scuola primaria, la formazione dei docenti per l'applicazione di strategie didattiche efficaci in ottica *evidence-based-education* (EBE). La sperimentazione ha avuto un riscontro positivo e ha aperto interessanti prospettive per la costruzione di un modello didattico per lo sviluppo della comprensione del testo in prospettiva inclusiva.

Parole Chiave: comprensione del testo, disturbi specifici di apprendimento, strategie di studio, evidence-based-education, didattica inclusiva

1. La didattica inclusiva per ridurre il disagio sociale e scolastico degli allievi con DSA

La *full inclusion* richiede un grande impegno per la costruzione di contesti ricchi di “fattori ambientali” facilitanti l'apprendimento e la partecipazione di ciascun allievo (UNESCO, 2017) e sollecita la promozione di modelli didattici finalizzati a ridurre il disagio sociale e scolastico degli allievi “più vulnerabili” (ONU, 2015). Da questo punto di vista, tra le finalità della didattica inclusiva rientra il compito di agevolare la prevenzione dell'abbandono scolastico e dell'esclusione sociale. In questo quadro, un caso emblematico è rappresentato dagli allievi con disturbi specifici di apprendimento-DSA (Legge 170/2010) che rappresentano il 3,2 % della popolazione scolastica, con un trend in continua crescita (MIUR, Ufficio Statistica e Studi, 2019).

I disturbi di tali allievi¹, infatti, se non adeguatamente affrontati dal punto di vista didattico e riabilitativo, possono incidere negativamente sul rendimento scolastico (APA, 2014) e comportare la mancata conclusione degli studi e il ritardo sul termine dell'obbligatorietà (Trisciuzzi, Zappaterra, 2005).

1 Nel *Manuale diagnostico dei disturbi mentali-DSM-5*, i DSA sono definiti come disturbi “che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o di processare informazioni verbali o non verbali in modo efficiente e preciso” (APA, 2014, p. 79).

Il rischio del drop-out e del conseguente svantaggio sociale (Stella, Savelli, 2011), dunque, implica l'inserimento, nel curricolo di classe, di modelli didattici che, attraverso modalità attive, flessibili e motivanti (Consensus Conference, 2011; Penge, 2010; Zappaterra, 2012), facilitino in primo luogo il superamento delle difficoltà nella comprensione del testo di studio², supportando la capacità di “comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e interagire con i testi al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società” (Invalsi, 2018, p. 8).

La comprensione del testo, infatti, è determinante anche per la costruzione del metodo di studio in caso di allievi con DSA, per i quali rappresenta la prima misura compensativa (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017) per l'apprendimento delle diverse discipline del curricolo e per lo sviluppo della competenza chiave “imparare ad imparare” (CoE, 2018).

La questione - particolarmente rilevante in quanto le difficoltà di comprensione del testo, unitamente all'impossibilità di utilizzare il metodo di studio basato sulla lettura ripetuta del testo (Cornoldi, Colpo, Garretti, 2017), rende tali allievi a elevato rischio di esclusione scolastica e sociale - sollecita anche la promozione di adeguate modalità di formazione dei docenti. Essi sono infatti chiamati a concorrere per ridurre i disagi culturali, socio-relazionali e di apprendimento degli allievi con DSA attraverso un'organizzazione delle attività didattiche adeguata a garantire il raggiungimento delle competenze previste dal curricolo e dai Piani Didattici Personalizzati-PDP³ (MIUR, 2011).

2. Le strategie efficaci per la comprensione del testo degli allievi con DSA

Per la promozione della comprensione del testo finalizzata a imparare a studiare è centrale l'insegnamento agli allievi con DSA di strategie didat-

- 2 Vale ricordare che promuovere la comprensione del testo è fondamentale per tutti gli allievi (Cardarello, Pintus, 2019).
- 3 Il PDP è il documento che le scuole sono tenute a predisporre in relazione alle discipline coinvolte nel disturbo specifico: dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia. Esso deve contenere anche “attività didattiche individualizzate, attività didattiche personalizzate, strumenti compensativi utilizzati, misure dispensative adottate, forme di verifica e valutazione personalizzate, percorsi extrascolastici documentati in raccordo con la famiglia” (MIUR, 2011, p. 7).

tiche singole e multiple⁴ risultate efficaci in ottica *evidence based education-EBE*⁵ per l'apprendimento della lettura (Pellegrini, 2019).

Le strategie singole sono:

- *cooperative learning*: consiste nella suddivisione della classe in gruppi di lavoro per lavorare insieme – allenando l'ascolto reciproco – su un determinato compito: lettura collettiva di un testo, riassunto di parti di esso e previsione del contenuto di quelle parti ancora non lette (ES=0,41), (Hattie, 2009)⁶;
- *organizzatori grafici*: consistono in supporti visivi che mostrano i nodi concettuali (informazioni principali e secondarie; rapporti di causalità tra gli eventi) e le relazioni tra di essi. Tra di essi vi sono: mappe concettuali e mentali, schemi visivi, story map, evidenziazione in colore di parti di testo. Sono utili per farsi un'idea sul contenuto del testo e per organizzare i concetti da apprendere in testi informativo-espositivi. Una recente meta-analisi (Okkinga, 2018) conferma la loro efficacia nella scuola primaria, sintetizzando un valore di ES pari a 0.26 per l'apprendimento della lettura. In particolare, risulta molto efficace l'impiego sistematico delle mappe concettuali con un ES=0,55 (Hattie, 2009);
- *generare domande*: consiste nel formulare domande da parte dell'allievo per supportare la comprensione del contenuto del testo e divenire attivo e progressivamente più autonomo nella lettura, e sintetizza un valore di ES pari a 0,36 quando sono utilizzati test standardizzati e di 0,86 quando sono utilizzati test sviluppati da ricercatori (Rosenshine, Meister, 1994);

4 La strategia didattica è proposta sistematicamente dall'insegnante durante una lezione o un percorso, e può contemplare l'impiego di vari strumenti, materiali e sussidi. La strategia multipla è una combinazione di due o più strategie didattiche singole (Davis, 2013).

5 Cfr. Hattie, 2009; Mitchell, 2014; Cottini, 2017; Slavin, 2018.

6 L'*effect size* (ES) "è un indice che esprime la dimensione di un effetto, in questo caso l'efficacia didattica di un fattore. Più è alto il suo valore e più la strategia didattica è risultata efficace. Si considera generalmente significativo un valore di efficacia oltre 0,40" (Calvani, Vivanet, 2014, p. 134). In particolare, l'ES relativo al *cooperative learning* si riferisce all'apprendimento in classi eterogenee. Inoltre, "nello specifico sono state riscontrate le seguenti differenze: [...] *cooperative learning* rispetto all'apprendimento individualistico: ES=0,59; *cooperative learning* rispetto a modelli di apprendimento competitivo: ES=0,54" (Bonaiuti, 2014, pp. 120).

- *elaborare il riassunto*: consiste nel produrre un testo analogo all'originale, riportando esclusivamente le informazioni principali, escludendo le informazioni di dettaglio, ridondanti o superflue (NICHD, 2000);
- *struttura della storia*: consiste nell'individuazione dell'organizzazione della trama della storia in singoli episodi. Aiuta a comprendere e a riassumere i nodi principali della storia stessa. Il valore di ES è di 0,34 (Lee, Tsai, 2017).

Le strategie multiple sono:

- *Cooperative Integrated Reading and Composition*® (CIRC): è caratterizzata dall'istruzione diretta da parte dell'insegnante, da attività a coppie o a piccoli gruppi e da attività di scrittura (Slavin, Madden, 1983), e riporta un valore di ES pari a 0,31 (WWC, 2012);
- *Peer-Assisted Learning Strategy* (PALS): prevede che i docenti, con il modellamento, mostrino agli allievi la procedura che dovranno svolgere collaborando in coppia (Fuchs *et alii*, 1997) e registra un valore di ES pari a 0,23⁷;
- *Reciprocal teaching* (Palincsar, Brown, 1984): è stata appositamente ideata per sviluppare la comprensione del testo degli allievi con *specific poor comprehension*. Prevede il coinvolgimento attivo dell'insegnante e degli allievi in un dialogo che supporta la costruzione del significato del testo, agendo sulle capacità metacognitive e di autoregolazione. Fornisce strumenti utili per leggere e comprendere in modo autonomo, e per acquisire maggiore consapevolezza del processo di regolazione del proprio apprendimento. La strategia si basa sull'applicazione integrata di 4 strategie singole (Palincsar, 2013): 1. *predicting* (fare previsioni); 2. *clarifying* (chiarire le parole sconosciute); 3. *questioning* (porre domande); 4. *summarizing* (riassumere). Fa registrare un valore di ES per allievi con *specific poor comprehension* pari a 0,86 (Lee, Tsai, 2017).

7 Cfr. Evidence for Essa. Strategia PALS. <https://www.evidencefoessa.org/programs/-reading/elementary/peer-assisted-learning-strategies-pals-reading-elementary-wholeclass>.

3. I modelli efficaci per la formazione dei docenti

Per prevenire il rischio di disagio educativo e sociale degli allievi con DSA, una grande attenzione va prestata alla formazione dei docenti. A tal fine, è opportuno far confluire nel Piano di Miglioramento della scuola (DPR 80/2013) scelte che tengano conto di modelli di formazione considerati efficaci, quali:

- *Visible Learning* (Hattie, 2017): articolato in workshop formativo iniziale (filosofia generale del metodo, principi fondamentali dell'efficacia, modalità tecniche per la valutazione dell'impatto, valutazione della capacità all'accoglienza e al perseguimento del programma); interventi sui *mind frame* dei docenti; osservazione in classe delle azioni effettuate; valutazione a distanza di tempo dei risultati dei miglioramenti da parte degli allievi;
- *Video modeling* (Santagata, Guarino, 2011; Seidel, Stürmer, 2014): si avvale dei video per mostrare le modalità più adeguate all'organizzazione e alla presentazione di specifici argomenti, indicando nel dettaglio i passaggi da effettuare, gli artefatti da utilizzare, le sollecitazioni da proporre. Il suo valore aggiunto nello sviluppo della *professional vision* dei docenti (van Es, Sherin, 2002) dipende sostanzialmente da due fattori: la percezione selettiva della varietà dei contenuti emersi e l'attivazione del ragionamento e della riflessività (Bonaiuti, Santagata, Vivanet, 2017);
- *Lesson study*: centrato su un ciclo continuo di ricerca-formazione-azione, attraverso modalità collaborative che consentono di porre attenzione alla processualità delle azioni d'insegnamento-apprendimento (Lewis, Hurd, 2011; Chen, Yang, 2013; Bartolini Bussi, Ramploud, 2018).

4. Una ricerca per migliorare la comprensione del testo e le strategie di studio degli allievi con DSA

Nel quadro brevemente presentato, il progetto *Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA* è nato per individuare e diffondere strategie didattiche utili a rispondere

in maniera puntuale alle già descritte esigenze formative degli allievi con DSA⁸.

Seguendo la metodologia della *Design Based Research* (Dede, 2005), il progetto ha previsto la costruzione di un kit didattico composto da testi linguistici ed informativo-espositivi scelti *ad hoc* e, in vista della sperimentazione in classi quinte della scuola primaria, la formazione dei docenti per l'applicazione di strategie didattiche efficaci in ottica EBE. In coerenza con gli obiettivi di ricerca⁹, sono stati predisposti gli strumenti di rilevazione¹⁰ ed è stato individuato un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007) costituito da cinque classi quinte di scuola primaria in due scuole di Roma (tabb. 1, 2 e 3)¹¹. I criteri di scelta del campione sono stati i seguenti: le scuole sono state individuate sia sulla base della numerosità degli allievi con DSA presenti nelle classi sia in relazione alla disponibilità di partecipare alla ricerca da parte del dirigente scolastico e degli insegnanti; le classi quinte sono state scelte in quanto è in questo anno scolastico che è prevista, sulla base del Decreto Ministeriale 13/2015, la certificazione delle competenze, tra le quali la competenza chiave (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) "Competenze personali, sociali e dell'imparare ad imparare". In partico-

- 8 Il progetto, di durata triennale, avviato nell'A.A. 2017/2018, si è sviluppato con un assegno di ricerca del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Coordinatore scientifico: Lucia Chiappetta Cajola,
- 9 Gli obiettivi di ricerca sono: 1. delineare un quadro teorico aggiornato al recente quadro scientifico e normativo di riferimento rispetto alla comprensione del testo e alle strategie didattiche efficaci in ottica EBE; 2. promuovere la partecipazione degli allievi con DSA ad un programma inclusivo di comprensione del testo e applicazione di strategie di studio; 3. costruire un kit di base per l'insegnamento/apprendimento inclusivo di strategie di comprensione e di studio del testo; 4. definire una modalità di formazione degli insegnanti; 4. verificare i risultati di apprendimento degli allievi con DSA.
- 10 Gli strumenti di rilevazione dei dati impiegati nella ricerca sono stati i seguenti: Prove MT (Cornoldi, Colpo, Carretti, 2017) di abilità di comprensione per la classe quinta, in ingresso e in uscita; Prove di riassunto, in uscita; Questionario metacognitivo sullo studio per gli allievi in entrata; check list di osservazione dello studio dell'allievo con DSA, da compilare da parte degli insegnanti, in uscita; scheda di valutazione dello studio del testo linguistico e storico-geografico, in ingresso e in uscita; intervista strutturata (Trincherò, 2002) agli insegnanti, in uscita. In itinere, sono stati impiegati i seguenti strumenti: interrogazioni programmate e colloqui non strutturati con gli insegnanti.
- 11 Nella scuola 2 non sono state inserite classi parallele, in quanto non presenti nella scuola medesima altre classi quinte, oltre a quelle di intervento.

lare, l'imparare ad imparare si raggiunge, come sottolineato nella Risoluzione citata, attraverso la capacità di gestire il proprio apprendimento e, dunque, di acquisire ed utilizzare un metodo di studio. Tale acquisizione prende avvio in classe quarta di scuola primaria, quando gli allievi iniziano a cimentarsi con lo studio delle diverse discipline del curriculum, mediante la lettura del libro di testo in dotazione delle scuole. È dunque in classe quinta che tale acquisizione si consolida e può essere verificata.

<i>Campione (classi quinte)</i>	
Allievi con DSA	Altri allievi
n. 36	n. 79

Tabella n. 1 - Campione complessivo allievi

<i>Classi di intervento</i>			
Scuola	Classe	Allievi con DSA	Altri allievi
N. 1	VA	7	19
N. 2	VA	11	14
	VB	6	18
		tot. 24	tot. 51

Tabella 2 - Allievi delle classi di intervento

<i>Classi parallele con funzioni di controllo</i>			
Scuola	Classe	Allievi con DSA	Altri allievi
N. 1	VB	1	24
	VC	11	14
		tot. 12	tot. 28

Tabella 3 - Allievi delle classi parallele

La maggior parte degli allievi con DSA presenta altri disturbi in comorbilità con altri DSA o disturbi evolutivi specifici¹² che aumentano il

12 Le tipologie di DSA e le comorbilità sono state tratte dalle sintesi delle valutazioni diagnostiche presenti nei PDP degli allievi con DSA delle classi partecipanti all'indagine.

rischio di dispersione scolastica e disagio sociale, poiché incidono sull'espressività delle difficoltà scolastiche e sullo svolgimento delle attività quotidiane (Consensus Conference, 2011, APA, 2014) Nelle classi di intervento tali allievi sono 16 su 24 (66,7%), nelle classi parallele 7 su 12 (58,3%) (tab.4).

Classi di intervento		Classi parallele	
Diagnosi	n. allievi	Diagnosi	n. allievi
Dislessia e disortografia	4	Dislessia e disortografia	3
Dislessia e disgrafia	2	Disgrafia e discalculia	1
Dislessia, disortografia e disgrafia	4	DSA misto e disturbo della comprensione del testo	1
Discalculia e disturbo della comprensione del testo	1	Dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia	2
DSA misto e disprassia	1	Totale	7
DSA misto e ADHD	1		
Dislessia e discalculia	2		
Disturbo della comprensione del testo	1		
Totale	16		

Tabella 4 - Comorbilità degli allievi con DSA con altri disturbi

I docenti in servizio nelle classi di intervento sono stati 10: 6 su posto comune e 4 su posto di sostegno; gli insegnanti in servizio nella classi parallele sono stati 5: 4 su posto comune e 2 su posto di sostegno.

5. Il kit didattico per la scuola primaria

Il kit didattico presenta una sezione relativa all'impiego del *reciprocal teaching* e una sugli organizzati grafici e del riassumere.

Nella sezione sul *reciprocal teaching*, il kit propone un repertorio complessivo di n. 20 testi, tra narrativi e informativo-espositivi, riferiti a diverse discipline (tab. 5).

Tipologia dei testi	Disciplina	Numero testi
Narrativi	Italiano	8
Informativo-espositivi	Storia	2
	Geografia	3
	Scienze	3
	Educazione civica	2
	Tecnologia	2

Tabella 5 - Caratteristiche dei testi per il *reciprocal teaching*

Sulla stregua della metodologia recentemente sperimentata da SApIE¹³ (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), le attività didattiche per ciascun testo riguardano le citate quattro fasi del *reciprocal teaching* e una quinta lo sviluppo della comprensione inferenziale. La tabella 6 illustra le domande-guida utilizzate nelle varie fasi per costruire i processi di pensiero messi in atto dai buoni lettori.

Le attività valorizzano il confronto e la collaborazione proponendo momenti di riflessione in coppia e con l'intera classe per individuare le risposte maggiormente appropriate alla redazione del riassunto.

Fase	Domande-guida	
<i>Predicting</i>	"Secondo te, di che cosa parlerà il testo?", "Secondo te, cosa potrebbe essere scritto dopo?"	Prima di aver letto tutto, si avanzano ipotesi sulle informazioni che si ricaveranno dal testo.
<i>Clarifying</i>	"Ci sono parole di cui non conosco il significato?"	Ci si occupa degli aspetti per i quali il testo è difficile da comprendere: parole, espressioni, ecc.
<i>Questioning</i>	"Secondo te, quali sono le informazioni più importanti?". Se non riesci a rispondere, chiediti: "Chi? Che cosa? Quando? Dove? Come?"	Si generano domande mentre si legge il testo.
<i>Summarising</i>	"Come potresti dire, in poche parole, il succo del discorso?"	Si identificano, si parafrasano e si sintetizzano le informazioni, tralasciando i dettagli di minore importanza.
<i>Capire ciò che il testo non dice</i>	"Qual è la morale della storia? "Che cosa puoi imparare da questa storia?" "Che cosa hai capito che il testo non dice?"	Si opera un'inferenza, cogliendo il messaggio dell'autore non esplicito nel testo.

Tabella 6 - Fasi del *reciprocal teaching*, domande-guida e processi di pensiero messi in atto dai buoni lettori

I testi sono stati scelti ed adattati per gli allievi con DSA sulla base di precisi criteri lessicali, sintattici e grafici (tab. 6).

13 <http://www.repubblica.it/salute/interattivi/2010/11/23/news/anziani_pi_in_salut_e_ma_pi_soli-9408532/> (ultima consultazione: 11/12/2010).

Adattamenti lessicali e sintattici	Adattamenti grafici
Scelta di contenuti vicini al vissuto dell'allievo di classe quinta	Impiego di alcune parole o frasi in grassetto
Inserimento di frasi di raccordo tra l'informazione precedente e quella successiva.	Segmentazione del testo in capoversi
Inserimento di protagonisti di cui l'allievo potesse facilmente avere un'esperienza diretta o indiretta.	Carattere di scrittura Open Dyslexic

Tabella 6 - Adattamento dei testi per gli allievi con DSA

Sui primi tre testi di ciascuna tipologia, era previsto che gli allievi osservassero il modellamento cognitivo dell'insegnante che si è posta come una guida attraverso la riflessione ad alta voce (*think aloud*) e l'uso dei feedback (ES=0,73), (Hattie, 2009).

Durante il modellamento, l'insegnante leggeva a voce alta, rivolgendo a sé stessa le domande che un buon lettore deve porsi mentre legge, ricercando il collegamento delle parole tra di loro (principio di coesione), la connessione semantica tra le frasi (principio di coerenza) e l'integrazione delle informazioni nuove con quelle precedentemente acquisite o inferite.

Per l'attività sui testi successivi, in linea con la citata metodologia SApIE, gli allievi hanno lavorato in coppia e successivamente hanno condiviso con la classe le loro risposte. In questa fase, l'insegnante poteva confermare la correttezza di queste ultime, ma anche evidenziare la necessità di migliorarle, facendo molta attenzione ad usare un linguaggio che non scoraggiasse gli allievi con DSA, bensì che ne aumentasse la motivazione e l'impegno.

Nella seconda sezione, il kit ha previsto 21 testi informativo-espositivi¹⁴: 11 sugli organizzatori grafici e 10 sul riassumere. I testi, di diverse discipline (tab. 7), sono stati tratti dai "Sussidiari delle discipline" in dotazione alle scuole, da antologie e da libri e riviste per l'infanzia.

14 I testi sono stati adattati secondo gli stessi criteri di adattamento previsti per il kit del *reciprocal teaching* (tab. 6).

Tipologia dei testi	Disciplina	Numero
Informativo-espositivi	<i>Storia</i>	6
	<i>Geografia</i>	6
	<i>Scienze</i>	5
	<i>Educazione civica</i>	2
	<i>Tecnologia</i>	2

Tabella 7 - Caratteristiche dei testi proposti per gli organizzatori grafici e il riassumere

Per l'applicazione degli organizzatori grafici, il kit ha proposto le strategie singole dell'evidenziazione in colore di parti di testo e dell'elaborazione di mappe concettuali; per la strategia del riassumere, il kit ha proposto: individuazione di parole chiave; elaborazione di glosse a margine dei capoversi del testo; produzione di parafrasi.

6. La formazione dei docenti

La formazione dei docenti ha mirato a sviluppare le loro capacità di proporre il modellamento guidato, attraverso esperienze dirette (Metcalf, 1995) che hanno stimolato attività riflessive (Schön, 1993), a partire dalla condivisione dei presupposti teorici, nonché da simulazioni di modellamento guidato sui repertori di testi e dal video modeling (Seidel, Stürmer, 2014).

La formazione, sistematica e flessibile, ha presentato il kit didattico e ciascuna strategia didattica da applicare in base alle diverse tipologie di testi, ed è stata articolata, nel corso di 3 mesi (gennaio-marzo 2019), in tre incontri in presenza di tre ore ciascuno, a cui si sono aggiunti due incontri individuali calendarizzati con i docenti di ciascuna classe, di un'ora ciascuno. Quando necessario, su richiesta, i docenti hanno ricevuto assistenza e supporto tramite telefono, email ed incontri face to face.

7. Alcuni risultati

Al termine del progetto¹⁵, con un'intervista strutturata è stato chiesto agli allievi delle classi di intervento quale strategia didattica avessero uti-

15 Il report completo dei risultati di ricerca è in corso di pubblicazione.

lizzato di più nello studio, durante e al termine della sperimentazione (tab. 9).

Strategie maggiormente utilizzate dagli allievi con DSA nello studio		n. allievi
Reciprocal teaching	Reciprocal teaching	5
Organizzatori grafici	Evidenziazione di parti di testo con colori diversi	4
	Mappe concettuali	5
	Glosse a margine del capoverso	2
Riassumere	Parole chiave	3
	Parafrasi	2
Altro	Ripetere ad alta voce	3
		Tot. 24

Tabella 9 - Strategie maggiormente utilizzate dagli allievi con DSA delle classi di intervento

Le strategie più utilizzate sono state il *reciprocal teaching* (n. 5 allievi) e gli organizzatori grafici, in particolare le mappe concettuali (n. 5).

Al termine del progetto, n. 22 allievi con DSA su n. 24, hanno dichiarato di aver già cominciato in autonomia ad utilizzare le strategie apprese nel corso della sperimentazione, prima del suo termine e successivamente.

Ultimata l'attività del *reciprocal teaching*, i docenti delle classi di intervento hanno esposto, in un'intervista semistrutturata, le osservazioni sintetizzate nella tabella 10.

Grado di interesse degli allievi della classe per la strategia: interesse molto elevato, notevole (n. 3 classi)
Grado di interesse degli allievi con DSA per la strategia: molto elevato, come i compagni di classe (n. 3 classi)
Modalità di interazione nella coppia: positiva, serena
Progressione degli allievi della classe nella capacità di fare il riassunto nel numero richiesto di parole: tutti gli allievi delle classi (n. 3) hanno progredito, in una classe permane la tendenza a fare più attenzione al numero di parole piuttosto che al significato del contenuto del riassunto prodotto
Progressione degli allievi con DSA nella capacità di fare il riassunto nel numero richiesto di parole: necessità di maggior tempo per la progressione (n. 1 classe), progressi evidenti (n. 2 classi)
Capacità di comprendere il testo da parte degli allievi con DSA usando il <i>reciprocal teaching</i>: netto miglioramento; aumento evidente di interventi spontanei e pertinenti durante le conversazioni comuni (n. 1 classe); molto buona per tutti che ha dato loro una "sensazione piacevole" (n. 1 classe); abbastanza sviluppata (n. 1 classe)
Altre osservazioni: l'applicazione del <i>reciprocal teaching</i> ha consentito di aumentare in maniera evidente e parallela conoscenze e abilità degli alunni, favorendo l'integrazione di quelli in difficoltà, con il risultato di essere pervenuti ad un grado generale di competenze nella comprensione e nella sintesi dei testi molto positivo (n. 1 classe). La strategia, non discriminando gli allievi, toglie i disagi che l'etichetta DSA provoca e, liberando l'energia creativa, facilita una migliore comprensione del testo (n. 1 classe).

Tab. 10 - Riflessioni dei docenti delle classi di intervento al termine dell'applicazione della strategia *reciprocal teaching*

8. Osservazioni conclusive

Il progetto di ricerca – messo in atto per adottare forme di prevenzione dal rischio di disagio sociale e di abbandono scolastico – ha dimostrato la sua fattibilità in una prospettiva inclusiva in classi frequentate da allievi con DSA. Questi ultimi, infatti, sono venuti a conoscenza di strategie, quali il *reciprocal teaching*, gli organizzatori grafici e il riassumere, e le hanno sapute impiegare per migliorare la comprensione del testo. In particolare, i risultati qui descritti mettono in luce la piena partecipazione degli allievi con DSA alle attività didattiche proposte alla classe nell'ambito del progetto di ricerca ed aprono la strada a modalità didattiche, finalizzate a sviluppare la comprensione del testo, che presentano un alto potenziale inclusivo.

L'elevata motivazione ad apprendere ed a partecipare, ad esempio, mediante il *reciprocal teaching*, da parte di suddetti allievi, è stata osservata dai docenti, unitamente alla positività delle modalità di lavoro in coppia e al miglioramento delle capacità di comprensione e di riassunto.

L'impostazione metodologica della formazione in prospettiva EBE, per i docenti delle classi di intervento, ha dunque consentito sia la condivisione di aspetti teorico-valoriali relativi alla tematica dell'inclusione, sia la modifica delle prassi didattiche.

L'azione svolta a fianco delle scuole del territorio, coniugando ricerca e didattica, si è quindi rivelata opportuna per la diffusione dei saperi accademici e la realizzazione dell'impegno sociale propri della Terza missione dell'università, secondo un modello di intervento sostenibile e utile da replicare in altre situazioni.

Riferimenti bibliografici

- APA-American Psychiatric Association (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bartolini Bussi M. G., Ramploud A. (eds.) (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti G., Santagata R., Vivanet G. (2017). Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica. *Italian journal of educational research*, X, 401-418.
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valuta-

- zione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127-46.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). Firenze: SApIE Scientifica.
- Cardarello R., Pintus A. La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 47-75). Firenze: SApIE Scientifica.
- Cheng W.M., Wong Y. W. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2017). *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci.
- CoE-Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Consensus Conference (2011). *Disturbi specifici dell'Apprendimento*. Roma: Ministero della Salute.
- Cornoldi C., Colpo G., Carretti B. (2017). *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento*. Firenze: Giunti.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Davis D.S. (2013). Multiple comprehension strategies instruction in the intermediate grades: three remarks about content and pedagogy in the intervention literature. *Review of Education*, 1(2), 194-224.
- Dede C. (2005). Why design-based research is both important and difficult. *Educational Technology*, 45(1), 5-8.
- DPR 28 marzo 2013, n. 80 - *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.
- Fuchs D., Fuchs L.S., Mathes P.G., Simmons D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* Routledge. London-New York: Routledge.
- Hattie J. (2017). Visible Learning plus. 250+ Influences on Student Achievement. In <https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/250%20Influences%20Final.pdf> (ultima consultazione: 19/08/2020).
- Invalsi (2018). *Programme for International Student Assessment*.
- Lee S.H., Tsai S.F. (2017). Experimental intervention research on students with

- specific poor comprehension: a systematic review of treatment out-comes. *Reading and Writing*, 30(4), 917-943.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*.
- Lewis C., Hurd J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Metcalf K. (1995). *Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research*. San Francisco: Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*.
- MIUR, Ufficio Statistica e studi (2019). *Gli alunni con DSA per ordine di scuola*.
- NICHD-National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Okkinga M., van Steensel R., van Gelderen A.J., Slegers P. J. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents: The importance of specific teaching skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Palincsar A.S., Brown A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Palincsar A. S. (2013). Reciprocal Teaching. In J. Hattie, E. M. Anderman (Eds.). *International guide to student achievement* (pp. 369-371). London, New York: Routledge.
- Pellegrini M. (2019). L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 77-98). Firenze: SApIE Scientifica.
- Penge R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA. In G. Simoneschi (ed.), *Annali della Pubblica Istruzione* 2 (pp. 37-50). Firenze: Le Monnier.
- Rosenshine B., Meister C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational research*, 64(4), 479-530.
- Santagata R., Guarino J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 43(1), 133-145.

- Schön D.A (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (trad. it., Nuova Biblioteca Dedalo, Bari, 1999).
- Seidel T., Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Slavin R.E., Madden C (2011). Measures inherent to treatments in program effectiveness reviews. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(4), 370-380.
- Slavin R. E. (2018). *Effect sizes and the 10-foot man*. In <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2018/05/10/effect-sizes-and-the-10-foot-man> (ultima consultazione 20/08/2020).
- Stella G., Savelli E. (2011). *Dislessia oggi. Prospettive di diagnosi e intervento in Italia dopo la legge 170*. Trento: Erickson.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trisciuzzi L., Zappaterra T. (2005). *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*. Milano: Guerini Scientifica.
- Unesco (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- van Es E.A., Sherin M.G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- WWC-What Works Clearinghouse (2012). *Cooperative Integrated Reading and Composition*. In https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_circ_062612.pdf (ultima consultazione 20/08/2020).
- Zappaterra T. (2012). *La lettura non è un ostacolo. Scuola e DSA*. Pisa: ETS.

Letteratura per l'infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa

**Children's literature:
many links within a complex vision**

Milena Bernardi

Full Professor of History of Education | Department of Education "G.M. Bertin" | University of Bologna (Italy) | milena.bernardi@unibo.it

abstract

This article reflects critically on children's literature, starting from the complex vision used as a basis for conducting research in a field that stands at a cultural crossroads between literary, pedagogic, educational and historical studies. This generative crossroads substantiates the position of children's literature, and indeed children, within the dynamic process of the whole cultural system. In this perspective, children's literature is studied in multi- and inter-disciplinary terms, in a theoretical dimension investigating links with humanities, natural sciences and the arts. Studying children's literature in a complex key, in order to enhance its specific, multiform character within the languages and relations with children and their representations, requires a research methodology that uses an evidence-based, hermeneutic, philological and comparative approach, identifying "unexpected" sources, while considering the many correlations of meaning deriving from living within this crossroads.

Keywords: children's literature, childhood, complexity, unexpected sources, interdisciplinary research

L'articolo riflette criticamente intorno alla letteratura per l'infanzia a partire dalla visione complessa con cui condurre la ricerca in un ambito posto culturalmente al crocevia tra studi letterari, pedagogici, educativi e storici. Un incrocio generativo che sostanzia l'appartenenza della letteratura per l'infanzia e dell'infanzia in primis, al processo dinamico dell'intero sistema culturale. In questa prospettiva la letteratura per l'infanzia è studiata dal punto di vista multi e interdisciplinare, in una dimensione teorica che indaga intrecci con le scienze umane, le scienze dure, le arti. Studiare la letteratura per l'infanzia in chiave complessa, al fine di valorizzarne la specificità di letteratura multiforme nei linguaggi e nella relazione con l'infanzia e le sue rappresentazioni, richiede una metodologia della ricerca che si avvalga dell'approccio indiziario, ermeneutico, filologico e comparativo, individuando fonti "inattese", mentre considera la molteplicità delle correlazioni di senso che derivano proprio dall'abitare quel crocevia.

Parole Chiave: letteratura per l'infanzia, infanzia, complessità, fonti inattese, ricerca interdisciplinare

1. La prospettiva della complessità

La visione complessa della letteratura per l'infanzia come disciplina accademica afferente all'area storico-educativa costituisce l'assunto epistemologico che consente di aprirsi ad una metodologia che, in consonanza con il paradigma della complessità (Morin, 1993), sostenga la ricerca nel porre in primo piano la configurazione composita di questo campo di studi. Ambito scientifico e culturale specifico all'interno degli studi pedagogici e, finanche, letterari e narratologici, la letteratura per l'infanzia abbraccia il multiforme corpus dei testi da cui prende vita, così come le rappresentazioni e le immagini d'infanzia di cui narra. Libri e figure che coinvolgono bambine e bambini lettori reali, in un rapporto cui partecipano, in varie modalità e ruoli, le figure adulte implicate nella relazione educativa, affettiva, autoriale, "narrante".

Fin dal fondativo connubio enunciato nella denominazione stessa di letteratura per l'infanzia (Lollo, 2002) si origina la problematicità di una convivenza che stimola approcci interpretativi tanto avvincenti quanto differenti tra gli studiosi di una disciplina che vive contemporaneamente più vite (Cantatore, Barsotti, 2019): nella ricerca accademica, nella dimensione autoriale letteraria e del visivo, nell'editoria, nei prolungamenti verso il cinema e il teatro, nella concretezza del rapporto con l'infanzia. Esistenze che richiedono approcci di analisi specifici e nel contempo reclamano la cornice contenente dello sguardo d'insieme. A dire il vero, nella prospettiva che si tenta di delineare, è la ricerca scientifica che si assume il compito di promuovere la riflessione critica e lo scavo ermeneutico, rinnovando progressivamente la qualità e l'ampiezza degli intrecci interpretativi di una tessitura con cui e in cui "tutto si tiene".

Il panorama della ricerca e della critica testuale (Cambi, 2012; Grilli, 2015) dedicata alla letteratura per l'infanzia, in ambito nazionale e internazionale, evidenzia una forte tensione da parte degli studiosi ad interrogarsi intorno all'identità e alla sostanzialità epistemologica della disciplina (Cantatore, Barsotti, 2019; Fava, 2020). Una tensione vitale da cui nascono punti di vista che mettono in risalto le ambiguità che convivono nello stato d'essere della letteratura per l'infanzia, e che da quelle ambivalenze sembrano derivare. Posizioni che privilegiano una componente o l'altra dell'intero corpus di quest'ambito che già nella propria denominazione mostra la propria complessità.

Seppure nella ricchezza degli studi condotti, sembra sia difficile accet-

tare la letteratura per l'infanzia per quella che è: una disciplina animata da contraddizioni e dualità, profonde ramificazioni scientifiche e artistiche, inarrestabile vocazione a sottrarsi a rigide definizioni.

Se si esamina, ad esempio, l'autorialità si individua l'ambiguità di fondo della letteratura per l'infanzia (Ascenzi, 2015; Bernardi, 2016; Faeti, 2018; Fava, 2020): scrivere e illustrare opere per bambini comporta il passaggio ad un universo altro, e sulle figure di autrici e autori si espande tendenzialmente quell'alone di enigmaticità, diffidenza e marginalità culturale che avvolge l'infanzia stessa.

L'autorialità è un tema fondativo della disciplina e richiede il rigore dell'atteggiamento problematico ed indiziario poiché si compone di molteplici fattori interdipendenti come, in estrema sintesi, l'intero quadro dei riferimenti biografici, culturali, storici e psico-sociali; le opere e la storia critica, gli stili, le poetiche; le risonanze dell'immaginario in cui gli autori sono immersi, l'immaginario letterario che risuona nelle opere (Cantatore, 2006, p. 83).

Vi si aggiunge la partecipazione straordinaria dell'infanzia: l'autrice e l'autore si sono compromessi, più o meno volutamente, con la letteratura per l'infanzia, oppure si sono spesi su più fronti, come è accaduto, fra gli altri, a Carlo Collodi (Faeti, 1972, p. 25).

Dunque, è di nuovo l'intrusione dell'infanzia che mette a soqquadro l'identità culturale dell'autore.

Al pari della letteratura per l'infanzia l'autore diviene possessore di una fisionomia identitaria disidentica: il caso di Collodi è emblematico essendo la sua opera distribuita tra romanzi, bozzetti, opere teatrali, libri scolastici, letteratura per l'infanzia, giornalismo. Un esempio non isolato del processo di circolarità che ha connotato la letteratura per l'infanzia in epoca ottocentesca ma non solo (Ascenzi, 2015; Ascenzi, Sani, 2017), evidenziando anche l'ubiquità di questa letteratura che, in virtù della versatilità di autrici ed autori, si affaccia nelle pagine dei libri di lettura e contemporaneamente nei romanzi anche se, come toccò in sorte alle avventure di quel burattino maldestro, alcuni titoli poi consegnati ai classici non ebbero fortuna tra i banchi di scuola.

E qui si apre un'altra sezione di ricerca che Faeti (2001) ha dedicato al conflitto italiano tra scuola e romanzo. La storia travagliata del romanzo come forma letteraria ne spiega il tratto escapistico, irriverente e sfuggente alla normatività che infrange il dialogo intimo tra autore e testo e poi tra lettore e testo.

Tanto che il romanzo è stato contrastato dalla scuola sia a causa dell'inafferrabilità di quel sussurro segreto che intrattiene con il lettore, sia in quanto, spesso, giudicato un'opera trasgressiva rispetto a standard narrativi conformi ai modelli sociali, pedagogici ed educativi dominanti.

Il tema dell'autorialità delinea una trama complessa cui la metodologia risponde derivando il lavoro ermeneutico dall'analisi filologica, storica, letteraria della poetica e dell'immaginario degli autori, nell'intreccio con le evoluzioni culturali delle rappresentazioni di infanzia e le istanze educative. Una trama che si configura a seguito di scelte metodologiche mai dimentiche dei processi di storicizzazione, di scelta accurata delle fonti e degli indizi come dispositivi di scoperta di successive concatenazioni di senso (Ginzburg, 1986).

Se disgiungere ogni filone di indagine dalla visione di insieme consente un percorso metodologico mirato soprattutto in una prima fase di individuazione dell'oggetto della ricerca e di riconoscimento delle fonti, saranno poi le fonti stesse a ricondurre il processo esplorativo ed euristico verso nodi e snodi di ricongiungimento tali per cui l'orizzonte di esplorazione richiederà l'approccio interdisciplinare, aperto verso quelle connessioni inattese (Borruso, 2019) che Faeti chiama "correlazioni incongrue" (2018) perché sorprendenti e imprevedute, rintracciabili se si esce dal seminato, se si allarga il campo di osservazione, se si considera la letteratura per l'infanzia al centro di un dinamico e complesso sistema di conoscenze e rimandi culturali.

Le fonti, in quest'ottica, sono svelate da inseguimenti di indizi e tracce a cui la ricerca non si sottrae, scandagliando, ad esempio, la varietà degli studi storici e letterari, della storia sociale, locale e dell'infanzia, fino alla storia intima dell'umanità (Zeldin, 1999) rivolta alla sfera dei sentimenti. Un passo, e si è già presi nella tessitura dell'immaginario che conduce al cinema, al teatro, alle arti visive, alla letteratura tutta.

La letteratura per l'infanzia, nella prospettiva che si sceglie di sottolineare, non sopporta gli estremi di un abito troppo stretto e cucito addosso. Succede ai bambini di scucire le taglie coercitive di certi abiti eleganti. La loro motivazione a liberarsi di ciò che li trattiene privandoli del desiderato respiro sembra espandersi sulla materia duttile di un ambito di ricerca che ha storicamente riproposto forti tratti di ubiquità, ambiguità, disidentità.

Dunque una letteratura disidentica, caratterizzata dalla compresenza di una molteplicità di linguaggi, codici espressivi e narrativi, registri espli-

cativi e informativi, diverse modalità autoriali e di fruizione: una letteratura che, come tale, ma con peculiari curvature connesse alla presenza implicita dei suoi destinatari, possiede una riserva aurea di eredità antropologiche, storiche, culturali, letterarie, artistiche che coinvolgono il rapporto tra letteratura e educazione in un processo dinamico storicamente connotato da interrogativi e conflittualità (Lollo, 2002) che, dall'interno di un sistema complesso, si possono osservare, ad esempio, individuando l'infanzia come il vero dilemma.

Scrivono Faeti "Un bambino è di per sé una frontiera, è un limite, è una linea di confine. Ci ricorda, se sappiamo ascoltarlo e capirlo, che, per molte ragioni è ancora là. La collocazione del bambino è incerta, è recentemente arrivato da un altrove [...]" (1998, p.131).

L'infanzia, allora, è vista nella propria alterità ed estraneità (Richter, 1992), quei tratti di incertezza e instabilità che l'hanno a lungo resa inintelligibile allo sguardo adulto, ritraendola come un'età misteriosa, e la storia dell'infanzia lo testimonia. Dal punto di vista esistenziale l'enigma dell'infanzia appartiene ad una speciale sfera dell'essere e del sentire di cui la letteratura sa essere testimone narrante se e quando ne accolga lo spessore autentico di unicità.

E quel "per" che connota la letteratura per l'infanzia separando e congiungendo, costituisce il principio vitale ed insieme, evidentemente, anche l'enigma, il controcanto. Un punto di partenza essenziale, per studiare la letteratura per l'infanzia attraverso la visione complessa.

In una conversazione con Benkirane (2007), Morin spiega "Ci sono due aspetti nella complessità che ritrovo fin da principio; da un lato la natura multidimensionale del problema; il *complexus* è veramente ciò che viene 'tessuto insieme'; dall'altro lato le contraddizioni irriducibili che nascono da problemi profondi" (2007, p.19).

Indubbiamente la letteratura per l'infanzia rimanda ad una "natura multidimensionale" che ne costituisce l'assetto complesso al quale, di conseguenza, appartengono zone di ambiguità che si può azzardare a definire di indefinitezza, ed è implicita la condizione di incertezza che ne deriva. Il principio di incertezza essendo, del resto, compreso nel concetto di complessità in quanto spinta propulsiva che accende la curiosità epistemologica del ricercatore.

La fiducia epistemica sostiene il confronto costante con "le contraddizioni irriducibili che nascono da problemi profondi", quale, nell'esempio considerato e nell'atto di nascita della letteratura per l'infanzia,

l'adulto autore di opere per l'infanzia e le antinomie insite nella densità di senso che abita la distanza tra l'universo infantile e quello adulto.

Una distanza, tuttavia, generativa, sostiene la studiosa Kreyder (1987), poiché solo l'adulto che abbia elaborato e accettato la perdita dell'infanzia saprà raccontarla riconoscendone la complessità esistenziale.

2. Il passo sconfinante

Ambiguità, indefinitezza, incertezza. Se immaginiamo la letteratura per l'infanzia alla stregua di un personaggio letterario e, perché no, fiabesco, cogliamo immediatamente l'affinità di senso espressa da una condizione di passaggio attraverso un territorio di mezzo in cui avvengono incontri inusuali, si realizzano apprendimenti, si nutre la conoscenza e ci si attrezza per proseguire il viaggio. Metafora evidente, dunque, di un attraversamento liminare deputato a fecondare trasformazioni che in termini antropologici conducono dallo stato di iniziando a quello di iniziato. Ma sappiamo che le fasi di iniziazione si susseguono nel corso del ciclo esistenziale e ciò accade, proseguendo nell'esempio, anche per la letteratura per l'infanzia come per ogni ambito scientifico che si immerga nello svolgersi dinamico di sistemi complessi.

La terra di attraversamento rappresenta, nel nostro caso, la terra di confine in cui la letteratura per l'infanzia cammina procedendo su un crinale sottile, solcato da deviazioni invitanti. La metafora del confine è stata efficacemente scelta da studiosi (Beseghi, 2002; Hunt, 2005; Grilli, 2015) che hanno approfondito la vocazione della disciplina a definirsi in una identità plurima e problematica.

Quel confine, il *limes* che unisce tracciando una separazione, è già un passaggio ermeneutico: l'infanzia e il mondo adulto prossimi ad una linea di margine.

Metafora complessa anticipata da Faeti (1998) riguardo all'infanzia stessa. Se ogni bambino è una frontiera, un limite, una linea di confine poiché la sua collocazione è ancora incerta tra il qui del reale e l'altrove del tempo-spazio ignoto da cui egli forse proviene, rievocando antiche credenze (Van Gennep, 1981), se l'infanzia è l'età che si muove nell'instabilità del proprio processo metamorfico (Agamben, 1978), allora è evidente la stretta parentela con i tratti perturbanti della letteratura per l'infanzia.

Anch'essa posta in una sorta di terra di margine, zona liminare in cui esplorare, conoscere, anticipare metaforicamente i grandi temi e misteri della vita e della morte. In sostanza un tempo-spazio intermedio in cui ogni mutazione è ancora possibile. Per l'infanzia e per la letteratura per l'infanzia sembra persistere una dimensione transitoria, iniziatica, di simbolica attesa in cui molto, però, succede, similmente a certe profonde trasformazioni riservate a bambini fiabeschi e protagonisti di grandi classici.

Dall'approssimarsi di un avvicinamento scelto o casuale, emerge l'opera letteraria di cui sono protagoniste le rappresentazioni d'infanzia sempre riconducibili ai contesti storici, sociali, antropologici, culturali e quindi interconnesse alla prospettiva filosofica, pedagogica, educativa con cui la cultura considera e ritrae l'infanzia. Rappresentazioni poste a differenti distanze dai bambini reali a seconda dei gradi e delle modalità di idealizzazione cui l'immagine di infanzia può andare soggetta ma che appartengono a pieno titolo alla storia dell'infanzia e delle proprie immagini, così intensamente influenzate dall'evoluzione storico-sociale dei rapporti familiari come dall'andamento della storia della mentalità che segue un ritmo suo proprio.

Allora interviene il codice metaforico proprio della narrazione letteraria a ricordare la funzione di rispecchiamento, riconoscimento e identificazione che anche la letteratura per l'infanzia svolge nei confronti dei suoi lettori, raffigurando infanzie narrate mai neutrali bensì attivamente partecipi al processo del divenire performativo dell'identità infantile.

Un percorso di cui la letteratura per l'infanzia fornisce testimonianze narrative e iconografiche che diventano preziose fonti per la ricerca storico-educativa che indaga (Covato, 2006; Borruso, 2019), interpreta, va comparando, mentre, nell'esperienza del bambino lettore assumono la forma privata ed intima di innovativi orientamenti per la conoscenza di sé e del mondo. Fornendo, la letteratura in senso lato, conoscenze, esplorazioni, esperienze euristiche di scoperta di universi del possibile in cui lo straordinario prevalga sull'ordinario.

Ma lungo quell'invisibile linea di confine si accostano paesaggi limetropi che tendono a rispondere, rispettivamente, alle voci "letteratura" e "infanzia" quasi si potesse ipotizzare che l'una e l'altra non siano disposte a scrutarsi a vicenda.

Invece, quando si mette in atto il contatto deviante dal sentiero tracciato ne consegue l'incontro fondativo della letteratura per l'infanzia, ossia l'evento narrante con cui le storie d'infanzia assurgeranno alla dimensione

della finzione letteraria, dell'espressività artistica del visivo, della germinazione di stili e di poetiche capaci di rielaborare, testimoniare e fare memoria delle esistenze infantili e, nelle opere più alte, senza nulla espungere dalla complessità dell'essere bambine e bambini.

La multidimensionalità della letteratura per l'infanzia si manifesta fin da subito nel realizzarsi di questo azzardato e multiforme sconfinamento. Disciplina di confine ma che esiste se si mette un piede nel giardino del vicino, se si devia, se si scruta oltre e si compie quel passo in più che consiste appunto nell'atto dello sconfinare, concreto o metaforico che sia. Sembra di poter ipotizzare che la letteratura per l'infanzia sgorgi da una infrazione. Così accade anche nelle trame del fiabesco e nel mito della disobbedienza infantile che introduce al viaggio avventuroso.

Il passo sconfinante conduce a quel "per" che indirizza alla complessità di un rapporto sempre attraversato da irriducibili e irrinunciabili contraddizioni che animano intensamente la riflessione critica.

3. Immaginario, fonti inattese, ricerca interdisciplinare

L'accezione di immaginario a cui ci si riferisce disegna una tessitura espansa in cui confluiscono sia l'esperienza reale collettiva e individuale del vissuto, sia i valori umani dell'esistenza: i misteri della vita e della morte, l'affettività, le conflittualità, le negatività, le indicibilità, le fascinazioni dell'essere e del mondo. Nell'immaginario germinano rielaborazioni metaforiche quali i miti, i riti, le icone, i racconti, i segni e i sogni, lo spazio onirico, (Faeti, 2018; Castoldi, 2012), le tradizioni e il loro tramandarsi, le narrazioni e le immagini della memoria e dell'oblio, le eredità della storia della mentalità, della storia della cultura, delle religioni, della politica.

Ne scaturisce un apparato metaforico che giunge alla sintesi simbolica, e confluisce nel linguaggio e nei linguaggi, nelle rappresentazioni, nei percorsi di conoscenza e di creatività delle scienze e delle arti.

La cornice trasformativa da cui scaturiscono le produzioni culturali dell'immaginario permette di poter indagare le connessioni che correlano le rappresentazioni culturali (le storie, le icone, le credenze, i riti, le immagini, le forme della comunicazione) al difficile rapporto tra reale e ir-reale, come tra miti del passato remoto e tracce permanenti di ciò che siamo.

Nello stesso tempo, le produzioni dell'immaginario consentono di rielaborare e riordinare metaforicamente il disordine ingovernabile del reale e l'angoscia irrisolta del fantasmatico nelle interpretazioni del folklore, nell'arte, nelle configurazioni narrative.

Le narrazioni orali e le letterature (Brooks, 1995) contribuiscono ad assolvere al delicato compito di attribuire una forma narrabile all'informe della dimensione misterica dell'esistere pervenendo ad "epifanie" (Castoldi, 2012, p.7) emerse dai processi di rappresentazione ricreati dal linguaggio letterario e poetico. In particolare, la categoria dell'inattuale (Bertin, 1977) svolge un ruolo centrale nella scelta metodologica e, *in primis*, epistemologica, che comprende lo studio dell'immaginario.

Nel senso filosofico e pedagogico dell'inattuale si riassume, infatti, la prospettiva critica che sceglie il versante innovativo delle possibilità, contemplando lo spazio dell'altrove come prossimo all'autentico desiderio esplorativo espresso nell'ideazione culturale e artistica. Al contrario l'attuale, fissandosi su un presente senza memoria e senza storia che esclude l'atteggiamento problematico della riflessione critica, mette in atto processi di addomesticamento tipici di semplificazioni di senso funzionali a preservare le stereotipie e i sistemi di controllo.

Interrogare la complessità dell'immaginario anche dal punto di vista dell'inattuale nell'ambito della letteratura per l'infanzia apre a possibilità di comparazione e scavo interpretativo che, ad esempio negli studi sul fiabesco, contempla sia lo sguardo a ritroso sia le mutazioni che la fiaba ha subito nel corso della sua storia sia letteraria, sia calata nei contesti educativi. Studi che parlano di oralità e scrittura, filologia, poetica, storia locale e microstoria, memoria, studi sul folklore, sedimenti dell'immaginario, tematiche universali della fiaba, biografie e stili di ricerca, e di molto altro ancora: raccolte integrali di fiabe che si propongono in veste di fonte storico-letteraria richiamando più ambiti disciplinari, e che si oppongono sapientemente a diffuse banalizzazioni dei testi fiabeschi.

Partecipando alla circolarità delle produzioni dell'immaginario, la letteratura per l'infanzia chiede di essere studiata dall'interno di questo complesso sistema di connessioni, sempre foriere di rimandi verso direzioni della ricerca multi e interdisciplinare. Interpellare l'immaginario è, anche in questo senso, fondamentale per prendere in esame le correlazioni tra linguaggi, opere, autori e rispettivi contesti storici e sociali.

I mutamenti dei processi educativi e delle rappresentazioni di infanzie si rispecchiano, del resto, e sensibilmente, in storie e illustrazioni che ri-

traggono il personaggio bambino nella propria immagine divenente, raccontata in bilico tra idealizzazioni di infanzia e appartenenza a scenari del reale. Indizi di ambiguità che, se letti nella prospettiva complessa, stimolano percorsi di ricerca in cui la letteratura per l'infanzia interagisce con l'area storico-educativa e altri campi scientifici ed artistici, soprattutto se la metodologia opera con "una molteplicità di sguardi epistemologici, di tematiche inedite, di nuove sensibilità culturali, di nuove fonti" (Borruso, 2019).

Le forme e i generi dei testi letterari e visivi, dai classici alla letteratura contemporanea, e poi il cinema, il teatro, la letteratura *tout court*, i nuovi media, sono egualmente protagonisti del processo ermeneutico (Faeti, 2018; Covato, 2006) come riserva di fonti per una metodologia della ricerca che privilegia un approccio allo studio della storia dell'infanzia e dei libri per bambini di sempre più ampio sguardo, restituendo progressivamente all'infanzia la propria complessità esistenziale, antropologica, sociale, finalmente anche dal punto di vista dell'infanzia stessa quando si personifici, ad esempio, in personaggi letterari capaci di raccontare una bambina e un bambino ritratti nei loro stessi panni d'autenticità infantile, tanto da salvarne l'intrinseca alterità (Grilli, 2012; Bernardi, 2016; Borruso, 2019).

Nel flusso di interscambi tra gli studi prende forma un sistema aperto di fonti inattese e dagli accostamenti tra ambiti sia contigui, sia apparentemente lontani emergono le correlazioni incongrue che la cornice dell'immaginario serba e rivela. Scrive Faeti: "per sottrarre la letteratura per l'infanzia alla Grande Esclusione, occorre saper trovare i riferimenti indispensabili fuori dal suo territorio e attuare collegamenti tanto audaci quanto pienamente giustificati e illuminanti." (2018, p. 212). Si pensi, ad esempio, all'apporto della ricerca antropologica e etnografica agli studi delle fonti ascrivibili al patrimonio della cultura orale traducibile in fiabe, leggende, proverbi, canti. Secondo le ricerche sul folklore condotte da Dundes (2008) anche in chiave psicoanalitica, la fiaba germinata nell'oralità è la traccia della presenza dell'infanzia come sedimento antropologico impresso nel vissuto universale e rappresenta la fragilità e la forza dell'essere infantile che ognuno è stato.

Le radici delle storie più antiche sembrano porre domande intorno al senso stesso della letteratura per l'infanzia, come fosse la custode di un lascito inesauribile in cui le irriducibili contraddizioni di quel sistema complesso che è l'umano spiccano, generandone altre.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A. (ed.) (2002). *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ascenzi A. (2015). La letteratura per l'infanzia in prospettiva storica tra vecchi e nuovi pregiudizi. *Rivista di Storia dell'educazione*, 2, 13-23.
- Ascenzi A., Sani R. (2017). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento* Vol 1. Milano: FrancoAngeli.
- Ascenzi A., Sani R. (2018). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Vol. 2. Milano: FrancoAngeli.
- Barsotti S., Cantatore L. (eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Benkirane R. (2007). *La teoria della complessità*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 2002)
- Bernardi M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità*. Milano: FrancoAngeli
- Bertin G.M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale idea pedagogica*. Firenze: la Nuova Italia.
- Borruso F. (2019). *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Brooks P. (1995). *Trame. Intenzionalità e progetto del discorso narrativo*. Torino: Einaudi (Ed. orig. pubblicata 1984).
- Cambi F. (2012). Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica). *Studi sulla formazione*, 2, 171-175.
- Cantatore L. (2006). Le identità violate di tre collegiali. Appunti si Mirbeau, Musil, De Libero. In C. Covato (ed.), *Metamorfosi delle identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini e Associati.
- Castoldi A. (2012). *In carenza di senso. Logiche dell'immaginario*. Milano: Bruno Mondadori.
- Costa Lima L. (1988). *Control of the imaginary. Reason and imagination in Modern Times*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Covato C. (ed.) (2006). *Metamorfosi delle identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini e Associati.
- Dundes A. (2008). Lettura psicoanalitica di Cappuccetto Rosso. In S. Calabrese, D. Feltracco (eds.), *Cappuccetto Rosso: una fiaba vera* (pp. 67-109). Roma: Meltemi.
- Faeti A. (1972). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani nei libri per l'infanzia*. Torino: Einaudi.
- Faeti A. (1998). *La casa sull'albero*. Torino: Einaudi.
- Faeti A. (2001). Un tenebroso affare. Scuola e romanzo in Italia. In F. Moretti (ed.), *Il romanzo. La cultura del romanzo*. (Vol. I, pp. 107-128). Torino: Einaudi.

- Faeti A. (2018). *I tesori nelle isole non trovate. Fiabe, immaginario, avventura nella letteratura per l'infanzia*. Parma: Junior.
- Fava S. (2020). Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia. *Pedagogia oggi*, 1, 99-111.
- Ginzburg C. (1986). *Miti. Emblemi. Spie. Morfologia e Storia*. Torino: Einaudi.
- Grilli G. (2012). *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*. Roma: Carocci.
- Grilli G. (2015). Terra di confine. Lo studio della letteratura per l'infanzia nel panorama internazionale. *Rivista di Storia dell'educazione*, 2, 25-38.
- Hunt P. (ed.) (2005). *Understanding Children's Literature*. London e New York: Routledge.
- Kreyder L. (1987). *L'enfance des saints et des autres. Essai su la comtesse de Ségur*. Fasano-Paris: Schena-Nizet.
- Lollo R. (2002). La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative. In A. Ascenzi (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi* (pp. 37-68). Milano: Vita e Pensiero.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Spierling & Kupfer (Ed. orig. pubblicata 1987).
- Richter D. (1992). *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*. Firenze: La Nuova Italia (Ed. orig. pubblicata 1987).
- Van Gennep A. (1981). *Riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri (Ed. orig. pubblicata 1909).
- Zeldin T. (1999). *Storia intima dell'umanità*. Roma: Donzelli (Ed. orig. pubblicata 1994).

Professione magistrale e Programmi Ermini: il contributo della rivista “Scuola Italiana Moderna” (1950-1960)

The teaching profession and the Ermini programs: the contribution of “Scuola Italiana Moderna” (1950-1960)

Barbara De Serio

Associate Professor of History of Education | Department of Humanities | University of Foggia (Italy) | barbara.deserio@unifg.it

abstract

This paper analyzes the role of teachers in school programs from 1955 and traces teachers' education in a gender-based perspective.

Particular attention is given to certain contributions published in “Scuola Italiana Moderna” between 1950 and 1960, specifically concerning male teachers' unemployment, which one can view as at least partially related to some conservative aspects of the Ermini programs, even as one recognizes their innovative value.

Keywords: Ermini programs, gender education, teachers' unemployment

Il contributo analizza le figure del maestro e della maestra disegnate dai programmi scolastici del 1955 e ripercorre la formazione loro riservata, declinata in un'ottica di genere. Il tema in questione viene approfondito attraverso la lettura di alcuni contributi pubblicati nella rivista “Scuola Italiana Moderna”, nel decennio compreso tra il 1950 e il 1960, che in quegli anni si soffermò a lungo sulla questione della disoccupazione magistrale maschile, in questa sede in parte ricondotta ad alcuni aspetti conservatori dei suddetti programmi, dei quali si riconosce comunque la carica innovativa.

Parole Chiave: Programmi Ermini, formazione di genere, disoccupazione magistrale

1. Brevi riflessioni introduttive

Il presente lavoro focalizza l'attenzione sulle figure del maestro e della maestra delineate dai programmi scolastici del 1955, attraverso l'approfondimento di alcuni articoli pubblicati nella rivista "Scuola Italiana Moderna"¹ nel decennio compreso tra il 1950 e il 1960.

Fu grazie all'azione di alcune importanti associazioni istituite nel secondo dopoguerra, tra cui l'Associazione Italiana Maestri Cattolici, attiva nelle azioni di supporto alle politiche scolastiche, che maturarono le condizioni per l'elaborazione e la stesura dei nuovi programmi didattici per la scuola elementare (Sani, 2001; Pazzaglia, 2001; Chiosso, 2001).

Approvati con il D.P.R. del 14 giugno 1955, n. 503, i programmi firmati Giuseppe Rufo Ermini, al centro di vivaci discussioni (Agosti, Chizzolini, 1957; Lombardi, 1987), furono destinati a durare per un lungo trentennio. Centrale, nel documento, il riferimento alla religione come fondamento e coronamento dell'insegnamento, all'educazione integrale del bambino e della bambina, al carattere di continuità della scuola elementare con la scuola materna.

- 1 Fondata grazie al contributo importante di Giuseppe Antonio Tovini, nel 1893, la rivista "SIM" nacque con l'intento di valorizzare le iniziative avviate dalla Lega di Insegnanti Cattolici, da lui istituita nello stesso anno. Più precisamente, scopo della rivista era la professionalizzazione dei maestri di scuola elementare nell'ottica di una prospettiva cristiana. A sostegno della rivista, una decina d'anni dopo, sempre per volontà di Tovini, col sostegno di esponenti di rilievo del movimento cattolico italiano, fu fondata la Casa Editrice "La Scuola" di Brescia, con l'obiettivo di promuovere gli ideali del pensiero cristiano, anche attraverso i contributi pubblicati nella rivista, a fronte di un orientamento culturale avverso. Va brevemente ricordato il clima di anticlericalismo diffuso e duraturo seguito alla "questione romana", che a partire dal periodo risorgimentale, fino agli anni Venti del Novecento, chiamò in causa le relazioni tra la Chiesa cattolica e il Regno d'Italia, con una progressiva esclusione dei cattolici dalla vita politica nazionale, cui seguì, di conseguenza, una laicizzazione della politica di governo. In questo clima sociale, politico e culturale i movimenti cattolici puntarono sulle attività di formazione; la rivista "SIM", e la successiva Casa Editrice "La Scuola", furono, dunque, il risultato della volontà di fornire strumenti pratici ai maestri, non trascurando la tradizione pedagogica dei cattolici e contribuendo ad avviare proficue riflessioni sul dialogo tra scienza e fede cristiana. Spaccati di storia della rivista verranno di volta in volta presentati nelle note, in corrispondenza della breve biografia di alcuni studiosi, dei loro collaboratori e dei maestri e delle maestre che hanno contribuito alla sua crescita e alla sua diffusione. Si ricordi, a tal proposito, il movimento magistrale cattolico sorto attorno alla rivista negli anni Venti del Novecento, animato per decenni da Angelo Zammarchi e coordinato da Vittorino Chizzolini e Marco Agosti. Per approfondimenti sulla nascita della rivista "SIM" cfr. Cattaneo, Pazzaglia, 1997; Bertagna, Scaglia, 2013c; Taccolini, 1997.

2. Dietro le quinte della professione magistrale

Il processo di formazione degli insegnanti, iniziato in Europa già a partire dalla fine del XVIII secolo, manifestò deboli rallentamenti in Italia, dove prese concretamente avvio, dopo le prime esperienze in Lombardia e in Piemonte, dopo la metà del XIX secolo (Polenghi, 2012; Morandini, 2003); la legge Casati segnò, dunque, la storia del sistema scolastico pubblico del nuovo Regno fino al 1923 (Soldani, 2005; De Fort, 2015)².

Per quanto riguarda la specifica situazione italiana, tale processo di formazione, che inizialmente mostrò differenze abbastanza marcate tra Nord e Sud, tra zone urbane e zone rurali, cominciò progressivamente a migliorare già alla fine dell'Ottocento, anche grazie alla presenza di una classe magistrale attiva, che conosceva i propri diritti e che dalla metà del XIX secolo si riunì in sindacati e in associazioni impegnate in progetti di revisione della formazione magistrale, oltre che della scuola. Più difficile da sanare fu, invece, il gap tra la scuola elementare e la scuola normale (Covato, 1996, 1996a; Ascenzi, 2012)³.

La sconfinata letteratura scientifica sulle scuole normali nell'Italia post-unitaria chiarisce che lo squilibrio numerico tra uomini e donne aspiranti maestri cominciò a farsi evidente fin dagli anni Settanta dell'Ottocento, per crescere drasticamente a favore delle donne nei primi anni del Novecento, quando fu deliberata la possibilità di ammettere le maestre, già presenti nelle classi inferiori maschili (Covato, Sorge, 1994)⁴, ai concorsi per le scuole superiori maschili⁵.

La professione della maestra apparve la naturale estensione sociale della

- 2 Rispetto alla formazione dei maestri la legge Casati modificò parzialmente la scuola normale, istituita nel regno di Sardegna con la legge del 20 giugno 1858, n. 2878.
- 3 Il “vuoto scolastico” che separava la scuola elementare dalla scuola normale, alla quale si poteva accedere all'età di quindici anni per le ragazze e di sedici per i ragazzi, fu causa, insieme ad altre, del basso livello di preparazione dei maestri.
- 4 Come evidenziato nel regolamento per l'istruzione elementare del 24 giugno 1860, i comuni avevano la possibilità di utilizzare le maestre, soprattutto in assenza di maestri, nelle scuole elementari maschili del grado inferiore. A motivare la scelta dell'impiego delle donne nelle prime classi, maschili e femminili, vi erano ragioni di carattere politico e ideologico. “L'idea sottesa – scrivono Anna Debè e Simonetta Polenghi – era che per bambini di 6-7 anni fosse corretta la presenza di una figura materna, per i più grandi, invece, essa era giudicata poco adatta a veicolare ideali virili di coraggio e patriottismo” (2017, p. 182).
- 5 Cfr. il regolamento generale per l'istruzione elementare del 1908, approvato col Regio Decreto del 6 febbraio, n. 150.

funzione educativa femminile; un'enfatizzazione del ruolo materno, allora dilagante, nell'ambito del quale il mito della missione sociale della donna trovò una perfetta cornice ideologica (Soldani, 1991, 1993; Ulivieri, 1996; Covato, 1991).

A questo comune sentire non corrispose, però, una reale benevola accoglienza nei confronti della figura della maestra, che continuò a rimanere schiacciata da una politica discriminante nei confronti del genere femminile ed eclatante rispetto alla questione salariale. La legge Casati, che aveva fissato per gli insegnanti i minimi salariali, che variavano sulla base di alcuni parametri, tra cui la classificazione della scuola, la categoria, il grado e il sesso dell'insegnante, concedeva ai comuni la possibilità di decurtare gli stipendi delle maestre fino ad un terzo rispetto a quelli dei maestri (Covato, 1996; Debè, Polenghi, 2017; Ghizzoni, Polenghi, 2008; Ghizzoni, 2005)⁶.

A complicare la vita dei maestri e delle maestre, oltre al problema del salario, vi era la totale mancanza di stabilità professionale: affidare la nomina dei maestri ai comuni comportava, per questi ultimi, la possibilità di decidere liberamente se e quando licenziarli (Cives, 1960).

Anche in questo caso il problema rimase invariato fino ai primi anni del Novecento. Fu, infatti, la legge Daneo-Credaro, del 4 giugno 1911, n. 487, a porre per la prima volta a carico dello Stato il pagamento degli stipendi dei maestri e delle maestre, disciplinando l'obbligo scolastico nelle realtà in cui i comuni non sembravano nelle condizioni di garantirlo. L'avocazione di buona parte delle scuole elementari all'amministrazione centrale migliorò, in parte, anche il problema dell'assunzione dei maestri, riducendo il rischio di licenziamenti ingiustificati, la cui responsabilità fu affidata sempre allo Stato.

A seguire vi furono i provvedimenti di fascistizzazione del sistema scolastico italiano, messi in atto dal regime soprattutto a partire dagli anni Trenta del Novecento. Con il Regio Decreto del 1 luglio 1933, n. 786, collegato ai provvedimenti sull'amministrazione della finanza locale del 1931⁷, si completò l'avocazione allo Stato di tutte le scuole elementari co-

6 La situazione economica si complicava ancora di più nel caso delle maestre che insegnavano nelle scuole rurali, sempre in numero maggiore rispetto a quello dei loro colleghi, il cui stipendio subiva un'ulteriore riduzione. Tale situazione rimase invariata fino al 1903, quando la legge del 19 febbraio, n. 45, nota come legge Nasi, maturata in seguito a proteste sindacali fortemente sostenute dai movimenti emancipazionisti femminili, riconobbe l'equiparazione degli stipendi delle maestre che insegnavano nelle classi maschili, o in quelle miste, a quelli dei maestri.

7 Il riferimento è, in questo caso, al Testo Unico del 14 luglio 1931, n. 1175.

munali. Questi ed altri precedenti provvedimenti adottati dal regime operarono, contestualmente, nell'ottica di una riorganizzazione della scuola elementare, d'ora in poi di durata quinquennale, e del rafforzamento della preparazione dei maestri, necessario in relazione alle nuove esigenze della scuola elementare; furono dunque abolite le scuole normali e, con Regio Decreto del 6 maggio 1923, n. 1054, venne fondato l'istituto magistrale, suddiviso in due corsi, inferiore e superiore⁸, cui seguì l'istituzione delle scuole di metodo, prima, e quella delle scuole magistrali per maestre di scuola materna, a partire dal 1933, entrambe di durata triennale⁹.

3. I maestri e le maestre di "SIM"¹⁰

Il primo contributo dedicato alla figura del maestro nel secondo dopoguerra viene pubblicato nel 1949 (Agosti, 1949). Marco Agosti¹¹, autore

- 8 Al corso magistrale inferiore, di durata quadriennale, si accedeva dopo la licenza elementare, previo esame di ammissione, mentre al corso magistrale superiore, di durata triennale, si accedeva dopo la frequenza del corso magistrale inferiore. Quest'ultimo consentiva anche l'iscrizione all'Istituto Superiore di Magistero.
- 9 Tra i provvedimenti adottati dalla politica del regime nel settore dell'insegnamento vanno annoverate, seppur brevemente, anche le misure finalizzate a contrastare il processo di femminilizzazione della professione magistrale attraverso specifici accorgimenti nelle operazioni di reclutamento dei maestri. Si ricordi, a tal proposito, il Regio Decreto del 9 dicembre 1926, n. 2480, con il quale alle donne fu proibito di insegnare lettere e filosofia nei licei nonché di essere nominate dirigenti o presidi, secondo quanto già parzialmente indicato nel Regio Decreto del 6 maggio 1923, n. 1054. Accanto a queste altre misure, anche più subdole, finalizzate a scoraggiare la formazione femminile, come, ad esempio, l'aumento quasi raddoppiato delle tasse nel caso delle studentesse, nonché l'impiego delle donne in diversi settori, compreso quello dell'insegnamento: la legge n. 221 del 18 gennaio 1934 stabiliva la possibilità di escludere le donne dai bandi di concorso o di riservare loro posti limitati e il Regio Decreto del 29 giugno 1939, n. 989, fissò un lungo elenco di impieghi statali da assegnare alle donne, dai quali fu manifestamente escluso l'insegnamento.
- 10 Nel paragrafo verranno presi in considerazione i contributi pubblicati nella rivista "SIM" da alcuni studiosi, dai loro collaboratori e da maestri e maestre che hanno scritto sulla professione magistrale nel decennio preso in considerazione; la scelta dei contributi non ha seguito un criterio specifico, se non quello dettato dalla volontà di ricostruire il profilo del maestro e della maestra nell'ambito di una cornice epistemologica che ha fortemente risentito dell'influenza dell'attivismo pedagogico cattolico. La pluralità delle riflessioni prese brevemente in considerazione, seppure dettate da formazioni differenti, ha contribuito a dare visibilità al vivace dibattito in corso negli anni cui si sta facendo riferimento.
- 11 Marco Agosti fu tra le figure di spicco della rivista "SIM", alla quale iniziò a collaborare dagli anni Trenta del Novecento, grazie all'amicizia con Chizzolini, con il quale coordinò il già citato gruppo pedagogico di studiosi e maestri sorto attorno alla rivista e istituito da Zammarchi un decennio prima. Con lui fu anche impegnato

dell'articolo, riflette sull'opinione negativa della figura del maestro costruitasi nel corso dei secoli, che ha evidentemente influenzato la scelta, comune a molti giovani, di non intraprendere la carriera scolastica, considerata poco dignitosa, tanto in termini economici, quanto in termini sociali: “nessuno si perirebbe di dichiararsi maestro – scrive Agosti – se la sua carriera fosse, per non augurata ipotesi, economicamente anche più modesta, qualora però vi fosse un senso diffuso della dignità della sua funzione sociale” (1949, p. 20), a partire dal maestro stesso, che troppo spesso si sente inadeguato allo svolgimento del suo compito. Indispensabile, quindi, una riqualificazione del suo ruolo, che Agosti stava sollecitando, insieme al gruppo dei pedagogisti della rivista “SIM”, nell'ottica di un ripensamento soprattutto culturale della professione magistrale. Tale riqualificazione avrebbe potuto essere motivata solo da un effetto “interno”, da quello “spirito di corpo”, come lui stesso lo definisce nell'articolo, che fa sì che il maestro possa desiderare di migliorarsi riconoscendo di far parte di una comunità qualificata sul piano sociale.

Quali le variabili che concorrono a riqualificare la professionalità del maestro? È sempre di Agosti il secondo contributo sullo stesso argomento, pubblicato nel 1950 (a). In questo caso l'autore si chiede se esiste un'arte del maestro, “un complesso di norme scientificamente giustificate” (p. 97) e, soprattutto, se questo eventuale complesso di norme “può costituire la sostanza della professione” (*Ibidem*). Rispetto alla “peritanza” dei giovani “a dichiararsi maestri fuori della scuola” (Ivi, p. 98), è chiaro che, oltre alla cattiva opinione che essi stessi hanno della loro professione, la causa va rintracciata nello “scarso rilievo tecnico-professionale dell'attività del maestro” (*Ibidem*), che i giovani maestri avvertono e che li rende impreparati di fronte alla grandezza morale del compito educativo. Questa anche l'opinione di Felice Socciarelli, che legge nel progressivo allontanamento dei maestri dall'ambito scolastico “un senso di pudore, una ragione di onestà” (citato in Agosti, 1950a, p. 98), propria di chi ha un concetto alto della missione educativa, che “supera di gran lunga la preparazione [...] ricevuta per impegnarsi” (*Ibidem*).

Da qui la necessità, d'ora in poi più volte avanzata, di una revisione

nei lavori della commissione incaricata di elaborare i programmi per la scuola elementare del 1955. Nell'ambito della suddetta rivista, dalla fine degli anni Quaranta alla fine degli anni Sessanta, si occupò della conduzione del gruppo dei maestri sperimentatori, anche noti come “maestri pietralbini”, dal nome del paese in cui il gruppo si era costituito (Bertagna, Scaglia, 2013a; Scaglia, 2016).

dell'istituto magistrale. La proposta di molti studiosi, che prevedeva una riforma di struttura e di funzione, era quella di istituire un Liceo magistrale quinquennale (Agosti, 1950b)¹², nell'ambito del quale destinare più ore allo studio di discipline pedagogiche e didattiche e più spazio alle attività di tirocinio e a quelle pratico-operative, finalizzate all'acquisizione di specifiche competenze professionali. Solo un liceo – si diceva – avrebbe col tempo limitato, fino a farlo scomparire, il “complesso di inferiorità” (Casotti, 1960, p. 5)¹³ vissuto da quanti ritenevano, pur frequentandolo, che all'istituto magistrale si accedeva “solo per comodità” (Casotti, 1960, p. 6) o perché non si avevano “i mezzi materiali occorrenti a studi più lunghi” (*Ibidem*) e che, quindi, la scuola di preparazione dei maestri fosse “il rifugio di molti falliti nello studio e di troppe signorine che cercano un *hobby* economicamente produttivo” (Casotti, 1959, p. 12)¹⁴.

12 Il Liceo magistrale avrebbe avuto lo scopo di preparare all'insegnamento nella scuola elementare e nella scuola secondaria normale, oltre che alla frequenza di corsi universitari, con particolare riferimento a quelli pedagogici.

13 Mario Casotti fu tra i maggiori collaboratori della rivista “SIM”. Lavorò attivamente con Zammarchi per la sua diffusione, animando il movimento magistrale cattolico, già sorto attorno alla rivista, e ispirando la costituzione del gruppo pedagogico di studiosi e maestri cattolici, formato, come già detto, dallo stesso Zammarchi negli anni Venti del Novecento. Casotti partecipò anche alla fondazione del “Supplemento Pedagogico”, annesso alla rivista, nel 1933, e di “Pedagogia e Vita”, nel 1952. Di quest'ultima fu anche direttore fino al 1971 (Bertagna, 2013a; Tomasi, 1977; Chiosso, 1992). Di Casotti vanno, inoltre, ricordati i prestigiosi incarichi didattici in ambito accademico: dopo la prima esperienza di insegnamento nella Scuola Normale di Pisa, negli anni Venti del Novecento, gli venne assegnata la cattedra di Pedagogia dall'Istituto Superiore di Magistero dell'Università di Torino; di lì a poco, a seguito della contestuale maturazione di posizioni di pensiero più vicine al neotomismo cattolico che all'idealismo, Agostino Gemelli gli affidò la stessa cattedra nell'Università del Sacro Cuore di Milano, dove rimase fino agli anni Sessanta.

14 Rispetto a quest'ultimo aspetto vi è anche chi si è soffermato ad evidenziare i danni degli studi superiori nelle donne, “testoline acerbe, o impreparate, o costituzionalmente alogiche, nelle quali [tali studi] suscitano uno spirito ribelle e mordace, che pretende di essere critico, mentre è solo insofferente di disciplina e di paziente ricerca”; ragazze inquiete, spesso vittime di “un profondo squilibrio psicofisico, a cui segue quasi sempre l'allontanamento definitivo da quella fede che un tempo era prerogativa del ‘devoto femminile sesso’”; completamente assuefatte al lavoro extradomestico, il pericolo ultimo – conclude Maria Sticco, confermando la forza degli stereotipi di genere – è che le donne istruite “si disamorino della casa, che assorbe una fatica silenziosa e non immediatamente redditizia e, accettando teorie troppo facili, preferiscano il libero amore al matrimonio consacrato e ai figliuoli” (1950, p. 335).

La scuola dei maestri – dirà più avanti negli anni Vittorino Chizzolini¹⁵, definendola “scuola dei migliori” (1955, p. 8) – dev’essere molto impegnativa, perché deve formare educatori seri e preparati, “che sappiano fare di ogni istituto magistrale un centro esemplare per fervore di spirito, ordine e fraternità di convivenza, modernità di metodo, di sussidi e di servizi ausiliari” (*Ibidem*).

Anche la necessità di una riqualificazione degli studi magistrali era connessa all’esigenza di combattere la disoccupazione magistrale maschile, quindi di sollecitare nei maestri la volontà di tornare in una scuola riformata e riconosciuta nella sua funzione formativa ed educativa.

Nel 1951 un articolo anonimo pubblicato nella *Rubrica dell’Economista* di “SIM” denuncia il numero altissimo di studentesse e laureate del gruppo letterario (Effe, 1951)¹⁶. Fenomeno – si legge nell’articolo – che denota “il diffondersi, anche in mezzo alla nostra popolazione, della mentalità femminile orientata verso una maggiore indipendenza della donna” (Ivi, p. 36) e che è, però, alla base della “saturazione della professione magistrale” (*Ibidem*).

Centomila i maestri disoccupati – scrive l’anno successivo Marco Agosti (1952). Un dato che appare ancora più allarmante in un Paese “afflitto dalla piaga dell’analfabetismo di varie specie” (Ivi, p. 11). E lamentando la quasi totale mancanza di “una adeguata coscienza scolastica” (Ivi, p. 13) nella classe dirigente, lo studioso propone di “limitare l’afflusso agli Istituti Magistrali mediante una rigorosa selezione” (*Ibidem*), ovvero di “limitare il deflusso, al traguardo, mediante il ripristino della *reduplicazione del titolo*” (*Ibidem*), che avrebbe consentito di conferire il diploma di cultura a tutti i promossi e quello di abilitazione ai soli abilitati, dopo un biennio di pratica.

Condivisa a più livelli e proposta da più parti anche la mozione con la quale si chiedeva di facilitare l’accesso verso la carriera magistrale agli uo-

15 Vittorino Chizzolini, già citato in riferimento al coordinamento del movimento magistrale cattolico sorto attorno alla rivista “SIM” negli anni Venti del Novecento, fu tra i massimi esponenti della rivista, nell’ambito della quale, a partire dalla metà degli anni Trenta, assunse la responsabilità della redazione. Collaborò attivamente all’avvio delle pubblicazioni, tanto del “Supplemento Pedagogico”, nel 1936, quanto di “Pedagogia e Vita”, nel 1953. Infine, nel 1958 assunse la direzione della rivista “SIM” (Bertagna, 2013b; Caimi, 1997).

16 I dati in questione si riferivano agli studenti universitari immatricolati nell’anno accademico 1947-1948.

mini, garantendo borse di studio e posti gratuiti nei collegi (Casotti, 1960; Titone, 1960). Evidentemente, però, le cause che tenevano lontani gli uomini dalla professione magistrale erano di ben altra natura rispetto alle sole questioni economiche:

per il maschio c'è il problema ineliminabile della professione, e quindi di una scelta. La via magistrale [...] è una tra le molte e non è certo quella che conduce alla posizione più elevata né più redditizia. Per le figliole il passaggio alle magistrali è [invece] quasi naturale perché è la via che insieme le conduce alla professione più congeniale alla donna e le prepara alla missione materna, essenzialmente educativa (V. C., 1950, p. 109).

Una missione d'amore, dunque; in alcuni casi una vera e propria vocazione.

La riflessione andrebbe più correttamente inquadrata nell'ottica di una convergenza tra la prospettiva neotomista e la dimensione cattolica dell'attivismo pedagogico, che non è possibile approfondire in questa sede, ma che fa da sfondo ai temi qui presentati, con specifico riferimento al modello di scuola proposto, ad esempio, da Chizzolini. Una scuola che evidentemente si ispirava al principio evangelico della centralità dell'amore e che rivendicava il carattere spirituale e razionale dell'essere umano, contro la sua natura sensibile, e il suo destino religioso, contro un orientamento esclusivamente sociale. È chiaro che, nell'ottica del modello scolastico "attivo" di ispirazione cattolica, "bravo" era il maestro capace di amare i bambini e conquistarli alla verità (Magnocavallo, 1950)¹⁷. "Il maestro – questo, in parte, il senso di quanto sopra detto – deve vedere in ciascun allievo il suo 'prossimo' più vicino e realizzare nella sua educazione quell'amore di Dio che è il fondamento primo di ogni opera" (Redazione, 1951, p. 4).

Anche i programmi Ermini facevano riferimento all'insegnamento come apostolato, valorizzando, della scuola, la sua capacità di farsi "pescatrice di uomini" (Zanini, 1956). Un tema molto caro a Maria Magnocavallo, che negli articoli dedicati ai programmi del 1955 ha sempre ribadito la "missione" del maestro (1955), chiamato a diventare educatore

¹⁷ Maria Magnocavallo, insegnante elementare, poi direttrice didattica, fu responsabile della sezione didattica di "SIM" dal 1916 al 1956, anno della sua morte (Ghizzoni, 2005).

o, come più recentemente si è detto, da chi ha approfondito il suo pensiero, “formatore di coscienze e apostolo” (Ghizzoni, 2005, p. 329).

Educare è, dunque, un compito di cura e in quanto tale “è azione tremendamente impegnativa e complessa, che ricusa ogni comoda semplificazione vanificatrice” (Braidò, 1958, p. 13); frequenti, in ogni caso, i riferimenti alla declinazione dell’insegnamento quale “lavoro femminile”: “la donna è sempre maestra, sia come madre per i suoi figli, sia come educatrice per i suoi scolari” (Ugolini, 1959, p. 15). Lo è per la gentilezza dei modi e delle forme del suo insegnamento, per la predisposizione nei confronti del bene, per la spiritualità innata, per la capacità di farsi portatrice di virtù, di dosare intelletto e immaginazione, ragione e sentimento, che fa di lei una missionaria nel mondo dell’infanzia.

Ad articoli come quelli succitati, che suonavano più verosimilmente come slogan di una campagna per la valorizzazione del lavoro delle donne e dei loro diritti, se ne affiancavano altri, più centrati sulla figura del maestro. Nel supplemento per gli allievi maestri pubblicato qualche anno prima si legge: “non è tanto la sfera mentale, ma quella affettivo-volitiva del maestro che condiziona il miglior apprendimento del ragazzo” (Redazione, 1955, p. 6). E più avanti, a proposito del profilo professionale dei maestri del primo ciclo, rispetto alle doti mentali viene chiarito che “quante più ce ne sono, tanto è meglio, naturalmente; ma una intelligenza media, corredata dal sano carattere e dall’impulso vocazionale è più che sufficiente” (*Ibidem*).

Per questo motivo, contestualmente alla campagna a favore dell’occupazione magistrale maschile, il dibattito in corso sulla rivista “SIM” si fece motore di una nuova propaganda, che intendeva valorizzare l’imprescindibile compito educativo del maestro del primo ciclo, accanto a quello della maestra. Lo scopo era sempre quello di sollecitare la necessità di figure maschili nella scuola elementare, con particolare riferimento alle classi del primo ciclo, frequentate da bambini di appena sei anni, rispetto ai cui bisogni psicologici si chiedeva alla scuola di farsi prossima.

Il maestro – scrive Renato Salaorni in opposizione a un disegno di legge che chiedeva di affidare i bambini del primo ciclo, di ambo i sessi, alle maestre – “nella maggior parte dei casi è anche padre di famiglia, per cui ben conosce gli affetti e le tenerezze che si addicono ai bambini” (1951, p. 4), oltre al fatto che a quell’età i bambini cominciano ad aver bisogno di confrontarsi con un modello di “mascolinità” che la maestra non può “passare” loro. E in riferimento alla necessità, in ambito scolastico, della figura femminile, in continuità alla figura materna, più avanti

aggiunge che al suo ingresso nella scuola il bambino “ha ancora bisogno della mamma, ma della sua vera mamma, mentre non ricusa affatto un educatore nel quale possa vedere la sua futura virile personalità” (*Ibidem*).

Dello stesso parere Giuliano Pretto (1952), che racconta la sua esperienza di maestro nel primo ciclo e si domanda per quale motivo nei primi anni di scuola si debba privilegiare la figura della mamma. Non è vero – aggiunge – che il maestro rende i bambini “precocemente e dannosamente” (Ivi, p. 14) scolari. Fa ovviamente riflettere, in riferimento alla stessa professione, la svalutazione nei termini della maestra, “mamma” anche in ambito scolastico.

Diversa la posizione di Mario Comassi (1952), che pur abbracciando l’idea della “maternità estesa” (De Fort, 1996) rispetto alla figura della maestra, sottolinea la necessità di affidare le prime classi alle maestre, in assenza di maestri desiderosi di farlo, “che sentano così viva in sé la vocazione alla paternità da superare [...] lo svantaggio di non essere mamma” (Comassi, 1952, p. 14). Solo una mamma – quindi una donna, ovvero una maestra – può “intendere l’anima del fanciullo e la sua delicatezza e il suo bisogno di continue soste, di continui indugi, di continue apparenti divagazioni” (*Ibidem*).

Più equilibrata e rispettosa di entrambi i generi, infine, la riflessione di Mario Casotti (1960), che considera “prezioso e insostituibile” (Ivi, p. 7) il contributo della donna in ambito scolastico, ma che ritiene “il concorso dell’uomo [...] non meno indispensabile di quello della donna, talché da un esagerato e unilaterale influsso solo maschile, o solo femminile sia da aspettarsi [...] uno sviluppo parimenti unilaterale e mutilato del fanciullo” (*Ibidem*). E anticipando di decenni le teorie sulla valorizzazione delle differenze e sulla promozione delle pari opportunità scrive che non è escluso che le donne non possano lavorare meglio in quegli ambiti professionali dove sia possibile collaborare con colleghi: “e qui mi aspetto – conclude Casotti – che, un giorno, qualche voluminoso trattato di psicologia o sociologia [lo] dimostri” (p. 6).

Fortunatamente più di uno.

Riferimenti bibliografici

Agosti M., Chizzolini V. (1957). *Impegno dei programmi*. Brescia: La Scuola.
Agosti M. (1 novembre 1949). La professionalità del maestro. *SIM*. LIX, 2, 20.

- Agosti M. (30 gennaio 1950a). Professionalità e valutazione sociale del maestro. *SIM*. LIX, 7, 97-99.
- Agosti M. (28 febbraio 1950b). Componenti della figura sociale del maestro. La cultura. *SIM*. LIX, 9, 125-126.
- Agosti M. (31 ottobre 1952). La disoccupazione magistrale. *SIM*. LXII, 2, 11-13.
- Ascenzi A. (2012). *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica* Macerata: Eum.
- Bertagna G. (2013a). Casotti Mario. In G. Chiosso, R. Sani (dir.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (pp. 296-297). Volume I (A-K). Milano: Editrice Bibliografica.
- Bertagna G. (2013b). Chizzolini Vittorino. In G. Chiosso, R. Sani (dir.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (pp. 344-345). Volume I (A-K). Milano: Editrice Bibliografica.
- Bertagna G., Scaglia E. (2013a). Agosti Marco. In G. Chiosso, R. Sani (dir.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (p. 14). Volume I (A-K). Milano: Editrice Bibliografica.
- Bertagna G., Scaglia E. (2013c). Antonio Tovini. In G. Chiosso, R. Sani (dir.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (pp. 595-596). Volume II (L-Z). Milano: Editrice Bibliografica.
- Braido P. (1 dicembre 1958). Educare è una missione. *SIM*. LXVIII, 7, 13.
- Caimi L. 1997. *L'ideale del maestro nella riflessione e nelle iniziative di Vittorino Chizzolini*. In M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna». 1893-1993* (pp. 413-447). Brescia: La Scuola.
- Casotti M. (10 maggio 1959). Ciò che è essenziale all'educatore. *SIM*, LXVIII, 12.
- Casotti M. (1 maggio 1960). Presenza del maestro uomo. *SIM*. LXIX, 19, 5-6.
- Cattaneo M., Pazzaglia L. (ed.) (1997). *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna». 1893-1993*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (2001). Cattolici e riforma scolastica. L'Italia nel secondo dopoguerra (1949-1951). In L. Pazzaglia, R. Sani (ed.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra* (pp. 397-419). Brescia: La Scuola.
- Chiosso G. (1992). Mario Casotti storico della pedagogia. *Pedagogia e Vita*, 2, 67-89.
- Chizzolini V. (31 maggio 1955). Come i migliori neo-diplomati vedono la riforma dell'Istituto magistrale. *SIM. Supplemento per gli allievi maestri*, LXIV, 26, 8.
- Cives G. (1960). *Cento anni di vita scolastica in Italia*. Roma: Armando.
- Comassi M. (10 giugno 1952). *SIM*. LXII, 17, 14.
- Covato C. (1996). *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.

- Covato C., Sorge A. M. (ed.) (1994). *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana* Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici.
- Covato C. (1991). Educata ad educare: ruolo materno ed itinerari formativi. In S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento* (pp. 131-145). Milano: Franco Angeli.
- Covato C. (1996a). Maestre e professoresse fra '800 e '900: emancipazione femminile e stereotipi di "genere". In S. Ulivieri (ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere* (pp. 19-46). Torino: Rosenberg & Sellier.
- De Fort E. (1996). *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*. Bologna: Il Mulino.
- De Fort E. (2015). Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'antico regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione. *Historia y memoria de la Educación*, 1, 167-201.
- Debè A., Polenghi S. (2017). La scuola italiana e la coeducazione: storia di un percorso accidentato. *Pedagogia e Vita. La reciprocità del maschile e del femminile nella prospettiva dell'educazione*. Padova: Edizioni Studium, 75, 3, 179-190.
- Effe (28 febbraio 1951). Prevalenza femminile negli studi magistrali e letterari. *Rubrica dell'Economista di SIM*, LX, 9, 36.
- Ghizzoni C. (2005). *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*. Brescia: La Scuola.
- Ghizzoni C., Polenghi S. (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: Sei.
- Lombardi F. V. (1987). *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*. Brescia: La Scuola.
- Magnocavallo M. (30 ottobre 1950). Alla giovane maestra rurale. *SIM*, LX, 2, 19.
- Morandini M. C. (2003). *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pazzaglia L. (2004). *La scuola 1904-2004. Catalogo storico*. Brescia: La Scuola.
- Pazzaglia L. (2001). *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*. In Id., R. Sani (ed.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra* (pp. 448-479). Brescia: La Scuola.
- Polenghi S. (2012). *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*. Torino: SEI.
- Pretto G. (10 giugno 1952). Maestri in prima? *SIM*, LXII, 17, 14.
- Redazione (10 maggio 1955). *SIM. Supplemento per gli allievi maestri*, LXIV, 25, 6.
- Redazione (15 febbraio 1951). Doveri e diritti dei maestri. *SIM*, LX, 8, 4.

- Salaorni R. (10 ottobre 1951). Esclusi i maestri dalle prime e seconde classi? *SIM*, LXI, 1, 4.
- Sani R. (2001). Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra (1944-1958). In L. Pazzaglia, R. Sani (ed.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra* (pp. 421-445). Brescia: La Scuola.
- Scaglia E. 2016. *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Socciarelli F., citato in M. Agosti (30 gennaio 1950). Professionalità e valutazione sociale del maestro. *SIM*, LIX, 7, 97-99.
- Soldani S. (1991). *Il libro e la matassa. Scuole per «lavori donneschi» nell'Italia da costruire*. In Ead. (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento* (pp. 87-129). Milano: FrancoAngeli.
- Soldani S. (1993). Nascita della maestra elementare. In Ead., G. Turi (eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea* (pp. 67-129). Bologna: Il Mulino.
- Soldani S. (2005). Formation professionnelle et apprentissage (XVIIe-XXe siècles). *Paedagogica Historica*, Vol. 41, G. Bodé, P. Marchand (ed.), 382-386.
- Sticco M. (31 agosto 1950). Mondo femminile, ieri e oggi. *SIM*, LIX, 19, 335.
- Taccolini M. (1997). Giuseppe Tovini e la nascita di «Scuola Italiana Moderna». In M. Cattaneo, L. Pazzaglia (ed.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna». 1893-1993* (pp. 53-81). Brescia: La Scuola.
- Titone R. (1 gennaio 1960). I maestri non bastano più. *SIM*, LXIX, 9, 6-8.
- Tomasi T. (1977). *Scuola e pedagogia in Italia. 1948-1960*. Roma: Editori Riuniti.
- Ugolini G. (10 maggio 1959). Quello che pensano le “maestre anziane”. *SIM*, LXVIII, 20, 15.
- Ulivieri S. (1996). Donne e insegnamento dal dopoguerra a oggi. La femminizzazione del corpo insegnante. In Ead. (ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere* (pp. 47-86). Torino: Rosenberg & Sellier.
- V. C. (15 febbraio 1950). Crisi dell'allievo maestro. *SIM*, LIX, 8, 109.
- Zanini G. (1 ottobre 1956). Scuola più semplice e più umana. *SIM*, LXVI, 1, 21.

“Un porto fuor d’ogni tempesta, un rifugio fuor d’ogni pericolo,
una fonte per tutte le seti dell’infanzia, non favorita da fortuna”:
l’immagine degli asili attraverso la rivista *Pro Infantia*

“A port in every storm, a refuge from every danger,
a fount for every thirst of childhood, ill-favoured by fortune”:
the image of infant schools as mediated by the journal *Pro Infantia*

Renata Bressanelli

PhD Student in Sciences of the Person and Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | renata.bressanelli@unicatt.it

abstract

The interpretive category of “school memories” has recently come to prominence within international historiography and is also gaining ground within Italian historical-educational research. Education journals are a source that can contribute significantly to the re-evoking of a shared school past. This study follows this line of inquiry by examining the contents of the journal *Pro Infantia* from its foundation in 1913 up to the period following World War I. Focusing on articles written by the journal’s editors and contributors as well as on personal accounts submitted by subscribers, it highlights elements of both continuity and discontinuity between infant school as it was concretely experienced and infant school as it was represented in the individual, collective, and public imagination. It also brings to light discrepancies – at times substantial ones – between contemporary educational theory and ministerial directives versus everyday teaching, and material practices in infant schools.

Keywords: school and education publications, history of childhood, infant schools, Italy, 20th century

La “memoria scolastica” rappresenta una categoria interpretativa recentemente introdotta dalla storiografia internazionale e che si sta facendo strada nella ricerca storico-educativa italiana. I periodici didattici costituiscono una delle fonti utili a fare riaffiorare la rievocazione di un comune passato scolastico. Il presente studio si iscrive in questo ramo di ricerca prendendo in esame la rivista *Pro Infantia* negli anni tra la sua fondazione (1913) e il primo dopoguerra. L’attenzione si è focalizzata, in particolare, sugli articoli redatti dalle direttrici e dalle collaboratrici e sulle testimonianze delle abbonate. Ciò ha permesso di sondare gli scarti e le continuità tra la scuola vissuta e quella elaborata dall’immaginario individuale, collettivo e pubblico e di portare alla luce lo scollamento, a volte profondo, tra le elaborazioni della pedagogia e le direttive ministeriali, da un lato, e la quotidianità didattica, umana e materiale degli asili, da un altro.

Parole Chiave: pubblicistica scolastica, storia dell’infanzia, asili, Italia, XX secolo

Il 10 ottobre 1913 usciva il primo numero di *Pro Infantia*. L'editrice cattolica bresciana La Scuola, nell'anno in cui celebrava il primo decennio di vita (Pazzaglia, 2004), decideva di intraprendere un'impresa editoriale rivolta alle maestre d'asilo e alle madri. L'avvio della pubblicazione si inseriva nel solco dell'attenzione con la quale uomini di scuola e politici, ma anche la Minerva, che per anni aveva trascurato gli asili e il personale che in essi vi lavorava, guardavano al nuovo ruolo che essi dovevano assumere anche a seguito delle trasformazioni sociali e culturali derivate dal processo di industrializzazione (Sani, 2001; Catarsi, 2000; Macchietti, 1985; Tomasi, 1978).

La fondazione del periodico rappresentava la risposta alle inedite esigenze emerse nel passaggio dal XIX al XX secolo, segnato dall'asestamento del graduale riconoscimento dell'infanzia affermatosi, seppur molto lentamente, nel corso dell'Ottocento sulla scia dell'eredità settecentesca di Rousseau. Gli studi condotti nell'ultimo ventennio del XIX secolo dalla pedagogia, dalla psicologia sperimentale e dalla medicina, i nuovi scenari delineatisi agli inizi del Novecento, con la pubblicazione del volume di Ellen Key (1900) e con le prime esperienze delle "scuole nuove", avevano favorito il manifestarsi di una maggiore sensibilità nei confronti di iniziative volte a rispettare e stimolare gli interessi tipici di questa fase evolutiva (Scaglia, 2020; Gecchele, Polenghi, Dal Toso, 2017; Covato, Ulivieri, 2001; Becchi, Julia, 1996; Cambi, Ulivieri, 1994). Queste trasformazioni invitavano a guardare al bambino come a un soggetto dotato di una propria individualità e autonomia da valorizzare e non solo da plasmare e disciplinare, come era prevalso in passato. Di qui la lenta definizione di pratiche educative che contemplavano spazi, oggetti e iniziative sempre più a misura di bambino e la faticosa messa a punto di sperimentazioni didattiche nelle istituzioni prescolastiche (si pensi, ad esempio, all'asilo di Mompiano, a Brescia, condotto da Rosa e Carolina Agazzi, sotto la guida di Pietro Pasquali, o alle Case dei bambini di Maria Montessori). Va detto che il riconoscimento della specificità dell'età infantile si era manifestata in tempi e modi diversi nelle diverse classi sociali. Essa aveva riguardato dapprima i ceti borghesi, mentre faticava a trasferirsi nei costumi dei ceti popolari, in particolare in quelli contadini ancora pressoché estranei a tale processo in età giolittiana.

La nascita di *Pro Infantia* simboleggiava altresì l'alternativa cattolica alla visione laica dell'educazione infantile che si stava diffondendo sul territorio nazionale grazie anche alle riviste, in particolare a *La Voce delle*

maestre d'asilo, sorta nel 1904. Come hanno messo in luce gli studi sulla pubblicistica scolastica esito del lavoro condotto dal gruppo di ricerca coordinato da Chiosso (1997), i fogli didattici, dall'Ottocento in poi, avevano assunto un ruolo centrale nel veicolare le modalità dei processi d'istruzione e educazione, nel trasmettere valori e stili di vita agli insegnanti, nel diffondere l'idea di infanzia, nell'aggiornamento del personale docente. Si tratta dunque di una fonte di grande rilievo per la ricostruzione della storia delle istituzioni educative e dei suoi protagonisti, come pure della cultura scolastica (Julia, 1995) e della cultura materiale della scuola (Brunelli, 2018; Meda, 2013, 2016). La lettura di *Pro Infantia* permette, ad esempio, di acquisire preziose testimonianze in tal senso, quali il dibattito sui metodi didattici in atto in quel periodo, la partecipazione delle educatrici alle battaglie rivendicative promosse dalle associazioni di categoria, ma anche i rapporti tra cultura pedagogica e prassi educative e l'organizzazione dell'ambiente materiale degli asili (locali, suppellettili, sussidi didattici).

I periodici didattici costituiscono anche una fonte utile per fare riaffiorare la “memoria scolastica”, ovvero l'immagine della scuola e dei suoi protagonisti che si è strutturata nel tempo e che è diventata bagaglio della cultura e della mentalità del Paese. È quest'ultima una categoria interpretativa recentemente introdotta dalla riflessione storiografica internazionale e che si sta facendo strada nella ricerca storico-educativa italiana (Yanes-Cabrera, Meda, Viñao, 2017; Viñao, Frago, 2010). Essa individua tre differenti forme di memoria – quella individuale, collettiva e pubblica – che rinviano, a loro volta, a tre differenti tipologie di fonti, quali le testimonianze personali di docenti e alunni (diari, memorie, lettere), i materiali documentari prodotti dall'industria culturale, dal mondo dell'informazione e della comunicazione (opere letterarie, narrativa popolare, produzioni cinematografiche, trasmissioni televisione e, appunto, la stampa quotidiana e periodica) e, infine, quanto elaborato nell'ambito di commemorazioni ed eventi pubblici (si pensi, ad esempio, alle benemerenze e alle medaglie scolastiche, alle lapidi commemorative, ai discorsi ufficiali).

La lettura della rivista per il periodo analizzato da questa ricerca, ovvero quello compreso fra la sua fondazione e il primo dopoguerra, consente di estrapolare interessanti suggestioni sull'immagine – o le immagini – dell'infanzia, delle istituzioni prescolastiche e delle maestre d'asilo che veniva rievocata, in particolare, negli articoli redatti dalle direttrici e dalle

collaboratrici e nelle testimonianze che giungevano alla rivista per mezzo delle lettere delle abbonate.

L'ideale di asilo che emerge dalle pagine del periodico è quello di un luogo ospitale e sicuro, adeguato alle diverse infanzie che popolavano la società italiana cui si è fatto riferimento prima. Così scriveva il 10 ottobre 1913 la direttrice Eugenia Giuseppina Giordani Mussino nel fascicolo d'esordio di *Pro Infantia*, riferendosi all'asilo come istituto destinato ai figli delle classi proletarie e contadine:

Asilo: un nome di dolcezza proteggitrice, di carità, di maternità, di virtù paziente e non esausta mai. Chiama subito alla memoria un porto fuor d'ogni tempesta, un rifugio fuor d'ogni pericolo, una fonte per tutte le sete dell'infanzia, non favorita da fortuna. E al pronunciarlo ognuno di noi imagina [*sic!*], con un soffio di pace e di conforto in cuore, schiere di bimbi poveri tolte alle molteplici insidie delle strade, alle arie malsane delle case, ai brutti esempi, al turpiloquio, alle percosse, all'infelicità. E vede i cento e cento edifici sparsi dovunque: sui monti, dove le madri, costrette alla coltivazione dei piccoli fondi, perché i mariti sono a lavori più lucrosi, lontano, dovrebbero abbandonare nell'abituro posto magari a picco sulla valle, o a riva del torrente, o nell'anfratto popolato di serpai, minacciato dalle frane, i bimbi soli, deboli, indifesi; nei borghi operosi delle città, dove i genitori sono presi entrambi dall'officina e dall'opificio, e tolti entrambi al povero nido dove gli uccellini intristirebbero per lunghe ore senza sole e senz'affetto (Giordani Mussino, 1913, p. 16).

Diversa la rappresentazione dell'asilo che accoglieva i bambini delle famiglie borghesi. In questo caso si parlava di *Giardino* che riceveva i bambini "ben vestiti, coi nastri tra i capelli, i grembiuli candidi graziosi di trine, i mantelli di velluto". Essi arrivavano "dalle case eleganti, dalle mammine tenere, dalle camere invase di balocchi" e portavano "negli occhi felici la luce dei piccoli trionfatori della vita, di coloro che [potevano] menar buoni tutti i capricci". A differenza di quello che apriva le porte ai loro compagni più poveri, questo istituto non era un luogo teso ad alleviare la solitudine e l'abbandono, ma era indirizzato "a disciplinare la mente sulle vie dell'osservazione, della riflessione, dell'analisi, ad aprire il piccolo cuore a ben altri sentimenti che non [fossero] egoismo e pretesa, ad intuire la divina fraternità delle anime, a rinunciare, a sacrificarsi, a voler bene" (Giordani Mussino, 1913).

In questo stesso articolo, la Mussino abbozzava un'immagine di maestra d'asilo destinata a durare nel tempo sulle pagine del periodico. Essa era quella di una donna interamente dedita al suo lavoro, inteso come un vero e proprio apostolato e dunque come un impegno totalizzante, che investiva, oltre al bambino, anche la sua famiglia e tutta la comunità (Sideri, 1992). L'educatrice era dipinta come una persona modesta e austera; una maestra-madre amorevole, ingegnosa, industriosa, dotata di "una cultura tutt'altro che comune", di "una mente elastica capace di passaggi acrobatici" e di "un'energia fisica eccezionale per resistere a lungo, lunghissimo e faticoso orario" (Giordani Mussino, 1913).

Sin dai primi fascicoli, dalle pagine della rivista emerge altresì la centralità del "delicato ed arduo compito" che le maestre d'asilo dovevano assumere al fine "di educare i bimbi per il decoro della patria e la salvezza della società" (Bottini, 1919, p. II). L'educazione nazionale fu un tema caro a *Pro Infantia*. Essa rifletteva l'esigenza, diventata urgenza nei difficili anni della guerra, di proporre a scuola un modello educativo che aiutasse a porre basi sempre più solide alla società del tempo a iniziare dalla più tenera età (Chiosso, 2019). Secondo il periodico cattolico l'asilo doveva e poteva contribuire a formare un bambino inteso come futuro cittadino vivo e attivo nel contesto familiare e comunitario di riferimento. L'educatrice aveva dunque un'indiscutibile funzione sociale e spirituale. Nel giugno del 1921, Modesta Bodini, responsabile della sezione didattica del periodico e pronta a divenirne, di lì a qualche mese, la direttrice, scriveva:

Una maestra è o dev'essere per natura, per educazione, per propositi, una reazionaria, una creatura *contro corrente*. Reazionaria nel campo morale e intellettuale del popolino in cui vive, quindi contro tutte le confusioni, i pregiudizi, le mistificazioni a cui l'ignoranza va soggetta. Diversamente rappresenta una figura decorativa, una nube evanescente" (Bodini, 1921, p. 367).

La lettura del periodico consente di indagare non solo il "sentimento" di infanzia che lo ispirava, ma altresì la vita reale, spesso sofferta, che si svolgeva negli istituti prescolastici. Essa era portata alla luce dalle testimonianze che le educatrici facevano giungere alla direttrice di turno, che rispondeva loro per mezzo delle rubriche *Piccola posta* e *Conversazioni in famiglia*. Le istantanee che le lettrici offrivano degli asili nei quali operavano non presentavano le caratteristiche tracciate dal periodico e nem-

meno quelle previste dai Programmi ministeriali del 1914 che pensavano a luoghi dotati di materiale didattico, di una o più aule luminose e ben areate, di un giardino o almeno un cortile, di refettorio, spogliatoio, cucina, bagni. I locali che ospitavano gli asili erano invece per lo più descritti come inadatti e insalubri, tetri, ammuffiti, malinconici, gremiti di schiere di bambini sporchi e malaticci, non avvezzi alle regole, oziosi, egoisti e che dunque poco avevano a che fare con quell'immagine di "lembo di cielo sempre sereno" con la quale la rivista raffigurava il bambino (Bottini, Noberini, 1921, p. 417). Queste tracce fanno altresì trapelare il profilo reale dell'educatrice: essa era una donna socialmente poco considerata, costretta a svolgere una mansione per la quale non si sentiva adatta, sola e spesso vittima di madri "pretenziose e ciarliere", di "genitori ciechi o superiori più o meno occhialuti" (Bodini, 1921, p. 5). Ne esce un'idea di insegnante fiaccata nel ruolo, demotivata, sottopagata, poco erudita, sostanzialmente estranea ai problemi sociali e politici del tempo e che affrontava la vita professionale come un calvario nell'attesa del sospirato trattamento di quiescenza.

L'analisi dei fascicoli di *Pro Infanzia* per gli anni presi in esame ha permesso dunque di fare emergere il divario tra l'immagine di asilo tratteggiata dal periodico cattolico bresciano e quella costruita da coloro che in quelle istituzioni lavoravano. La prima rinvia a una rappresentazione ideale, mentre la seconda sembra rispecchiare quella dell'asilo reale, dal momento che essa si avvicina notevolmente ai dati raccolti da alcune inchieste ministeriali dell'epoca come quelle di Vittorio Ravà (1897-1898) e di Camillo Corradini (1907-1908).

In conclusione si possono formulare alcune riflessioni. Innanzi tutto va rilevato che le tematiche trattate negli editoriali e negli articoli del periodico offrono suggestioni interessanti per la ricostruzione delle rappresentazioni di infanzia e di asilo che appartenevano alla memoria collettiva. D'altro canto le testimonianze personali delle maestre permettono di avere un'idea più chiara della vita reale vissuta all'interno degli asili del tempo e quindi costituiscono una fonte utile per lo studio della memoria individuale. I documenti e le dichiarazioni ufficiali di uomini di scuola e politici, come anche le notizie relative alle inaugurazioni di asili o alle benemerienze assegnate alle insegnanti suggeriscono altresì spunti di ricerca in merito alla terza tipologia di memoria scolastica, ovvero quella pubblica.

Inoltre si può affermare che lo studio di questa rivista, così come di altre analoghe, concede di analizzare gli scarti e le continuità tra la scuola

vissuta e quella elaborata dall'immaginario individuale, collettivo e pubblico e di portare alla luce lo scollamento, a volte profondo, tra le elaborazioni della pedagogia e le direttive ministeriali, da un lato, e la quotidianità didattica, umana e materiale delle istituzioni prescolastiche, da un altro. L'orizzonte euristico qui adottato potrebbe altresì essere ampliato. Lo studio della storia degli asili attraverso le riviste, nel modo che si è cercato qui di illustrare brevemente, potrebbe consentire di indagare se e in che misura l'evoluzione della concezione dell'infanzia influì sulle istituzioni che ad essa erano rivolte.

Si deve infine convenire che è stato ancora poco esplorato il processo che ha portato a riconoscere all'asilo, al pari della scuola elementare, il ruolo di cinghia di trasmissione dei valori e dei modelli culturali ed educativi dominanti, soprattutto tra le classi popolari. Lo spoglio di questa rivista potrà dare un significativo contributo anche a questo filone di ricerca (Sani, 1997).

Riferimenti bibliografici

- Becchi E., Julia D. (eds.) (1996). *Storia dell'infanzia* (Voll. 1-2). Roma-Bari: Laterza.
- Brunelli M. (2018). *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F., Olivieri S. (1994). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E. (2000). *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso G. (2019). *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Chiosso G. (ed.) (1997). *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*. La Scuola: Brescia.
- Covato C., Olivieri S. (eds.) (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambini e bambine, modelli pedagogici e stili di vita*. Milano: Unicopli.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (eds.) (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?*. Bergamo: Junior.
- Julia D. (1995). La culture scolaire comme object historique. In A. Nóvoa, M. Depaepe, Johannigmeier (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives* (pp. 353-382). Ghent: Paedagogica Historica, Supplementary Series (Vol. I).

- Key E. (1900), *Barnets århundrade*. Stockholm: A. Bonniers Förlag (trad. it. *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Torino, 1906).
- Macchietti S.S. (1985). *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età aporiana ad oggi*. Brescia: La Scuola.
- Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Meda J. (2013). La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano. In J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y prospectivas* (pp. 167-198). Macerata: Eum.
- Pazzaglia L. (ed.) (2004). *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*. Brescia: La Scuola.
- Sani R. (2001). L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai. In L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra* (pp. 239-256). Brescia: La Scuola.
- Sani R. (1997). L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca. In L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna* (pp. 21-56). Sassari: Editrice Democratica Sarda.
- Scaglia E. (2020). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, (Voll. 1-2). Roma: Studium.
- Sideri C. (1992). La maestra d'asilo: il caso di Milano. In A. Gigli Marchetti, N. Torcellan (eds.), *Donna Lombarda 1860-1945* (pp. 187-199). Milano: FrancoAngeli.
- Tomasi T. (1978). *L'educazione infantile tra Chiesa e Stato*. Firenze: Vallecchi.
- Viñao Frago A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 2, 17-42.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (eds.) (2017). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham: Springer.

Fonti a stampa

- Bodini M. (1921). Le iscrizioni. *Pro Infantia* (d'ora in poi *PI*), 9(1), 5-6.
- Bottini M. (1919). Programma di lavoro per il nuovo anno. *PI*, 7(1), II-III.
- Bottini M. (1921). Un incontro. *PI*, 8(24), 366-367
- Bottini Noberini M. (1921). Commiato della Direttrice. *PI*, 8(28), 417.
- La Direttrice [Giordani Mussino E.G.] (1913). Due nomi: una vita. *PI* (Testo), 1(1), 16.

Narrare le pratiche educative, tra famiglia e scuola, per promuovere l'autoregolazione nei preadolescenti: una ricerca esplorativa

Narrating teachers' and parents' educational practices to promote self-regulation in preadolescents: an exploratory research design

Mariafrancesca Vassallo

PhD Student in Human Sciences | Department of Human Sciences | University of Verona (Italy) | mariafrancesca.vassallo@univr.it

abstract

This paper illustrates a qualitative research design for the study of the educational practices that teachers and parents employ with middle school students to help them learn how to manage their emotions and behavior. A phenomenological approach guides the heuristic steps and data have been gathered through 50 in-depth semi-structured interviews in order to obtain a faithful description of the phenomenon of inquiry from participants.

A preliminary analysis of the interview transcripts shows that one of the educational practices employed by adults with preadolescents consists of the narration of their own past experience when they were the same age as them and that parents' and teachers' educational background is the touchstone for their educative actions.

Keywords: self-management, social and emotional education, preadolescence, educational practices, qualitative research design

Il presente contributo delinea un disegno di ricerca qualitativa finalizzata allo studio delle pratiche educative che docenti e genitori implementano con i preadolescenti per aiutarli a imparare a gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento. L'approccio fenomenologico guida le azioni euristiche e la raccolta dati è avvenuta mediante la conduzione di 50 interviste semi strutturate volte ad ottenere dai partecipanti una descrizione fedele del fenomeno oggetto di indagine.

Dall'analisi preliminare delle trascrizioni delle interviste emerge come la narrazione del proprio vissuto educativo costituisca una delle pratiche utilizzate dagli adulti e come la memoria delle esperienze vissute in preadolescenza costituisca un elemento-stimolo per interrogare il loro agire educativo.

Parole Chiave: autoregolazione, educazione socio-emotiva, preadolescenza, pratiche educative, disegno di ricerca qualitativa

Introduzione

Riuscire a gestire il comportamento dei ragazzi e allo stesso tempo sviluppare l'autodisciplina sono compiti educativi ugualmente rilevanti per scuola e famiglia. Molto spesso le azioni educative degli adulti si concentrano sulla gestione, controllo, prevenzione e correzione dei comportamenti problematici e più raramente sono volte allo sviluppo da parte di bambini e adolescenti della capacità di autoregolarsi (Bear, 2010).

La ricerca esplorativa qui presentata si propone di studiare il fenomeno dell'educazione all'autoregolazione affettiva nel contesto delle scuole secondarie di primo grado e in quello familiare in Trentino soffermandosi sulle pratiche educative implementate da genitori e insegnanti e sul ruolo che essi ritengono di assumere e quello che si attribuiscono vicendevolmente.

Il fine ultimo della presente ricerca è quello di porsi quale punto di partenza per la formulazione di proposte di percorsi formativi destinati a genitori e insegnanti che tengano in considerazione quanto già avviene a scuola e in famiglia.

1. Autoregolazione, SEE e fenomenologia

Con il termine "autoregolazione" si intende la capacità di un individuo di gestire il proprio comportamento, i pensieri, le emozioni, consentendogli di adottare un comportamento proattivo e adeguato ai vari contesti e situazioni che la vita quotidiana offre, favorendo un adattamento ottimale all'ambiente (Bandura, 1991; Baumeister *et alii*, 2007).

Questa visione dell'autoregolazione entra in risonanza con il concetto di "self-management" espresso dal *Social Emotional Learning (SEL)* e dalla *Social and Emotional Education (SEE)* (Cefai *et alii*, 2018). In particolare la *SEE* sottolinea il carattere educativo del processo e dei contesti che accompagnano l'acquisizione di competenze socio-emotive, come l'autoregolazione (Cefai *et alii*, 2018, p. 39).

Nel corso della crescita la capacità di autoregolazione si fa sempre più sofisticata. Dalla preadolescenza fino a circa i 20 anni il cervello attraversa una fase di rimodellamento (Dahl, 2004; Cunha, Heckman, 2007) e in questo delicato momento della vita i ragazzi necessitano di un adeguato *scaffolding* da parte delle figure adulte di riferimento che consenta loro di

sviluppare la capacità di autoregolarsi in un ambiente che fornisca supporto e protezione (Dahl, 2004; Steinberg, 2001).

La fenomenologia è stata sovente utilizzata quale lente attraverso cui studiare il tema delle emozioni e delle emozioni in educazione (De Monticelli, 2003; Iori, 2015; Mortari, Valbusa, 2016, 2017).

Per quanto concerne nello specifico la gestione delle emozioni, nella fenomenologia la dicotomia mente/corpo si risolve (Bandiera, 2009) e le emozioni non rappresentano una dimensione sulla quale una ragione dalla funzione “normativa e prescrittiva” (Iori, 2015, p.18) deve prevalere, imponendo il suo controllo e reprimendo il sentire. La gestione delle emozioni, infatti, non può prescindere dal loro riconoscimento e comprensione, dalla presa di consapevolezza di ciò che le causa e dell’influenza che possono avere sul comportamento. Essa consiste in un porsi in ascolto del proprio sentire e del proprio pensare in un percorso di “autocomprensione affettiva” (Mortari, Valbusa, 2016) e quindi di conoscenza di sé che porti alla capacità di effettuare con responsabilità una scelta consapevole in merito a come agire a fronte del sentimento provato e a come comportarsi di conseguenza (Iori, 2015).

2. Il disegno di ricerca

La fenomenologia costituisce la filosofia di ricerca che orienta e fa da sfondo all’intero percorso di indagine.

L’obiettivo del ricercatore che muove i suoi passi all’interno di questa cornice filosofica è quello di raccogliere le descrizioni concrete dell’esperienza da parte di coloro che hanno vissuto situazioni nelle quali il fenomeno di interesse ha avuto luogo (Giorgi, 2009; Seidman, 2006) e, coerentemente con la suddetta finalità, è stata utilizzata l’intervista semi strutturata in profondità quale strumento di raccolta dei dati.

Per la presente indagine ho scelto di adottare l’orientamento fenomenologico empirico proposto da Mortari (2010b) per lo studio delle pratiche educative volto ad individuare non solo le qualità comuni ai vari “resoconti esperienziali” (2010b, p.13), ma anche le “qualità estese”, ovvero quelle riscontrabili con frequenza in questi; le “qualità parziali” presenti solo in alcuni resoconti ed infine le “qualità puntuali”, che compaiono *una tantum*. Un siffatto approccio consente di rimanere fedeli alla specificità individuale di ogni esperienza umana nel tentativo di ela-

borare un'essenza del concreto (Mortari, 2010b). In seguito per l'analisi delle interviste mi servirò di un metodo induttivo che consiste in un "meticciamento" dell'approccio fenomenologico empirico con quello della *Grounded Theory* (Mortari, 2007; 2010b; Mortari, Silva, 2018) che consente di entrare in contatto con il fenomeno oggetto di indagine nella sua datità originaria sospendendo le precomprensioni teoriche e i pregiudizi e che predispone un processo di analisi sistematico per l'elaborazione di un *coding* in grado di descriverlo fedelmente.

3. Le interviste: partecipanti e contesto

La raccolta dei dati è stata preceduta da uno studio pilota che ha coinvolto 3 insegnanti di scuola secondaria di primo grado e 3 genitori. Questo cruciale momento euristico, pensato quale fase di training operativo, ha avuto la finalità di sperimentare cosa significasse assumere una postura fenomenologica e cercare di fare *epoché*, nonché prendere confidenza con lo strumento di raccolta dei dati e mirare al suo perfezionamento, verificando che le domande fossero formulate in modo appropriato e comprensibile ai partecipanti e che risultassero adeguate ad indagare il fenomeno oggetto di indagine (Sampson, 2004; Majid *et alii*, 2017).

L'intervista si articola su quattro domande-stimolo incentrate sull'esperienza dei partecipanti, in linea con l'approccio fenomenologico.

Le prime due domande sono volte a focalizzare l'attenzione dei partecipanti sugli episodi in cui, quale conseguenza di una particolare emozione, viene agito dai ragazzi un comportamento che ai loro occhi necessita di un intervento educativo e sulle azioni che essi compiono per aiutare i loro figli o studenti a prendere atto, riconoscere e comprendere la componente emotiva del proprio comportamento.

La seconda parte dell'intervista mira invece a delineare attraverso la narrazione di episodi significativi il ruolo che docenti e genitori sentono di rivestire nell'accompagnare i preadolescenti nell'apprendere a gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento, e come queste figure educative guardano le une alle altre in relazione a questo particolare aspetto.

Tra febbraio e luglio 2020 sono state condotte 50 interviste semi strutturate, 27 con genitori e 23 con insegnanti di scuola secondaria di primo grado in Trentino, le prime 4 delle quali effettuate in presenza e le rima-

nenti, a causa del *lockdown*, via videochiamata (N=42) e in rari casi via telefonata (N=4).

Per il reclutamento dei partecipanti è stato utilizzato un campionamento “a valanga” (Noy, 2008; Marshall, 1996) ispirato alla tecnica del *maximum variation sampling*, utilizzato anche nella ricerca di impronta fenomenologica per ottenere descrizioni quanto più varie del fenomeno indagato (Collingridge, Gantt, 2008). Sono state infatti coinvolte complessivamente 20 realtà scolastiche eterogenee per caratteristiche geografiche e sociali delle zone in cui hanno sede (es. i maggiori centri cittadini, i paesi minori, le località ad alto e a scarso afflusso turistico).

Le interviste audio registrate e trascritte sono state restituite infine per ragioni etiche ai singoli partecipanti in forma di testo scritto per consentire loro di revisionarne il contenuto, sottolineare eventuali criticità, errori e ritirarsi dallo studio in caso di ripensamenti rispetto alla propria partecipazione (Hagens *et alii*, 2009; Mero-Jaffe, 2011).

I 2041 minuti di colloqui, sono stati trascritti manualmente senza supporto di alcun software in modo tale da iniziare a familiarizzare con i testi e avere una prima visione d'insieme rispetto alle tematiche e ai concetti emersi durante le interazioni con i partecipanti.

4. Memoria, narrazione e pratiche educative

Come anticipato, l'analisi delle interviste avverrà secondo un metodo puramente induttivo e non partendo da categorie preesistenti in letteratura così da costruire una teoria “basata sul reale” (Mortari, 2010b, p. 21) e che utilizzi parole “aderenti al profilo originale del discorso con cui l'altro nomina la sua esperienza” (Mortari, 2010b, p. 23).

In un primo contatto pre-analisi con il corpus di trascrizioni nella loro totalità, affiora la suggestione che il tema della memoria, introdotto spontaneamente dai partecipanti, emerga ricorrentemente e in connessione con quello della narrazione, accomunando così buona parte delle interviste.

Dai testi, come mostrato più avanti, si può ravvisare come la narrazione del vissuto, cioè della propria memoria, fatta dagli adulti ai preadolescenti costituisca essa stessa una pratica educativa e come la memoria del proprio vissuto educativo influenzi le pratiche che questi mettono in atto.

Di seguito presenterò brevemente queste due dimensioni del tema della memoria in relazione alle pratiche educative sopramenzionate, corredate dalle descrizioni raccolte dai professori (P) e dai genitori (G) che hanno preso parte all'indagine.

Le interviste mostrano la tendenza degli adulti a rievocare e narrare ai ragazzi episodi della propria preadolescenza e/o vita adulta analoghi a quelli che si trovano a vivere i loro figli o i loro studenti oggi. La consapevolezza pedagogica di chi "si occupa di infanzia o adolescenza altrui [...] non può che scaturire dalla tranquilla frequentazione delle memorie" (Demetrio, 1998, p. 19), la cui narrazione diviene qui pratica educativa. La rievocazione dei vissuti da parte degli adulti pare avere lo scopo non solo di mostrare empatia rispetto al sentire dei ragazzi, ma anche di normalizzare l'esperienza emotiva di questi e fornire strategie per il superamento e la gestione delle emozioni negative.

G: "Cerchiamo di farle capire che è anche il nostro vissuto, che anche noi da ragazzini magari avevamo le stesse reazioni emotive e c'è stato modo di parlarne e di dire i propri vissuti di adulti, di quando si era ragazzi anche noi [...] o anche adesso nel mondo del lavoro nostro [...] di solito con esempi che riguardano la nostra vita e la nostra esperienza [...] perché portare il proprio vissuto è comunque dire 'non sei solo in quello che vivi perché lo vivono appunto non solo i ragazzini della tua età ma anche gli adulti in modo diverso o magari lo hanno vissuto anche loro in altre epoche della vita e ci hanno lavorato sopra, ci si può lavorare sopra', capire che un'emozione non è congelata lì [...] con il tempo puoi anche elaborarla e affrontarla in modi diversi".
G20L¹.

Per quanto concerne la memoria del vissuto educativo degli adulti e la sua influenza sulle loro azioni e orientamenti pedagogici, si evidenzia come le pratiche educative da essi esperite quando preadolescenti costituiscono un punto di partenza per l'agire educativo.

Le pratiche educative vissute costituiscono infatti l'"autobiografia pedagogica" (Demetrio, 1998, p. 21) di genitori e insegnanti, influenzando inevitabilmente il loro agire (Hudson *et alii*, 2010). I dati mostrano come non necessariamente l'esperienza avuta da preadolescenti e quanto messo

1 Codice intervista.

in atto in età adulta con i propri figli o studenti siano collegati in maniera lineare.

Di seguito riporto alcuni frammenti esplicativi che rappresentano tre modalità di reazione al proprio vissuto educativo da parte degli adulti che potremmo descrivere come “Opposizione” (P10D), “Integrazione-adattamento” (G27T) e “Continuità” (P13M), posizioni differenti tra loro ma accomunate dal fatto che per essi la memoria costituisce un “bene pedagogico”, una risorsa alla quale le altre operazioni cognitive attingono. (Demetrio, 1998, p. 41).

Nel primo caso si può notare come l'adulto agisca in opposizione, in netto contrasto rispetto a un vissuto educativo sentito come negativo e inadeguato.

P: “Io per gestire le emozioni lavoro sul ‘stiamo tutti calmi’. Deriva anche un po’ da un vissuto, perché poi ognuno porta se stesso a scuola e io vengo da un vissuto per esempio dove chi non sapeva una cosa: ‘Che ignorante!’ [...]. Quando mi fanno una domanda diretta ancora adesso, in età adulta, io ho paura di essere ignorante e non riesco a concentrarmi per tirar fuori l’informazione che magari so e io credo che questo sia dovuto proprio ad un approccio educativo sbagliato che ho vissuto [...] lo faccio più perché lo devo a quelli che sono come me quando ero una ragazzina”.

P10D.

Il secondo frammento ci mostra come vi sia una sorta di integrazione tra le pratiche educative vissute in preadolescenza e le nuove azioni messe in atto con il fine di adattare e rendere adeguate le prime alle circostanze attuali. Il punto di partenza per l'intervistata è biografico ed ha origine dalla sua personale esperienza di figlia da cui attinge pratiche per elaborare elementi che vanno poi a definire la sua identità di genitore (Fabbri, 2008).

G: “Io non ho studiato né psicologia né pedagogia quindi mi viene abbastanza d’istinto, forse andando a ripescare gli atteggiamenti che sono stati dei miei genitori nei miei confronti, magari anche cercando di modificarli se adesso alla soglia dei 50 anni capisco che quella volta lì i miei genitori avrebbero fatto meglio a dire altre cose, a comportarsi diversamente per poi suscitare reazioni diverse in me”.

G27T.

Infine, in alcuni casi emerge una forte continuità tra un vissuto educativo percepito come positivo ed efficace e le azioni messe in atto in età adulta che ne riproducono i tratti fondamentali:

P: “Questo rapporto, oltre ai contenuti [didattici], penso che sia fondamentale. Quindi fa parte del gioco dello stare vicino a loro, dell’ascoltarli, anche non dire niente tante volte. Ma forse questo è dovuto anche credo in parte al fatto che io ho avuto questo tipo di educazione [...] forse questo tipo di approccio è dovuto anche alla forma di educazione che ho ricevuto in gioventù, ecco, che mi è rimasta”.

P13M.

In generale, un aspetto che accomuna molte delle interviste consiste nel fatto che, benché queste fossero incentrate sul presente, genitori e insegnanti sovente si trovavano a introdurre nella conversazione episodi e riflessioni relativi al proprio vissuto di studenti e di figli. È come se l’accompagnare i ragazzi nella crescita li ponesse costantemente nelle condizioni di trovarsi dinnanzi oltre che ai preadolescenti, al proprio sé preadolescente, e di rivisitare quel periodo della vita e la loro relazione con gli adulti di riferimento in chiave valutativa. In base a quanto fino ad ora osservato si può affermare, come sottolinea Fabbri (2008, p. 47), che “dentro ogni genitore abitano i genitori che lo hanno allevato” e, aggiungerei, dentro ogni insegnante gli insegnanti che lo hanno educato e che l’identità di entrambe le figure viene definita dalle pratiche cui è stato loro concesso di partecipare, e da tutto ciò che hanno osservato a loro volta a casa e a scuola.

5. Conclusioni

Come anticipato, le interviste sono al momento oggetto di un’analisi ad ampio spettro tesa a mettere in luce le varie sfaccettature del fenomeno indagato e per questa ragione non è possibile al momento trarre delle conclusioni utili per la pratica che non siano provvisorie e parziali. Tuttavia, un primo accostamento ai testi delle interviste ha consentito di mettere in evidenza come i dati raccolti forniscano apprezzabili spunti di riflessione. Essi ci rivelano il ruolo di filtro interpretativo giocato dalla memoria rispetto alle azioni quotidiane implementate da genitori e inse-

gnanti con i preadolescenti e sottolineano la necessità di promuovere un'educazione permanente che coinvolga gli adulti educanti per incoraggiare il circolare di pratiche virtuose che andranno a costituire i punti di partenza e i termini di paragone per l'agire degli educatori di domani.

Riferimenti bibliografici

- Bandiera D. (2009). Il ruolo della fenomenologia husserliana nel superamento del dualismo mente-corpo: un'analisi del rapporto tra psiche e corpo vivo. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica II. Dialegethai. Rivista telematica di filosofia*. In <<https://mondodomani.org/dialegethai/articoli/daniela-bandiera-01>> (ultima consultazione: 5/10/2020).
- Bandura A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. (2007). Self-regulation and executive function: The Self as a Controlling Agent. In A.W. Kruglanski, E.T. Higgins (eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 516-539). New York: Guilford.
- Bear G.G. (2010). *School Discipline and Self-Discipline. A Practical Guide to Promoting Prosocial Student Behavior*. New York: The Guilford Press.
- Cefai C., Bartolo P.A., Cavioni V., Downes P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Collingridge D. S., Gantt E. E. (2008). The Quality of Qualitative Research. *American Journal of Medical Quality*, 23(5), 389-395.
- Cunha F., Heckman J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47.
- Dahl R.E. (2004). Adolescent Brain Development: A Period of Vulnerabilities and Opportunities. *Annals of the New York Academy of Sciences* (R.E. Dahl, L.P. Spear eds.), 1- 22, New York: New York Academy of Sciences.
- Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*. Roma: Meltemi.
- De Monticelli R. (2003). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Giorgi A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A modified Husserlian Approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Iori V. (2015⁶). Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura. In V. Iori (ed.), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza* (pp. 15- 41). Milano: Franco Angeli.

- Fabbri L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
- Hagens V., Dobrow M.J., Chafe R. (2009). Interviewee Transcript Review: Assessing the impact on qualitative research. *BMC Medical Research Methodology*, 9 (47). In <<https://bmcmmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-9-47>> (ultima consultazione: 15/10/2020).
- Hudson P., Usak M., Fančovičová J., Erdoğan M., Prokop P. (2010). Preservice Teachers' Memories of Their Secondary Science Education Experiences. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 546–552.
- Majid M. A. A., Othman M., Mohamad S. F., Lim S. A. H., Yusof A. (2017). Piloting for Interviews in Qualitative Research: Operationalization and Lessons Learnt. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(4), 1073-1080.
- Marshall M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Mero-Jaffe, I. (2011). 'Is that what I Said?' Interview Transcript Approval by Participants: An Aspect of Ethics in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 231-247.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010b). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Mondadori.
- Mortari L., Valbusa F. (2016). Far fiorire la consapevolezza delle emozioni: una filosofia dell'educazione affettiva. *Philosophical News*, 12 (1), 42-55.
- Mortari L., Valbusa F. (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L., Silva R. (2018). Words Faithful to the Phenomenon: A Discursive Analysis Method to Investigate Decision-Making Processes in the Intensive Care Unit. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-14.
- Noy C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
- Sampson H. (2004). Navigating the waves: The usefulness of a pilot in qualitative research. *Qualitative Research*, 4(3), 383-402.
- Seidman I. (2006³). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Steinberg L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.

bertà di agire conformemente con le proprie intenzioni è una conquista educativa, che si guadagna attraverso l'attitudine al distanziamento critico dalle proprie idee preconcepite ed all'apertura a quanto c'è di nuovo e creativo nel proprio campo di esperienza: la pigrizia, invece, come ricorda lo stesso Dewey "è un grande fattore nel chiudere la mente alle nuove idee!" (p. 29). Si presenta qui la parte più pragmaticamente ottimistica del pensiero deweyano: è l'eccesso di accomodamento (utilizzando la terminologia piagetiana) che determina la formazione di soggetti pigri e conformisti, incapaci di rinnovare i propri *habitus* e quindi di imprimere una svolta nella costruzione collettiva della conoscenza. I soggetti che poi utilizzano processi mentali errati sono quelli più manipolabili, suggestionabili, quindi meno inclini alla verifica delle asserzioni altrui (o delle proprie credenze) alla luce dei fatti o di procedimenti speculativi razionali e consapevoli. In tale senso, riscontra lo stesso Dewey, "non è raro vedere persone che continuano ad accettare credenze di cui si rifiutano di riconoscere le conseguenze logiche. Essi professano certe credenze ma non sono disposti ad accettare le conseguenze che ne scaturiscono. Il risultato è una confusione mentale. Questa "scissione" influisce inevitabilmente sulla mente oscurandone le capacità di intuizione ed indebolendone la saldezza" (p. 31). Pensiamo quanto siano attuali queste considerazioni alla luce di nuovi paradigmi della contemporaneità: tanto dell'educazione ambientale quanto nel campo dell'educazione alla salute. Spesso i concetti incamerati come mere teorie, slegati dalla motivazione, dalla concretezza e dall'esperienza non sono in grado di incidere in modo significativo sull'acquisizione di competenze effettivamente agite in situazione dimostrandosi così incapaci di innescare reali processi di natura trasformativa dal valore permanente. Qui Dewey coglie i nessi inestricabili che poi connettono l'educare al pensare con l'esperienza: l'intelligenza è il principale metodo strumentale che consente all'uomo di risolvere i problemi della vita, ivi compresi quelli scientifici. Come rileva poi Scurati «la connessione inestricabile di tutti gli aspetti dell'esperienza come continuum qualitativo di significati comporta che le dimensioni individuali e quelle ambientali non possano venire distinte e separate tra loro: l'educazione non è soltanto indottrinamento dell'intelligenza ma vera e propria trasformazione, in cui il perfezionamento della qualità umana procede di pari passo nell'una e nell'altra direzione».

La ri-edizione del volume, accompagnata dalla *Premessa all'edizione italiana* costituisce indubbiamente l'occasione non solo per un rifiorire

le» [p. 5] e di rinnovare la scuola, affinché possa «riprendere il suo posto di agenzia educativa valoriale e formatrice di pensiero critico e di competenze cooperative» [p. 5].

Nel secondo capitolo si richiama il dibattito sulla didattica a distanza, evidenziandone il carattere strumentale e invitando a superare gli opposti estremismi: «né digital-fobia né digital-mania» [p. 8]. È invece urgente porre lo sguardo sui problemi più evidenti del sistema scolastico, accentuatasi nel corso del 2020: basti pensare che un quinto degli studenti italiani è stato penalizzato dal *digital device* ed è stato di fatto escluso dal diritto all'istruzione sancito dalla nostra Costituzione.

Nelle pagine successive, si sviluppa la riflessione in una prospettiva più ampia e profonda, che va oltre il diritto all'istruzione e arriva a inglobare una rosa di «diritti pedagogici», che molti – anche nella scuola – continuano a negare o ignorare. L'a. chiama perciò in causa due questioni fondamentali e preliminari a qualsiasi tentativo di riforma, cioè la preparazione degli insegnanti e la qualità della didattica: «l'allievo che impara in una maniera mnemonica, astratta, passiva viene depauperato di un vissuto educativo importante che è un suo diritto: un diritto *pedagogico!*» [p. 9]. Per rendere reale tale diritto, gli insegnanti dovrebbero poter osservare direttamente l'allievo; renderlo attivo nei processi di apprendimento; motivarlo, scoprendo e valorizzando le sue potenzialità, ma anche sostenendolo nelle sue difficoltà; portarlo all'acquisizione di capacità cooperative e competenze sociali; personalizzare l'offerta formativa; suscitare e affinare il senso critico attraverso il dialogo. Tuttavia, risulta «difficile, anzi impossibile, immaginare una didattica attiva in aule densamente o anche mediamente affollate. Questa è la frontiera qualitativa della scuola di domani: *pochi alunni per classe*» [p. 10].

Il terzo capitolo presenta quindi le linee principali della «*riforma semplice e radicale*», annunciata nel sottotitolo e fondata sulla progressiva riduzione degli studenti per classe fino a un numero massimo che non superi le 6/8 unità (dall'infanzia alla secondaria): diventa pertanto necessario cambiare radicalmente il contesto materiale della scuola, creando le premesse strutturali per una didattica innovativa e creativa, possibile solo in un ambiente a misura di bambino e di ragazzo – così come l'aveva pensato e realizzato Maria Montessori –, funzionale a una nuova forma di «educazione liberatrice».

Nel quarto capitolo, l'a. delinea un percorso che porti ad appianare il divario educativo tra scuola e famiglia, proponendo il superamento della

pedagogia permissiva e lassista (prevalente nel conteso familiare odierno), così come la definitiva archiviazione di quella autoritaria e adultista (ancora prioritaria anche nella scuola d'oggi) per approdare a un terzo paradigma pedagogico, che potrebbe favorire l'incontro tra scuola e famiglia e far superare le reciproche diffidenze: è quello che si richiama alla grande tradizione pedagogica italiana di Rosmini, di don Bosco, di Montessori, di don Milani e che sa coniugare persone e comunità, individuo e società: è il paradigma della «*autorità liberatrice*» [p. 22], emancipatrice, che «*educa all'autonomia e alla libertà, accompagnando l'allievo e personalizzando l'insegnamento*» [p. 22]. Ma questa «*personalizzazione dell'insegnamento* – si chiede De Giorgi – è veramente possibile o è un'illusione o, peggio, un vuoto e ipocrita slogan, di fatto irrealizzabile?» [p. 22]: forse, proprio la riduzione del numero di alunni per classe, la potrebbe favorire.

L'ultimo capitolo, infine, colloca la proposta di riforma all'interno del progresso storico dei diritti di uguaglianza, che sono andati crescendo nel tempo (almeno per una parte di umanità): il XVIII secolo ha portato i diritti civili, il XIX i diritti politici, nel XX si sono progressivamente affermati i diritti sociali. Il diritto all'istruzione è perciò posto in relazione al pieno sviluppo della personalità, inteso come opportunità di partenza, premessa all'ascesa sociale dei ceti subalterni e alla diffusione dell'uguaglianza sociale, che si potrebbe realizzare pienamente solo «*ponendo un più alto ideale di uguaglianza: l'uguaglianza in dignità della persona umana, che caratterizza un umanesimo della fraternità e sororità universali, dei diritti fraterni (che includono la pari dignità di genere e un'ecologia integrale umanistica)*. A livello educativo e scolastico, questa uguaglianza – conclude l'a. – porta ad affermare i *diritti pedagogici* e la personalizzazione educativa. La frontiera del progresso, dunque, non sarà più nel graduale innalzamento dell'obbligo scolastico, ma – confermando ovviamente tale innalzamento e perciò la necessità della scuola pubblica – nella *progressiva diminuzione degli alunni per classe*. Ecco la riforma della scuola (o, se si preferisce, la processualità riformatrice) del XXI secolo, per una più vera e più piena uguaglianza» [p. 28].

Daria Gabusi

laboratorio di *rap-freestyle* è risultato significativo in tal senso, perché sono state valorizzate “le risorse contenute nel gruppo-classe, utilizzando pratiche culturali vicine ai vissuti quotidiani degli allievi per costruire uno spazio di espressione condiviso da tutti i componenti della classe” (p. 57).

Sono queste, dunque, le cornici entro cui si articolano le due sezioni del volume. In particolare, la prima parte è costituita dai primi tre capitoli di carattere teorico e critico-pedagogico volti, da un lato, a contestualizzare le ricerche e gli interventi e, dall'altro, a fornire una analisi critica di termini che si legano alla pedagogia interculturale quali “creolizzazione”, “intersezionalità” e appunto, “*popular culture*”. Tali concetti vengono indagati attraverso un percorso sistematico, critico e rigoroso che tiene in considerazione i più recenti filoni della ricerca pedagogica contemporanea internazionale e nazionale. L'Autore si sofferma proprio su alcune ricerche pedagogiche italiane, per fornire esempi di pratiche connesse agli aspetti della *popular culture* adottate in contesti educativi ad alta complessità socioculturale e per mostrarne le potenzialità; tra queste l'indagine in cui si dimostra il ruolo educativo assunto dalle pratiche digitalmente-mediate in contesti cittadini multiculturali frequentati dai giovani.

Dopo aver problematizzato, sviluppato e dimostrato ampiamente le motivazioni per cui la *popular culture* e le culture dei pari possano oggi essere centrali nei processi di apprendimento e di socializzazione, nella seconda parte del libro Zoletto presenta esperienze di ricerca da lui stesso compiute rispettivamente in alcune scuole dell'infanzia e primarie ad alta presenza migratoria e in quattro Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti del Friuli Venezia Giulia. Nel quarto capitolo, a proposito delle esperienze condotte nei contesti scolastici, l'Autore rimarca l'importanza di muovere da un'analisi “dei punti di forza e di debolezza di un dato contesto per provare poi a costruire [...] possibili progetti di ricerca-azione che cerchino di affrontare eventuali criticità esplicitando, mobilitando e valorizzando le conoscenze e competenze già implicitamente presenti fra gli insegnanti” (p. 76).

Il quinto capitolo, infine, riporta gli aspetti più significativi della ricerca sviluppata nei CPIA. L'Autore pone in evidenza come anche in questo caso le pratiche educative e didattiche attuate dagli insegnanti, nonché le loro conoscenze e competenze, possano essere ulteriori punti di forza che la ricerca pedagogica, svolta in contesti educativi eterogenei, è

“*La rinascita dell’infanzia attraverso l’educazione*”, corpo centrale del volume, pone l’accento proprio sul fanciullo immaginato da Maria Montessori e analizza il punto di vista rivoluzionario che la pedagogista rivolge all’infanzia come tappa evolutiva fondamentale, giungendo alla concezione del bambino come *padre dell’uomo* e attribuendo un enorme potenziale d’azione «all’energia creatrice con cui il bambino compie il proprio disegno individuale e costruisce l’uomo futuro» (p. 71). A partire dalle considerazioni sul fanciullo montessoriano, l’autrice fornisce una disamina dell’ambiente educativo concepito come una scuola *capovolta* in cui *giocare ad essere vivi e imparare ad imparare*. Il richiamo alla figura dell’insegnante che si struttura e prende forma a partire da questa concezione *puerocentrica* interroga il mondo della scuola a ripensare alla formazione di una professionalità che custodisce il valore dell’“attenzione” nei confronti del bambino, intesa come «sguardo premuroso, cura caritativa» (p. 116). L’autrice non si tira indietro rispetto al delicato compito di filtrare le questioni critiche che ruotano attorno alla figura di Maria Montessori e alla sua idea di educazione, concentrandosi anche sulla disamina dei rapporti che la stessa pedagogista intrattene con gli esponenti del fascismo e che impropriamente permettono un accostamento tra il progetto Montessori e le idee del Regime.

La parte finale del testo entra nel vivo delle dinamiche educative che si realizzano all’interno di una classe scolastica, del passato così come del presente, concentrandosi su una lettura in chiave montessoriana degli elementi che strutturano il sistema educativo attuale. Il concetto di *scuola per tutti* alla luce del pensiero di Maria Montessori, alla quale «si deve un contributo speciale alla costruzione di una scuola inclusiva, poiché le sue battaglie resero l’educazione un diritto di tutti» (p. 137) si configura come tema di forte attualità; il richiamo a quelli che oggi si delineano come *bisogni educativi speciali* e alla visione del funzionamento dell’alunno data dall’*ICF-CY*, infatti, restituiscono al lettore un punto di vista sulla disabilità in chiave montessoriana che rifiuta le idee di *esclusione e assistenzialismo* e, per contro, pone al centro la progettazione della piena inclusione degli alunni con difficoltà evolutive e apprenditive, obiettivo ovviamente incompiuto nel tempo in cui Maria Montessori visse. La riflessione circa gli elementi che strutturano la convivenza scolastica sotto l’influenza del pensiero di Maria Montessori, inoltre, portano alla luce il tentativo di richiamare alla riscoperta dell’unicità del fanciullo e delle potenzialità della relazione tra i pari e con gli adulti, elementi questi che permettono «il de-

