

XIX | 1 | 2021

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

Oltre le emergenze:
co-responsabilità pedagogica per la formazione umana

*Beyond emergencies:
shared responsibilities for educational growth*



Pensa
MULTIMEDIA

Pedagogia oggi

anno XIX | n. 1 | giugno 2021

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

Oltre le emergenze: co-responsabilità pedagogica per la formazione umana

Beyond emergencies: shared responsibilities for educational growth

Sezione monografica



Direttore Responsabile

Massimiliano Fiorucci – Presidente SIPED
Università degli Studi Roma Tre

Comitato Direttivo

Pierluigi Malvasi – Vicepresidente vicario SIPED
Università Cattolica del Sacro Cuore

Loredana Perla – Vicepresidente SIPED
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Giuseppe Elia
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Maria Tomarchio
Università degli Studi di Catania

Giuseppe Annacontini
Università del Salento

Carla Callegari
Università degli Studi di Padova

Giovanna Del Gobbo
Università degli Studi di Firenze

Claudio Melacarne
Università degli Studi di Siena

Alessandro Vaccarelli
Università degli Studi dell'Aquila

Caporedattori

Giuseppe Annacontini – *Università degli Studi del Salento*

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Carla Callegari – *Università degli Studi di Padova* (responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*

Andrea Mangiatordi – *Università degli Studi Milano Bicocca*

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*

Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*

Iolanda Zollo – *Università degli Studi di Salerno*

Comitato Scientifico

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre)	Ines Dussel (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)	András Németh (Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)
Stefanija Ališauskien (University of Šiauliai, Lithuania)	Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)	Paolo Orefice (Università degli Studi di Firenze)
Cristina Alleman-Ghionda (Universität zu Köln, Germany)	Anikó Fehérvári (Eötvös Loránd University, Budapest)	Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal)
Marguerite Altet (Université de Nantes, France)	Consuelo Flecha García (Universidad de Sevilla, Spain)	Franca Pinto Minerva (Università degli Studi di Foggia)
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino)	Franco Frabboni (Università di Bologna)	Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Vito Antonio Baldassarre (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)	Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada, Spain)
Enver Bardulla (Università degli Studi di Parma)	Antonio Genovese (Università di Bologna)	Karin Priem (Université du Luxembourg)
Gaetano Bonetta (Università degli Studi di Catania)	Alberto Granese (Università degli Studi di Cagliari)	Giuseppe Refrigeri (Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)
Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze)	Larry A. Hickman (Southern Illinois University di Cabondale, USA)	L. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Spain)
Antonio Canales Serrano (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	José Antonio Ibáñez-Martín (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	Luisa Santelli Beccegato (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal, Germany)	Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)	Noah Sobe (Loyola University Chicago, USA)
Giorgio Chiosso (Università di Torino)	Tomas Kasper (Technical University of Liberec, Czech Republic)	Francesco Susi (Università degli Studi di Roma Tre)
Mireille Cifali (Université de Genève, Switzerland)	Panagiotis Kimourtzis (University of the Aegean, Greece)	Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria)
Enza Colicchi (Università degli Studi di Messina)	Cosimo Laneve (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")	Simonetta Ulivieri (Università degli Studi di Firenze)
Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata)	Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia)	Diana Vidal (Universidad de São Paulo, Brazil)
Jean-Marie Deketele (Université Catholique de Louvain, Belgium)	Umberto Margiotta † (Università Ca' Foscari di Venezia)	Isabelle Vinatier (Université de Nantes, France)
Maria Del Mar Del Pozo (Universidad de Alcalá, Spain)	Eva Matthes (Universität Augsburg, Germany)	Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo)
Claudio Desinan (Università degli Studi di Trieste)	Concepcion Naval (Universidad de Navarra, Spain)	
Gaetano Domenici (Università degli Studi di Roma Tre)		

Curatori del n. 1 – 2021 - Sezione Monografica

GIUSEPPE ANNACONTINI - ALESSANDRO VACCARELLI - SIMONETTA POLENGHI - GIOVANNI MORETTI

Editoriale

- 7 GIUSEPPE ANNACONTINI / ALESSANDRO VACCARELLI / SIMONETTA POLENGHI / GIOVANNI MORETTI

Sezione monografica

- 19 ELISABETTA BIFFI / ANDREA GALIMBERTI
Tutelarsi dall'emergenza: ripensare le pratiche educative nella tutela dei minorenni attraverso l'esperienza della pandemia | Recovering from emergency: re-thinking educational practices in child protection services as a result of the pandemic experience
- 28 ELISABETTA NIGRIS / FRANCO PASSALACQUA
Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di Bicocca con le Scuole | Supporting school beyond the emergency: the "Bicocca con le Scuole" project
- 35 LORENA MILANI
Emergenza educativa e "corpo" docente | Educational Emergency and the Teaching "Body"
- 42 ZORAN LAPOV
Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza | Remote education experiences in 2020 with recently arrived immigrant pupils: strengths and weaknesses
- 50 STEFANO OLIVERIO
Pedagogia della discontinuità e "pensiero affettivo": l'educazione tra crisi, ricostruzione e nuovo inizio | A Pedagogy of Discontinuity and "Affective Thought": Education amid Crisis, Reconstruction and New Beginning
- 58 ALESSANDRO BORTOLOTTI
L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale | Outdoor Learning at school: a path to social inclusion
- 65 ELENA ZIZIOLI
"Educazioni resilienti": il non formale fa scuola | "Resilient education": the schooling system becomes non-formal
- 72 AGNESE INFANTINO
Comunità e generazioni nei servizi educativi per l'infanzia | Community and generations in ECEC services
- 79 ANNA MARIA COLACI
Le malattie e le misure profilattiche nelle scuole pubbliche e private del Comune di Brindisi, dal 1879 al 1913 | Illness and prophylaxis in public and private schools in Brindisi, 1913-19
- 87 BRUNELLA SERPE / FABIO STIZZO
Un progetto di bonifica socio-sanitaria: ambulatori, colonie e asili infantili nella Calabria della prima metà del Novecento | A social and health remediation project: clinics, school-colonies and kindergartens in Calabria in the first half of the twentieth century
- 94 DARIO DE SALVO
La questione universitaria a Messina dopo il terremoto del 28 dicembre 1908 | The university question in Messina after the earthquake of 28 December 1908
- 101 JURI MEDA
Incremento della delinquenza minorile ed emergenza educativa nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1955) | The increase in juvenile delinquency and educational emergency during the postwar period in Italy (1945-1955)
- 108 LUCA ODINI
«La propaganda è respinta a scuola»: la resistenza degli insegnanti norvegesi | «Propaganda is rejected at school»: the resistance of Norwegian teachers

Miscellanea

- 116 MARIA CRISTINA MORANDINI
All'insegna dell'innovazione: la scuola all'Esposizione generale di Torino del 1884 | In the name of innovation: the school at the Turin General Exhibition of 1884

- 124 LUIGIAURELIO POMANTE
L'Università italiana degli anni Cinquanta: dal fallimento della riforma Gonella all'accantonamento del Piano decennale | Italian University in the 1950s: from the failure of the Gonella reform to the introduction of the *Ten-Year Plan*
- 131 ANNEMARIE AUGSCHÖLL BLASBICHLER
Scuola in lingua straniera. Un confronto con le memorie delle realtà scolastiche storiche e attuali | School in a foreign language. Confronting remembered experiences in historical and current school realities

Sezione Junior

- 139 NICOLETTA DI GENOVA
La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione | Managing emergencies and fighting educational poverty: the role of resilience skills in education professionals
- 145 ANGELA SPINELLI
Ambienti di apprendimento e didattica di prossimità: il ruolo delle tecnologie nella riorganizzazione scolastica | Learning environments and proximity teaching: the role of technology in school reorganization
- 151 TERESA GIOVANAZZI
Emergenza educativa. Questioni emblematiche del rapporto Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa | Educational emergency. Emblematic issues of the report *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*

Recensioni

- 156 BALDINI MICHELA
158 MASSIMILIANO COSTA
160 ALESSANDRO VACCARELLI
162 DAVIDE ZOLETTO
164 ROSSELLA MARZULLO
166 PESCI FURIO
168 FIORELLA PAONE

Giuseppe Annacontini

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

Alessandro Vaccarelli

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

Simonetta Polenghi

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

Giovanni Moretti

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

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

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

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

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

ABSTRACT

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

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

Nell'emergenza, la pedagogia

In emergency, the education

Giuseppe Annacontini, Alessandro Vaccarelli

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

Crisi ed emergenze educative nella storia dell'educazione

Crisis and educational emergencies in history of education

Simonetta Polenghi

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

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

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

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

Beyond emergencies: rethinking training and redesigning learning environments

Giovanni Moretti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

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

**Tutelarsi dall'emergenza:
ripensare le pratiche educative nella tutela dei minorenni attraverso l'esperienza della pandemia**

**Recovering from emergency:
re-thinking educational practices in child protection services as a result of the pandemic experience**

Elisabetta Biffi

Associate Professor in Social and General Pedagogy | Department of Human Sciences for Education "R. Massa" | University of Milano-Bicocca (Italy) | elisabetta.biffi@unimib.it

Andrea Galimberti

Researcher in Social and General Pedagogy | Department of Human Sciences for Education "R. Massa" | University of Milano-Bicocca (Italy) | andrea.galimberti1@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Biffi, E., Galimberti, A. (2021). Tutelarsi dall'emergenza: ripensare le pratiche educative nella tutela dei minorenni attraverso l'esperienza della pandemia. *Pedagogia oggi*, 19(1), 19-27.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-02>

ABSTRACT

Child protection services represent a professional context in which emergency is a frequent dimension, being embedded in the need to prevent and address threats to personal integrity and freedom. This feature makes it a particularly interesting milieu for interrogating the effects of the pandemic crisis on educational practices that take place in specific institutional settings, thereby fostering a wider pedagogical reflection on the meaning and nature of educational interventions in critical situations. This article will present some considerations based on qualitative research – part of the project Education for Social Justice, Disuf, UNIMIB – realized through interviews with professionals during the lockdown. The emerging themes offer interesting cues to re-think some fundamental dimensions of educational work, such as the challenges that flourish on the borderline between the personal and professional spheres, the relevance of networking and the need for a better awareness of those professional assumptions shaped – often unconsciously – by institutional frames of reference.

La tutela dei minorenni è un contesto professionale in cui l'emergenza è orizzonte usuale, connaturato alla necessità di prevenire e affrontare tempestivamente minacce all'integrità personale e alla libertà di agire. Questo lo rende particolarmente interessante per interrogare gli effetti dell'emergenza pandemica sulle pratiche educative all'interno di precise cornice istituzionali, sostenendo una riflessione pedagogica sulla natura dell'intervento educativo all'interno delle situazioni di crisi. L'articolo proporrà alcune riflessioni basate su di una ricerca qualitativa – parte del progetto Education for Social Justice, UNIMIB – condotta tramite interviste a professionisti durante la fase di lockdown. I temi emergenti offrono spunti utili a ripensare alcune dimensioni costitutive del lavoro educativo, quali le criticità attinenti al confine tra sfera personale e professionale, all'importanza della rete e la necessità di maggiore consapevolezza circa le proprie premesse di fondo, orientate – anche inconsapevolmente – dalla cornice istituzionale.

Keywords: COVID-19, advocacy, qualitative research, educator

Parole chiave: COVID-19, tutela, ricerca qualitativa, educatori

Received: March 1, 2021

Accepted: March 23, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Elisabetta Biffi, elisabetta.biffi@unimib.it

Credit author statement

Il presente lavoro è frutto di una riflessione condivisa, ai fini della attribuzione specifica delle parti i paragrafi 1 e 2 sono attribuibili a Elisabetta Biffi, i paragrafi 3 e 4 sono attribuibili a Andrea Galimberti.

1. Tutelare l'infanzia in emergenza

L'emergenza COVID ha avuto, e sta avendo, un impatto forte sul piano della tutela dei minorenni. Pur non essendo tra le principali vittime dirette della pandemia da COVID-19, i bambini rischiano di divenirne i peggiori bersagli indiretti, con il rischio di potenziali effetti a lungo termine e di ritardi nella attuazione degli stessi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile prefissati nella *Agenda 2030* delle Nazioni Unite (United Nations, 2020). Le limitazioni imposte per contenere la pandemia hanno esacerbato e accelerato i problemi esistenti di disuguaglianze sociali all'interno e tra i paesi, incidendo sulle possibilità di vita dei bambini e sulla loro salute fisica e mentale, con un aumento del rischio di subire o assistere a violenza (UNESCO, WHO, UNICEF, End Violence Against Children, 2020). La gestione dei casi e le visite domiciliari per bambini e donne vittime di abuso e maltrattamento sono tra i servizi più comunemente interrotti (UNICEF, 2020), così come spesso resta a rischio la stessa apertura dei centri di assistenza per le categorie più vulnerabili (Better Care Network, The Alliance, UNICEF, 2020).

Anche nel panorama nazionale la pandemia ha rappresentato, sin a partire dal primo lockdown, un fattore di stress per il sistema di tutela. Dal recente Rapporto Annuale ISTAT, si hanno, infatti, evidenze di come a seguito del lockdown si sia registrato un incremento delle chiamate ricevute dal numero anti-violenza 1522 e molte delle richieste di aiuto è stato da parte di vittime con figli minori (ISTAT, 2020).

In questo quadro, l'esperienza del primo lockdown ha obbligato a ripensare tempi e spazi della tutela, secondo le specificità dei contesti. Nel mese di marzo 2020, l'esplosione della crisi pandemica globale relativa al COVID-19 e la conseguente dichiarazione dello stato di emergenza (decreto legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante *Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*) ha obbligato anche i servizi di tutela a riorientarsi all'interno di nuove coordinate.

Le comunità residenziali per i minorenni, ad esempio, hanno dovuto gestire le problematiche connesse alle procedure di isolamento, alla rimodulazione delle visite e delle uscite, alla gestione della sicurezza del personale. I servizi educativi di appoggio domiciliare si sono, invece, dovuti re-inventare in una modalità di relazione a distanza. La sospensione degli interventi educativi attivati in fase pre-pandemia rischiava, infatti, di avere gravi ripercussioni soprattutto per quelle bambine e quei bambini che vivono situazioni familiari di maggiore vulnerabilità. La stessa *Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza* ha evidenziato seri segnali di allarme per bambini e ragazzi dovuti all'impatto della pandemia (Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, 2021).

La tutela passa, infatti, attraverso la possibilità di agire sulla quotidianità della vita dei minorenni, sostenendo loro e le loro famiglie nella costruzione di modalità educative adeguate allo sviluppo dei soggetti. L'emergenza ha sconvolto questa quotidianità, facendo di fatto mancare quella *materialità* che costruisce il corpo dell'intervento educativo. I legami educativi a distanza che si sono dovuti attivare andavano, così, non tanto a riprodurlo quanto ad individuare nuove coordinate di materialità per *dare corpo* all'intervento in un mutato ambiente. Le videochiamate, che come si vedrà sono state strumento educativo, hanno aperto ad un modo diverso di entrare nelle case di bambine/i e ragazze/i. Per altri operatori, invece, come nel caso di quelli coinvolti nell'intervento educativo a scuola, si è trattato di varcare per la prima volta la soglia domestica, assumendo un osservatorio inedito sulla relazione.

Infine, va sottolineato come il complesso sistema di tutela e promozione dei diritti dei minorenni necessiti di spazi di confronto e parola che possano permettere loro di dare voce al proprio sentire, che nei casi più critici diviene un dare voce alla loro richiesta di aiuto. Di fatto, la compresenza di tutti i membri della famiglia e l'impossibilità di avere contatti con altre figure adulte di riferimento ha reso difficile garantire questa dimensione, sovente impedendo a bambine/i e ragazze/i di ritagliarsi spazi 'protetti' per ritrovare quel clima intimo e confidenziale che è alla base dell'ascolto e del raccontarsi.

2. Interrogare le *capacità* di educare a distanza per la tutela dei minorenni: lo studio

A partire dalle suddette considerazioni, si vuole presentare una ricerca condotta a ridosso del primo *lockdown* dello scorso marzo 2020, che ha avuto lo scopo di indagare le pratiche e i significati del lavoro educativo rimodulato a causa delle limitazioni in corso. Tale studio è stato parte di un più complesso progetto,

Education for Social Justice, di ricerca, formazione e intervento promosso dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” con il supporto dell’Ateneo di Milano-Bicocca, nel periodo 2018-2020. La cornice strategica di riferimento è stata offerta dall’Agenda 2030 delle Nazioni Unite: nella *Resolution* dal titolo *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN, 2015) vengono tracciati i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile per l’umanità, i quali assegnano un ruolo chiave all’educazione, adottando uno sguardo peculiare sull’infanzia. In tale prospettiva, *Education for Social Justice* è stato volto ad indagare le condizioni affinché alle giovani generazioni sia garantita la possibilità di partecipare, emanciparsi ed essere consapevole della propria responsabilità sociale, ponendo l’attenzione su tre differenti linee di ricerca corrispondenti a tre diverse aree di intervento: l’ambito della tutela dei minorenni; la scuola secondaria e i servizi di intervento e prevenzione contro l’abbandono scolastico; i servizi alla prima infanzia.

Lo studio si è collocato nel quadro teorico del *Capability Approach* (da ora CA nel testo), fondato sugli studi di Amartya Sen e poi sviluppato da altri studiosi, in particolare dalla filosofa americana Martha Nussbaum. Tale approccio si caratterizza per due aspetti fondamentali: la sua vocazione pratica (in opposizione a un teorizzare soltanto ideale di *qualità della vita* e di *giustizia*); la sua multidimensionalità anti-economicista (Robeyns, 2018). In estrema sintesi, il CA sostiene che la valutazione della qualità della vita (benessere), del livello di giustizia sociale, dell’uguaglianza o, ancora, dello sviluppo non può essere ridotta alla valutazione degli indicatori economici tradizionali, ma deve essere condotta in termini di opportunità reali (capacità) che le persone hanno di vivere effettivamente il tipo di vita che esse “*have reason to value*” (*functionings*) (Sen, Nussbaum, 1993; Nussbaum, 2012; Robeyns, 2016; 2018).

Senza approfondire oltre la cornice progettuale, quanto qui si vuole presentare è lo studio in esso realizzato in una sua linea di ricerca, connessa all’ambito della tutela, a fronte dell’emergenza sanitaria esplosa, volta ad indagare le difficoltà e le nuove possibilità che i professionisti stavano incontrando in una quotidianità professionale travolta dall’emergenza in corso. Questo poneva alcune considerazioni preliminari. Da un punto di vista etico, in primo luogo, si è trattato di valutare il rischio potenziale per i partecipanti, soprattutto in termini di appropriatezza delle domande in relazione ai loro stati interni. Molti operatori del settore educativo si sono trovati improvvisamente sotto notevole stress, abbassando così la soglia di sostenibilità di una ricerca. Quindi la valutazione del rischio di potenziali danni ha richiesto una considerazione molto attenta sia in termini quantitativi (durata dell’intervista) sia in termini qualitativi (tipologia dei temi trattati). Pertanto, sul piano metodologico si è optato per l’utilizzo di metodologie di raccolta on-line realizzate attraverso le comuni piattaforme (Webex, Google Meet, Microsoft Team e Skype), in modo da poter garantire l’attuazione della ricerca pur nel rispetto delle considerazioni sopra riportate. Il quadro teorico della ricerca ha continuato ad orientarsi nel CA, come lente di indagine epistemologicamente adeguata¹.

Nello specifico, lo studio si è costituito quale ricerca qualitativa, attraverso la realizzazione di un’intervista semi-strutturata (Atkinson, 2002). L’intervista è stata costruita su quattro assi di attenzione (per un totale di tredici domande): la quotidianità professionale, nel confronto tra la quotidianità pre-emergenziale e quella in essere; l’impatto della attuale quotidianità – lavorativa e personale – sulla generale percezione della propria professionalità; le pratiche educative poste in essere dai professionisti; l’impatto che la presente condizione professionale avrebbe potuto avere nella configurazione futura delle specifiche pratiche educative².

Il piano di rilevazione dei dati, relativo alla parte di studio oggetto del presente contributo, ha permesso di raccogliere un totale di 25 interviste della durata di circa 90 minuti ciascuna³. Tutto il materiale verbale

1 Sia perché molte delle sue applicazioni fanno riferimento a contesti a forte privazione, nonché a situazioni ad incidenza epidemiologica (Manley, 2020); sia perché capace di offrire una scala multidimensionale per la valutazione della qualità della vita e del benessere anche in condizioni di restrizione (Venkatapuram, 2020).

2 Per orientare rispetto alla valutazione della qualità e dell’impatto delle pratiche, si è fatto riferimento alle dieci capacità proposte da Nussbaum (2012). Tale parte dello studio non è, tuttavia, oggetto di riflessione nel presente articolo, mentre è oggetto di ulteriori elaborazioni che sono ad oggi in corso di pubblicazione.

3 Nello specifico, per quanto oggetto del presente articolo, si considerano come campione intervistato: 9 educatrici ed educatori nei contesti direttamente di tutela, 10 tra educatrici, insegnanti e coordinatori nei servizi dedicati all’infanzia e 6 insegnanti impiegati in scuole primarie e secondarie.

raccolto attraverso le trascrizioni è stato successivamente analizzato utilizzando un'analisi tematica (Boyatzis, 1998): le ricercatrici e i ricercatori impegnati sul progetto hanno identificato, attraverso un confronto intersoggettivo (Mortari, 2007), alcuni temi ricorrenti all'interno dei dati. Dati sono stati analizzati attraverso l'utilizzo di un software specifico (NVIVO 12) che ha permesso forme di codifica diretta e forme di triangolazione delle interpretazioni tra diversi ricercatori attraverso la possibilità di cooperare on-line in una piattaforma condivisa.

3 Il lockdown per ripensare la quotidianità dell'intervento educativo

In questo paragrafo verranno proposti alcuni temi derivanti dall'analisi effettuata sulle interviste di operatori attivi nell'area della tutela minori e impegnati in servizi di educativa domiciliare, educativa scolastica e centri di aggregazione giovanile. Non è stato possibile coinvolgere operatori di comunità di accoglienza perché la situazione di *lockdown* non permetteva loro di distogliere le energie da un contesto professionale la cui quotidianità andava ristrutturata in modo incessante, come da valutazioni etiche sopra esposte.

Verranno ora proposte alcune riflessioni intrecciate alle parole degli intervistati mettendo a fuoco quattro tematiche individuate nelle interviste: a) la reazione al *lockdown*; b) le criticità rispetto al confine tra sfera personale e professionale; c) l'importanza della rete e d) la possibilità di guadagnare maggior consapevolezza sulle dimensioni del dispositivo-tutela.

a) La reazione al *lockdown*

Le risposte degli operatori hanno messo sin da subito in evidenza che la fatica iniziale connessa alla necessità di fronteggiare un evento inaspettato di così ampia portata è stata una dimensione presente, come ci si sarebbe potuto aspettare. Tuttavia, gran parte degli intervistati, una volta rilevato tale "dato di fondo", ha messo decisamente l'accento sulla capacità di cavarsela, senza dilungarsi particolarmente su momenti di stasi, disorientamento o incertezza. Un elemento che assume ancora maggiore rilievo se comparato con gli altri ambiti di ricerca del progetto, ovvero le scuole secondarie e i servizi 0-6 (nidi d'infanzia): è evidente dai dati raccolti come educatori e insegnanti impegnati in questi servizi abbiano vissuto maggiori difficoltà nel confrontarsi con l'emergenza, vedendo i propri contesti professionali sconvolti rispetto alle abituali prassi operative.

[...] lavoro con loro eseguendo una sorta di monitoraggio di diverse attività tramite Skype, quindi sicuramente la situazione è abbastanza complicata perché riadattarsi a questa nuova situazione non è stato semplice e, a maggior ragione, avendo a che fare con soggetti che hanno particolari fragilità, non essere presente sicuramente rende il lavoro un pochettino più difficile per tutti, sia per me ma soprattutto per loro. Però in qualche modo riesco a tenere comunque un monitoraggio buono, li sento comunque tutte le settimane. C'è un po' di difficoltà nel proporre delle attività perché non sempre loro sono propensi a seguirti. Però, insomma, in qualche modo ce la stiamo cavando, un po' a fatica ma ce la stiamo cavando (Intervista 3).

L'area della tutela dei minori sembra esser rappresentata come un ambiente costitutivamente strutturato sull'emergenza, in cui le discontinuità operative sono previste, all'interno di un monitoraggio comunque costante, volto a prevenire e, eventualmente, fronteggiare tempestivamente minacce rivolte all'integrità personale e alla libertà di agire.

[...] come avrei fatto in qualsiasi altro momento, diciamo, di un'interruzione brusca del nostro vederci quotidiano, e quindi non lo so...se stanno male, se per un periodo non riescono a venire al centro diurno perché sono via, se succede qualcosa per cui non possono venire, comunque, come avrei fatto in quei momenti, ho continuato a sentirli telefonicamente, a vederli in video messaggio perché con alcuni di loro era già avviata questa pratica, diciamo. Quindi ho continuato assolutamente il mio lavoro (Intervista 9).

Probabilmente la centratura del lavoro sulla relazione con i minori rende possibile rimodulare l'orizzonte spazio-temporale e il senso dell'intervento in modo più fluido rispetto ad altri contesti, come, ad esempio la scuola, in cui la "marca di contesto" (Formenti, 2017) è maggiormente legata ai vincoli spazio-temporali del dispositivo.

[...] Le risorse che avevo già erano proprio sul fatto che alcune relazioni erano già abbastanza consolidate e quindi è più facile rimanere in contatto, quindi anche raccontarsi, cioè stare al telefono senza problemi (Intervista 2).

[...] la continuità relazionale: che sia anche cinque minuti al giorno, che siano due minuti al telefono nell'ottica di lavorare insieme, nell'ottica di come dicevo prima anche tollerare il non fare, c'è comunque un filo relazionale che va avanti. Quindi se io fino a ieri ero nella tua vita non posso scomparire. Questo è fondamentale, c'è il pensare che al di là di tutto una relazione deve essere mantenuta, secondo diverse forme, la forma che si ritiene più opportuna (Intervista 1).

L'esperienza del *lockdown* sembra permettere di prender maggior consapevolezza di meta-competenze, come flessibilità, capacità di adattarsi e di tollerare il caos, già presenti nella dotazione dell'educatore/trice ma affinate e messe alla prova dalla pandemia.

[...] e quindi la flessibilità sta in questo: riuscire ad adattarsi a tutte le situazioni, compresa questo e noi educatori su questa roba secondo me, non parlo solo per me, siamo dei maghi cioè siamo proprio degli alchimisti (Intervista 8).

[...] sicuramente la capacità di fare riferimento alla relazione con loro e la capacità di tollerare il, non so, il caos di questo momento, personalmente, ma anche con loro. A questo tengo molto, perché secondo me è qualcosa che caratterizza e che dovrebbe caratterizzare il lavoro di tutti noi (Intervista 9).

b) Le criticità rispetto al confine tra sfera personale e professionale

Uno dei cambiamenti forse più significativi delle pratiche professionali degli operatori intervistati riguarda la rimodulazione dei propri contesti di intervento. Se in precedenza erano solo gli educatori a entrare nelle case dei propri utenti, ora accade anche il contrario, seppur virtualmente. Il proprio spazio intimo, quello della dimensione domestica, diviene territorio dell'azione educativa e dunque spazio professionale. L'educatore è chiamato a presidiare tale spazio e a "orientarlo" a seconda dell'intervento in atto.

[...] Io con alcuni ho scelto, anche volutamente, di utilizzare la mia cameretta e ho fatto vedere anche delle mie foto perché sono, e mi sento, in una situazione di avere coscienza del mio ruolo, tale per cui non ho problemi a mostrare delle mie foto e loro vedono una parte anche mia molto più umana rispetto a quella professionale. E questa cosa può essere anche utilizzata in una funzione lavorativa e educativa, quindi è stata una scelta che ho fatto con alcuni casi, perché, ripeto, creare una situazione un po' più conviviale pensavo potesse aiutare a vivere in maniera diversa il momento. Con altri ho scelto questa camera in cui dietro c'è un armadio e non si vede niente perché mi sentivo più serena io, perché magari queste persone tendono già ad entrare un po' troppo e io non ho voglia di farle entrare. Quindi ho scelto una camera un po' più neutra dove si vedesse semplicemente un armadio, non foto mie (Intervista 1).

La rimodulazione sia di spazi che di tempi ha effetti sul delicato confine tra vita privata e professionale che gli intervistati sembrano avere bene in mente, ma che nella nuova situazione richiede un rinnovato presidio.

[...] anzi, guarda loro vorrebbero conoscere mia sorella. A maggior ragione l'ho mandata nell'altra camera perché non voglio assolutamente che accada. Sì, perché lascerei lo scettro a loro. Cioè io se voglio farti vedere mia sorella è perché io decido di fartela vedere. Come se io ti faccio vedere le foto è perché io decido di fartele vedere, c'è il fatto di avere padronanza del *setting*, no? Che deve essere sempre mio,

a prescindere da una dimensione un po' più colloquiale, però, ripeto, mi piace sapere che la situazione ce l'ho in mano io e quindi questo mi porta a dire, se dovesse essere, lo decido io. Non vedo utile far conoscere mia sorella, lo vedo solo semplicemente come un "pettegolezza" e quindi non gliel'ho fatta conoscere (Intervista 1).

[...] e tu sei tenuto ad esserci. Ed è molto difficile anche con i ragazzi che seguono far loro capire che il giorno di Pasqua non è un giorno di lavoro e quindi magari non mi chiamano: farlo capire a loro, farlo capire ai genitori, perché prima c'era un po' più l'idea che l'educatore lavora dal lunedì al venerdì e poi il weekend può fare altro. Adesso, visto che non si può fare altro, è come se il tempo venisse dilatato, ma, nello stesso momento, non venisse riconosciuto (Intervista 6).

c) L'importanza della rete

Nell'isolamento del *lockdown* emerge con vigore l'importanza di relazionarsi con i colleghi e con altri professionisti, così come di potersi appoggiare a reti di supporto, in un momento in cui il rischio è di percepirsi ancora più soli.

[...] ma, allora, una parte difficile di questo momento è il fatto che comunque siamo ancora più soli di prima. Nel senso che comunque entrare a scuola, parlare con i docenti o anche uno scambio molto informale, a volte, ti dà quella parte in più di lavoro. In questo momento, per quanto mi tenga in contatto con tutti gli insegnanti, sia di sostegno che di materia, non è la stessa cosa, anche perché anche loro lavorando a distanza danno un feedback un po' più debole rispetto alla presenza. Quindi diciamo che manca quel lavoro un po' sul territorio, quella cosa un po' di rete che ti aiuta spesso in alcune situazioni per capire meglio l'andamento o come e quali sono le richieste, le esigenze. Anche se, appunto, il telefono fortunatamente aiuta comunque a sentirsi (Intervista 2).

[...] Sicuramente il lavoro di équipe è qualcosa che aiuta sempre e a cui io tengo personalmente anche per non lasciarsi andare in questo momento. Ci tengo anche che venga mantenuto con i miei colleghi questo confronto, che è qualcosa a cui posso sempre attingere (Intervista 9).

d) La possibilità di guadagnare maggior consapevolezza sulle dimensioni del dispositivo-tutela

La tutela minori è un contesto che si presta decisamente a essere visto come dispositivo governamentale, ovvero come insieme di riti, condizioni materiali, dimensioni simboliche e rappresentazioni che agiscono al di là dell'intenzionalità del singolo individuo coinvolto – a vario titolo – all'interno di esso (Ferrante, 2017; Palma, 2016; Palmieri, Prada, 2008). Un operatore chiamato a svolgere pratiche educative in questo contesto si trova costantemente immerso in un campo che ne orienta azioni e dimensioni di senso, senza poter avere la completa consapevolezza di tutte le dimensioni che "stanno agendo sulla propria azione". È sempre possibile, tuttavia, prender posizione (ed eventualmente discostarsi) dall'*habitus* che il dispositivo incentiva, ma per farlo deve essere possibile coglierne criticamente quelle dimensioni strutturali che solitamente si presentano come "scontate" o "normali". Il primo *lockdown* legato alla pandemia COVID-19 sembra aver rappresentato una fonte di informazione potenzialmente rilevante in tal senso. La disarticolazione delle abitudini professionali ha, infatti, permesso di far emergere nuovi elementi e di osservare quanto accadeva in precedenza da una nuova angolatura. Ad esempio, è stato possibile osservare come il dispositivo in essere, fondato sull'emergenza, tenda continuamente a schiacciare l'operatore sul presente, togliendo lo spazio per pensare, progettare e programmare.

[...] sicuramente, mi viene da dire, la situazione è meno frenetica perché io, lavorando nel domiciliare e anche in scolastica, faccio spostamenti continui [...] ora c'è più tempo per pensare forse [...] prima non ho avuto tempo per pensare e invece adesso ce l'ho e sto anche ragionando un po' in una nuova ottica, ecco (Intervista 1).

[...] questo mi ha permesso anche di avere più tempo per fare anche un po' di programmazione perché essendo comunque a casa possiamo guadagnare il tempo che va via uscendo in macchina, magari nel traffico, o magari dell'imprevisto mentre sei in giro, invece lavorando sempre da casa mi sono potuta organizzare con molta più tranquillità e serenità (Intervista 3).

Un'altra dimensione spesso non vista del dispositivo tutela è il fatto che il *focus* di intervento – centrato sul minore – porta in alcuni casi a sottovalutare la necessità dell'educatore di occuparsi anche delle relazioni vitali che il minore stesso intrattiene con gli adulti di riferimento. In molti casi questa mancanza di conoscenza e dialogo tra operatore e famiglia crea diffidenza, sospetto e fraintendimento, portando al fallimento dell'intervento (Serbati, Milani, 2013). Il nuovo vincolo rappresentato dal collegamento online da casa ha significato, per diversi operatori, poter entrare in dialogo con la famiglia del minore. Un dialogo non sempre semplice, ma fondamentale.

[...] entro nelle case. Ecco pure questa cosa è interessante: sto entrando nelle case, cioè genitori mai visti in cinque anni, mai, ora li vedo: vedo le sorelle, vedo i genitori che ringraziano, sono cose molto belle (Intervista 8).

[...] ci sono degli aspetti positivi perché, ad esempio, io due mamme di due ragazzi di scolastica che ho iniziato a seguire da gennaio non le avevo ancora conosciute e sono riuscita a conoscerle tramite la videochiamata. E questo ha portato comunque degli aspetti positivi nella relazione anche con i genitori. Dall'altra parte, ci sono dei momenti in cui magari c'è una fatica proprio forte del nucleo familiare, quindi si sente proprio che magari le cose... quindi anche attraverso la videochiamata si riesce a percepire a volte che ci sono, magari, momenti di tensione e c'è anche un urlarsi un po' addosso e a volte è faticoso riuscire a gestire questa cosa dall'altra parte del telefono, cercando anche di calmare un po' gli animi (Intervista 2).

In alcune interviste si descrive una relazione tra operatore e utenza meno asimmetrica, più orientata a vedere le risorse di quanto prima non accadeva. Il dispositivo-tutela è estremamente legato alla dimensione della valutazione, del controllo e da una catena di responsabilità verticistica (giudice-assistente sociale-educatore): non è semplice in quest'ambito strutturare una relazione che pone al centro le risorse di chi si incontra (Milani, Ius, 2010) anche se, consapevolmente, ci si propone il contrario.

[...] perché siamo abituati come operatori a pensare che senza di noi quella famiglia lì non ce la può fare. Senza servizio quella famiglia lì va allo sfacelo. Oh mio Dio si ammazzano tutti e si salvi chi può! Capito? Invece, in questo momento noi siamo costretti ad aspettare, in qualche modo, a non fare per forza. A fare meno e a chiedere anche di fare meno, e quindi guardare anche la famiglia da un altro punto di vista e forse la troviamo molto più equipaggiata di quanto pensavano prima. Ora con ciò non voglio dire che le situazioni che seguono siano tutte rosee e sono serene e tranquille che stiano in casa h24. Assolutamente no. Però, forse, ripeto, il tollerare gli eventi e la loro quotidianità a prescindere dal lavoro che fai è importantissimo e bisognerebbe farlo anche in una pratica diciamo normale di lavoro (Intervista 1).

La possibilità di entrare in relazione in modo differente, emancipandosi in parte dalle dimensioni di valutazione e controllo, sembra avere effetto sulla relazione stessa nella direzione di un maggior dialogo nella costruzione dell'intervento.

[...] Quindi sento che le famiglie e i ragazzi questa cosa la sentono molto e la stanno apprezzando, anzi sono gli aspetti che forse ti fanno percepire in maniera differente. Io lo sento, perché mi vedono come appartenente alla stessa classe, non so, allo stesso sentire, quindi è un lavoro molto diverso, più di co-costruzione e di condivisione su queste dimensioni (Intervista 1).

4. Conclusioni

Nel momento in cui stiamo scrivendo questo articolo, si sta fronteggiando una seconda, per taluni terza, ondata di peggioramento del quadro epidemiologico nazionale. Sebbene consapevoli della potenziale ricchezza rappresentata dal ritornare ad ascoltare i partecipanti, per chiedere loro come le pratiche educative si sono riadattate nel corso dei successivi *lockdown*, le considerazioni etiche già sottolineate in apertura hanno portato ricercatrici e ricercatori a decidere di non proseguire in tale direzione. Tuttavia, interlocuzioni informali, che pur sono proseguite, con gli intervistati così come con altri operatori del settore, hanno portato e stanno portando alla luce la fatica che il protrarsi dell'emergenza sta causando. I contatti a distanza si fanno più difficili e faticosi, la collaborazione con le famiglie in condizioni di maggiore criticità si rende più incerta. In molti casi, il rischio di contagio viene addotto, anche, come giustificazione per sottrarsi al contatto, sia da parte delle famiglie, sia da parte degli stessi minorenni. Le più recenti rilevazioni mostrano, d'altro canto, quanto vi sia un incremento dei casi di disagio e sofferenza anche psichiatrica (Vicari, Di Vara, 2021) fra i giovanissimi nei termini sia di disturbi del sonno, ansia, sia di casi legati a tentativi di suicidio o atti di autolesionismo, quando non di ritiro sociale.

Dentro ad una emergenza che, protrattasi per ormai un anno, smette di essere *emergente*, lo studio qui condiviso invita a pensare il lavoro educativo nella tutela come attività artigianale di costruzione quotidiana di tessuti relazionali che siano flessibili e capaci di adattarsi alla mutevolezza del periodo storico che stiamo attraversando.

La tutela si costruisce, così, attraverso una presenza strutturale – cioè costante e garantita – e flessibile, orientata da competenze professionali che sanno pensare in termini progettuali anche quegli aspetti *micro* che compongono il vivere quotidiano. Una tutela che sappia, cioè, giocare nella prossimità dell'intervento anche quando il territorio in cui si gioca è la quotidianità domiciliare che l'emergenza pandemica ha rivelato essere sempre più *campo di frontiera*.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Cortina.
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2021). *L'Autorità garante in Bicamerale Infanzia su pandemia, affidi e partecipazione dei minori*. In <<https://www.garanteinfanzia.org/news/garante-bicamerale-infanzia-pandemia-affidi-partecipazione>> (ultima consultazione: 12/1/2021).
- Boyatzis R. (1998). *Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development*. London: Sage.
- Barbier R. (2008). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
- Better Care Network, The Alliance, UNICEF (2020). *Protection of Children during the COVID-19 Pandemic. Children and Alternative Care*. In <<https://www.unicef.org/media/68506/file/COVID-19-Alternative-Care-Technical-Note.pdf>> (Ultima consultazione: 10/1/2021).
- CISMAI (2020). *Coronavirus, le associazioni chiedono al governo un decreto minori*. Redattore sociale, <<https://cismai.it/coronavirus-le-associazioni-chiedono-al-governo-un-decreto-minori>>.
- Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- ISTAT (2020) *Violenza di genere al tempo del COVID-19: le chiamate al numero verde 1522*. In <https://www.istat.it/it/files//2020/05/Stat-today_Chiamate-numero-antiviolenza.pdf> (ultima consultazione: 25/1/2021).
- Manley R. (2020). Light at the End of the Tunnel: The Capability Approach in the Aftermath of COVID-19. *Journal of Human Development and Capabilities*, 21(3): 287-292.
- Milani P., Ius M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Palma M. (2016). *Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia nell'opera di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C., Prada G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.
- Sen A., Nussbaum M. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.

- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie*. Roma: Carocci.
- Unesco, Who, Unicef, End Violence Against Children (2020). *Global status report on preventing violence against children*. In <<https://www.unicef.org/media/70731/file/Global-status-report-on-preventing-violence-against-children-2020.pdf>> (ultima consultazione: 8/01/2021).
- Unicef (2020). *Protecting children from violence in the time of COVID-19*. In <<https://data.unicef.org/resources/protecting-children-from-violence-in-the-time-of-COVID-19-brochure/>> (ultima consultazione: 13/1/2021).
- United Nations (2020). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Children*. In <<https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children>> (ultima consultazione: 13/1/2021).
- Venkatapuram S. (2020). Human Capabilities and Pandemics. *Journal of Human Development and Capabilities*, 21(3): 280-286.
- Vicari S., Di Vara S. (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19: l'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.

Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di "Bicocca con le Scuole"

Supporting school beyond the emergency: the "Bicocca con le Scuole" project

Elisabetta Nigris

Full Professor of Didactics | Department of Human Sciences for Education | University of Milan Bicocca (Italy) | elisabetta.nigris@unimib.it

Franco Passalacqua

Researcher of Didactics | Department of Human Sciences for Education | University of Milan Bicocca (Italy) | franco.passalacqua@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Nigris E., Passalacqua F. (2021). Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di Bicocca con le Scuole. *Pedagogia oggi*, 19(1), 28-34.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-03>

ABSTRACT

This contribution offers a reflection on the training methods and forms able to support schools in the current phase of ongoing emergency with the purpose of rethinking school improvement methods and professional development programs beyond the pandemic crisis. This reflection starts with the description of "Bicocca con le Scuole", a project launched in March 2020 by the University's Primary Education Degree Programme to support and train teachers. It then considers the results of recent research on remote teaching and learning conducted both internationally and within this project. "Bicocca con le Scuole", composed of an online platform to share experience and practices, webinars and training programmes, reveals the need for a reconfiguration of the relationship between University and the school system based on a holistic approach.

Il presente contributo intende offrire una riflessione sulle modalità formative capaci di accompagnare la scuola ad attraversare questa fase di perdurante straordinarietà con il proposito di ripensare, guardando oltre l'emergenza, alla qualità dei dispositivi di formazione rivolti all'istituzione scolastica e alle sue professionalità. Tale riflessione prende avvio dalla presentazione del progetto "Bicocca con le Scuole", iniziativa di sostegno e formazione rivolto a insegnanti del primo ciclo scolastico, avviata a Marzo 2020 da un gruppo di docenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, e dalla parallela considerazione delle ricerche condotte all'interno del progetto e a livello internazionale sull'impatto della pandemia sul sistema scolastico. L'analisi di tale iniziativa e ricerche consente di mettere a tema la necessità di elaborare nuove forme di accompagnamento formativo per la scuola e gli insegnanti e di ridefinire le condizioni che strutturano il rapporto tra Università e Scuola.

Keywords: Teaching training, Professional development, Pandemic COVID-19, Remote learning and teaching, School improvement program

Parole chiave: Formazione Insegnanti, Accompagnamento formativo, Sviluppo professionale, Pandemia COVID-19, Scuola a distanza

Received: March 2, 2021

Accepted: April 15, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Nigris Elisabetta, elisabetta.nigris@unimib.it

Credit author statement

Entrambi gli autori hanno contribuito all'elaborazione del presente studio. L'introduzione e i paragrafi 2 e 4 sono curati da Elisabetta Nigris; i paragrafi 1, 3 e 5 (conclusioni) sono curati da Franco Passalacqua.

Introduzione

Il presente contributo si propone di presentare il dispositivo formativo di “Bicocca con le Scuole”, progetto avviato a Marzo 2020 dal corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca con l’obiettivo di fornire un affiancamento e un sostegno professionale agli insegnanti e alle scuole improvvisamente catapultate nell’orizzonte della didattica a distanza.

L’obiettivo del presente lavoro, più nello specifico, è quello di fornire, attraverso la descrizione del dispositivo formativo di “Bicocca con le Scuole”, un approfondimento iniziale a due differenti domande: a) quali aspetti dei dispositivi formativi rivolti alla formazione in servizio dei docenti sono maggiormente adeguati ad accompagnare l’innovazione scolastica oltre la fase emergenziale? b) Quali condizioni consentono all’Università di divenire un agente di cambiamento integrato al sistema di istruzione e di effettivo supporto alla crescente domanda di professionalizzazione degli insegnanti?

In sede preliminare e limitatamente a quanto è stato restituito dagli studi apparsi negli ultimi mesi, può essere utile fornire un quadro sintetico dell’impatto che la pandemia sta esercitando sul sistema scolastico e sulla professionalità degli insegnanti. Come è già stato notato nelle prime ricognizioni della letteratura condotte su questo tema (Carrillo, Assunção Flores, 2020; Safi et al., 2020), le principali ricerche si sono soffermate a considerare gli effetti che la scuola a distanza e la successiva fase di riapertura hanno generato rispetto alle condizioni di accesso all’istruzione, mettendo in evidenza la notevole limitazione nell’esercizio di tale diritto avvenuta per bambini e ragazzi in situazione di povertà educativa o di marginalità socio-culturale (StC, 2020; Santi et al., 2020). I contributi che hanno portato un’attenzione specifica ai cambiamenti occorsi nelle pratiche professionali degli insegnanti (Ellis et al., 2020) hanno restituito un’immagine piuttosto flessibile della scuola, soprattutto in relazione alla capacità mostrata nel rimodulare l’organizzazione didattica e nel mettere in atto una riprogettazione dei tempi e delle modalità del processo di insegnamento-apprendimento.

Tuttora limitati sono, al contrario, i contributi dedicati a considerare il ruolo giocato dall’Università in questa fase di emergenza e trasformazione. Per meglio inquadrare tale questione può essere utile fare un rapido cenno all’acceso dibattito sorto negli ultimi anni attorno al rapporto tra istituzione universitaria e sistema scolastico e fare riferimento alla riflessione condotta attorno ai concetti di “civic university” (Ehrlich, 2000), “engaged university” (Watson et al., 2011) ed “ecological university” (Barnett, 2018). Da più parti (Benson, Harkavy, 2000) è stata sottolineata l’attuale condizione di transizione che il sistema dell’istruzione superiore sta attraversando, passando da un modello di “university-based scientific research” che guarda al contributo da offrire alla comunità in termini unidirezionali, caratterizzati da finalità di disseminazione e divulgazione (Gibbons, 2001), ad un modello basato su processi bidirezionali, orientato ad una reciproca attivazione di Università e territorio in chiave partecipativa e finalizzato alla condivisione delle responsabilità rispetto al benessere dei cittadini della comunità stessa.

Ed è a partire dalla considerazione di tale transizione che si desidera interrogare, nelle prossime pagine, il progetto “Bicocca con le Scuole” e metterne a fuoco la specificità formativa, tanto nei confronti del supporto professionale ai singoli insegnanti, quanto in relazione all’accompagnamento del sistema scolastico.

1. La piattaforma “Bicocca con le Scuole” del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria

La piattaforma “Bicocca con le Scuole” (bicoccaconlescuole.unimib.it) costituisce uno spazio virtuale di dialogo, scambio e riflessione professionale offerto ai docenti della Scuola del Primo Ciclo (con particolare riferimento ai docenti della Scuola dell’Infanzia e Primaria) per far fronte alla riorganizzazione e riprogettazione didattica richiesta dal primo *lockdown* di Marzo 2020. Tale piattaforma è pensata come luogo in cui i docenti possono condividere e ritrovare testimonianze delle loro esperienze didattiche e anche dei loro vissuti professionali, e come spazio di confronto tra pratiche didattiche, ragionate e mediate attraverso il supporto dei docenti del Corso di Laurea. Il progetto, in effetti, è stato ideato e progettato dai docenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca in collaborazione con alcuni insegnanti laureatisi presso l’Ateneo milanese e attualmente in servizio presso istituti scolastici lombardi.

La piattaforma si inserisce in una lunga tradizione di iniziative di supporto e confronto professionale con la Scuola che, fin dalla nascita del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria nel 1999, ha caratterizzato la qualità del rapporto di collaborazione tra l'Ateneo milanese e il sistema scolastico territoriale. In particolare, sono tre gli ambiti principali in cui questo rapporto trova esemplificazione: il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria; la “community dei laureati”; i progetti di formazione e ricerca con le scuole del territorio. Il tirocinio, con i suoi referenti scientifici e tutor organizzatori e coordinatori che hanno elaborato negli anni un dispositivo formativo collaudato, riveste un ruolo cruciale nell'istituire le convenzioni con gli istituti comprensivi del territorio (più di 600 scuole convenzionate e 800 tutor accoglienti) e nel costruire un dialogo progettuale intorno alla figura del docente-professionista; la “community dei laureati” è un'iniziativa avviata nel 2016 con il proposito di offrire agli ex-studenti uno spazio di supporto e confronto professionale finalizzato a limitare gli effetti del cosiddetto “shock da realtà” (Veenman, 1984), tipico dei primi anni di presa in servizio dei docenti (Balconi, 2017); infine, i numerosi progetti di ricerca e formazione di docenti in servizio realizzati in collaborazione con singoli istituti comprensivi del territorio (Balconi, Passalacqua, 2019) o tramite una più ampia organizzazione condivisa con l'Ufficio Scolastico Territoriale.

2. La genesi progettuale di “Bicocca con le Scuole”: dalla community degli ex-studenti al supporto professionale dei docenti in servizio

Nelle prime settimane di Marzo 2020, in contemporanea alla promulgazione delle misure di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19 (D.P.C.M. 9 Marzo 2020), il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca ha cominciato a raccogliere un crescente numero di richieste di supporto professionale da parte di docenti della scuola Primaria e della scuola dell'Infanzia nei momenti di incontro della “community dei laureati”. All'interno di tali incontri e mediante comunicazioni informali, gli ex-studenti dell'Ateneo hanno elaborato una richiesta di supporto focalizzata sull'esigenza di condividere le scelte didattiche messe in atto dai singoli insegnanti e dalle singole scuole nelle prime settimane di didattica a distanza. È da tale sollecitazione che ha preso avvio il sito “Bicocca con le Scuole”, piattaforma ospitata dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca, che ha raccolto in meno di un anno di attività più di 200 contributi di insegnanti e ha superato i 50.000 visitatori unici.

La piattaforma fin dal suo avvio a fine Marzo 2020, ha inteso focalizzare l'attenzione nei confronti di due forme di documentazione didattica: il resoconto ragionato di percorsi didattici o attività svolte a distanza; le riflessioni condotte dagli insegnanti intorno a questioni didattiche e temi professionali ritenuti di particolare rilevanza (Bassotto, 2001; Balconi, 2020). La scelta di queste due forme di documentazione ha inteso dare una risposta all'esigenza di fornire agli insegnanti delle proposte didattiche che fossero facilmente accessibili e trasferibili in contesti professionali diversificati.

Tutte le pubblicazioni hanno seguito – e seguono tuttora – un percorso editoriale che prevede la raccolta delle proposte mediante l'indirizzo mail del sito e un successivo processo di revisione condotto dal personale di “Bicocca con le Scuole” che si rifà ai principi del peer coaching (Britton, Anderson, 2010) e della collaborazione progettuale tra docenti come leve per lo sviluppo professionale (Hargreaves, Dawe, 1990).

3. L'approccio formativo di “Bicocca con le Scuole”: dai webinar a percorsi laboratoriali a distanza

Negli 11 mesi di attività del sito, sono più di 70 i docenti provenienti da scuole diverse che hanno pubblicato proprie documentazioni. Tale diversificazione del pubblico e dei profili di docenti che via via hanno cominciato ad interagire con la piattaforma ha portato con sé un progressivo ampliamento delle esigenze formative manifestate dagli insegnanti e una crescente richiesta di modalità di supporto professionale che non fossero vincolate unicamente alla condivisione di pratiche didattiche sul sito, ma che accogliessero il bisogno di creare spazi di confronto professionale e di esercizio di un pensiero pedagogico e didattico di tipo progettuale. È anche in risposta a tale esigenza di messa in condivisione di un pensiero generativo ri-

petto alle sfide professionali degli insegnanti che fin da Aprile 2020 “Bicocca con le Scuole” ha avviato una duplice proposta formativa: in primo luogo, la realizzazione di una serie periodica di webinar; in un secondo momento, l’attivazione di una formazione laboratoriale a distanza.

I webinar, realizzati tra Aprile e Giugno 2020, sono stati condotti congiuntamente da docenti del corso di laurea e da insegnanti di scuola e dedicati all’analisi critica di pratiche didattiche realizzate in DAD – precedentemente pubblicate sul sito – con il proposito di facilitare l’assunzione di uno sguardo progettuale rispetto ad alcuni dei principali temi che hanno caratterizzato il secondo quadrimestre dell’anno scolastico 2019/2020. Parallelamente a tale proposta webinariale, a Luglio 2020 è stato avviato un percorso formativo di tipo laboratoriale rivolto a docenti di scuola dell’Infanzia, Primaria e Secondaria di I grado e finalizzato a offrire un supporto professionale nella fase della ripartenza scolastica. In base ai bisogni formativi raccolti tramite un questionario rivolto ai 420 iscritti (48% insegnanti di Scuola Primaria, 33% di Scuola dell’Infanzia, 19% di Scuola Secondaria di primo grado) sono stati strutturati 13 gruppi di formazione, ognuno dei quali condotto da un docente del corso di laurea e da un insegnante-formatore. L’approccio formativo che ha caratterizzato tale percorso formativo, contraddistinto dalla partecipazione di docenti provenienti da contesti scolastici assai diversi, prende avvio dell’idea di valorizzare il confronto collegiale come condizione che facilita il riconoscimento e l’analisi di problematiche professionali comuni, in coerenza con la tradizione delle comunità di pratiche (Wenger, 1998) e in continuità con alcuni principi della Ricerca-Formazione (Aquini, 2018). Da quest’ultimo riferimento – in particolare dalla sua elaborazione fornita dagli studi del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell’Insegnante dell’Università di Bologna) – il percorso formativo riprende, in primo luogo, il ruolo del ricercatore nel promuovere, attraverso la metodologia dell’analisi delle pratiche (Altet, 2000), il riconoscimento dei saperi pratici dei docenti e del loro effetto nell’influencare la pratica didattica e nell’orientare il ragionamento collettivo rispetto ai motivi alla base delle scelte progettuali da compiere (Laurillard, 2013); inoltre, se in tale cornice è compito dei ricercatori condurre la definizione degli obiettivi del percorso in stretta collaborazione con gli insegnanti (Nigris, 2004), agli insegnanti è chiesto di tenere traccia delle proprie scelte progettuali e di condividere alcuni materiali. Da questo punto di vista si può parlare di una “postura documentativa” richiesta agli insegnanti (Balconi, 2020), caratterizzata dalla tensione verso un’abitudine professionale volta a “dire” e “condividere” la pratica didattica, e non tanto in direzione di una “postura di ricerca” (Mortari, 2010) la cui piena e consapevole assunzione necessita di competenze professionali spesso di difficile elaborazione da parte degli insegnanti.

4. Il confronto e supporto professionale sulla riforma della valutazione descrittiva

L’introduzione dei giudizi descrittivi nella Scuola Primaria tramite l’ordinanza n. 172 del 4 Dicembre 2020 (“Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della Scuola Primaria”) ha costituito un momento di ridefinizione del rapporto tra il corso di laurea e il sistema scolastico. L’osservatorio privilegiato costituito dal tirocinio di Scienze della Formazione Primaria, la parallela attività del progetto “Bicocca con le Scuole”, soprattutto con l’ascolto degli oltre 420 docenti partecipanti ai percorsi laboratoriali e con l’attività di ricerca condotta in collaborazione con gli insegnanti coinvolti (Nigris, Passalacqua, Balconi, 2020), ha permesso di cogliere una serie di esigenze dell’istituzione scolastica che andavano oltre la richiesta di un supporto formativo focalizzato sulla comprensione delle Linee Guida. Tali esigenze, infatti, divenute sempre più numerose da Dicembre 2020 fino ad oggi, hanno riguardato – e riguardano tuttora – la richiesta di un supporto qualificato per supportare il processo trasformativo attivato internamente dalle scuole. È evidente che un siffatto bisogno formativo insiste sull’opportunità di progettare forme di supporto professionale che guardano alla scuola a partire da un modello sistemico-istituzionale (Capurso, 2004), capace di farsi carico dell’unicità del contesto organizzativo e professionale e delle interazioni tra i suoi diversi livelli: a) il modello di leadership del dirigente scolastico (Domenici, Moretti, 2011); b) il ruolo del cosiddetto *middle management* scolastico (Agrati, 2018), in particolare relativamente alle responsabilità e azioni compiute dalle neonate “commissioni valutazione”; c) la cultura valutativa del corpo docenti e i modelli didattici e valutativi in uso. Se, per un verso, tale complessità è da tempo oggetto di analisi dalla tradizione di studi sull’organizzazione scolastica (Pirola, 2015) fin dai contributi pionieristici di Weick (1976), dall’altro la condizione del sistema di istru-

zione nell'epoca della pandemia – come osservato da alcuni recenti contributi (Safi et al., 2020) – impone una rilettura dei dispositivi formativi pensati per accompagnare il miglioramento della scuola rispetto al suo mandato istituzionale e, in parallelo, del rapporto tra Scuola e Università.

Come già osservato in apertura di contributo, gli apprendimenti percepiti dai docenti nel periodo di scuola a distanza e di successiva ripresa semi-presenziale sono principalmente connessi alle capacità di progettazione didattica (Lucisano, 2020) e di confronto collegiale (Bubb, Jones, 2020); tali apprendimenti, inoltre, sembrano dipendere dal ruolo giocato dal contesto scolastico, in particolare dalla tipologia di leadership del dirigente scolastico dalla funzione di accompagnamento fornita dagli insegnanti di secondo livello (Harris, Jones, 2020).

È anche in virtù di questi risultati, ancorché provvisori, e in continuità con i progetti formativi attivati dal corso di laurea negli ultimi anni rispetto alla formazione di figure di secondo livello scolastico (i percorsi formativi “PRO.VA.LO” e “Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola”) che si è ritenuto opportuno prevedere un coinvolgimento diretto dei dirigenti e del *middle management* nell'attuale fase di progettazione di interventi formativi orientati ad accompagnare la scuola nell'assunzione di un rinnovato approccio valutativo. Il risultato di tale confronto progettuale trova realizzazione nella costruzione da parte di “Bicocca con le Scuole” di un supporto formativo disposto su due livelli: a) l'accompagnamento di singoli istituti comprensivi, mediante un approccio di tipo consulenziale, che muove dall'analisi e dal sostegno fornito al lavoro delle “commissioni valutazione” e dalla successiva scelta di modalità formative volte a sostenere il cambiamento delle pratiche didattiche del corpo docenti; b) il supporto fornito a singoli docenti – provenienti da contesti scolastici diversi – mediante la costruzione di spazi di confronto digitale in grande gruppo, basati sull'analisi di pratiche didattiche condivise dai docenti stessi o di quelle analizzate e pubblicate sul sito di “Bicocca con le Scuole”.

5. Conclusioni: quale rapporto tra Scuola e Università dopo l'emergenza?

La presentazione del progetto “Bicocca con le Scuole” e del dispositivo formativo che lo caratterizza e la considerazione dei contributi recentemente pubblicati in ambito nazionale e internazionale in merito all'impatto della pandemia sul sistema scolastico e, più nello specifico, sullo sviluppo professionale degli insegnanti (Perla et al., 2020; Carrilo, Assunção Flores, 2020) consentono di tracciare alcune riflessioni conclusive relativamente ai due interrogativi posti in apertura di queste pagine. La domanda relativa alle caratteristiche dei dispositivi formativi capaci di fornire alle scuole un supporto che consenta di guardare oltre l'emergenza trova un possibile ambito di risposta nell'idea che tale accompagnamento non possa prescindere dalla valorizzazione delle figure di *middle management* e, ancor di più, dal relativo riconoscimento di una professionalità-insegnante assai articolata e che necessita di una formazione specifica, come leve cruciali per l'innovazione scolastica. Tale valorizzazione non può che passare da dispositivi formativi progettati secondo principi di tipo consulenziale (Rezzara, 2014) che concepiscono la trasformazione professionale a partire da uno sguardo sistemico e situato rivolto alla scuola e alla professionalità-insegnante; uno sguardo che individua come “unità d'analisi e di intervento la relazione o, meglio, la complessa rete di relazioni, di processi di mediazione socio-cognitiva e istituzionale che caratterizzano un certo contesto didattico” (Nigris, Faggioli, 2014, p. 226) e che, pertanto, si traduce nella definizione di interventi formativi in maniera strettamente condivisa tra scuola e università o tra scuola e formatori esterni.

Accanto a tale considerazione della scuola come soggetto capace di riconoscere al proprio interno competenze professionali finalizzate a sostenere processi trasformativi e dell'università come soggetto in grado di adeguare le proprie finalità a quelle dei contesti scolastici, è opportuno fare riferimento ad un secondo ambito di cambiamento relativo ai dispositivi formativi pensati per supportare l'innovazione educativa e didattica della scuola e la professionalizzazione dei suoi docenti; le potenzialità emerse dalle recenti ricerche relativamente all'attivazione di modalità auto-formative dei docenti (Rhodes, Beneicke, 2002; Zwart, 2007; Nigris, Passalacqua, Balconi, 2020) e la parallela sottolineatura di una notevole trasformazione professionale generata dal cambiamento portato dalla situazione pandemica (Safi et al., 2020) suggeriscono di potenziare le cosiddette ‘learning networks’ come strumento di formazione professionale di tipo informale accanto all'adozione di metodologie formative basate sul tutoring tra pari (Rhodes et al., 2002) e su forme di riflessione collaborativa (Clarà et al., 2017).

Quale ruolo spetta allora, poste tali linee di sviluppo, all'Università come agente di cambiamento interno al sistema formativo? La risposta a questa seconda domanda può essere rintracciata nel noto auspicio che sul finire del XIX secolo John Dewey rivolgeva al sistema di istruzione e che suggeriva di rimuovere le "barriers that divide the education of the little child from instruction of the maturing youth; to identify the lower and the higher education, so that it shall be demonstrated to the eye that there is no lower and higher, but simply education" (Dewey, 1897 [1990]). Tale idea di una presa in carico complessiva del sistema scolastico da parte dell'Università può essere letta con le nostre lenti contemporanee, inevitabilmente sfocate dall'effetto distorsivo del periodo pandemico, in una duplice direzione. In primo luogo, in relazione alla necessità di ripensare le modalità di supporto professionale da rivolgere ai docenti in servizio, siano essi neo-laureati a cui occorre offrire degli spazi di riappropriazione di una tensione formativa spesso abbandonata, soprattutto nella fase di *induction* (Balconi, 2017), o insegnanti che non sempre presentano quelle caratteristiche del docente esperto o del docente professionista-riflessivo assieme ai quali risulta più immediato collaborare nell'ambito di progetti di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) o progettare quei percorsi di *lifelong learning* a cui la terza missione è chiamata a rispondere (Preece, 2017). Tali modalità formative sono chiamate a rispondere a bisogni assai diversi e parimenti importanti e, pertanto, è opportuno che nascano da un ripensamento delle attuali forme di erogazione dei programmi di alta formazione e di perfezionamento rivolti ai docenti. La seconda direzione riguarda, in senso più ampio, le modalità di collaborazione che l'Università è chiamata a costruire con il sistema scolastico e che non può limitarsi alle pratiche di disseminazione e divulgazione scientifica, certamente utili e tuttavia parziali (Gibbons et al., 1994), ma che necessita di basarsi su una rilettura di quel concetto di "public engagement" codificato nella terza missione e caratterizzante le definizioni di "civic university" (Ehrlich, 2000) e "engaged university" (Watson et al., 2011); in questa prospettiva diventa compito del sistema accademico contribuire alla progettazione di dispositivi formativi che non concepiscano il ruolo – e le competenze – dell'università come agente principale di cambiamento, ma come agente facilitatore nella costruzione di reti formative e di comunità di apprendimento che richiedono una forte responsabilizzazione del sistema scolastico e delle sue figure di coordinamento.

Riferimenti bibliografici

- Agrati S.L. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 18(2).
- Altet M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche & formation*, 35(1): 25-41.
- Asquini G. (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balconi B. (2017). Beginning teachers: difficoltà e bisogni formativi. La professionalità degli insegnanti. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche* (pp. 105-129). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Balconi B., Passalacqua F. (2019). La valutazione di un modello di formazione: il punto di vista dei docenti. Training actions and evaluation processes. *Atti del Convegno Internazionale SIRD: 273-284*.
- Balconi B. (2020). Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa. Roma: Carocci.
- Barnett R. (2018). *The ecological university. A feasible utopia*. Oxon, UK: Routledge.
- Bassotto I. (2001). *Generi di documentazione nella letteratura pedagogica*. In Benzoni, *Documentare? Sì, grazie* (pp. 18-21). Bergamo: Junior.
- Benson L., Harkavy I. (2000). Higher education's third revolution: The emergence of the democratic cosmopolitan civic university. *Cityscape: A Journal of Policy Development and Research*, 5(1): 47-57.
- Britton L.R., Anderson K.A. (2010). Peer-coaching and Preservice Teachers: Examining an Underutilised Concept. *Teaching and Teacher Education*, 26(2): 306-314.
- Bubb S., Jones M.A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23: 209-222.
- Capurso M. (2004). *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*. Trento: Erickson.
- Carrillo C., Assunção Flores M. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4): 466-487.

- Clarà M., Kelly N., Mauri T., Danaher P.A. (2017). Can massive communities of teachers facilitate collaborative reflection? Fractal design as a possible answer. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1): 86-98.
- Dewey J. (1897). *The School and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press [1990].
- Domenici G., Moretti G. (eds.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Ehrlich T. (2000). *Civic Responsibility and Higher Education*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Ellis, N.J., Alonzo D., Nguyen H.T.M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schawartzman S., Scott P., Trow M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gibbons M. (2001). *Engagement as a Core Value for the University: a Consultation Document*. Association of Commonwealth Universities.
- Hargreaves A., Dawe R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and teacher education*, 6(3): 227-241.
- Harris A, Jones M. (2020). COVID-19 – school leadership in disruptive time. *School Leadership & Management*, 40(4): 243-247.
- Laurillard D. (2013). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London: Routledge.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36): 3-25.
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Nigris E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Nigris E., Faggioli M. (2014). Delimitare la figura del tutor di miglioramento: teorie di riferimento. In M. Faggioli, *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità* (pp. 225-232). Parma-Reggio Emilia: Junior.
- Nigris E., Balconi B., Passalacqua F. (2020). Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2): 73-99.
- Perla L. et alii (2020). Oltre l'era COVID-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 5(2).
- Pirola L. (2015). Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as "Instrumental Functions". *ECPS Journal*, 11.
- Preece J. (2017). *University Community Engagement and Lifelong Learning. The porous university*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rezzara A. (2014). Consulenza pedagogica. In W. Brandani, S. Tramma (eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 82-87). Roma: Carocci.
- Rhodes C., Beneicke S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2): 297-310.
- Safi F., Wenzel T., Spalding A.L. (2020). Remote Learning Community: Supporting Teacher Educators During Unprecedented Times. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2): 211-222.
- Santi E, Gorghiu G., Pribeanu C. (2020). Teachers' Perceived Self-Efficacy for Mobile Teaching and Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12.
- STC (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Italia 2020.
- Veenman S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2): 143-178.
- Watson D., Hollister R.M., Stroud S.E., Babcock E. (2011). *The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement*. London: Routledge.
- Weick K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly*, 21 (1): 1-20.
- Wenger E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zwart R.C., Wubbels T., Bergen T.C., Bolhuis S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2): 165-187.

Lorena Milani

Full Professor of General and Social Pedagogy | Department of Philosophy and Sciences of Education | University of Turin (Italy) | lorena.milani@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Milani L. (2021). Emergenza educativa e “corpo” docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), 35-41.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-04>

ABSTRACT

Emergency, as an epistemological concept, challenges pedagogical theory and the practice of education since it is situated in an interplay of critical plans, that plays out between security, urgency and the emergence of the new. The pandemic experience catalyses the issue of emergency but, at the same time, risks giving it an unambiguous reading that does not problematize educational action.

A rigorous pedagogical reading suggests the hypothesis that education can become a “space” in which emergency can be reinterpreted as a novelty that erupts with unexpected transformative potential. Undoubtedly, the destabilizing impact of COVID-19 has touched, in many ambiguous ways, the body and corporeity of children and teachers.

The teaching “body”, together with that of students, has been impacted by the dynamic between distance/proximity, safety/insecurity, presence/absence, prompting it to think about the repositioning of the body, the primary condition of experience, which emerges at the heart of the exercise of teachers’ professionalism.

L'emergenza, come concetto epistemologico, interroga la teoria pedagogica e la pratica dell'educare nel suo porsi in uno scivolamento di piani, quanto mai attuale, giocato tra la sicurezza, l'urgenza e il manifestarsi dell'inedito. Da un lato l'esperienza pandemica catalizza il tema dell'emergenza e, dall'altro lato, rischia di darne una lettura univoca che non problematizza l'agire educativo. Una lettura pedagogica rigorosa suggerisce l'ipotesi che l'educazione possa farsi “spazio” nel quale l'emergenza possa essere reinterpretata come novità che irrompe, con tutto il suo impreveduto e impensato potenziale trasformativo. Indubbiamente l'impatto destabilizzante del COVID-19 ha toccato, con molteplici ambiguità, il corpo e la corporeità di ragazzi e di docenti. È il “corpo” docente, insieme a quello degli allievi, che è stato plasmato e investito dalla dinamica distanza/vicinanza, sicurezza/insicurezza, presenza/assenza, chiedendo di pensare il riposizionamento del corpo, condizione primaria dell'esperienza, che emerge così al centro dell'esercizio della professionalità docente.

Keywords: emergency, the unexpected, body, corporeity, teaching professionalism

Parole chiave: emergenza, inatteso, corporeità, professionalità docente

Received: February 22, 2021

Accepted: March 19, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Lorena Milani, lorena.milani@unito.it

1. Emergenza/emergenze: uno sguardo epistemologico

L'emergenza, come concetto epistemologico, interroga la teoria pedagogica e la pratica dell'educare (Ulivi, 2018), sollecitandone una ridefinizione in grado di sostenere e non semplificare la complessità (Cerruti, 2018) della prassi nei differenti contesti e luoghi educativi.

L'uso del termine emergenza nella situazione pandemica, generata dalla diffusione del Sars-Cov-2, richiede più che mai una riflessione scientifica, visto l'utilizzo ampio ed esteso del termine che, in effetti, è spesso associato alle catastrofi naturali e/o ambientali, disastri provocati dall'uomo oppure alle epidemie con connotazioni di estrema gravità e problematicità. Inoltre, anche al di là dell'attuale condizione originata dalla pandemia, il termine emergenza è stato spesso applicato a fenomeni che sono, invece, strutturali – come, ad esempio, quello della scarsità di aule e di strumenti tecnologici nella scuola – e che potrebbero essere trattati scientificamente, politicamente, economicamente e socialmente in modo differente. In questo senso, anche la pedagogia rischia una lettura banale e scomposta dell'emergenza in termini educativi. Bisogna distinguere, invece, l'emergenza in senso lato dall'emergenza in senso educativo. Queste emergenze vanno trattate come questioni di carattere scientifico cui la pedagogia deve porre un'attenzione specifica.

Secondo Morin, la realtà umana, di per sé, “è emergente nella sua stessa realtà” (2018, p. 31) perché dotata di capacità di auto-organizzazione: questo delinea una diversa prospettiva del concetto di emergenza.

In linea storica con il pensiero più attuale dell'evoluzione del filone filosofico-epistemologico del *British Emergentism*, nato negli anni Venti del Novecento attorno all'analisi del concetto di emergenza applicato alla mente e alla vita, il contributo a una nuova visione del concetto di emergenza viene proprio dalla Teoria della complessità e dal nuovo filone emergentista, con un apporto interdisciplinare che va dalle Teorie cibernetiche ai concetti di auto-organizzazione e alla Teoria dei sistemi. Studiosi come E. Morin, K. Popper, R. Sperry, M. Bunge, D.R. Hofstadter, J. Margolis hanno portato un notevole apporto alla definizione epistemologica del concetto di emergenza a partire da diverse prospettive disciplinari.

Il concetto, grazie a questi contributi, si allontana decisamente da quello di uso comune, per il quale l'emergenza è spesso connotata negativamente e ha carattere di urgenza, e viene definita, invece, “una nozione sistemica sorprendente che le scienze cominciano a integrare” (Morin, 2018, p. 30). Una prima immediata riflessione, quindi, è quella di pensare l'emergenza come un concetto epistemologicamente strutturale alla pedagogia come scienza: la pedagogia – e, conseguentemente, l'educazione – è attraversata dalla nozione scientifica di emergenza in quanto scienza. Questa ipotesi viene maggiormente avvalorata se prendiamo in considerazione la definizione di emergenza di Morin: “L'emergenza è il tipo di realtà nuova, dotata di qualità e proprietà proprie, che si forma, si costituisce, si concretizza a partire dall'assemblaggio organizzatore di elementi non dotati delle qualità e delle proprietà di questa realtà” (*Ibidem*).

In questa direzione, si comprende ancor di più il divario che, su un piano scientifico e fortemente pedagogico, esiste tra la nozione di *emergenza* e quella di *urgenza*: si tratta di concetti distanti e spesso non sovrapponibili anche se, talvolta, l'emergenza può divenire urgenza (Milani, 2013, pp. 149-150). Per emergenza, da un punto di vista pedagogico, intendiamo ciò che “viene a galla”, che “risale dal fondo” (gli emergentisti parlano di *bottom-up*) cioè ciò che si discosta pedagogicamente dalla fitta trama della quotidianità, dal processo e dall'agire educativi, al punto da interrogarci, da attivare la nostra attenzione di educatori, pedagogisti o ricercatori. Infatti, se “L'emergenza è logicamente indeducibile: possiamo solo constatarla” (Morin, 2018, p. 35), occorre che qualcuno la osservi, la constati e ne faccia un problema scientifico. Infatti, soprattutto per quanto riguarda i fenomeni e i processi educativi, *emergente* è ciò che è riconosciuto come tale da ricercatori, pedagogisti ed educatori: la postura scientifica è la preconditione a riconoscere l'emergente e a nominarlo come emergenza. Il termine “emergente”, poi, in quanto aggettivo, si connota in modo più positivo: pensiamo, ad esempio, alla pedagogia emergente, alla didattica emergente... Tenere vicini emergenza/emergente ci prospetta una lettura a dimensione più fitta che può articolare ulteriormente il concetto di emergenza.

L'emergente, allora, è ciò che orienta alla disponibilità ad adottare uno sguardo e una capacità di lettura nel saper riconoscere ciò che emerge, ciò che destabilizza, incrina e travolge in modo positivo e negativo la trama educativa. Un'analisi pedagogica rigorosa suggerisce l'ipotesi che l'educazione si faccia “spazio” nel quale l'emergenza possa essere reinterpretata come novità che irrompe, con tutto il suo impreveduto e impensato potenziale trasformativo. In questa prospettiva, esiste anche un'interpretazione dell'emergente

e dell'emergenza legata alla prospettiva dell'educabilità umana e delle sue infinite tessiture (Vico, 2009) alla quale non è estranea la capacità dell'educatore, nella relazione, di consentire il manifestarsi della persona, avvicinandosi all'emergente del profondo dell'educando.

Il termine emergenza, poi, in pedagogia è spesso accostato a quello di *crisi* educativa (Frabboni, 2003; Isidori, Vaccarelli, 2015; Annacontini, 2017; Olivieri, 2018; Fabbri, 2019). La pluralità delle letture può correre il rischio di polverizzare il concetto di emergenza con interpretazioni eccessivamente puntiformi che non trovano connessione con una più ampia lettura dell'emergente educativo/pedagogico, ma è anche un azzardo necessario per non perdere la complessità dell'emergente e dell'emerso, evitando riduzioni eccessive.

In questa direzione, ci spingiamo verso un'interpretazione, in chiave pedagogica, dell'emergenza COVID-19 e delle conseguenze sui *corpi educati* e sui *corpi che educano* nella relazione educativa.

2. L'emergenza nell'emergenza: il corpo tra COVID-19 e povertà educativa

La lettura che intendiamo proporre si colloca tra due grandi emergenze: l'*emergenza COVID-19* e l'*emergenza del corpo e della corporeità*. Entrambe risentono dell'epistemologia dell'emergenza, ma con caratteristiche differenti. L'*emergenza COVID-19*, infatti, si delinea come emergenza sanitaria, politica, economica, sociale, pedagogica e psicologica e interagisce con le dimensioni e le interdipendenze tra locale e globale. In questo momento, catalizza l'attenzione della ricerca in tutte le direzioni: epidemiologiche, sanitarie, ma anche economiche, politiche, sociali (Peirone, 2020; Rossano, 2020). La pandemia, con tutti i suoi effetti, è interpretabile come un'emergenza in senso classico (una catastrofe), ma è anche emergenza come *novità*, con sue particolari proprietà ed evidenze. L'esperienza del confinamento ha aperto anche spiragli di speranza e di possibile progettazione: infatti, "Mai siamo stati reclusi fisicamente come nel confinamento, e tuttavia mai siamo stati così aperti al destino terrestre. Siamo condannati a riflettere sulle nostre vite, sulla nostra relazione con il mondo e sul mondo stesso" (Morin, 2020, p. 24).

In riferimento alla pandemia, l'emergenza risente anche dell'*urgenza*, ma nello stesso tempo ci indica che rispondere sotto la spinta di ciò che urge non è e non sarà la soluzione: occorre non solo attenzione immediata, ma dedizione, costanza, pianificazione e certamente una nuova via, occorre "cambiare strada" (Ibidem). Gli epidemiologi ci avvertono, infatti, che in futuro correremo il rischio di pandemie cicliche: allora, non si tratterà più solo di emergenza, ma di qualcosa di strutturale che richiederà l'elaborazione di politiche e di strategie per fronteggiare celermente la complessità ed evitare il peggio.

L'*emergenza corpo/corporeità*, invece, non è solamente legata al confinamento, sebbene questa situazione abbia messo maggiormente in risalto il problema, ma è connessa all'ondivaga e scarsa attenzione che nel tempo ha subito il corpo in generale, specialmente nel mondo scolastico e, in particolare, nell'istruzione superiore, spesso oggetto di interesse unicamente da parte della disciplina delle scienze motorie. Nonostante il grande spazio ottenuto a partire dagli anni '60 con i movimenti di liberazione – anche nella pedagogia scolastica con la sperimentazione del Tempo Pieno e dei laboratori – e nonostante l'essere stato celebrato anche dal volume di S. Acquaviva *In principio era il corpo* (1977) nel quale si auspicava una progressiva valorizzazione e liberazione, corpo e corporeità faticano a trovare una collocazione non provvisoria e marginale nella pedagogia, nell'educazione e nella didattica. Anche quando difeso, esaltato e riconosciuto, rischia comunque di essere rimosso nelle sue molteplici complessità (Milani, 2010, p. 3). Nonostante numerosi studi e ricerche, possiamo ancora parlare di una *negazione del corpo*, di una vera *rimozione* soprattutto nell'ambito scolastico che ha puntato maggiormente allo sviluppo delle capacità cognitive e morali a dispetto delle dimensioni della corporeità (Schermi, 2018, p. 16), confinando il corpo in una posizione, al massimo, di mero strumento.

L'arrivo della pandemia – con i conseguenti *lockdown*, didattica a distanza e restrizioni sociali – ha portato con sé la sua non scontata emergenza-novità dell'*incombere del corpo e della corporeità*: il corpo recluso, ridotto, assoggettato, il corpo che "manca", il corpo assente grida più della sua presenza e della sua piena esperibilità. Il corpo emerge dalle sue stesse ceneri. Un corpo che "non c'è" è anche un soggetto che viene a mancare perché l'uomo è il suo corpo, l'uomo è il corpo: questa è la certezza messa in luce della fenomenologia e in particolare da E. Husserl (1960) e M. Merleau-Ponty (1965). Il corpo visto come limite, ostacolo, zavorra e il corpo del dualismo cartesiano mente/corpo, della *res cogitans* e della *res extensa* sono

stati fecondamente rimpiazzati dal corpo come *Leib*, il proprio corpo vissuto/vivente, in contrapposizione al *Körper* (come mero corpo fisico, il corpo macchina). Scrive Husserl: “Tra i corpi di questa natura io trovo il mio corpo nella sua peculiarità unica, cioè come l’unico a non essere mero corpo fisico (*Körper*), ma proprio come corpo vivente (*Leib*)” (1960, p. 107). Il corpo diviene, perciò, originaria apertura alla vita, *corpo ingenuo* (Galimberti, 2008, p. 115) come corpo che torna alla sua condizione originaria che è “l’intenzionalità del corpo umano, la sua originaria apertura al mondo, il suo es-porsi e attendere dal mondo indicazioni per sé” (Ivi, p. 117).

Perché il corpo resti orientato a questa sua natura originaria, è necessario che sia *presente al mondo*, che sia collocato in un tempo/spazio dotato di possibilità: la curvatura che lo spazio e il tempo hanno subito durante il confinamento ha ristretto e ridimensionato il gioco delle possibilità entro lo spazio/tempo familiare e quello virtuale della didattica a distanza, dei social e di internet. La *vitalità* del corpo, specialmente se rapportata all’esigenza di espansione, di sperimentazione e di continua rimessa in gioco dell’identità in età adolescenziale, è stata “congelata” e respinta in un rischioso isolamento dell’io, con un ritorno a sé senza un *corpo altro* a definirne i confini, a tracciarne le possibilità e a sfiorarne la carnale presenza e la sua tridimensionalità, schiacciata dalla bidimensionalità del web, da un corpo-immagine. La società massmediatica e digitale, costruisce la sottotraccia di *rappresentazioni del corpo* in cui vengono alienati vissuto, esperienza, alterità entro una bidimensionalità corporea, entro un *corpo-pixel* che non ha connotati spazio/temporali e che si definisce su una possibile eternità-staticità, quasi una riproposizione di se stessi attraverso l’inganno di una falsa perfezione non corrotta dal tempo (Milani, 2010). Non restano neppure gli accenti di un corpo proustiano, risvegliato dal ricordo e dalla memoria dei sensi. Il corpo “si” vive nelle relazioni con l’altro e gli altri corpi, con la natura, con l’esperienza del mondo delle cose, aprendo spazi/tempi di possibilità. L’assenza dell’altro e del gruppo dei pari, come presenze corporee, carnali, ha privato e sta privando gli adolescenti di esperienze affettive, emotive, sociali, psicologiche ma anche cognitive perché il corpo è all’origine del nostro essere al mondo, del nostro intenzionare e perciò del nostro conoscere, apprendere e sapere.

La corporeità, ristretta al *corpo pixel*, nega la necessità evolutiva di vivere e di esperire il proprio corpo nelle tre direzioni del rapporto con sé, con gli altri e con il valore del corpo, con effetti gravi e persistenti sul piano della possibilità di esplorare il proprio corpo e il corpo dell’altro nella relazione. Se l’esperire corporeo è anche espressione della sua intenzionalità, il confinamento del corpo e dell’esperienza/esperibilità sono anche restrizione della progettualità e, pertanto, chiusura verso il futuro e una limitazione dell’educazione che “è infatti una esperienza corporea” (Isidori, 2002, p. 28). Lo schiacciamento sul presente e la percezione di un tempo sospeso, al di fuori della dinamica passato/presente/futuro, costringono a una caduta di progettualità, proprio nell’età dell’*orientamento e del progetto*, in cui è indispensabile una pluralità di esperienze attraverso le quali l’identità, a partire da quella corporea e dalla sperimentazione di sé in pluri-appartenenze, possa progressivamente strutturarsi: con il *lockdown* si riduce la capacità di divenire, di immaginarsi e di costruire creativamente il proprio Sé.

Se le pluri-appartenenze sono quasi esclusivamente virtuali, occorre interrogarci sulla rilevanza delle stesse nel conformarsi a un *corpo-pixel* perché “Non si può negare che le emozioni provate in tutte queste esperienze sono tuttavia emozioni *disincarnate*, che possono diventare problematiche quando si disgiungono dal legame con la realtà” (Mancaniello, 2020, p. 36).

L’aspetto trasformativo, destabilizzante e positivo dell’*emergenza corpo* è che, in questa situazione, *il corpo è emerso*, è *l’emergente* che si impone cosicché “Il corpo sembra oggi essere un vero ‘imperativo pedagogico’” (Isidori, 2002, p. 11) da cui occorre ri-partire.

La questione dell’*emergenza corpo* nell’*emergenza COVID-19*, come emergenza nell’emergenza, si innesta anche su un’interpretazione più ampia della *povertà educativa* (Milani, 2020), in maggior incremento già dal primo *lockdown* (Save The Children, 2020; 2021): la diminuita fruibilità del corpo vissuto/vivente conduce anche alla difficoltà di ampliare l’orizzonte delle proprie esperienze (Bertolini, 1988) per consentire lo sviluppo dell’educabilità perché la non esperibilità del corpo aumenta anche la povertà educativa. Inoltre, molti bambini e ragazzi hanno avuto difficoltà a seguire la DaD proposta dalla scuola, per scarsità di strumenti tecnologici, di collegamento internet, di competenze digitali, di supporto dei genitori e, spesso, perché conviventi in spazi molto limitati, faticando a seguire con attenzione. La ricerca IPSOS sugli studenti delle superiori ha mostrato anche un aumento della dispersione scolastica (25%) e un senso di incertezza sul futuro (Save The Children, IPSOS, 2021). Alla povertà educativa, si aggiungono i problemi

generati dalla violenza di genere, dalla violenza assistita o da quella intrafamiliare (UN, 2020), considerevolmente accresciuti con conseguenze molto gravi sulla vita dei minori, sul loro sviluppo psicologico, sociale e intellettuale: il corpo è colpito e con esso tutta la persona.

L'emergenza, dal punto di vista della pedagogia sociale, non può non confrontarsi con la questione del disagio educativo e scolastico e nello stesso tempo non può prescindere dai possibili circoli virtuosi da costruire a partire dai luoghi educativi. Resta essenziale, comunque, leggere la centralità dei corpi perché "lo spazio dell'educazione è uno spazio nel quale i corpi sono sempre 'insieme'" (Isidori, 2002, p. 25). Nel *corpo-a-corpo* tra docente/docenti e allievi si apre una nuova lettura dell'*emergenza del "corpo docente"*.

3. L'emergente: corpi e "corpo" docente

Gettando lo sguardo sul "corpo" docente nell'ambito delle scuole superiori, possiamo dire che il "corpo" del docente non ha mai avuto una grande attenzione pedagogica (Damiano, 2007), ma la sua *assenza* nella DaD, la sua conformazione a *corpo-pixel*-docente, ha sollecitato il sorgere di un nuovo "emergente" e di una nuova "emergenza". Paradossalmente, proprio grazie alla pandemia, il *corpo del docente* emerge da questa "distrazione" continua della pedagogia: la sua non-presenza, come il negativo di una fotografia, lo restituisce come *inedito* che chiede di essere interpretato e valorizzato dalla riflessione pedagogica, soprattutto in riferimento alle scuole superiori e alla relazione con adolescenti.

Nel *corpo-a-corpo*, docenti e allievi si riconoscono, si definiscono nel loro ruolo e nel loro essere persone e

una delle urgenze nell'emergenza educativa consiste nel riconoscersi ed essere riconosciuti nel bisogno di adulti di cui potersi fidare, di legittimazione del proprio corpo, di coerenza adulta nell'ordinare la vita quotidiana e nel guidare le esperienze formative nel desiderio di sentirsi riconosciuto il diritto di una sufficiente dose di felicità quotidiana e di poter percepirsi come esseri significativi nel cuore di qualcuno (Vico, 2009, p. 20).

Il/la docente, in aula, è questo *altro-adulto* che legittima il corpo dell'*altro-allievo*: lo riconosce, lo accetta, lo accoglie nello stupore e nella meraviglia di una vita e di un'esuberanza che si rivela, che si fa presente, che deborda verso una possibile promessa di futuro o che si cela nelle timidezze, nelle posture "dinoccolate", nelle fisionomie acerbe, chiedendo il permesso di essere. La relazione educativa è primariamente uno spazio tra corpi nella cui compresenza si costruisce il valore e la dignità del corpo nelle molteplici difformità e diversità: la postura educativa del "corpo" del docente diventa tramite per favorire negli allievi la capacità di accettare ed apprezzare il corpo proprio e altrui. Gli adolescenti hanno bisogno di questa "misura" nel "*corpo-a-corpo*": hanno bisogno di essere riconosciuti, confermati, "visti" e, allo stesso tempo hanno bisogno sia di riconoscersi, di confermarsi e di vedersi sia di riconoscere, di confermare e di vedere: "Il mio corpo è anche il corpo di Violette. L'odore di Violette è come la mia seconda pelle. Il mio corpo è anche il corpo di papà, il corpo di Dodo, il corpo di Manès... Il nostro corpo è anche il corpo degli altri" (Pennac, 2012, p. 37).

Il corpo in relazione è un corpo aperto alla valorizzazione dell'altro: il gioco di rimandi nella comunicazione non verbale e nelle posture dell'allievo e del docente creano lo spazio dell'educazione e quello della conoscenza, del sapere e dell'apprendimento. Il "corpo" docente è in tutta la sua presenza: nelle posture, nel modo di parlare, di disporsi nell'aula, di avvicinarsi o di allontanarsi, di alzare o meno la voce ed è presenza e veicolo del sapere. Il sapere si manifesta, quindi, in questa stessa corporeità, è in qualche modo "incorporato" (Damiano, 2007, p. 175). Il corpo "insegna", è "docente" proprio nella sua capacità di far vivere il sapere e far partecipare alla sua costruzione.

In una visione sistemica e interdisciplinare, il contributo della sociologia appare indispensabile nel definire e problematizzare il corpo soprattutto come "corpo docente" e "corpo" docente. Seguendo il lucido ed ampio contributo di E. Pozzi, il "corpo docente", come corpo di mestiere, è traducibile sia come corpo produttore sia come corpo riproduttivo, dove la riproduzione non è da intendersi come fotocopia, per almeno due motivi: a) nel riprodursi nel contesto scolastico non è scontato il risultato identico ad altri modelli educativi proposti dalle altre agenzie educative (1994, p. 139); b) nell'accettare di essere "corpo riproduttore" non si esclude il divario, il *gap* tra ciò che sembrerebbe essere associato in termini di valori,

norme, regole e modalità di comportamento e tra ciò che effettivamente viene ri-prodotto dal “corpo” docente – il singolo – perché nel riprodursi gioca il fattore biografico, personale, soggettivo e le capacità interpretative e rielaborative del docente. In effetti, la ri-produzione, lungi da essere solo modellamento, è un atto creativo e culturale nuovo, che potrebbe essere anche in contrasto con la prospettiva di un “corpo disciplinato”, quale traguardo educativo. Nella società ipercomplessa e liquida, il “corpo docente”, come corpo ri-produttivo, non può essere trasmettitore di un unico sistema culturale e valoriale perché, nonostante la massificazione, la pluralità e la molteplicità di modelli, pensieri, elaborazioni, punti di riferimento culturali e sociali e di prospettive offrono una ri-produzione come rigenerazione e rivisitazione di visioni e di letture interpretative del “corpo docente”, *in primis*, e dei “corpi degli studenti”, *in secundis*. Anche in questa direzione, la valenza sociologica e poi pedagogica del corpo è sovvertita e, forse, messa in crisi dalla pandemia: a un corpo “astratto”, “standard” del docente e a un “corpo docente” cui spesso mancano gli attributi della tridimensionalità e della “carnalità”, persi in un indistinto insieme di soggetti, viene a sostituirsi l’ipotesi dell’emergenza di un corpo “spesso”, di un corpo che ricostruisce distanza/vicinanza, sicurezza/insicurezza, presenza/assenza, dimensioni, queste, messe in gioco dall’epidemia e che è necessario rimaneggiare.

4. Conclusioni

L’emergenza pedagogica è tutto ciò che riconosciamo come *emergente* e che rileviamo come novità, cui deve rivolgersi l’attenzione dei ricercatori. La pandemia ci ha mostrato l’ineluttabilità dei corpi nella dimensione educativa/formativa, la loro necessità per l’educabilità e il compimento della persona, “emergenza nell’emergenza”. La regolazione della *distanza/vicinanza* chiede di essere superata con la logica della *prossimità* (Musaio, 2020) che è presenza anche nell’assenza, senza ignorare, però, che i corpi necessitano di un equilibrio dinamico tra distanza e vicinanza, e non solo in relazione alla *sicurezza/insicurezza* sanitarie. I corpi in relazione devono sempre sperimentare distanza e vicinanza, ma possibilmente nella libertà dell’interazione, oggi sicuramente condizionata. Così la *presenza/assenza* dei corpi è un altro ritmo binario delle relazioni: se l’assenza prevale, primariamente come non esperibilità dei corpi, *la presenza rimane evocata*, diviene *nostalgia* profonda. *Nostalgia dei corpi degli allievi* perché lì si costruisce la bellezza dell’incontro/evento educativo e si scruta e si attende lo stupore del volto dell’altro, l’incanto dell’accendersi della scintilla di curiosità oppure del piacere di essere riconosciuti come corpo docente dal corpo degli allievi. *Nostalgia del corpo dei docenti* come presenza adulta a cui riferirsi, corpo che riempie la scena didattica, che gestisce professionalmente posture educative; ma anche corpo nella distanza/vicinanza, che coglie, nella prossimità educativa, il disagio e la sofferenza, le domande di senso celate o accennate da un corpo-allievo che, nella sua esistenzialità, si apre alla novità e alla *sorpresa dell’altro adulto ma simile*; nostalgia di un corpo docente che assolve alla richiesta degli studenti di vedersi riconosciuti come soggetti intellettualmente e progettualmente implicati nel mondo, nel sapere, nella conoscenza e nella passione per la vita, quest’ultima evidente solo nella fisionomia vivente del “corpo docente”.

Nel gioco degli specchi, il “corpo docente” *non è* senza il “corpo degli allievi”: bisogna poter “seguire il maestro”, stare sulle sue tracce, così come occorre “seguire i ragazzi” e, in questo gioco di svelamento e reciprocità, la corporeità presente non è un “corpo estraneo”.

Riferimenti bibliografici

- Acquaviva S. (1977). *In principio era il corpo*. Roma: Borla.
- Annacantini G. (2017). Dal “valore soggettivo” al “bene comune”. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2): 35-47.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damiano E. (2007). *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Fabbi M. (2019). *Pedagogia della crisi. Crisi della pedagogia*. Brescia: Morcelliana.
- Frabboni F. (2003). *Emergenza educazione*. Torino: Utet.
- Galimberti U. (2008). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.

- Husserl E. (1960). *Meditazioni cartesiane*. Milano: Bompiani (Ed. originale 1931).
- Isidori E. (2002). *Pedagogia come scienza del corpo*. Roma: Anicia.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2015). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi educativi nei contesti di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Mancaniello M.R. (2020). Adolescenti al tempo del COVID-19: una riflessione sul vivere “attimi della catastrofe adolescenziale” in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea del gruppo dei pari e in una relazione didattica digitale. *Studi sulla formazione*, 23(1): 21-51.
- Merleau-Ponty M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore (Ed. originale 1945).
- Milani L. (2010). Corporeità. Per una pedagogia del corpo. In L. Milani (ed.), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco* (pp. 3-18). Milano: Mondadori.
- Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.
- Milani L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2: 444-457.
- Morin E. (2018). *Conoscenza Ignoranza Mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musaio M. (2020). *Dalla distanza alla relazione: Pedagogia e relazione d'aiuto nell'emergenza*. Milano: Mimesis.
- Peirone L. (ed.) (2020). *Nuovo Corona virus e resilienza. Strategie contro un nemico invisibile*. Torino: Anthropos.
- Pennac D. (2012). *Storia di un corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Pozzi E. (1995). Per una sociologia del corpo. *Il Corpo*, I, 2, 106-144.
- Rossano D. (2020). *Emergenza sanitaria ed economica. Rimedi e prospettive*. Bari: Cacucci.
- Save The Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save The Children.
- Save The Children (2021). *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività*. Roma: Save The Children.
- Save The Children, IPSOS (2021). *I giovani al tempo del coronavirus*. In <<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf>> (ultima consultazione: 07/02/2021).
- Schermi M. (2018). Crescere in corpo. Corporeità e educazione. Nodi e ragioni dell'educare. In M. Gagliardo, S. Rizzo, T. Tarsia, E. Vergani (eds.), *Corporeità. Pratiche educative nell'incontro con i corpi in crescita* (pp. 9-25). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (ed.) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- United Nations (2020). *Policy Brief: The impact of COVID-19 on children*, 15 April 2020. New York: UN.
- Vico G. (2009). *Emergenza educativa e oblio del perdono*. Milano: Vita&Pensiero.

Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza

Remote education experiences in 2020 with recently arrived immigrant pupils: strengths and weaknesses

Zoran Lapov

Research Fellow in Education | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology (FORLILPSI) | University of Florence (Italy) | zoran.lapov@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Lapov Z. (2021). Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza. *Pedagogia oggi*, 19(1), 42-49.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-05>

ABSTRACT

In view of the impact of the COVID-19 crisis on educational processes, this article explores the use of remote education as an emergency solution in teaching practice with recently arrived immigrant pupils. The paper's content builds upon the results of an empirical study undertaken at schools in Florence that used participatory and qualitative research methods in an intercultural perspective. In light of the functions that remote education served in the Italian education system in the 2019-20 school year, the paper aims to contribute to the reflection on pedagogical interventions in emergency contexts and to the development of relevant operational strategies by focusing on the strengths and weaknesses that emerged from the survey.

Alla luce dell'impatto dell'emergenza da COVID-19 sui processi formativi, l'articolo osserva l'uso della DaD (didattica a distanza) come soluzione didattica d'emergenza nel lavoro con alunni di recente immigrazione. I contenuti poggiano sui risultati di uno studio empirico condotto presso alcune scuole fiorentine con metodologie di ricerca partecipata e qualitativa in prospettiva interculturale. Considerando le funzioni che la DaD è andata a ricoprire in Italia nell'anno scolastico 2019-20, il testo si propone di offrire un apporto alla riflessione sull'intervento pedagogico in contesti d'emergenza e alla modellizzazione delle rispettive strategie operative mettendo a fuoco i punti di forza e debolezza emersi dall'indagine.

Keywords: 2020 Remote education, Emergency education, Recently arrived immigrant pupils, Experience, Intercultural perspective

Parole chiave: DaD 2020, Didattica d'emergenza, Alunni di recente immigrazione, Esperienza, Prospettiva interculturale

Received: February 25, 2021

Accepted: April 8, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Zoran Lapov, zoran.lapov@unifi.it

Premessa

Immersi nella cosiddetta “seconda ondata” della pandemia da COVID-19, osserviamo come le ripercussioni del fenomeno continuano a farsi sentire in tutte le sfere della vita umana, senza risparmiare il mondo della scuola. Anzi, la prima fase, vissuta in Italia nei mesi primaverili del 2020, sarà ricordata per la chiusura generalizzata delle istituzioni scolastiche ed educative sull’intero territorio nazionale. Nell’attuale stadio, inaugurato con l’anno scolastico 2020-21, assistiamo invece a chiusure mirate, parziali e territorialmente circoscritte, intrecciate con le misure anti-COVID e aperture stentate e faticose, che si mostrano tali anzitutto per i collettivi direttamente interessati, quali la popolazione scolastica, il corpo docente e le famiglie.

Ebbene, sarebbe possibile vantarsi di aver sperimentato percorsi reinvestibili nell’imminente futuro pedagogico?

Anziché farsi fautrice della causa, l’opinione più diffusa, emersa dal dibattito sulla chiusura delle scuole e sulla didattica a distanza, riconosce in queste operazioni una sconfitta del sistema scolastico italiano. Certo nessuno avrebbe auspicato limitazioni: appurato ciò, si rendeva indispensabile elaborare strategie atte a salvaguardare la continuità didattico-educativa (UNESCO, 2020b). “Dettaglio” importante è che tale compito era in larga misura affidato all’inventiva del corpo docente (Girelli, Arici, 2020, pp. 9-10). A maggior ragione, le esperienze nate in questo frangente – tanto anomalo, quanto imprevedibile – meritano di essere narrate per sostenere un nascente sapere pedagogico che è quello associato ai contesti di emergenza e post-emergenza (Isidori, 2010; Vaccarelli, 2014; 2017): l’accento si sposta questa volta dalle situazioni “tradizionali” agli eventi di matrice pandemica, capaci di determinare l’emanazione di provvedimenti legislativi che impongono il distanziamento sociale e le chiusure delle scuole.

Nel corso dei mesi, quella sanitaria si è vista gradualmente raggiungere da emergenze di altra natura: economica, politica, sociale, culturale, nonché pedagogica. Diversamente da quanto riscontrabile nella fase iniziale, su quest’ultimo versante hanno cominciato a trapelare, a partire dall’estate 2020, spunti pratici e teorici sul fenomeno. Sin dagli esordi di questo nuovo filone di ricerca si è evidenziata la priorità di formulare indicazioni metodologico-operative per una didattica d’emergenza: data la recente adozione della DaD in tale qualità, risulta ancora lacunosa la raccolta di vissuti concreti che avrebbero forza di testimoniare buone pratiche sperimentate nei mesi della chiusura (Lapov, 2020). Per cui, è vitale tracciare un bilancio delle esperienze per favorirne la fruibilità e contribuire all’innovazione pedagogica e alla costruzione di paradigmi operativi rispondenti all’esigenza di affrontare più efficacemente le emergenze, tutelando cioè la continuità didattica e contrastando, al contempo, le disparità e i rischi educativi.

Nel condividere i propositi, il presente scritto vorrebbe prendere parte all’impresa di raccolta e riordino delle esperienze maturate in DaD 2020: muovendo da un’inquadratura del lavoro con alunni di recente immigrazione svolto nel periodo di massima emergenza a Firenze, lo studio vuole mettere a fuoco gli aspetti positivi e le criticità di tale operato.

1. Quadro metodologico

Trattandosi di un argomento tuttora poco esplorato, i contenuti a seguire sono principalmente frutto di una ricerca empirica. Strutturato sotto forma di riflessione pedagogica, l’articolo si prefigge l’obiettivo di analizzare i vantaggi e le criticità della DaD rispetto al suo uso nel primo ciclo d’istruzione con focus sull’utenza di recente immigrazione (circa due anni).

L’esercizio della DaD è stato osservato nei mesi primaverili (marzo-giugno) e nella prima metà di settembre 2020 presso alcune scuole fiorentine, perlopiù gli Istituti comprensivi “G. Pieraccini” e “Centro Storico-Pestalozzi”, in raccordo con i Centri di alfabetizzazione¹. Lo studio ha interessato tre comunità di fruitori della DaD: alunne e alunni (circa 20) di recente immigrazione frequentanti i laboratori di italiano

1 I servizi erogati dai Centri di alfabetizzazione in italiano L2 del Comune di Firenze, quali Gandhi, Giufà e Ulysse, si rivolgono primariamente all’utenza d’origine immigrata frequentante le scuole pubbliche primarie e secondarie di primo grado, più alcuni istituti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado.

L2 presso le dette scuole; docenti-facilitatori linguistici del Centro Ulysse (10); docenti curricolari. L'osservazione, realizzata con alunne/i durante le videolezioni, ha prodotto percezioni e sentimenti, quali fonte di preziose informazioni sulla DaD e sulla relazionalità a distanza. Per raccogliere riflessioni e suggerimenti di taglio metodologico-operativo sul lavoro didattico da remoto con alunni d'origine immigrata, la comunicazione, prevalentemente telematica, con i docenti del Centro Ulysse si è avvalsa delle riunioni d'équipe (cadenza monosettimanale), delle sessioni di programmazione (cadenza occasionale) e di momenti meno formali in chat. Infine, l'interazione telematica, nonché più spontanea, con docenti curricolari ha aggiunto ulteriori spunti interessanti per la ricerca.

Nel condurre questo percorso esplorativo è stato impiegato un apparato metodologico che si snoda tra *ricerca(azione) partecipata* (Barbier, 2007 [1996]; Rapoport, 1970) e *ricerca qualitativa* (LeCompte et al., 1992; Mantovani, 1998; Khan, 2014), sorretto da approcci provenienti dai campi dell'*etnografia della scuola* (Gobbo, Gomes, 2003; Mills, Morton, 2013; Spindler, 1963; 1987; Watson-Gegeo, 1997) in *prospettiva interculturale* (Banks, 2017; Fiorucci, 2008; Fiorucci, Catarci, 2015; Lapov, 2019; Pinto Minerva, 2002). Imperniati sulla partecipazione diretta, i due filoni metodologici assumono l'*osservazione partecipante* (Postic, De Ketele, 1993) e le *conversazioni spontanee* (Feldman, 1999; Swain, Spire, 2020) come principali strumenti funzionali alla rilevazione dei dati. L'*osservazione semistruutturata* di tipo *etnografico* (fotografia della realtà con ipotesi e selezione dei fatti da osservare) e l'*approccio narrativo* (analisi del nartrato) (Khan, 2014, p. 226) costituiscono invece i metodi qualitativi maggiormente utilizzati per la lettura dei dati raccolti che si combinano, in campo educativo, in *micropedagogie* (Demetrio, 1992) o *micronarrazioni etnopedagogiche* (Burgio, 2007), tarate in questo caso su situazioni di emergenza e post-emergenza (Isidori, Vaccarelli, 2012; 2013).

Data la recente storia del fenomeno, il corpo dei dati primari si integra in misura limitata con le nozioni disponibili nelle fonti bibliografiche: tuttavia, a partire dai mesi estivi e soprattutto quelli autunnali del 2020, si registra l'avvio di una nascente letteratura scientifica sui temi ivi trattati, con particolar riferimento all'area pedagogica e socio-antropologica.

Al fine di rendere l'analisi più completa, era essenziale far precedere l'esame dei punti di forza e debolezza della DaD da alcune considerazioni sui bisogni educativi degli alunni di recente immigrazione, coniugati con il concetto di emergenza e i relativi approcci politici (par. 2), e sui fatti socio-pedagogici che fanno da cornice al fenomeno osservato (par. 3). L'ultimo paragrafo (4) ci fa approdare agli esiti più salienti dell'osservazione, tradotti in chiave narrativa in riflessioni che si soffermano, attraverso cinque piani d'analisi, sulla valenza pedagogica dei vari aspetti della DaD.

2. Alunni di recente immigrazione tra bisogni ed emergenze

I bisogni educativi degli alunni di recente immigrazione si trovano ricompresi in due processi paralleli e complementari, quali banchi di prova per orientare il loro benessere in emigrazione, ovvero: i sentieri del loro *inserimento linguistico-culturale* procedono di pari passo con le necessità di *ambientamento socio-relazionale*, configurandosi come azioni di minuzioso ricucimento delle condizioni che permettono di innescare i percorsi di socializzazione, funzionali all'immissione di giovani immigrati nel nuovo tessuto socioculturale e scolastico (Lapov, 2020, p. 153).

Su questo fronte, la scuola italiana presta una disponibilità generale conforme alle direttive ministeriali che invitano ad abbracciare la prospettiva interculturale nel promuovere l'esercizio del diritto allo studio e delle opportunità formative per tutte/i (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; MIUR, 2014, spec. pp. 4-7). Le indicazioni fornite nei documenti ministeriali e nella letteratura pedagogica hanno trovato un terreno fertile in numerosi contesti, specie quelli territorializzati che riescono a garantire un impatto più tangibile e spesso più duraturo.

Osservate da un'altra angolatura, quella politico-gestionale, notiamo come le migrazioni – coll'intensificarsi del fenomeno su scala globale soprattutto a partire dagli anni Duemila – si sono viste attribuire nel discorso pubblico e nella comunicazione politica dei governi di alcuni Paesi riceventi definizioni viepiù negative (Pitzalis, 2018, p. 105) sino a registrare un'exasperazione mediatica che le vuole come fatti di cronaca, pressoché apocalittici (Saitta, 2006, p. 7): interpretazione che, mentre stenta ad ammettere la possibilità di pensare le vicende della mobilità umana in termini di scambio e crescita, avanza una percezione

dell'immigrato come presenza incombente sulla sicurezza, sull'ordine pubblico (Saitta, 2006; Marchetti, 2014), sul decoro e sull'identità delle società "ospitanti" giacché, secondo quanto proposto da questa lettura, induce in forme di emergenza (umanitaria, sociale, economica, politica, demografica) e presenta minacce per la sicurezza (pubblica, sociale, nazionale, territoriale, politica, economica, persino fisica e identitaria). Pur essendo legittimo pensare che il fenomeno possa implicare tratti correlati ai detti parametri, questi di norma non risultano applicabili poiché un progetto migratorio costituisce anzitutto un evento trasformativo dal punto di vista demografico, economico e socioculturale.

Una tale visione dell'immigrato "straniero" come "perfetto nemico" (*suitable enemy*, Christie, 1986) si riflette, con risvolti difficilmente favorevoli, sulle vite dei minori con retroterra migratorio che si trovano a frequentare la scuola italiana. Diventano tanto più cruciali ulteriori sforzi da parte dei Paesi d'arrivo per creare percorsi di inserimento efficaci, fondati su politiche migratorie coordinate e lungimiranti, capaci cioè di superare gli approcci di tipo emergenziale e securitario.

Questa volta che tutti sono accomunati da emergenza, le questioni relative alla mobilità umana internazionale potrebbero apparire meno impellenti. Eppure non è così e non di certo per i diretti interessati. Anzi, i vissuti migratori facilmente precipitano in situazioni ancor più emergenziali e marginali, e quelli dei figli si intersecano con i progetti migratori dei genitori. Le cause di questa loro sorte andrebbero ricercate nelle premesse del fenomeno che permettono di delinearne una convergenza di caratteri descrittivi, subordinati alle modalità d'ingresso in Italia, alle forme d'inserimento e alle politiche migratorie messe in atto.

Immessi in questa cornice, i bisogni degli alunni immigrati non si moltiplicano: attraversati da inedite circostanze generate dall'emergenza, si dilatano invece di impatto e di importanza per la loro esperienza. Il mondo della scuola è stato investito dagli effetti di una generale inesperienza con le misure d'emergenza (Ranieri *et al.*, 2020): preconditione che si è tradotta nel caso delle famiglie di recente immigrazione in trame che vanno dall'incompetenza in lingua d'uso corrente (*italiano*) all'impossibilità di seguire i figli nel percorso scolastico, dalla carenza di dispositivi elettronici ad uso didattico all'isolamento sociale, dalle questioni economiche all'insufficienza di spazi adatti allo studio.

3. Tra fatti pedagogici e sociali

Visto l'impatto multilivello delle circostanze che da marzo 2020 hanno definito la vita scolastica in Italia, è opportuno porre in luce alcuni *fatti pedagogici*, ossia le congiunture che in maniera trasversale hanno coinvolto il fenomeno dal punto di vista pedagogico. Tra questi, si sono particolarmente distinti i seguenti fatti:

- innanzitutto l'esigenza di aggiornare la ripartizione dei *parametri spazio-temporali* (distanziamenti, chiusure, orari ecc.) accostandoli all'impiego di *nuove tecnologie*;
- a livello micro, le ricadute sull'*organizzazione della vita scolastica* vanno dalla programmazione didattica alla formazione del personale docente, dal riordino dei curricoli all'allestimento delle piattaforme digitali ecc.;
- a livello macro, scelte operative in ambito educativo andrebbero valutate alla luce delle trasformazioni *sempre più globali* (salute, ambiente, economia, digitalizzazione, politica ecc.);
- sopraggiunge il tema dei *rischi educativi* con particolare riferimento alla motivazione (di alunni, docenti, genitori/famiglie, ecc.) e alla relazionalità (sociale, educativa, interculturale, interpersonale ecc.);
- a lungo termine, i rischi educativi gravano sull'espansione delle varie *disparità* preesistenti che confluiscono nel comune bacino della *povertà educativa* (Girelli, Arici, 2020, p. 10) (discontinuità didattico-educativa, dispersione scolastica, impoverimento educativo e socioculturale, immobilità sociale, visioni per il futuro ecc.);
- contemplate tutte le variabili, si registra una continua sollecitazione a *ripensare l'inclusività e la qualità* del sistema scuola (UNESCO, 2020a);
- da qui, sempre più pressante la *necessità di cambiamento* abbinata all'invito ad avviare una stagione di *innovazione pedagogica* (Ranieri *et al.*, 2020).

Senza pretesa di esaurire l'argomento, è ovvio che ci collochiamo in un quadro composito che non può esulare da altri due elementi:

- la *natura dell'accaduto*: di fronte all'emergenza da COVID-19, sopravvenuta all'improvviso e con insistenza, si è verificata un'impreparazione generale a tutti i livelli. In assenza di precedenti, non era possibile contare su modelli da seguire, né su percorsi di formazione cui affidarsi per poter affrontare efficacemente la didattica da remoto, ma solo su un repentino adattamento alle nuove condizioni;
- la *dis-attenzione alle diversità*: il carattere intrinseco delle misure d'emergenza non concede tempo per essere attenti alle differenze, specie quelle sociali (es. urbano-rurale, centro-periferia, maggioranza-minoranza, autoctono-migrante), economiche (es. garantiti-non garantiti, sanità pubblica-sanità privata), tecnologiche (es. attrezzati-non attrezzati, digitalizzati-non digitalizzati) e pedagogiche (es. squilibri nel sistema scolastico). Tendenza che facilmente scivola nel non saper discernere tra le implicazioni che tali differenze comportano, laddove le loro gradazioni, non producendo un impatto uguale per tutti, andrebbero invece calcolate in momenti di crisi.

La scuola si è ritrovata a dover trattare con ingiustizie e contraddizioni di natura – appunto – sociale, economica, tecnologica e pedagogica, capaci di creare rischi di emarginazione ed esclusione, anziché presupposti per promuovere la qualità e l'inclusione.

4. DaD 2020 tra punti di forza e debolezza

Le valutazioni disapprovanti espresse in merito alla DaD denotano che lo spirito favorevole a una scuola in presenza prevale su quella a distanza essendo il primo reputato pedagogicamente più plausibile rispetto ad altri paradigmi. Assumendo questo ragionamento come cornice generale, è doveroso riconoscere che la DaD operativamente esiste e che non fa parte di un apposito repertorio didattico che sarebbe stato escogitato per rispondere alle prospettive di continuità educativa vincolate da distanziamenti e chiusure, quali misure adottate per contrastare il diffondersi del COVID-19.

La congiuntura ha attratto un crescente interesse pedagogico, donde risulta vitale cercare di comprendere quali aspetti dell'esperienza didattica 2020 superare e quali, invece, capitalizzare allo scopo di affinare eventuali percorsi in DaD.

A fronte di tali premesse, si è scelto di analizzare gli effetti della DaD attraverso una griglia di punti forti e punti deboli basati su esperienze concrete, ma non come un elenco di caratteri isolati e contrapposti in una ripartizione dicotomica dei pro e dei contro, nonché emblematici di questa formula didattica, o come una loro graduatoria basata sull'intensità d'impatto, bensì come un reticolo in cui i diversi piani d'analisi, considerati in relazione alla fruizione e alla tipologia fruitiva della DaD, comunicano tra di loro su diversi livelli e in diverse direzioni. Qui, la comunità di fruitori abbraccia l'utenza minorile della scuola primaria (meno media inferiore), in generale, e quella d'origine immigrata, in particolare, per espandere poi i margini dell'accezione al corpo docente e alle famiglie.

Stando alle riflessioni emerse dall'osservazione condotta sul campo, si sono stagliati cinque ampi contenitori, al cui interno è possibile collocare i detti piani d'analisi, come esposto di seguito:

- 1) piano *tecnologico-organizzativo* – originata nei campi delle nuove tecnologie, la pratica della DaD richiede un inquadramento tecno-pedagogico. Esso ci permette di constatare come la sussistenza di questo dispositivo rivendica un primo aspetto positivo, quello che consente di assicurare, sotto determinate condizioni, la continuità didattico-educativa. Per contro, la contingenza non sempre appare conciliabile con vari *format* dell'essere tecnologizzati; non essendo uniformemente spalmata su tutta la popolazione, la fisionomia del fenomeno – a seconda delle strumentalità disponibili e delle competenze tecnologiche possedute – incide sulla produzione delle variazioni d'impatto tanto sulla partecipazione didattica in modalità telematica e digitale, quanto sugli esiti in uscita. D'altro canto, la DaD esige un riordino organizzativo di tempi, orari, spazi e rapporti interpersonali, legato alla domanda di maggiore disponibilità di figure adulte. Ne consegue che l'adozione della DaD è ipotizzabile nei casi di estrema emergenza e possibilmente in combinazione con altre modalità operative;
- 2) piano *linguistico-comunicativo*: corsi di lingua online non sono una novità – questa volta, però, l'aspi-

razione a fortificare il proprio strumento linguistico non è data dal suo fascino o dallo svago, bensì da motivi di utilità sociale, culturale e formativa. La lingua è un veicolo di comunicazione e condivisione culturale, perciò l'inclusione linguistica di cittadini immigrati esige un intervento formativo che poggi su una programmazione articolata e continuativa. Orbene, per trovare comprensione e risposta, qualità che coinvolgono diversamente ogni soggetto, tanto più in modalità da remoto, i contenuti proposti devono essere chiari e stimolanti. Intanto si interagisce con le famiglie, autoctone e immigrate, e chi non padroneggia la lingua corre i rischi di esclusione, dapprima linguistica e poi sociale. Subentra la mediazione linguistico-culturale come ponte tra scuola e famiglie immigrate, realtà ci fa notare che, grazie alle potenzialità tecnologiche e senza ignorare difficoltà gestionali e organizzative, gli alunni e gli adulti d'origine immigrata non sono rimasti isolati. E se il contatto con le famiglie è stato mantenuto, sul versante didattico si registrano esiti di varia natura, altamente personalizzati; pur ammettendo risvolti positivi, in ultima analisi emerge che la DaD non può offrire autentiche situazioni di relazione e interazione, quali fondamenti di un apprendimento linguistico funzionale;

- 3) piano *psico-affettivo* e *socio-relazionale* in *ottica interculturale* – le dimensioni più dibattute nell'ultimo anno, poiché più nettamente toccate da chiusure e distanziamenti, sono quelle che attraversano la sfera psico-affettiva e socio-relazionale: alle due si unisce la prospettiva interculturale che sintetizza il loro impatto pedagogico, da un lato, e orienta i processi di ambientamento, dall'altro. Interessante, su tal punto, avviare l'analisi rilevando come, secondo quanto osservato, l'esercizio della DaD può aprire – sul piano di relazioni sociali, educative, interculturali – qualche spiraglio di respiro atto a ridurre l'effetto dell'ansia scolastica e alleggerirne lo stress. Tuttavia, questo suo potenziale, anziché assolutizzato, andrebbe tarato sul bisogno linguistico e formativo (Lapov, 2020). Anche perché a lungo andare può indurre in alienazione, ragion per cui è fronteggiato, sia pur per assodata tradizione pedagogica, da spazi condivisi e tempi trascorsi insieme, da incontri e interazioni, da dinamiche relazionali che si creano e nutrono nel mondo della scuola, dei pari, dei rapporti sociali. Tali aspetti vengono maggiormente marcati laddove i processi di adattamento si trovano all'inizio del tragitto, ossia nella fase d'inserimento dei neoarrivati è gradito ogni momento che si offra come potenziale spazio socio-relazionale (attività di gruppo, didattica cooperativa, mediazione linguistico-culturale), donde occorre insistere sulle relazioni significative da co-costruire sui principi di una crescita condivisa;
- 4) piano *formativo* – le prospettive fin qua analizzate ci introducono a quelle che sono le ricadute sulla formazione – anche tecnologica – della persona, e non solo in termini di acquisizione e rendimento, bensì di due dimensioni, ben delineate all'interno di un percorso formativo che sono quelle del *processo* e della *persona*. In un quadro connotato da distanziamenti e chiusure, il saper essere si combina con il saper usare (competenze, strumenti, risorse). Un iter che, come di consueto, postula preparazione e affiancamento, specialmente nella formazione dei più piccoli. Irrompe, a questo punto, la già citata natura dell'accaduto che non ha lasciato tempi né spazi per formarsi all'emergenza, costringendo gli interessati a ridimensionare certe mansioni, a rinunciare ad alcune attività, a rivedere gli obiettivi educativi in ordine di priorità. Quanto alla motivazione, l'esortazione a tenere salde le capacità di concentrazione, attenzione e assunzione dei contenuti è stata altrettanto riorientata in funzione delle ore trascorse, non in aula, ma davanti al computer. In sintesi, sono in molti ad asserire che in tutto ciò “*non c'è nulla di educativo né formativo*”: certo, ci siamo auto-formati ulteriormente all'emergenza e all'uso didattico di nuove tecnologie, peccato che tali sviluppi siano avvenuti in un momento di crisi, peraltro prolungato e non pianificato come percorso di formazione;
- 5) *diversità conoscitiva* e *crescita culturale* – su quali orizzonti culturali può contare l'identità del nuovo Millennio? come stare in relazione con il Mondo da agenti di una crescita culturale diffusa? e come farlo senza sacrificare i legami con la Terra nelle sue plurime diversità? Mentre rivelano preoccupazioni per il futuro, questi interrogativi celano sentimenti che implicano età, esperienza e consapevolezza per maturare in un percorso di continua formazione umana, dinamica e mutevole poiché proporzionata alla costante proliferazione dei saperi e degli stimoli. Lecito, a tal punto, porsi domande su quanto l'impiego digitalizzato della conoscenza, oltre al mero evento della sua digitalizzazione, possa contribuire al persistere di tali processi. Si ritorna ai quesiti sull'uso – *competente* e non *congenito* – di nuove tecnologie. Laddove venga meno questa dimensione, è possibile prevedere i rischi che portino le modalità digitali, elettroniche, virtuali a rallentare il flusso di esperienze dirette nel vissuto delle persone e precludano la loro fruizione (Ranieri et al., 2020). Per poter sperare in una crescita culturale individuale e collettiva, è essenziale quindi coltivare, sin dalla più tenera età, i rapporti sociali ed educativi tangibili,

certamente innovati e correlati con sempre nuove esigenze, incluse quelle tecnologiche, giacché è di essi che la diversità conoscitiva della formazione umana si nutre.

Riferimenti bibliografici

- Banks J.A. (2017). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Barbier R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando (ed. originale 1996, Paris).
- Burgio G. (2007). *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*. Pisa: ETS.
- Christie N. (1986). Suitable enemy. In H. Bianchi, R. von Swaaningen (eds.), *Abolitionism: Toward a non-repressive approach to crime* (pp. 42-54). Amsterdam: Free University Press.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Feldman A. (1999). The Role of Conversation in Collaborative Action Research. *Educational Action Research*, 7(1): 125-147.
- Fiorucci M. (ed.) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza.
- Girelli C., Arici M. (2020). Editoriale: Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal COVID-19. *Ricercazione*, 12(1): 9-20.
- Gobbo F., Gomes A.M. (eds.) (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.
- Isidori M.V. (2010). Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza. *Studi sulla formazione*, 13(1/2): 133-142.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza*. Roma: Armando.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza / Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Khan S.N. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11): 224-233.
- Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, 53(211): 75-94.
- Lapov Z. (2020). In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni. *Ricercazione*, 12(2): 143-168.
- LeCompte M.D., Millroy W.L., Preissle J. (eds.) (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.
- Mantovani S. (ed.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marchetti C. (2014). Rifugiati e migranti forzati in Italia. Il pendolo tra 'emergenza' e 'sistema'. *REMHU*, 22(43): 53-70.
- Mills D., Morton M. (2013). *Ethnography in Education*. London: Sage.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*; spec. Parte I: *Il contesto*, § 2 *Chi sono gli alunni di origine straniera*, pp. 4-7.
- Piceci L., Cancellara L. (2020). Pedagogy of emergency and vulnerability and COVID-19: Psychological aspects and links with technology. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(2): 43-52.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Pitzalis S. (2018). La costruzione dell'emergenza. Aiuto, assistenza e controllo tra disastri e migrazioni forzate in Italia. *Argomenti*, 10: 103-132.
- Postic M., De Ketele J.-M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Raffaghelli J.E., Richieri C. (2012). A Classroom with a View: Networked Learning Strategies to Promote Intercultural Education. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, D. McConnell (eds.), *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning* (pp. 99-119). New York: Springer.
- Ranieri M., Fabbro F., Nardi A. (2019). Ridurre le disuguaglianze: *media education* e contesti interculturali (Goal 10). *Rivista dell'Istruzione*, 3: 33-38.
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M.K. (2020). La didattica alla prova del COVID-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa*, 15: 1-20.

- Rapoport R.N. (1970). Three Dilemmas in Action Research: With Special Reference to the Tavistock Experience. *Human Relations*, 23(6): 499-513.
- Saitta P. (2006). *Economie del sospetto. Le comunità maghrebine in Centro e Sud Italia e gli italiani*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Spindler G.D. (1963). *Education and Culture: Anthropological Approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler G., Spindler L. (eds.) (1987). *Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain J., Spire Z. (2020). The Role of Informal Conversations in Generating Data, and the Ethical and Methodological Issues They Raise. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), art. 10.
- UNESCO (2020a). UNESCO COVID-19 Education Response: COVID-19 crisis and curriculum: sustaining quality outcomes in the context of remote learning. *Education Sector issue notes*, Issue note n. 4.2, April 2020.
- UNESCO (2020b). UNESCO COVID-19 Education Response: Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. *Education Sector issue notes*, Issue note n. 2.1, April 2020.
- Vaccarelli A. (2014). Educazione, rischio, catastrofi. Verso una pedagogia dell'emergenza. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 315-324). Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, 15(2): 341-355.
- Watson-Gegeo K.A. (1997). Classroom Ethnography. In N. H. Hornberger, D. Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 8, pp. 135-144). Dordrecht: Springer.
- Williamson B., Eynon R., Potter J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2): 107-114.

Pedagogia della discontinuità e “pensiero affettivo”:
l’educazione tra crisi, ricostruzione e nuovo inizio

A Pedagogy of Discontinuity and “Affective Thought”:
Education amid Crisis, Reconstruction and New Beginning

Stefano Oliverio

Associate professor | Department of Political Science | University of Naples Federico II (Italy) | stefano.oliverio@unina.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Oliverio S. (2021). Pedagogia della discontinuità e “pensiero affettivo”: l’educazione tra crisi, ricostruzione e nuovo inizio. *Pedagogia oggi*, 19(1), 50-57.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-06>

ABSTRACT

In order to think of a pedagogy of emergence and beyond emergency, this contribution will outline a theoretical device by dovetailing existentialism with pragmatism, thus taking up an intuition of Nicola Abbagnano and inflecting it in an educational direction. On the one hand, I will appeal to Otto Friedrich Bollnow: by innovatively interpreting certain notions of existentialism, he has conceived of “discontinuous forms of education”, linked to existential breakdowns, which may open onto “new beginnings”, forged in the crucible of the critique (structurally interlaced with the crisis). On the other, some Deweyan motifs will be introduced and, in particular, the idea of the emergence of the new, arising from the communal effort of those who, facing a situation of imbalance, are engaged in a process of intelligent reconstruction which as such is constitutively educational. While Dewey will allow us to attenuate the individualistic tenor of Bollnow’s perspective, the latter affords a better focalization on the urgency of any critical situation.

Per pensare una pedagogia della e oltre l’emergenza, il contributo delinea un dispositivo teorico che coniuga esistenzialismo e pragmatismo, recuperando un’intuizione di Nicola Abbagnano e curvandola in senso pedagogico. Da un lato, ci si rifà a Otto Friedrich Bollnow, il quale, interpretando innovativamente alcune nozioni dell’esistenzialismo, ha teorizzato le “forme discontinue di educazione”, connesse alle rotture esistenziali, che possono aprire su “nuovi inizi”, temprati nel crogiuolo della critica (strutturalmente accoppiata alla crisi). Dall’altro, si introducono motivi tratti da John Dewey, in particolare l’idea di emergenza del nuovo, che sorge dallo sforzo comune di coloro che, fronteggiando una situazione di squilibrio, sono impegnati in un’opera di intelligente ricostruzione che, in quanto tale, è costitutivamente educativa. Se Dewey consente di limitare il tenore individualistico dell’impianto di Bollnow, questi permette di mettere meglio a fuoco il senso di urgenza proprio della situazione critica.

Keywords: Emergence/Emergency, Crisis, Criticism, Existentialism, Pragmatism

Parole chiave: Emergenza, Crisi, Critica, Esistenzialismo, Pragmatismo

Received: March 1, 2021

Accepted: March 25, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Stefano Oliverio, stefano.oliverio@unina.it

Introduzione

Nella lingua italiana, a differenza di molte altre¹, il termine “emergenza” ha due connotazioni distinte: da una parte (ed è l’accezione più comune), esso segnala una situazione critica, che esige un intervento urgente e ha spesso il carattere di eccezionalità e di rottura della continuità esistenziale e delle sue garanzie e sicurezze; dall’altro, rimanda all’emergere di qualcosa di nuovo, non semplicemente riducibile agli elementi pre-esistenti ma esito imprevedibile delle loro interazioni.

La questione delle “emergenze educative” nella società contemporanea è al centro del più avanzato dibattito scientifico (Ulivieri, 2018) e la distinzione su delineata non intende certo esaurire tutte le declinazioni che la nozione può acquisire all’interno dell’interrogazione delle discipline pedagogiche. Tuttavia, per attenerci a essa, possiamo individuare due vettori lungo i quali corre il nesso fra “emergenza” e “pedagogia”: da un lato, ci sono le indagini sugli interventi educativi in situazioni di crisi (Isidori, Vaccarelli, 2015; Vaccarelli, 2017); dall’altro, vi è un fascio di discorsi teorici che hanno mobilitato le conquiste delle teorie del caos, delle catastrofi, della complessità e dei sistemi aperti auto-organizzanti e le hanno dispiegate per ri-pensare le pratiche educative negli attuali scenari. Per fare solo un esempio, il pedagogista statunitense Robbie McClintock (2012, pp. 102-140) ha parlato di “educational emergence” per intendere “l’emergenza delle capacità umane che ha luogo nel vivere la vita” (p. 128), aggiungendo che “[l’]emergenza [ha] luogo ai margini del caos [...] e sono particolarmente utili i *feedback* che aiuta[no] a sostenere gli studenti a far fronte alla difficoltà, al disorientamento e all’incertezza” (p. 154).

Proprio quest’ultima citazione, qui appropriata idiosincriticamente, consente di introdurre il *focus* del presente contributo: infatti, in essa la visione emergentista con cui ci si accosta al fatto educativo è combinata con l’adozione di termini legati a esperienze di insicurezza esistenziale. Per sintetizzare il tutto attraverso il lessico inglese, l’*educational emergence* non sembra sconnessa da tonalità emotive (di disorientamento, allarme etc.) tipiche dei momenti di *emergency*.

Si sta qui fornendo una torsione esegetica al passo di McClintock al fine di sottolineare che scopo della riflessione qui condotta è di pensare pedagogicamente a un “oltre l’emergenza” che articoli le due connotazioni del termine da cui si è preso l’abbrivio, non già all’insegna di alcuna sintesi dialettica bensì lasciando risuonare e “lavorare” ciascuna di esse all’interno dell’altra. In questo senso, l’oltre dell’emergenza (in quanto *emergency*) non è semplicemente un’eliminazione di essa ma, *nella misura in cui è educativa*, costituisce l’emergere (*emergence*) di un “oltre”, di un’ulteriorità, che rappresenta la ricostruzione della situazione e fa fiorire inedite possibilità (ossia si passa da una logica allarmista a una trasformativa: cfr. Traverso, 2018). E, viceversa, il movimento di questo emergere non è una manifestazione necessariamente indolore e festosa di crescita continua, ma è segnata da dubbi, pericolosità, sofferenze e fratture.

Il dialogo fra queste due accezioni di emergenza sarà orchestrato, in questa sede, come il confronto-incontro fra l’esistenzialismo pedagogico, quale teorizzato da Otto Friedrich Bollnow (§ 1), e il pragmatismo pedagogico (§ 2), di cui, accanto a/piuttosto che le valenze emergentiste e continuiste (Baggio, Parravicini, 2019), si enfatizzeranno la percezione lucida della convivenza, nell’esistenza umana, di stabilità e precarietà (cfr. Dewey, 1981) e, quindi, l’avvertimento che il processo di crescita non è un mero incedere trionfalmente progressivo.

In questa prospettiva, esistenzialismo “bollnowiano” e pragmatismo deweyano non si presenteranno come necessariamente alternativi, ma anzi come integrabili in un dispositivo concettuale complesso, recuperando in chiave pedagogica un’intuizione di Nicola Abbagnano (1951). In questo orizzonte, si accennerà, in conclusione, alla proposta di una *pedagogy of perplexity and discomfort* (Medina, 2014), sorta in ambito pragmatista, come a una forma di pedagogia della e oltre l’emergenza, alla luce del qui tratteggiato possibile connubio dei due approcci teorici.

1 Non fanno eccezione altre lingue neo-latine, come francese e portoghese. In spagnolo invece sussiste l’ambivalenza qui discussa.

1. Esistenzialismo e pedagogia della discontinuità e della ri-nascita

Ragionando sul “cambiamento dell’immagine dell’essere umano” (Bollnow, 1959, p. 6) occorso nel travaglio dei primi quattro decenni di quello che sarà poi chiamato “secolo breve”, Otto Friedrich Bollnow si è impegnato in una sofisticata operazione di recupero delle istanze dell’esistenzialismo al discorso pedagogico, riconoscendo alla filosofia dell’esistenza – tanto nella sua inflessione tedesca quanto in quella francese – di aver potentemente articolato, in termini filosofici, una *Stimmung* profonda della prima metà del ’900.

D’altro canto, la mossa di Bollnow è in qualche modo sorprendente, per almeno due ragioni: in primo luogo, perché era stato egli stesso a invocare, pochi anni prima, un “superamento dell’esistenzialismo” (Bollnow, 1955), attraverso la riattivazione di un vocabolario della speranza, della fiducia, del coraggio tenace e della gratitudine, da opporre ai tipici temi esistenzialistici (l’angoscia, lo spaesamento, la nausea, l’assurdo, il naufragio). La sua invocazione di una *neue Geborgenheit* (un nuovo senso di sicurezza, per rendere molto sommariamente il termine tedesco, pregno di sottili sfumature semantiche) non era il tentativo di rimuovere quelle dimensioni dell’umano essere al mondo, che l’esistenzialismo aveva portato alla ribalta, ma solo il rifiuto di considerare che esse fornissero un quadro esaustivo della condizione umana, ossia che questa si muovesse nella irredenta inautenticità ogniqualevolta si trovasse “a casa nel mondo” – il tema della “casa” costituisce un potente operatore teorico nell’argomentazione di Bollnow (1995, pp. 117 sgg.) –. In questo senso, impegnarsi in un riconoscimento del significato “costruttivo” dell’esistenzialismo rappresenta, se non una ritrattazione, quanto meno una ricalibratura del suo atteggiamento spirituale.

Ciò è tanto più significativo, in secondo luogo, in quanto avviene all’interno di un discorso squisitamente pedagogico. Infatti, il punto di partenza del pensatore tedesco è la sottolineatura di un sostanziale “reciproco ignorarsi” di filosofia dell’esistenza e pedagogia non (sol)tanto per motivazioni estrinseche (quali il disinteresse che i maggiori rappresentanti dell’esistenzialismo ebbero per il fenomeno educativo), quanto intrinseche:

Esse risiedono, a vedere più profondamente, nel fatto che la filosofia dell’esistenza, a partire dal suo centro stesso, ha sviluppato una concezione dell’essere umano, in cui sembrava non rimanere alcuno spazio per il pensiero dell’educazione, in cui piuttosto questa – se voleva essere più di una semplice trasmissione di conoscenze e abilità, se voleva formare realmente l’essere umano nel suo nucleo – doveva apparire come un’impresa fin dal principio senza speranza (Bollnow, 1959, p. 10).

Il concetto cardine di tale movimento di pensiero, quello di “esistenza”, si sottrarrebbe in linea di principio a genuini propositi di formazione, “perché si realizza sempre solo nell’istante, ma di nuovo svanisce con l’istante” (Bollnow, 1959, p. 10)². Consegnando i processi vitali di sviluppo e stabilità esistenziale al campo dell’inautenticità e dell’anonimato, il discorso esistenzialista attenderrebbe alla nozione chiave della tradizione pedagogica, quella di “formabilità”, nella misura in cui essa esige, come suo presupposto, “continuità e graduale perfezionamento in quanto forma fondamentale dello sviluppo umano [che] la filosofia dell’esistenza nega” (p. 13).

Tuttavia – ed è questo il perno dell’interrogazione e anche la più innovativa mossa teorica di Bollnow – l’identificazione di un’apparentemente costitutiva divaricazione fra esistenzialismo e pedagogia non deve necessariamente terminare in un’*impasse*, in quanto essa può fungere, invece, da “accesso [alla] questione delle forme discontinue in educazione” (p. 17), ossia di quei momenti che rappresentano una rottura nell’esistenza ed esigono un cimento anche educativo, che è tendenzialmente passato inosservato nella canonica riflessione pedagogica. In questo senso, il recupero delle istanze esistenzialistiche serve come un “completamento” del discorso pedagogico classico, valorizzando temi precedentemente non messi a fuoco in misura adeguata ovvero affrontati senza una più solida cornice teorica, che la concezione esistenzialistica della realtà umana ha reso, invece, possibile.

Si è parlato di “completamento” perché Bollnow, fedele alle sue precedenti critiche alle oltranzes della

2 Accenti simili (anche se non completamente assimilabili) aveva usato, due decenni prima, Luigi Stefanini (1938, p. 6), parlando di “educazione esistenzialistica” come caratterizzata dal fatto che “s’ispira ad una realtà esistente ed attuale, all’esserci jetzt und hier” (Corsivo nell’originale).

temperie esistenzialistica, esclude recisamente che le forme discontinue di educazione siano le sole “autentiche”, consegnando così alla rigatteria intellettuale l’attenzione verso quelle continue, contrassegnate dall’enfasi sulla formabilità nel senso “continuista-evolutivo” summenzionato:

Se, con l’accentuazione del momento esistenziale, irrompono certamente nelle concezioni tradizionali anche nuove forme di pensiero educativo, tuttavia esse non sono le sole forme e accanto ad esse le antiche preservano la loro propria validità. Si tratta solo di porre nel giusto rapporto reciproco i due ambiti. Al contempo si deve riflettere sul fatto che le nuove forme di una pedagogia esistenzialistica non valgono per l’essere umano nella sua totalità [...] e che ‘sotto’, nella vita usuale, conservano il loro buon diritto il concetto della formabilità e tutte le forme, sviluppate a partire da esso, di un’educazione che si costruisce in modo continuo (p. 17).

Tuttavia, nell’orizzonte della presente indagine, l’accento sulla “scoperta” esistenzialistica della discontinuità, in quanto legata a *coupure* nella vita, è strategica, soprattutto perché conduce Bollnow alla tematizzazione pedagogica della nozione di *crisi* e, quindi, ci fornisce possibili coordinate per una pedagogia dell’emergenza in quanto *emergency*.

Il pedagogista tedesco “sfoglia” il concetto di crisi nelle sue diverse dimensioni (medico-organismica, etica, intellettuale, culturale) e non si può qui seguire nel dettaglio la sua esplorazione. Interessa solo enunciare alcuni elementi essenziali che, nella sua teorizzazione, caratterizzano la crisi: essa rappresenta una soluzione di continuità e una rottura del normale svolgimento vitale, che pone dinanzi all’esigenza della scelta, la quale non è, tuttavia, la mera selezione fra opzioni equipollenti bensì una decisione in cui ne va del senso stesso del nostro esistere. Ne deriva che, solo attraverso la crisi, si giunge a nuovi assetti di vita, in cui il vecchio ordine (in termini di abitudini e schemi comportamentali, emotivi e intellettuali) viene abbandonato e uno nuovo dev’essere stabilito. Quest’ultimo, però, non appare come una semplice evoluzione del precedente ma rimanda alla sensazione della “irruzione di qualcosa di totalmente altro” (p. 25).

Il modo in cui Bollnow si accosta alla nozione di crisi è, infatti, intimamente connesso a una riflessione pedagogica sull’idea di “nuovo inizio” o “ringiovanimento/rinnovamento” (cfr. Bollnow, 1965):

[L]’essere umano, allora, nella sua vita deve sempre di nuovo re-iniziare da capo, e non già in seguito a un evitabile errore ma perché ciò appartiene all’essenza della vita umana. Nella tradizione vi sono due nomi antichi per questo fenomeno, la rinascita e il ringiovanimento. L’essere umano deve rinascere [...]. Deve ringiovanire in sempre nuovi *processi critici*. [I]l ringiovanimento [è] qualcosa che appartiene come condizione di possibilità alla vita umana vivente, come determinazione fondamentale dell’umano esserci e, quindi, anche come fondamentale problema pedagogico (p. 149. Corsivo aggiunto).

Anzitutto è da notare come Bollnow insista sul fatto che la rinascita è davvero un nuovo inizio, non meramente uno sviluppo “in linea retta nel futuro”, e ciò implica che non è la semplice correzione di “errori”, che avrebbero dovuto non occorrere, ma è il trovarsi dinanzi al cimento di un de-cidersi, che taglia via ciò che è divenuto inerte e si apre all’irruzione del nuovo. Non si tratta, quindi, di un processo “evolutivo”, nel senso di “una fede ingenua nel progresso” lineare (p. 149), ma di un *processo critico*.

Quest’ultima espressione va intesa alla luce dell’allaccio strutturale che Bollnow compie fra le idee di crisi e critica (al di là della loro comune radice etimologica): la crisi, in quanto momento in cui lo svuotamento di senso delle forme pregresse di esistenza si manifesta e il compito del rinnovamento si impone, si intreccia e – per dirla con appena una blanda curvatura esegetica della trama argomentativa di Bollnow – si accompagna pedagogicamente alla coltivazione di processi di auto-critica, in cui si esercita l’esame e il vaglio di dette forme irrigidite come preconditione del dischiudimento della possibilità di (ac)cogliere il nuovo.

Processo critico è, quindi, sia momento esistenziale sia movimento intellettuale (tale distinzione netta valendo solo per ragioni espositive), che appella all’educazione di quella che Bollnow chiama “la capacità di giudizio” (pp. 153 sgg.). Tale processo critico, che setaccia e de-cide delle forme di esistenza divenute inerti, artificiali e paralizzanti, è dal pedagogista tedesco, per ragioni non ulteriormente analizzabili, declinata nel senso del “ritorno all’origine”: “Il ringiovanimento è tale ritorno all’origine” (p. 149).

La dinamica di rinascita e rinnovamento, invece, nel vocabolario pragmatista di Dewey si avvicina piuttosto al tema dell’emergenza in quanto *emergency*. Tuttavia, nel prossimo paragrafo, si mostrerà una pos-

sibile combinazione dei due dispositivi teorici, in cui l'urgenza dell'*emergency* sarà rivelata risiedere al cuore dell'approccio deweyano e, d'altro canto, il tema dell'educazione alla critica in quanto capacità di giudizio accosta alcune esigenze bollnowiane al discorso pragmatista, come lo si verrà interpretando.

2. Pragmatismo e pedagogia del rinnovamento attraverso il dis-agio

A tutta prima, sembra implausibile l'accostamento, qui suggerito, dell'esistenzialismo pedagogico, nel senso di una pedagogia della forme discontinue di educazione, e del pragmatismo deweyano, se non altro perché al centro di quest'ultimo vi è, tramite l'"influenza di Darwin sulla filosofia", il "principio di transizione" (Dewey, 1977, p. 7), quindi una nozione che sembra agli antipodi della visione esistenzialistica, la quale esclude che la vita umana – almeno nella misura in cui voglia conservarsi autentica – "si dispieghi dall'interno in maniera graduale e continua, organicamente (come si usa dire), senza dover passare attraverso [...] crisi" (Bollnow, 1959, pp. 28-29).

Peraltro, l'idea di crescita che presiede alla concezione deweyana, se rimanda a processi di ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza (Dewey, 1980, p. 82), sembra contraddistinta da una costitutiva continuità o, come si afferma in *Experience and Education*, "connectedness" (Dewey, 1988, p. 50). Ci troveremmo, così, in una costellazione di pensiero *toto coelo* diversa da quella su delineata. In questo senso, un dialogo fra l'esistenzialismo qual è inteso da Bollnow e il pragmatismo deweyano potrebbe tessersi, al più, in riferimento alle forme continue di educazione, la cui legittimità, come si è accennato, è ribadita vigorosamente dal pedagogista tedesco.

Pur senza negare le cautele con cui il confronto con l'esistenzialismo va condotto, si intende argomentare che fornire una lettura meramente e "linearmente" continuista di Dewey rischia di tradire il nucleo della sua impostazione, cloroformizzandone le valenze critiche (nel senso su introdotto) e financo tragiche (Hook, 1959-1960). Anzitutto, è da sottolineare che il summenzionato "principio di transizione" è una sorta di principio metodologico di meta-livello, invocato da Dewey per poter estendere anche alle scienze umane i metodi che avevano provato la loro efficacia nel campo delle scienze naturali. Non si tratta, quindi, della statuizione di una gradualità inaggirabile; anzi, come altrove argomentato (Oliverio, 2018, pp. 25 sgg.), il transizionalismo deweyano non è l'opposto del radicalismo (inteso come spinta al cambiamento che va alla radice stessa degli assetti vigenti, ormai consunti) ma è intimamente intrecciato ad esso.

Inoltre, proprio la cornice darwiniana, per come Dewey se ne appropria, non è un invito al gradualismo e all'evoluzionismo linear-progressivo, secondo la traiettoria spenceriana che il filosofo statunitense sempre avversò, bensì lo equipaggia di un senso vivissimo della problematicità irredimibile dell'esistenza umana, che è l'ambito di manifestazione del "precario e del periglioso. [...] L'uomo [*sic*] si trova a vivere in un mondo aleatorio: la sua esistenza implica, per dirla senza giri di parole, una scommessa. Il mondo è una scena di rischio; è incerto, instabile, misteriosamente instabile" (Dewey, 1981, pp. 42-43; cfr. anche D'Agnesse, 2015, cap. 1).

Sullo sfondo del passo appena citato, acquista un tenore differente la questione del rinnovamento – la quale è il vero punto di partenza e perno di *Democracy and Education* – che sembrerebbe altrimenti essere ipotecata da un inaggirabile nesso con quella della continuità (Dewey, 1980, p. 5). Infatti, se si considerano le formidabili pagine iniziali, essa è collocata nella prospettiva del rischio sempre incombente che la discontinuità delle generazioni reca con sé: "I primari fatti ineluttabili della nascita e della morte di ciascuno dei membri che costituiscono un gruppo sociale determinano la necessità dell'educazione" (p. 5). Il "principio di continuità per mezzo del rinnovamento" (p. 5) non è quindi la postulazione di una costanza evolutiva, di una crescita come dispiegamento serenamente progressivo di potenzialità, ma è la sempre-da-ricostruire continuità a partire dalle faglie di discontinuità che caratterizzano l'esistere umano (e che nascita e morte esemplificano in modo paradigmatico) e per questo è un processo di rinnovamento che è sempre una forma di ri-nascita. Al contempo, è da notare, pur in questa lettura "esistenzialistica" di Dewey, come, differentemente da quanto accade in Bollnow, qui l'accento non è sull'individuo isolato, che fronteggia le fratture e crisi della propria vita ed è in cerca dell'esistenza autentica, ma su un individuo inserito all'interno di un gruppo sociale e, quindi, alcuni dei motivi escussi nel paragrafo precedente ricevono una diversa curvatura.

Ma, prima di valorizzare quest'ultimo aspetto, per arricchire il dispositivo teorico integrato che si sta

cercando di delineare, si intende sottolineare come la lettura qui proposta riprenda e sviluppi una feconda intuizione di Abbagnano (1951), il quale, con tatto ermeneutico e creatività teoretica, non si lasciava sviare dalle differenze di lessici, ma invitava a riconoscere la vicinanza del pensiero di Dewey a motivi della filosofia dell'esistenza:

Dewey stesso ha osservato che il concetto di esperienza diventerebbe inutile, il giorno in cui la filosofia avesse imparato ad accordare la stessa attenzione a ciò che è incerto, irrazionale e odioso e a ciò che è vero, sicuro e nobile. Ora, la filosofia europea ha, con l'esistenzialismo, raggiunto questo insegnamento preliminare. E l'ha raggiunto col riconoscimento e con l'uso sempre più radicale e sistematico della categoria del *possibile*. [I]l possibile è la modalità fondamentale di tutto ciò che è incerto, precario, instabile e dubbioso, cioè di tutto ciò da cui o intorno a cui può nascere un problema qualsiasi e una ricerca diretta a risolverlo (p. 265).

La possibilità così intesa, che disegna un'arcata di raccordo tra Dewey e l'esistenzialismo, non è la potenzialità logica o quella della metafisica classica ma è costitutivamente abitata dal senso del rischio e dell'azzardo; al contempo – ed è tema che, con diverse *nuance*, accomuna Dewey, Abbagnano e Bollnow – è una possibilità che non cede a una *Stimmung* di disperazione ma appella a un impegno di ricostruzione che, senza esorcizzare la precarietà e perigliosità, si produce in uno sforzo di creazione di aree di stabilità. È interessante sottolineare come Abbagnano noti che questo compito di “rendere effettivamente il mondo più familiare per l'uomo” (p. 259), ovvero di promuovere una *neue Geborgenheit* come direbbe Bollnow, è l'esercizio della filosofia in quanto critica, che dall'interno delle criticità e dei dilemmi dell'esistere, coltiva l'aggiunta di nuovi significati all'esperienza mediante la sua ricostruzione (per riprendere la definizione tecnica di educazione in *Democracy and Education*), l'analogo, declinato nel vocabolario dell'*emergence*, di ciò che Bollnow chiama “ritorno alle origini del senso e del valore”.

È evidente che, benché non tematizzato nel suo articolo su Dewey – dove si parla piuttosto di “nuovo illuminismo” (Abbagnano, 1951, p. 259)–, tale intuizione di Abbagnano ha sullo sfondo la sua proposta di un *esistenzialismo positivo* (cfr. Abbagnano, 1948). Di questo un elemento interessa rilevare, perché consente di mettere a fuoco lo specifico contributo di Dewey al dialogo qui intessuto con Bollnow e la pedagogia esistenzialistica della discontinuità. Questa rischia di non tematizzare la questione della comunità, così costeggiando quel “ritiro nell'individualismo” che Dewey (1989) fu lesto a scorgere come pericolo nel clima del secondo dopoguerra. Per contro, l'esistenzialismo positivo di Abbagnano ha come uno dei suoi assi portanti il tema della “coesistenza” in quanto

il legame dell'uomo con gli altri uomini è essenziale all'esistenza e si rivela nei suoi due aspetti fondamentali: la *nascita* e la *morte*. [...] Riconoscere che si nasce significa per me riconoscere che la *mia* esistenza non è *tutta* l'esistenza, che essa è legata, quanto alla sua stessa origine, all'esistenza degli altri: e significa perciò riconoscere la *comunità* con la quale coesisto e che mi ha dato origine (Abbagnano, 1948, p. 351).

Benché non vi sia alcun riferimento a Dewey in tale testo del filosofo italiano, è evidente la vicinanza di tale impostazione *positivamente esistenzialistica* con la lettura che si è sopra fornita del principio della continuità attraverso il rinnovamento e della conseguente necessità dell'educazione in *Democracy and Education*, a conferma di una possibile “affinità elettiva” e virtualità di dialogo e mutua integrazione fra cornici teoriche altrimenti pensate come alternative. Interpretata in chiave deweyana, la co-esistenzialità è intimamente connessa al grande tema pragmatista della comunicazione in quanto partecipazione e condivisione e al fatto che una comunità non è una *Gemeinschaft* organicistica ma sorge dallo sforzo comune nell'affrontare in maniera intelligente le sfide che un mondo instabile pone innanzi agli individui.

Con l'espressione “modo intelligente” ci si riferisce alla fondamentale trattazione deweyana del pensiero riflessivo e del metodo dell'indagine. Se Abbagnano è felice nell'evidenziare la “critica” come “risposta” all'aleatorietà della realtà umana nel mondo, si può forse compiere un passo ulteriore e mostrare come la nozione di pensiero riflessivo possa essere fruttuosamente interpretata con una lente (anche) “esistenzialistica”, al fine da renderla un volano per una pedagogia dell'oltre-l'emergenza. Anzitutto, è da notare che l'enfasi sul metodo dell'indagine non deve trasformare quest'ultimo in una tecnica di gestione ingegneristica dell'esistente (quindi al riparo da ogni senso di incertezza e allarme), nella misura in cui si rammenti che

il pensiero inizia “in una situazione di biforcazione, una situazione che è ambigua, che presenta un dilemma, che propone delle alternative” (Dewey, 1986, p. 122), ossia – nel linguaggio di Bollnow – esso è un esercizio di critica che si trova di fronte all’esigenza di una decisione.

Ma, ancora più strategica, nel contesto della presente argomentazione, è la vigorosa rivendicazione, da parte di Dewey, di quello che egli arrivò a chiamare “pensiero affettivo” (Dewey, 1984), asserendo che

[d]esiderio e interesse compiono ciò per realizzare il quale, nella teoria tradizionale, era evocato un puro intelletto. Desideri sempre più espansivi e abiti sempre più vari e flessibili edificano sequenze di pensiero più elaborate: alla fine ne risultano le armonie, coerenze e strutture comprensive dei sistemi logici (Dewey, 1984, p. 106).

Ma come coltivare tali desideri più espansivi e tali abiti più variati? Una delle proposte più stimolanti nel dibattito pragmatista contemporaneo è venuta da José Medina (2014), il quale, riattivando tanto motivi deweyani quanto intuizioni di Jane Addams (radicate nella sua opera socio-educativa nelle situazioni di esclusione ed emarginazione della Chicago d’inizio ’900), parla di una “pedagogia del disagio [*discomfort*] che pone al centro le esperienze di *perplexità e disagio* in modo che il familiare diventi estraneo e nuove opportunità di apprendimento sorgano per l’espansione delle nostre sensibilità sociali” (p. 53). In questo senso, l’indagine delle emergenze sociali non è meramente l’esercizio di un metodo logico-sperimentale (come da lettura un po’ unilaterale di Dewey) ma anche e prioritariamente la promozione di uno “straniamento”, che spiazzi rispetto ai propri interessi e abiti consolidati e apra così alla possibilità di costruire forme non incrostate di co-esistenza.

Il gesto teorico di Medina è tutto interno all’epistemologia pragmatista ma ciò che il presente contributo ha inteso suggerire è che un incontro con motivi esistenzialistici potrebbe rafforzare questa che è una dimensione significativa del dispositivo deweyano, così da renderlo vieppiù adeguato al confronto con le emergenze e al dischiudimento di un oltre, all’insegna di una sempre più ampia co-responsabilità pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (1948). Esistenzialismo positivo. In N. Abbagnano, *Scritti esistenzialisti*. Torino: UTET. Kindle edition.
- Abbagnano N. (1951). Dewey: esperienza e possibilità. *Rivista Critica di Storia della Filosofia*, 6(4): 257-268.
- Baggio G., Parravicini A. (eds.) (2019). Pragmatism and Theories of Emergence. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 11 (2). <<https://doi.org/10.4000/ejpap.1592>>.
- Bollnow O.F. (1955 ried. 2011). Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. In O.F. Bollnow, *Schriften, Band V* (pp. 3-190). Würzburg: Kigshausen & Neumann.
- Bollnow O.F. (1959, ried. 2014). Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. In O.F. Bollnow, *Schriften, Band VIII* (pp. 5-129). Würzburg: Kigshausen & Neumann.
- Bollnow O.F. (1965 ried. 2014). Krise und neuer Anfang. In O.F. Bollnow, *Schriften, Band VIII* (pp. 131-261). Würzburg: Kigshausen & Neumann.
- D’Agnese V. (2015). *Soggetto, esperienza ed educazione in John Dewey*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1977). The Influence of Darwinism in Philosophy. In J.A. Boydston (ed.), *The Middle Works of John Dewey* (vol. 4: 1907-1909) (pp. 3-14). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1980). Democracy and Education. In J.A. Boydston (ed.), *The Middle Works of John Dewey* (vol. 9: 1916) (pp. 3-370). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1981). Experience and Nature. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey* (vol. 1: 1925) (pp. 3-326). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1984). Affective Thought. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey* (vol. 2: 1925-1927) (pp. 104-110). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1986). How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey* (vol. 8: 1933) (pp. 105-352). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey J. (1988). Experience and Education. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey* (vol. 13: 1938-1939) (pp. 1-62). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey J. (1989). The Crisis in Human History. The Danger of the Retreat to Individualism. In J.A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey* (vol. 15: 1942-1948) (pp. 210-223). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hook S. (1959-1960). Pragmatism and the Tragic Sense of Life. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 33: 5-26.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2015). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- McClintock R. (2012). *Enough. A Pedagogic Speculation*. New York: The Reflective Commons.
- Medina J. (2014). Towards An Ethics and Pedagogy of Discomfort: Insensitivity, Perplexity, and Education as Inclusion. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 3(1): 51-67.
- Oliverio S. (2018). *La filosofia dell'educazione come 'termine medio'. Letture deweyane su scienza e politica*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Stefanini L. (1938). *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo*. Padova: Cedam.
- Traverso A. (2018). *Emergenza e progettualità educativa. Da un modello allarmista al modello trasformativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (ed.) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, 15(2): 341-355. <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2404/2162>>.

L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale

Outdoor Learning at school: a path to social inclusion

Alessandro Bortolotti

Assistant Professor in Special education | Department for Life Quality Studies | University of Bologna | alessandro.bortolotti@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bortolotti A. (2021). L'educazione attiva all'aperto nella scuola: un percorso d'inclusione sociale. *Pedagogia oggi*, 19(1), 58-64.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-07>

ABSTRACT

Across the globe increasing attention is being paid to curricular learning outside the classroom. In Italy, this shift is taking place at both grassroots and academic levels (e.g. through the Italian network of Scuole all'Aperto and the Centro di Ricerca e Formazione in Outdoor Education of the University of Bologna). Italian Outdoor Learning (OL) is rooted in what could be labelled an "experiential tradition" that is strongly connected to Dewey's legacy, and the progressive education movement. This approach seems useful in providing a contrast to the general "educational poverty" that exists for many reasons, among them for example the pandemic our societies are experiencing, which takes people far from the "real world". To this end, this paper will explore two features of OL, following a Case Study carried out in an Italian school for the Erasmus+ project Go Out and Learn: first, the shaping of OL to suit local pedagogical dimensions, allowing plenty of room to adapt the approach to individual pupil populations, school ethos, the national curriculum, local landscapes, ecology, and culture; and second, the strength of the OL approach for inclusion and experiential education.

Il mondo sta prestando sempre maggiore attenzione all'apprendimento curricolare "fuori dall'aula". In Italia questo fenomeno risulta piuttosto attivo a livello sia della scuola di base che accademico, in particolare negli istituti aderenti alla Rete italiana delle Scuole all'Aperto che nel Centro di Ricerca e Formazione in Outdoor Education dell'Università di Bologna. L'Outdoor Learning è radicato in quella che potrebbe essere definita una "tradizione attiva" fortemente legata all'eredità di Dewey e al movimento educativo progressista. Questo approccio sembra utile per contrastare una generale "povertà educativa" dovuta a molte ragioni e rafforzata dalla pandemia che le nostre società stanno vivendo, che spingono ad allontanarsi sempre più dal fare esperienza del "mondo reale". A tale proposito, in questo lavoro saranno esplorate diverse caratteristiche dell'OL, grazie ad uno Studio di Caso realizzato nella scuola primaria Terzani sia prima, sia durante la partecipazione al progetto Erasmus+ Go Out and Learn. Innanzitutto, si prendono in considerazione le modalità con cui l'approccio educativo di OL è stato adattato al contesto, in modo da renderlo adeguato a studenti e insegnanti, alla filosofia e al curriculum della scuola, al paesaggio, all'ecologia e alla cultura locali; in secondo luogo, si cercherà di comprendere la forza dell'approccio in chiave di sviluppo inclusivo ed esperienziale.

Keywords: Outdoor Learning, Case Study, Experiential Education, Social Inclusion

Parole chiave: COVID-19, tutela, ricerca qualitativa, educatori

Received: March 1, 2021

Accepted: April 16, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Alessandro Bortolotti, alessandro.bortolotti@unibo.it

Premessa

Benché la diffusione dell'*Outdoor Education* abbia recentemente ottenuto una decisa accelerazione a causa della pandemia da coronavirus, si deve comunque riconoscere come tale processo avesse già fatto registrare un buon interesse a livello sia accademico (Farnè, Agostini, 2014; Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018; Bortolotti, 2019), sia scolastico, in particolare grazie alla rete italiana delle Scuole all'Aperto (Bortolotti, Bosello, 2020). Il presente contributo intende testimoniare parte di questi fenomeni, riportando gli elementi salienti di un progetto di educazione scolastica all'aria aperta o *Outdoor Learning* (d'ora in poi OL) (Waite, 2011).

Questo processo nasce grazie alla motivazione di due maestre della scuola primaria "Terzani" di Marano (Bologna), le quali hanno contribuito a mettere a punto un metodo di OL che ha dimostrato sia come possa essere adattato al contesto scolastico, sia quanto le modalità didattiche "aperte" risultino motivanti, inclusive, capaci di costruire una rete d'alleanze con le famiglie e le istituzioni, consentendo alla scuola d'assumere un ruolo di fulcro culturale rispetto al proprio territorio. Tutto ciò ha consentito al loro istituto di ergersi a "faro" della Rete nazionale scuole all'aperto, nonché di partecipare al progetto Erasmus "Go Out and Learn" nel triennio 2018/2020. Per evidenti ragioni di spazio, si ripercorrono qui solo le principali vicende di una storia carica delle caratteristiche "avventurose" che le innovazioni comportano.

1. L'educazione scolastica all'aria aperta

L'OL consiste in un approccio educativo basato sullo svolgimento di attività didattiche all'aperto, la cui validità è provata da evidenze che dimostrano come queste possano fornire insospettabili opportunità d'apprendimento, a patto di saper scegliere e gestire oculatamente elementi quali: luogo, tipo di attività, metodo didattico e valutazione, ecc. In genere si tratta di percorsi svolti presso cortili scolastici, parchi urbani, piazze o luoghi naturali (Atencio, Tan, Ho, Ching, 2015), i quali propongono esperienze di "prima mano", cioè fortemente pratiche, attive, sensoriali e corporee, nonché la creazione di un clima collaborativo e di ascolto reciproco (Malone, Waite, 2016).

L'efficacia educativa dell'OL ha ottenuto da diversi riscontri empirici e scientifici, soprattutto a livello nordeuropeo (Bortolotti, 2018). Le ricerche riportano effetti positivi nella crescita personale e socioculturale (Rickinson *et alii*, 2004), per il benessere e la salute (Bølling, Niclasen, Bentsen, Nielsen, 2019). Svolgere OL significa inoltre fare esperienze di contesti "reali", favorendo il consolidamento di capacità e competenze critiche, compreso il senso di responsabilità nei confronti della terra (Blum, Nazir, Breiting, Goh, Pedretti, 2013; Richardson, Sheffield, Harvey, Petronzi, 2015).

Al fine di comprendere a fondo l'apporto formativo dell'OL, è utile dare riferimenti pertinenti rispetto ai rapporti complessi tra sviluppo e ambiente. Il primo è il sistema dei cinque livelli di relazioni socioculturali (micro, meso, exo, macro e crono-sistemi) di Bronfenbrenner (1979). Esso può costituire una chiave di lettura delle possibilità educative degli spazi esterni in termini di distanza dall'edificio scolastico e conoscenza o familiarità d'uso da parte degli alunni, tanto è vero che è stata utilizzata per confrontare attività di OL sviluppate in diversi ambienti e frequenze (Murphy, 2020).

Un altro concetto essenziale è quello dell'*affordance* (Gibson, 1986), secondo cui oggetti e spazi presentano specifiche "possibilità d'uso" determinate da peculiari conformazioni e caratteristiche fisiche. Tuttavia, benché i luoghi si prestino senz'altro a fare da scenari per esperienze di tipo esplorativo, ludico o di *problem-solving*, va ricordato come gli effetti di queste ultime dipendano anche dagli interessi personali e sociali, nonché da valori e norme culturali (Kyttä, 2004). Per esempio, anche se un bambino percepisse una discesa come "affrontabile", potrebbe comunque passare all'azione e quindi rotolare solo nel caso in cui ciò fosse reso possibile dalle norme sociali – a seconda dell'età, queste si palesano o sotto forma di controllo esterno da parte di un adulto, o interno quando la regola è interiorizzata. L'ambiente esterno può dunque fungere da "terzo educatore", a patto che rappresenti un contesto dove le interazioni siano finalizzate ad accompagnare e sostenere l'apprendimento di competenze consapevoli e culturalmente adeguate (Fjørtoft, 2004).

Il discorso può essere ulteriormente specificato attraverso la tripartizione avanzata da Mannion e Lynch (2015, p. 12) al riguardo della tipologia d'uso degli spazi, che a seconda degli obiettivi didattici può risultare:

- *ambivalente*: il luogo è un fattore considerato poco o nulla, come nelle lezioni di tipo frontali, anche se l'attività si svolge all'esterno;
- *significativo*: il luogo svolge un ruolo piuttosto rilevante, ad esempio in pratiche osservative o d'esplorazione;
- *essenziale*: quando l'attività richiede di studiare un determinato luogo per immersione e in modo diretto, altrimenti non si potrebbe effettuare o avrebbe tutto un altro senso.

Le diverse teorie qui presentate costituiscono la cornice scientifica adottata dai partecipanti al progetto Erasmus+ GOaL, tra i quali figurava anche la scuola di Marano. I vantaggi del poter disporre di un quadro chiaro e comune sono evidenti, soprattutto quando occorre condividere e confrontare percorsi svolti in paesi diversi per cultura, lingua e sistemi educativi.

Del resto, pure il quadro delle politiche educative appare in generale abbastanza frammentato. Innanzitutto, come evidenziato da Antikainen (2006), le politiche educative nazionali non sempre risultano coerenti di fronte alle sfide poste dalla modernità e nel promuovere processi caratterizzati da inclusività e trattamento equo nei confronti degli studenti; si riscontrano inoltre posizioni e pratiche che a livello regionale e locale variano sulla base di valori, competenze e contesti. In questa situazione appare difficile apportare modifiche sensibili nel sistema formativo, probabilmente solo eventi esterni che fungono da autentici "terremoti" (proprio come la pandemia) sono in grado di scuoterlo.

Da questo punto di vista, si può segnalare una tendenza attuale piuttosto favorevole alla diffusione dell'OL, anche se è prematuro capire quali saranno le sue ricadute a più lunga scadenza: dato che come risaputo la scuola nei primi tempi della pandemia si è dovuta rifugiare nella DaD, ora s'assiste invece ad una crescente richiesta di percorsi formativi all'aria aperta. Sebbene tale reazione sia probabilmente dettata da esigenze sanitarie (il contagio virale in ambienti outdoor risulta in effetti circa venti volte inferiore rispetto a quanto accade *indoor*), diviene comunque un'opportunità per approfondire il ruolo del fattore spazio (perlopiù esterno) nei processi educativi e scolastici.

2. L'adozione dell'OL alla scuola primaria "Terzani" di Marano

La partecipazione del personale della scuola primaria "Terzani" al progetto GOaL non è stato il frutto di un caso fortuito, bensì di un decennio circa di lavoro sull'OL, il quale ha quindi permesso di sviluppare specifiche conoscenze e competenze professionali. Parliamo di una storia nata grazie al forte interesse per l'educazione attiva e l'inclusione scolastica da parte del corpo insegnante, che si è rafforzato mediante l'adozione di un metodo. Questo ha fornito un ordine rassicurante ma non rigido, conciliando così elementi solo in apparenza contrastanti tra loro, quali: passione e ordine, azione e pensiero, *indoor* e *outdoor* (solo per citarne alcuni), innescando equilibrati e solidi processi di cambiamento di cui pare utile riportare alcuni passaggi salienti (Bortolotti, Beames, 2021).

La scuola primaria al centro di questo caso si trova a Marano di Gaggio Montano, un paese ai piedi degli Appennini nella provincia di Bologna. Nei primi tempi, le attività all'esterno sono caratterizzate dall'uso ambivalente degli spazi per attività di: gioco (perlopiù nell'intervallo), eventi sportivi, uscite guidate. Tuttavia, le insegnanti sono alla ricerca di un modo per coinvolgere gli alunni a sviluppare delle interazioni con il "mondo reale" (Dewey, 1938; Beames, Brown, 2016).

La svolta avviene tramite l'adozione del metodo *Outdoor Journeys* (OJs), sviluppato al fine di permettere agli alunni d'entrare in relazione, dunque conoscere persone e luoghi del loro territorio, un approccio definibile di "*Place-based OL*". Esso mira a superare i limiti sia delle attività didattiche *indoor*, sia dell'OL tradizionale, a sua volta prescrittivo, costoso e caratterizzato da un uso ambivalente degli spazi (Beames Higgins, Nicol, 2011). La struttura dell'OJs è molto semplice e per questo adattabile: esso prevede uscite nel territorio locale, perlopiù limitrofo alla scuola, dove gli allievi sono stimolati a osservare e farsi domande su aspetti che li colpiscono e incuriosiscono. I quesiti nati all'aperto sono poi ripresi e raccolti in temi da discutere, elaborare e approfondire in piccoli gruppi. In conclusione, ogni gruppo presenta i risultati dell'intero processo ai compagni riuniti in seduta plenaria (Christie, Beames, Higgins, 2015).

L'*Outdoor*, come viene familiarmente chiamato il progetto alla scuola "Terzani", coinvolge tutti gli alunni (attualmente circa 50), si svolge a livello laboratoriale ogni lunedì pomeriggio lungo l'intero anno

scolastico, suddiviso in cicli quadrimestrali. Tutto ciò ha permesso d'avviare processi trasformativi inizialmente non progettati, dunque inaspettati, a livello d'insegnamento e apprendimento inclusivo, sul quale vale la pena soffermarsi per sottolinearne l'efficacia nel rispondere ai bisogni della comunità. Un aspetto che ne ha determinato il successo è l'aver saputo adattare il lavoro alla situazione contingente e non viceversa, come emerge dai risultati dello studio empirico qui presentato.

Al fine di definire l'esperienza maturata nell'OL dal gruppo di lavoro delle scuole Terzani prima di partecipare al GOaL, si riportano dunque i risultati della ricerca empirica che ha indagato le trasformazioni provocate dall'adozione del metodo OJs (Bortolotti, Beames, 2021). Il disegno adottato per la ricerca si è fondato sul Case Study (Yin, 2014; Stake, 1995), in quanto ritenuto adeguato ai fini previsti: studiare persone e contesti concreti, ma al fine di sollevare questioni teoriche e fornire generalizzazioni analitiche (Robson, 2002). L'indagine si è inoltre giovata delle buone relazioni tra ricercatori, insegnanti e allievi, i quali hanno potuto agevolmente co-costruire le categorie interpretative di riferimento, in coerenza con il paradigma ermeneutico (Denzin, Lincoln, 2005).

Per quanto riguarda i metodi di raccolta dati, sono state utilizzate sia interviste aperte con le maestre referenti, sia focus group con l'intero corpo docente e gli allievi, in particolare al termine degli anni scolastici considerati. Un'altra fonte di dati era costituita da note di campo raccolte durante momenti salienti del progetto: programmazioni, uscite, laboratori, restituzioni finali e così via. L'analisi induttiva del corpus di dati si è svolta concatenando quattro fasi: immersione nei dati, etichettamento di elementi ricorsivi, controllo qualitativo e codifica generalizzata (Greig, Taylor, MacKay, 2007).

In riferimento al progetto OJs (Bortolotti, Beames, 2021, p. 9), sono stati quindi individuati i seguenti aspetti-chiave:

- i suggerimenti degli alunni hanno sensibilmente contribuito alla messa a punto del progetto;
- le uscite e le attività per gruppi eterogenei hanno creato un clima fortemente inclusivo;
- l'OL ha portato a modifiche sensibili anche nell'approccio didattico tradizionale;
- si sono notevolmente rinforzate le relazioni tra scuola, istituzioni, comunità locale e genitori;
- le uscite hanno fornito segnali indicativi dell'andamento progettuale, che si è qui rivelato piuttosto "ambizioso".

3. La partecipazione della scuola Terzani al progetto GOaL

L'esperienza più prestigiosa della scuola Terzani nel campo dell'OL è sicuramente la partecipazione al progetto Erasmus+ Go Out and Learn (GOaL), come parte della delegazione proveniente da uno dei quattro paesi europei partecipanti, ovvero: Belgio, Inghilterra, Italia e Norvegia. L'obiettivo principale di GOaL consiste nell'elaborare linee guida finalizzate allo sviluppo del curriculum scolastico tramite attività di OL, con l'accorgimento di far sì che fossero potenzialmente adattabili a ogni realtà scolastica europea. Ciò significa che le proposte debbano risultare semplici, low-cost, organizzabili nell'area scolastica o in zone limitrofe, facilmente gestibile da insegnanti senza una particolare preparazione specifica. In ogni caso, appare significativo come a livello di politica comunitaria si ritenga importante che i bambini imparino anche all'aperto; se fosse altrimenti, difficilmente si sarebbe finanziato un progetto di questo tipo.

Nel GOaL, ogni gruppo di lavoro nazionale è composto sia da personale universitario, sia di scuola primaria, in modo da favorire i processi necessari alla produzione di un lavoro di qualità riguardante la elaborazione, implementazione, analisi, documentazione e divulgazione di percorsi didattici adeguati agli obiettivi attesi. Un aspetto non certo trascurabile, inoltre, è rappresentato dal valore aggiunto che nasce nel confronto tra paesi diversi, il quale consente ad esempio d'individuare aspetti comuni o meno, rilanciare spunti altrui nel proprio contesto, "colorare" le stesse attività con significati diversi, comprendendo come le attività si debbano declinare in modi rispettosi al contesto socioculturale.

Venendo all'impegno profuso dal gruppo di lavoro italiano durante il triennio 2017/20, occorre dire che, sulla base degli accordi concordati con i partner, si è in gran parte focalizzato sul valore inclusivo dell'OL. Pur essendosi purtroppo concluso proprio nell'anno in cui è scoppiata la pandemia da coronavirus ancora in atto, le azioni portate avanti hanno consentito di confermare la validità delle pratiche outdoor su diversi versanti. In questa fase si è scelto un disegno di ricerca dal taglio etnografico condotto tramite

interviste in profondità, in modo da restituire il senso che il personale docente ha dato alle esperienze che le ha viste come “registe” dei processi descritti (Merriam, 2009). Si è ritenuto adeguato optare per tale scelta, ovvero la raccolta di materiale significativo agli occhi delle stesse maestre, in quanto era possibile poter contare su di un alto grado di consapevolezza, esperienza e grado di motivazione da parte loro; infine, anche il periodo di pandemia ha giocato un ruolo nel favorire la raccolta di riflessioni delle attività svolte in precedenza, quando ancora erano possibili.

I principali elementi dell’OL emersi dalla rielaborazione delle interviste, che hanno poi ottenuto delle importanti conferme dopo essere passati al vaglio delle insegnanti stesse e dal dirigente, sono ovviamente sorti dall’analisi delle pratiche più significative portate avanti per il progetto. Va tenuto presente che si tratta d’informazioni piuttosto insolite e dunque anche preziose, dato che la loro raccolta si è avvalsa di professionalità esperte nell’interpretare e utilizzare gli spazi esterni quali insostituibili opportunità di apprendimento curriculare, ovvero figure piuttosto rare nelle scuole pubbliche del nostro paese. In definitiva, le dimensioni emergenti di progetti di OL risultano le seguenti:

Cogliere le affordance o “suggestioni d’uso” dei luoghi esterni.

È utile portare gli alunni in uscite con caratteristiche diverse, facendo loro vivere esperienze molto varie: sia castelli, palazzi, impianti termali da una parte, sia fiumi, laghi, montagne e così via dall’altra. Anche attraversare zone impegnative è da considerare favorevole: prendere scorciatoie, guardare un torrente, scendere da luoghi scivolosi, ripidi, erbosi, uniscono ad esempio aspetti fisici e simbolici. Va bene infine “giocare” anche in classe, basta che l’esperienza sia in continuità con la progettazione e non risulti un’attività slegata, a sé stante e quindi senza molto senso.

Saper approfittare delle caratteristiche particolari delle attività all’aperto.

Le attività e il clima che si vivono all’aperto sono molto diversi dallo standard scolastico, c’è decisamente maggiore informalità, tempi lunghi, atmosfere distese, silenzi, ascolto, fiducia, piacevolezza. Spesso s’individuano situazioni di *problem solving* in cui si notano le qualità di ogni bambino, l’approccio verso il sapere, lo stile d’apprendimento, l’atteggiamento di fronte alle difficoltà, ed emergono i livelli di socializzazione e i legami. Fuori difficilmente si procede diritti, piuttosto si va a zig-zag, gli alunni spesso vanno pure in crisi ma generalmente ognuno, col proprio stile, trova un modo per “funzionare”, anche quelli più fragili. Sono esperienze emotivamente forti, dove ci si mette tanto in gioco. Ciò vale anche per gli insegnanti, i quali però tendono a modularsi su di un registro “mentale” piuttosto che “entrare” nell’attività, risultando resistenti e bloccati, in difficoltà a lasciarsi andare. L’OL funziona come un “gioco di ruolo” contestualizzato in cui s’impara a costruire relazioni per prove ed errori, a patto che ci si metta davvero in gioco.

Utilizzare le esperienze outdoor per approfondire le relazioni.

All’aperto è più semplice trovare mediazioni con e tra gli alunni, in modo da stabilire relazioni adeguate; quando si stabilisce un rapporto e si diventa punti di riferimento, allora ci si può anche aiutare a vicenda. Bisogna considerare di essere tra pari e rispettarsi, seguendo un approccio autorevole e non autoritario. Ci si mette alla prova e in sintonia sia individualmente, sia con gli altri; come affermato da un alunno: “*ho capito che bisogna aiutarci*”. Non si può pretendere che l’*outdoor* sia magico, è pure successo che un bambino sia rimasto bloccato nel suo rifiuto. Tuttavia, in genere si raccolgono buoni risultati. Sono emerse anche differenze di genere, ad esempio nelle bambine più condizionate da un ruolo stereotipato. Nel caso però gli alunni riescano a “fare gruppo”, si nota che gli alunni più responsabili e autonomi aiutano quelli in difficoltà, migliorano le relazioni tra pari e il buon clima di classe si trasferisce anche *indoor*. L’attività risulta inclusiva se si facilita un dialogo empatico e facile per tutti, ed è molto più efficace se viene elaborato dai bambini stessi e innescando i processi all’aperto.

L’importanza della pianificazione consapevole.

È corretto offrire esperienze d’OL ai tanti alunni che per diverse cause non possono viverle, quindi bisogna costantemente elaborare e monitorare “piani d’azione” assieme alle colleghe, tenendo presenti caratteristiche e opportunità educative dei diversi luoghi: un guado, per esempio, può essere una sorta di “rito di iniziazione”, oltre ad una suggestiva metafora dell’insegnamento, essendo un percorso dove s’avanza

grazie ad appoggi-mediatori. In situazioni di *problem solving outdoor*, dove la comunicazione è profondamente corporea e olistica, emergono in modo evidente gli atteggiamenti e i “funzionamenti” personali verso l’apprendimento (per esempio si notano blocchi o abilità), ma anche di gruppo (socializzazione, affiatamento...). Al fine di facilitare la comprensione, ai bambini si deve dare l’opportunità di esplorare e fare scoperte per prove ed errori, evitando di guidare in modo autoritario i processi decisionali. Questi processi d’insegnamento e apprendimento cooperativo sono poi a “doppio senso”: avvengono sia tra compagni, sia tra gruppo-classe ed insegnante, il quale assume spesso la postura dell’osservatore-partecipante. Rispetto al setting indoor, per l’adulto non è sempre facile perché cambiano relazioni e visioni, ma l’OL insegna qualcosa a tutti, proponendo sfide che aprono orizzonti agli insegnanti stessi, oltre che agli alunni, e questo in definitiva appare unico e stimolante per la crescita sia personale che sociale.

A progetto ormai concluso, quindi, è possibile avanzare alcune riflessioni radicate nell’esperienza delle scuole aderenti: si conferma che fare esperienza di luoghi e contesti outdoor giova alle relazioni tra bambini e ambiente, come definito dal modello ecologico dello sviluppo di Bronfenbrenner (1979), il quale sostanzialmente suggerisce di declinare nel tempo le attività outdoor in contesti sempre più complessi e distanti dalla scuola. Il progetto scolastico svolto presso le Terme di Porretta, ad esempio, ha ispirato storie legate all’avvicendamento di culture e popoli antichi e moderni. Le visite, facendo sperimentare ad alunni e insegnanti affordance fisiche e socioculturali (Gibson, 1986), forniscono stimoli capaci d’attivare esplorazioni, sperimentazioni, approfondimenti e dunque “avventure” uniche, personalizzate e fortemente cooperative, dunque inclusive.

Le visite esterne alla scuola attivano nuove connessioni tra spazi e apprendimenti, come nel caso dell’approccio didattico adottato a Marano, l’OJs, il quale considera i luoghi come elementi *essenziali* dei percorsi formativi outdoor (Mannion, Lynch, 2015). In conclusione, le attività effettuate negli spazi esterni alla scuola non riguardano solo i contenuti curricolari, ma permettono di sviluppare aspetti socio-relazionali, collaborazione, creatività, inclusione, competenze che rafforzano sia lo sviluppo sostenibile (UN, 2017) che le competenze del XXI secolo (E OECD/CERI, 2008). Sarebbe pertanto decisamente auspicabile consolidare percorsi di questo genere con cadenza più frequente rispetto a quanto accade di solito, e appena la pandemia allenterà, si ritiene occorrerà letteralmente recuperare il terreno perduto, in quanto la DaD e il periodo d’incertezza non ha certo permesso di pianificare e svolgere percorsi approfonditi come quelli qui descritti.

Riferimenti bibliografici

- Antikainen A. (2006). In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3): 229-243. <<https://doi.org/10.1080/00313830600743258>>.
- Atencio M., Tan M., Ho S., Ching C. (2015). The place and approach of outdoor learning within a holistic curricular agenda: Development of Singaporean outdoor education practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3): 181-192.
- Beames S., Higgins P., Nicol R. (2011). *Learning outside the classroom*. New York: Routledge.
- Blum N., Nazir J., Breiting S., Goh K.C., Pedretti E. (2013). Balancing the tensions and meeting the conceptual challenges of education for sustainable development and climate change. *Environmental Education Research*, 19(2): 206-217. <<https://doi.org/10.1080/13504622.2013.780588>>.
- Bølling M., Niclasen J., Bentsen P., Nielsen G. (2019). Association of education outside the classroom and pupils’ psychosocial well-being: Results from a school year implementation. *Journal of School Health*, 89(3): 210-218. <<https://doi.org/10.1111/josh.12730>>.
- Bortolotti A., Beames S. (2021). “On Monday Afternoons We Go to Discover the World!”: Understanding a Traditional Italian Primary School’s Adaptation to a Student-Driven Approach to Learning. *European Journal of Education Studies*, 8(1): 1-19. <<https://doi.org/10.46827/ejes.v8i1.3502>>.
- Bortolotti A., Bosello C. (2020). Anche fuori s’impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all’Aperto. *Studium Educationis*, 21(1): 141-151. <<https://doi.org/10.7346/SE-012020-11>>.
- Bortolotti A. (2018). La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica. In R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 61-80). Roma: Carocci.
- Bortolotti A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.

- Boud D., Keogh R., Walker D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh, D. Walker (eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 18-40). London: Kogan Page.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christie B., Higgins P., Beames S. (2015). Culture, context and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British Educational Research Journal*, 42(3): 417-437.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds.) (2005). *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey J. (1938). *Experience & education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Farnè R., Agostini F. (eds.) (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (eds.) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Fjørtoft I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14(2): 21-44.
- Gibson J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Greig A., Taylor J., MacKay T. (2007). *Doing Research with Children* (2nd ed.). London: Sage.
- Kyttä M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24: 179-198.
- Malone K., Waite S. (2016). *Student outcomes and natural schooling. Pathways from evidence to impact report 2016*. <https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/6/6811/Student_outcomes_and_natural_schooling_pathways_to_impact_2016.pdf>
- Mannion G., Lynch J. (2015). The primacy of place in education in outdoor settings. In B. Humberstone, H. Prince, K. Henderson (eds.), *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge Taylor & Francis Group. <<https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/1964/>>.
- Meinig D.W. (1979). The beholding eye. Ten versions of the same scene. In D.W. Meinig (ed.), *Interpretation of Ordinary Landscapes: Geographical Essays* (pp. 33-50). Oxford: Oxford University Press.
- Merriam S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murphy M. (2020). Bronfenbrenner's bio-ecological model: a theoretical framework to explore the forest school approach? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23: 191-205. <<https://doi.org/10.1007/s42322-020-00056-5>>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development/Centre for Educational Research and Innovation (2008). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* <<https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>>.
- Richardson M., Sheffield D., Harvey C., Petronzi D. (2015). *The Impact of Children's Connection to Nature. A Report for the Royal Society for the Protection of Birds (RSPB)*. <<https://www.rspb.org.uk/globalassets/downloads/documents/positions/education/the-impact-of-childrens-connection-to-nature.pdf>>.
- Rickinson M., et alii (2004). *A review of research on outdoor learning*. London: National Foundation for Educational Research and King's College London; Field Studies Council.
- Robson C. (2002). *Real world research* (2nd ed). Oxford: Blackwell.
- Stake R.E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Thorburn M., Allison P. (2013). Analysing attempts to support outdoor learning in Scottish schools. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3): 418-440. <<https://doi.org/10.1080/00220272.2012.689863>>.
- United Nations (2015). *Sustainable Development: the 17 goals*. <<https://sdgs.un.org/goals>>.
- Waite S. (eds.) (2011). *Children Learning Outside the Classroom. From Birth to Eleven*. London: Sage.
- Yin R. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

“Resilient education”: the schooling system becomes non-formal

“Educazioni resilienti”: il non formale fa scuola

Elena Zizioli

Associate Professor of Education | Department of Education Sciences | University of Roma Tre (Italy) | elena.zizioli@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Zizioli E. (2021). “Resilient education”: the schooling system becomes non-formal. *Pedagogia oggi*, 19(1), 65-71.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-08>

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has inspired local organizations and associations to experiment with new forms of non-formal education, which can be defined as “resilient” because, notwithstanding the critical issues linked to the state of emergency, they have allowed children and teenagers to express themselves and learn, thus integrating, and sometimes substituting the distance activities proposed by scholastic institutions. This paper therefore proposes to reflect upon these forms by analyzing some examples of good practice, so as to direct future educational acts, beyond the context of the emergency, towards a renewed dialectic between formal and non-formal education. Certain themes will hence be brought to the readers’ attention: the relationship between technology and new disparities and poverty, the use of different narrative forms to promote resilience processes and the development of proto-social abilities to construct new, supportive and participatory community models, as the present historical moment requires.

La pandemia di COVID 19 ha indotto la sperimentazione di nuove forme di educazione non formale, promosse da organizzazioni e associazioni attive sui territori, che possiamo definire “resilienti” perché, nonostante le criticità legate allo stato di emergenza, hanno permesso a bambini e ragazzi, di esprimersi e di apprendere, integrando così e, in alcuni contesti, supplendo alle attività a distanza proposte dall’istituzione scolastica. Il presente contributo si propone pertanto di riflettere su quelle forme mediante l’analisi di alcune buone pratiche, al fine di orientare, oltre l’emergenza, il futuro agire pedagogico in una rinnovata dialettica tra educazione formale e non formale. Si porteranno pertanto all’attenzione alcuni temi: il rapporto tra tecnologie e nuove disuguaglianze e povertà, l’utilizzo delle diverse forme narrative per la promozione dei processi di resilienza, la formazione di capacità pro-sociali per la costruzione di nuovi modelli di comunità, solidali e partecipate, così come richiede l’attuale momento storico.

Keywords: Children, Resilience, Disparities, Non-formal education, Community

Parole chiave: Bambini, Resilienza, Disuguaglianze, Educazione non formale, Comunità

Received: February 23, 2021

Accepted: March 11, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Elena Zizioli, elena.zizioli@uniroma3.it

1. Emergency, enduring inequalities and educational tasks

Since the beginning of March 2020 Italy, like the rest of the world, has been involved in a pandemic that has overthrown the pace of life and thus all everyday activities, including education.

Stage one was confinement: the darkest phase has started, also the phase in which the greatest disruptions to our lives were registered. All the engagements that punctuated our days and filled our daily lives were reduced and constricted into the four domestic walls; a dramatic decrease in the quality of life was certified, experimenting on our own skin that health is not only a biological dimension.

From the very first days of lockdown it was clear that reassuring rituals would have been lost and that the identity of each one of us would have been put under duress, redesigning forms and boundaries between I and We. In the suspended time needed to face this new everyday life and to be able for the mutated situations which had a significant impact on professional and family styles, everyone was asked to “learn to be strong” (Annacontini, 2019) and resilient in the face of such an unprecedented event.

On the 5th of March 2020 all in-presence teaching in all schools throughout the country was stopped. This was the beginning of what can be called the traditional “formative lockdown”: following ministerial decisions (a note from the Ministry for education, n. 388 of 17th of March 2020), the scholastic setting changed face: virtuality took the place of physicality.

In this way homes became classrooms and in the succession of days, which were apparently all the same, during which new forms of sociality were being experimented through the use of technology, distance learning became the only viable road; but the signs of unease didn't take long to manifest themselves. School agonized in impromptu training, without any precise references, especially for the younger years. But most of all, what took place was “the removal of children's needs” (Ammaniti, 2020, p. 11), of their necessities, emphasising the contradictions of our globalized world, where childhood is still characterized by deep inequalities, and sadly, also by neglect and violence.

In this regard, the data gathered by UNICEF is interesting: 1.6 billion students saw their schools closed because of health reasons, of these about 1/3 did not have the means to access distance learning, thus raising school drop-out rates. Moreover – as documented by the same organization – in 2/3 of the examined countries the urgency of containing the coronavirus limited or blocked prevention and protection services, with dramatic consequences in families in which forced cohabitation and economic difficulties multiplied the probability of violent behaviour¹.

Save the Children, another of the organizations majorly involved in the defence of minor's rights, estimated the impact of the coronavirus in the Italian context, demonstrating how the educational offer was insufficient, highlighting the map of risks and considering how “sudden poverty, fear of the future and demotivation” have constituted a “mixture of factors” able to represent “a heavy heritage on the shoulders of students, augmenting the already significant learning gap” which has been registered in our country in the last few years (2020, p. 16).

The efforts to reach children and older kids with distance learning have been in fact crippled by the often insufficient digital competency or by complex living conditions: inadequate homes, because of overcrowding, because void of devices such as computers or tablets, or because without a safe Internet connection, especially in the south. Thus, the bearing of the social and cultural capital of families, that in many contexts did not have the resources to deal with the emergency, emerged even in this circumstance.

The Italian section of *Amnesty International*, following the strong educational inequalities, insisted on the development of the activists, organizing a series of webinars and presenting the Government, in September 2020, with a document that held some recommendations believed necessary to start back up in full safety. It asked to fill the “lost learning” caused by distance learning, guaranteeing make-up opportunities for those who had difficulties following lessons during the lockdown; to give special attention to the more vulnerable students, like traveller and migrant students, who in this exceptional situation were the most at risk; to offer psychological support to families and students and to create local solidarity networks, especially in social realities where the risk of school drop-out is high².

1 See UNICEF data at: <<https://www.unicef.org/>> (consulted on: 30 January 2021).

2 Thanks to Chiara Pacifici of *Amnesty International Italia's* Education Office who told me about the work done by the organization during these last few months.

Save the Children expressed itself along the same lines in its report *Rewriting the future*, as well as having asked to invest in education, as leverage for the development of the country, “with the long term objective of passing from the present day 3.8% GDP to a 5% one, thus reaching the European average”, it wished for the diffusion and the systematic experimentation of “community educating”, this way encouraging schools to open up to the local area and support *out-of-school* education, taking advantage of public green and also using spaces like museums or libraries. The suggestion was that of validating even these experiences along the student’s educational path, in this way ensuring an educational continuity between the formal and informal systems (2020, p. 36)³.

Promoting activities in different spaces to offer children and older kids a “way out” (*en plein air*) of their heavy daily life has been a prerogative of associations and organizations that work in various areas and that therefore have had a stronger and more realistic perception of the crisis. Outdoor activities recover an educational tradition that considered open air schooling a way to guarantee an education able to develop several dimensions: thought, the practical-operative dimension and even the socio-relational one “for a constructive and harmonious relationship with the community” and where, in fact, educational practice becomes a “tool of personal and collective growth, of regeneration for the social and economic fabric” (Tomarchio, D’Aprile, 2014, p. 74).

Many of the initiatives started up in these months by educational realities different from school itself have, in this way, tried to overcome the relational aridity imposed by the containment measures and to enrich and better the communication mediated by social networks, which in many circumstances couldn’t measure up to the necessary emotional tone, especially when interacting with younger children.

2. Resilient initiatives for a new geography of education

In the last few months, the country’s intermittent and gradual recovery has rewarded the experiences started up in the suspended time by different area subjects that still today continue to offer valid and sustainable proposals.

These educations can be defined as “resilient” because, as well as supporting minors in the most difficult phase of this pandemic, favouring forms of physical and mental wellbeing, they offered a stimulus to orient post-COVID educational work, initiating the debate regarding the gaps of scholastic education, and drawing up a new geography of education, which suggests a change in paradigm.

The activities promoted can be without a doubt ascribed to what has been defined as “Emergency pedagogy” (Isidori, Vaccarelli, 2013; Vaccarelli, 2018), which studies the feasibility and sustains the construction of educational settings after events that destroy and devastate the lives of individuals and of a community. Among the distinctive actions Alessandro Vaccarelli indicates: promoting network and multi/interdisciplinary work; stimulating children to express their emotions, elaborating negative experiences; focusing on what has happened for a constructive discussion, which encourages proactive behaviours; favouring cooperation, solidarity and the group’s wellbeing, so as to strengthen the community’s resilience, creating connections and contrasting confrontational dynamics; giving value to differences for an intercultural exchange, thus stemming behaviours of intolerance; sustaining forms of tutoring in the educational process; organizing spaces in a creative way, pursuing beauty as an fundamental value, especially in riskier contexts; putting different forms of narration at the centre of educational actions, especially self-narration through different languages (2018, pp. 362-363). Storytelling in fact takes up a reassuring and developmental value and reveals itself as one of the most efficient educational instruments, as it gives people the occasion to deal with and elaborate on pain, putting it into words, but especially to reconstruct their identity, reorienting their gaze and cultivating the category of possibility, thus connecting past present and future (Zizioli 2018a, p. 202). It therefore contributes to increasing the resilience, if with this term we don’t only consider the “ability to go through critical and painful situations in a constructive way, with

3 The Italian section of *Save the Children* has launched a real Manifesto on www.savethechildren.it/riscriviamoilfuturo to ask the Government and Parliament for an extraordinary plan for childhood and adolescence and the creation of a unity mission that will guarantee its concrete realization.

the possibility of reactivating and finding new balanced conditions” (Vaccarelli, 2018, p. 359), but also “an open, non-definitive, contextualized and personal knowledge” that sees in stories the potential to reorient the trajectories of life in a positive way (Garista, 2018, p. 54; p. 96).

During the lockdown, as well as the consolatory approaches, synthesisable in the hashtag #andràtutto-bene (everything will be ok), many of the realities involved in re-discovering the value of an educational community actually helped children through stories so as to promote proactive behaviours even in the face of the adversities created by the emergency. Searching for somewhere else through edifying readings favoured the elaboration of experiences, which were transformed through colours, drawings and words, in the virtuous circularity between writing and reading that is a guarantee of educational care.

Among the most significant experiences that took place in the Italian context we must recall the activities promoted, aside from the school, by a historical reality like the *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE), whose special projects, the so-called extraordinary activities, have been defined “of low digital intensity”, so as to discover and rediscover domestic spaces and sensations through a physical dimension which had been mortified by the implementation of anti-contagion measures. A very rich map was designed (<https://senzascuola.wordpress.com/>) in which narration and self-narration accompanied lots of children, allowing them to express their emotions, put order in their thoughts, but even unveil the desires that the shortages of the time nourished and amplified.

We can recall the activities brought forth by the *Laboratorio d'arte* of Rome's Palazzo delle Esposizioni, which looks after a specialized international youth library comprising of a precious collection of silent books, among the proposals that give value to narration and which are built upon an aesthetic-artistic plan that, as Marco Dallari reminds us, is always important to allow permeate all activities done with children, becoming “an educational methodological style” (2005, p. 17). Other forms of education towards resilience, in other emergency contexts, had already been experimented with the aforementioned collection (Zizioli, 2017; Zizioli, Franchi, 2018) and the pandemic allowed ulterior experiences, and thus reflections of undoubted pedagogic interest, to take place⁴.

The project *Resta a casa ma...lo Scaffale d'arte viene da te! (Stay home but...the Scaffale d'arte come to you!)* suggested a number of readings, videos and ideas for workshops and activities, to be shared long-distance too, thus with a national scope, allowing children to exercise a critical view of the world through art and books and offering teachers the tools to elaborate in educational planning (<https://www.palazzo-esposizioni.it/pagine/proposte-a-distanza>). Specifically, the *Tra Munari e Rodari. Aspettando la mostra (Between Munari and Rodari. Waiting for the exhibition)* project involved illustrators to accompany the children in the experimentation of new artistic techniques so as to bring Gianni Rodari's rhymes to life (<https://www.palazzo-esposizioni.it/pagine/tra-munari-e-rodari-aspettando-la-mostra>). To keep the relationship between museum, families and school alive and have the younger children's work recognized, everything produced was collected on the *Dacci un segno (Give us a sign)* web page, which gives back the force of the children's imagination (<https://www.palazzo-esposizioni.it/pagine/dacci-un-segno>). These experiences connect back to the pedagogy of imagination, which is necessary to cultivate future perspectives, but also to experiment with the research of lightness that is a “reaction to the weight of living” (Calvino, 2016, p. 30), and is so important in this moment in time.

In this brief review one must also give value to the program started up by *Save the Children*, “Non da soli” (“Not alone”), which, as an answer to the social and educational emergency, finalized the actions of the organization's historical local initiatives (Punti Luce, Fuoriclasse, Civico Zero, Spazi Mamme, Fiocchi in Ospedale, etc.) towards a concrete help for children, adolescents and families through the consignment of tablets and connections, with tutoring and specialized psychological support, all of these being initiatives in favour of community resilience. Its realization was made possible thanks to the contributions of 41 local associations. The hands-on intervention was sided by constant advocacy action and networking work, which is considered fundamental for the exchange of practices and the elaboration of common proposals (2020, pp. 38-39).

Children and older kids were also made central again in the activities promoted by the newly formed

4 These reflections stem from a conversation with Giulia Franchi, one of the palazzo's museum educators and who has been among the initiative's promoters during these months.

Rete delle Scuole popolari, which operates in the outskirts of the capital, following in the footsteps taken in the Acquedotto Felice at the end of the Sixties by Don Roberto Sardelli (Sardelli, Fiorucci, 2020).

This is a particularly vivacious association⁵, which reflects the leadership of determined and passionate youths⁶ who have made a militant choice and who, by committing themselves to local realities in riskier areas, every day experiment the sense of collaborating together within a public space, driven by an honest and genuine impulse to change giving up “fallacious rhetoric and exploiting relationships” (Laffi, 2014, p. 173). The goal is to flank the school, almost like a crutch, taking the most dramatic situations upon themselves, arranging forms of tutoring and also offering to develop citizenship for all those children who, for the varied reasons mentioned previously, were not able to keep up with scholastic rhythm. In these months, in fact, as well as activating the different forms of help and study support and a solidarity network to compensate for families’ poverty, providing computers and text books, they worried about organizing safe, free spaces where to still be able to socialize, express ones emotion, use different forms of narrative to give “human comfort” and strengthen the resilience not only of children, but also of their families. These experiences and actions continue to operate now that the emergency is over, in this moment of difficult recovery.

3. The community from refuge to a project for a “regenerated humanism”

A full and complete return to normality is legitimate and strongly desirable, but supposing a return to the status quo without a serious reflection regarding development models reveals a lack of realism and utopia: of realism because it is virtually impossible to imagine that an event like a pandemic will not leave a mark on lifestyles and forms; of utopia because, within this crisis, we renounce on seizing the opportunity of transformation in the sense of new wellbeing conditions.

As Annacontini writes, placing the future as an aim requires an “emotional, interpretative, material and imaginative engagement” to reutilize “the ruins” of one life and repurpose them into “raw material and resource” (Annacontini, 2019, p. 12).

These months have placed us in front of our being vulnerable, in front of a fragility, that if not governed allows fear and irrational impulses to prevail, fuelling the mistrust in others, which are perceived as an enemy.

Our exploration, though brief and un-exhaustive, has demonstrated that in an emergency, behaviours and original practices are activated and that it is possible to look at new models.

Without backing hypotheses regarding the de-schooling of society, like that of Ivan Illic, and obviously trying to avoid the risk of the increasing commodification that did not go missing even in these last few months, the informal dimension of education that now characterizes and qualifies the educational scene should be strengthened. In synthesis, we are talking about promoting experiences that look at areas like “potential or activated educational spaces” (Tramma, 1999, p. 29), giving more attention to the study of proposals regarding “widespread school” (Mottura, Campagnoli, 2016) that aim at an educating city, giving value to realities such as libraries and museums, but also open air spaces, conscious of the fact that this is an important transition, but also a delicate and dangerous one, with no paradigm to guide choices and actions.

And maybe this is one of the most important lessons to learn from this crisis we are living; not forgetting the strength, and at the same time the weakness, of the concept of community itself (Tramma, 2020), and therefore trying to give value to all its abilities for a local development seen as a collective learning process (Caldarini, 2008), connecting back to the tradition that from Dewey to Paolo Freire, to Don Milani, to Danilo Dolci, has insisted on the importance of working *with* not *for*, on the unbreakable rela-

5 The *Rete* was presented on the 5th of December 2020 through a public Facebook event, during which, the realization of a real map representing the areas where the various schools are active was also presented. These areas are in the outskirts, San Basilio, Rebibbia, Tor Bella Monaca, Tufello, Tor Marancia, neighbourhoods where the percentage of school drop-out are higher and where the pandemic has been majorly felt.

6 A particular thank you to Sara Pantoni from the San Basilio School, who equipped me with material and reflections for the reconstruction in this synthesis.

tionship between theory and practice, on an education that becomes politics because it allows the weakest to become active subjects and fights against inequalities.

The community, must thus be perceived not like a refuge for extraordinary moments, when feeling fragile can even make us understand the importance of sharing and of empathically feeling, but more like a project.

Almost like in a prophecy, to truly be of service to the child, for the era of sad passions, as ours has been considered, Miguel Benasayag and Gérard Schmit recommended to rediscover the sense *of* life and *for* life in the ability to elaborate care methods for a multi-dimensional development path, methods to construct and reconstruct bonds, practicing a certain degree of *resistance*, where resistance does not only mean to oppose or confront, but first and foremost to create (2013, pp. 124-125).

One of the first goals should therefore be to allow the solidarity operated in these months to continue and to systematize the experimentations, thus realizing a new educational geography able to trace and connect the experiences. An important role in this operation goes to narration, especially oral, which can travel through and transform public spaces, like our neighbourhood parks or squares, into places for relationships and learning, allowing us to rediscover the sense of the *agorà*, that has today been substituted by myriads of virtual squares that, because mediated by screens and devices, have denied us the possibility of authentic meetings.

In this way it is possible to adjust the role of technology. Instead of assuring progress, and this has been verified, its use has often, when not caged people in new “hierarchies” and “addiction pyramids” (Trasatti, 2020, p. 37), stripped them of their creativity and autonomy. Internet and digital media, though *means*, tend to morph into *ends*, in this way risking to, as Morin has underlined, “dispossess us of ethical, social and political questions that intrinsically belong to our mind” (2020, p. 41). Speaking about the post-COVID era, while inviting us to “change our ways”, he mentioned “regenerated humanism”, which stems from the idea of “*Homo complexus*” and thus, “*sapiens* and *demens*, *faber* and *mythologicus*, *oeconomicus* and *ludens*”. Through gratuity, game and passions, this idea is able to mitigate the hypertrophic economic interest of our societies (Morin, 2020, pp. 65-66). Solidarity and responsibility become, not only political and social imperatives, but also personal, because these months have taught us how much communal wellbeing depends on the diligence of each one of us. And so pedagogic investment on younger generations is more necessary than ever, avoiding hiding in and looking at the past to nurture the hope of a better society. In these last few months, “retrotopia”, as Bauman (2018) defined this tendency, has been more than a temptation, and only with the transformative strength and the utopian impulse of an education that invests and bets on children and their capacities, committing to compensating the enduring inequalities and rediscovering a new way of being a community, rehabilitating emotional exchange, sharing weaknesses and fears, cultivating collective imagination, we will be able to trust the future and face new “life trials” (Vaccarelli, 2016) with courage and resilience.

References

- Ammaniti M. (2020). *E poi i bambini. I nostri figli al tempo del coronavirus*. Milano: Solferino.
- Annacontini G. (2019). *Imparare a essere forti. Segnavia di pedagogia della salute per pensare la relazione di cura*. Bari: Progedit.
- Annacontini G., Rodríguez-Illera J.L. (eds.) (2018). *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa*. Milano-Udine: Mimesis.
- Bauman Z. (2018), con un saggio di W. Goldkorn. *L'ultima lezione*. Roma-Bari: Laterza.
- Benasayag M., Schmit G. (2003). *Les passions tristes. Souffrance psychique*. Paris: La Découverte (trad. it. *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2013).
- Caldarini C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Ediesse.
- Calvino I. (2016). *Lezioni americane*. Milano: Mondadori.
- Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- Dallari M. (2005). L'arte per i bambini. In C. Francucci, P. Vassalli (eds.), *Educare all'Arte* (pp. 17-25). Milano: Electa.
- Garista P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.

- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Laffi S. (2014). *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Mariantoni S., Vaccarelli A. (eds.) (2018). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E., con la collaborazione di A. Saba (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mottura P., Campagnoli G. (2016). *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa: cime oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.
- Sardelli R., Fiorucci M. (2020). *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Roma: Donzelli.
- Save the Children Italia onlus (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-povert%C3%A0-educativa-e-resilienza-italia>> (consulted on: 30 January 2021).
- Save the Children Italia onlus (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del corona virus sulla povertà educativa*. <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>> (consulted on: 30 January 2021).
- Tomarchio M., D'Aprile G. (2014). *La terra come luogo di cura educativa in Sicilia. Metafore e tracce nel tempo*. Acireale-Roma: Gruppo editoriale Bonanno.
- Tramma S. (1999). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma S. (2020). La comunità al tempo della pandemia. *Micromega*, 4. <<http://temi.repubblica.it/micromega-online/la-comunita-al-tempo-della-pandemia/>> (consulted on: 30 September 2020).
- Trasatti F. (2020). *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Milano: Elèuthera.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vaccarelli A. (2018). Educazione in emergenza: l'intervento pedagogico nelle situazioni di catastrofe. In L. Cerrocchi, L. Dozza (eds.), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità* (pp. 354-365). Milano: FrancoAngeli.
- Zizioli E. (2017). con la collaborazione di G. Franchi. *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.
- Zizioli E. (2018a). Un racconto... è un diritto di tutti. Narrazione, comunità, contesti di crisi. In S. Mariantoni, A. Vaccarelli (eds.), *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe* (pp. 202-212). Milano: FrancoAngeli.
- Zizioli E. (2018b). Percorsi di cittadinanza con e nelle storie. Coltivare l'immaginazione per "coltivare l'umanità". In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds.), *Diritti Cittadinanza Inclusione* (pp. 193-204). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Zizioli E. (2020). Nel rispetto dei diritti dei bambini: valore e potenzialità delle pratiche narrative. In M.L. Sergio, E. Zizioli (eds.), *La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza tra storia e futuro: le ragioni di un anniversario* (pp. 109-121). Roma: Roma TrE-Press.
- Zizioli E., Franchi G. (2018). "Silent" educators for group readings in emergencies. In A. Vaccarelli, S. Mariantoni (eds.), *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers* (pp. 68-81). Milano: FrancoAngeli.

Agnese Infantino

Assistant professor of Education | Department of Human Sciences for Education | University of Milan Bicocca (Italy) | agnese.infantino@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Infantino A. (2021). Comunità e generazioni nei servizi educativi per l'infanzia. *Pedagogia oggi*, 19(1), 72-78.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-09>

ABSTRACT

ECEC services are places of encounter between genders, generations, cultures, and areas of knowledge. A design-based approach to education generates educational practices and relationships, along with effective care and prevention, especially for those who are most at risk of marginalization, vulnerability, and educational poverty. During the COVID-19 lockdown, educational staff and older adult volunteers took joint responsibility for a project funded by the *Con i Bambini* Foundation, producing generative action, which in turn promoted resilience and other valuable resources needed by both individuals and the community.

It is of interest to investigate the synergy between the pedagogical intentions of educators and individualized interventions by volunteers in everyday life settings, in support of mothers and children who are in difficulty or at risk of educational poverty.

Can collaboration between different generations and types of knowledge, and between educators and volunteers, inform new pedagogical-organizational models for ECEC services?

I servizi educativi per l'infanzia costituiscono per la comunità luoghi di incontro tra generi, generazioni, culture, saperi e, con le loro progettualità pedagogiche, possono generare pratiche e relazioni di educazione, cura e prevenzione efficaci soprattutto per chi è più esposto al rischio di emarginazione, fragilità, povertà educativa. Nei mesi di lockdown, la co-responsabilità tra personale educativo e gli anziani volontari della rete Auser, realizzata nell'ambito di un progetto finanziato dall'impresa sociale *Con i Bambini*, ha espresso risposte generative, a sostegno delle risorse e delle capacità di resilienza non solo individuali ma anche diffuse nella comunità.

Merita di essere indagata la sinergia tra l'intenzionalità pedagogica delle figure educative e l'intervento individualizzato dei volontari nel quotidiano, a supporto delle madri e bambini in difficoltà o a rischio di povertà educativa.

La collaborazione tra generazioni e saperi, educatori e volontari, può forse suggerire nuovi modelli pedagogico-organizzativi per i servizi per l'infanzia?

Keywords: ECEC services, Planning, Early childhood education, Empowerment, Community

Parole chiave: Servizi educativi per l'infanzia, Educazione dell'infanzia, Progettazione, Empowerment, Comunità

Received: March 1, 2021

Accepted: March 26, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Agnese Infantino, agnese.infantino@unimib.it

1. I servizi educativi come luoghi di vita della comunità

I servizi per l'infanzia, nell'ultimo decennio, hanno assunto un ruolo sempre più rilevante nel quadro delle linee europee volte a sostenere la qualificazione e diffusione dell'offerta educativa per l'infanzia. Ne sono stati evidenziati, infatti, gli effetti positivi, in particolare di natura preventiva, per i bambini e le bambine che vivono in famiglie esposte al rischio di svantaggio, povertà, esclusione.

Anche le ricerche e il recente quadro normativo nazionale (L. 13 luglio 2015, n. 107 e D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 65) vanno in questa direzione quando ne sottolineano il valore educativo per la crescita di bambine e bambini nonché il valore conciliativo e di sostegno per i genitori. La crisi che stiamo vivendo e le sollecitazioni che le emergenze educative del nostro tempo pongono alla riflessione pedagogica inducono a valorizzare la funzione socioeducativa dei servizi per l'infanzia, peraltro già resa evidente da alcune riflessioni (Musatti, Picchio, 2005; Mantovani, 2005; Vandembroeck, Geens, 2016) che, collocandosi oltre una visione implicitamente dicotomica della cura scissa dall'educazione, hanno saputo interpretare il valore educativo di questi servizi in quanto luoghi di vita, di scambio culturale e di socialità. Ed è questo un tratto specificatamente peculiare dell'esperienza italiana, nella quale l'identità educativa dei servizi per l'infanzia è cresciuta in uno stretto intreccio con la loro "connotazione come servizio sociale di prossimità", come osservano Musatti e Picchio (2005, p. 49) mentre ci ricordano che

nell'esperienza italiana, questa finalità di prevenzione del malessere sociale e relazionale di ogni singolo nucleo genitoriale è sempre stata presente, ma si è pensato che essa dovesse conseguire da un intervento mirato a offrire alle famiglie un servizio comunitario specializzato nell'educazione dei più piccoli (Musatti, Picchio, 2005, p. 43).

In questo passaggio è l'aggettivo "comunitario" l'elemento centrale che qui preme evidenziare e sul quale è utile riflettere. Quali dimensioni semantiche definiscono e specificano la sfera della comunità quando è assunta nell'ambito del discorso pedagogico? In che modo interroga l'azione educativa e i modelli pedagogico-organizzativi a fondamento delle pratiche messe in atto sul campo?

E ancora, quale linea di connessione lega la riflessione sulla comunità al discorso pedagogico intorno alle emergenze educative e all'emergenza che stiamo vivendo?

In un noto volume, Bauman (2003) pone in evidenza le ragioni e il bisogno di comunità in un mondo dominato dalla frammentazione e dal diritto individuale assunto a legge universale. La "voglia di comunità", come esprime efficacemente il titolo del volume, seppure evocata in modo unanime, non segnala in realtà l'esistenza di un diffuso e condiviso senso comunitario quanto piuttosto il trionfo di una logica secondo la quale "i problemi vanno risolti e affrontati da soli e non sono cumulabili in una comunità di interessi che cerca soluzioni collettive a problemi individuali" (Bauman, 2003, p. 83). Nell'imperante visione individualista interna ai processi globalizzati, la comunità, più che luogo di condivisione e reciprocità, è "considerata e ricercata come un riparo dalle maree montanti della turbolenza globale" (Bauman, 2003, p. 43) come risposta al bisogno di sicurezza degli individui, alimentata tracciando rigidi confini e separazioni culturali, che marcano le differenze come distanze, segregano il disagio, rendono "emergenze" le manifestazioni in cui trovano espressione le condizioni di povertà, marginalità ed esclusione che segnano le vite di un numero sempre più crescente di persone.

La comunità, oggetto di studi e riflessione da parte di una pluralità di sguardi anche di carattere pedagogico (Tramma, 1999; Cerocchi, Dozza, 2007; Mazzoli, 2013; Zani, Palmonari, 1996) va dunque creata, ricomposta e alimentata, tenacemente perseguita e assunta come obiettivo del lavoro educativo, facendo tesoro della natura sociale e culturale dei servizi educativi per l'infanzia, di fatto pensabili essi stessi come comunità educanti (Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019), in quanto contesti unici, particolarmente favorevoli alla possibilità di positive esperienze di socialità e relazioni tra persone diverse per genere, generazione, cultura, saperi. In questa prospettiva, il discorso sull'educazione dell'infanzia, in particolare sollecitato dalle spinte poste dall'emergenza attuale, chiede di essere ripercorso evidenziando con maggiore vigore i processi di corresponsabilità educativa che nei contesti di educazione dell'infanzia legano gli adulti, indipendentemente dal loro ruolo, professionale e non, nell'assunzione del compito e della responsabilità della crescita dei nuovi arrivati in questo mondo, che cambia di continuo (Arendt, 2001).

I servizi per l'infanzia, infatti, sono luoghi di vita dinamici, pervasi certo da conflittualità e tensioni

ma anche crocevia di disponibilità e possibili legami solidali tra le persone. Sono luoghi nei quali, intorno all'educazione, si rinnova e si rinsalda il quotidiano ritrovarsi di adulti e bambini, generando la trama culturale e relazionale di gesti, pratiche, condivisioni (Infantino, 2019) che rinforzano l'appartenenza a un orizzonte umano e a un mondo comune (Arendt, 2017; Tomasello, 2019), da conoscere e preservare con equità (Nussbaum, 2012; Sen, 2011).

I luoghi dell'educazione dell'infanzia, in tutte le loro forme, sono quindi per la città, per la comunità (Vandenbroeck, Geens, 2016), si offrono come garanzia di futuro, come monito per gli adulti all'impegno di cura e di responsabilità per il bene comune.

Di fronte all'emergenza, ancor di più.

I servizi educativi per l'infanzia, in quanto luoghi di vita della comunità, possono allora essere una leva importante su cui investire progettualità pedagogiche innovative, capaci di proiezioni oltre l'emergenza.

2. Oltre l'emergenza: lo spazio dell'educazione

Come interpretare, in un'ottica educativa, l'attuale emergenza e le più complessive emergenze che segnano la vita nelle nostre comunità?

Un discorso sulle emergenze educative, come segnalano Isidori e Vaccarelli (2013) richiede, in via preliminare, una chiarificazione semantica dei termini per non fondere e confondere fenomeni distinti, contrassegnati l'uno – quello dell'emergenza – dall'insorgere di catastrofi e calamità per lo più imprevedibili, l'altro – quello delle emergenze – ascrivibile all'emersione di urgenze e criticità connesse all'ordine sociale.

L'attenzione che la pedagogia rivolge alle emergenze educative (Tramma, 2015; Ferrante, Gambacorti-Passerini, Palmieri, 2020; Sabatano, 2015; Striano, 2010) ha permesso una ricostruzione e comprensione articolata delle fenomenologie mediante le quali esse si impongono all'azione educativa sia in quanto urgenze legate alle forme di esclusione e marginalità sociale, sia come urgenze connesse alle forme di svantaggio e povertà educativa.

L'emergenza pandemica, con il conseguente inasprimento dei divari socioeconomici già in atto, rende ancor più evidenti e acute le emergenze educative e, ancor più, sollecita la pedagogia ad assumere un impegno trasformativo. Si fa sempre più chiaro lo scenario evocato da Annacontini quando richiama la dimensione etica della pedagogia in "un tempo di biforcazioni strategiche, etiche, vitali, politiche, economiche" (2017, p. 36).

È urgente, invece, passare alla messa in campo di apparati teorici e prassici che possano concretizzare il momento della scelta etica, della presa di posizione argomentata, della responsabilità mediata e meditata che, anche se nel nostro caso non può che essere pedagogica, non per questo è meno accreditata a far valere le proprie ragioni su urgenze, al giorno d'oggi, principalmente di natura politica, economica, umanitaria, terroristica ecc. (Annacontini, 2017, p. 37).

Proiettare l'azione educativa oltre le emergenze implica dunque assumerle e tematizzarle come effetti della crisi profonda dell'attuale modello di sviluppo globalizzato dell'economia dei consumi. Aver reso il lavoro una merce, come afferma Gallino, sebbene esso sia invece "un elemento integrale e integrante del soggetto che lo presta, dell'identità della persona, dell'immagine di sé, del senso di autostima, della posizione nella comunità, della sua vita familiare presente e futura" (2007, p. 59), ha comportato l'affermazione del principio della separabilità del lavoro dalla persona. Il mercato del lavoro globalizzato, che si regge su logiche di flessibilità e deregolazione, non può che generare drammatiche conseguenze nelle vite individuali e delle comunità in termini di precarietà, incertezza, insicurezza. Lungo questa linea di analisi, Ceretti e Cornelli osservano come "la crisi economica sta rafforzando le discriminazioni nell'accesso all'educazione, nel diritto alla casa e nelle opportunità occupazionali, e le banlieues continuano a essere delle polveriere in cui la miccia è la negazione della domanda di giustizia sociale" (2018, p. 48). Diventa sempre più necessario, in questo orizzonte disgregato, che la politica sappia assumere i conflitti sociali non come problemi da rimuovere ma come questioni rilevanti con le quali confrontarsi in processi dialettici, nei quali le tensioni e le contraddizioni sociali possano manifestarsi nelle dimensioni non solo individuali ma collettive, dando così la possibilità di "rigenerare i processi democratici" (2018, p. 56). Tutto ciò segnala il bisogno urgente

di progettualità educative capaci di ricomporre, tessere, ricondurre ad integrità le identità individuali e collettive che l'attuale modello di sviluppo ha scisso e lacerato in frammentazioni che si manifestano nelle molteplici espressioni di emergenze intorno alle quali non può che interrogarsi l'agire educativo. Da questo punto di vista, l'impegno pedagogico che si propone di andare oltre le emergenze fa propria la sfida di alimentare progettualità trasformative, tese a rinforzare i legami e la coesione sociale, la dimensione della vita comunitaria e i processi di confronto e partecipazione che si sviluppano al suo interno, nel significato che le attribuisce Arendt di spazio pubblico. Se, quindi, sulla scia delle riflessioni di Dusi (2019), la depolitizzazione dello spazio comune lo ha reso uno spazio vuoto, popolato da individui isolati e bloccati in un eterno presente, privi di una visione sul futuro, allora un'azione educativa trasformativa si orienta proprio nel dare nuovo impulso ai legami interpersonali nello spazio pubblico della comunità, come luogo di positivi processi formativi nel dialogo tra pluralità di saperi, esperienze, competenze. In questo senso, i servizi educativi per l'infanzia sono luoghi di progettazione sociale, nei quali gli adulti, sia nell'attivazione delle competenze professionali sia nella valorizzazione delle risorse della comunità, possono ritrovare la fiducia per accogliere e introdurre i bambini nel mondo con l'autorevolezza e la responsabilità necessarie per rivolgersi loro affermando: "ecco il nostro mondo" (Arendt, 2001, p. 190).

3. Sul campo

L'esperienza che viene brevemente descritta è relativa a una delle realtà coinvolte nel più ampio progetto nazionale realizzato a partire dal 2017 e tuttora in corso grazie al finanziamento dell'impresa sociale Con i Bambini. Il progetto, promosso da Auser (associazione di volontariato impegnata a favorire l'invecchiamento attivo) in collaborazione con Università Milano Bicocca, Istituto degli Innocenti, numerosi comuni e realtà della cooperazione, si è articolato in Lombardia, Toscana, Umbria e Basilicata. Ha previsto l'attivazione delle risorse messe a disposizione dalla rete degli anziani volontari dell'associazione Auser nell'ottica di promozione di una comunità educante a sostegno delle famiglie con bambini piccoli in condizioni di vulnerabilità, assumendo quindi un orientamento di natura fortemente preventiva. Si è scommesso sulla possibilità di sperimentare strategie e interventi educativi di contrasto alla povertà educativa delle famiglie con bambini da zero a sei anni puntando sulla sinergia tra le figure educative che operano all'interno dei servizi e le figure degli anziani volontari, radicate nella comunità, nell'intento di raggiungere le famiglie più esposte e vulnerabili che, per svariate ragioni (diffidenza, timore, disinformazione, distanza culturale) spesso non accedono ai servizi o lo fanno in modo discontinuo, o ancora non trovano in essi l'aiuto di cui avvertono il bisogno. D'altro canto, è una sfida molto alta per il sistema dei servizi intervenire con flessibilità nelle zone grigie e composite del disagio, quando cioè, più che risposte nette, serve un accompagnamento individualizzato, morbido e adattabile che non dà una "soluzione" tecnica al "problema" ma riesce, in un coinvolgimento interpersonale, a mobilitare le risorse e le competenze individuali. In questa prospettiva ecosistemica e coevolutiva, l'esperienza sulla quale si riflette ha preso forma nel contesto di un servizio educativo per bambini e adulti insieme, già attivo nel Comune di Sesto San Giovanni (Milano) e che, con l'avvio del progetto, ha ridefinito in ottica inclusiva le aree e le linee di intervento educativo già consolidate, arrivando a coinvolgere una novantina di nuove famiglie.

L'équipe educativa, composta dal personale di due cooperative (Lotta contro l'emarginazione e La Grande Casa), ha modellato le proprie attività arricchendosi della collaborazione di un gruppo di quindici anziani volontari, opportunamente orientati e sostenuti al ruolo, che hanno affiancato il personale educativo nel corso di alcune aperture del servizio con l'intento di rendere ancor più intenso il clima di informale interazione tra adulti e bambini che caratterizza questa tipologia di servizi nei quali, in una cornice definita ma non rigidamente strutturata, i bambini e i loro genitori possono sperimentare forme di contatto e confronto con altre persone, professioniste e non, esterne al contesto familiare. Spesso quella domestica è una dimensione centrale nell'esperienza di vita delle famiglie con bambini piccoli, talvolta così centrale da diventare pericolosamente totalizzante, con conseguenze pesanti in termini di isolamento o addirittura di rischio nei contesti familiari più vulnerabili e fragili. Nelle realtà urbane, come quella in cui si è articolato il progetto, spesso le situazioni di fragilità ed esposizione al rischio di povertà educativa riguardano nuclei che vivono una condizione di isolamento anche perché privi di reti familiari, amicali, di vicinato, comunitarie; reti che possono offrire supporto e aiuto alla genitorialità in modo informale da parte di figure au-

torevoli per esperienze di vita, più mature e esperte, alle quali le madri, i genitori possono rivolgersi nella naturalità delle relazioni di prossimità parentale o amicale. Il progetto ha inteso sostenere occasioni di incontro tra generazioni, che nella spontaneità dei rapporti familiari e comunitari viene a mancare in molte situazioni di vita urbana, cogliendone una preziosa risorsa sia per i bambini sia per i loro genitori. Questa possibilità è stata sostenuta promuovendo, nello spazio sociale e culturale del servizio educativo, l'incontro tra educatori, anziani volontari, bambini e madri e favorendo l'instaurarsi in primo luogo di occasioni di regolare e leggera condivisione, basata sulla spontaneità delle relazioni che via via si andavano costruendo. L'équipe educativa ha interpretato il proprio ruolo in sinergia con quello delle figure dei volontari che non sono state orientate a mettere in atto interventi predefiniti, secondo una linea di sviluppo progettuale precodificata, al contrario, se ne sono valorizzate le sensibilità e le inclinazioni personali, avendo cura di armonizzarle e renderle patrimonio di saperi ed esperienze condivisibili, da mettere a disposizione in uno spontaneo fluire di scambi interpersonali.

I volontari durante le aperture del servizio, all'interno quindi di un contesto educativo definito da una struttura portante, garante di un positivo perimetro relazionale, si sono messi a disposizione per giocare con i bambini e dialogare con le madri, conservando un atteggiamento di autentica apertura e spontaneo interesse verso di loro. Le relazioni avviate nello spazio del servizio sono poi proseguite al di fuori, affiancando e sostenendo le madri e i bambini in difficoltà in alcuni momenti e situazioni della quotidianità avvertiti come più critici ed esposti. Le parole di una volontaria esprimono efficacemente il senso delle azioni messe in atto:

Nel rapporto con le mamme ho portato la mia sensibilità rispetto alle loro problematiche di donne in quel momento. Ho dialogato con loro senza fare domande, in modo spontaneo e per tale motivo le donne si sono sentite a loro agio nel parlare con me. Questo rapporto mi ha gratificato e questa modalità si è rivelata utile sia per me che per le mamme bisognose di confronto, di sensibilità da parte di un'altra donna (FGV1).

L'elemento rilevante ai fini della riflessione che qui si intende condurre, riguarda non tanto il ruolo "educativo" svolto dalla figura del volontario, inteso come punta di spicco della vitalità di una comunità educante, quanto piuttosto il significato e l'interpretazione dell'educazione orientata verso la comunità educante, nel tentativo di ipotizzare nuove soluzioni e ipotesi pedagogico-organizzative per i servizi a partire dalla comprensione e valorizzazione dei processi intergenerazionali che possono legare in relazione più soggetti: i volontari, i bambini e le loro madri, in interazione nello scenario sociale di un servizio educativo per l'infanzia.

In questa prospettiva merita di essere indagato il movimento che ha caratterizzato lo sviluppo delle attività educative, tese ad un'interpretazione flessibile del perimetro consolidato di ciò che abitualmente si intende "servizio" e orientate ad oltrepassare i confini definiti, per spingersi verso le famiglie nel loro contesto di vita, nelle loro esperienze e fatiche nella quotidianità. Reinterpretare i confini e lo spazio educativo del servizio induce alla tematizzazione del rapporto tra educazione e comunità, nell'intento di mettere a fuoco in modo più nitido in che senso l'educazione – in particolare quando assume l'ottica di oltrepassare le emergenze – possa sostenere e promuovere la cosiddetta comunità educante.

Quando ci riferiamo alla comunità pensiamo prevalentemente a una dimensione sociale circoscrivibile nei termini di ciò che sta fuori, relativa allo spazio pubblico strutturato dal vivere socioculturale collettivo, o alle dinamiche generate dalla vita socioculturale condivisa all'interno dello spazio educativo di un servizio? Oppure, a seconda del discorso, ad entrambe? La comunità è cioè una dimensione o attiene a dinamiche di carattere processuale? E che ruolo gioca l'educazione in questi processi?

I modi e le forme in cui pensiamo la comunità e le sue relazioni con l'educazione sono evidentemente strettamente connessi ai modi e alle forme in cui può prendere vita, in termini di azioni, l'impegno educativo nell'ambito dei servizi.

4. I servizi educativi tra pubblico e privato

La comunità, indagata attraverso una pluralità di sguardi disciplinari, non è certo un terreno inesplorato. Se guardiamo alla comunità come a un processo di dinamico movimento tra spazio privato e spazio pubblico, allora la riflessione di Hannah Arendt potrebbe fornire un'ulteriore prospettiva di indagine.

Come è noto Arendt, ripercorrendo il modello politico della *polis* greca, assegna un ruolo centrale allo spazio pubblico, inteso come mondo comune nel quale possiamo fare esperienza dell'essere-in-comune e dell'apparire agli altri. È chiaro il richiamo alla centralità dell'intersoggettività e del significato relazionale di una dimensione nella quale "ogni cosa che appare in pubblico può essere vista e udita da tutti e ha la più ampia pubblicità possibile" (Arendt, 2017, p. 78). Essere visti e uditi dagli altri è dunque una caratteristica costitutiva della dimensione pubblica, dimensione politica per eccellenza, che ci assicura tanto della realtà del mondo quanto della nostra stessa possibilità di azione in quanto esseri umani. Sottolinea infatti Arendt che "vivere insieme nel mondo significa essenzialmente che esiste un mondo di cose tra coloro che lo hanno in comune" (Arendt, 2017, p. 81). Lo spazio pubblico, e la nostra partecipazione ad esso, è ciò che ci riunisce insieme e rende possibile il nostro essere umani. Questo è un punto essenziale. Come afferma anche Judith Butler "nessun umano può essere umano da solo. Nessun umano può essere umano senza agire di concerto con altri, in condizioni egualitarie" (Butler, 2017, p. 143). Per queste ragioni l'apparire e l'entrare in azione nello spazio pubblico chiede di essere garantito come condizione di realizzazione essenziale della condizione umana.

L'educazione si confronta dunque con questa prospettiva anche – e soprattutto – quando riguarda persone in condizioni di fragilità, marginalità o povertà educativa. Come promuovere le loro competenze e risorse nell'orizzonte dell'azione nella sfera pubblica? Come può coerentemente declinarsi l'azione educativa nell'ambito dei servizi? A questo riguardo sono d'aiuto le considerazioni svolte da Vandebroek e Geens (2016) quando rilevano che un servizio educativo ha una natura sociale del tutto peculiare trattandosi di "un lieu qui n'est ni privé (comme une rencontre entre amis) et ni public (comme le parc)" (p. 36) e che, proprio in quanto né pubblico né privato, deve essere inteso come spazio intermedio e protetto in cui possono incontrarsi e intrecciarsi le pluralità delle storie di vita delle persone che vi accedono. Questa dimensione "tra", non più privata ma non ancora pubblica, è lo spazio dell'azione educativa che sostiene l'incontro, lo sviluppo di competenze nell'ottica dell'azione verso lo spazio pubblico. In questa dimensione intermedia, che garantisce e media l'avvio di scambi interpersonali e sociali, si colloca l'azione educativa sia del personale professionale sia dei volontari descritti nel progetto, e acquista significato il valore socio-culturale dei loro interventi a supporto delle madri e dei bambini in difficoltà. Questa dimensione intermedia è garanzia che il movimento tra mondo privato e sfera pubblica si possa compiere e ripetere, rinnovando la partecipazione a un mondo comune. A favore di questo movimento si inserisce ad esempio il senso dell'intervento di un volontario quando accompagna una madre a una visita medica, oppure quando si prende cura di un bambino dopo l'uscita dalla scuola. Si tratta di relazioni che non si muovono nello spazio privato (non sono relazioni di amicizia) ma nemmeno in quello pubblico (non sono relazioni in cui si è esposti a tutti). Sono relazioni che prendono vita nello spazio del servizio, sebbene sviluppandosi al di fuori del suo perimetro fisico e materiale, ed è evidentemente la progettualità e intenzionalità educativa del servizio a renderle possibili, a esserne fondamento e garanzia.

Le relazioni intergenerazionali tra educatori, madri, bambini e anziani volontari, elementi portanti del progetto a cui si è fatto riferimento, in questa dimensione tra privato e pubblico, aiutano ad attivare le sicurezze e le risorse di chi è più fragile e vulnerabile, sostengono e accompagnano apprendimenti fondamentali per entrare in autonomia nello spazio pubblico, esponendosi agli altri, sentendosi in grado di sostenere lo sguardo degli altri.

Ciò che dal punto di vista relazionale può prendere forma tra le persone nello spazio intermedio tra pubblico e privato chiede quindi di essere esplicitato e tematizzato, intenzionalmente assunto come "oggetto" del lavoro educativo nei servizi, come esperienza di apprendimento per adulti e bambini (Infantino, 2019).

Quando, come accaduto nel progetto a cui si è fatto riferimento, nello spazio del servizio prendono forma esperienze di relazione che creano legami comunitari tra le persone, si rende visibile la natura socio-educativa dei luoghi per l'infanzia e allo stesso tempo prende corpo la consapevolezza che il lavoro educativo, ancor più nell'intento di oltrepassare l'emergenza, non possa esaurirsi dentro il perimetro

rigidamente inteso del servizio. Cogliere la particolare natura sociale del servizio educativo per l'infanzia, luogo né privato né pubblico, apre verso la sperimentazione di nuove progettualità educative per i bambini, le famiglie e la comunità.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Annacontini G. (2017). Dal "valore soggettivo" al "bene comune". In <<http://www.metisjournal.it/index.php/-metis/article/view/2/55>> (ultima consultazione: 26/01/2021).
- Arendt H. (2001). *Tra passato e futuro*. Milano: Bompiani.
- Arendt H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Bauman Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Butler J. (2017) *L'alleanza dei corpi*. Milano: Nottetempo.
- Ceretti A., Cornelli R. (2019). *Oltre la paura. Affrontare il tema della sicurezza in modo democratico*. Milano: Feltrinelli.
- Cerrocchi L., Dozza L. (eds.) (2007). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- Dusi P. (2019). La responsabilità educativa ai tempi dell'io minimo. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi et alii (eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 39-52). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ferrante A., Gambacorti-Passerini M.B., Palmieri C. (eds.) (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini.
- Gallino L. (2007). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- Infantino A. (2019). *I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia 0-6*. Milano: Guerini.
- Isidori M.V, Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza Didattica nell'emergenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani S. (2005). Per la prima volta insieme. Il Tempo per le famiglie a Milano. In T. Musatti, M. Picchio. *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie* (pp. 45-68). Bologna: il Mulino.
- Mazzoli G. (2013). Il lavoro di comunità centro del nuovo welfare. *Animazione Sociale*, 273: 58-69.
- Musatti T., Picchio M. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2012). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Sabatano F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini.
- Sen A. (2011). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Striano M. (ed.) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomasello M. (2019). *Diventare umani*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tramma S. (1999). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vandenbroeck M., Geens N. (2016). Soutien et cohésion sociale dans les crèches et les lieux qui accueillent parents et enfants, en Belgique. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 40(2): 21-38.
- Zani B., Palmonari A. (eds.) (1996). *Manuale di psicologia di comunità*. Bologna: il Mulino.

Le malattie e le misure profilattiche nelle scuole pubbliche e private del comune di Brindisi, dal 1879 al 1913

Illness and prophylaxis in public and private schools in Brindisi, 1913-19

Anna Maria Colaci

Department of History, Society and Human Studies | University of Salento - Lecce (Italy) | annamaria.colaci@unisalento.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Colaci A.M. (2021). Le malattie e le misure profilattiche nelle scuole pubbliche e private del comune di Brindisi, dal 1879 al 1913. *Pedagogia oggi*, 19(1), 79-86.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-10>

ABSTRACT

With the research conducted at the National Archive in Brindisi, numerous interesting files have been discovered, especially regarding provisions and preventive measures adopted by the municipality in emergency situations linked to the spread of infectious diseases that hit the population between the end of the XIX century and the first half of the XX century. The spread of illnesses such as measles, scarlet fever and typhus, especially among children, reached in some cases such worrying levels that the municipal government was obliged to take serious measures with regard to schools, focussing on nursery and elementary schools. This essay focuses on prophylaxes adopted to prevent and contain the spread of such illnesses during the period between 1913 and 1919, ranging from disinfection activities and the temporary isolation of children and teachers, to provisions which led to the closing of public and private schools and the problems associated with this.

La ricerca presso l'Archivio di Stato di Brindisi ha portato alla luce numerosi provvedimenti e misure precauzionali adottate dallo stesso Comune in situazioni emergenziali legate alla diffusione di malattie contagiose che flagellarono la popolazione a partire dal secondo Ottocento sino alla prima metà del Novecento. La diffusione di malattie, quali morbillo, scarlattina, tifo, in particolare tra i bambini, raggiunte in taluni casi proporzioni tanto allarmanti da costringere l'amministrazione comunale a prendere seri provvedimenti riguardanti le scuole, in particolar modo gli asili e le elementari. Nel presente intervento ci si concentrerà sulle misure profilattiche adottate per la prevenzione e per contenere la diffusione di tali malattie in un arco temporale compreso tra il 1913 e il 1919, dalle attività di disinfezione dei locali all'allontanamento temporaneo di bambini e insegnanti, sino ai provvedimenti che portarono alla chiusura temporanea di istituti scolastici pubblici e privati e alle problematiche ad essi connesse.

Keywords: Epidemic, School, Measles, Typhus, Scarlet fever, School prophylaxis

Parole chiave: Epidemie, Scuola, Morbillo, Tifo, Scarlattina, Profilassi scolastica

Received: March 1, 2021

Accepted: March 25, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Anna Maria Colaci, annamaria.colaci@unisalento.it

Introduzione

Tra il XIX e il XX secolo malattie che oggi sono quasi del tutto scomparse o che, grazie ai progressi della scienza e della medicina, non rappresentano più un estremo pericolo per chi le contrae, quali il morbillo, il vaiolo, la difterite, ebbero conseguenze sulla vita sociale ed economica dell'Italia. Oggetto della presente ricerca è la documentazione relativa agli effetti di alcune di queste epidemie sul mondo della scuola dalla fine dell'Ottocento al secondo decennio del Novecento. In particolare ci si concentrerà su alcuni fascicoli, conservati presso l'Archivio di Stato di Brindisi, datati tra il 1879 e il 1913, e contenenti la documentazione relativa alla chiusura delle scuole e ad altre misure igienico-sanitarie per prevenire lo sviluppo e la diffusione del vaiolo arabo, della difterite e del morbillo.

La condizione sanitaria del Regno d'Italia nella seconda metà dell'Ottocento non era favorevole. Della Peruta ha osservato come dalle statistiche generali emerge che i livelli di mortalità erano molto elevati, con un lieve miglioramento intorno alla fine del secolo: "se nel 1851 si erano infatti avuti 30,5 morti per ogni 1000 abitanti, il quoziente fu di 31,06 nel 1862, di 29,84 nel 1870 [...] per poi scendere poi a 26,32 nel 1890 e a 22,25 nel 1903; valori assai alti, con i massimi concentrati soprattutto nel Mezzogiorno, che collocavano l'Italia a uno degli ultimi posti nella scala dei paesi europei" (Della Peruta, 1980, pp. 714-715). La prima delle cause di questo elevatissimo tasso di mortalità, in particolare nel caso di quella infantile, era la tubercolosi, che nel 1883 fu causa del decesso di 24,28 abitanti ogni 10.000. Rilevante era anche la percentuale di morti causata dal vaiolo, che ebbe picchi di infettività nel primo biennio degli anni Settanta dell'Ottocento, causando tali vittime da portare il governo, nel 1888, a rendere obbligatoria la vaccinazione di tutti i nuovi nati entro i 6 mesi di vita e la rivaccinazione di tutti i bambini di 10 anni che frequentavano la scuola o lavoravano nelle fabbriche. Gravissime furono anche le conseguenze delle epidemie di colera che colpiva, a causa delle scarse condizioni igienico-sanitarie, in particolare gli strati più bassi della popolazione.

1. L'epidemia di vaiolo del 1879-1880

La documentazione analizzata in questa sede è testimonianza degli effetti di alcune di queste malattie sul territorio brindisino e dei provvedimenti delle autorità locali per prevenire e arrestare l'emergenza sanitaria. Il primo fascicolo esaminato, datato 1879-1880, ha come oggetto la manifestazione e lo sviluppo del vaiolo arabo nella città di Brindisi. Da un primo documento datato 24 dicembre 1879, indirizzato ai componenti della Commissione Comunale di Sanità, si apprende che l'aumento dei morti dovuti al dilagare del vaiolo arabo nella città di Brindisi rese necessari alcuni provvedimenti¹.

In realtà, come si apprende da un secondo documento, ugualmente datato 24 dicembre 1879, la Commissione Municipale di Sanità suggerì alcuni provvedimenti da adottare con urgenza per arginare le conseguenze dell'epidemia consigliando "alle famiglie dei vaiolosi e al medico curante la disinfezione delle località ove si verificano i casi di vaiolo" (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Raccomandazioni della Commissione Municipale di Sanità ai medici curanti e alle famiglie di vaiolosi*, 24 dicembre 1879).

La Commissione Municipale di Sanità² si riunì, come si è visto, in Municipio nella mattina del 26 dicembre 1879 e, visto l'aggravarsi della diffusione dell'epidemia vaiolosa, propose, allo scopo di rallentarne i contagi, diversi provvedimenti:

1. Vaccinazione o rivaccinazione su larga scala non ostante l'epidemia in corso. E per renderla più agevole, propone di acquistarsi una vacca vaccinifera o renderla tale;
2. Eseguirsi il trasporto dei cadaveri al cimitero per la via più breve ed impedirne l'accompagnamento funebre e quello della Banda musicale;

1 "Essendosi verificati parecchi casi di morti per vaiuolo, il sottoprefetto invita la S.V. pel mattino del 26 sulla Residenza municipale alle ore dieci a.m. per adottare quei provvedimenti che si crederanno del caso" (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, n. 1676, *Ai Signori Componenti della Commissione comunale di Sanità*, 24 dicembre 1879).

2 Composta dai signori De Marzo Vincenzo, Pinto Francesco, Bitonto Nicola, Lisco Giuseppe e Bianchi Giuseppe.

3. La inumazione dei cadaveri dei vaiolosi eseguirsi prima delle 24 ore e subito dopo il trasporto di essi al Cimitero, ove misura fosse dall'autorità superiore autorizzata.
4. Spargersi nella fossa dei cadaveri di vaiolosi della calce vergine per la pronta consumazione e per impedirne l'esalazioni putride.
5. Raccomandarsi alle famiglie di vaiolosi ed al medico curante la disinfezione della località ove si verificano i casi di vaiolo.
6. Raccomandarsi all'ufficio di polizia Municipale che raddoppi la vigilanza per la nettezza della città e per la salubrità degli ambienti (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Verbale della riunione della Commissione Municipale di Sanità*, 26 dicembre 1879).

L'epidemia vaiolosa dunque spinse le autorità locali a provvedimenti drastici, non solo a livello comunale. La stessa Prefettura di Terra d'Otranto intervenne per cercare di contenere l'epidemia in corso. Il seguente estratto di un documento firmato dal Prefetto di Lecce e datato 6 marzo 1880 fa riferimento inoltre a precedenti disposizioni della Prefettura diffuse tramite bollettino e attribuisce il crescente aggravarsi della situazione epidemiologica allo scarso rispetto delle norme igienico-sanitarie diffuse allo scopo di rallentare il diffondersi della malattia.

Il Consiglio provinciale sanitario, nella sua tornata del 5 febbraio ultimo, prendendo notizia dello sviluppo di una epidemia vaiuolosa in codesto comune, ha dovuto deplorare come non furono osservate tutte le prevenzioni contenute nelle istruzioni adottate nella tornata precedente del 18 dicembre 1879 e comunicate ai municipi con la inserzione nel bollettino di Prefettura n. 24 a pag. 1292. Ha quindi deliberato che un membro del consiglio si rechi in codesto comune all'oggetto di verificare le cause che han dato luogo allo sviluppo della malattia. Le cautele adoperate per impedirne la diffusione e suggerire i mezzi più adatti onde prevenire altri casi (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *nota n. 214 della Regia Prefettura di Terra d'Otranto al Sindaco di Brindisi*, 6 marzo 1880).

2. Provvedimenti scolastici a causa dell'epidemia di difterite, 1886

Una seconda malattia che flagellò la popolazione del Brindisino, appena sei anni dopo la suddetta epidemia di vaiolo arabo, fu la difterite. Come emerso da studi precedenti, la difterite fu una delle malattie infettive che più colpì la penisola italiana nell'ultimo trentennio dell'Ottocento. Cingui ha effettuato uno studio sulle conseguenze di tale malattia nel Capo d'Istria, notando come essa colpisse prevalentemente l'infanzia e osservando che all'inizio del XX secolo circa il 93% dei casi di difterite registrati coinvolgeva bambini (Cigui, 2001). Per quanto concerne la Terra d'Otranto, è conservato in Archivio di Stato di Brindisi un fascicolo, datato 1886, contenente la documentazione relativa ai provvedimenti adottati in merito alla chiusura delle scuole a causa dell'epidemia.

Si legge in un verbale nel Consiglio Comunale di Brindisi, datato 11 gennaio 1886, che

La Commissione

Riconosciuta la relazione verbale fatta dai Signori Medici Bianchi e Ronella che i decessi per difterite avvenuti fino a questo giorno sono in numero considerevole e dimostrano che la difterite ha preso il carattere di epidemia;

Considerando che tale malattia di carattere estremamente contagioso;

Considerando che nelle scuole pubbliche convergono ragazzi da tutti i rioni dei quali taluni infetti, ciò che favorisce si regolarmente la diffusione di questo morbo propagandolo nei rioni sino a questo punto rimasti immuni;

Visto che nello interesse della salute pubblica si conviene adottare provvedimenti;

Inteso l'avviso dei Signori dottori Bianchi e Ronella

Emette il parere

1. Che le scuole primarie d'ambo i sessi, l'asilo infantile e le scuole private restino chiuse fino a che il bollettino sanitario non indicherà un diverso andamento dei casi di difterite;
2. Che i medici esercenti nel Comune chiamati a curare i malati di difterite siano invitati a riferire all'autorità municipale interessandoli in pari tempo a voler suggerire alle famiglie dei malati suddetti l'uso delle disinfezioni che la scienza medica in tali casi prescrive;

3. Che queste disinfezioni siano fatte a spese del Municipio qualora la famiglia del malato sia in stato di povertà (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Chiusura delle scuole elementari a causa dell'epidemia difterica*, 11 gennaio 1886).

Si può notare come la scuola fu da subito, a causa del suo essere centro di aggregazione di bambini e bambine provenienti da diverse zone del Comune, inquadrata come un luogo favorevole alla diffusione della malattia e chiusa sino ad un significativo calo dei contagi. Tale decisione della Giunta Municipale fu comunicata agli istituti e ai responsabili in data 12 gennaio 1886. Tra le comunicazioni inviate, sono state rinvenute in Archivio quelle destinate al Regio Ispettore Scolastico e alla Superiora delle Suore di Carità. Una nota datata 28 gennaio 1886, redatta dal Sindaco di Brindisi Balsanio e diretta al R. Ispettore Scolastico, accenna brevemente alla possibilità di una riapertura delle scuole. Tale provvedimento fu considerato in risposta alle perplessità dell'Ispettore circa le conseguenze della sospensione dell'attività scolastica. Si legge infatti, su un documento datato 22 gennaio 1886, di iniziative private ed illegali da parte degli stessi insegnanti delle scuole chiuse dal provvedimento della Giunta Municipale che assembravano in locali spesso inadatti e molto piccoli, rendendo di fatto inefficace ai fini della prevenzione della diffusione della malattia il provvedimento che chiudeva temporaneamente le scuole pubbliche e private autorizzate³.

Tali scuole abusive avevano, scrive l'Ispettore, anche un'altra conseguenza. Si legge infatti:

Coll'apertura di queste scuole abusive non solo si rende inefficace il provvedimento sanitario preso dall'Autorità Comunale, ma si viene a danneggiare il pubblico insegnamento, privando i soli figli del popolo dell'istruzione e dell'educazione perché solo essi non possono frequentare le scuole private abusive, giacché non possono pagare le cinque lire mensili richieste dagli insegnanti (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Lettera del Regio Ispettore Scolastico al Sindaco di Brindisi*, 22 gennaio 1886).

Quello che emerge da questo documento è che l'epidemia di difterite che colpì il territorio brindisino a metà degli anni Ottanta dell'Ottocento non ebbe solo gravi conseguenze dal punto di vista sanitario, ma estese i suoi effetti anche sull'educativo. La chiusura delle scuole pubbliche e di quelle private regolarmente autorizzate portò all'apertura di scuole abusive a pagamento da parte degli stessi insegnanti impegnati nella scuola di Stato, non solo rendendo inefficace i provvedimenti atti a contenere la diffusione della malattia, ma danneggiando, dal punto di vista didattico, gli alunni appartenenti ai ceti più bassi della popolazione, che difficilmente potevano sostenere, anche presupponendo che tali scuole non fossero illegali, la retta mensile richiesta da una scuola privata. La comunicazione del Regio Ispettore Scolastico e il rallentare del propagarsi della malattia ebbero come conseguenza la riapertura delle scuole pubbliche e private autorizzate, come si legge nel verbale di riunione della Giunta Comunale del 27 gennaio 1886⁴.

Una seconda ondata epidemica di difterite portò a una nuova chiusura delle scuole nel dicembre dello stesso anno, come si legge in alcuni documenti contenuti nel fascicolo indirizzati a titolari di scuole private autorizzate e a direttori di quelle pubbliche, anticipando di fatto la chiusura delle scuole per le festività natalizie di qualche giorno e rimandando la decisione sulla futura riapertura ai primi giorni dell'anno 1887⁵.

- 3 “Sento il dovere di richiamare l'attenzione della S.V. sulle conseguenze derivate dalla chiusura delle scuole pubbliche e delle scuole private regolarmente autorizzate in seguito allo sviluppo della difterite. Mentre si sono chiuse queste scuole, si sono aperte illegalmente e con poca delicatezza da parte degli insegnanti, un gran numero di scuole private, in cui si raccolgono, a decine, a ventine e anche a trentine, gli alunni delle pubbliche scuole in locali molto ristretti e inadatti di quelli del Municipio. Come la S.V. vede, l'apertura di quelle scuole rende addirittura inefficace il provvedimento sanitario preso, anzi, a mio modo di vedere, potrebbe favorire uno sviluppo maggiore della malattia che si cerca di combattere perché i ragazzi vengono pigiati per lunghe ore in locali molto angusti” (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Lettera del Regio Ispettore Scolastico al Sindaco di Brindisi*, 22 gennaio 1886).
- 4 “Visto che attualmente il pericolo che prima minacciava il paese sia scomparso, essendo trascorsi vari giorni senza ottenutesi dall'ufficio comunale denunce di morti per difterite o di attaccati dal male suddetto; Ritenuto perciò che le scuole possano riaprirsi senza pena alcuna” (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Verbale della Giunta Comunale del Municipio di Brindisi*, 27 gennaio 1886).
- 5 “Poiché la difterite in questo Comune ha preso un largo sviluppo, la Giunta Municipale riterrebbe necessaria la chiusura di tutte le scuole, a cominciare da domani, salvo riaprirsi dopo Capodanno se le condizioni sanitarie lo permettano” (Archivio

Non sono contenuti nel fascicolo esaminato documenti successivi alla data del 21 dicembre 1886, non è possibile quindi stabilire per quanto tempo l'ondata epidemica costrinse il Comune di Brindisi alla chiusura delle scuole. La ricerca in Archivio tuttavia continua e la documentazione ancora da analizzare è molto vasta.

3. La diffusione del morbillo nelle scuole di Brindisi, 1913

Terza emergenza sanitaria affrontata nel presente contributo riguarda la diffusione e l'epidemia di morbillo che colpì la sottoprefettura brindisina nel secondo decennio del Novecento. Anche nel caso dell'epidemia di morbillo del 1913 uno dei primi provvedimenti adottati dalla Giunta Municipale per rallentare la diffusione della malattia fu la chiusura delle scuole. A tal proposito la documentazione rinvenuta presso l'Archivio di Brindisi risulta molto interessante, poiché contiene indicazioni sul numero e l'ubicazione delle scuole private attive sul territorio comunale e i casi di morbillo registrati per ognuna di esse. Si legge, ad esempio, che “in via Tarantifilo n. 7 esiste una scuola privata condotta da tale Caracciolo Lucia, nella quale si sono verificati tre casi di morbillo tra i bambini” (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Comunicazione del Municipio di Brindisi alla signora Caracciolo Lucia*, 30 gennaio 1913) a causa dei quali fu ordinata alla signora l'immediata chiusura della scuola⁶. La chiusura della suddetta scuola privata è confermata da un documento redatto dall'Ufficio di Polizia Municipale di Brindisi che in data 1 febbraio 1913 comunicò al Sindaco che “Da informazioni appurate dalla Guardia risulta che Caracciolo Lucia ha ottemperato all'ordinanza di chiusura della scuola privata in via Tarantifilo n. 7” (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Ufficio di Polizia Municipale di Brindisi, Informazioni*, 1 febbraio 1913).

Un secondo istituto privato chiuso per un singolo caso di morbillo fu la scuola gestita dalla signora Nina Pallone, confermata anch'essa da comunicazione della Polizia Municipale di Brindisi in data 4 febbraio 1913.

Diverse sono le scuole nei confronti delle quali furono presi provvedimenti analoghi: è presente nel fascicolo esaminato un elenco, redatto dall'Ufficio di Polizia Urbana, in risposta ad una lettera, datata 7 febbraio 1913, firmata dal sindaco di Brindisi, nella quale si legge che

Data la presenza infezione morbillosa occorre per i provvedimenti sanitari da prendersi avere un elenco di tutte le scuole private qui esistenti, con l'indicazione di nome e cognome della maestra e del locale adibito a scuola. Si compiacca nel contempo farmi conoscere il grado d'istruzione di ogni singola maestra (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, 7 febbraio 1913).

L'elenco allegato riporta ottantaquattro scuole private presenti sul territorio cittadino. Quello che risulta interessante dalla disamina di tale elenco è il grado di istruzione dei maestri che gestivano suddette scuole: emerge che esercitavano professione di maestro in scuola privata undici maestri che avevano conseguito la seconda elementare, sedici la terza elementare, dodici la quarta, sette la quinta elementare, uno la sesta, un maestro era patentato, otto avevano qualifica di maestro superiore, uno con licenza, un sacerdote, un maestro d'asilo, uno con prima ginnasiale, uno con primo grado di scuola tecnica, uno con secondo grado di scuola tecnica, sette maestri erano invece analfabeti e gestivano scuole strettamente connesse a lavori manuali.

di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Chiusura delle scuole pubbliche e private a causa dell'epidemia difterica*, 20 dicembre 1886.

6 La nota firmata dal sindaco dispone la chiusura immediata della scuola facendo riferimento all'art. 145 del Regolamento per l'esecuzione della legge sulla tutela dell'igiene e della sanità pubblica che dispone che: “Ogni Comune deve senza preavviso far visitare dall'ufficiale sanitario, o da medici all'uopo delegati, tutte le scuole pubbliche e private almeno una volta al mese, in tempi ordinari e più spesso quando se ne presenti il bisogno. Il medico deve verificare se vi siano alunni affetti da malattie attaccaticcie (malattie infettive, dermatosi, oftalmie contagiose) e ne prescriverà l'esclusione fino a guarigione. I Comuni cureranno possibilmente che agli alunni affetti da oftalmie o da dermatosi contagiose, esclusi dalle scuole ordinarie, venga data l'istruzione in locali a parte” (Regio Decreto 3 febbraio 1901, n. 45 in *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, n. 44 del 21 febbraio 1901, che approva il Regolamento per l'esecuzione della legge sulla tutela dell'igiene e della sanità pubblica).

La situazione epidemica dovuta al diffondersi del morbillo nelle scuole raggiunse livelli critici nel febbraio del 1913. Si legge infatti in una comunicazione dell'Ufficiale Sanitario al Sindaco di Brindisi che

l'epidemia si va sempre più diffondendo nella nostra città.

Ho potuto osservare che una delle principali cause di diffusione è dovuta alla riunione di molti bambini nelle scuole private.

Dette scuole sono come piccoli Asili d'Infanzia e le frequentano in gran parte bambini di età inferiore ai sei anni e che perciò difficilmente hanno subito l'immunizzazione che lascia la nominata malattia esantematica.

Ho già proprio a S.V. Ill.ma la chiusura di quattro di queste scuole.

Considerando ora che moltissimi casi di morbillo sfuggano per varie ragioni alla denuncia e che dette scuole private infantili costituiscono la principale via di diffusione dell'epidemia, propongo a S.V. Ill.ma la chiusura di tutte le scuole private ed infantili e dell'Asilo Infantile con ordinanza sindacale per ragioni di igiene. Qualora l'andamento dell'epidemia lo richieda, proporrò anche la chiusura delle scuole elementari comunali (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Relazione dell'Ufficiale sanitario al sindaco di Brindisi n. 161*, 5 febbraio 1913).

Come si può notare dal suddetto documento, i provvedimenti riguardanti la chiusura delle scuole, per limitare la diffusione ed il contagio del morbillo, inizialmente, riguardarono esclusivamente le scuole gestite da privati, tralasciando quelle pubbliche comunali.

Nel fascicolo sono presenti inoltre molteplici copie dello stesso documento, inviato ad ogni istituto riportato sull'elenco redatto dalla Polizia Municipale di Brindisi che comunicava che

Il Sindaco,

Considerato che l'infezione del morbillo in questa città ha assunto una forma allarmante, tal che si è creduto necessario per ragioni sanitarie di chiudere le scuole pubbliche e l'asilo infantile;

Considerato che la predetta infezione colpisce specialmente i bambini dell'età da uno a sei anni e che perciò frequenti casi di essa malattia si sono verificati in scuole private, che ricevono ragazzi della suddetta età;

Considerato che il permanere di dette scuole può rendere inutili i già presi provvedimenti sanitari, perché le famiglie, essendo chiuse le scuole pubbliche, sogliono affidare i loro bambini alle suddette scuole (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Comunicazione del Sindaco ai maestri delle scuole private presenti sul territorio cittadino*, 1913).

I provvedimenti di chiusura di scuole pubbliche e asili comunali non tardarono tuttavia ad essere applicati a causa dell'aggravarsi della situazione epidemica. In data 7 febbraio 1913 fu emanata l'ordinanza che disponeva, a causa del diffondersi dell'epidemia morbillosa, la chiusura di tutte le scuole elementari pubbliche e private. La chiusura delle scuole a causa di malattie infettive che rappresentavano un pericolo per la salute pubblica era stabilita dall'art. 144 del Regolamento per l'esecuzione della legge sulla tutela dell'igiene e della sanità pubblica, che chiudeva e sottoponeva a immediata disinfezione i locali degli istituti nei quali si manifestavano più casi di una stessa malattia infettiva (Art. 144, Regio Decreto 3 febbraio 1901, n. 45).

Le misure adottate dalla Giunta Municipale di Brindisi, tuttavia, risultarono in taluni casi poco chiare alle autorità provinciali. In data 27 febbraio 1913 pervenne, infatti, al Sindaco da parte del Sottoprefetto del Circondario di Brindisi, comunicazione con la richiesta di delucidazioni in merito ai provvedimenti adottati dalla Giunta Municipale in riferimento, in particolare, alla chiusura di un laboratorio femminile annesso all'Istituto San Vincenzo

Questo ufficio venne informato che le scuole elementari e gli asili infantili esistenti in codesto comune sono stati opportunamente chiusi.

Oltre le predette scuole sarebbe stato opportuno chiudere il laboratorio femminile annesso all'Istituto di San Vincenzo e frequentato da giovanette che avrebbero già compiuto il corso elementare.

Prego la S.V. di esaminarle nello interesse della classe popolare, e qualora le condizioni igieniche che lo consentano, non fosse il caso di riaprirlo, dal momento che le scuole secondarie sono rimaste aperte.

In qualsiasi caso, tanto le scuole pubbliche quanto le private dovranno prima della loro riapertura

essere disinfettate e imbiancate (Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Comunicazione del Sottoprefetto del Circondario di Brindisi al Sindaco*, 27 febbraio 1913).

La risposta del Sindaco giunse in data 1 marzo 1913. Dal documento si apprende che la chiusura del laboratorio femminile, per quanto sembrasse immotivata alle autorità provinciali, dal momento che risultava frequentato da fanciulle di età superiore a quella dei soggetti generalmente colpiti da morbillo, fu motivata dalla circostanza che tale laboratorio fosse frequentato anche da bambine in età tale da essere facilmente colpite dalla malattia. Il Sindaco, in tale sede, aderì alle disposizioni sulla sanificazione di tutte le scuole pubbliche e private prima di procedere a una eventuale riapertura.

L'epidemia morbillosa sembrò cessare sul finire del marzo 1913. In data 26 fu emanata l'ordinanza che sancì la riapertura di tutte le scuole.

La documentazione analizzata in questa sede rappresenta un'importante testimonianza degli effetti sul sistema scolastico pubblico e privato di situazioni epidemiche in un arco temporale di poco più di quarant'anni. Si è osservato come la scuola, a causa del suo essere luogo di ritrovo e assembramento di coloro i quali erano più sensibili agli effetti di malattie quali il vaiolo, la difterite e il morbillo, subì le conseguenze dei provvedimenti delle autorità locali con lo scopo di arginare i contagi e i decessi dovuti al dilagare delle epidemie. In un'epoca storica priva del sostegno della Didattica a Distanza, che nell'emergenza pandemica a noi contemporanea rappresenta un supporto affinché l'attività didattica non sia del tutto interrotta a causa della crisi sanitaria, si è visto come un'errata soluzione alla mancanza di tale attività sia stata ricercata dagli stessi insegnanti delle scuole pubbliche colpite dalle misure preventive municipali, nell'apertura di scuole private abusive a pagamento, che non solo rendevano pressoché nulle le disposizioni delle autorità locali atte al controllo della diffusione della malattia, ma che penalizzavano soprattutto i figli delle famiglie appartenenti ai ceti più bassi della popolazione, che, vivendo con un minimo sostentamento economico, non avevano la possibilità e i mezzi di aderire, seppur abusivamente, a tali iniziative. La documentazione ritrovata presso l'Archivio di Stato di Brindisi è molto vasta e comprende anche alcune carte riguardanti emergenze epidemiologiche scatenate da malattie quali il tifo e la scarlattina, inizialmente considerate per la ricerca: tuttavia si è scelto di dare rilievo in questa sede alle testimonianze relative a morbillo, vaiolo arabo e difterite perché considerate più significative e riguardanti i provvedimenti adottati dalle autorità locali nei confronti della scuola pubblica e privata. Anche il fascicolo datato 1919 è stato successivamente escluso dal presente contributo, poiché una disamina più approfondita ha evidenziato come fosse meno pertinente allo scopo della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Badaloni G. (1901). *Le malattie della scuola e la loro profilassi*. Roma: Società editrice Dante Alighieri.
- Cigui R. (2011). Endemie ed epidemie in Istria alla fine dell'800. *Quaderni*, 22: 47-90.
- Fantini B. (2014). La storia delle epidemie, le politiche sanitarie e la sfida delle malattie emergenti. *L'Idomeneo*, 17: 9-42.
- Della Peruta F. (1980). Sanità pubblica e legislazione sanitaria dall'Unità a Crispi. *Studi Storici*, 21(4): 713-759.

Fonti archivistiche

- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, n. 1676 *Ai Signori Componenti della Commissione comunale di Sanità*, 24 dicembre 1879.
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Raccomandazioni della Commissione Municipale di Sanità ai medici curanti e alle famiglie di vaiolosi*, 24 dicembre 1879.
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Verbale della riunione della Commissione Municipale di Sanità*, 26 dicembre 1879.
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *nota n.214 della Regia Prefettura di Terra d'Otranto al Sindaco di Brindisi*, 6 marzo 1880.
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Chiusura delle scuole elementari a causa dell'epidemia difterica*, 11 gennaio 1886.

- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Lettera del Regio Ispettore Scolastico al Sindaco di Brindisi*, 22 gennaio 1886.
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Verbale della Giunta Comunale del Municipio di Brindisi*, 27 gennaio 1886.
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Chiusura delle scuole pubbliche e private a causa dell'epidemia difterica*, 20 dicembre 1886.
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Comunicazione del Municipio di Brindisi alla signora Caracciolo Lucia*, 30 gennaio 1913.
- Archivio di Stato di Lecce, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Ufficio di Polizia Municipale di Brindisi, Informazioni*, 1 febbraio 1913.
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Richiesta del Sindaco di Brindisi all'Ufficio di Polizia Urbana di notizie relative alle scuole private*, 7 febbraio 1913.
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Comunicazione del Sindaco ai maestri delle scuole private presenti sul territorio cittadino*, 1913.
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *relazione dell'Ufficiale sanitario al sindaco di Brindisi n. 161*, 5 febbraio 1913.
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Ordinanza del Sindaco di Brindisi per la chiusura delle scuole elementari cittadine a causa dell'epidemia morbillosa*, 7 febbraio 1913. .
- Archivio di Stato di Brindisi, Comune di Brindisi, Cat. IV, Classe 5, *Comunicazione del Sottoprefetto del Circondario di Brindisi al Sindaco*, 27 febbraio 1913.

Un progetto di bonifica socio-sanitaria: ambulatori, colonie e asili infantili nella Calabria della prima metà del Novecento

A social and health remediation project: clinics, school-colonies and kindergartens in Calabria in the first half of the twentieth century

Brunella Serpe

Associate Professor of History of Pedagogy | University of Calabria | brunella.serpe@unical.it

Fabio Stizzo

Researc fellow | University of Calabria | fabio.stizzo@unical.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Serpe B., Stizzo F. (2021). Un progetto di bonifica socio-sanitaria: ambulatori, colonie e asili infantili nella Calabria della prima metà del Novecento. *Pedagogia oggi*, 19(1), 87-93.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-11>

ABSTRACT

In terms of healthcare assistance, the National Association for the Interests of Southern Italy (ANIMI) plays an important role with a particular focus on childhood, guaranteeing social and health assistance to children, including within structures specifically designed for this purpose. Alongside the hygiene and health education work constantly carried out in kindergartens, there are many assistance centre and clinics that have also been created for the benefit of micro-communities in the interior areas of Calabria. Additional significant expressions of the project of social and health remediation can be found in the creation of school-colonies, which provided assistance to children suffering from diseases such as malaria and inflammatory eye disease, and in the foundation of the Diagnostic Institute in Reggio Calabria, which has become a research centre of excellence in the study, prevention and cure of diseases that are very widespread in areas of southern Italy.

Sul versante dell'assistenza sanitaria, l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), svolge un importante ruolo privilegiando soprattutto l'infanzia, soggetto verso il quale garantisce cure igienico-sanitarie anche all'interno di strutture appositamente predisposte. Numerosi sono i centri di accoglienza, di assistenza e gli ambulatori istituiti anche a beneficio di micro-comunità situate nelle aree interne della Calabria che si affiancano all'opera di educazione igienico-sanitaria condotta costantemente attraverso gli asili. Ulteriori significative articolazioni del progetto di bonifica socio-sanitaria sono individuabili nell'istituzione di colonie-scuola in cui assistere i bambini colpiti da malattie come la malaria e la tracomatosi e nella fondazione dell'Istituto Diagnostico a Reggio Calabria divenuto polo di ricerca di eccellenza nello studio, nella prevenzione e nella cura di malattie molto diffuse nelle aree meridionali.

Keywords: ANIMI, Southern Italy, The beginning of the Twentieth century, Childhood, Healthcare assistance

Parole chiave: ANIMI, Mezzogiorno, Primo Novecento, Infanzia, Assistenza sanitaria

Received: March 1, 2021

Accepted: March 23, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Brunella Serpe, brunella.serpe@unical.it

Credit author statement

Brunella Serpe è Autrice dei paragrafi 1 e 2; Fabio Stizzo del paragrafo 3.

1. L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia: nascita e finalità

L'1 marzo 1910 a Roma veniva costituita l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) per volontà di un gruppo di intellettuali e meridionalisti tra i quali Leopoldo Franchetti, Giustino Fortunato, Umberto Zanotti Bianco, Pasquale Villari, Gaetano Salvemini, Giuseppina Le Maire e altri. Il sodalizio rispondeva all'esigenza di adoperarsi a favore del Mezzogiorno alle prese con uno stato di arretratezza che, a distanza di mezzo secolo di vita unitaria, non mostrava segni di miglioramento (Serpe, 2004). Nello Statuto che ne regolava la vita venivano individuati il carattere dell'Associazione, la sua natura "indipendente da ogni partito, o gruppo politico o religioso" (art. 2) e le finalità intese a "promuovere e svolgere nel Mezzogiorno d'Italia iniziative utili al suo miglioramento, specialmente in ordine allo sviluppo ed alla diffusione della cultura, nonché della azione sociale" (art. 3). L'appello era, quindi, rivolto a uomini e donne di diversa provenienza geografica che, al di là dell'appartenenza politica e delle fede religiosa, erano disposti a sostenere il progetto e a muoversi in sinergia per affrontare le debolezze materiali e culturali del Mezzogiorno che alcuni tra i padri fondatori dell'Associazione avevano già toccato con mano.

Il violento sisma del 1908 aveva rappresentato la stringente motivazione per cui alcuni giovani, che figurano tutti tra i fondatori del sodalizio, erano scesi nei paesi teatro del disastro per prestare soccorso. In particolare, Giovanni Malvezzi e Umberto Zanotti Bianco decidevano di rimanere in quelle zone con la ferma volontà di indagare e comprendere le cause del grave stato di arretratezza che connotava, specialmente, tutta la zona aspromontana, ripercorrendole attraverso un intenso lavoro sul campo i cui risultati confluiranno ne *L'Aspromonte occidentale* (1910).

Di grande importanza è quanto gli autori scrivevano nella Prefazione in merito alla questione igienico-sanitaria e alle epidemie che avevano a più riprese imperversato in molti dei comuni toccati dall'inchiesta, senza che fossero state prese misure di contenimento e di prevenzione: "Forse quando si saprà che un luogo ove le epidemie hanno mietuto centinaia di vittime fu lasciato senza una tenda d'isolamento, qualcuno sentirà nella commozione il dovere di agire. Ed è questo che noi vogliamo comunicare colla amara tristezza delle cose" (Malvezzi, Zanotti Bianco, 1910, p. 3). L'inchiesta studiava 36 dei 48 comuni della fascia tirrenica dell'Aspromonte e prendeva in considerazione i comuni interni dove ogni iniziativa risultava "uccisa dall'aura mortifera dell'abbandono, dell'apatia, dell'ignoranza [...]: in cui chi nutre nel cuore un sogno, emigra!" (ivi, p. 2); un'inchiesta che denunciava al Paese il problema del Mezzogiorno: "Forse quando si saprà che per mancanza di fondi il governo ha ritirato la promessa di costruire 'padiglioni scolastici' sup-plendoli con misere sfornite scatole d'abete, qualcuno sentirà meglio che lo sdegno" (ivi, p. 3).

Tra la pubblicazione dell'inchiesta e la costituzione dell'ANIMI il legame è evidentissimo; quanto riportato dai due giovani dava vita a un movimento verso il Mezzogiorno e suggeriva la linea di intervento le cui peculiarità venivano chiaramente accolte nello Statuto. L'inchiesta svelava le disumane condizioni di vita di quelle comunità e il totale arresto di civiltà che affondava robuste radici nel dissesto economico dei comuni, nella miseria, nell'indifferentismo e nella mancanza di iniziative private, nell'analfabetismo, nella inadeguatezza e nella povertà dei locali e del materiale scolastico. Un quadro tristissimo, reso ancora più sconcolato dalla presenza di una pesante questione morale e igienico-sanitaria anche questa descritta con scrupolosa concretezza in una appendice che accompagnava l'inchiesta.

Nell'Appendice (ivi, pp. 143-159) dedicata proprio alla grave questione igienico-sanitaria, emergeva il bisogno di un'azione di bonifica di quegli ambienti dove non esisteva demarcazione alcuna tra animali, uomini, donne e infanzia, tra maiali e capre che si aggiravano nello spazio antistante le case condividendo il fango e la sporcizia con madri smunte coi piccoli figli nudi appesi al collo. Spazi che erano diventati, nella indifferenza di tutti, terreno di incubazione di una serie di malattie infettive che ammorbavano la vita di tutte le comunità toccate dall'inchiesta che, paese per paese, documentava la tipologia delle emergenze sanitarie e il mancato intervento delle autorità locali a cui non poteva sopperire la dedizione di qualche medico che denunciava le conseguenze di quella insana consuetudine soprattutto per la salute dell'infanzia: "Sempre tra la spazzatura ed il fango, questi bambini [...] assorbono una quantità incredibile d'uova del verme intestinale. [...] Se non muoiono diventano quasi certamente cachettici!" (ivi, p. 144). Un quadro angosciante per gli increduli redattori dell'inchiesta vissuto come normalità da chi non era mai uscito da quelle comunità: "Nelle vostre patrie non è così?" ci domanda per la centesima volta il mulattiere ... No! Povero giovane: questa è l'Italia sì ... e ci sentiamo esuli" (ivi, p. 145). La diffusa mancanza di condutture idriche e la precarietà di quelle esistenti, conferivano all'acqua un elevato grado di impurità con

cui si spiegava l'insorgenza di malattie come le diarree estive e, nei casi più gravi, il tifo associato alla febbre tifoidea. Ma diffusissime erano anche altre malattie infettive come il morbillo, la tubercolosi polmonare, la malaria, la scarlattina, alcune delle quali strettamente legate all'assenza di igiene. Ai pochi ospedali rimasti utilizzabili dopo il terremoto erano state affiancate alcune tende, baracche e qualche padiglione Docker, dotazioni comunque insufficienti a coprire il bisogno di quelle comunità, il che obbligava le amministrazioni locali a provvedere alla distribuzione di medicine e, particolarmente, del chinino come contrasto alla violenta diffusione della malaria.

2. Le strutture sanitarie e l'opera di cura e di promozione della salute

Per dare corpo e sostanza all'intervento di assistenza, di cura e di promozione emancipatrice era stato necessario unire le forze del filantropismo più sensibile ai temi sollevati dall'inchiesta e dei tanti meridionali che, localmente, dovevano sostenere le iniziative. I documenti elaborati dall'ANIMI e le Relazioni sulle attività, costituiscono la fonte esclusiva per richiamare quelle più significative riferibili all'ambito igienico-sanitario.

A tal fine l'ANIMI approntava un intervento di bonifica socio-sanitaria con l'allestimento di ambulatori e l'apertura di colonie estive e permanenti, indispensabili per arginare le luttuose conseguenze del diffuso degrado. L'istituzione, poi, di asili, Case dei Bambini e scuole, dove l'educazione alla cura e all'igiene rappresentava il perno dell'azione educativa, ambiva a fare dell'infanzia il tramite per educare ed emancipare le famiglie, avvicinandole a condizioni di vita più dignitose.

Già a partire dal 1911 prendersi cura dell'infanzia assumeva un significato importante e non di semplice custodia. Asili, Case dei Bambini e scuole prevedevano la refezione, l'uso di grembiolini forniti dall'Associazione, materiali didattici montessoriani e maestre formate al metodo della Dottoressa che aveva fornito supporto per il reperimento delle maestre. Queste istituzioni puntavano a infondere nei bambini la cura dell'igiene personale, come testimoniano le prime maestre nelle puntuali relazioni sulle attività svolte e sui progressi compiuti.

La costruzione di Colonie estive e permanenti in muratura e a blocchi rigorosamente separati da utilizzare come dormitori, aule scolastiche e ambulatori, piccole chiese, costituiva la risposta dell'Associazione al persistere delle malattie infettive che minavano la salute delle fasce più deboli della popolazione calabrese particolarmente colpite dalla malaria e da malattie legate alla malnutrizione diffusa. La *Colonia Montana di Santo Stefano d'Aspromonte* costituiva un esempio di natura socio-assistenziale e sanitaria dove molti bambini venivano costantemente monitorati come mostra "la statistica delle presenze con i dati dello sviluppo toracico, di peso e di altezza ottenuto nella permanenza in Colonia dai piccoli ricoverati" (Relazione trimestrale, 1926, p. 12). Una colonia che accoglieva i piccoli orfani di guerra segnalati all'Associazione dal Comitato provinciale di Reggio Calabria che si occupava di assistere le famiglie dei soldati caduti sul fronte della Grande Guerra. Anche le altre colonie, tra le quali la *Colonia Antimalarica di Santa Caterina sul Jonio*, in provincia di Catanzaro, e la *Colonia Silana Federici di Camigliatello*, in provincia di Cosenza, svolgevano un'azione specifica per l'assistenza e la cura contro la malaria. Esse rappresentavano un significativo esempio di istituzioni al cui regolare funzionamento contribuivano personalità calabresi che continuavano, così, a mantenere un significativo rapporto con la terra d'origine sostenendo progetti di utilità sociale con contributi economici importanti, come puntualmente riportato nelle rendicontazioni dell'Associazione che, per questo motivo, rivedeva la loro intitolazione come riconoscimento alla generosità dei benefattori. La colonia di Santa Caterina veniva trasformata in una Casa-Famiglia femminile permanente dove le ragazze superiori a dodici anni ricevevano assistenza sanitaria e un'educazione volta alla cura della persona e al conseguimento di abilità finalizzate a preparare buone madri (Relazione, 1930, p. 22).

Gli ambulatori, la cui diffusione era particolarmente importante in tutto l'area aspromontana, rappresentava una risposta di contrasto alla pesante situazione sanitaria denunciata dall'inchiesta del 1910. Ne erano così sorti a Africo e a Ferruzzano per affrontare la grave incidenza della malaria come dimostrano i numeri delle prestazioni mediche e l'estensione del servizio ai comuni limitrofi dove non era stato possibile aprire altri ambulatori. Di grande significato era stata nel 1920 la nascita dell'Istituto Diagnostico a Reggio Calabria, un presidio indispensabile di ricerca, di cura e di prevenzione, impegnato nella lotta contro la tubercolosi che colpiva indiscriminatamente adulti e bambini; particolarmente interessante era lo studio e la lotta contro diverse infezioni presenti nel territorio della provincia di Reggio Calabria.

La promozione, poi, in diverse città del Mezzogiorno di corsi d'igiene scolastica per le maestre degli asili e delle scuole, unitamente all'organizzazione di conferenze sulle malattie infettive e sulla malaria dimostravano quanto fosse importante puntare a un'azione informativa mirata a creare una vera e propria cultura della prevenzione. Era inoltre indispensabile accrescere la consapevolezza anche sugli effetti collaterali della malaria, i cambiamenti che questa produceva nei contesti in cui imperversava, i movimenti demografici che determinavano l'abbandono delle zone costiere e pianeggianti a favore di quelle montane, le manifestazioni di fiacchezza collettiva, le ripercussioni della malaria sui fanciulli in termini di "acquisto del sapere" (Relazione, 1926, pp. 25-27). L'igiene e la sua importanza sociale, l'evitabilità delle malattie, la conoscenza e l'osservazione del corpo e delle sue funzioni, il ruolo dei presidi sanitari, degli asili e della scuola nella rigenerazione complessiva di quelle comunità e della Nazione (ivi, p. 21), ben rappresentavano lo spirito dell'Associazione: "Che quel poco o molto che ci sarà possibile fare [...] sia fatto non solo con fervore di bene, ma anche con serietà di dettaglio, all'infuori delle competizioni partigiane e delle preoccupazioni personali, con una ricerca continua delle necessità reali delle popolazioni per le quali lavoriamo" (Relazione, 1932, p. 2).

3. La cura e l'assistenza sanitaria per l'infanzia: l'impulso di Umberto Zanotti Bianco

Zanotti Bianco riprendeva a operare nel Mezzogiorno e in Calabria con ancora più slancio subito dopo la conclusione della Grande Guerra, pianificando nuovi interventi che facevano assumere all'ANIMI un ruolo preminente in un momento storico traumatico e di forte smarrimento individuale e collettivo, aggravato dal riapparire della malaria e della tubercolosi, tornate a mietere vittime soprattutto nelle comunità più indigenti del Mezzogiorno.

Il primo decennio del Novecento aveva fatto registrare significativi progressi nella lotta antimalarica grazie agli studi di eminenti medici e igienisti (Marchiafava, Golgi, Celli, Grassi, Gosio) e al fecondo dibattito parlamentare che aveva visto, tra i protagonisti più determinati, autorevoli componenti dell'ANIMI come Sonnino, Fortunato, Franchetti. Proprio questi ultimi erano stati determinanti nell'approvazione di una serie di regolamenti e di leggi per diminuire le cause della malaria, compresa la legge Wollemborg sulla regolamentazione della vendita del chinino di Stato. Con la morte nel 1914 dell'igienista Angelo Celli, che strenuamente si era speso nella grande battaglia contro la malaria, e il successivo scoppio della Grande Guerra, in Italia l'interesse sanitario nella lotta antimalarica si era però bruscamente interrotto (Zanotti Bianco, 1924, pp. XIV-XV).

Nell'immediato primo dopoguerra sarà ancora una volta Zanotti Bianco, con il suo consueto approccio pragmatico, a rivendicare maggiori attenzioni per il Mezzogiorno abbandonato e lungamente trascurato da una politica sanitaria assai carente e a denunciare la sperequazione nella distribuzione del chinino e dei sussidi per la lotta antimalarica alle varie aree del Paese colpite dal morbo (ivi, pp. XIX-XX).

La risposta dell'Associazione alla scarsità di strutture sanitarie e alla mancanza di iniziative di prevenzione e cura non tardava però ad arrivare. Dal 1910 al 1928, gli anni probabilmente più intensi per la vita dell'Associazione, si assisteva alla fondazione dell'Istituto Diagnostico per le malattie del sangue, del petto, dello stomaco e nervose a Reggio Calabria, di ambulatori e dispensari, di colonie e sanatori disseminati in diverse aree del Mezzogiorno e delle Isole, a cui faceva da corollario l'avvio di una qualificata attività editoriale con la fondazione della collana "Collezione di Studi Meridionali" (1924), finalizzata alla pubblicazione degli studi e di tutte le scomode inchieste condotte dall'Associazione. Tutte queste iniziative consentivano, insieme all'attività scolastico-educativa, una più marcata e incisiva azione dell'Associazione sul territorio meridionale, capace di sollecitare un maggiore senso del dovere morale e sociale nelle popolazioni destinatarie dei benefici che iniziarono a rivendicare opportunità di riscatto e a cogliere integralmente quello che era lo spirito dell'Associazione votato sempre alla condivisione e alla corresponsabilità.

In merito alle opere sanitarie, Zanotti Bianco aveva sempre coltivato progetti assai ambiziosi e di fondamentale importanza per l'intero Mezzogiorno, consapevole che solo un cambiamento radicale e di rotta, rispetto al modo in cui erano state portate avanti le rivendicazioni in questo settore, avrebbe potuto favorire risultati certi e immediati. E difatti egli, ad inizio anni Venti, aveva entusiasticamente annunciato "la preparazione di piani sanitari contro la tubercolosi, e la malaria in Calabria, Basilicata, Sicilia e Sardegna ricorrendo, per i finanziamenti, ad alcune grandi organizzazioni americane come la Carnegie Institution e la Rockefeller Institution" (Amato, 1981, p. 32).

Zanotti Bianco, nel frattempo, si era guadagnato una certa stima all'interno degli ambienti colti italiani riscuotendo popolarità nei circuiti elitari della capitale e in quelli internazionali più influenti che si rivelavano decisivi per salvare l'Associazione nei momenti difficili quando, negli anni Trenta, si trovò a lottare per la sua stessa sopravvivenza. Egli, inoltre, non perdeva occasione per sensibilizzare più persone possibili sui problemi che attanagliavano le aree più disagiate del Mezzogiorno, diffondendo immagini e facendo circolare alcuni dei suoi scritti sulla Calabria, ancora in forte ritardo rispetto al resto del Paese. Più di ogni altra cosa, erano soprattutto le scarse condizioni igieniche delle dimore rurali, spesso dei veri e propri tuguri, a dare forma alle sue preoccupazioni che magistralmente ricomponeva poi nella fitta corrispondenza che intratteneva con amici e collaboratori, e mediante le sue pagine più intime, scritte tra il 1916 e il 1928, che pubblicò nel 1959 con l'emblematico titolo *Tra la perduta gente*.

Il problema igienico-sanitario rappresentava una delle proiezioni più gravi dell'arretratezza del contesto sociale e ambientale calabrese, certamente sovrapponibile alle altre realtà rurali del vasto Mezzogiorno dominate anch'esse, in quegli anni, da malattie di rilevanza sociale diffuse soprattutto tra le popolazioni più esposte al contagio per le carenze igieniche e per la mancanza di un sistema di strutture sanitarie pubbliche sul territorio.

La linea di intervento dell'Associazione, appoggiata e sostenuta con convinzione da Zanotti Bianco, aveva sempre contemplato una incisiva e capillare azione di informazione e di sensibilizzazione igienico-sanitaria strettamente integrata con quella scolastico-educativa. In effetti l'ANIMI, fin dal 1912, aveva organizzato numerosi corsi di igiene, conferenze e lezioni per i maestri e le maestre della provincia di Reggio Calabria e per le allieve della scuola normale della città capoluogo, al fine di far circolare il più possibile informazioni necessarie per la prevenzione delle malattie endemiche, infettive e parassitarie, e che riguardavano la lotta contro la malaria e la tubercolosi. A supportare, a loro volta, i maestri e le maestre nell'opera di sensibilizzazione e di educazione igienico-sanitaria tra i bambini appartenenti alle classi sociali più indigenti, contribuivano alcuni opuscoli a carattere divulgativo e, ovviamente, i numerosi libri in dotazione alle biblioteche scolastiche e popolari (Zanotti Bianco, 1960, p. 15).

Nei centri più remoti del Mezzogiorno, gli asili dell'Associazione svolgevano un ruolo di primaria importanza a livello educativo, di assistenza e di cura per l'infanzia e, strategicamente, si rivelavano presidi di civiltà fondamentali per l'intera comunità, divenendo veri e propri avamposti per la prevenzione delle malattie sociali. In questi asili anche l'impegno profuso dalle singole maestre era volto a far apprendere ai bambini nuove pratiche di pulizia e di igiene e, per loro tramite, si cercava di far arrivare il messaggio alle famiglie che cominciavano a conoscere e a imparare norme igieniche fondamentali e utili a contenere ogni possibile rischio sanitario derivante spesso da un malsano ambiente domestico (Serpe, 2017, pp. 79-107)

Proprio l'ambiente domestico sovente finiva per trasformarsi in luogo pericoloso e infettivo per via della permanente promiscuità generazionale all'interno delle anguste abitazioni e per l'abituale mistione coabitativa con altri nuclei familiari e con gli animali. In tale scenario, assumevano maggiore pregnanza le attività e gli interventi operativi e strutturali promossi e incoraggiati dall'ANIMI a favore dell'infanzia. L'eccezionalità e la straordinarietà dell'intervento dell'Associazione nel Mezzogiorno, unite alla caparbietà di tutti quei meridionali e meridionalisti che al suo interno operavano instancabilmente, diventava esempio significativo di impegno concreto per il progresso sociale del territorio e, in modo particolare, per l'organizzazione dell'attività educativa che si sostanziava spesso nella fondazione di nuovi asili infantili.

L'Associazione faceva convergere molte delle sue energie proprio sugli interventi e sui progetti a favore dell'infanzia. L'intreccio che Zanotti Bianco era riuscito a realizzare tra attività scolastico-educative e questioni igienico-sanitarie aveva incoraggiato il coinvolgimento diretto di alcuni giovani medici calabresi (Tiberio Evoli, Vincenzo De Angelis, Pietro Timpano) che, operativi già nelle fasi concitate dell'immediato post terremoto del 1908, iniziavano insieme ad altri eminenti specialisti a impegnarsi con dedizione in tutte le strutture sanitarie e assistenziali dell'Associazione. Gli ambulatori di igiene sociale, le colonie marine e quelle montane situate in luoghi assolutamente salubri e, soprattutto, la colonia permanente in Sila e quella sull'Aspromonte erano destinati a svolgere una funzione sociale indiscussa fino a quando, con l'affermarsi del regime fascista, tutte le iniziative avviate dall'Associazione venivano sminuite nella loro funzionalità e via via marginalizzate per lasciare spazio a un arido disegno retorico e propagandistico, e lo stesso Zanotti Bianco, considerato un sovversivo pericoloso, veniva allontanato dalla Calabria.

Quando con la legge 23 giugno 1927, n. 1276, "Provvedimenti per la lotta contro la tubercolosi", Benito Mussolini istituiva in ogni capoluogo di provincia un nuovo Consorzio provinciale antitubercolare,

tutta l'attività sanitaria e assistenziale portata avanti dall'Associazione fino a quel momento diveniva oggetto di attacchi ingenerosi anche nei confronti delle persone che stavano dietro ai tanti sforzi compiuti nella lotta contro la malaria e la tubercolosi, in Calabria e nel resto del Mezzogiorno. Le controversie più evidenti con il regime si registravano nel Reggino quando alcuni funzionari governativi, seguendo una precisa direttiva, iniziavano a spingere per la chiusura dell'Istituto Diagnostico di Reggio Calabria, ritenuto troppo svincolato da quelli che erano i canoni del fascismo.

Di questa particolare fase della vita dell'Istituto e di quella degli altri presidi socio-assistenziali dell'ANIMI sorti nella provincia reggina troviamo un'interessante riprova in una lettera datata 6 ottobre 1932, inviata all'Associazione da un ispettore sanitario ministeriale, in cui si sottolineavano tutte le mancanze del dottor Timpano, direttore dell'Istituto Diagnostico, ritenuto responsabile di disattendere la legge n. 1276 del 23 giugno 1927 e reo, tra le altre cose, di aver rifiutato di "inquadrare" le attività sanitarie e assistenziali dell'Istituto in quelle del Consorzio provinciale antitubercolare di Reggio Calabria. Sempre nella medesima missiva si faceva riferimento all'ambulatorio di Africo, considerato non necessario, poiché ragioni topografiche e di viabilità lo rendevano funzionale al solo comune dove esso aveva sede (Amato, 1981, p. 98).

Ovviamente il dottor Timpano, conosciuto per i suoi studi sulla malaria e per la disinteressata disponibilità verso le persone più indigenti, consapevole che l'attacco in atto era meramente strumentale, cercava di superare quel difficile momento replicando alle contestazioni mosse dal funzionario, chiarendo che tutto il lavoro portato avanti al di fuori dell'Istituto rappresentava "un punto di confronto per le strutture pubbliche anemiche e peggio funzionanti" (ivi, p. 99), e che l'ambulatorio di Africo non poteva essere considerato un vero e proprio centro antitubercolare, anche perché era stato realizzato accanto all'asilo infantile esclusivamente per curare e assistere i numerosi bambini poveri e le tante madri, gestanti e allattanti, più bisognose.

Il compito svolto dagli ambulatori locali e proseguito poi dall'Istituto Diagnostico si completava spesso nelle colonie sanitarie, dove trovavano ospitalità e accoglienza i bimbi malarici o predisposti alla tubercolosi, ma anche tutti quelli che bisognava allontanare dalle rispettive famiglie in cui vi erano congiunti gravemente ammalati che non trovavano ricovero all'interno degli ospedali per mancanza di posti letto (Zanotti Bianco, 1960, p. 41).

Con la nomina a presidente della Croce Rossa Italiana, dal 1944 al 1949, Zanotti Bianco, nonostante dovesse operare sull'intero territorio nazionale lacerato dall'ultima guerra, non perdeva occasione alcuna per appoggiare interventi consistenti a sostegno delle strutture sanitarie e assistenziali calabresi (Amato, 1981, p. 42). Inoltre, come presidente dell'ANIMI dal 1951 al 1963, anno della sua morte, Zanotti Bianco ridava impulso a tutti gli asili infantili calabresi, favoriva l'ammmodernamento delle colonie e dell'Istituto Diagnostico, che veniva dotato di nuovi sistemi di analisi e di apparecchiature all'avanguardia.

L'asilo, che nella vita dell'Associazione aveva sempre rappresentato una componente indispensabile e di garanzia per far fronte ai bisogni sociali dell'infanzia e dell'intera comunità, con la presidenza Zanotti Bianco si arricchiva di ulteriori e originali peculiarità. Adiacenti ad alcuni asili disseminati sul territorio calabrese venivano allestiti laboratori femminili di taglio, di cucito e di ricamo per le mamme dei bambini accolti nell'asilo, aperti, comunque, a tutte le ragazze. Oltre alle attività pratiche, si organizzavano annualmente dei corsi dove alle mamme venivano illustrate le attività svolte nell'asilo, si parlava dello sviluppo fisico e psichico dei loro figli e un medico insegnava loro le norme indispensabili all'igiene e alla cura dell'infanzia. Alle ragazze, invece, si davano alcune nozioni di storia della Calabria in rapporto alla storia italiana, si facevano condividere alcune valutazioni sulla condizione della donna e della vita domestica calabrese e, infine, si proponevano alcune letture per favorire lo scambio di opinioni e di riflessioni in merito alle diverse tematiche affrontate (Zanotti Bianco, 1960, pp. 117-118).

Nonostante la vivacità che connotava nel secondo dopoguerra ogni iniziativa ripresa e portata avanti con l'abituale determinazione, bisogna tuttavia registrare il disagio di Zanotti Bianco per la non facile situazione economica nella quale versava l'Associazione, anche perché, nel giro di quasi un decennio, le attività da gestire erano quasi quadruplicate e le donazioni drasticamente diminuite.

Zanotti Bianco, molto attento alle trasformazioni sociali in atto in quegli anni nel Paese, aveva constatato che lo spirito filantropico che aveva animato quei giovani che insieme a lui mezzo secolo prima avevano deciso di spendersi con altruismo a favore dell'emancipazione sociale, civile e culturale del Mezzogiorno, era sempre più difficile da rintracciare nelle nuove generazioni. In più, l'intervento statale, l'avvio di nuove

politiche e di risorse mirate a trasformare il Paese nei diversi settori rendevano ormai quasi superflua l'attività dell'Associazione, ma non spegnevano la sua passione culturale e civile per il Mezzogiorno che, da senatore a vita, cercò di trasferire nel dibattito parlamentare.

Riferimenti bibliografici

- Amato P. (ed.) (1981). *Umberto Zanotti Bianco meridionalista militante*. Venezia: Marsilio.
- Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (1925, 1926, 1929, 1930, 1931, 1932). *Relazione sull'attività dell'Associazione*.
- Malvezzi G., Zanotti Bianco U. (eds.) (1910). *L'Aspromonte Occidentale*. Milano: Libreria Editrice Milanese.
- Serpe B. (2004). *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*. Cosenza: Jonia.
- Serpe B. (ed.) (2017). *Scuola Infanzia e Grande Guerra*. Milano: EDUCatt.
- Zanotti Bianco U. (1924). Prefazione. In F. Genovese, *La Malaria in provincia di Reggio Calabria* (pp. V-XXV). Firenze: Vallecchi.
- Zanotti Bianco U. (ed.) (1960). *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita*. Roma: Collezione Meridionale.

La questione universitaria a Messina dopo il terremoto del 28 dicembre 1908

The university question in Messina after the earthquake of 28 December 1908

Dario De Salvo

Assistant professor of History of Education | Department of Cognitive Science, Psychology, Educational and Cultural Studies | University of Messina | dario.desalvo@unime.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: De Salvo D. (2021). La questione universitaria a Messina dopo il terremoto del 28 dicembre 1908. *Pedagogia oggi*, 19(1), 94-100.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-12>

ABSTRACT

On 28 December 1908, at 5:20:27 a.m. one of the most catastrophic disasters of the 20th century occurred: the Messina earthquake. An earthquake with a magnitude of 7.1 that in 37 seconds destroyed the cities of Messina and Reggio Calabria, killing thousands of inhabitants. But the Messina earthquake was not only a catastrophe from a human and environmental perspective; it was also the beginning of a long period of crisis and emergency, and then of social, cultural, political and educational rebirth. This essay aims to retrace the history of the reconstruction of the “Regia Università di Messina” using as primary sources newspapers, weekly magazines and journals published in Messina in the years immediately after the tragic morning of 28 December.

This reconstruction was not only physical, but also cultural and educational, and was urged on by the surviving teaching staff, as well as by the entire city because it meant – on the one hand – reminding the Government to keep its commitments and maintaining law enforcement; and on the other, the ability to neutralize the rapacity of individuals.

Il 28 dicembre del 1908 alle ore 5:20:27 si verificò uno degli eventi sismici più catastrofici del XX secolo: il terremoto di Messina. Un sisma di magnitudo 7,1 Mw che devastò, in 37 secondi, le città di Messina e Reggio Calabria provocando migliaia di morti. Ma il terremoto di Messina non fu solo un disastro sul piano umano e ambientale; fu anche l'inizio di un lungo periodo di crisi e di emergenza, e quindi di rinascita, sociale, culturale, e non ultima educativa.

Il saggio intende ripercorrere la storia della ricostruzione della Regia Università degli Studi di Messina usando come fonti quotidiani, settimanali e riviste nella città peloritana negli anni immediatamente susseguenti la tragica alba del 28 dicembre.

Una ricostruzione culturale ed educativa, prima che materiale, sentita non solo dal corpo docente sopravvissuto ma da tutta la città, poiché significava, per un verso, richiamare il Governo al mantenimento dei suoi impegni e all'applicazione della legge e, per un altro, allontanare la voracità dei singoli.

Keywords: University, Messina, Earthquake, Seaquake, Reconstruction

Parole chiave: Università, Messina, Terremoto, Maremoto, Ricostruzione

Received: March 1, 2021
Accepted: March 20, 2021
Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Dario De Salvo, dario.desalvo@unime.it

Breve premessa metodologica

Nella prefazione al recentissimo volume *L'Università italiana nel Novecento* di Luigiaurelio Pomante (2020, p. 9), Roberto Sani sottolinea la necessità storiografica di riportare alla luce e approfondire determinate questioni e problematiche che hanno investito, nel corso dell'Otto e del Novecento, numerosi aspetti della vita accademica e della storia dell'università italiana ancora oggi poco o nulla indagati. Questo lavoro, nell'intento di ricostruire le difficoltà connesse alla ricostruzione (non solo materiale, ma anche e soprattutto culturale ed educativa) dell'Università di Messina, si propone di colmare, mediante l'uso di fonti a stampa del primo Novecento, uno di quegli aspetti indicati dallo studioso maceratese. In altre parole, l'obiettivo del presente lavoro, ricostruendo la *querelle* sorta intorno alla necessità di una doverosa e necessaria ricostruzione del prestigioso Ateneo messinese¹ piuttosto che della sua definitiva soppressione, è quello di mostrare come l'identità educativa, sociale, culturale della città di Messina sia stata legata co-responsabilmente con la sua istituzione universitaria.

Un vero e proprio patto di corresponsabilità educativa quello tra la città dello stretto e la sua Università *stipulato* nel 1548, anno della fondazione del primo Collegio gesuitico, e *rinsaldato* dopo il terremoto del 1908.

Per la ricostruzione della *quistione universitaria* messinese, come in quegli anni venne definita da un articolo apparso nel settimanale *L'Avvenire. Organo degli interessi economici della città* (Messina, 24 ottobre 1912), ci si è avvalsi della consultazione dei quotidiani, dei settimanali e dei mensili custoditi presso l'emeroteca della Biblioteca Regionale di Messina, del fondo periodici della Biblioteca Centrale della Regione Siciliana "Alberto Bombace" e del vasto patrimonio bibliografico dell'Accademia Peloritana dei Pericolanti. Nonostante le restrizioni, dovute alle contingenze pandemiche, che hanno imposto per mesi la chiusura dei luoghi di studio e di ricerca fondamentali per il reperimento delle fonti, la solerzia e la disponibilità del personale delle tre strutture ha permesso che questo saggio potesse essere completato.

1. L'alba del 28 dicembre 1908

Il 28 dicembre del 1908 alle ore 5:20:27, come noto, si verificò uno degli eventi sismici più catastrofici del XX secolo: il terremoto di Messina. Un sisma di magnitudo 7,1 Mw che devastò, in lunghissimi 37 secondi, le città di Messina e Reggio Calabria provocando migliaia di morti. Il *Corriere della Sera* nell'edizione del 30 dicembre, nella sua pagina di apertura, definì quei momenti come "l'ora di strazio e di morte" di una città ancora dormiente. Terremoto e maremoto distrussero la quasi totalità degli edifici in pochi attimi, tanto che i sismografi dell'epoca andarono in tilt. Furono stimate 100.000 vittime nella sola Messina, una città che in quegli anni annoverava pressappoco 150.000 abitanti.

La eco della notizia per la vastità delle distruzioni e per il numero delle vittime si diffuse così rapidamente in tutta Europa tanto da non aver precedenti, così come non ebbe precedenti la gara di solidarietà tra le nazioni che soccorsero quella parte di Meridione ferito.

La situazione di tensione politica che si respirava nell'Europa di quegli anni fece credere, il pomeriggio di quel 28 dicembre, che il telegramma inviato dalla Marina Italiana a Roma con il lapidario "Messina completamente distrutta" intendesse che la città fosse stata bombardata dalla flotta austro-ungarica.

Un attacco a sorpresa dell'Austria, in effetti, era a quel tempo una eventualità più prevedibile che un terremoto in una zona sismica come quella dell'area dello Stretto, che per altro era stata già colpita da scosse telluriche nel 1905 e nel 1907. I rapporti dell'Italia con l'Austria, dopo un periodo di relativa distensione durante il 1907, erano tornati a essere nuovamente tesi a seguito dell'annessione unilaterale della Bosnia Erzegovina (ottobre 1908) all'impero asburgico e al riaccendersi delle agitazioni degli studenti italiani a Vienna (novembre 1908). [...] Le stesse forze armate italiane non escludevano la pos-

1 Per la storia dell'Università degli Studi di Messina si vedano, tra le altre cose, gli studi di A. Romano, 1992, pp. 27-70 e 1993, pp. 7-26 e, in particolare, il volume II degli "Annali di Storia delle Università italiane" (1998), interamente dedicato all'Ateneo messinese, con saggi di N. Aricò, F. Basile, D. Novarese, M.A. Cocchiara, C. Dollo, R. Moscheo, G. Tripodi, A. Ioli, G. Lipari.

sibilità di uno scontro con l’Austria. Anzi una tale eventualità era stata l’idea portante nelle manovre congiunte che la marina e l’esercito italiani avevano tenuto nell’agosto del 1908 nel Mar Tirreno, fungevole nella finzione bellica da Mar Adriatico (Di Paola, 1994, p. 100).

Furono certamente ore di incertezze e di disperazione, soprattutto per la mancanza di notizie su persone e cose. Il primo gennaio del 1909, in un articolo dal titolo eloquente (*Lutto di Patria, lutto di famiglia, forse!*) su *Critica Sociale*, Filippo Turati scriveva:

Ma, in taluna delle città devastate, in quella ammalatrice Messina, ridotta un cimitero di cose e di uomini, vivevano, pensavano, lottavano, numerosi amici nostri e delle nostre reali battaglie: Giovanni Noè, Costantino Scuderi, Giuseppe Lombardo Radice, rammentiamo soltanto i più noti.

Passata l’emergenza, o quantomeno passato l’impatto della brutalità della notizia, sebbene le cronache giornalistiche continuassero a resocontare le difficoltà della ricostruzione, due aspetti caratterizzarono gli anni seguenti il post-terremoto.

Il primo ebbe un carattere squisitamente politico-strategico e di caratura internazionale, allorché i soccorsi non furono più caratterizzati dalla mera e semplice solidarietà umana, ma dall’alta strategia politica. La letteratura a carattere scientifico e storico-letterario sul terremoto, ad esempio, si concentrò più sul comportamento della Marina russa (che lasciò Messina già il 4 gennaio del 1909), piuttosto che sull’attività della Marina inglese, che continuò a smistare feriti, a trasportare evacuati ed a inviare approvvigionamenti dalla base di Malta (Di Paola, 1994, p. 98).

Il secondo aspetto, invece, ha una matrice fortemente politico-culturale ed è ispirato da grette logiche nazionali miranti ad impedire la ricostruzione e, quindi, la riapertura della Regia Università degli Studi di Messina.

La *questione*, che avrebbe avuto, per via di quel patto di co-responsabilità educativa tra città ed Università cui si è detto, un’enorme incidenza sociale e culturale nella popolazione messinese, vide gli intellettuali dell’epoca divisi rispetto alle sorti del *Messanense Studium Generale*. Non fu, dunque, un rivolo della ben più ampia questione meridionale, non fu solo oggetto della voracità di un gruppo rispetto ad un altro, fu innanzitutto una questione di identità culturale e di risollevarlo spirituale e morale.

2. Per salvare lo Studio di Messina. L’Università a Bari

La *questione* prese corpo fin dai primi giorni di gennaio del 1909, allorché Raffaele Gurrieri² pubblicò su *L’Università Italiana* del 15 gennaio 1909 un nutrito articolo dal titolo *Per salvare lo Studio di Messina. L’Università a Bari*.

L’assunto di partenza di Gurrieri si fondava sull’irragionevole presupposto che, data l’entità della catastrofe, “forse per sempre, certo per un lungo periodo di anni, l’Università di Messina dovrà tacere. Il personale che resta ancora nei quadri nominativi dovrà essere messo a disposizione del Ministero, come il personale di qualunque ufficio soppresso”. Per dare fondamento a questa idea non mancò di ritenere l’Università di Bologna come un modello di buone prassi.

Più volte nel Medioevo – scrisse Gurrieri – Bologna è stata colpita da pestilenze, ha dovuto sostenere guerre feroci in difesa del suo territorio, ha dovuto difendersi da scomuniche papali, veri terremoti morali in quei tempi e che negli effetti corrispondevano a cataclismi materiali.

2 Raffaele Gurrieri (Castel San Pietro Terme, 16 marzo 1862 - Bologna, 15 gennaio 1944) fu medico legale, studioso e insegnante universitario, diresse l’Istituto di medicina legale dell’Università degli Studi di Bologna. Fondò il periodico *L’Università Italiana. Rivista dell’istruzione superiore*, di cui fu anche direttore e fu redattore capo del *Bullettino delle scienze mediche* della Società medico-chirurgica di Bologna. Fece parte di numerose accademie scientifiche e società professionali italiane ed europee. Ricoprì la presidenza dell’amministrazione centrale degli Ospedali di Bologna. Impegnato nella amministrazione pubblica, fu consigliere comunale a Imola e sindaco a Castel S. Pietro Terme dal 1915 al 1917 (desunto da <http://bim.comune.imola.bo.it/documenti/8543>, ultima consultazione 23 febbraio 2021).

Durante questi gravi periodi, in queste gravi peripezie il glorioso Studio bolognese correva il pericolo se non la quasi certezza di soccombere.

Ebbene, Bologna ha sempre salvato il proprio Studio, facendolo temporaneamente emigrare. Il corpo insegnante con tutta la scolaresca (erano migliaia di studenti d'ogni parte del mondo) si rifugiavano nei paesi e città vicine fino a che il pericolo permanesse; poi con gran festa tornavano in seno all'Alma Mater.

Ritenendo, dunque, che la città messinese difficilmente si sarebbe risollecata dalla catastrofe ed essendo a conoscenza che la città di Bari, pur avendo i mezzi economici necessari, a causa della normativa allora vigente non sarebbe riuscita a fondare una nuova Università, deduceva che

Bari potrebbe ospitare tutto il corpo insegnante e discente e il personale annesso della distrutta Università messinese, accogliere fino a tempi migliori questa preziosa reliquia sicula. E Messina ora distrutta potrebbe seguire a vivere nelle sue tradizioni, entro la sua Università per il momento emigrata, la quale potrebbe assumere il titolo di Università di Messina a Bari.

Ma se per Gurrieri il trasferimento dell'Accademia messinese a Bari sarebbe stato in fin dei conti da considerarsi transitorio, di tenore diverso fu, invece, lo scambio di opinioni tra Romolo Murri e Giuseppe Prezzolini ne *La Voce* del 14 gennaio 1909.

Murri sostenne che di fronte all'*improvvisa* tragicità del terremoto del 1908 bisognava essere *provvidi*, ovvero provvedere subito

perché quanto più si tarda tanto maggiori difficoltà, d'indole sentimentale, possono sorgere: dichiarare soppressa definitivamente l'Università di Messina. [...] ora che il terremoto sopprime una città italiana, e con essa una università, dovrebbe essere inteso che questa seconda soppressione è definitiva. E, se Messina dovrà risorgere, si potrà compensarla in altro modo; seppure è il caso di parlare di compensi e non di un conto nuovo di dare e di avere. Ad esempio si potrà istituire nella nuova Messina delle scuole professionali, adatte alla Sicilia, o una scuola superiore di commercio. Ma di università non si parli più; ed ai professori superstiti si provveda diversamente, sin da ora.

Al *provvido* pensiero di Murri fece eco Prezzolini che rispose:

D'accordo, caro Murri, d'accordissimo. Il problema delle troppe università però sta accanto a quello delle poche. La Sicilia ne ha troppe, ed è bene cogliere l'occasione e cancellare quella di Messina, ma il mezzogiorno ne ha poche, e bisognerebbe creare quella di Bari, antica aspirazione delle Puglie, e mezzo di svenare l'apoplettico e mostruoso accumulamento di professori e di studenti che v'è a Napoli. Sarebbe questo l'unico aumento giusto. Per il resto d'Italia il coltello chirurgico non lavorerebbe mai abbastanza. Pensare che in una nostra regione, e non delle grandi, si possono sentire in un giorno tre lezioni in tre università diverse, senza neppure adoperare i treni diretti!

Quanto riportato impone alcune considerazioni: la prima di natura squisitamente sentimentale poiché le testimonianze prese in esame, pubblicate a meno di venti giorni dal disastro del 1908, dimostrano una lucida, e forse spietata, razionalizzazione degli eventi accaduti tale da riflettere su tutta una congerie di possibilità relative allo svuotamento dell'istituzione universitaria messinese.

La seconda riguarda le pressioni, probabilmente politiche ed economiche, che tendevano a trasferire l'Università di Messina a Bari, causate, in massima parte, dalla legislazione liberale di quel periodo che non permetteva il riconoscimento di nuove Università pubbliche. Una terza riguarda, poi, il tipo di compensazione che avrebbe potuto ricevere la città di Messina per la cessione della sua Università: le scuole di agraria, di commercio, in una parola professionalizzanti, ma non di sicuro l'istruzione superiore.

3. La rinascita e la ricostruzione

Il progetto di sopprimere l'Università di Messina non andò in porto, ma non di certo per le tardive difese degli interessati e dei governanti. Al contrario, fu la campagna denigratoria del prof. Gaetano Salvemini, contro la sua stessa Università, a cambiare il destino, pressoché segnato, dell'erede dell'antico collegio gesuitico.

Salvemini, infatti, era stato autore di un editoriale della *Voce*, scritto probabilmente prima del 28 dicembre 1908, ma pubblicato da Prezzolini nel numero del 3 gennaio 1909 dal titolo *Cocò all'Università di Napoli, o la scuola della malavita*, nel quale, mostrando il vivo interesse ad osteggiare l'istituzione del capoluogo campano, ebbe a scrivere che

l'Università di Napoli sforna ogni anno circa 600 fra medici e avvocati, e una sessantina fra professori di lettere e di scienze, dei quali la più parte non è assolutamente capace di scrivere dieci righe senza almeno dieci errori di grammatica ed è intellettualmente abbruttita e moralmente disfatta.

Dopo il terremoto, però, l'Università napoletana passa subito in seconda linea, perché si offre inaspettatamente un bersaglio più fragile, più vulnerabile, che dà una parvenza di obiettività e di ragionevolezza alle mire di limitare il potere napoletano mediante l'istituzione di una nuova Università a Bari (Cfr. Mercadante, 1962, p. XLIII).

Ed è proprio dall'Università di Napoli, ed in particolare da Francesco Saverio Nitti, che parte la resistenza non certamente per difendere l'istituzione accademica siciliana, ma sicuramente per tutelare la posizione egemone che Napoli aveva all'interno del Mezzogiorno continentale. Nitti, intervistato da Francesco Coppola, ebbe a dire che

La Sicilia ne ha ancora due. È ve n'è sin troppo! Quando Messina sarà risorta, se a qualche cosa si dovrà pensare, è a istituzioni commerciali, a scuole di commercio serie, che altrove sono inutili e che a Messina avrebbero l'ambiente. Qualcuno ha detto: una Università è scomparsa, facciamo una nuova Università. Facciamola a Bari. Vi è niente di più idiota? Si è parlato di una università... a Bari, perché è scomparsa Messina. Bisogna diminuire le Università e non accrescerle. Perché fare una università nuova? Perché, si dice, Napoli ha molti studenti. Ora la verità è che nel 1907-1908 Napoli aveva 5.896 studenti. E vi pare un gran numero? L'Università di Berlino né a circa 14.000, oltre gli istituti speciali; Parigi oltre 13.000, Budapest circa 8.000; Vienna quasi 7.000. E tutte le ignobili stoltezze stampate contro l'Università di Napoli non hanno fondamento alcuno. E poi le Università non si improvvisano; sono una formazione storica.

Dalle parole di Nitti si percepisce immediatamente come questi, oltre a dare apertamente dell'idiota a Salvemini e ai suoi seguaci, auspicasse la chiusura di Messina e porre un veto a qualsiasi nuova apertura nel Meridione.

Si fosse scagliato soltanto contro Messina – ha sottolineato Mercadante – forse Salvemini avrebbe vinto: la sua azione giunse fino alla temerità di proporre pubblicamente dalle colonne dell'*Avanti!* ai colleghi superstiti di Messina, iniziativa della fuga, dell'abbandono, del ripudio oltraggioso. La cosa cadde: ma quanto disorientamento non si riflette nella prosa di un ordine del giorno in cui giganteggia una sola preoccupazione: quella di una ventina di professori che non intendono esporsi ad imprevisti di carriera (Mercadante, 1994, p. LIV)!

Il contenuto della controversa riunione venne riportato dagli organi di stampa del periodo che misero in rilievo che

Per iniziativa del rettore della Università di Messina, professor Di Marzo, alle ore 15:00 ieri si riunivano, nella ventunesima aula del palazzo della Sapienza, i membri superstiti del corpo accademico della Università stessa, in numero di ventuno per occuparsi dell'avvenire del loro Ateneo. Dopo una lunga ed animatissima discussione, venne presentato un ordine del giorno col quale il corpo accademico, dopo aver espresso il suo cordoglio per la morte di tanti colleghi e discepoli e il suo plauso per il proposito di mantenere a Messina il suo ateneo, con tutta quella completezza di mezzi scientifici e di organamento

amministrativo, che garantisce la efficace attività scientifica e didattica [...] (La Tribuna, 31 gennaio 1809).

Tra gli assenti al dibattito, registra Mercadante, oltre alla grande stampa nazionale alcuni ex docenti illustri dell'Ateneo messinese, quali Vittorio Emanuele Orlando, Pascoli, Cesareo e Cian (cfr. p. XLV). Una composta e dignitosa protesta sulla stampa locale fu, invece, rappresentata dalle penne di Empedocle Restivo ed Enrico Cardile³.

In particolare, Restivo in un articolo (*L'Università di Messina*) pubblicato nel *Giornale di Sicilia* del 27-28 gennaio 1909 ricordava:

L'On. Nitti, che un collegio di Sicilia stava per mandare alla Camera, crede ancora che siano superflue a Messina la Corte di appello e l'Università, perché la prima ha un distretto troppo breve e perché delle Università si dovrebbero mantenere soltanto quelle che sono una formazione storica.

E come l'egregio ed onorevole professore ignora che nel mezzogiorno l'Università di Messina rappresenta per la gloria ed antichità di tradizioni quel che gli studi di Bologna e Padova rappresentano per il resto d'Italia? Ma sa egli che quando in molte altre città ora dotate di Università la scienza non aveva ancora nemmeno tentato di penetrare le tenebre medioevali, da Messina si elevava la prima voce dell'umanesimo e l'esame scientifico faceva i suoi primi passi?

All'improvviso, dunque, così come iniziò la polemica, la *questione messinese* si spense. E, alla fine, l'università di nessuno non ebbe bisogno di nessuno, «se non della sua stessa orfananza» (Boatti, 2004, p. 280) e della sua stessa cittadinanza⁴.

Dodici mesi dopo il terremoto il poeta Manara Valgimigli⁵, in quegli anni professore di liceo, suggerì ai più volenterosi di riaprire l'Università, così come fu per le scuole, in alcune baracche. Tale operazione venne definita, per l'appunto, *la via della Baracca*.

Nel novembre del 1909, lo Studio messinese riaprì, sebbene in strutture approssimative come le baracche, ai suoi studenti in una città che cominciava la sua ricostruzione sulle macerie mal rimosse dell'antico agglomerato urbano. Una decennale ricostruzione materiale che fece "abuso della più trita toponomastica risorgimentale" (Mercadante, 1962, p. XLVI), ma vitale e necessaria per la rinascita culturale ed identitaria della città che, la mattina del 28 dicembre 1908, aveva perso più di centomila vite umane, la sua classe dirigente⁶ e gran parte dei suoi giovani.

3 Di Cardile si veda, in particolare, la lettera aperta *Ai messinesi*, pubblicata sull'edizione del 2-3 febbraio 1909 del *Giornale di Sicilia*. In questa, tra le altre cose si legge: "Ora a proposito delle questioni sorte per la rinascita dell'Università di Messina, noi potremmo terminare col chiedere al governo: Toglietela, toglietela più tosto, non ne parlate più; noi ci sacrifichiamo a questo: lasciateci i nostri gabinetti scientifici, la nostra preziosa biblioteca, i nostri musei, le nostre opere d'arte che ancora si possono recuperare, ma non torcete il ferro nella nostra grande piaga aperta ed insanabile. Il nostro diritto, il nostro patrimonio, il sangue nostro, non deve essere succhiato – *nemmeno temporaneamente e a nessun titolo* – da altre città italiane".

4 Giorgio Boatti riporta il telegramma numero 4732 del 28 gennaio da Messina al Ministro dell'Istruzione. In questo si legge che "il comitato cittadino dei superstiti messinesi affermando la tradizione ininterrotta e il diritto inalienabile del secolare ateneo messinese protestando contro i tentativi interessati di chi invano ritiene morta la vita dei traffici e la luce di cultura che emana dal seno della città fa voti perché la mena ingenerosa partita da Bari e da professori che tradiscono gli interessi dalla città e degli studenti non tolga a Messina il suo maggiore Istituto di cultura e perché sulle rovine fumanti il voto della patria ripristini l'università viva nel cuore dei suoi figlioli e l'azione legislativa veicoli e faciliti in Messina la condizione degli studenti superstiti cui non borse di studio né agevolazioni forestiere chiameranno fuori della città e tosto qui converranno nella patria e triste e dolorosa vivificare delle loro più giovani energie la vita mai spenta della città millenaria, per comitato il presidente Garibaldi Perroni" (2004, p. 396).

5 Il legame di Valgimigli, che nel 1922 divenne a Messina titolare della cattedra di Letteratura greca, con la città dello Stretto è testimoniato dallo stesso poeta. Il poeta ebbe a ascrivere: "Non sono legato a nessun'altra terra, a nessun'altra città di così vivo e tenero amore come a questa. Tutte le tappe del mio mestiere di maestro di scuola le ho incominciate lì: dalla prima, quasi ragazzo in un ginnasetto di collegio, fino all'ultima. Quivi nacque un mio bimbo; quivi crebbe una mia figliolina" (Valgimigli, 1947, p. 63).

6 "È perito il professor Macrì, romanista insigne; è perito un economista, Emilio Cossa; e un filosofo del diritto, D'Aguzzo, che aveva lasciato solo da pochi mesi innanzi la cattedra di Parma, e un altro romanista, il professor De Medio, che s'era sposato il 28 novembre, giusto un mese prima del disastro. Sono morti tutti e tre i professori di filosofia, Cesca, Dandolo e il prete Fisichella; e un insigne studioso di letteratura, Mario Mandalari, e un poeta d'animo gentile, Eduardo Giacomo

Fonti a stampa

- Andriulli G.A. (1909). L'Università di Messina. *Avanti!*, 24 gennaio.
- Anile A. (1909). Questioni universitarie. *La Voce*, 28 gennaio.
- Borgese A. G. (1909). *La Stampa*, 29-30 gennaio.
- Cardile E. (1909). Ai messinesi. *Giornale di Sicilia*, 2-3 febbraio.
- Gazzetta di Messina e delle Calabrie*, annata 1910.
- Gazzetta di Messina e delle Calabrie*, annata 1911.
- Gazzetta di Messina e delle Calabrie*, annata 1912.
- Gurrieri R. (1909). Per salvare lo studio di Messina. L'Università a Bari. *L'Università Italiana*, 15 gennaio.
- L'Avvenire. Organo degli interessi economici della città*, annata 1911.
- L'Avvenire. Organo degli interessi economici della città*, annata 1912.
- Murri R., Prezzolini G. (1909). L'Università di Messina. *La Voce*, 14 gennaio.
- Prezzolini G. (1909). Per l'Università di Messina. *La Voce*, 21 gennaio.
- Prezzolini G. (1909). Per l'Università di Bari. *La Voce*, 28 gennaio.
- Restivo E. (1909). L'Università di Messina. *Giornale di Sicilia*, 27-28 gennaio.
- Salvemini G. (1909). Cocò all'Università di Napoli, o la scuola della malavita. *La Voce*, 3 gennaio.
- Salvemini G. (1909). La questione dell'Università di Messina. *Avanti!*, 29 gennaio.
- Salvemini G. (1909). La radunanza dei professori messinesi. *La Tribuna*, 31 gennaio.
- Vitelli G. (1909). L'Università di Messina. *Il Marzocco*, 14 gennaio.

Fonti bibliografiche

- Boatti G. (2004). *La terra trema. Messina 28 dicembre 1908. I trenta secondi che cambiarono l'Italia, non gli italiani*. Milano: Mondadori.
- Di Paola M.T. (1994). L'emergenza come fatto politico: l'intervento della marina inglese nel terremoto di Messina del 1908. In Società Messinese di Storia Patria. *Archivio Storico Messinese*, 58(67): 97-128.
- Guerello F., Schiavone P. (eds.) (1992). *La pedagogia della Compagnia di Gesù*. Messina: E.S.U.R.
- Mercadante F. (ed.) (1962). *Il terremoto di Messina*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Novarese D. (1993). *I capitoli dello Studio della Nobile Città di Messina*. Messina: Sicania.
- Pomante L. (2019). The invention of tradition in the Italian University during the Fascist period (1922-1943). *History of Education & Children's Literature*, 14(1): 317-332.
- Pomante L. (2020). *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano A. (ed.) (1992a). *Monumenta Historica Messanensis Studiorum Universitatis*. Messina: Sicania.
- Romano A. (1992b). Primum ac Prototypum Collegium Societatis Iesu e Messanense Studium Generale. L'insegnamento universitario a Messina nel Cinquecento. In F. Guerello, P. Schiavone (eds.), *La pedagogia della Compagnia di Gesù* (pp. 27-70). Messina: E.S.U.R.
- Romano A. (1993a). Studi e cultura nella Messina del primo Novecento. L'Università fra crisi e terremoto. In Id. (ed.), *Studi e diritto nell'area mediterranea* (pp. 7-26). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Romano A. (ed.) (1993b). *Studi e diritto nell'area mediterranea in età moderna*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Sani R. (2014). Preserving the identity, building the tradition: the annual reports for the inauguration of the academic year as a source for the history of Italian universities: the case of the University of Macerata. *History of Education & Children's Literature*, 9(1): 321-335.
- Valgimigli M. (1947). *Il Mantello di Cebete*. Milano: Mondadori.

Boner che era stato da poco tempo professore di letteratura tedesca all'università di Roma. Sono spariti alcuni medici e scienziati; ma sono rimasti intatti nel disordine del rovinio, gli strumenti, le macchine e le gelatine dove si coltivano i bacilli delle malattie mortali" (Borgese, *La Stampa*, 29-30 gennaio 1909).

Incremento della delinquenza minorile ed emergenza educativa nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1955)

The increase in juvenile delinquency and educational emergency during the postwar period in Italy (1945-1955)

Juri Meda

Associate professor in History of Education | Department of Education, Cultural Heritage and Tourism | University of Macerata (Italy) | juri.meda@unimc.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Meda J. (2021). Incremento della delinquenza minorile ed emergenza educativa nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1955). *Pedagogia oggi*, 19(1), 101-107.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-13>

ABSTRACT

In this contribution we combine the “education in emergencies” concept with a historiographical perspective, investigating the increase in juvenile delinquency in Italy following the end of the Second World War that resulted from the loosening of family ties and the decline in the parental monitoring of children, as well as from malnutrition, overcrowded living conditions in poor quality housing and the general collapse of public morality. This worrying situation immediately attracted the attention of the public authorities, who tried to remedy it either through repressive interventions – with the establishment of Juvenile Police Offices and the activity of the Juvenile Courts – or through educational and caregiving interventions aimed at the recovery of young offenders and their reintegration into school, such as those promoted by the Board of Education, the National Centre for Social Prevention and Defence, the National League for the Moral Protection of Children and the numerous spontaneous committees of various political leanings that sprang up all over Italy.

Nel presente contributo intendiamo declinare il concetto di “pedagogia dell'emergenza” in chiave storiografica, indagando l'incremento della delinquenza minorile in Italia all'indomani della fine della Seconda guerra mondiale a causa dell'allentamento dei legami famigliari e della vigilanza genitoriale sui minori, dalla malnutrizione, dalla promiscuità abitativa, oltre che dal generalizzato tracollo della moralità pubblica. Questo preoccupante fenomeno attirò immediatamente l'attenzione delle istituzioni, che tentarono di porvi rimedio sia con interventi repressivi – con l'istituzione di Uffici di polizia minorile e l'attività dei Tribunali per i minorenni – sia con interventi educativi e assistenziali intesi al recupero dei giovani travati e il loro reinserimento scolastico, come quelli promossi dal Ministero della Pubblica Istruzione, dal Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale, dall'Ente nazionale per la protezione morale del fanciullo e dai numerosi comitati spontanei di varia inclinazione politica sorti un po' in tutta Italia.

Keywords: History of education, Juvenile delinquency, Welfare, Childcare, Rehabilitation

Parole chiave: Storia dell'educazione, Assistenza sociale, Assistenza all'infanzia, Delinquenza infantile, Riabilitazione

Received: March 4, 2021

Accepted: March 29, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Juri Meda, juri.meda@unimc.it

1. L'incremento della delinquenza minorile nel secondo dopoguerra

Quando nel 1945 la Seconda guerra mondiale ebbe fine, aveva lasciato dietro di sé nel nostro Paese numerose rovine morali, oltre che materiali. I massicci bombardamenti alleati sulle città, il razionamento dei viveri, l'inesorabile avanzamento del fronte dei combattimenti, le feroci rappresaglie perpetrate dalle truppe tedesche ai danni della popolazione civile, la prolungata assenza dalle proprie case di buona parte dei maschi in età adulta avevano fortemente provato la popolazione e provocato un generale rilassamento della moralità pubblica. Se prostituzione, mercato nero e criminalità erano ormai dilaganti, vi era un altro fenomeno che andava diffondendosi rapidamente in tutto il Paese: la delinquenza minorile.

Nell'intervento effettuato alla Conferenza internazionale *La guerre et la délinquance juvenile*, organizzata a Ginevra dal 29 aprile al 2 maggio 1947 dall'Union Internationale de Protection de l'Enfance (UIPE)¹, l'avvocata Zara Algardi – poi membro del Consiglio nazionale della pace guidato da Celeste Negarville – riferiva all'assemblea di non essere ancora in grado di fornire statistiche ufficiali relative alla curva della delinquenza minorile in Italia nel periodo bellico e dava pertanto lettura dei dati relativi alle denunce depositate presso il Tribunale dei minori di Roma tra il 1938 e il 1945, che rivelavano come fossero drammaticamente aumentate durante il periodo bellico.

La Algardi sottolineava che la statistica fornita era lontana dal riprodurre con esattezza la realtà dei fatti e andava pertanto interpretata con prudenza, in quanto l'attività della polizia e dei tribunali dei minori subirono a un certo punto un rallentamento molto forte quando non furono addirittura sospese, perché le istituzioni volte all'accoglienza dei giovani delinquenti non esistevano più o perché le infrazioni considerate in tempi normali passibili di denuncia alle autorità competenti non poterono essere perseguite per cause di forza maggiore, essendo troppo numerose. Il calo registrato nel biennio 1944-1945, quindi, non corrispondeva alla realtà dei fatti, in quanto il generale abbassamento della moralità pubblica aveva reso abituali alcuni illeciti – in particolare, i reati contro il patrimonio – e in conseguenza del vuoto di poteri determinatosi dopo l'8 settembre 1943 era saltato il rapporto tra il cittadino e le istituzioni, insieme al meccanismo della denuncia (*La guerre et la délinquance juvenile*, 1947, p. 67). L'Algardi proseguiva sostenendo che l'aumento della delinquenza minorile era particolarmente sensibile per quanto riguardava i reati di furto e truffa.

Quello dei “ragazzi di strada” era un universo eterogeneo, composto da una colorita galleria di figure, ognuna contraddistinta da un nomignolo che ne stava a indicare la specialità: gli *sciuscìa*, lustrascarpe, imbonitori e ruffiani, spesso per conto delle madri e delle sorelle²; i *ciccaroli*, che raccattavano i mozziconi per recuperare il tabacco e poi rivenderlo; i *sigarettai*, che vendevano le sigarette di contrabbando; i *ladruncoli*, che arrembavano agli automezzi di passaggio e buttavano giù la merce; gli *strillon*, che giravano per le strade a distribuire i giornali; i *vagabondi* e gli *accattoni*, che chiedevano l'elemosina agli angoli delle strade e spesso erano mutilati dati in affitto dalle famiglie ad artisti girovaghi e giostrai privi di scrupoli.

Il crescente numero di minori coinvolti in illeciti e arrestati dalla polizia suscitò viva apprensione nell'opinione pubblica italiana del dopoguerra, che iniziò a interrogarsi su quali fossero le cause del fenomeno e i mezzi per combatterlo. Luigi Ventura, in un articolo pubblicato nel dicembre 1945 sulla nota rivista magistrale *I Diritti della Scuola*, faceva presente come “la ricostruzione dell'anima” dei bambini e degli adolescenti che avevano avuto esperienza diretta della guerra costituisse – accanto a quella economica – una tra le questioni più urgenti della ricostruzione nazionale:

Questi adolescenti, che hanno assistito silenziosamente a così lungo periodo di guerra, che hanno osservato la condotta degli adulti, che hanno udito ragionamenti e tesi contraddittorie, che hanno visto nelle famiglie, nelle scuole, nelle officine, nella vita un caos morale e civile, che hanno visto applaudire e difendere ora quell'altro ora questo governo o regime, che hanno sentito gridare evviva e abbasso la monarchia, i carabinieri, i tribunali, le leggi; che hanno visto e sentito parlare di governanti ladri, di farabutti, di assassini, di adulteri, di donne perdute; che hanno visto ammazzare in guerra e nel dopo-

1 La delegazione italiana era composta da Benigno Di Tullio e Zara Algardi (Ente nazionale per la protezione morale del fanciullo), Claudio Busnelli (Opera di redenzione sociale di Niguarda), don Antonio Rivolta (Repubblica dei ragazzi “Santa Marinella” di Civitavecchia) e Angiola Massucco Costa (docente di psicologia all'Università degli Studi di Torino).

2 Il termine *sciuscìa* era la storpiatura dell'inglese *shoes-shiners* (lustrascarpe).

guerra (sotto i propri occhi di fanciulli) tanti uomini, tanti conoscenti, tanti forse, familiari o congiunti (padri, fratelli, amici di casa), senza capire da qual parte era la ragione; che hanno visto madri o sorelle o conoscenti diventare cattive femmine coi soldati di questo o di quell'esercito, di questo o di quel colore; che hanno pianto per la miseria o sono stati essi stessi (inconsiamente spinti dagli adulti) strumenti di male o di corruzione: tutti questi adolescenti che non hanno più avuto una guida sicura di principi morali, educativi, familiari, costituiscono oggi il disastro spirituale più impressionante che si sia mai presentato in un qualunque dopoguerra (Ventura, 1945, p. 66).

Ventura faceva quindi seguire un accorato appello alle autorità, alla Chiesa, alla scuola e alle famiglie affinché si assumessero il compito di provvedere prontamente alla rigenerazione della gioventù italiana, fornendole le basi morali, civili e religiose su cui fondare la nuova società democratica, altrimenti destinata al fallimento.

L'improrogabilità dell'emergenza educativa in corso era ripresa di lì a poco sulla stessa rivista anche da Angelo Magni, il quale s'interrogava retoricamente in un altro articolo se nel lungo elenco dei danni di guerra bisognasse assegnare un posto anche allo *sciuscìa*, puntando questa volta il dito direttamente contro la scuola nazionale:

Troppo comodo rappresentarselo a lucidar scarpe al soldato alleato e ad offrirgli servigi vari e sospetti; ad apprendere ed esercitare la piccola e media borsa nera; troppo spicciativo, stringersi nelle spalle, confortandosi che fu malanno e vergogna passeggeri e che, a pace fatta, partiti gli ultimissimi presidi stranieri, superata la carestia, tutto sarà sparito, dimenticato [...] Ah no! Lo *sciuscìa* non si dimentica, non passa: fu una rivelazione quanto mai inaspettata: una rivoluzione vera e propria, una sostituzione di poteri. La Scuola si presumeva padrona e regolatrice del fanciullo: ne faceva oggetto di studi e di esperimenti con le sue pedagogie normali o emendatrici; escogitava per lui metodi di allettamento; e un brutto giorno, quale può darne la guerra, egli proclama e attua: "Il padrone di me son me!" [...] Non lo si sospettava, perché non lo conoscevamo: per noi egli era ancora Pierino, l'eterno stucchevole Pierino, anche se gli avevano cambiato nome – chiamandolo magari Benito – e attribuito atteggiamenti bellicosi (Magni, 1946, p. 4).

Le osservazioni del Magni erano fondamentali: nel momento in cui la maggior parte degli edifici erano stati sinistrati o peggio distrutti dai bombardamenti, la strada era divenuta a tutti gli effetti la casa di molti ragazzi, che – senza essere rinchiusi all'interno delle quattro mura domestiche o seduti composti al proprio banco di scuola – sfuggivano sempre di più al controllo dei genitori, sottraendosi progressivamente alle regole imposte dalla società adulta³.

2. Le prime iniziative contro la delinquenza minorile

Il costante incremento della delinquenza minorile costrinse le autorità a prendere rapidamente dei provvedimenti, coinvolgendo *in primis* la scuola e le altre istituzioni educative.

Già prima della fine della guerra, nel marzo del 1945, la Fondazione Ernesta Besso di Roma, in accordo col Ministero della Pubblica Istruzione e con la Commissione alleata per l'istruzione, aveva promosso un corso magistrale sul tema *La scuola per la salvezza dell'infanzia* (*La scuola per la salvezza dell'infanzia*, 1945, pp. 31-32). Il corso – apertosi dopo un discorso inaugurale del prefetto di Roma sulla miseria e la corruzione dell'infanzia italiana del dopoguerra – era suddiviso in due parti: la parte relativa all'igiene psichica

3 A tal proposito – nella relazione finale presentata dal presidente della Commissione di esperti incaricata dal Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale di prendere in esame il progetto di legge *Prevenzione e repressione della delinquenza minorile* presentato dai deputati socialisti Rosa Fazio Longo e Silvio Paolucci – si leggeva: "Fra le prime la più grave è quella del tugurio per il quale assai attuale è l'aforisma del Dott. Renato Sans: '*La morale est une question de mètres carrés*'. L'orrore del tugurio nel quale sono affastellate intiere famiglie, in ispregio alle regole più elementari dell'igiene, obbliga i suoi abitanti a evadere nella strada, nel bar, non importava dove, pur di sfuggire a quella maledizione. Nei quartieri dove abbondano i tuguri rifuoriscono insieme la tubercolosi e la delinquenza giovanile" (*Relazione della Commissione ordinaria per riforma della legislazione minorile*, 1950, p. 3).

era affidata al direttore della Scuola magistrale ortofrenica di Roma, Giuseppe Montesano, mentre quella relativa all'igiene fisica era affidata a Elena Fambri, direttrice dell'Istituto di medicina sociale (*Per la protezione della fanciullezza*, 1945, p. 43). Lo scopo era quello di formare fin da subito gli insegnanti italiani ai principi della pedagogia emendativa per il recupero dei giovani travati e anormali nella condotta.

Di lì a poco, un vasto schieramento di associazioni femminili, composto dalla Alleanza femminile italiana, dall'Unione delle donne d'azione cattolica (UDAI), dal Centro italiano femminile (CIF), dalla Federazione italiana donne arti professioni affari (FIDAPA), dalla Federazione italiana laureate e diplomate degli istituti superiori (FILDIS) e dalla comunista Unione donne italiane (UDI), oltre che dalla Croce rossa italiana e dall'Ente nazionale di assistenza ai lavoratori (ENAL), promosse la "settimana del fanciullo della strada", svoltasi a Roma dal 20 al 27 maggio 1945 per fornire assistenza a migliaia di bambini abbandonati (Cardarelli Farelli, 1945).

Queste iniziative, tuttavia, per quanto meritorie, erano insufficienti a risolvere un fenomeno che aveva assunto – specialmente a Roma e a Napoli – proporzioni sempre più preoccupanti. Era ormai necessario istituire degli organi di controllo specifici, in grado di monitorare costantemente la situazione, individuare i problemi e proporre le soluzioni necessarie.

A tal fine, il 29 agosto 1945, il Ministero della Pubblica Istruzione diramò ai Provveditorati agli studi una circolare⁴ nella quale comunicava la recente istituzione presso il Ministero di Grazia e Giustizia dell'Unione italiana di assistenza all'infanzia, allo scopo di risollevare materialmente e moralmente i minorenni travati. La nuova istituzione – presieduta da Camillo Quercia – avrebbe operato sul territorio per mezzo di Centri circondariali e mandamentali di tutela minorile⁵ (costituiti presso gli uffici giudiziari in collaborazione con le corti d'appello, i tribunali e le preture) e si sarebbe giovata della collaborazione volontaria degli insegnanti (*Per l'assistenza all'infanzia*, 1945).

3. Le iniziative promosse dall'Ente nazionale per la protezione morale del fanciullo

Un'altra iniziativa fondamentale fu l'istituzione nel novembre del 1945 dell'Ente nazionale per la protezione morale del fanciullo, diretto dall'eminente antropologo criminale Benigno Di Tullio, cui venne affidato il coordinamento dell'attività assistenziale finalizzata ad assicurare una tempestiva ed efficace assistenza igienica e pedagogica ai giovani in stato di abbandono morale e di traviamiento (*Pro infanzia*, 1945). Nel gennaio 1946 l'ente ottenne dal Ministero della Pubblica Istruzione il distaccamento di dieci insegnanti, le quali furono preparate a svolgere il proprio compito per mezzo di corsi di pedagogia emendativa e di specifiche conferenze su minorenni anormali nella condotta. Il primo esperimento fu condotto a Roma:

Era necessario, anzitutto, individuare e ricercare quegli scolari fortemente proclivi ad atti di grave e persistente indisciplina. A tal scopo, il Servizio didattico-pedagogico dell'Ente curò la compilazione di un apposito piano organizzativo, ripartendo la Direzione didattica di Roma in dieci zone, ad ognuna delle quali venne assegnata una maestra dell'Ente. Venne consigliato a ciascuna di esse di rivolgersi al direttore didattico, alle vigilatrici sanitarie, ai medici scolastici ed agli insegnanti, in quanto, essendo essi maggiormente vicini ai fanciulli, ne conoscono senza dubbio le deficienze, le particolari caratteristiche, le abitudini e le condizioni famigliari. Il compito delle maestre dell'Ente non si è limitato al solo ambiente scolastico, indispensabile ma non unico per un accurato studio del soggetto. Esse hanno cercato di accostarsi alle famiglie dei fanciulli: compito questo molto più difficile e delicato, sia perché queste famiglie non tollerano estranei, e sia perché non dicono sempre la verità, anzi con grande facilità sono liete di poter nascondere le loro tare. Dette famiglie non vedevano certo di buon occhio l'opera che le insegnanti andavano svolgendo, perché ritenevano che l'elevazione dei fanciulli costituisse un pericolo per i loro loschi interessi (D'Agostino, 1947, p. 108).

4 Cfr. Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione ai Provveditorati agli studi n. 4087/4 del 29 agosto 1945.

5 Nell'aprile del 1956 i Centri circondariali di tutela minorile in Italia erano 109, mentre quelli mandamentali erano 198 (*Centri di tutela minorile*, 1956). L'Unione italiana di assistenza all'infanzia collaborava inoltre a un'altra serie di iniziative, come il Comitato istituito a Bologna nel marzo 1946 per l'assistenza medica, igienica e morale ai bambini che appartenevano a famiglie povere o che vivevano in istituti danneggiati dalla guerra, diretto da Ascanio De Capoa (*Assistenza medico-pedagogica all'infanzia*, 1946).

Una volta individuato il soggetto a rischio, esso era prelevato dalle maestre e accompagnato al consultorio di medicina pedagogico-emendativa, in funzione presso l'Istituto di antropologia criminale di Roma, dove era sottoposto agli esami necessari a determinarne il livello di anti-socialità e a fissare le norme igieniche e pedagogiche da adottare per una corretta rieducazione.

I buoni risultati ottenuti a Roma spinsero Di Tullio a formulare nel corso dei lavori del primo Convegno nazionale dell'Ente nazionale per la protezione morale del fanciullo (Roma, 8-11 settembre 1946) l'ipotesi di sviluppare a livello nazionale la propria attività assistenziale per mezzo di tre organismi: i consultori di medicina pedagogica-emendativa, per l'esame clinico dei minorenni travati; i patronati per minorenni, per sorvegliare e assistere i minorenni anormali nella condotta, sia quelli in attesa di giudizio che quelli già condannati; i centri di profilassi e igiene sociale e morale, per ospitare temporaneamente i minori fermati per misure di polizia (Algardi, 1947).

L'assemblea plenaria rivolse quindi alle pubbliche istituzioni un appello affinché la meritoria attività svolta dall'ente venisse opportunamente integrata da tutta un'opera ben più vasta svolta dallo Stato, costituita

dalla riforma dei sistemi penitenziari a quella dei sistemi giudiziari, dalla accurata selezione e preparazione delle forze di polizia (con la istituzione al momento opportuno, di un corpo speciale di vigili del fanciullo, formato eventualmente da donne di speciali attitudini), dalla eliminazione del fenomeno della disoccupazione alla soluzione del problema degli alloggi, dalla cura della tubercolosi e delle malattie sociali all'assistenza ai bimbi di nascita illegittima, dalla soluzione dei tanti problemi che riguardano la scuola e i metodi dell'insegnamento scolastico alla creazione di un benessere materiale il più possibile diffuso, dalla diffusione della cultura in ogni suo aspetto alla educazione sociale del cittadino (Algardi, 1947, pp. 31-32).

Le istituzioni colsero l'appello e cercarono di riparare in qualche modo alla deficitaria situazione dell'assistenza ai "ragazzi di strada". Il 10 gennaio 1948, al termine dei lavori di un convegno organizzato dall'Ufficio per lo studio dei problemi minorili del Ministero di Grazia e Giustizia al quale intervennero i rappresentanti delle principali organizzazioni assistenziali italiane e internazionali, fu posto ulteriormente l'accento sulla necessità di sopperire alla mancanza di organicità tra le forze impegnate nella lotta contro quello che ormai veniva definito lo "sciuciaismo" (*Contro la delinquenza minorile*, 1948, p. 130).

Nell'aprile dello stesso anno fu istituito presso la Questura di Roma un Ufficio di polizia per i minorenni (dipendente dalla Squadra per la polizia dei costumi), al quale erano demandati i compiti relativi alla prevenzione e alla repressione della delinquenza minorile e alla vigilanza, all'assistenza e al ricovero dell'infanzia travata⁶. Questo ufficio, nell'espletamento della sua attività, si sarebbe avvalso della collaborazione dell'Ente nazionale per la protezione morale del fanciullo e di un gruppo di maestre elementari messo a disposizione dal Ministero della Pubblica Istruzione, coordinato da Romeo Singer (*Ufficio di Polizia per i minorenni*, 1948).

A poche settimane di distanza, sempre a Roma, presso la sede della Scuola magistrale ortofrenica, nel maggio 1948 fu istituita la Società italiana per l'assistenza medico-psico-pedagogica ai minorati dell'età evolutiva⁷, la quale si proponeva di promuovere a livello nazionale studi scientifici nel campo della minorazione fisica, sensoriale e psichica dell'età evolutiva e di agevolare e promuovere le iniziative pratiche per l'assistenza ai minorati, il cui numero era notevolmente aumentato dopo la guerra (*Società per l'assistenza medico psico-pedagogica*, 1948).

In quegli stessi giorni, a Roma, l'Ente nazionale per la protezione morale del fanciullo diede vita a un'altra importante iniziativa: la "leva scolastica". A ogni direzione didattica delle scuole elementari fu assegnata una insegnante dell'Ente nazionale per la protezione morale del fanciullo, con il preciso compito di indi-

6 A questo proposito, si tenga presente che già nell'aprile del '47, al termine di una riunione del Comitato nazionale pro maternità e infanzia, a Roma, alla presenza dei rappresentanti di numerose istituzioni di assistenza all'infanzia, era stato deliberato di istituire un corpo di polizia femminile incaricato di individuare e segnalare alle autorità competenti i soggetti a rischio (*Per la difesa del fanciullo*, 1947). Il corpo di polizia, però, per una serie di complessi problemi burocratici, non fu mai istituito.

7 La società italiana aderiva alla Société internationale pour la pédagogie de l'enfance déficiente di Zurigo. Sulla genesi di questa società e più in generale sullo sviluppo della pedagogia emendativa si veda Rosenblum, 1961.

viduare, attraverso il controllo dei documenti anagrafici del comune e di quelli dell'autorità scolastica, i renitenti alla leva scolastica, e avviarli alla scuola (*Assistenza ai minorati anormali*, 1948). Questa attività, che riuscì in breve tempo a impedire l'evasione dell'obbligo scolastico a un numero sempre maggiore di "ragazzi di strada", fu ulteriormente potenziata nel corso del tempo con la realizzazione presso la sede dell'ente di una vera e propria anagrafe scolastica (*Salviamo il fanciullo*, 1949).

4. "Prevenire e non reprimere": il progetto di legge dei deputati socialisti Fazio Longo e Paolucci

Le polemiche sulla delinquenza minorile ripresero intanto nell'autunno del 1949, quando Rosa Fazio Longo e Silvio Paolucci, entrambi deputati del Partito socialista italiano di unità proletaria, presentarono alla Camera dei deputati un progetto di legge per la prevenzione e la repressione della delinquenza minorile (Fazio Longo, 1949). La Camera, quindi, incaricò il Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale di Milano di nominare una commissione di esperti che studiasse il testo legislativo ed esprimesse un giudizio. La Commissione era presieduta dal senatore Piero Montagnani e composta da Domenico Medugno, presidente del Tribunale dei minorenni di Milano (per la parte giuridica), dagli psichiatri Alberto Giordano ed Eugenio Medea (per la parte medica) e dai pedagogisti Giovanni Maria Bertin e Antonio Banfi (per la parte sociologica). Nella relazione finale presentata dal presidente della commissione al Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale si sottolineava la necessità di eliminare l'anacronistico concetto del "monello segnato dal Destino" ed elaborare un sistema di protezione dell'infanzia basato su una rappresentazione più scientifica del minore (*Relazione della Commissione ordinaria per riforma della legislazione minorile*, 1950, p. 3). Per questo motivo, la commissione distingueva le cause della delinquenza minorile in due categorie: permanenti e accidentali. Si leggeva, infatti:

Su cento minori "delinquenti" da 60 a 70 sono fisiologicamente anormali: instabili, iperemotivi, ciclotimici, tutti schiacciati da una eredità morbosa d'origine alcolica, tubercolare o sifilitica. A queste cause permanenti altre se ne devono aggiungere fra cui quelle sorte dalle condizioni della guerra: assenza del padre, abbandono della frequenza scolastica, sotto-alimentazione che spesso causa la prostituzione, *choc* nervosi, tutte cause che anche quando non v'è stato l'abbandono, almeno apparentemente, hanno trasformato il minore in "delinquente". Secondo alcuni studiosi, milioni di ragazzi sarebbero stati più o meno perturbati in conseguenza della guerra, fornendo così una specie di colossale riserva alla delinquenza minorile (*Relazione della Commissione ordinaria per riforma della legislazione minorile*, 1950, p. 3).

La Commissione, pertanto, concludeva – approvando le linee fondamentali del progetto di legge – che al fine di prevenire la delinquenza minorile era necessario organizzare una vasta campagna contro l'immoralità e la violenza diffuse, esercitando un rigido controllo sulla cinematografia e sulla stampa periodica.

Fu così che nei mesi successivi si scatenò una violenta campagna di stampa contro film, fumetti⁸, quaderni⁹ e persino giocattoli¹⁰ in grado di esprimere – seppur implicitamente – un messaggio di violenza e di morte, che condusse alla presentazione di numerosi altri progetti di legge che si proponevano un po'

8 La campagna in questione condusse la deputata democristiana Maria Federici a presentare alla Camera il 19 dicembre 1949 una proposta di legge per la vigilanza e il controllo della stampa destinata all'infanzia e all'adolescenza. Su questa proposta di legge e sull'animato dibattito parlamentare che scatenò, più in particolare, si veda Meda, 2002.

9 Il Ministero della Pubblica Istruzione corse immediatamente ai ripari e il 5 settembre 1950 diramò ai Provveditorati agli studi una breve circolare, nella quale invitava i funzionari a richiamare l'attenzione delle ditte che nelle rispettive province provvedevano alla stampa dei quaderni per le scuole elementari sulla necessità di utilizzare "illustrazioni e didascalie ispirate a un sano spirito educativo" (Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione ai Provveditorati agli studi n. 148649 del 5 settembre 1950).

10 Sulla scia di quanto già avvenuto per i fumetti, il 23 dicembre 1952 la deputata repubblicana Mary Tibaldi Chiesa – che l'8 marzo 1950 aveva già presentato anche una proposta di legge sulla cinematografia per ragazzi – presentò alla Camera una proposta di legge per il divieto di fabbricazione, importazione, esportazione e vendita dei giocattoli di guerra, che scatenò un acceso dibattito all'interno dell'opinione pubblica. Su questo tema, in particolare, si veda Meda, 2021.

ingenuamente di vigilare sui consumi culturali infantili e sui loro contenuti al fine di debellare una volta per tutte l'orrenda piaga della delinquenza minorile dalla società italiana. Piaga che negli anni successivi – col ritorno alla normalità, la riaffermazione dell'obbligo scolastico e il netto miglioramento delle condizioni materiali di vita delle famiglie italiane grazie agli effetti del *boom* economico – sarebbe stata progressivamente ridotta.

Riferimenti bibliografici

- Algardi Z. (1947). La criminalità minorile, problema sociale. *Rinascita*, 4(1-2): 31-32.
- Assistenza ai minorati anormali (1948). *I Diritti della Scuola*, 48(16): 300.
- Assistenza medico-pedagogica all'infanzia (1946). *I Diritti della Scuola*, 46(12): 146.
- Banfi A. (1950). La scuola e la Resistenza. *Rinascita*, 7(4): 216.
- Cardarelli Farelli A. (1945). Per il fanciullo della strada. *I Diritti della Scuola*, 45(9): 42-43.
- Centri di tutela minorile (1956). *La Difesa del Ragazzo*, 25(1-2): 27-28.
- Contro la delinquenza minorile (1948). *I Diritti della Scuola*, 48(8): 130.
- D'Agostino A. (1947). Un'opera di redenzione sociale. *I Diritti della Scuola*, 47(8): 108.
- Fazio Longo R. (1949). *Prevenire e non reprimere: discorso pronunciato alla Camera dei Deputati nella seduta del 6 ottobre 1949 in difesa della gioventù*. Roma: Tipografia della Camera dei deputati.
- La guerre et la délinquance juvénile. Conférence d'experts réunie à Genève du 29 avril au 2 mai 1947 au Secrétariat de l'Union Internationale de Protection de l'Enfance (1947). Numero monografico della *Revue internationale de l'enfant*, 21(2-3).
- La scuola per la salvezza dell'infanzia (1945). *I Diritti della Scuola*, 45(7): 31-32.
- Le copertine dei quaderni scolastici (1950). *I Diritti della Scuola*, 51(22): 532-533.
- Magni A. (1946). Sciuscià, salute! *I Diritti della Scuola*, 47(1): 4.
- Meda J. (2002). Cose da grandi. Identità collettive e valori civili nei fumetti italiani del dopoguerra (1945-1955). *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 9: 285-336.
- Meda J. (2021). Contro i "giocattoli guerreschi". La campagna per il disarmo del giocattolo italiano e la smilitarizzazione dell'immaginario infantile (1949-1955). In S. Ritrovato *et alii*, *Il racconto delle armi* (pp. 249-270). Bologna: il Mulino.
- Non fate cattivi pensieri (1951). *La Voce della Scuola*, 2(1): 3.
- Per l'assistenza all'infanzia (1945). *I Diritti della Scuola*, 46(2): 28.
- Per la difesa del fanciullo (1947). *I Diritti della Scuola*, 47(12): 184.
- Per la protezione della fanciullezza (1945). *I Diritti della Scuola*, 45(9): 43.
- Pro infanzia (1945). *I Diritti della Scuola*, 46(4): 62.
- Relazione della Commissione ordinaria per riforma della legislazione minorile, incaricata dello studio del progetto di legge degli On.^{li} Fazio Longo e Paolucci, sulla prevenzione e repressione della delinquenza minorile* (1950). Milano: Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale.
- Rosenblum E. (1961). Le développement de la pédagogie curative. *Enfance*, 14(2): 165-178.
- Salviamo il fanciullo (1949). *I Diritti della Scuola*, 50(5-6): 103.
- Società per l'assistenza medico psico-pedagogica (1948), *I Diritti della Scuola*, 48(15): 277.
- Ufficio di Polizia per i minorenni (1948). *I Diritti della Scuola*, 48(13): 243.
- Ventura L. (1945). Il problema degli adolescenti. *I Diritti della Scuola*, 46(5-6): 66.

«La propaganda è respinta a scuola»: la resistenza degli insegnanti norvegesi

«Propaganda is rejected at school»: the resistance of Norwegian teachers

Luca Odini

Researcher fellow of History of education | Department of Human Sciences | University of Verona | luca.odini@univr.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Odini L. (2021). «La propaganda è respinta a scuola»: la resistenza degli insegnanti norvegesi. *Pedagogia oggi*, 19(1), 108-115.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-14>

ABSTRACT

In 1942, during the Nazi occupation of Norway, teachers were intimidated into joining the Nazi Teachers' League to spread the ideology of the Reich. Eight thousand teachers protested against the threats issued and the authorities responded by imprisoning about a thousand teachers in Kirkenes camp. This led to a collective mobilization: teachers, together with the general population, staged a non-violent protest that forced the government into returning the imprisoned teachers to their classes. This contribution aims to highlight how this particular event constituted a paradigmatic moment in which awareness of the collective responsibility to safeguard free education as a common heritage for human formation emerged clearly among the teachers, society and people of Norway.

Nel 1942, durante l'occupazione nazista della Norvegia, agli insegnanti venne intimato di unirsi alla Lega degli Insegnanti Nazisti, per diffondere l'ideologia del Reich. Ottomila professori protestarono resistendo alle minacce e le autorità risposero imprigionando diverse migliaia di docenti nel campo di Kirkenes. A quel punto la mobilitazione fu collettiva: gli insegnanti, insieme alla popolazione, misero in atto una protesta non violenta che costrinse il governo ad intervenire restituendo i docenti imprigionati alle loro classi. Il contributo si propone di evidenziare come questo evento particolare abbia costituito un momento paradigmatico in cui è emersa chiaramente negli insegnanti, nella società e nella popolazione norvegese la coscienza della responsabilità collettiva nel custodire un'educazione libera come patrimonio comune per la formazione umana.

Keywords: History of Education, Norway, Non-violent protest, Education, Common responsibility

Parole chiave: Storia della pedagogia, Norvegia, Resistenza non violenta, Educazione, Responsabilità comune

Received: February 28, 2021
Accepted: March 18, 2021
Published: June 25, 2021

Corresponding Author:
Luca Odini, luca.odini@univr.it

Introduzione

La Seconda guerra mondiale è probabilmente uno degli eventi che ha ricevuto più attenzione da parte degli storici, ma ad oggi rimangono molti aspetti e alcuni eventi di questa storia, che per la particolare angolatura con cui vengono visti, o per la peculiarità dei fatti che raccontano, rimangono, per certi versi, ai margini. L'approfondimento, che intendiamo effettuare con il presente articolo, vuole portare alla luce un evento assai significativo nel contesto della Seconda guerra mondiale, quasi sconosciuto al pubblico italiano. La maggioranza degli studi a riguardo, infatti, si trova in lingua norvegese, ma lo scoglio linguistico non può essere la scusante per non conoscere la significatività di eventi che, come vedremo, saranno ricchi di spunti che ci aiuteranno a cogliere come si possa andare oltre le emergenze educative della situazione attuale, facendo emergere in modo limpido l'importanza della consapevolezza di una comune co-responsabilità pedagogica per la formazione umana.

A fronte di una situazione eccezionale come quella dell'occupazione nazista della Norvegia, vedremo come il paese non solo sia stato in grado di mobilitarsi e di rispondere prontamente, impedendo che la scuola diventasse la vuota cassa di risonanza dell'ideologia nazista, ma di come questo esempio di resistenza non violenta degli insegnanti abbia trovato forza e appoggio da parte della società civile, nella consapevolezza dell'importanza dell'educazione per le generazioni future.

In un primo momento quindi forniremo i fatti essenziali che ci daranno la possibilità di cogliere le coordinate storiche dell'occupazione nazista in Norvegia, analizzeremo poi come l'ideologia tentò di infiltrarsi nel mondo della scuola, e infine lo *Skolefronten*, il fronte della resistenza degli insegnanti, con una figura in particolare, quella di Einar Høigård.

1. Il contesto storico

Il XX secolo per la Norvegia è stato sicuramente un periodo di profondi cambiamenti. Ad inizio secolo, nel 1905 con l'*Unionsoppløsningen*, il paese scandinavo si rese completamente indipendente dalla Svezia, anche grazie ad un referendum che vide il sì, favorevole all'indipendenza, confermare la dissoluzione dell'unione dei due paesi con una maggioranza schiacciante di più del 99%. L'indipendenza e la necessità di darsi una organizzazione più solida rispetto al governo e agli eventi che l'attendevano furono subito messe alla prova dallo scoppio del Primo conflitto mondiale, il cui pericolo era stato ampiamente sottovalutato a tutti i livelli. Nonostante ciò, la Norvegia, proseguendo la linea del primo ministro degli esteri Løvland e gli accordi internazionali siglati con l'*Integritetsakten*, l'atto di integrità in cui Russia, Regno Unito, Francia e Germania si impegnavano a salvaguardare l'integrità territoriale del paese, riuscì a rafforzare la sua indipendenza e le sue relazioni internazionali, rimanendo intatta e indenne fino allo scoppio del Secondo conflitto mondiale.

La Norvegia si stava quindi organizzando come uno stato autonomo e indipendente, dotandosi di un sistema elettorale sostanzialmente proporzionale (il *Valgloven*, varato l'11 luglio 1919) ed entrando, nell'anno successivo, a far parte della Società delle Nazioni, cercando così di rafforzare la propria autorevolezza internazionale.

Dagli anni Venti, la creazione di un importante sistema di politiche sociali, che avrebbero contribuito a creare il moderno *welfare state* norvegese, drenò molte risorse economiche portando a trascurare, in parte, il settore della difesa. Nonostante un grande sforzo di recupero di questi investimenti tra il 1938 e il 1940 (le spese per la difesa quasi triplicarono), era piuttosto evidente che il paese si trovasse in una condizione militarmente inferiore rispetto alle grandi potenze europee. La neutralità norvegese si trovò quindi ad essere una scelta debole da proteggere, sia da un punto di vista militare, che strategico, vista l'importanza della posizione geografica del paese, che era evidente sia agli Alleati che ai Tedeschi. L'incidente della petroliera Altmark fu un chiaro esempio dell'impossibilità della Norvegia di far valere la sua scelta di neutralità; la nave tedesca, infatti, su ordine di Churchill, fu attaccata dai caccia torpedinieri inglesi nonostante si trovasse nelle acque territoriali del paese scandinavo. Fu proprio questa azione che diede a Hitler la scusa ufficiale per occupare la Danimarca e la Norvegia.

Il 9 aprile del 1940 i Tedeschi invasero la Danimarca e lo stesso giorno, con l'esercitazione Weser, sbarcarono in Norvegia, intendendo stabilire in breve tempo il loro dominio navale, aereo e terrestre, rison-

trando tuttavia una notevole resistenza locale, sostenuta anche da truppe inglesi e francesi. Il re e i membri del parlamento riuscirono ad allontanarsi dalla capitale per raggiungere Elverun. Gli aggressori cercarono quindi di imporre un nuovo governo guidato da Vidkun Quisling (esponente minoritario di estrema destra e fondatore del partito filonazista *Nasjonal Samling*), ma il re Haakon VII e i membri del governo rifiutarono ogni richiesta della Germania invitando il popolo alla resistenza.

La reazione dei Tedeschi fu durissima, tanto che riuscì a fiaccare la resistenza norvegese a Trondheim il 10 giugno. Il re e i membri del governo, con Carl Joachim Hambro, presidente del parlamento e politico di destra, che aveva voluto ostinatamente sottrarre la propria area politica all'aggressione nazi-fascista, ripiegarono su Londra. Dopo alterne vicende, compreso il tentativo della Corte suprema norvegese di mantenere una quota di autonomia trovando un'intesa con i Tedeschi (*Administrasjonsrådet*), il 24 aprile il commissario nazista Josef Terboven (Nøkleby, 2008) si insediò con pieni poteri, sciogliendo, il 25 settembre 1940, il governo in carica di Nygaardsvold, dichiarando depresso il re e sciolti tutti i partiti ad eccezione dell'Unione nazionale (*Nasjonal Samling*). Allo stesso tempo però Quisling, a capo di quel partito, continuò a cercare l'appoggio diretto di Hitler e per questo fu messo a capo di un consiglio di collaboratori di Terboven, divenendo primo ministro il 1 febbraio 1942. Iniziò quindi un regime che, per molti versi, aveva caratteristiche simili a quello nazista (Chiesa Isnardi, 2015, p. 1152).

2. La deriva ideologica

Kvam (2013, p. 14) fa notare come sia stato evidente fin da subito che la Norvegia stava subendo un attacco non solo militare ma anche ideologico. Era chiaro, infatti, che per i motivi che abbiamo già evidenziato, una resistenza militare sarebbe stata fallimentare e avrebbe condotto alla devastazione completa del paese; era quindi palese che il piano dell'organizzazione della resistenza si dovesse basare su un altro fronte.

Per questo si organizzò un "atteggiamento passivo di disobbedienza civile" (Chiesa Isnardi, 2015, p. 1152) che culminò nella costituzione di veri e propri gruppi di sabotaggio (come la *Oslogjengen* e l'*Osvaldgruppen*) e nella diffusione di stampa clandestina (*Fri Presse*, *London-Nytt* o *Alt for Norge*). Anche il mondo dei lavoratori si organizzò da subito contro il regime, ne fu viva testimonianza l'uccisione dei sindacalisti Viggo Hansteen e Rolf Wickström, rei di aver organizzato uno sciopero indetto contro il razionamento del latte. La Chiesa Nazionale non fu da meno: con la sua Consulta (*Kristelig samråd*) al cui capo si trovava il vescovo Eivin Berggrav, si mostrò un valido punto di riferimento per questo tipo di resistenza, tanto che, quando il Partito Nazionale tentò di influenzare ideologicamente la comunità cristiana, fece dimettere in massa, per protesta, tutto il clero; un gesto che gli costò l'arresto e la condanna a morte, pena poi commutata ai domiciliari. Si costituì quindi un vero e proprio fronte interno di resistenza (*Hjemmefronten*) che si era organizzato sia dal punto di vista militare che dal punto di vista civile, a volte in maniera del tutto estemporanea.

In tutto ciò fu evidente quanto il mondo della scuola e dell'educazione giocassero un ruolo importante in questa lotta. Non solo, infatti, si costituì come un bacino d'utenza privilegiato per recuperare agenti segreti attivi nel reperire informazioni sul territorio (Sæter, 2007). Fu anche evidente, agli occupanti, come si dovesse agire proprio sulla scuola e sull'educazione per riuscire a governare il fronte interno e a porre le premesse per un governo nazista di lunga durata e stabile. In realtà, che nel paese fosse presente una componente di destra estrema, seppur largamente minoritaria (non ottenne mai più del 2,5% e non riuscì mai ad eleggere un candidato allo *Storting*, il parlamento norvegese), era già evidente dal 1933, anno della fondazione del *Nasjonal Samling* da parte di Quisling. Questo partito ebbe anche un'organizzazione paramilitare fondata sul modello della *Sturmabteilung*, denominata *Hirden*. Dopo l'invasione, dal 1942, il *Nasjonal Samling* divenne l'unico partito legale in Norvegia fino al 1945 e i suoi membri passarono da poche centinaia fino ad arrivare a circa 43.400 unità nel novembre del 1943 (Pryser, 2015).

Birger Meidell venne nominato ministro della Chiesa e dell'Educazione e fu evidente, con questa scelta, come il tentativo fosse quello di piegare il sistema educativo, insieme alla chiesa, per arrivare, in maniera pacifica, a convincere il popolo norvegese della non ostilità dei tedeschi. Ragnar Skanck succedette a Meidell nel ministero e, sebbene non fosse altro che un passivo esecutore dell'opera di indottrinamento del sistema scolastico norvegese, non mancò di licenziare insegnanti e di vietare la pubblicazione di libri contrari

a Quisling censurandoli. Fu proprio l'obbligo che impose a insegnanti e studenti di partecipare a una mostra sulla gioventù hitleriana organizzata ad Oslo, che nel febbraio del 1941 fece scoppiare, per protesta, il primo sciopero ai tempi dell'occupazione. Da notare che l'epilogo della carriera politica di Skank fu drammatico, perché insieme a Quisling e ad Hagelin, furono gli unici capi nazisti norvegesi, ad essere condannati a morte e fucilati per motivi politici, a seguito della purga contro i traditori della patria del 1945 (*Det norske landssvikoppgjøret*).

Il programma di Quisling era piuttosto semplice:

il nostro dovere è quello di ricostruire un nuovo sistema sociale e statale, con ordine, giustizia e pace e ricostruiremo gradualmente la libertà e l'indipendenza della Norvegia. Arriveremo a un'intesa con i nostri fratelli germanici, e all'interno di questa grande comunità germanica avremo una posizione chiave nel nuovo sistema europeo (T.d.A.) (Quisling, 1940).

Ancora Quisling affermava: “la Germania ci invita, come popolo fraterno e uguale, a unirli ad una grande comunità per costruire la nuova Europa (T.d.A.)” (1941a), sostenendo che la lotta della Germania è la lotta della Norvegia e la vittoria della Germania è la vittoria della Norvegia (Quisling, 1941b).

Il *Nasjonal Samling* di Quisling, come giustamente osserva Sørensen (1989), auspicava un'alleanza di paesi germanici in cui fosse preservato un autogoverno interno. L'obiettivo era evidente: si utilizzava la retorica pangermanista in maniera del tutto funzionale a mantenere il potere; era infatti chiaro che il *Nasjonal Samling* si manteneva e si fondava sulla forza militare tedesca, senza la quale sarebbe svanito come una bolla di sapone.

Per questo motivo, quindi, era di fondamentale importanza riuscire a riorganizzare lo stato e la società norvegese e, in questo, la scuola e il sistema educativo giocavano un ruolo fondamentale. L'idea di Quisling e del *Nasjonal Samling* era quella di costruire un nuovo sistema sociale basato su un forte ruolo di indirizzo del governo in cui la popolazione avrebbe potuto esprimersi non attraverso i partiti e la dialettica democratica, ma attraverso i sindacati di corporazioni professionali.

Si avviarono quindi delle azioni piuttosto chiare nei confronti della scuola, sia in forma diretta che indiretta. Il 4 ottobre Terboven emanò una norma che intimava alla popolazione civile e ai professionisti di collaborare con il regime, pena il licenziamento. Ma gli insegnanti non si mostrarono così accondiscendenti da aderire passivamente alle direttive del nuovo regime, tanto che i cinque sindacati di insegnanti, in maniera unitaria, si rifiutarono di giurare fedeltà al partito.

Tutte le evidenze mostrano come Quisling avesse l'intenzione di piegare la politica scolastica ed educativa verso la promozione dell'ideologia nazionalsocialista nelle scuole: “il nazionalsocialismo tedesco deve essere adattato alle condizioni particolari della Norvegia (T.d.A.)” (Quisling, 1940a). La nuova società norvegese, pur con peculiarità proprie, doveva basarsi su una *Weltanschauung* nazionalsocialista e la politica educativa nelle scuole doveva, di conseguenza, essere funzionale alla promozione dell'ideologia. Per questo, iniziò un grande lavoro di revisione di tutti i testi scolastici per indirizzarli in questa direzione. Il lavoro effettuato da Kvam (2013) negli archivi della *Nasjonalbiblioteket* di Oslo, mostra come per i nazionalsocialisti norvegesi il *Mein Kampf* di Hitler potesse essere addotto ad esempio, per le generazioni più giovani, di quali fossero i grandi valori a cui tendere e come lottare per loro. L'ufficio di collegamento del partito, insieme al ministero, specificò come il *Mein Kampf* dovesse essere considerato come la nuova bibbia del nazionalsocialismo e per questo, una volta tradotto in lingua norvegese, dovesse essere considerato un sussidio didattico obbligatorio, almeno nella scuola superiore.

Questo fu solo un primo tentativo di piegare la politica educativa e scolastica verso il regime, e fu opera di un manipolo di persone che, poste in ruoli nevralgici, mirò ad influenzare tutto il campo educativo norvegese. Tra questi, come abbiamo già citato, vi furono sicuramente il ministro del *Nasjonal Samling* Ragnar Skancke e Orvar Sæther, che nel giugno del 1941 tentò di obbligare tutti gli insegnanti norvegesi a iscriversi all'associazione unica degli insegnanti nazisti, senza riuscirci, causando uno dei più grandi insuccessi del *Nasjonal Samling* stesso. Furono attivi anche alcuni che potremmo definire ideologi del partito, tra cui l'ispettore scolastico Jakob Eldar, il preside Harald Jensen e il professore associato e dirigente scolastico Martin Svendsen.

Sebbene vi fossero posizioni diverse nel partito sulla politica scolastica da attuare (Sørensen, 1989), si possono individuare alcuni elementi comuni che ci fanno comprendere la cifra diversa dell'orientamento

pedagogico verso cui si voleva orientare la scuola. La critica fondamentale alla politica educativa perseguita in Norvegia tra le due guerre fu sostanzialmente quella di aver lasciato eccessivo spazio alla volontà e agli interessi individuali dei singoli studenti, tralasciando l'aspetto comunitario. Nella riforma della scuola che si aveva in animo, invece, l'accento doveva essere posto su alcuni punti particolari: "l'educazione del corpo, del carattere, della volontà, per una scuola che costruisca il carattere, in cui si ponga enfasi sulla disciplina, sull'onore, sul cameratismo, sulla cortesia, sull'ordine e sulla pulizia (T.d.A.)" (Skanke, 1941), tutti elementi funzionali alla creazione della gioventù della nuova nazione che si voleva edificare.

Sæther (1942) era chiarissimo: i bambini non dovrebbero essere allevati per se stessi e per il loro sviluppo egoistico, ma dovrebbero essere educati per il popolo, per difendere la patria e la vita delle persone. Con questa visione si potranno formare bravi norvegesi per la società futura. Birkemo (2000) evidenzia come tutti gli aspetti di questo approccio corrispondano pienamente ai canoni di una deriva pedagogica autoritaria. Le materie e i programmi scolastici seguivano di conseguenza questa impostazione e la selezione degli studenti migliori, per la creazione della futura classe dirigente, iniziava da subito. La deriva e l'abominio a cui avrebbe condotto questa politica nel regime era evidente e il riferimento a Mendel, negli scritti di Sæther, era esplicito (1944, pp. 314-316).

3. La propaganda è respinta a scuola

Il tentativo di occupare il campo della scuola e dell'educazione non si svolse però sempre in modo così pacifico. La differenza si fece sentire in particolare tra il 1941/42. Fino al 17 giugno del 1941, infatti, le organizzazioni degli insegnanti, con alla guida Birger Brinck Lund, Erik Eide, Herdis Holomboe e Therese Engebretsen (*Norsk Lektorlag, Norges Lærerlag, Norges Lærerinneforbund e Den høgre skoles Landslærerinneforening*) provarono a resistere protestando esplicitamente contro i tentativi di piegare il sistema scolastico verso derive autoritarie (Kvam, 2013, p. 112). Dal 18 giugno i dirigenti delle organizzazioni degli insegnanti furono sospesi e le attività delle organizzazioni formalmente interrotte, tanto che il fronte scolastico dovette riorganizzarsi per resistere in maniera clandestina. Dapprima l'organizzazione procedette in ordine sparso, ma dalla primavera del 1942 emerse come figura di spicco, tra la resistenza degli insegnanti norvegesi, Einar Høigård.

Høigård aveva visto da vicino il nazismo, avendo trascorso alcuni semestri come professore associato all'Università di Amburgo, e una volta rientrato in patria era diventato professore associato alla *Oslo katedralskole*. Nel 1937 viene fondato il *Pedagogisk forskningsinstitut* ad Oslo grazie alla professoressa Helga Eng che lo dirigerà fino al suo pensionamento, previsto per il 1940 (in realtà avrebbe continuato la sua attività fino al 1948). Høigård era visto come il suo naturale successore e uno dei fautori, insieme a lei, della nascita del percorso di autonomia della pedagogia come scienza. Ma la storia avrebbe riservato piani ben diversi per il giovane professore.

Le attività delle associazioni procedettero in ordine sparso e in modo illegale senza mai interrompersi, tanto che almeno due volte l'anno si tenevano riunioni nazionali segrete ad Oslo in cui partecipavano i rappresentanti dei distretti scolastici di tutto il paese. Si può affermare che la comunità degli insegnanti trovò, nel pericolo e nella tragedia che si prospettava, la motivazione per unirsi e collaborare come mai nella storia (Holomboe, Eide, Brinck Lund, 1945). I gruppi si organizzarono grazie all'attività particolare di alcuni insegnanti tra cui Høigård, che incominciò a rivestire un ruolo di primo piano nel gruppo speciale della scuola superiore, con Heli, Nygård, Jensen e Helland, tra gli altri (Kvam, 2013, p. 114). Il ruolo di Høigård è evidente e Jensen (1950) lo evidenzia da subito, sottolineando come fosse da ascrivere a lui la paternità delle linee guida per la lotta e la resistenza degli insegnanti.

D'altronde che l'impostazione di Høigård fosse chiaramente contraria alla deriva che la politica scolastica stava prendendo sotto il regime nazionalsocialista tedesco era evidente (Høigård 1935a; 1935b). Per lui, infatti, l'obiettivo principale dell'educazione era da identificare nel fatto che gli studenti comprendessero la democrazia e i processi democratici norvegesi, imparando a essere cittadini attivi. La scuola in questo senso aveva il compito di formare nuovi cittadini che potessero partecipare alla società per migliorarla e sviluppare ulteriormente i valori della democrazia. L'insegnamento doveva quindi essere organizzato di conseguenza, in modo tale che gli studenti non diventassero i destinatari passivi di maestri autoritari. Gli studenti, nell'impostazione pedagogica di Høigård, avrebbero dovuto essere gli attori e i protagonisti prin-

cipali dell'attività. Egli invitava gli insegnanti a partire dagli interessi degli studenti in modo che essi stessi trovassero l'apprendimento significativo, anche con modalità diverse rispetto alla lezione frontale (Høigård, Østlyngen, 1941). Appare evidente quindi come dal punto di vista teorico Høigård si collocasse in maniera diametralmente opposta rispetto all'approccio autoritario verso cui si voleva far deviare il sistema pedagogico norvegese dal 1940. La storia della scuola in Norvegia, d'altronde, è sempre stata legata al tema della costruzione di un'identità nazionale che tenesse presente sia i diversissimi contesti territoriali in cui si distribuiva il paese, sia le spinte che provenivano dall'organizzazione centrale per costruire dei modelli comuni di riferimento. Gli eventi particolari che stiamo analizzando, studiati recentemente anche da Karcher (2018; 2019), ci consentono di sostenere come proprio in questi anni e attraverso questi eventi si venisse a costruire una sensibilità che contribuì a promuovere quelle riforme della seconda metà del Novecento (con l'assetto *Barneskole* 6-13 anni, *Ungdomsskole* 13-16 anni e *Videregående skole*, 16-19 anni), che hanno condotto il sistema scolastico del paese fino a quello attuale.

Ma a Høigård non va ascritta una sorta di paternità e di indirizzo solamente intellettuale; Heli (1946) annota come egli fosse sicuramente uno tra i più attivi organizzatori del fronte scolastico anche dal punto di vista pratico. D'altronde la situazione politica stava rapidamente peggiorando. Nel febbraio del 1942, infatti, Quisling obbligò tutti i bambini e i ragazzi tra i dieci e i diciotto anni a partecipare alla *Nasjonal Samlings Ungdomsfylking* (NSUF) per sostenere il regime e, allo stesso tempo, intimò a tutti gli insegnanti di iscriversi alla *Norges Lærersamband*, guidata dallo stesso Sæther. Terboven chiese anche a tutti gli insegnanti di firmare una dichiarazione di fedeltà in cui si sarebbero impegnati ad assecondare e favorire la nuova visione della società anche tra gli studenti, impegnandosi a dissuadere e disincentivare qualsiasi tipo di resistenza.

Un attacco così frontale e così diretto alla libertà della scuola e dell'educazione, invece di scoraggiare e smorzare l'animo degli insegnanti, procurò una vigorosa risposta. Si aprì a tutti gli effetti la lotta di resistenza sul fronte scolastico, lo *Skolefronten*, che vide la sua prova più dura nel 20 marzo del 1942, quando circa 1100 insegnanti furono arrestati, a causa del *lærerstriden*, la resistenza dei professori, che invece di soccombere a volontà autoritarie che avrebbero compromesso la libertà della scuola, resistettero.

All'azione del governo i docenti risposero, infatti, in maniera decisa e compatta: circa undicimila insegnanti inviarono lettere di protesta individuali rifiutandosi di firmare e di aderire al nuovo sindacato e solo circa 1200 dei 14000 docenti cedettero alle pressioni. Il fallimento di quest'azione di indottrinamento della scuola fu così palese che la risposta non si fece attendere. Nel marzo del 1942 furono arrestati circa 1100 insegnanti e di questi più della metà furono mandati ai lavori forzati al campo di Kirkenes. La resistenza degli insegnanti non fu indolore. In questo lavoro di lotta il coordinamento continuo e il tentativo di mantenere unito il fronte della scuola fu davvero significativo e un ruolo importante lo giocò anche la stampa, come ben mostra Luihn (1960, 1995). Høigård e Heli ebbero un ruolo fondamentale nella redazione e nella divulgazione di *Norsk skole*, giornale clandestino scritto appositamente per gli insegnanti con lo scopo di tenere unito questo "fronte".

Ma quali furono le basi, i punti programmatici per cui la resistenza degli insegnanti e lo *Skolefronten* combatteva? Anche in questo caso Høigård giocò un ruolo in prima persona e, se non li scrisse di suo pugno (non ci sono evidenze storiche a riguardo), riuscì a farne sintesi e poi a divulgarli. I punti attorno ai quali si giocava tutto il programma di azione del fronte scolastico erano pochi ma chiari, e su questi era necessario resistere. Il primo consisteva nel rifiuto di adesione al *Nasjonal Samling* e alle richieste di appoggio alla sua propaganda. Il secondo, nell'opposizione a qualsiasi tentativo di portare la propaganda del partito a scuola. Il terzo, nell'ignorare qualsiasi ordine proveniente da organizzazioni esterne alla scuola o senza competenza pedagogica. Il quarto, nel diniego di adesione alla Lega giovanile del partito *Nasjonal Samlings Ungdomsfylking* (Kvam, 2013, p. 171).

Su questa linea di resistenza hanno combattuto insegnanti e studenti, mostrando come anche l'educazione e la scuola fossero sotto assedio. E tanti insegnanti e studenti norvegesi rischiarono la vita, furono internati, mandati ai lavori forzati, qualcuno anche morì, tra cui Høigård stesso che, catturato dalla polizia mentre tentava di fuggire in Svezia, interrogato e torturato, si tolse la vita.

4. Conclusioni

Riteniamo che questo contributo sulla storia della resistenza degli insegnanti norvegesi possa fornire diversi elementi in grado di mostrare alcune peculiarità di come si possano superare le emergenze educative e di come si possa immaginare la co-responsabilità pedagogica per la formazione umana. Questo fatto storico ne è la testimonianza.

Ci mostra, infatti, quanto sia importante la ricerca storico-pedagogica visto che su questo pezzo di storia che riguarda la scuola e l'educazione, in lingua italiana, non ci risulta sia presente alcunché, e proprio per questo si tratta di un campo aperto che mostra tutte le sue potenzialità sul versante della storia dell'educazione. La memoria storica di questi fatti evidenzia l'importanza dell'educazione e dell'istruzione per la formazione di persone critiche e riflessive nel custodire i valori della democrazia e l'importanza di appartenere a una comunità solidale e coesa. Gecchele, con Polenghi e Dal Toso (2017, p. 56) sottolineano come le "virtù" a cui si veniva educati in quasi tutte le nazioni nel Novecento, erano obbedienza, sacrificio, abnegazione: elementi che sicuramente non favorivano lo sviluppo di un pensiero critico e di un'individualità creativa, rendendo i bambini le vittime sacrificali di questi nuovi dèi. Marrou (2009, p. 246) ricorda: "l'uomo storico acquista un senso più vivo della sua responsabilità, del significato che assume il suo impegno, del valore della sua libera decisione, e, assieme, una conoscenza più profonda e più vasta delle immense possibilità che si offrono alla sua scelta"; l'uomo storico è l'uomo cosciente del suo ruolo, del suo esserci e dell'importanza delle sue scelte.

La storia di Høigård e degli insegnanti norvegesi lo mostra bene: fu grazie a una coraggiosa scelta di campo degli insegnanti che il tentativo delle forze di occupazione e del *Nasjonal Samling* di utilizzare il fronte della scuola per innervare la società con l'ideologia di regime venne in gran parte neutralizzato. Come fu possibile tutto ciò? Høigård stesso ci dà la risposta. Nel pieno dell'occupazione nazista, negli incontri clandestini che riusciva ad avere, raccomandava sempre agli insegnanti di chiedersi:

Quali sono le basi del nostro sistema scolastico? Qual è la base del nostro lavoro? Sia che ora lavoriamo nella scuola primaria che al liceo? Penso che questa sia sempre una domanda su cui è necessario fermarsi e riflettere, perché il nostro lavoro non deve diventare un'abitudine o una routine (T.d.A.) (Høigård, 1941/1965, s. 61).

Høigård ha incoraggiato gli insegnanti a riflettere a fondo sulla professione, nella ferma convinzione che sempre, ma specialmente nella situazione in cui si trovava la scuola durante l'occupazione, vi fosse il bisogno di avere chiari gli ideali verso cui tendere e le radici su cui poggiarsi. Questi ideali e queste radici non si potevano trovare nella pedagogia autoritaria e ideologizzata verso cui si voleva condurre la scuola, ma solo nella storia e nella tradizione pedagogica della scuola norvegese (Høigård, 1941/1965, s. 61).

Riferimenti bibliografici

- Birkemo A. (2000). *Kampen om kateteret. Skolepolitikk og pedagogikk I Norge 1940-1945*. Oslo: Unipub.
- Chiesa Isnardi G. (2015). *Storia e cultura della Scandinavia*. Milano: Bompiani.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (2017). Introduzione. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 49-56). Parma: Junior-Spaggiari.
- Heli K. (1946). Minneord om våre falne. Einar Høigård. *Den høgre Skolen*, 45: 353-355.
- Holomboe H., Eide E., Brinck Lund B. (1945). Et ord fra de tre lærerorganisasjoners formenn. *Norsk Skuleblad*, 9, 4.
- Høigård E. (1935a). *Norsk styresett. Weltverkehrs-Sprachen*, nr. 6. Leipzig: Bibliographisches Institut AG.
- Høigård E. (1935b). *Litt norsk næringsgeografi. Weltverkehrs-Sprachen*, nr. 8. Leipzig: Bibliographisches Institut AG.
- Høigård E. (1941/1965). Fundamentene I norsk skolestell. *Prismet*, 16: 161-168.
- Høigård E., Østlyngen E. (1941). *Pedagogisk psykologi. Femte undervisningsbrevet*. Oslo: Norsk Korrespondanseskole.
- Jensen M. (1950). Kampen om skolen. In S. Steen (eds.), *Norges krig 1940-1945* (Vol. III, pp. 70-110). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Luihn H. (1960). *De illegal avisene. Den frie, hemmelige pressen I Norge under okkupasjonen*. Oslo-Bergen: Universitetsforlaget.

- Luihn H. (1995). *Bøker om Norges frihetskrig. En bibliografi*. Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag.
- Lønnå E. (2013). Helga Eng. In Norsk biografisk leksikon. Oslo: Kunnskapsforlaget. https://nbl.snl.no/Helga_Eng (ultima consultazione: 18/2/2021).
- Marrou H. (2009). *La conoscenza storica*. Bologna: Il Mulino (1954).
- Nøkleby B. (2008). *Josef Terboven. Hitlers mann I Norge*. Oslo: Gyldendal.
- Karcher N. (2019). A National Socialist school for Norway: concepts of Nazification during the German occupation. *Paedagogica Historica*, 56(5): 662-679.
- Karcher N. (2018). *Kampen om skolen. Nazifisering og lærernes motstand i det okkuperte Norge*. Oslo: Dreyers forlag.
- Kvam V. (2013). *Skolefronten*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Sæter E., Sæter S. (2007). *XU. I hemmeleg teneste 1940-45*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Pryser T. (2015). Nasjonal Samling. In Store Norske leksikon http://snl.no/Nasjonal_Samling (ultima consultazione: 17/2/2021).
- Quisling V. (1940). Et nytt Norge kaller. Partipolitikkens tideverv er slutt. In: V. Quisling, *For Norges frihet og selvstendighet. Artikler og taler 9. April 1940-23 juni 1941* (29-46). Oslo: I kommisjon hos G. Stenersens Forlag.
- Quisling V. (1940a). Det som skjedde 9. April. In V. Quisling, *For Norges frihet og selvstendighet. Artikler og taler 9. April 1940-23 juni 1941* (29-46). Oslo: I kommisjon hos G. Stenersens Forlag.
- Quisling V. (1941a). Nyttårstale 1941. In V. Quisling, *For Norges frihet og selvstendighet. Artikler og taler 9. April 1940-23 juni 1941* (s. 29-46). Oslo: I kommisjon hos G. Stenersens Forlag.
- Quisling V. (1941b). Et nytt Norge kaller. Partipolitikkens tideverv er slutt. In V. Quisling, *For Norges frihet og selvstendighet. Artikler og taler 9. April 1940-23 juni 1941* (s. 29-46). Oslo: I kommisjon hos G. Stenersens Forlag.
- Skanke R. (1941). Skolen og den nye tid. *Den høgre Skolen*, 43, 366-370.
- Sæter O. (1942). Grunnsyn I oppdragelsen. *Den norske skole*, I, 52-54.
- Sørensen Ø. (1989). *Hitler eller Quisling*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

All'insegna dell'innovazione: la scuola all'Esposizione generale di Torino del 1884

In the name of innovation: the school at the Turin General Exhibition of 1884

Maria Cristina Morandini

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

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Morandini M.C. (2021). All'insegna dell'innovazione: la scuola all'Esposizione generale di Torino del 1884. *Pedagogia oggi*, 19(1), 116-123.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-15>

ABSTRACT

In 1884 the Turin Exhibition afforded great importance to education and schools, both of which were present in a transversal way in various pavilions. In keeping with the positivist culture that centred around Turin in those years, there was a strong interest in pedagogy and the dissemination of scientific ideas to promote ethical and social progress in Italy. It is not surprising therefore that attention was devoted, for the first time in Italy, to school buildings and classroom furniture, with specific reference to health and hygiene criteria that were capable of guaranteeing a condition of well-being for teachers and of healthy growth for students. In this perspective, the report of the teacher Vincenzo Bugnone on his visit to the Exhibition is interesting, as it underlines the innovative aspects in the organization of the spaces dedicated to teaching and the educational aids aimed at supporting the objective method, that will be inspired Gabelli programs in 1888.

Nell'esposizione torinese del 1884 un posto particolare è riservato all'istruzione e all'educazione, presenti, in modo trasversale, in diversi padiglioni della mostra. In linea con la cultura positivista, di cui il capoluogo piemontese in quegli anni rappresentava il fulcro, vivo è l'interesse per la pedagogia e la divulgazione scientifica nella convinzione della necessità di promuovere, nella penisola, un progresso anche sul versante etico-sociale. Non sorprende, pertanto, l'attenzione dedicata, per la prima volta in Italia, alla costruzione degli edifici scolastici e degli arredi delle aule con specifico riferimento a criteri igienico-sanitari in grado di garantire una condizione di benessere agli insegnanti ed una crescita armoniosa agli allievi. Interessante, in tale prospettiva, è lo scritto del maestro Vincenzo Bugnone che, nel resoconto della visita all'esposizione, sottolinea gli aspetti innovativi nell'organizzazione degli spazi riservati alla didattica e nella predisposizione di sussidi finalizzati all'utilizzo del metodo oggettivo a cui si ispireranno i programmi Gabelli del 1888.

Keywords: Hygiene, School building, School desks, Teaching, Objective method

Parole chiave: Igiene, Edilizia scolastica, Banchi, Didattica, Metodo oggettivo

Received: March 1, 2021

Accepted: April 7, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Maria Cristina Morandini, maria.morandini@unito.it

Premessa

Le esposizioni universali, promosse nel vecchio continente durante la seconda metà del XIX secolo, denotarono un particolare interesse nei confronti del mondo della scuola come attesta l'allestimento di “imponenti mostre didattiche”, destinate a raccogliere un “ampio e variegato campionario”, espressione “degli ultimi ritrovati tecnologici in materia didattica” (Meda, 2016, p. 156). Si tratta di un innovativo filone di indagine che si colloca nell'ambito dei più recenti studi sulla materialità scolastica, finalizzati, attraverso l'analisi dei libri di testo e dei sussidi didattici, delle metodologie d'insegnamento, degli arredi e dell'organizzazione degli spazi, a ricostruire la vita quotidiana all'interno delle aule, concepite come luoghi di apprendimento, di vissuti e di relazioni¹.

Se sulle esposizioni europee non mancano le ricerche, condotte soprattutto da storici dell'educazione inglesi (Martin Lawn), tedeschi (Klaus Ditttrich) e spagnoli (Augustin Escolano, Maria del Mar del Pozo), scarsamente indagato appare il versante italiano. Le manifestazioni torinesi del 1884 e del 1898, così come quella del 1911 con sede anche a Roma, non sono, infatti, ancora state oggetto di uno studio sistematico sotto il profilo della didattica: qualche accenno è contenuto nel già richiamato volume di Juri Meda e nella monografia di Marta Brunelli (2020).

Nel presente articolo si intende focalizzare l'attenzione sul primo dei tre eventi non solo per ragioni di natura cronologica. L'esposizione inaugurata il 26 aprile 1884 nel capoluogo piemontese intendeva veicolare, nel pieno clima positivista di cui la città ospitante rappresentava il fulcro, una visione della scienza come strumento di progresso in termini sia di crescita economica che di benessere sociale: allo spazio dedicato alle innovazioni nel settore dell'industria si affiancavano l'amore per l'arte e una nuova sensibilità verso i temi dell'igiene e della salute. Non a caso gli organizzatori della manifestazione, decisero, per la prima volta, di riservare all'ambito della previdenza e dell'assistenza pubblica un'intera divisione.

In questo processo un ruolo fondamentale era riconosciuto all'istruzione come mezzo privilegiato per promuovere nelle classi popolari una coscienza etico-civile e un sapere che, nel favorire l'acquisizione di competenze professionali in linea con lo sviluppo industriale e tecnologico in mostra nei diversi padiglioni, fosse basato sull'analisi dei fatti, assurti, secondo la prospettiva positivista, a criterio di verità; una sorta di preludio a quella “lezione di cose” di cui si farà portavoce, di lì a poco, Aristide Gabelli nei programmi delle scuole elementari.

Lo studio dei cataloghi ufficiali della mostra², fonte principale del presente lavoro, consente da un lato di cogliere la tipologia e le modalità di catalogazione del materiale didattico raccolto, dall'altro di individuare i parametri adottati nell'assegnazione dei premi e delle benemerenze agli espositori della divisione didattica.

1. Una “vetrina” sull'educazione

La documentazione e l'eterogeneo materiale relativo all'ambito dell'istruzione e dell'educazione non figuravano all'interno di un unico spazio espositivo, ma erano collocati in due distinte divisioni: la seconda dedicata alla didattica, la quarta al tema della previdenza e dell'assistenza pubblica. La prima proponeva ai visitatori interessanti novità in materia di edilizia ed igiene scolastica, di arredi e suppellettili, di libri di testo e manuali, di oggetti, talora anche curiosi ed originali, finalizzati allo studio delle singole discipline, raggruppate in due macro categorie: insegnamento letterario e cultura generale; scienze positive e sperimentali. Non mancava una sezione funzionale alla promozione della lettura ricreativa in una diversificata tipologia di destinatari: i fanciulli, in generale, e gli alunni, nello specifico, con collezioni di libri-premio; gli insegnanti con la proposta di periodici didattici, riviste pedagogiche e testi destinati alle

1 Tra le numerose ricerche in ambito internazionale figurano quelle di Lawn (2005), Escolano (2007), Figeac-Monthus (2018), Gaspar da Silva e de Souza (2020). Nel panorama italiano, oltre alla sezione monografica della “Rivista di storia dell'educazione” (2014), meritano una segnalazione i lavori di Meda (2016), Targhetta (2018) e Sani (2020).

2 I cataloghi ufficiali della mostra e la memoria del maestro Bugnone, a cui è dedicato l'ultimo paragrafo dell'articolo, sono reperibili *online* e scaricabili dal seguente sito: <<https://www.museotorino.it/site/media/books>>.

biblioteche magistrali; le famiglie e gli adulti grazie ad una serie di pubblicazioni ad uso delle biblioteche circolanti.

Erano rappresentati i vari gradi di istruzione: dagli asili infantili e giardini d'infanzia alle scuole elementari urbane e rurali, maschili e femminili; dalle scuole secondarie di indirizzo classico agli istituti tecnici; dalle scuole normali a quelle di carattere professionale che preparavano all'esercizio di un mestiere. Uno sguardo era rivolto anche all'educazione dei detenuti nelle carceri, dei coscritti alla leva (scuole reggimentali) e dei soggetti con deficit senso-motorio (sordomuti, ciechi, rachitici) e intellettuale (deficienti).

L'esame del catalogo ufficiale consente, inoltre, di individuare il profilo e l'identità degli ottocento espositori della divisione didattica, indice di un'efficace sinergia tra pubblico e privato: ministeri, deputazioni provinciali e comuni; opere pie e congregazioni di carità di matrice non solo cattolica; associazionismo laico (società operaie di mutuo soccorso, leghe per l'istruzione del popolo, ricreatori festivi); mondo economico (banche, imprese) e della cultura (biblioteche, musei, società letterarie) senza dimenticare le società pedagogiche e quelle promosse all'interno della classe magistrale. Altrettanto variegato appare il quadro di coloro che parteciparono alla mostra a titolo personale: dalle autorità scolastiche (direttori, ispettori, provveditori) al corpo docente (maestri, professori); dalle figure professionali (ingegneri, ragionieri, avvocati) alle più note ditte del mercato editoriale torinese (Paravia, Scioldo, Petrini); dai membri dell'esercito (militari, cadetti) ad esponenti del clero (sacerdoti).

Esigua fu la rappresentanza femminile: nel lungo e dettagliato elenco compaiono, infatti, solo 23 donne, provenienti, in maniera pressoché esclusiva, dalle regioni settentrionali. Sono autrici, in prevalenza, di manuali per il ciclo elementare, di libri per i giardini di infanzia e di opere varie all'interno del filone destinato alle letture extrascolastiche. Alcune concorsero con più titoli: è il caso della maestra vicentina Zonta Maria Giustina che presentò ben quattro testi.

Le istituzioni educative, come ricordato, occuparono un posto di rilievo anche nella divisione dedicata alla previdenza e all'assistenza pubblica. Classificate all'interno di una duplice categoria (sanitaria ed economico-morale), erano espressione della beneficenza, realtà viva e profondamente radicata nel tessuto sociale della penisola. Si trattava di oltre 150 esperienze che, nella denominazione (asilo, orfanatrofio, ritiro, ospizio) o nella descrizione delle attività, denotavano una particolare attenzione nei confronti dei ceti meno abbienti: la loro opera era circoscritta all'ambito dell'istruzione o estesa al mantenimento, alla cura, alla custodia e all'apprendimento di un mestiere. Alcune realtà compaiono più volte in elenco perché catalogabili sotto voci diverse.

La stessa città di Torino espose all'interno del proprio padiglione un ricco materiale relativo alle scuole municipali con specifico riferimento a quelle destinate all'istruzione e alla formazione al lavoro delle classi popolari: ampio spazio, oltre al ciclo elementare, era riservato, infatti, alle diverse tipologie di scuole di disegno e all'istituto professionale femminile che poteva vantare un numero di allieve superiore alle mille unità. Nelle tre sale, allestite dall'assessore comunale Desiderato Chiaves e dal sovrintendente delle scuole di disegno cittadine Federico Pastoris in collaborazione con i direttori e il personale insegnante degli istituti coinvolti nell'esposizione, facevano bella mostra, accanto alla documentazione sulla struttura (disegni di edifici scolastici) e sull'organizzazione didattica (regolamenti, programmi, relazioni), gli arredi, i libri di testo e i manufatti realizzati dagli alunni con l'utilizzo di differenti tecniche e materiali.

La scelta di dislocare in più punti ciò che era attinente al settore dell'istruzione e dell'educazione, oltre a produrre inevitabili sovrapposizioni, rischiava di generare nei visitatori una visione confusa e frammentata incapace di cogliere il quadro d'insieme e la circolarità tra accesso al sapere, promozione della salute e progresso economico-sociale.

Nel rispetto dei limiti imposti dal presente articolo, focalizzerò l'attenzione sulla divisione didattica.

2. All'interno del padiglione

La divisione Didattica, articolata in cinque sezioni, appare particolarmente ricca, come si evince dalla numerazione progressiva del materiale esposto. Quasi il 50% delle circa 1200 proposte complessive riguardava l'insegnamento delle discipline che, in ordine al diverso grado di studi, spaziavano dall'italiano alle lingue classiche e moderne, dall'aritmetica alla computisteria, dalla geometria al disegno, dalla storia alla filosofia, dalla geografia alle scienze fisiche e naturali, dalla ragioneria alla stenografia.

I visitatori potevano ammirare una numerosa e variegata serie di collezioni, cartelloni murali, quadri sinottici, quaderni e saggi degli allievi a cui si affiancavano guide pratiche, compendi, trattati e dizionari. Se per l'acquisizione delle abilità strumentali della lettura e della scrittura venivano presentati sillabari e alfabetieri mobili, album di calligrafia ed esercizi di composizione con una preferenza per l'adozione del metodo simultaneo, per lo studio della matematica e del disegno erano in mostra pallottolieri e tavole numeriche, "corpi geometrici" e campioni di pesi e misure, modelli in gesso e in legno, lavori di incisione e sussidi finalizzati a promuovere un'adeguata conoscenza delle proiezioni ortogonali. All'apprendimento delle principali nozioni di geografia e scienze erano destinati, invece, atlanti, carte plastiche e in rilievo, sfere armillari, "preparati microscopici" e raccolte di fossili. Non mancavano grammatiche e antologie per l'insegnamento delle lingue classiche e moderne né bilanci, moduli e registri di contabilità utilizzati nelle lezioni di computisteria e ragioneria. Nell'esposizione degli asili infantili ampio spazio era riservato al materiale froebeliano: non sorprende, pertanto, la presenza, nel catalogo ufficiale, degli scritti di Adolfo Pick, uno dei promotori, in Italia, della conoscenza e della diffusione del metodo del pedagogista tedesco, destinato a subentrare, nella penisola, a quello apertiano (Di Pol, 1999, pp. 187-191).

Degne di nota, a livello quantitativo, erano anche la sezione denominata "Libri e Biblioteche" e la rappresentanza, in una logica trasversale, degli istituti professionali. Nella prima confluiva una serie di pubblicazioni che, come si evince dall'uso ricorrente degli aggettivi contenuti nei titoli, rispondevano da un lato all'esigenza di promuovere, anche attraverso letture dilettevoli, lo sviluppo della dimensione etica, dall'altro alla necessità di veicolare nozioni utili alla vita quotidiana (compendi di economia domestica, opuscoli d'istruzione agraria). In merito alla seconda si segnala la presenza delle 99 scuole industriali della penisola che dipendevano od erano sussidiate dal Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio (Aimone, Filippi, 2003, p. 94).

Poca attenzione era riservata, invece, all'edilizia e agli arredi scolastici, indice di un ancora scarso interesse, a livello nazionale, per un ambito di studi che, proprio in quegli anni, era oggetto, nel contesto europeo, di un interessante e vivace dibattito: si pensi, ad esempio, alle ricerche che, condotte sul versante igienico, erano state presentate all'esposizione universale di Parigi del 1878. Accanto a piante e a disegni prospettici di edifici scolastici e palestre figuravano progetti volti ad assicurare adeguati sistemi di illuminazione, ventilazione e riscaldamento. Facevano bella mostra diversi modelli di banchi, destinati alle scuole elementari, agli asili d'infanzia o allo svolgimento di specifiche attività come il disegno: alcuni erano a sedile fisso e scrittoio mobile, cioè scorrevole su un piano inclinato; altri, concepiti secondo una logica diametralmente opposta, presupponevano il movimento di una o di entrambe le parti del sedile.

Un'analisi sotto il profilo geografico evidenzia una netta predominanza degli espositori provenienti dalle regioni settentrionali con una significativa presenza dell'area pedemontana, destinata a coincidere, sostanzialmente, con Torino e provincia. È un elemento che non sorprende se, oltre alla sede individuata per l'esposizione, si considerano la qualità e il livello innovativo della didattica e delle esperienze scolastico-educative promosse nel capoluogo subalpino. Non a caso una delle classi di concorso in cui si riscontrava un elevato numero di proposte piemontesi era quella riferita all'edilizia scolastica, una posizione d'avanguardia (Dal Piaz, 1952, p. 13) riconosciuta anche dalla giuria per le premiazioni con l'attribuzione al municipio torinese del più alto grado di merito, simboleggiato dal diploma d'onore. Si legge, infatti, nell'annessa motivazione:

I suoi nuovi edifici corrispondono alle norme dell'igiene e della pedagogia e possono reggere al confronto di quelli esistenti nelle più colte e civili città d'Europa. In tutte le classi sonosi adottati gl'ingegnosi banchi del Cav. Pistono (Premi agli espositori, 1884, p. 50).

Seguivano, nell'ordine, il Centro e il Sud, con un dato che corrispondeva, rispettivamente, alla metà e a un quarto di quello del Nord. Nei territori meno rappresentati non mancavano, tuttavia, esempi di eccellenza. Si pensi alla Sicilia, che in occasione dell'evento si era contraddistinta per un'attiva e dinamica partecipazione, e, nello specifico, alle figure di Sante Giuffrida e di Emanuele De Natali Latino: il primo, noto autore di fortunati manuali pedagogici, figurava nel catalogo ufficiale con le sue memorie di educatore e con alcune annate della rivista "L'educatore siciliano" (Todaro, 2014, pp. 21-41); il secondo, conosciuto in Italia e all'estero per gli studi comparati sulla legislazione, igiene ed edilizia scolastica, aveva inviato un paio di monografie sulle costruzioni scolastiche e sugli arredi delle aule oltre a volumi di pedagogia, do-

cumenti relativi al museo pedagogico di Palermo e a numeri del periodico “Archivio di pedagogia e scienze affini” (Todaro, 2017).

Entrambi i nominativi erano inseriti nell’elenco degli oltre quattrocento espositori, premiati, con medaglie (d’oro, d’argento, di bronzo), diplomi e menzioni, dalla già citata giuria per la divisione didattica che, annoverava, tra le sue fila, direttrici e direttori didattici, ispettori, docenti e professori universitari. I giurati motivavano ciascuna scelta con la formulazione di un giudizio, più o meno sintetico, utile per comprendere i criteri secondo cui avveniva la selezione. Nel caso dei comuni si poneva l’accento sull’impulso dato ai diversi gradi dell’istruzione con specifico riferimento a realtà scolastiche di prim’ordine, sulla costruzione di edifici nel rispetto delle norme igienico-sanitarie e sul rinnovamento degli arredi. La valutazione della qualità del contributo offerto da istituti e associazioni si basava sulla rilevazione di uno o più parametri che denotavano una lettura, da molteplici angolature, delle diverse esperienze scolastico-educative: si spaziava, infatti, dall’ordinamento disciplinare e didattico alla proposta di uno sbocco professionale in linea con la vocazione economica del territorio (si pensi, ad esempio, all’istituto tecnico e nautico di Genova); dall’adozione di metodologie innovative all’accertamento di un soddisfacente livello di profitto, attestato dai pregevoli saggi e lavori prodotti dagli allievi nelle singole discipline; dalla dotazione di ricche collezioni all’ideazione e utilizzo di strumenti e sussidi finalizzati a favorire i processi di apprendimento; dall’organizzazione di conferenze all’allestimento di biblioteche e/o musei scolastici. Il testo in cui sono indicate le ragioni dell’attribuzione di un premio alla Regia Scuola normale femminile di Genova rappresenta una sintesi efficace di questa pluralità di aspetti:

Indirizzo pedagogico ottimo, anche per le annesse Scuole di tirocinio. Lodevole l’*album* di disegni eseguiti dalle alunne. Le esercitazioni pratiche ed il Museo scolastico aggiungono pregio a queste Scuole, provvedute altresì di conveniente e adatta suppellettile. È notevole ed ingegnoso, più di ogni altro presentato alla Mostra, il metro cubo diviso in decimetri cubi, visibili in tutte le parti (Premi agli espositori, 1884, p. 59).

Altrettanto numerosi furono i riconoscimenti per i singoli espositori: di alcuni si apprezzava l’originalità, l’efficace applicazione delle moderne metodologie, la presentazione ordinata e graduale dei contenuti, il linguaggio semplice e chiaro; di altri venivano sottolineati la precisione e la ricchezza del materiale didattico proposto, la solidità ed eleganza nella realizzazione degli arredi, la capacità di coniugare utilità e senso estetico oltre alla scelta di promuovere la diffusione di valori etici nell’ottica di una pacifica convivenza civile. Emblematico al riguardo è il libro intitolato *Tesoro degli operai scoperto alla scuola della formica*, espressione di quella cultura di matrice anglosassone diffusa nella penisola grazie agli scritti di Michele Lessona (Di Pol, 2000). Non mancavano le case editrici, premiate per la pubblicazione e la vendita, a modico prezzo, di un’ampia e prestigiosa raccolta di manuali, libri di testo e sussidi didattici. Alla ditta Paravia, in particolare, si attribuiva non solo il merito di aver contribuito “all’incremento e al progresso della didattica”, grazie alla valente e ingegnosa opera dei suoi collaboratori, ma anche quello di aver evitato al paese di dipendere, in questo specifico settore, dal mercato estero: la sua copiosa e variegata produzione copriva, infatti, quasi integralmente il fabbisogno delle scuole della penisola.

Nell’elenco delle onorificenze figuravano quindici donne: cinque considerate benemerite per il ruolo di docenza o di responsabilità all’interno di istituzioni scolastico-educative; le altre oggetto di encomio per la compilazione di libri di testo, la direzione di periodici femminili, la messa a punto di metodi efficaci nell’insegnamento delle singole discipline e la proposta di sussidi didattici rivolti anche a soggetti disabili. È il caso, ad esempio, della maestra Antonietta Della Casa che presentava “due macchinette da scrivere pei ciechi” in sostituzione del classico punteruolo.

3. Le riflessioni di un insegnante

Il maestro Vincenzo Bugnone, inviato dalla Società Pedagogica Novarese all’esposizione del 1884 con l’incarico di visitare la sezione didattica, scrisse un ampio e puntuale resoconto. Dalle oltre cento pagine del testo emerge una critica e acuta riflessione, esito di un continuo paragone con le pratiche didattiche e le metodologie acquisite durante gli anni di insegnamento. Già nell’avvertenza appare evidente la volontà

dell'autore di non fornire una semplice descrizione di quanto osservato alla mostra, ma di proporre una rilettura dell'esperienza torinese in chiave pedagogica, fondata su un'idea di educazione come processo volto a promuovere, nell'alunno delle scuole elementari, una pluralità di dimensioni: fisica, intellettuale ed etica. Ciascuna di esse era destinata a costituire, seppur in proporzioni diverse, l'oggetto di una delle tre parti in cui si articolava lo scritto.

Lo spazio maggiore era riservato al tema dell'igiene scolastica, in linea con la preoccupazione di salvaguardare la salute di insegnanti e allievi: si tratta di una scelta sorprendente se si considera l'esiguo numero di espositori in questa specifica categoria della divisione didattica. D'altra parte non va dimenticato che l'intento di Bugnone era quello di condividere con i colleghi novaresi le proposte, i materiali e i sussidi didattici all'avanguardia, indice del progresso compiuto, in Italia, in materia d'istruzione e di educazione. Emblematica al riguardo è l'accurata disamina delle opere di De Natali Latino in cui, come ricordato, erano esposti gli studi, condotti nei principali paesi europei, sugli edifici e arredi scolastici, studi di cui il professore siciliano era venuto a conoscenza in occasione della visita all'Esposizione universale di Parigi del 1878: dall'enumerazione degli inconvenienti che derivavano da un'inadeguata illuminazione delle aule e da una scorretta postura degli alunni alle minuziose indicazioni relative alla struttura, alle dimensioni e alla disposizione dei banchi (Todaro, 2017, pp. 399-404).

Nella memoria dell'insegnante non mancavano puntuali riferimenti alle amministrazioni civiche che, nella documentazione presentata alla mostra, avevano dato prova di aver applicato uno o più criteri tra quelli elencati: se i comuni di Verona, Torino e Genova disponevano di scuole primarie "ampie, alte, asciutte, ben riscaldate, ben ventilate, riccamente rischiarate, epperò dotate di quella salubrità che non tutti gli scolari trovano nella propria casa" (Bugnone, 1885, p. 18), degne di lode erano alcune medie e piccole cittadine della penisola per la costruzione di asili infantili nel rispetto delle norme igienico-sanitarie. Il capoluogo piemontese si segnalava, in particolare, per i modelli di banchi in uso nelle scuole: quello adottato nelle elementari, su progetto del tecnico Carlo Pistono, consentiva di conciliare l'aspetto igienico con le esigenze delle finanze municipali; quello proposto dal professor Luigi Pagliani per gli asili era stato realizzato in modo da favorire l'assunzione, durante la fase del sonno, di una posizione comoda in grado di assicurare il buon funzionamento dell'apparato respiratorio e una fluida circolazione sanguigna.

Interessante è il richiamo dell'autore al ruolo attivo che i maestri con un'adeguata conoscenza dell'ambiente scolastico e dei principi d'igiene potevano svolgere attraverso un'opera di sensibilizzazione delle amministrazioni comunali e il ricorso ai mezzi a disposizione per ridurre gli effetti nefasti derivanti dalla frequentazione di locali angusti, umidi e privi di ventilazione. Era una consapevolezza indice di una solida formazione culturale, di cui le citazioni dotte, la ricca bibliografia di riferimento, l'eleganza della forma espositiva e il possesso di ampie nozioni scientifiche erano una manifesta espressione.

Degna di nota è anche la parte dello scritto che, dedicata all'educazione dell'intelletto, focalizzava l'attenzione sul materiale didattico e sulle guide per i maestri. Venivano valorizzate le proposte che rappresentavano una valida ed efficace applicazione, nell'insegnamento delle singole discipline, del metodo oggettivo in linea con la "lezione di cose" di cui parleranno i programmi Gabelli. Non a caso un intero paragrafo della relazione aveva come oggetto i musei pedagogici di cui Bugnone auspicava la presenza in tutte le scuole: nell'esprimere un particolare apprezzamento per quelli istituiti a Genova e a Verona, sottolineava come la presentazione di oggetti reali o della loro immagine fosse funzionale a rendere "sensibile, chiaro e perciò breve ed utile l'apprendimento" (p. 83). Proprio su tali presupposti si fondeva la critica rivolta ai sillabari mobili o meccanici esposti alla mostra, ritenuti complicati nell'utilizzo, dannosi "perché sciupatori di spazio e tempo" e incapaci di suscitare nella scolaresca un interesse costante nei confronti della lettura. Il criterio di fattibilità non doveva, però, essere disgiunto da quello del risparmio: solo a queste condizioni, infatti, era possibile garantire l'adozione del materiale didattico anche nei contesti educativi più poveri, identificati con le scuole dei piccoli villaggi.

Parallelamente l'insegnante novarese si soffermava su quelle pratiche didattiche di avvio alla composizione che, in sostituzione della tradizionale e sterile imitazione o riproposizione di favolette e letterine, privilegiavano la narrazione di fatti legati ai vissuti degli allievi e alla storia della comunità locale conformemente alla necessità, manifestata successivamente nei già citati programmi, di fondare l'insegnamento sulla vita reale e sull'esperienza quotidiana. Condivisa era anche la scelta dei colleghi scaligeri di invitare gli alunni a trarre spunto da un quadro per la produzione di un testo scritto nell'intento di favorire l'acquisizione dell'abitudine all'osservazione e lo sviluppo del senso critico come sottolineerà lo stesso Gabelli,

sostenitore del metodo sperimentale e dell'esigenza di promuovere, nelle giovani generazioni, la formazione dello "strumento testa" (Bonetta, 1994).

Nella valutazione delle pubblicazioni rivolte agli insegnanti figurano, in una sorta di ricapitolazione, tutti gli aspetti innovativi fino ad ora richiamati: se il testo di Morelli, intitolato *Come farei scuola*, aveva il pregio di proporre un "metodo veramente pratico, praticabile e naturale", il volume di Giuffrida, dedicato allo studio della storia nelle scuole elementari, invitava il docente a presentare i contenuti della disciplina a partire "dal luogo in cui s'insegna" (Bugnone, 1885, p. 89).

In conclusione, lo studio sulla didattica all'esposizione del 1884 – circoscritto nel presente lavoro, per limiti di spazio, all'esame del materiale esposto e alla valorizzazione, attraverso il conferimento dei premi, delle nuove tendenze pedagogiche – offre significativi spunti per una riflessione di più ampio respiro che, anche alla luce del confronto con le successive e non ancora indagate edizioni del 1894 e del 1911, consente di ricostruire l'evoluzione della realtà scolastica italiana nella pluralità dei suoi aspetti (igiene ed edilizia scolastica, discipline, metodi e pratiche didattiche, sussidi e beni materiali) in linea con i recenti e già richiamati filoni della ricerca storico-educativa.

Riferimenti bibliografici

- Aimone L., Filippi F.B. (2003). 1884. La nazione italiana al lavoro. In U. Levra, R. Rocca (eds.), *Le esposizioni torinesi, 1805-1911: specchio del progresso e macchina del consenso* (pp. 79-109). Torino: Archivio storico della Città di Torino.
- Bonetta G. (1994). *Aristide Gabelli e il metodo critico in educazione*. L'Aquila: Japadre.
- Brunelli M. (2021). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.
- Dal Piaz R. (1952). Un secolo di progresso nell'arredamento delle scuole torinesi. *Torino*, 6: 13-19.
- Daneo E. (1886). *Esposizione generale italiana in Torino 1884*, 2 voll. Torino: Paravia.
- Di Pol R.S. (1999). Fröbel e il fröbelismo in Italia. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 6: 179-218.
- Di Pol R.S. (2000). Istruzione popolare e self-helpismo nel tardo positivismo piemontese. In G. Chiosso (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento* (pp. 321-355). Brescia: La Scuola.
- Dittrich K. (2010). *Experts Going Transnational: Education at World Exhibitions during the Second Half of the Nineteenth Century*, 2 voll. PhD Thesis: University of Portsmouth.
- Escolano A. (2007). *La cultura material de la escuela*. Berlanga De Duero: CEINCE.
- Escolano A. (2012). La educación en las Exposiciones Universales. *Cuestiones de Pedagogía*, 21: 149-170.
- Esposizione generale italiana in Torino nel 1884. *Catalogo degli oggetti esposti nel Padiglione della città di Torino* (1884). Torino: Unione tipografico-editrice.
- Esposizione generale italiana in Torino nel 1884. *Catalogo ufficiale delle divisioni II e III. Didattica e produzioni scientifiche* (1884). Torino: Unione tipografico-editrice.
- Esposizione generale italiana in Torino nel 1884. *Catalogo ufficiale della divisione IV. Previdenza ed assistenza pubblica* (1884). Torino: Unione tipografico-editrice.
- Esposizione generale in Torino nel 1884. *Premi agli espositori secondo le deliberazioni della giuria* (1884). Torino: Stamperia reale della ditta G.B. Paravia e Comp.
- Figeac-Monthus M. (ed.) (2018). *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e siècle à nos jours*. Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Gaspar da Silva V.L., Souza (de) G. (2020). Historical perspective of material school culture: theoretical and methodological possibilities. *History of education & children's literature*, 2: 49-60.
- Lawn M., Grosvenor I. (eds.) (2005). *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford: Symposium Books.
- Lawn M. (ed.) (2009). *Modelling the Future: Exhibitions and the Materiality of Education*. Oxford: Symposium Books.
- Mar Del Pozo Andrés (de) M. (1983). Presencia de la pedagogía española en las exposiciones universales del XIX. *Historia de la Educación, Salamanca*, 2: 165-172.
- Meda J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Per una storia dei luoghi della materialità educativa (sezione monografica) (2014). *Rivista di storia dell'educazione*, 1: 5-116.

- Sani R. (2020). La ricerca sul Patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive di indagine. In A. Barausse *et alii* (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo* (pp. 35-48). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Studio del maestro Vincenzo Bugnone sulla didattica all'esposizione nazionale di Torino del 1884* (1885). Novara: Stabilimento tipo-litografico commerciale.
- Targhetta F. (2018). Tra produzione industriale e alfabetizzazione diffusa: nuovi approdi per la storia della cultura materiale della scuola. *History of education & children's literature*, 1: 587-592.
- Todaro L. (2014). *Sante Giuffrida e il rinnovamento educativo nell'Italia unita*. Milano: FrancoAngeli.
- Todaro L. (2017). Rinnovamento educativo e cultura materiale della scuola: il contributo di Emanuele Latino alla pedagogia italiana del secondo Ottocento. In H. A. Cavallera (ed.), *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé A. Cavallera I* (pp. 393-406). Lecce: Pensa MultiMedia.

L'Università italiana degli anni Cinquanta:
dal fallimento della riforma Gonella all'accantonamento del *Piano decennale*

Italian University in the 1950s:
from the failure of the Gonella reform to the introduction of the *Ten-Year Plan*

Luigiaurelio Pomante

Associate Professor of History of Education | Department of Education, Cultural Heritage and Tourism | University of Macerata (Italy) | luigiaurelio.pomante@unimc.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pomante L. (2021). L'Università italiana degli anni Cinquanta: dal fallimento della riforma Gonella all'accantonamento del *Piano decennale*. *Pedagogia oggi*, 19(1), 124-130.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-16>

ABSTRACT

Starting from the Gonella reform's failure to reorganize the entire Italian training system, up to the introduction of the Ten-Year Plan, the aim of this article is to reconstruct the most significant events in Italian academia and higher education during the 1950s. Using a wide range of archival and print sources, this contribution firstly analyses the main critical points in academia and the Ministry of Education during that timeframe, and then investigates the deceptive attempt of the Ten-Year Plan proposed by Fanfani's second Government. The Plan, which considered educational development as a matter of social justice and evaluated human resources, was intended to relaunch a comprehensive and structural reform of education and schools. In this decade, which was characterized by so-called «administrative management», an insidious Parliamentary debate was especially avoided through limited measures and legislative provisions.

Il presente intervento intende ricostruire le vicende più significative dell'Università e dell'istruzione superiore in Italia nel corso degli anni Cinquanta, a partire dal fallimento della riforma Gonella di riorganizzare complessivamente il sistema formativo italiano fino all'accantonamento del Piano Decennale che considerava lo sviluppo dell'istruzione in termini di giustizia sociale e di valorizzazione di tutte le risorse umane disponibili. Attraverso l'utilizzo di una ricca messe di fonti d'archivio e a stampa si analizzano innanzitutto criticità e problematiche principali di una stagione ministeriale della scuola come dell'Università caratterizzata per quasi un intero decennio dalla cosiddetta gestione «per via amministrativa» con provvedimenti parziali e di piccolo cabotaggio, al fine soprattutto di evitare le insidie di un confronto parlamentare i cui esiti apparivano tutt'altro che scontati. Quindi, si prende in esame l'illusorio tentativo condotto attraverso il Piano Decennale, proposto dal II governo Fanfani, di rilanciare la prospettiva di una riforma complessiva e strutturale dell'istruzione e della scuola.

Keywords: History of university, History of education, Reforms of Education, Italy, XX Century

Parole chiave: Storia dell'Università, Storia dell'educazione, Riforme del sistema educativo, Italia, XX secolo

Received: February 22, 2021

Accepted: March 12, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Luigiaurelio Pomante, luigiaurelio.pomante@unimc.it

1. Una politica scolastica priva di grandi slanci

Terminata l'esperienza di Guido Gonella alla guida del ministero della Pubblica Istruzione con il fallimento, di fatto, del suo progetto di riforma del sistema formativo italiano (Chiosso, 1988; S. Sani, 2000; Pomante, 2018), il VII governo De Gasperi, apertosi ufficialmente il 26 luglio 1951¹, registrava l'arrivo alla guida della Minerva del democristiano Antonio Segni². L'uscita di scena dell'uomo che aveva guidato la Pubblica Istruzione negli anni difficili della ricostruzione post-bellica, rappresentava molto di più di un semplice avvicendamento ministeriale: con l'addio di Gonella veniva meno la stessa prospettiva di rinnovamento organico e globale della Scuola, da lui tenacemente coltivata e portata avanti, sia pure non senza incertezze e difficoltà, nel corso del suo lungo ministero. Il nuovo ministro, destinato a reggere il dicastero dell'istruzione nei due anni che mancavano alla conclusione della legislatura, fin dalle sue prime dichiarazioni ma anche dai suoi primi atti concreti, apparve particolarmente interessato a dedicarsi, oltre che ad un potenziamento della ricerca scientifica, soprattutto alla «buona amministrazione» e non ai destini del progetto di riforma scolastica tanto da preferire di far decantare la riforma e le polemiche che l'avevano accompagnata, con l'implicito avvertimento che nel corso del suo ministero non avrebbe certo vestito i panni del «ministro riformatore» (R. Sani, 1990). L'atteggiamento di Segni, riproposto poi costantemente dai suoi successori, almeno fino all'ultima fase del decennio, può essere assunto a simbolo di quelle che furono le vicende scolastiche degli anni Cinquanta del Novecento. L'accresciuta conflittualità ideologica e politica che caratterizzò questo periodo, e, parallelamente, il ripiegamento su se stessi dei governi centristi, ormai lontani dai propositi riformatori che avevano caratterizzato la prima fase degasperiana, contribuirono, di fatto, ad alimentare una politica della Scuola e dell'Università fatta di piccoli passi e di provvedimenti settoriali e spesso slegati tra loro, attenta più che ad introdurre cambiamenti significativi, a dare principalmente soluzioni parziali ed episodiche alle tante piccole questioni emergenti. Si trattava, insomma, di una politica scolastica priva di grandi slanci, di propositi ambiziosi e di prospettive di largo respiro, di una politica di intervento che sceglieva, a causa delle difficoltà delle forze politiche ad incontrarsi per dar vita ad un'ipotesi di riforma generale della scuola, una normazione di tipo amministrativo, attraverso il costante ricorso alle circolari ministeriali, e caratterizzata dall'avvio di una serie di provvedimenti legislativi particolari e specifici, opportunamente collocabili «sotto la rubrica della manutenzione» (Pazzaglia, 2001, pp. 481-484; Bonini, 2013, pp. 37-38).

Tuttavia, proprio la frammentarietà di tali provvedimenti e, per converso, il contemporaneo acuirsi di alcuni problemi (si pensi ad esempio a quello della scuola per gli 11-14 anni o alla notevole e per lo più «incontrollata» espansione quantitativa dell'Università), finirono per riproporre con forza l'urgenza di un rinnovamento del sistema formativo italiano attraverso un apposito intervento legislativo che si rivelasse organico e completo.

2. L'Università italiana in crisi e la necessità di una riforma strutturale

È proprio in tale contesto che va collocato, da parte del II governo Fanfani (con Aldo Moro al dicastero della Pubblica Istruzione)³, il cosiddetto *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969* (Codignola, 1962; S. Sani, 2000). Tale provvedimento, presentato al Senato il 22 settembre 1958, prevedeva lo stanziamento di notevoli finanziamenti, finalizzati all'attuazione delle riforme e della ristrutturazione organizzativa di cui il sistema scolastico necessitava. Esso stabiliva che, nel corso del decennio 1959-69, lo Stato avrebbe disposto misure finanziarie per una cifra complessiva pari a 1.386 miliardi a favore dell'edilizia scolastica, delle attrezzature didattico-scientifiche, dell'assistenza scolastica e universitaria,

1 Il settimo governo De Gasperi rimase in carica dal 26 luglio 1951 al 16 luglio 1953.

2 Antonio Segni è stato ministro della Pubblica Istruzione dal 26 luglio 1951 al 16 luglio 1953 nel settimo governo De Gasperi e dal 17 agosto 1953 al 18 gennaio 1954 nel governo Pella.

3 Moro fu ministro del II governo Fanfani dal 1° luglio 1958 al 15 febbraio 1959. Il II governo Fanfani succedeva al governo di Adone Zoli dopo le elezioni politiche della primavera del '58.

del finanziamento e della diffusione delle scuole materne e dell'incremento del personale direttivo e docente delle scuole primarie e secondarie e dell'Università.

Accolto all'inizio con fiducia e moderato ottimismo da un po' tutti gli schieramenti politici (Gozzer, 1959; Gliozzi, 1959), pur discostandosi per la natura e il tipo di approccio dal progetto di riforma scolastica predisposto quasi un decennio prima dal ministro Gonella, il *Piano decennale* si poneva idealmente nella scia degli indirizzi e dei motivi ispiratori di quello. A questo proposito, non si può non concordare con il giudizio formulato da Giorgio Chiosso, per il quale, al pari del ddl n. 2100 del '51, «anche il progetto Fanfani-Moro considerava lo sviluppo dell'istruzione in termini di giustizia sociale e di valorizzazione di tutte le risorse umane disponibili» (Chiosso, 1988, p. 188). Al di là degli innegabili elementi di continuità con il progetto Gonella del 1951, ciò che appare di maggior rilevanza è che il *Piano* proposto dal II governo Fanfani, di fatto, rilanciava la prospettiva di una riforma complessiva e strutturale dell'istruzione e della scuola, che avvenisse per via parlamentare, e soprattutto che fosse sostenuta da una precisa programmazione economica. Esso rifletteva l'affermarsi all'interno della classe politica di una «cultura della programmazione», in virtù della quale lo Stato era chiamato a guidare i grandi momenti di trasformazione socio-economica del Paese. Alla luce di tale processo, che sarebbe poi stato assunto con ulteriore convinzione dai successivi governi di centro-sinistra, «la scuola cessava di costituire un momento a sé stante per diventare elemento di un sistema più ampio nel quale interagivano fattori di varia natura, da quelli economici a quelli più propriamente formativi» (Pazzaglia, 2001, p. 483).

Ecco dunque che l'ipotesi di un organico intervento riformatore nel settore dell'istruzione, messa da parte con il fallimento della riforma Gonella, tornava prepotentemente al centro del dibattito politico e parlamentare, coinvolgendo sia le forze di governo che quelle di opposizione, nella decisa e comune presa d'atto della necessità di attivare, accanto agli investimenti produttivi, quale condizione non più procrastinabile per la crescita complessiva della società italiana, oltre che per il miglioramento delle condizioni di vita dei cittadini, una seria iniziativa di politica scolastica.

A necessitare in maniera particolare di tale opera di riforma complessiva ed organica era soprattutto il settore dell'istruzione superiore e dell'Università. La già ricordata stagione della gestione «per via amministrativa» della scuola e dell'Università, nel corso della quale, resasi incerta – per la radicalizzazione dello scontro ideologico e politico tra le forze parlamentari che sostenevano le maggioranze governative – la possibilità stessa di ottenere il consenso su una riforma globale e di ampio respiro dell'istruzione e del sistema formativo italiano, aveva portato i responsabili della Pubblica Istruzione a concentrarsi, anche con riferimento al mondo universitario, su provvedimenti parziali e di piccolo cabotaggio, al fine soprattutto di evitare le insidie di un confronto parlamentare i cui esiti apparivano tutt'altro che scontati (Pazzaglia, 1988, pp. 513-515; Barbagli, 1976, pp. 391-392). Tale *modus operandi*, se da un lato, aveva suscitato amarezza e sconcerto tra coloro che avevano condiviso e sostenuto le aspirazioni riformatrici della fase precedente, dall'altro però aveva ridato vigore alle spinte corporative e localistiche, sovente in netta controtendenza con le esigenze di un'espansione organica e razionale del sistema d'istruzione superiore italiano (Miozzi, 1993). Di qui, sia strettamente connessa alle pressioni politiche esercitate dalle classi dirigenti locali (Semenza, 2009), sia animata dalla volontà di affrontare, attraverso una politica di decentramento, il problema del sovraffollamento delle università maggiori che mal si conciliava con la particolare e singolare geografia accademica italiana (Moretti, 2011), la preoccupazione che maggiormente ispirò i titolari del dicastero della Pubblica Istruzione nel corso degli anni Cinquanta, fu soprattutto quella di concentrarsi sullo sviluppo, spesso selvaggio, irrazionale e mai guidato, anche in questo caso, da un piano organico e complessivo, di nuove facoltà e soprattutto di nuove sedi universitarie lungo tutta la Penisola (Capano, 1988; Luzzatto, 2001; Graziosi, 2010; Governali, 2018).

Il quadro, tuttavia, era ancora più complesso. I veri problemi dell'Università italiana, infatti, erano anche altri, per lo più di carattere strutturale e ben manifesti già da tempo. Con lo sviluppo postbellico della società italiana, soprattutto intorno alla fine degli anni Cinquanta, l'Università aveva palesato chiari segni di crisi, non riuscendo più a dare risposte adeguate né alle forti istanze di mobilità sociale emergenti nel Paese, né alle esigenze di svecchiamento dei saperi conseguenti alla rilevante crescita della cultura tecnico-scientifica e alla rapida industrializzazione di un Paese che, peraltro, aveva bisogno di un consistente numero di laureati, specialmente nei settori scientifici. L'Università, forzata dagli eventi, finiva così per essere coinvolta in un processo di cambiamento in buona misura rapportabile al processo evolutivo che interessava una società in rapido quanto caotico sviluppo, secondo parametri complessi e talora anche

contraddittori. Ciò faceva sì che regnasse negli atenei una sostanziale incertezza ben rappresentata, ad esempio, dalla debole ed ambigua legge 18 marzo 1958, n. 311, che oltre a ribadire la «libertà d'insegnamento e di ricerca scientifica», poneva per i professori l'obbligo (non sanzionato e quindi largamente disatteso) «ad impartire le lezioni settimanali in non meno di tre giorni distinti», senza tuttavia stabilire un impegno minimo di tempo per la didattica al di là di un volutamente generico «tante ore settimanali quante la natura e l'estensione dell'insegnamento stesso richiedano». L'Università italiana, come spiegano efficacemente le parole di Andrea Romano, si presentava come un coacervo di contraddizioni, incapace di fronteggiare le nuove sfide poste dalla società contemporanea:

Curricula ingessati e inadeguati alle diverse realtà, forme didattiche obsolete e scarsamente efficaci, strutture insufficienti, alto rapporto fra docenti e studenti, bassa frequenza e professori che spesso consideravano l'insegnamento (e talvolta anche la ricerca) un impegno marginale, seppure irrinunciabile perché di prestigio e implicante consistenti ricadute economiche o clientelari, rendevano il sistema universitario italiano, seppure eccellente in alcuni settori e in talune élites, globalmente insoddisfacente e scarsamente produttivo, come evidenziava, ad esempio, il rilevante numero di fuoricorso: ben il 37% sul totale degli iscritti nell'anno accademico 1950-51, mentre il rapporto fra iscritti e laureati, nello stesso anno, era inferiore al 10%. Una selezione apparentemente spietata che non sempre trovava giustificazione nella qualità e nel giusto rigore degli studi (Romano, 1998, pp. 14-15).

Così, se da un lato si registrava il rafforzamento della posizione di privilegio della corporazione dei professori (giustificata con un continuo ricorso alla libertà e all'autonomia della docenza e della ricerca universitaria), dall'altro si acuiva la necessità di prendere coscienza dell'affermarsi in seno alla popolazione studentesca di una sempre più consistente propensione verso l'espansione, determinata dalla diffusa difficoltà per i giovani diplomati di trovare un'occupazione (De Francesco, Trivellato, 1978), dalla speranza di un miglioramento economico e di un più agevole accesso a professioni e uffici di prestigio, dal desiderio degli studenti di transito sociale.

3. Il Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969: le fortune alterne di un progetto fallimentare

Proprio nell'ottica di un intervento di riforma complessivo dell'intero sistema formativo nazionale, istruzione superiore inclusa, come già ricordato, il 22 settembre 1958 il ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro presentava al Senato il ddl n. 129 concernente il *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969*. Caduto all'inizio dell'anno seguente il governo Fanfani, il successore di Moro, Giuseppe Medici, che avrebbe retto il ministero dal febbraio 1959 al luglio 1960, espresse la sua volontà di condurre in porto il provvedimento e s'impegnò a difenderne gli indirizzi di fondo e le linee operative di fronte alle critiche e alle riserve sollevate dentro e fuori il Parlamento dalle opposizioni di sinistra e dagli ambienti scolastici d'orientamento laico e progressista (Canestri, Ricuperati, 1976). Al di là dell'inevitabile individuazione di un maggiore sforzo finanziario, le principali critiche mosse al *Piano* facevano leva sul fatto che tale provvedimento sembrava non definire in modo netto e preciso gli obiettivi di fondo e i criteri guida della riforma scolastica, al punto che, osservavano i detrattori del *Piano*, «le risorse stanziare, lungi dal favorire l'auspicato rinnovamento, sarebbero al fine servite a consolidare il sistema in vigore o, come nel caso della scuola per gli 11-14 anni, a varare soluzioni del tutto insufficienti» (Pazzaglia, 2001, p. 484).

Nonostante tali critiche, comunque, almeno inizialmente, l'*iter* parlamentare del ddl n. 129 non incontrò seri ostacoli. Nel dicembre 1959, infatti, seppur emendato in più punti (Ambrosoli, 1982), esso riuscì ad ottenere l'approvazione in Senato e fu pertanto trasmesso alla Camera dei deputati, dove, tra l'inverno e la primavera 1960, fu sottoposto ad un primo esame. Nel mese di maggio 1960, tuttavia, il dibattito sul *Piano* subì una battuta d'arresto, in seguito alla grave crisi politica verificatasi all'indomani dell'approvazione del governo Tambroni, sostenuto con i voti della destra neofascista. A causa di tali avvenimenti la discussione alla Camera del provvedimento poté riprendere soltanto nella primavera del 1961, in un contesto tuttavia profondamente mutato: a Tambroni, infatti, era succeduto il terzo gabinetto Fanfani (luglio

1960-febbraio 1962) e al ministro Medici era subentrato il compagno di partito Giacinto Bosco⁴. Si stava di fatto inaugurando la cosiddetta politica delle “convergenze parallele”, ossia l’avvio di quel laborioso processo politico attraverso il quale il nuovo segretario della DC, Aldo Moro, avrebbe portato, di lì a qualche anno, il suo partito all’alleanza di governo con i socialisti di Pietro Nenni (Di Loreto, 1993).

In questo quadro, il lento ma, tutto sommato, fino a quel momento tranquillo cammino parlamentare del *Piano decennale* subì una decisa inversione di rotta. Alla ripresa del dibattito alla Camera nel 1961, infatti, i partiti di sinistra manifestarono nei riguardi del ddl un atteggiamento assai più rigido e polemico di quello tenuto precedentemente, non mancando di sottolineare che un accordo in Parlamento tra maggioranza e opposizione sulla politica scolastica sarebbe stato possibile solo nel caso in cui il governo avesse proceduto al ritiro e all’accantonamento del provvedimento in discussione. A farsi portavoce di tale dura presa di posizione fu il socialista Tristano Codignola, il quale il 25 maggio 1961 presentò alla Camera dei deputati una lunga e puntuale relazione di minoranza (Atti Parlamentari, 1961):

Dopo oltre 32 mesi dalla sua presentazione – dichiarava Codignola – non soltanto esso (il *Piano*) non sembra più rivestire quella importanza “trascendente” – che gli si volle attribuire al suo apparire, ma le lacune, le contraddizioni ed i pericoli, che lo caratterizzano, appaiono ormai in luce così chiara da renderne impossibile l’accoglimento da parte delle sinistre, e dubbia l’opportunità di appoggio da parte degli stessi partiti che contribuiscono ad assicurare la maggioranza al governo (p. 3).

Ad impedire categoricamente l’approvazione del *Piano*, a giudizio del deputato socialista, erano principalmente alcune carenze gravi e talune rilevanti problematiche emerse dall’analisi attenta del provvedimento e messe in risalto «da diverse parti politiche, non esclusi alcuni settori del movimento cattolico». In primo luogo Codignola sottolineava come il *Piano* fosse carente degli elementi caratteristici e caratterizzanti tale tipologia di provvedimenti, risultando mancanti «adeguate previsioni di sviluppo economico e scolastico che lo giustificano», né essendovi riportate precise indicazioni circa la sua copertura finanziaria, ossia riguardo alle modalità di reperimento degli stanziamenti annuali necessari alla realizzazione dei suoi obiettivi. Altresì Codignola rilevava la totale assenza, nel testo governativo, di meccanismi tali da garantire che gli investimenti previsti avrebbero realmente avuto un carattere «straordinario e sicuramente aggiuntivo» rispetto all’investimento ordinario attuale della spesa per l’istruzione: in sostanza il *Piano* lasciava del tutto incerti sulla sua capacità intrinseca di costituire una vera e propria «svolta» rispetto agli stanziamenti tradizionalmente destinati alla scuola nel quadro del bilancio statale. Molto duro era il giudizio del relatore di minoranza su quella che lui definiva la «struttura tecnica» del *Piano*, ossia la connessione tra gli stanziamenti finanziari e i provvedimenti di riforma. Tali provvedimenti sostanziali presentati o annunciati apparivano del tutto slegati da un’organica riforma della scuola e la mancanza di un simile collegamento tra spese e riforme rischiava di vanificare ogni proposito di rinnovamento strutturale del sistema formativo.

Particolarmente interessante ai fini del nostro discorso risulta essere soprattutto la parte della relazione di Codignola dedicata all’istruzione superiore, non tanto con riferimento all’individuazione delle criticità riscontrabili nei carenti interventi finanziari previsti dal provvedimento in materia universitaria (pp. 84-98), quanto nella puntuale e realistica descrizione che il deputato socialista offriva del deficitario stato di salute dell’Università italiana (Catalano, 1969). Assumendo quale punto di partenza il documento pubblicato dalle associazioni di docenti (ANPUR), assistenti (UNAU) e studenti universitari (UNURI) in occasione della «Giornata dell’Università», tenutasi il 27 gennaio di quell’anno, e nel quale si cercava di risvegliare «una parte della opinione pubblica più sonnacchiosa e distratta sul carattere drammatico della crisi universitaria, e sulle ripercussioni che stanno per derivarne a tutto il Paese, al suo sviluppo economico e culturale, alla sua possibilità di adeguarsi al ritmo ed al livello della ricerca scientifica, alla formazione delle nuove classi dirigenti» (Atti Parlamentari, 1961, pp. 85-87), Codignola rimproverava senza mezzi termini alla classe politica italiana dell’ultimo decennio di essere stata messa al corrente di tale difficile situazione dell’istruzione superiore ma di averla fronteggiata solo per mezzo di provvedimenti che «portano impressi ovunque i segni dell’approssimazione e del pressapochismo, [...] dal carattere aleatorio e disorganico», e totalmente manchevoli di qualsiasi lungimirante prospettiva. Di qui la responsabilità «inconten-

4 Giacinto Bosco, professore ordinario di Diritto internazionale, è stato ministro della Pubblica istruzione dal 26 luglio 1960 al 21 febbraio 1962.

stabile e schiacciante» della classe politica dirigente, incapace, a giudizio del relatore socialista, di comprendere la semplice ma fondamentale equazione «scuola in crisi vuol dire paese in crisi».

Quindi, dopo aver esaminato la gravità della situazione universitaria italiana dal punto di vista prettamente quantitativo (sproporzione tra numero degli studenti iscritti e numero di docenti, disorganica e inappropriata localizzazione territoriale delle sedi, non equilibrato rapporto tra facoltà umanistiche e facoltà tecnico-scientifiche con predominio numerico ovviamente delle prime, evidente carenza di aule e strutture edilizie adeguate), il deputato socialista si soffermava soprattutto sull'obsolescenza degli ordinamenti didattici esistenti e sui problemi di costume che affliggevano da troppo tempo, in maniera endemica, gli atenei della Penisola.

Sulla prima questione Codignola sottolineava come fosse sempre più stridente la contraddizione tra gli ordinamenti didattici universitari italiani e la funzione che si richiedeva in quel preciso momento alla università:

La lezione cattedratica a centinaia o addirittura a migliaia di studenti, l'individualismo della cattedra unica o dell'Istituto connesso esclusivamente ad una cattedra, l'organizzazione quantitativa degli esami sono tutti residui di un tempo passato, che non possono in alcun modo corrispondere alle caratteristiche di un insegnamento moderno, fondato sul lavoro di gruppo, sulla costante presenza dell'insegnante, sul rapporto personale fra docenti e giovani (p. 89).

Di qui la necessità impellente secondo Codignola «di una moltiplicazione di docenti di gradi intermedi», di «un massiccio incremento di assistenti commisurati al numero dei frequentanti», di «una connessione di più insegnamenti in Istituti policattedre», di «una compresenza di più cattedre di eguali discipline (anche per assicurare una dialettica dell'insegnamento indispensabile allo sviluppo degli studi)», di «un'autonoma decisione collettiva di ogni università nella predisposizione di piani di studio e di raggruppamenti di cattedre al di fuori [...] di disposizione regolamentari rigide e predeterminate».

Di ben più complessa soluzione erano invece a giudizio del deputato socialista le problematiche legate al malcostume regnante negli atenei italiani, a quelle «escrescenze patologiche nate da insufficienza legislativa, finanziaria, funzionale delle Università», che vedevano quali protagonisti in negativo i docenti di ruolo, «arroccati nella difesa di privilegi assurdi ed inconcepibili in una società democratica» (Catalano, 1969, p. 329).

Le questioni del *full time* del professore universitario, del cumulo dell'attività professionale o politica con l'insegnamento, della residenza in sede e della regolarità delle lezioni, dell'accaparramento degli incarichi da parte dei titolari, il carattere feudale che spesso assume la posizione del 'caposcuola' rispetto ad assistenti e a studenti, gli stessi fenomeni camorristici tante volte denunciati nella attuale organizzazione dei concorsi e nel meccanismo delle libere docenze, sono problemi che restano sul piano di una semplice denuncia moralistica senza possibilità di sostanziale soluzione, se non si ci propone di risolverli valendosi anzitutto di interventi legislativi e finanziari che vengano ad eliminare le condizioni obiettive che possono servire di pretesto al malcostume universitario (Atti Parlamentari, 1961, p. 90).

Conclusioni

Di questa Università, dunque, assai debole e per taluni addirittura «moribonda», e alla quale senza le opportune ed incisive riforme strutturali non avrebbe giovato neppure un massiccio sforzo finanziario (che anzi avrebbe rischiato di rassodare ed irrigidire l'attuale struttura), era chiamata ad interessarsi in tempi brevi la classe dirigente italiana per mezzo di un intervento serio ed organico di programmazione e pianificazione che prendesse in seria considerazione le istanze che provenivano da più fronti.

Tale intervento, però, non poteva essere individuato nel *Piano decennale*. Le numerose critiche e le riserve espresse nei riguardi del *Piano* dalle opposizioni di sinistra e da non pochi esponenti della stessa maggioranza di governo (Sinistrero, 1958), infatti, avevano dimostrato ormai ampiamente che, così strutturato, esso non avrebbe trovato l'approvazione del Parlamento. Così, proprio mentre il dibattito, che aveva accompagnato il lungo *iter* parlamentare del provvedimento, stava ormai giungendo a termine con un prevedibile esito negativo, l'on. Fanfani, che, nel frattempo, caduto l'esecutivo da lui presieduto nel febbraio

1962, era subentrato a sè stesso, in occasione della presentazione alla Camera del suo nuovo governo (21 febbraio), rendeva nota la decisione di ritirare il ddl relativo al *Piano decennale*. Ogni intervento organico sul sistema formativo italiano, Università inclusa, andava rimandato ad altra occasione più propizia. Nella consapevolezza, tuttavia, da parte di quasi tutte le forze politiche del Paese che tale disegno complessivo di riforma scolastica non fosse comunque più procrastinabile (Pomante, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Ambrosoli L. (1982). *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: il Mulino.
- Atti Parlamentari (1961). Camera dei Deputati, 13 giugno 1961, *Relazione della VIII Commissione Permanente sul disegno di legge approvato dal Senato della Repubblica nella seduta del 9 dicembre 1959, presentata alla presidenza il 25 maggio 1961 dal relatore di minoranza Tristano Codignola*, n. 1868 A bis.
- Barbagli M. (1976). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Bonini F. (2013). Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il “Piano Gui”. In A. Breccia (ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto* (pp. 37-49). Bologna: Clueb.
- Canestri G., Ricuperati G. (1976). *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*. Torino: Loescher.
- Capano G. (1988). *La politica universitaria*. Bologna: il Mulino.
- Catalano F. (1969). *I movimenti studenteschi e la scuola in Italia (1938-1968)*. Milano: Mondadori.
- Chiosso G. (1988). *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Codignola T. (1962). *Nascita e morte di un Piano*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Francesco C., Trivellato P. (1978). *La laurea e il posto. Istruzione superiore e mercato del lavoro in Italia e all'estero*. Bologna: il Mulino.
- Di Loreto P. (1993). *La difficile transizione. Dalla fine del centrismo al centro sinistra*. Bologna: il Mulino.
- Gliozzi M. (1959). Il piano di sviluppo della scuola. *Il Ponte*, 15(11): 1367-1376.
- Governali L. (2018). *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana, 1946-1986*. Bologna: il Mulino.
- Gozzer G. (1959). *Sviluppo e scuola nel Piano decennale*. Roma: Uciim.
- Graziosi A. (2010). *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*. Bologna: il Mulino.
- Luzzatto G. (2001). *2001: l'odissea dell'università nuova*. Milano: La Nuova Italia.
- Miozzi U.M. (1993). *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Moretti M. (2011). Sulla geografia accademica nell'Italia contemporanea (1859-1962). In L. Bianco, A. Giorgi, L. Mineo (eds.), *Costruire un'Università. Le fonti documentarie per la storia dell'Università degli Studi di Trento, 1962-1972* (pp. 59-100). Bologna: il Mulino.
- Pazzaglia L. (1988). Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958). In *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra, 1945-1958* (pp. 495-543). Brescia: La Scuola.
- Pazzaglia L. (2001). La politica scolastica del Centro-sinistra. In L. Pazzaglia, R. Sani (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra* (pp. 481-495). Brescia: La Scuola.
- Pomante L. (2018). La politica universitaria del ministro Guido Gonella negli anni della ricostruzione postbellica: dall'Inchiesta per la riforma della scuola al D.D.L. n. 2100. *Annali di storia delle università italiane*, 22 (1): 67-92.
- Pomante L. (2020). Dall'università d'élite all'università di massa: luci e ombre sull'evoluzione dell'istruzione superiore nell'Italia del secondo Novecento. In A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 102-128). Milano: FrancoAngeli.
- Romano A. (1998). A trent'anni dal '68. “Questione universitaria” e “riforma universitaria”. *Annali di storia delle università italiane*, 2: 9-35.
- Sani R. (1990). *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*. Brescia: La Scuola.
- Sani S. (2000). *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*. Perugia: Morlacchi.
- Semenza R. (2009). Una proliferazione eccessiva dell'offerta formativa? In M. Regini (ed.), *Malata e denigrata. L'Università italiana a confronto con l'Europa* (pp. 19-30). Roma: Donzelli.
- Sinistrero V. (1958). Il Piano decennale per la scuola. *Orientamenti pedagogici*, 6: 972-986.

Scuola in lingua straniera.
Un confronto con le memorie delle realtà scolastiche storiche e attuali

School in a foreign language.
Confronting remembered experiences in historical and current school realities

Annemarie Augschöll Blasbichler

Associate professor of History of Education | Faculty of Education | Free University of Bolzano-Bozen (Italy) | annamaria.augschoell@unibz.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Augschöll Blasbichler A. (2021). Scuola in lingua straniera. Un confronto con le memorie delle realtà scolastiche storiche e attuali. *Pedagogia oggi*, 19(1), 131-138.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012021-17>

ABSTRACT

This research focuses on the remembered perspective of former pupils, who had to graduate from school in a foreign language and therefore could not develop key skills – reading, writing and mathematics – or additional educational goals in their own mother tongue.

Specifically, the essay looks at two groups and school realities: on the one hand, German-speaking children in South Tyrol, who were compelled to attend Italian schools after all German schools were closed during the Fascist period and, on the other hand, children from migrant backgrounds attending South Tyrol's German schools from 2000 to 2005.

The different concrete historical contexts and pedagogical concepts naturally do not allow a direct comparison. Rather, this research aims for an understanding approach towards memories and personal empirical evaluations.

La presente ricerca si focalizza sulle prospettive e sulle memorie di alunne e alunni che completarono il proprio percorso scolastico in lingua straniera, non acquisendo la padronanza delle nozioni più basilari e non potendo conseguire ulteriori obiettivi educativi nella propria madrelingua.

In concreto, il saggio analizza due gruppi di protagonisti e due differenti realtà scolastiche: bambini di madrelingua tedesca cresciuti in Alto Adige durante il periodo fascista e istruiti in lingua italiana dopo la chiusura delle scuole in madrelingua e bambini con un passato migratorio che frequentarono la scuola in lingua tedesca durante i primi anni 2000.

Le due realtà scolastiche – debitamente ricollegate ai relativi e concreti contesti storici e ai differenti concetti pedagogici – non possono essere oggetto di un confronto forfettario. La ricerca si pone piuttosto l'obiettivo di effettuare un tentativo di comprensione tramite un processo di avvicinamento alle memorie e alle valutazioni empiriche personali.

Keywords: Literacy in a foreign language, South Tyrol, Fascism, Children from migrant backgrounds

Parole chiave: Alfabetizzazione in lingua straniera, Alto Adige, Fascismo, Bambini con passato migratorio

Received: February 28, 2021

Accepted: March 20, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Annemarie Augschöll Blasbichler, annamaria.augschoell@unibz.it

Introduzione

Il presente contributo si concentra sui destinatari di due realtà scolastiche accomunate dalla mancata fruizione di un contesto di apprendimento in madrelingua durante gli anni della scuola dell'obbligo. Si tratta delle persone di madrelingua tedesca alfabetizzate nella scuola italianizzata fascista (1923-1943)¹ e delle persone giunte in Alto Adige da altri paesi, frequentanti le scuole elementari tedesche dal 2000 al 2005.

Visti gli obiettivi e le motivazioni inerenti a contesti culturali e storico-politici completamente diversi (Allemann-Gionda, 2004) e alla differente implementazione pedagogica e organizzativa, l'analisi delle due realtà scolastiche certamente non permette un confronto forfettario.

Con il presente trattato si vuole invece rendere visibili le memorie individuali (Welzer, 2002) così come le interpretazioni individuali sia delle esperienze formativo-biografiche (Fuchs-Heinritz, 2009) nel contesto delle lezioni svoltesi in lingua straniera e ancorate istituzionalmente alla scuola dell'obbligo, sia degli eventuali deficit – soprattutto nella lettura e nella scrittura in madrelingua – e delle relative strategie di superamento.

Di conseguenza, nel contesto di una personale interpretazione retrospettiva, interessano particolarmente i processi di negoziazione di due istanze contrapposte in una “funzionale interdipendenza” (Luhmann, 2000) fra l'individuo e i suoi vincoli socioculturali e, allo stesso tempo, fra l'istituzione formativa e la sua missione storicamente contestualizzata. Si ritiene altrettanto rilevante la valutazione individuale dell'importanza attribuita alla mancata opportunità di acquisire le necessarie competenze nella propria madrelingua.

La base empirica dello studio è fornita dalle testimonianze orali, acquisite come interviste biografiche centrate sul problema (Witzel, 2000), così come sul romanzo autobiografico “Bel paese, brutta gente” di Claus Gatterer (Gatterer, 2014). I dati raccolti sono stati esaminati adoperando un modello di analisi qualitativa del contenuto (Mayring, 2019), adattato alla presente ricerca.

1. La scuola come spazio empirico e la sua ricostruzione retrospettiva

Nonostante il fatto che le lezioni scolastiche fossero inserite in un contesto temporale e spaziale definito e fossero pertanto soggette a regolamenti unitari, le analisi empiriche delle realtà scolastiche hanno mostrato l'esistenza di rilevanti variazioni. Un modello utile alla spiegazione di queste variazioni è rappresentato dall'approccio di comprensione teorica della scuola come *processo di ricontestualizzazione* che definisce il passaggio delle leggi scolastiche definite al livello macro, al loro adattamento a livello meso, fino alla loro implementazione nelle relative scuole in loco (Fend, 2006). Ad ogni livello, si opera una reinterpretazione dei regolamenti attuata dai relativi attori responsabili e basata sulle condizioni contestualizzanti. L'individuo vive come strettamente rilevante solo l'ultimo livello, il più immediato spazio empirico. Gli attori, i protagonisti della ricontestualizzazione al livello micro, sono principalmente gli insegnanti, le alunne e gli alunni, ma anche i genitori. “Traducono” le ordinanze, adattandole al contesto locale, alle loro risorse d'azione, approcci, motivazioni e visioni. I bambini e le bambine sono attori e attrici, sia nella costruzione della scuola come concreto mondo di apprendimento e di vita, sia nella ricezione delle condizioni predefinite come spazi di apprendimento e di vita individuale (Fend, 2006, pp. 178 sgg.).

2. Contesto storico e istituzionale della alfabetizzazione in lingua straniera

2.1 La politica scolastica in Alto Adige (1922-1943)

Il primo gruppo di persone analizzato dalla presente ricerca frequentò gli anni della scuola dell'obbligo nel periodo fascista, durante il quale, nell'ambito di un contesto di politica nazionalista unitaria furono chiuse le scuole in quei territori – in parte annessi solo dopo la prima guerra mondiale – in cui risiedeva una popolazione di madrelingua diversa (Dessardo, 2015).

1 Vedi Mostra Online: <<https://www.alfabetisierung.it/it/>>.

Con l'implementazione della Riforma Gentile (1923)² il corpo insegnante tedesco fu licenziato per "insufficienza didattica" e sostituito dagli insegnanti provenienti dal resto d'Italia, allineati alla loro particolare "missione" tramite l'intervento degli enti al livello meso che misero a disposizione i relativi materiali didattici (libri, film) (Augschöll Blasbichler, 2013).

2.2 La scuola altoatesina come luogo di apprendimento per i bambini e le bambine con un passato migratorio nei primi anni duemila (2000-2005)

Nel 1991 in Alto Adige risiedevano solo 5.700 persone senza cittadinanza italiana. Negli anni analizzati, si è registrato un continuo aumento dell'immigrazione. Nel 2001 in provincia risiedevano 15.000 e nel 2011 circa 41.000 concittadini di origine straniera. Negli stessi anni, solo una bassa percentuale dei bambini – iscritti alla scuola dell'obbligo e provenienti da paesi stranieri – era nata in Alto Adige (ASTAT-Info, 67 2017, pp. 8 sgg.).

Nel periodo analizzato, le pubblicazioni dell'istituto statistico provinciale presentavano solo dati generici sugli alunni e sulle alunne provenienti da altri paesi. La distribuzione sul territorio di questi pochi bambini rivela però alcune caratteristiche particolari. A livello geografico, le persone provenienti da altri paesi preferivano risiedere nelle città e nelle aree dai costi abitativi inferiori. I genitori sceglievano prevalentemente le scuole italiane, una tendenza lievemente in calo, ma ancora persistente. Di conseguenza, le scuole ladine e tedesche si sono finora misurate in maniera minore con il fenomeno migratorio³.

Le nuove sfide nate dall'accoglienza dei bambini e delle bambine di diversa madrelingua, che allo stesso tempo avevano una scarsa o nessuna conoscenza della lingua scolastica, fino al 2000 sono state per lo più ignorate al livello macro. In questo caso, contrariamente all'esempio citato nel capitolo dedicato alla scuola fascista, le prime spinte d'azione partirono al livello micro. Confrontati con l'impellente necessità di adempiere al proprio compito, il corpo insegnante e le singole direzioni scolastiche elaborarono nuovi concetti all'interno delle proprie realtà scolastiche per poter adeguatamente accogliere i nuovi allievi. Organizzarono attività e insegnamenti dediti al sostegno linguistico durante le ore di gruppo e sfruttarono le ore di educazione religiosa, dalle quali spesso venivano dispensati i nuovi alunni. L'ente scolastico centrale, il livello meso, accolse la sfida nel 1998, istituendo un servizio – composto da una sola collaboratrice – che accompagnasse la progettazione. La giunta provinciale reagì solo nel 2007⁴, quando "il numero dei bambini con passato migratorio nelle scuole e negli asili provinciali raggiunse una dimensione considerevole"⁵. Con le parole appena citate fu motivata l'autorizzazione di un "concetto translinguistico per il sostegno all'integrazione di bambini e adolescenti con passato migratorio" (LR n. 1482, 07/05/2017). Negli anni seguenti furono ampliati i centri translinguistici e istituito il centro di competenza linguistica sulla base di una interpretazione formativa di stampo inclusivo e interculturale in grado di sostenere le attività di sostegno e di consulenza indirizzate agli attori impegnati nel processo educativo⁶.

2 Oltre alle scuole tedesche in Alto Adige, l'ordinanza colpì 440 scuole elementari e civiche in lingua slava (840 classi con 52.000 alunni) e 244 "écoles de village" in Valle d'Aosta (Villgrater, 2009 p. 194).

3 Suddivisione dei bambini con un passato migratorio AS 2019/2020 nelle scuole altoatesine: scuola elementare.: ital. 24,9%; ted. 10,6%; ladino sotto 7,5%; scuola media: ital. 26,4%; ted. 8,6%; ladina sotto 7,5% (ASTAT-Info 06, 2021, 7).

4 Del. Giu. Prov. 1482, 07.05.2007. <<http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Beschluss-14827.Mai2007.pdf>> (ultima consultazione 26/02/2021).

5 Concetto d'implementazione dell'IP; Del. Giu. Prov. 1482, 07.05.2007. <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Umsetzungskonzept_Mai_2008_Documento_attuazione_maggio_2008.pdf> (ultima consultazione 26/02/2021).

6 <<http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/sprachenzentren-centri-linguistici.asp>> [u.a. 26.02.2021].

3. La memoria dell'esperienza biografica del modo scolastico come luogo di vita e di apprendimento (livello micro)

3.1 “Non mi sono mai sentito così straniero...” (Fahd). L'estraneità del mondo e la sua incarnazione nell'istituzione scolastica

Ancora oggi, all'età di 24 anni, non sarebbe in grado di individuare un luogo che più della scuola riesca a rappresentare *l'estraneità*. Sono le parole di Fahd, che dopo aver frequentato un anno di scuola in Marocco, nel 2009 si trasferì in Alto Adige assieme alla madre e ai fratelli, seguendo il padre che lavorava qui già da tempo. “Il parco giochi, i negozi... non sono stati un peso per me... mi sono abituato presto... Solo la scuola era e rimane la somma di tutto ciò che mi ricorda: non ti appartiene, non fa per te...” Per Fahd, la scuola come contesto spaziale e sociale, divenne il luogo in cui maggiormente sentiva il “contrasto con ciò che era proprio, con ciò che era ‘normale’” (Schäffter, 1991, p. 14).

La totale mancanza di aderenza al mondo reale (Thiersch, 2006) fra “ciò con cui si occupava il tempo a scuola” e la quotidiana lotta per la sussistenza combattuta dalle famiglie povere, da molti alunni degli anni fra le due guerre e durante il secondo conflitto mondiale, viene descritto come un sapere immanente, una consapevolezza – nel senso sistemico-costruttivista (Kraus, 2013, pp. 151 sgg.) – che faceva parte della loro percezione e comprensione del mondo anche senza che vi fosse una esplicita spiegazione da parte dei genitori. “Ci mandavano a scuola soltanto se non avevamo lavoro da fare. E poi ce l'hanno confermato. La scuola non ci sarebbe servita a nulla” – così Hans (*1927 in Alto Adige AA).

“Quando eravamo a scuola, pensavamo di essere i peggiori asini. Non capivamo niente, proprio niente”. Con queste parole, Hans esprime una ulteriore sensazione di estraneità. Il contesto sociale della scuola per lui si tramutò in un contesto situazionale di estraneità in relazione ai suoi coetanei e alle sue coetanee.

L'estraneità, mediata da una lingua incomprensibile, è uno dei ricordi più presenti nei racconti delle persone intervistate. Kushtime (*1995) arrivò in Alto Adige a fine 2008, dopo aver frequentato un anno di scuola in Albania. La scuola non le era quindi estranea. I genitori la prepararono alla scuola della nuova patria ricordandole di comportarsi correttamente e di prestare attenzione. Arrivato il primo giorno di scuola, la madre – senza alcuna conoscenza di italiano o di tedesco – consegnò la bambina alle maestre della prima classe senza proferire parola.

In quel momento mi assalì una tensione quasi pietrificante. Mi ricordo ancora di aver afferrato con forza la mano della maestra. Quando la maestra volle ritrarre la mano, la afferrai ancora più forte. I bambini e le maestre mi parlavano. Ho visto nero e in quel momento ho sentito qualcosa di caldo scendere le gambe dei miei pantaloni... come avrei mai potuto essere attenta e diligente, senza capire le disposizioni delle maestre? Come avrei potuto anche solo chiedergli di andare in bagno?

La scuola come luogo, già conosciuto in Albania da Kushtime, non riuscì in questo caso a diventare una realtà comune e condivisibile (Goffman, 1977, p. 339) con i nuovi compagni e le nuove compagne di classe. Il “fallimento comunicativo” (Stenger, 1998, p. 25) provocò sensazioni di panico.

Al livello micro, l'esperienza della barriera linguistica vissuta dal secondo gruppo di attori preso in esame, gli insegnanti italiani giunti in Alto Adige in seguito al programma di assimilazione fascista, è rispecchiata in un rapporto di ispezione del 1933. La sensazione di estraneità della maestra citata nel rapporto, si traduce in una dimensione di insondabilità, nella quale non si manifesta la “possibilità della conoscenza” (Schäffter, 1991, p. 14).

Ho 54 bambini al primo anno... Sono molto timidi... Nessuno ha mai sentito parlare l'italiano. Mi sembra di stare davanti a una classe di sordomuti. Loro non parlano una parola di italiano, io neanche una parola di tedesco. Bisogna comunicare a gesti. Le ore di lezione sono pesanti e faticose e sembrano non passare mai (cit. Seberich, 2000, p. 73).

Anche Jakob (*1924 in AA) ricorda la barriera linguistica degli insegnanti: “Noi, che eravamo in tanti, avevamo sicuramente anche un certo senso di superiorità e lo sfruttavamo quando possibile”. Non si trovano dichiarazioni su sensazioni simili da parte delle persone con un passato migratorio. Al contrario,

sapere che la lingua non aiutava lo scambio e l'orientamento nel loro nuovo mondo, fu una grande fonte di insicurezza, tramutatasi in paure o – come nel caso di Kushtime – addirittura causa di reazioni fisiche. Le persone intervistate descrivono la “solitudine in classe, a scuola” (Sara, *1997 in AA; genitori provenienti dal Marocco) come deprimente. Il fatto di avere almeno *un* compagno o *una* compagna di scuola che parlasse la loro stessa lingua, cambiava e migliorava invece in maniera sostanziale il loro stato emotivo. “Il sostegno della familiarità” è da loro descritto sia come atto di solidarietà dato da una comune identificazione nella consapevolezza che “è chiaro che non si può capire subito ciò che è straniero” (Idriz, *1998 in Albania), sia come possibilità di scambio nell'ambito di ciò che è incomprensibile attraverso uno sforzo comune per renderlo *comprensibile* nel senso sistemico-costruttivista (Luhmann, 2002; Kraus, 2013).

Nei racconti sui loro approcci alla estraneità, quasi tutti gli alunni della scuola fascista accennano ad alcuni aneddoti che li elevano dalla modalità della sopportazione passiva e dalle eventuali pratiche di disprezzo identitario, a una modalità di ribellione attiva, effettuata tramite l'utilizzo di un'ironia quasi “non-curante”. Il nodo centrale dei racconti, come menzionato in precedenza, è quello della solidarietà collettiva fra compagni di scuola, espressa tramite azioni di “rivalsa” attentamente pianificate ed eseguite come risposta alle vessazioni e alle violazioni della loro identità personale e culturale, contro le quali – essendo loro gli elementi più deboli dell'istituzione strutturata in modo autoritario – non era possibile opporsi apertamente.

I programmi di assimilazione fascista diventarono la “controparte” (Schäffter, 1991, p. 19) negativa, attorno alla quale la minoranza definì ancora più incisivamente la propria identità. La sensazione dei bambini, di essere “lacerati” nell'interazione fra i due contesti di riferimento, la famiglia e la scuola, viene descritta da Claus Gatterer (1969/2003) come segue:

La raccomandazione della mamma di studiare invece di fare tante domande era certamente un consiglio utile e dato con le migliori intenzioni, ma la scuola ci poneva spesso volte in conflitto con noi stessi. Alcuni maestri, specie i più giovani, tendevano ad anteporre la loro autorità a quella dei genitori, la loro verità a quella dei genitori, la nobiltà e la grandezza dell'Italia alla barbarie e alla spregevolezza dei nostri avi (Gatterer, 2014, p. 103).

Luis (*1922 in AA) racconta che con il “sostegno scolastico e morale dei genitori” riuscì a ignorare sia l'irritazione dovuta alla lingua scolastica straniera e all'organizzazione militante della vita scolastica, sia le violazioni identitarie relative ai contenuti scolastici e al comportamento degli insegnanti. Nello strato sociale borghese della città di Bolzano, d'altronde, l'educazione faceva inevitabilmente parte di un'ambiente culturale familiare basato sul capitale economico e sociale (Bourdieu, 2001).

3.2 “Leggere e scrivere – sì, ...è una faccenda...” (Martha*1929 in AA). La memoria della scuola e la missione educativa

“A casa nessuno mi chiedeva della pagella. Mi ricordo che tornando a casa da scuola ne facevamo delle barchette di carta e le abbandonavamo alla corrente dell'Adige.” Con queste parole, Anna descrive l'approccio diffuso fra molti genitori nei confronti dei programmi educativi dopo aver perso la lotta per una scuola nella propria madrelingua. “La scuola dell'obbligo era il luogo in cui anche i bambini erano quotidianamente confrontati con una situazione politica che non richiedeva ulteriori spiegazioni da parte dei genitori” (Anna, *1930 in AA). “Cosa avremmo mai potuto imparare in questa scuola? Tutto ciò di cui avevamo bisogno per la nostra vita e per il lavoro e tutto ciò che caratterizza un tirolese, lo abbiamo imparato al di fuori” (Hans, *1927 in AA). La definizione “al di fuori” usata da Hans, rappresenta il percorso di apprendimento informale che si attuava all'esterno dei regolamenti statali. “Fu quella, la nostra educazione” (Hans), mentre la scuola fu degradata a mera espressione dello stato occupante.

Nel confronto retroattivo con la mancata o riuscita acquisizione delle competenze di lettura e scrittura nella lingua scolastica, tutte le persone intervistate menzionano gli intrecci relazionali interpersonali, sia che avessero aumentato la loro motivazione, sia che l'avessero danneggiata. Maria (*1928 in AA), per esempio, riconosce di aver per lo meno acquisito delle “scarse competenze” grazie alla sua prima maestra, una “distinta e giovane signorina di Firenze”:

Credo che fosse una nobile. Aveva una postura eretta e si vestiva alla maniera moderna. Aveva addirittura le calze di seta. Soprattutto noi ragazze la guardavamo ammirata. Assomigliava alle nostre immagini della Madonna [...]. Anche se mio padre demonizzava tutto ciò che era italiano, io trovavo elegante la lingua italiana e distinta, proprio come la signorina. In quarta è arrivato un maestro. Quello probabilmente prima era stato un comandante militare. Da lì in poi la lingua non mi piacque più. Quando ci dava gli ordini, la sua lingua assomigliava a quella di mio padre. Anche lui conosceva solo comandi. Tutto ciò che so oggi, anche leggere e scrivere, l'ho imparato dalla signorina Annamaria.

Due maestre italiane sono impresse nella memoria di Theresia (*1931 in AA), come *altro significativo*, nell'ambito delle aspirazioni educative ("Modello Wisconsin", in Sewell et al., 1969; Roth et al., 2010, p. 183). Erano state in grado di creare un collegamento fra i bambini e il mondo straniero della scuola italiana:

Vedevano che eravamo poveri e provavano compassione. Mia madre era morta durante il parto e io a casa non avevo nessuno che si occupava così amorevolmente di me. Ricordo che la mattina spesso la maestra si chinava su di me, aggiustandomi il grembiule e accarezzandomi i capelli. Ci ripeteva sempre: imparate, bambini, imparate! Vi aiuterà. Mi sarebbe piaciuto molto diventare maestra, ma non è stato possibile. Per i miei figli però ho fatto tutto il possibile in modo che frequentassero le superiori e l'università.

I racconti di Theresia dimostrano che la scuola straniera, attraverso una componente empatica e personale, talvolta riuscì a favorire un cambiamento delle proprie condizioni e delle condizioni ambientali (Marotzki, 1990, pp. 41 sgg.) fino ad arrivare a una "trasformazione attitudinale" (von Rosenberg, 2011, pp. 217 sgg.), sviluppando così nuovi schemi di pensiero e di azione poi inseriti in una dimensione transgenerazionale.

Anche Sara (*1997 in AA; genitori provenienti dal Marocco) attribuisce alle maniere particolarmente delicate della maestra il merito di essere riuscita in quarta elementare ad abbandonare finalmente le paure sinora accumulate e quindi di riagganciare con successo il livello raggiunto dai propri coetanei:

I primi tre anni a scuola non sono andata bene. Poi ho cambiato scuola e la maestra mi ha letteralmente presa per mano. Ha organizzato le lezioni in modo da farmi cooperare tantissimo con gli altri bambini, che mi hanno accolto amorevolmente. Spesso si ritagliava del tempo solo per me ed è sempre stata molto amichevole e delicata.

Saiam (*1999 in Pakistan) si ricorda che la scuola in lingua straniera divenne per lui accessibile grazie a un compagno di scuola che parlava la sua stessa lingua: "Eravamo una piccola scuola e tre classi facevano lezione insieme. Un altro ragazzo, di una classe più avanzata e proveniente dal Pakistan, traduceva per me e mi spiegava molte cose in una maniera a me comprensibile".

Se le persone con passato migratorio riuscirono ad acquisire le competenze di lettura e scrittura nella lingua scolastica almeno a un livello che garantisse il completamento del percorso scolastico obbligatorio, lo stesso non si può dire degli ex-alunni della scuola fascista. Gatterer rappresenta la forza intrusiva della scuola fascista nelle biografie degli alunni come un'accusa contro le leggi scolastiche fasciste e contro i relativi esecutori:

Non che l'umanità abbia perso dei geni, ma tanti furono ostacolati a diventare uomini: chi non è in grado di esprimere chiaramente il suo pensiero, di formularlo in espressioni comprensibili, chi è incapace di scrivere in maniera abbastanza ordinata il suo imbrogliato e confuso pensiero, ai giorni nostri non può essere considerato un uomo completo. I miei compagni che allora furono bocciati. Non sono capaci di scrivere una lettera in tedesco perché non era permesso impararlo, ma non sono nemmeno capaci di scriverne una in italiano perché non erano mai stati incoraggiati a studiarlo. Il tedesco lo capivano solo a metà; il senso di molte parole restava loro estraneo. E dell'italiano capivano solo quel tanto che bastava a rendere superfluo l'interprete davanti al giudice. Oggi capiscono solo in parte ciò che leggono, ma sono capaci di fare la firma dove è necessario, sui titoli di credito e sui verbali dei carabinieri. Non è forse questo che voleva il sistema?

Uomini che non pensassero, che non argomentassero, ma che fossero disposti ad accettare tutto pas-

sivamente perché c'era già qualcuno che pensava per tutti, che parlava per tutti, che aveva sempre ragione per tutti (Gatterer, 2014, pp. 60 sgg.).

L'autore definisce le conseguenze di una politica scolastica che in molti casi ha reso impossibile l'acquisizione delle competenze basilari necessarie a una partecipazione sociale che fosse matura e attiva, sia nella lingua scolastica, sia nella propria madrelingua. Il confronto con i deficit si misurò e si misura necessariamente a diversi livelli intra- e interpersonali. Le persone intervistate spesso nominano la manifestazione visibile dei deficit negli ambienti lavorativi, a contatto con enti e istituzioni pubbliche e infine anche come genitori, a loro volta, di bambini che avrebbero frequentato la scuola dell'obbligo. Il livello di alfabetizzazione precario del gruppo di persone coinvolto non fu però né pubblicamente discusso, né contestualizzato e fu una mancanza che impedì una possibile legittimazione nei contesti sociali prossimi e remoti: "Non so proprio come la affrontano gli altri, noi di sicuro non ne abbiamo mai parlato" (Hans, *1927 in AA).

Le persone con un passato migratorio riconobbero i loro deficit nella madrelingua soprattutto nel contatto con i paesi d'origine, con i parenti e conoscenti in loco e nel confronto intenzionale con la propria cultura. Il fatto di non saper leggere e scrivere nella propria madrelingua rendeva difficile l'accesso alla propria cultura d'origine. "Vorrei tanto leggere di più sulla mia cultura, utilizzando la lingua della mia cultura", così Isarh (*1990 in Pakistan), "e cercherò di fare il possibile per insegnare l'urdu ai miei figli. Mia figlia, che ha quattro anni, sa già leggere l'arabo. Frequenta la scuola coranica da quando ha compiuto tre anni".

Entrambi i gruppi intervistati vissero e vivono i deficit come caratteristiche individuali, limitanti e stigmatizzanti. Tutte le persone intervistate ammettono la vergogna di possedere delle limitazioni nella propria madrelingua. "Per molti anni sono stato il capo dei vigili del fuoco. Ero terrorizzato alla sola idea di dover scrivere e leggere un discorso, sì, persino alla lettura delle preghiere in chiesa... [...]. Sarebbe troppo difficile spiegarlo. Oggi non lo capirebbe nessuno. E poi, bisogna dirlo, c'erano anche altre possibilità che io non ho saputo cogliere" (Hans, *1927 in AA). Prendendosi parte della responsabilità delle proprie limitazioni, Hans fa riferimento alla *Katakombenschule*, la scuola segreta in lingua tedesca organizzatasi durante gli anni del fascismo, e ai corsi serali in lingua tedesca del dopoguerra. Anche Saiam (*1999 in Pakistan) accenna all'esistenza di offerte educative in urdu, "ma in qualche modo non ho mai trovato il tempo".

Il confronto individuale con i propri deficit è strettamente legato al relativo ambiente sociale e al carattere della persona stessa. Tutte le persone intervistate riferiscono di un personale repertorio di sofisticate strategie per aggirare le situazioni che via via si presentavano o per tentare di superare almeno la perdita di credibilità. Anche gli adolescenti con passato migratorio descrivono una gestione creativa delle proprie limitazioni. La loro capacità comunicativa, supportata dai media, si realizza attraverso testi scritti in caratteri latini e tramite un variegato repertorio di messaggi vocali, immagini e simboli. Ciononostante, permane la consapevolezza dei propri deficit.

4. Quadro complessivo

Le difficoltà dei protagonisti a esprimersi apertamente in merito alle tematiche accennate, si sono dimostrate essere incisive sia durante la fase di raccolta delle interviste, sia durante la successiva fase di valutazione dei dati. Nelle dichiarazioni sulle proprie competenze nella lettura e nella scrittura si avverte distintamente il peso del relativo contesto di riferimento, inteso come una cornice di valutazione della propria partecipazione attiva ed emancipata alle dinamiche sociali. Di conseguenza, la maggior parte dei testimoni iniziava i propri racconti quasi scusandosi, tentando cautamente di dare forma ai propri ricordi di scuola. Allo stesso tempo, in questi primi momenti di racconto, sembrava non fossero certi di essere pronti ad ammettere gli eventuali deficit nella lingua scolastica e nella propria madrelingua. Quando effettivamente arrivavano al punto di spiegare le talvolta gravose limitazioni, nella loro ricostruzione del passato vissuto, producevano logiche argomentative che potessero giustificare i deficit. Queste ammissioni erano spesso accompagnate da grande vergogna.

I racconti degli ex-alunni della scuola fascista sulla loro personale gestione della estraneità si allineano a una diffusa valutazione sociale (condanna) (Assmann, 1997) della politica di assimilazione totalitaria

come periodo storico ormai concluso. Sono ancorati alla coscienza sociale come un collettivo ben definito – coloro che frequentarono la scuola fascista – riabilitatosi nella sua ribellione contro la scuola, senza però riconoscersi come un gruppo dalle competenze mancanti. I racconti dei bambini provenienti da culture diverse si inseriscono invece in un contesto decisamente più difficile. Non si riconoscono come collettivo ben definito e – soprattutto nella discussione inerente alle tematiche scolastiche – sentendosi sottoposti all'esame della società che li circonda, temono eventuali ostacoli al processo di integrazione⁷.

Riferimenti bibliografici

- Allemann-Ghionda C. (2004). *Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Assmann J. (1997). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Augschöll Blasbichler A. (2013). Die Schule in Südtirol im zeitgeschichtlichen Rahmen von 1918 bis in die 1970er Jahre. In A. Augschöll Blasbichler et alii. *Schule, Ausbildung und Beruf im alpinen Raum* (pp. 22-56). Brixen: Weger.
- Bourdieu P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA.
- Cerny D., Oberlechner. (2019). *Schule-Gesellschaft-Migration*. Opladen: Budrich.
- Dessardo A. (2015). *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste, 1918-1923*. Brescia: La Scuola.
- Fend H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Fuchs-Heinritz W. (2009). *Biographische Forschung*. Wiesbaden: VS.
- Gatterer C. (2014). *Bel paese, brutta gente*. Bolzano: Praxis.
- Goffman E. (1977). *Rahmen-Analyse*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kraus B. (2013). *Erkennen und Entscheiden. Grundlagen und Konsequenzen eines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Luhmann N. (2002). *Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Marotzki W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Dt. SV.
- Mayring P., Fenzl T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur et alii., *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 633-648). Wiesbaden: VS.
- Roth T. et alii (2010). Auf die "richtigen" Kontakte kommt es an. In B. Becker et alii, *Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (pp. 179-212). Wiesbaden: VS.
- Schäffter O. (1991). Modi des Fremderlebens. In O. Schäffter. *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung* (pp. 11-42). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Seberich R. (2000). *Südtiroler Schulgeschichte*. Bozen: Raetia.
- Sewell W.H. et alii (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *University of Wisconsin American Sociological Review*, 1: 82-92.
- Stenger H. (1998). Soziale und kulturelle Fremdheit. *Zeitschrift für Soziologie*, 1: 18-38.
- Thiersch H. (2006). *Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Villgrater M. (2009). Katakombenschule. In A. Augschöll Blasbichler. *Reglementierungen und Bemühungen vor Ort* (pp. 191-204). Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Von Rosenberg F. (2011). *Bildung und Habitustransformation*. Bielefeld: Transcript.
- Welzer H. (2002). *Das kommunikative Gedächtnis*. München: Beck.
- Witzel A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1: 1-8.

7 Il presente testo amplia lo studio sull'alfabetizzazione in lingua straniera, di cui l'autrice ha pubblicato i primi risultati in forma di saggio all'interno della raccolta edita da Doreen Cerny e Manfred Oberlechner nel 2019.

La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione

Managing emergencies and fighting educational poverty: the role of resilience skills in education professionals

Nicoletta Di Genova

PhD Student in Social Psychology, Developmental Psychology and Educational Research | Department of Social and Developmental Psychology | Sapienza University of Rome (Italy)
| nicoletta.digenova@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Di Genova N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-18>

ABSTRACT

The consequences of a catastrophe are often reflected in aspects that influence and modify communities' social assets, with impact on a multitude of dimensions that affect the individual and their economic, social, cultural and educational context, increasing the risk of educational poverty developing. Education systems play a crucial role in preventing and managing such situations, policies, and the professionals who operate in these systems. This contribution describes the results of qualitative research, which began in the earliest stages of the COVID-19 emergency, and which made use of interviews with privileged witnesses, or professionals working in the educational field (school managers, educators, teachers) across northern and central Italy. We investigated the experiences, motivations, and meanings of professional activity in an emergency and the resilient strategies implemented to ensure the quality of the interventions activated.

Le conseguenze di una catastrofe si riflettono spesso su aspetti che influenzano e modificano gli assetti sociali delle comunità coinvolte impattando su una moltitudine di dimensioni che investono l'individuo e il contesto in cui è inserito in riferimento all'area economica, sociale, culturale e educativa, aumentando il rischio di generare condizioni di povertà educativa. Ruolo chiave nella prevenzione e nella gestione di tali situazioni è svolto dai sistemi educativi e dalle loro politiche, oltre che dai professionisti che in essi operano. Il contributo descrive i risultati di una ricerca qualitativa, svolta a partire dai primi momenti dell'emergenza COVID-19, che si è avvalsa di interviste a testimoni privilegiati, ovvero professionisti che operano in ambito educativo (dirigenti, educatori, insegnanti) distribuiti tra il Nord e il Centro Italia. Si sono indagate le forme che la povertà educativa ha assunto nei diversi contesti e le strategie resilienti messe in atto per contrastarla e per garantire la qualità degli interventi attivati.

Keywords: Educational poverty, Emergencies, Inequalities, Resilience, Professional skills

Parole chiave: Povertà educativa, Emergenze, Disuguaglianze, Resilienza, Competenze professionali

Received: March 3, 2021

Accepted: March 23, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:

Nicoletta Di Genova, nicoletta.digenova@uniroma1.it

1. Povertà educativa: una emergenza nell'emergenza. Quale ruolo per la resilienza dei professionisti dell'educazione?

Le conseguenze dell'emergenza sanitaria globale, oltre al grave impatto sull'economia, sul mercato del lavoro, sull'allargamento della forbice delle disuguaglianze e sull'aumento delle persone in condizioni di povertà assoluta o relativa, si sono abbattute sulla possibilità di fruizione di bambine e bambini delle attività scolastiche (in special modo nel periodo di *lockdown nazionale* o durante le temporanee chiusure delle scuole) ed extra-scolastiche, generando inevitabilmente l'inasprirsi o il verificarsi di situazioni di esclusione sociale e marginalità (Iavarone, 2019; Benvenuto, 2011). Per meglio comprendere come la pandemia abbia avuto effetti sulla povertà educativa è opportuno partire da una definizione del fenomeno. Si tratta di un concetto multidimensionale che si riferisce a tutte quelle condizioni che ostacolano l'accesso dei minori a situazioni educative di qualità (Dewey, 1938/2014) che ne consentano un sano e fruttuoso sviluppo, libero da vincoli economico-sociali legati a disuguaglianze ascrivibili e in linea con le aspirazioni e il potenziale di tutti e di ciascuno (Save the Children, 2014; Sen, 2014). Secondo i dati pubblicati da Openpolis¹ la crisi economica attuale sta impattando in particolar modo sulle famiglie con minori, mettendo prepotentemente in luce condizioni di disparità che pongono numerosi ostacoli anche ad una adeguata reazione alla situazione di emergenza. Si pensi, ad esempio, al divario digitale – prima della crisi il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni dichiarava di non avere un computer o un tablet a casa – o al sovraffollamento abitativo – il 41,9% dei minori vive in una abitazione sovraffollata (ISTAT, 2020).

Questa situazione è ulteriormente aggravata dagli impedimenti alle azioni di contrasto alla povertà educativa e dalle difficoltà che le comunità educanti stanno vivendo. Se da un lato le scuole sono state chiamate a progettare e portare avanti una profonda ristrutturazione dell'agire educativo – che ha interessato molteplici dimensioni della quotidianità scolastica, da quelle più strettamente didattiche a quelle psico-pedagogiche e relazionali relative a alunni, insegnanti e famiglie (Lucisano, 2020) – dall'altro il mondo dell'associazionismo e del Terzo settore dedicato all'infanzia si è trovato nell'inedita condizione di dover rispondere ai bisogni dei soggetti più vulnerabili facendo a meno della dimensione della prossimità fisica e avvalendosi di strumenti del tutto nuovi a tale ambito. La situazione di rischio descritta e supportata dai dati e da molta letteratura sul tema (Van Lancker, Parolin, 2020; Save the Children, 2020; Nuzzaci *et al.*, 2020) ha posto e sta ponendo le agenzie educative di fronte a nuove sfide con la conseguente necessità di ri-disegnare e ri-progettare, in modo tempestivo, lo spazio educativo scolastico e extrascolastico in virtù dell'equità delle offerte formative e del sostegno di quelle famiglie che, in questa fase emergenziale, hanno sperimentato una condizione di esclusione sociale, soprattutto nei territori più vulnerabili.

Le risposte che la comunità educante riesce a mettere in atto per contrastare la povertà educativa fungono da ago della bilancia rispetto alla possibilità di costituire quella rete necessaria a porsi come fattore protettivo rispetto ai rischi ricordati in precedenza. Questo nell'ottica della "riduzione del danno", ma anche e soprattutto, nel lavoro di prevenzione, in quella della "riduzione del rischio" (Salerni, Szpunar, 2019, p. 30). Si tratta, sia a livello individuale che organizzativo e di sistema, di mettere in atto tutta una serie di strategie resilienti (Malaguti, 2005), dove per resilienza si intende la "capacità di fronteggiamento delle situazioni avverse, della loro gestione emotiva e della ricerca di nuovi equilibri" (Vaccarelli, 2016, p. 29). Peraltro, le capacità resilienti dei sistemi ecologici di riferimento del soggetto – composti da relazioni tra individui e tra sistemi (Bronfenbrenner, 1979/1986) – hanno delle ricadute sulle capacità resilienti dei soggetti in formazione (Garista, 2018).

2. Il disegno della ricerca

La progettazione del percorso di ricerca prende avvio durante il periodo di *lockdown* conseguente all'emergenza COVID-19, con l'obiettivo di comprendere, attraverso un disegno di tipo esplorativo, in quali

1 La Fondazione Openpolis, in collaborazione con l'impresa sociale Con i Bambini, lavora per mappare la presenza e la qualità dei servizi in tutti i comuni italiani e rende disponibili dati e analisi sul tema. <<https://www.openpolis.it/cosa/poverta-educativa/>>.

forme si manifesti la povertà educativa nei diversi contesti a seguito dell'emergenza sanitaria e quali risposte resilienti fossero messe in atto dalle agenzie educative e dai professionisti che vi operano. Le domande che hanno indirizzato la ricerca possono essere così formulate (Benvenuto, 2015):

- è possibile descrivere, sulla base delle esperienze dei professionisti, il fenomeno della povertà educativa situandolo nelle diverse realtà territoriali?
- in che modo i singoli attori e le comunità educanti applicano strategie resilienti nel contrasto alla povertà educativa?

I due costrutti presi in esame (povertà educativa e resilienza) presentano caratteristiche di multidimensionalità per le quali la metodologia qualitativa costituisce un approccio utile a cogliere la complessità dei fenomeni attraverso le interpretazioni che ne danno gli attori protagonisti di specifiche realtà educative (Semeraro, 2011).

Le interviste ai testimoni privilegiati hanno avuto lo scopo di sondare le percezioni di coloro i quali operano, con diversi ruoli e funzioni, nel contesto di interesse dell'indagine. Lo strumento utilizzato è stato quello delle interviste in profondità. L'indagine ha coinvolto 12 testimoni privilegiati, di cui:

- 5 Dirigenti scolastici:
 - Istituto Comprensivo L'Aquila;
 - Scuola secondaria secondo grado L'Aquila;
 - Istituto Comprensivo Cologno Monzese (MI);
 - Istituto comprensivo Sant'Ilario d'Enza (RE);
 - Istituto comprensivo Alba (TO);
- 4 insegnanti di scuola primaria:
 - L'Aquila;
 - L'Aquila (sostegno);
 - Milano (sostegno);
 - Aprilia (sostegno);
- 2 educatrici del servizio socio-psico-educativo della Valle del Velino (Amatrice, RI);
- un coordinatore del Punto Luce di Save the Children a L'Aquila.

Le interviste, della durata di circa un'ora e trenta minuti ciascuna, sono state condotte in videoconferenza utilizzando una traccia semi-strutturata che ha affrontato le seguenti aree di riflessione:

- breve presentazione;
- ruolo svolto all'interno dell'istituzione;
- esperienza nella situazione di emergenza (se aquilani anche nel terremoto);
- motivazioni e senso dell'agire professionale in relazione all'emergenza;
- organizzazione della scuola in emergenza;
- situazioni di povertà educativa nel contesto di riferimento;
- eventuali strategie di contrasto messe in atto;
- bisogni legati al sostegno della professionalità;
- aspettative per il futuro;
- eventuali altri argomenti.

Per quanto riguarda i territori di indagine si è scelto di focalizzare l'attenzione sul Nord e sul Centro Italia in quanto la zona settentrionale è stata particolarmente colpita nella prima fase dell'emergenza sanitaria, e la zona centrale, in particolare L'Aquila e Amatrice, sono state già toccate da precedenti emergenze, non ancora definitivamente superate (il terremoto del 2009 nel primo caso e del 2016 nel secondo) (Mariani, Vaccarelli, 2018).

3. Analisi e discussione dei dati

Le interviste sono state audio registrate e trascritte letteralmente. Il processo di analisi del contenuto dei testi (McCracken, 1988) ha condotto alla creazione di un *codebook* (DeCuir-Gunby, Marshall, McCulloch, 2011) (Tab. 1) composto da:

- aspetti derivanti dalla teoria di riferimento relativi alle due categorie sovraordinate, ovvero *povertà educativa e resilienza (theory-driven)*;
- aspetti emergenti dai dati (*data-driven*).

Per ragioni di sintesi saranno proposti, tra gli esempi, stralci utili all'analisi del rapporto tra povertà educativa e territori oggetto di questo scritto.

Codice categoria	Il professionista descrive:	Esempio
Manifestazioni di povertà educativa	Il modo in cui la povertà educativa si manifesta nel suo contesto lavorativo di riferimento	“[...] altra osservazione è quella che purtroppo emersa a livello di cronaca l'anno scorso siamo in Val D'Enza, stiamo un po' patendo gli strascichi di quella che è stata l'indagine che ha riguardato gli assistenti sociali e anche nella mia scuola (ci sono) dei casi di bimbi che hanno avuto a che fare con l'indagine [...] si sono ritrovati prelevati da polizia, carabinieri [...] e quindi ciò che forse non ci sta aiutando in questo momento è quella sorta di sfiducia che si è creata da parte delle famiglie” (ndr la Dirigente parla degli strascichi dell'inchiesta sugli abusi dei servizi sociali in Val D'Enza “Angeli e Demoni” ²).
Strategie di contrasto	Il modo in cui la sua istituzione o organizzazione di riferimento risponde e contrasta la povertà educativa	“Con i servizi sociali io personalmente ho dei rapporti straordinari. Perché vedo dei servizi sociali con la “S” maiuscola proprio. Nel senso che sono dei ragazzi molto giovani, presenti [...] si occupano veramente a 360 gradi di tutte le esigenze di queste famiglie cioè non c'è un prendersi il carico né passivo né pietistico, c'è una presa in carico di tipo progressista, intelligente e in stretta relazione con la scuola” (Dirigente scolastico di Alba).
Resilienza del professionista	Le caratteristiche resilienti che riconosce in se stesso	“[...] uno cerca di essere creativo e quindi sto vivendo, cerco di vivere questo momento con creatività [...] poi comunque lavoro in un' équipe quindi è sempre un discorso collettivo [...]” (Coordinatore Punto Luce L'Aquila).
Resilienza della struttura organizzativa/istituzione di riferimento	Le strategie resilienti della sua organizzazione-istituzione di riferimento	“voglio dire la scuola italiana ha un po' reagito come il sistema sanitario, guardi, il sistema sanitario si è trovato nelle mani di un personale motivatissimo che ci ha messo l'anima però con pochissimi posti letto perché c'erano stati i tagli con una medicina del territorio quasi inesistente a causa delle politiche dissennate eccetera, la stessa cosa la scuola. La scuola ha saputo resistere perché c'è stato il personale scolastico che ci mette poi l'anima in quello che fa seppure sempre senza regole certe, chiare senza risorse e senza strumenti” (Dirigente scolastico Cologno Monzese)

Tab.1: Il Codebook - Le quattro macrocategorie

Per entrambi i costrutti sono stati elaborati dei sottocodici che, per questioni di spazio, non saranno qui esplorati e che riguardano le dimensioni di povertà educativa emerse (minori in affido, situazioni di povertà, minori stranieri, situazioni di negligenza genitoriale, ecc.) e le dimensioni di resilienza individuale (strategie di *coping*, *locus of control*, supporto sociale, autostima e senso di autoefficacia, *appraisal*, creatività e ottimismo) (Vaccarelli, 2016).

L'analisi del contenuto delle interviste restituisce un'immagine variegata e complessa delle manifestazioni

2 <<https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2019/07/23/domande-e-risposte-angeli-e-demoni-linchiesta-sui-minori13.html>>.

di povertà educativa, ma anche delle diverse azioni di contrasto messe in atto. Significative anche le peculiarità delle aree geografiche che riflettono, attraverso le storie e i fatti di cui sono scenario, le diverse condizioni di povertà educativa. Si veda ad esempio come la povertà educativa sia fortemente connotata da mancanza di fiducia nelle istituzioni da parte delle famiglie in Val D'Enza (Tab. 1), teatro di tutte le inchieste sui servizi sociali protagoniste delle cronache sociali e politiche in Italia nel 2019. Parallelamente emerge come ad Alba, in Piemonte, il rapporto e la collaborazione con i servizi sociali territoriali siano stati una grande fonte di resilienza (Tab. 1) in un contesto in cui la condizione di povertà educativa viene prevalentemente attribuita dall'intervistato a famiglie straniere poco integrate. In un modo o nell'altro la scuola si colloca in un contesto di dialogo costantemente aperto con il territorio – aspetto reciprocamente rinvenuto nelle interviste ai professionisti del Terzo settore – che anche nei casi di rapporti più difficili sembra imprescindibile nella costruzione di azioni di contrasto alla povertà educativa efficacemente situate sulle esigenze dei territori (Catarci, 2013), soprattutto in situazioni di emergenza. La necessità di cooperazione o per meglio dire di *resistenza*, intesa come *resilienza insieme* (Vaccarelli, 2016), emerge anche nelle descrizioni delle capacità resilienti proprie e dell'équipe di lavoro (si veda stralcio di intervista al Coordinatore del Punto Luce L'Aquila – Tab. 1), propedeutiche alla costruzione di relazioni resilienti anche allargando lo sguardo a sistemi sociali più diffusi (esosistema) (Bronfenbrenner, 1979/1986).

Conclusioni

È possibile considerare la povertà educativa come *liquida* (Bauman, 2007), come un fenomeno che assume la forma del suo contenitore. In questo senso le caratteristiche dei territori definiscono le forme di povertà educativa che lo abitano.

Partendo da questo punto di vista, si pone la necessità di assumere una prospettiva teorica di approccio allo studio del fenomeno finalizzato alla descrizione dell'orizzonte educativo verso cui indirizzare le azioni di contrasto alla povertà educativa. La ricerca svolta ci spinge a sottolineare che i framework teorici dovrebbero adattarsi a forme “inedite” di relazione educativa che tengano pur sempre insieme:

- le caratteristiche individuali degli attori educativi (la resilienza in particolare, ma anche la motivazione, la consapevolezza emotiva, la qualità delle relazioni interpersonali, l'autostima e l'autoefficacia solo per citarne alcuni), come aspetti particolarmente impattanti sulle modalità di fruizione e di erogazione dell'esperienza educativa (Vaccarelli, 2016);
- le caratteristiche dell'ambiente primario di riferimento (che potremmo definire genericamente *background* familiare) (Garista, 2018);
- le caratteristiche dei territori di riferimento (Bronfenbrenner, 1979/1986) come luoghi di produzione di quei servizi educativi (Catarci, 2013) che hanno dimostrato di essere protettivi, nonostante la portata della crisi e la disorganizzazione e i malfunzionamenti a livello nazionale, nei confronti delle situazioni di vulnerabilità.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2007). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Benvenuto G. (ed.). (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- DeCuir-Gunby J.T., Marshall P.L., McCulloch A.W. (2011). Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field methods*, 23(2): 136-155.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company (trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).
- Garista P. (2018). *Come canne di bambù: Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L. (2019). I margini delle nuove marginalità. Educare nel rischio. *Nuova secondaria*, 36(9): 16-17.

- Istat (2020). *Indagine Aspetti della vita quotidiana, Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi per gli anni 2018-2019*. <<https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>>.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36): 3-25.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mariantoni S., Vaccarelli A. (eds.) (2018). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza*. Milano: FrancoAngeli.
- McCracken G. (1988). *The long interview*. Newbury Park, Calif: SAGE Publication.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36): 76-92.
- Salerni A., Szpunar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Reggio Emilia: Junior.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children Italia onlus. <<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>>.
- Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia onlus. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf>.
- Semeraro R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of educational research*, 7:, 97-106.
- Sen A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Van Lancker W., Parolin Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5): e243-e244.

Ambienti di apprendimento e didattica di prossimità: il ruolo delle tecnologie nella riorganizzazione scolastica

Learning environments and proximity teaching: the role of technology in school reorganization

Angela Spinelli

PhD Student in Cultural Heritage, Training and Territory | Department of History, Cultural Heritage, Education and Society | University of Rome Tor Vergata (Italy) | angela.spinelli@uniroma2.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Spinelli A. (2021). Ambienti di apprendimento e didattica di prossimità: il ruolo delle tecnologie nella riorganizzazione scolastica. *Pedagogia oggi*, 19(1), 145-150.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-19>

ABSTRACT

Responding to an emergency and working to enhance prevention is an individual and organizational behaviour that improves “the art of navigating in torrents”, i.e. the ability to be resilient. Some schools are managing the “Black Swan”, represented by the current pandemic, through inclusive didactic processes, mediated by technologies and oriented to a proximity teaching that can bring the school to houses, and improve relationships. This paper explores organizational and educational strategies and technological processes that have allowed teachers how to manage the unexpected. Specifically, it seeks to understand if and how the re-design of post-lockdown educational environments can foster environmental and social architectures that are designed to solicit participation, development, change, and learning in the school community.

Rispondere ad un'emergenza e, successivamente, lavorare sul potenziamento della prevenzione è un atteggiamento individuale e organizzativo che potenzia “l'arte di navigare nei torrenti”, ossia la capacità di essere resilienti. Alcune scuole stanno gestendo il “cigno nero”, rappresentato dall'attuale pandemia, attraverso processi didattici inclusivi, fortemente mediati dalle tecnologie e volti a proporre una didattica di prossimità capace di portare la scuola nelle case, insistendo sulle relazioni e non sui contenuti. Il contributo esplora strategie organizzative e didattiche e processi tecnologici che hanno permesso di governare l'inatteso. In particolare, si intende comprendere se e come la ri-progettazione degli ambienti educativi post-lockdown possa favorire delle architetture ambientali e sociali volte a sollecitare partecipazione, sviluppo, cambiamento e apprendimento della comunità scolastica

Keywords: Environment, Learning, Technologies, Resilience, Community

Parole chiave: Ambiente, Apprendimento, Tecnologie, Resilienza, Comunità

Received: February 22, 2021
Accepted: April 7, 2021
Published: June 25, 2021

Corresponding Author:
Angela Spinelli, angela.spinelli@uniroma2.it

1. La scuola: una comunità antifragile?

La scuola è un'organizzazione che fa fatica a promuovere processi di innovazione e cambiamento, ma da quando l'emergenza sanitaria ha costretto a modificare la pianificazione e lo svolgimento delle attività didattiche, ha mostrato anche un altro volto, un'attitudine in parte nuova.

La pandemia è stata un *cigno nero* (Taleb, 2008), un evento imprevisto e imprevedibile, che ha modificato radicalmente abitudini e routine. Di fronte a situazioni di questo tipo alcune organizzazioni rispondono meglio di altre perché sono preparate per governare l'inatteso, essendosi dotate di modalità organizzative che le rendono più resilienti di altre. È il caso di quelle organizzazioni ad alta affidabilità all'interno delle quali non devono capitare incidenti e che diventano *antifragili* (Taleb, 2013) perché sono capaci di convivere con fattori di stress e sollecitazioni imprevedibili. Queste caratteristiche non sono comuni nella scuola, che pure è un'organizzazione che deve garantire prevenzione e sicurezza in moltissimi dei suoi processi.

Le organizzazioni affidabili sono contraddistinte da *menti collettive* (Weick, Roberts, 1993), in cui la prestazione è il frutto di un'azione sociale e non solo di un singolo individuo; la condivisione di modelli mentali è uno dei requisiti dell'affidabilità (Catino, 2006).

Anche l'agire didattico ha uno strettissimo legame con la configurazione organizzativa. La didattica è, infatti, composta da una dimensione metodologica, una relazionale-comunicativa e una organizzativa (Castoldi, 2010). Queste aree influenzano profondamente il lavoro di mediazione didattica che caratterizza le dinamiche di insegnamento/apprendimento (Guasti, 2002).

Alla luce di queste riflessioni è importante porre al centro del ragionamento il livello di partecipazione attivato: la scuola è un'organizzazione, ma nella sua accezione pedagogica è anche una comunità, in cui i diversi portatori di interesse sono chiamati a contribuire. La partecipazione, agita attraverso processi facilitati e orientati alla co-progettazione, diventa un'attività dirimente per fortificare senso di appartenenza, vissuto democratico, risposta all'inatteso e processi di inclusione:

appartenenza e partecipazione sono due facce della stessa medaglia e rappresentano la garanzia della realizzazione di culture, politiche e pratiche inclusive. È infatti il forte riconoscimento del senso di appartenenza che sta alla base della partecipazione [...] che crea quella coesione sociale che promuove inclusione di tutti all'interno della scuola, ivi compresi degli alunni con disabilità (Chiappetta Cajola, 2019, p. 250).

Le caratteristiche organizzative descritte, e la spinta a pensare la comunità scolastica come luogo deputato a promuovere un approccio partecipato, sono state alcune delle caratteristiche che hanno permesso di affrontare i cambiamenti di questi mesi.

Le ricerche svolte a livello nazionale hanno mostrato, di contro, una immagine non unitaria della collegialità e un alto numero di realtà in cui il docente è rimasto solo con la classe (Lucisano, 2020, p. 16), evidenziando come i casi di mancata collaborazione siano stati fonte di profondo disagio.

Evidentemente, solo alcune scuole, o movimenti, si sono comportate come comunità *antifragili*, favorendo una *didattica di prossimità* caratterizzata dal coinvolgimento della comunità scolastica e dal consolidamento del suo capitale sociale.

L'emergenza sanitaria ci ha costretti a pensare con più attenzione alla funzione della scuola, al ruolo dell'istruzione nel quadro più ampio della vita di una comunità nazionale, e tutto questo dimenarsi e dibattere ha perlomeno contribuito a una generale crescita della consapevolezza, e quindi della cittadinanza (Vereni, 2020).

E tuttavia questo *dimenarsi* ha raggiunto esiti positivi in quelle situazioni in cui era già presente una sensibilità verso la comunità educante e verso metodi non trasmissivi, derivanti dalla lunga tradizione dell'attivismo pedagogico e integrati con l'uso delle tecnologie.

Altro elemento di interesse è lo spazio, che è stato ripensato o per rispondere esclusivamente ad esigenze sanitarie, con risultati piuttosto frustranti, o come variabile indipendente da organizzare tanto in termini di sicurezza sanitaria, quanto come manifestazione di una intenzionalità pedagogica (Castoldi, 2010, p. 70). *L'ibridazione feconda* (Spadafora, 2017) è stata nell'incontro tra analogico e digitale, capace di superare

la logica asfittica e depotenziante della opposizione fra didattica in presenza e a distanza e di dare seguito a molte delle aspirazioni che la scuola aveva già da decenni in merito alla promozione della competenza digitale (D.M. 13 novembre 2012, n. 254) come condizione imprescindibile per la cittadinanza (Bentivegna, 2009).

2. L'esperienza dell'Istituto comprensivo San Filippo Neri

Interessante è l'analisi dell'esperienza del Circolo didattico San Filippo Neri¹, condotta con il metodo dello studio di caso esplorativo (Trincherò, 2004). L'indagine ha avuto lo scopo di comprendere il rapporto tra strategie organizzative e didattica nella riorganizzazione degli ambienti digitali che si è resa necessaria per le attività di didattica a distanza e integrata nelle scuole dell'infanzia e primaria. La raccolta dati è avvenuta su base documentale, mediante un'intervista al dirigente scolastico (di seguito vengono riportate in corsivo le trascrizioni letterali di alcuni passaggi significativi) e tramite analisi dei questionari. La documentazione presa in esame è costituita dal POF scolastico, dai documenti redatti per l'adeguamento edilizio della scuola, dai *Vademecum Covid-19* e *Didattica a distanza*, dall'analisi dei progetti pregressi che hanno coinvolto la comunità educante insieme a quelli – anche più recenti – riguardanti le soluzioni tecnologiche e metodologiche della rete Piccole scuole, in cui il circolo è attivo. I questionari, invece, fanno riferimento agli a.s. 2019/20 e 2020/21.

La tecnica di analisi utilizzata è stata la *pattern-matching* per comparare il modello emergente con la letteratura organizzativa e didattica presa in esame.

Il dirigente, Massimo Belardinelli, ha ripensato l'organizzazione partendo dalla domanda: *vendiamo l'anima (pedagogica) al COVID-19?* Domanda retorica, perché le scuole del Circolo sono centrate su cardini pedagogici dichiarati come irrinunciabili: autonomia e responsabilità; imparare insieme; imparare facendo e cittadinanza attiva e responsabile (Belardinelli, 2020a). La DAD è stata organizzata intorno al principio della *School House*: portare la scuola a casa, per continuare a praticare quella dimensione relazionale che è il presupposto dell'organizzazione spazio/temporale che il circolo si era dato negli anni di lavoro pre-Covid.

L'uso delle tecnologie, già inserite nel processo didattico con un approccio trasparente per creare aule aumentate, è stato pensato in funzione della salvaguardia delle scelte pedagogiche precedenti e finalizzato al mantenimento delle metodologie didattiche e cioè a partire dalle relazioni, cuore pulsante di questo circolo didattico. Tempi, spazi, metodi, rituali, sono stati ripensati per essere vissuti anche nei luoghi digitali. In una scuola che non ha corridoi, le cui aule sono organizzate con banchi cooperativi e non ci sono cattedre, in cui la lezione frontale ha ruolo marginale, la *School House* è stata progettata per mantenere il medesimo modello di architettura cognitiva, emotiva e relazionale: *architetture della responsabilità per andare dall'io al noi*. L'attenzione allo spazio è stata centrale anche per la fase di attività a distanza, con indicazioni alle famiglie su come organizzare il luogo da cui i bambini si collegavano; il tempo – invece – è stato oggetto di una rimodulazione ritualizzata, per offrire una routine quotidiana utile alla riorganizzazione cognitiva ed emotiva dei bambini collegati online. Le tecnologie digitali sono state scelte per *stare in relazione*, mantenendo il ritmo di vita grazie ad un orario scolastico semplificato e rimodulato. La *School House* è stata progettata seguendo la metafora della scuola dotata di aula magna, aule dedicate alle diverse sezioni e laboratori. Lo spazio fisico, inteso come vettore di apprendimento e luogo incentivante la comunità, era stato invece riprogettato nel 2015, così come gli arredi organizzati secondo la logica cooperativa e l'introduzione di elementi *pedarchitettonici* (Chipa, Moscato, 2018).

Per sopperire alla mancanza individuale di dispositivi o di accesso alla rete sono state attivate collaborazioni per il comodato d'uso ed è stato garantito il collegamento con il Centro operativo comunale (COC). Nella prima settimana di attività online sono state avviate 37 classi virtuali per la primaria e 17 per l'infanzia; sono stati tenuti 2 collegi docenti e 3 incontri con i genitori, registrando oltre 300 presenze (Belardinelli, 2020b).

La riorganizzazione, condotta in modo collegiale secondo una *leadership* condivisa, è stata formalizzata

1 Il 1° Circolo didattico San Filippo Neri si trova in Umbria. È costituito da 6 plessi di Scuola Primaria e 6 Plessi di Scuola dell'Infanzia dislocati nei comuni di Città di Castello e Monte Santa Maria Tiberina.

nei *Vademecum*, con un processo a posteriori, *perché le cose prima si fanno, e poi si definiscono nelle linee guida*, così da essere un cambiamento che muove dall'interno della scuola e non dall'esterno.

A marzo 2020 un questionario rivolto ai genitori con 487 rispondenti ha mostrato che la partecipazione alla DAD riguardava l'83% della popolazione studentesca, con un gradimento pari a "sempre" del 71% e "a volte" del 22%.

In questa prima fase il supporto tecnico è stato assicurato anche dalla disponibilità di alcuni genitori, fra cui non italiani, elemento che ha permesso il contatto con le famiglie non madrelingua. Nell'a.s. in corso – invece – tutti i dipendenti – alcuni dei quali deputati al supporto tecnico con orario prolungato – sono stati dotati di cellulare di servizio.

Nel 2021, in cui la DAD è stata alternata alla presenza per 8 settimane, il questionario ha mostrato una partecipazione e un gradimento ancora più alti. Sebbene nei commenti aperti sia ricorrente il desiderio di tornare fisicamente a scuola, il riconoscimento dell'ambiente digitale come luogo educativo abilitante è stato condiviso dalla maggioranza delle famiglie.

3. La dimensione transmediale dello spazio didattico

Spazio e tempo sono categorie fondanti per l'organizzazione della scuola; eppure lo spazio scolastico è, spesso, caratterizzato da un'ambivalenza: necessario per entrare a far parte della società attraverso l'istruzione formale e tuttavia percepito come non accogliente, in cui lo spazio delle "non-aule" è accessorio, magari disponibile, ma non utilizzato; uno spazio simbolico bello e terribile insieme (Parricchi, 2019, p. 386).

I tentativi di innovazione di questa fase di crisi sono stati caratterizzati anche da un ripensamento delle architetture fisiche e sociali: cambiamenti che si sono inseriti in un più ampio percorso in cui era già maturata una sensibilità organizzativa di tipo collaborativo. Disegnare l'esperienza didattica utilizzando lo spazio rende percepibile la funzione di *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976), quell'impalcatura che trasforma l'esperienza in apprendimento, perché "non basta insistere sulla necessità dell'esperienza, e neppure sull'attività nell'esperienza. Tutto dipende dalla qualità dell'esperienza che si fa" (Dewey, 1938/2014, p. 13).

Queste considerazioni influiscono anche sull'organizzazione degli spazi digitali, con il loro potere pragmatico dell'*onlife* (Floridi, 2017) e della società mediatizzata in cui le tecnologie sono la filigrana del nostro sistema sociale (Rivoltella, 2020).

Sono perciò interessanti i nessi tra spazio reale e digitale pensati come transmediali, al cui interno promuovere percorsi personalizzati e partecipativi (Limone, 2012, p. 37). Un ulteriore elemento è la possibilità di pensare lo spazio transmediale come un ambiente che includa anche i media analogici e le tecnologie tradizionali.

Processi medialità differenti e distribuiti, diversificazione delle occasioni e degli spazi di apprendimento (*ubiquitous learning*) e pluralità di linguaggi e culture conferiscono alla didattica di prossimità potenti strumenti per pensare la scuola come luogo che lascia spazio alla partecipazione e co-progettazione, seguendo una tradizione piuttosto consolidata nell'edilizia scolastica (Biondi, Borri, Tosi, 2016).

La didattica di prossimità può essere definita come un approccio metodologico partecipativo e collaborativo che allarga gli spazi, fisici e digitali, coinvolgendo nella co-progettazione insegnanti e studenti, ma anche famiglie, territorio e parti sociali. L'elemento funzionale è la collettiva ricerca di soluzioni ad un problema, che restituisce protagonismo agli interessati, instaurando una relazione sussidiaria.

La *prossimità* ha un alto potenziale educativo e generativo, funzionale alla costituzione e al mantenimento della comunità scolastica. Ma è anche di interesse per la didattica, perché introduce pratiche partecipative e attiva metodi che ben si coniugano con la progettazione per competenze e con gli sforzi di connessione con il sociale che la scuola persegue da tempo.

4. Conclusioni

Il circolo didattico San Filippo Neri ha agito sulle articolazioni funzionali della didattica, cioè in quell'ambito "in cui si delineano le forme organizzative e collegiali della scuola, le scelte di spazio e di tempo

in cui vivere e formarsi” (Seganti, 2014, p. 34), allo scopo di affrontare le contraddizioni poste dall'emergenza sanitaria. Questa modalità organizzativa, fortemente correlata agli indirizzi pedagogici e alle scelte didattiche, ha garantito una continuità dell'attività tra presenza/distanza che ha coinvolto la comunità scolastica e il territorio. Sebbene non sia possibile, dal caso esaminato, trarre conclusioni sui risultati di apprendimento, è tuttavia ipotizzabile individuare alcuni elementi che hanno giovato alla tenuta dell'attività, almeno sotto il profilo socio-relazionale:

- una progettazione organizzativa e didattica molto coerente, condivisa con tutta la comunità scolastica e radicata in un percorso diacronico;
- la riorganizzazione dell'architettura tecnologica a partire da considerazioni pedagogico / relazionali, in continuità con le funzioni degli spazi fisici della scuola;
- l'attivazione della comunità nel rispondere ai problemi iniziali.

Questi elementi hanno facilitato l'introduzione e l'accettazione delle tecnologie per la didattica a distanza e per un approccio transmediale al digitale: il ruolo delle tecnologie non è stato sostitutivo, ma integrato in una visione che le ha dotate di un orizzonte di senso all'interno di una progettualità ampia, non legata alla fase – drammatica ma transitoria – di emergenza.

Il modello pedagogico e organizzativo “di comunità educante” ha permesso l'attivazione e il coinvolgimento delle famiglie e – nell'insieme – la risposta della scuola al *cigno nero* è stata tempestiva e resiliente. Ciò incoraggia l'ipotesi che la partecipazione, il senso pedagogico dello spazio, l'uso integrato delle tecnologie siano elementi significativi nel processo di riorganizzazione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Belardinelli M. (2020a). Trasformare la scuola a partire dagli spazi. *DIDA*, 7: 34-39.
- Belardinelli M. (2020b). Portare la scuola a casa: l'esperienza di didattica a distanza del I° Circolo didattico “San Filippo” di Città di Castello. *IUL Research*, 1: 167-175.
- Bentivegna S. (2009). *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Biondi G., Borri S., Tosi L. (eds.) (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altraleina.
- Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Catino M. (2006). *Da Chernobyl a Linate. Incidenti tecnologici o errori organizzativi?* Milano: Mondadori.
- Chiappetta Caiola L.C. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali*. Roma: Anicia.
- Chipa S., Moscato G. (2018). Spazi e apprendimento: trasformare gli ambienti educativi tra pedagogia e architettura. *Bricks*, 3: 127-135.
- D.M. 13 novembre 2012, n. 254 – *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company (trad. it. *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione: Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guasti L. (2002). Didattica e significato del metodo. In L. Guasti et alii, *Apprendimento e insegnamento. Saggi sul metodo* (pp. 7-29). Milano: Vita e Pensiero.
- Limone P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *Lifelong Lifewide Learning*, 36: 3-25.
- Parricchi M. (2019). Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi. *Pedagogia oggi*, 1: 383-398.
- Rivoltella P.C. (2020). *La didattica al tempo della mediatizzazione. Tra retrotopia e innovazione*. Trascrizione intervento in Convegno: <<https://www.crem.it/la-didattica-al-tempo-della-mediatizzazione-tra-retrotopia-e-innovazione/>> (ultima consultazione: 22/02/2021).
- Seganti M. (2014). Verso una pedagogia di prossimità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 1: 27-36.
- Spadafora G. (2017). Possibili nuove tendenze della ricerca pedagogica nel dibattito culturale contemporaneo. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9: 36-46.

- Taleb N.N. (2008). *Il cigno nero. Come l'improbabile governa la nostra vita*. Milano: il Saggiatore.
- Taleb N.N. (2013). *Antifragile. Prosperare nel disordine*. Milano: il Saggiatore.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Vereni P. (2020). A scuola dal virus? Pandemia e doppi legami del sistema educativo. *Rivista di antropologia contemporanea*, 1: 217-226.
- Weick K.E., Roberts K.H. (1993). Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3): 357-381.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100.

Emergenza educativa. Questioni emblematiche del rapporto
“Riscriviamo il futuro. L’impatto del coronavirus sulla povertà educativa”

Educational emergency. Emblematic issues of the report
“Riscriviamo il futuro. L’impatto del coronavirus sulla povertà educativa”

Teresa Giovanazzi

Ph.D. Sciences of the Person and Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | teresa.giovanazzi@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Giovanazzi T. (2021). Emergenza educativa. Questioni emblematiche del rapporto “Riscriviamo il futuro. L’impatto del coronavirus sulla povertà educativa”. *Pedagogia oggi*, 19(1), 151-155.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

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

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-20>

ABSTRACT

Pedagogical research is needed to decipher the complexity of the current emergency in order to interpret the dynamics of development and formation of the humanum. It is an educational emergency that is configured as a relationship between the interpretation of reality and the implementation of educational and training choices that are planned and implemented in practice. The report “Riscriviamo il futuro. L’impatto del coronavirus sulla povertà educativa”, promoted in May 2020 by Save the Children, highlights the need to invest in childhood and education to combat educational poverty, raising questions about intergenerational responsibility and human rights. Outlining new theoretical models to ensure the adaptation of educational practices to the transformations of society implies generating genuine human progress: an educational path aimed at creating welcoming, inclusive and sustainable communities, tracing in them the signs of human experience from the perspective of integral ecology.

La ricerca pedagogica è chiamata a decifrare la complessità dell’emergenza attuale per interpretare le dinamiche di sviluppo e formazione dell’humanum. È un’emergenza educativa che si configura come relazione tra l’interpretazione della realtà e l’attuazione di scelte educative e formative che si progettano e realizzano nella concretezza. Nel rapporto “Riscriviamo il futuro. L’impatto del coronavirus sulla povertà educativa”, promosso nel maggio 2020 da Save the Children, si evince la necessità di investire sull’infanzia e sull’istruzione per contrastare la povertà educativa, chiamando in causa la responsabilità intergenerazionale e i diritti umani. Delineare nuovi modelli teorici per assicurare l’adattamento delle prassi educative alle trasformazioni della società implica generare un progresso autenticamente umano. Un cammino educativo orientato a creare comunità accoglienti, inclusive e sostenibili, rintracciando in esse i segni dell’esperienza umana nella prospettiva dell’ecologia integrale.

Keywords: Educational emergency, Educational poverty, Education, Intergenerational responsibility, Integral ecology

Parole chiave: Emergenza educativa, Povertà educativa, Formazione, Responsabilità intergenerazionale, Ecologia integrale

Received: February 28, 2021
Accepted: March 30, 2021
Published: June 25, 2021

Corresponding Author:
Teresa Giovanazzi, teresa.giovanazzi@unicatt.it

1. Emergenza educativa. Il valore della formazione

Numerose sono le emergenze educative della nostra società, basti ricordare la crisi della famiglia tradizionale e le nuove famiglie; le grandi opportunità ma anche i nuovi rischi portati dall'ambiente digitale e dalle nuove tecnologie; la sfida dell'accoglienza di persone straniere e di minori non accompagnati; l'integrazione di scolari figli di immigrati di prima ma ormai anche di seconda generazione; l'ambiente, l'ecologia e la sostenibilità; l'inclusione delle persone con disabilità; la tutela delle donne contro la violenza e il femminicidio (Polenghi, 2018, p. 3).

Di là e attraverso tali emergenze, considerevoli e degne di attenzione, l'orizzonte sociale e culturale nel quale oggi siamo chiamati a vivere sollecita la ricerca pedagogica ad interrogarsi sulle reali ragioni alla base dell'emergenza sanitaria, causata dalla pandemia Covid-19, che ci ha messo drasticamente di fronte alla fragilità della vita quotidiana e alle possibilità di futuro del genere umano. Il distanziamento pandemico segna inevitabilmente anche un'emergenza educativa, configurandosi come relazione che intercorre tra l'interpretazione della realtà e l'attuazione di scelte educative e formative che si progettano e realizzano nella concretezza. L'emergenza educativa, espressione emblematica della convivenza attuale, si manifesta inoltre in una "frattura fra le generazioni", quale conseguenza della mancata trasmissione di certezze e di valori per attribuire un senso autentico alla propria vita.

La pedagogia, scienza dell'educazione e della formazione, è chiamata ad affrontare problemi e questioni legati alla comprensione della complessità del vivere dell'umano, nei termini di una costruttività in divenire che si sviluppa nell'interpretazione della realtà circostante. Essa si pone come

un contenitore euristico ed epistemologico di indicazioni concettuali e metodologiche che tratteggiano un profilo complesso di scienza pratico-progettuale, curvata sui fenomeni sociali nella loro immanenza e contingenza, e nello stesso tempo protesa verso l'orizzonte del senso e dei valori (Elia, Polenghi, Rosini, 2019, p. XIX).

Un'attenta analisi della società contemporanea consente di cogliere e delineare una dimensione transitoria di disorientamento esistenziale che coinvolge ciascuno, come "occasione di crescita ma anche di caduta, di rinnovamento ma anche di regressione, di rischio subìto ma anche voluto, di fuga ma anche di assunzione di responsabilità" (Loiodice, 2013, p. VII).

Le misure intraprese per bloccare l'espansione della pandemia, la "sospensione" delle attività economiche, sociali e culturali, ed in particolare dei contesti educativi *in primis* la scuola, hanno avuto ed hanno tutt'ora un grave impatto sulla vita dei bambini, degli adolescenti e delle loro famiglie, con il rischio di aumentare in modo esponenziale la povertà economica e educativa. La condizione di povertà, come vissuto personale e condizione di vita, apre a un orizzonte antropologico che dovrebbe rivelare, dischiudere conoscenze sul progressivo cammino della civiltà. Essa non si configura come pura e semplice espropriazione e mancanza, ma interpella la società come opportunità e risposta che la pedagogia è invitata ad assumere nella forma dell'invito e dell'impegno (Gnocchi, Mari, 2016). Un impegno educativo che si concretizza in una riconsiderazione dell'*humanum*, ponendo attenzione alle diverse situazioni di vita, secondo un'intenzionalità educativa ed una responsabilità dell'agire umano alla ricerca in modo incessante di significati e contenuti autentici nella comprensione del mondo.

La riflessione pedagogica, nell'indagare le possibilità educative lungo tutto l'arco della vita, richiama alla necessità di interrogarsi sul senso del valore della formazione per lo sviluppo umano, disseminata nei molteplici luoghi di vita e di esperienza di ciascuno che "nel prendere forma, elabora conoscenze e saperi, che gli servono per rapportarsi alla realtà e per costruire la sua identità e, nello stesso tempo, per accettare e modificare la realtà stessa" (Margiotta, 2015, p. 154). La formazione è un processo di permanente trasformazione che accompagna l'uomo per tutta l'esistenza nella continua tensione a ripensarsi in ogni momento, in relazione alle opportunità e alle esigenze sociali, alle situazioni di incertezza e di rischio.

2. Tra responsabilità e diritti umani dell'infanzia

Secondo il rapporto *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, elaborato nel maggio 2020 da Save the Children, all'aggravarsi della deprivazione materiale, dovuta all'emergenza sani-

taria da Covid-19, si aggiunge anche la dimensione educativa e culturale dei bambini e degli adolescenti, dovuta alla chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi della comunità. Oltre alla “perdita” nell’ambito dei processi di apprendimento, il mancato accesso alla didattica in presenza e alle attività educative, motorie e ricreative per bambini e adolescenti che vivono nei contesti più svantaggiati si può tradurre in un’assenza di motivazione e in un isolamento che potrebbe condurre all’aumento della dispersione scolastica.

Questa situazione emergenziale coinvolge tutti i minori e in modo particolare quelli che vivono in famiglie in condizione di svantaggio socioeconomico, le cui esigenze principali sono focalizzate a garantire la disponibilità dei beni materiali essenziali, a discapito dell’investimento in educazione. L’azione educativa si fonda sulla relazione, sull’accoglienza e sull’organizzazione della vita dei bambini e degli adolescenti, giorno dopo giorno. Riflettere sul mondo dell’infanzia, come costruzione sociale che si specifica e si amplia in ragione dell’evoluzione culturale, ideologica e scientifica dell’umanità (Bobbio, 2013), significa promuovere un sapere profondo sui modelli e sulle pratiche educative significative per la crescita e lo sviluppo del soggetto.

L’educazione rappresenta l’elemento relazionale attraverso cui dare ai segmenti dell’esperienza quotidiana senso, orientamento, unità e coerenza e per mezzo del quale inserire i molteplici episodi biografici in una progettualità che favorisca il collegamento del presente con il passato e con il futuro (Pati, 2016, p. 35).

Ripensare lo spazio ed il tempo educativo dei servizi per l’infanzia, garantendo il distanziamento fisico, implica far leva sulle *capabilities* “non cognitive”, motivazionali, emotive e sociali, che al pari delle competenze cognitive completano il percorso educativo dei minori e che sono state particolarmente minate dall’isolamento a casa.

La riflessione sull’infanzia impone uno sguardo lungimirante sul mondo, sul modo di comprendere e vivere la realtà, ripensando alla sua educazione come processo di crescita interiore che si fa cammino educativo per contrastare le molteplici incertezze e difficoltà dell’esistenza umana. Investire sull’infanzia e sull’istruzione significa aprirsi a progressive trasformazioni importanti, a sviluppare progettualità inedite e ad individuare traiettorie di crescita e apprendimenti diversificati per contrastare la povertà educativa. Tale investimento si connota come un’urgenza improrogabile per delineare un orizzonte di senso e di speranza e garantire un avvenire all’umanità. Un Paese che non investe sui bambini e sulle bambine è un Paese senza futuro. Sono necessari dunque interventi mirati e puntuali che coltivino il terreno delle opportunità, non solo per investire nell’istruzione o per rimodulare gli spazi e i tempi educativi, ma anche per rinsaldare il legame della scuola con le famiglie, la comunità e il territorio di appartenenza. Per far fronte all’impatto dell’emergenza educativa occorre sostenere una progettualità per l’infanzia e l’adolescenza volta al rafforzamento delle infrastrutture sociali ed educative territoriali, puntando sulla resilienza delle comunità locali e tenendo ben presente la necessità di misure specifiche per i soggetti più fragili e vulnerabili.

Riscrivere il futuro dell’infanzia significa promuovere lo sviluppo di risorse dedicate alla dimensione socio-emozionale del bambino e facilitare il mantenimento delle relazioni educative e il rapporto tra pari; riconoscere la necessità di aumentare l’offerta con adeguati standard qualitativi per un’educazione di qualità per tutti i bambini e al contempo una consulenza pedagogica alle situazioni familiari di maggior fragilità. Si dovrà inoltre investire per cofinanziare nuove strutture integrate, i Poli per l’infanzia, come previsto dalla riforma delineata dal Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, garantendo al contempo il ruolo di indirizzo, programmazione e coordinamento al MIUR.

Nelle aree del Paese in cui si manifesta un maggiore rischio di povertà educativa si evince l’esigenza di attivare patti di comunità educante che permettano ai contesti educativi di aprirsi al territorio, elaborando piani strategici di intervento finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono l’accesso ai processi educativi da parte dei minori. Garantire il diritto all’istruzione dei bambini e degli adolescenti più svantaggiati e contrastare gli effetti dell’emergenza educativa e dell’aumento delle disuguaglianze nell’apprendimento è imprescindibile e riconosciuto tra gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell’Agenda 2030. Nel quarto obiettivo si dichiara infatti l’importanza di assicurare un’educazione di qualità e promuovere opportunità di apprendimento per tutti, affinché ciascuno possa godere di vite prospere e soddisfacenti e in grado di condurre progressivamente ad un’autentica realtà esistenziale (United Nations, 2015).

Solamente un impegno collettivo – che coinvolga cittadini, famiglie, scuole, terzo settore, aziende e istituzioni – potrà consentire una ripartenza, riconoscendo nei diritti umani dei minori la chiave per intervenire nel presente e riscrivere il futuro, non lasciando indietro nessun bambino come conseguenza di questa emergenza sanitaria ed educativa. Si tratta di

mettere in atto una sorta di interpretazione situata, protesa a cogliere l'infanzia nei luoghi e nei tempi in cui si dispiega, con un profondo atteggiamento di rispetto nei confronti degli orizzonti culturali che fanno da cornice ai percorsi di crescita di ogni bambino (Amadini, 2020b, p. 159).

I contesti educativi rappresentano ambienti fondamentali per la qualità della vita sociale e lo sviluppo integrale della persona, racchiudono in sé la possibilità di suscitare emozioni, produrre sentimenti, veicolare ideali e costruire valori. I servizi deputati all'educazione dell'infanzia sono luoghi di vita chiamati ad operare per favorire la crescita e il benessere dei bambini e delle bambine verso l'autonomia, la responsabilità personale e la socializzazione.

La pedagogia, in quanto discorso intenzionale e critico sull'esperienza educativa, è chiamata ad elaborare interventi educativi per promuovere una rinnovata cultura dell'infanzia che dia voce al bambino, alle sue potenzialità quale attore dei processi relazionali, capace di “partecipare attivamente, portando un contributo specifico alle comunità” (Amadini, 2020a, p. 13) a cui appartiene, per generare cambiamenti significativi orientati ad un futuro migliore.

3. Ecologia integrale per una nuova progettualità pedagogica

Nell'attuale fase storico-culturale riflettere sull'emergenza educativa del nostro tempo diventa occasione di discernimento e nuova progettualità pedagogica, per governare ogni aspetto della pratica educativa secondo la direzione dell'intenzionalità nell'agire quotidiano. Individuare nuove forme di impegno educativo per contrastare l'emergenza educativa chiama in causa la comunità educante, affinché vengano messi in campo progettazioni ed interventi coevolutivi, capaci di modulare i sostegni, costruire cultura e far evolvere i contesti e al tempo stesso le persone coinvolte (Sannipoli, 2019).

Si evince la necessità di recuperare un paradigma di sviluppo non più soltanto economico, ma che sia in grado di valorizzare le dimensioni umane e relazionali per porre al centro la persona nella sua unicità e integralità. Il richiamo ad un nuovo umanesimo si manifesta come presupposto fondamentale per ricercare modelli teorici e strategie volte ad affrontare tale emergenza.

Un cammino educativo orientato a promuovere una cultura della responsabilità e a contribuire a creare società più accoglienti, inclusive e solidali attraverso una sensibilità ai problemi, alla capacità di produrre idee e soluzioni originali, ad un'apertura a definire e a strutturare in modo nuovo conoscenze ed esperienze nella prospettiva dell'ecologia integrale.

Un'ecologia che integri il posto specifico occupato dalla persona in questo mondo e le sue relazioni con la realtà che la circonda implica la ricerca di soluzioni intra e intergenerazionali a quella complessa crisi socioambientale che contrassegna i contesti familiari, lavorativi, urbani (Malavasi, 2020, p. 13).

Rispondere ai nuovi bisogni culturali e formativi che emergono dal contesto e dalle dinamiche sociali conduce ad elaborare strategie e progetti educativi in grado di orientare e concretizzare azioni in senso positivo e costruttivo, rintracciando i segni dell'esperienza umana per uno sviluppo culturale, sociale ed economico della civiltà globale.

Vivere in modo consapevole ed intenzionale l'impegno educativo per e con le giovani generazioni – capace di ascolto paziente, dialogo costruttivo e mutua comprensione –, richiede luoghi di sperimentazione e di pensiero, richiede una conversione ecologica in azione (Malavasi, 2019, p. 8).

La pedagogia ha da contribuire a trasformare gli intenti in progetti educativi, a prospettare il cambiamento della visione del mondo attraverso processi formativi e educativi atti a rispondere ai nuovi bisogni e alle esigenze poste dalla civiltà planetaria. Il rapporto *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla*

povertà educativa consente di riflettere sull'educazione, quale testimonianza e comunicazione di valori. Essa è parte integrante della vita stessa, si propone come luogo e occasione di riprogettazione continua dell'esistenza, risvegliando in ciascuno "la capacità di compassione e di solidarietà per promuovere una cultura della sostenibilità che permei ogni dimensione della vita comunitaria" (Vischi, 2020, p. 11).

Rispondere all'emergenza educativa si caratterizza come sfida da accogliere per innovare i processi educativi, secondo una progettualità e una promozione di reti relazionali, ponendo al centro la dignità della persona nel suo rapporto con la realtà. Una trasformazione culturale che coinvolge il modo di vedere e pensare il mondo, aperta ai valori della fraternità, della solidarietà intra e intergenerazionale e dell'educazione alla responsabilità per delineare la pensabilità di un futuro possibile.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2020a). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Amadini M. (2020b). Costruire contesti di fiducia per custodire l'alterità dell'infanzia. In M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, G. D'Addelfio, E. Musi, *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici* (pp. 149-192). Brescia: Morcelliana.
- Bobbio A. (2013). *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*. Brescia: La Scuola.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073). In <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>> (ultima consultazione: 25/02/2021).
- Elia G., Polenghi S., Rossini V. (2019). Introduzione. In Id. (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. XVII-XXII). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Gnocchi R., Mari G. (eds.) (2016). *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Loiodice I. (2013). Introduzione. In Id. (ed.), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. VII-XI). Bari: Progedit.
- Malavasi P. (2019). Introduzione. Villaggio dell'educazione. Villaggio per la Terra. In Id. (ed.), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra* (pp. 7-10). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Pati L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Polenghi S. (2018). Le emergenze educative nella società contemporanea: etica e pedagogia. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 3-6). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sannipoli M. (2019). Le povertà educative tra condizioni e situazioni: verso una possibile lettura coevolutiva. In M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 95-106). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Save the Children (2020). Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa. In <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>> (ultima consultazione: 25/02/2021).
- United Nations (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. In <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>> (ultima consultazione: 25/02/2021).
- Vischi A. (2020). Education for sustainable development, conversione ecologica, patto educativo. Introduzione. In Id. (ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (pp. 11-16). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Angela Articoni, Antonella Cagnolati (a cura di)

Le metamorfosi della fiaba

Roma, Tab, 2020, pp. 364

La narrazione è probabilmente la più antica e potente forma di comunicazione, di diffusione della conoscenza e di educazione. A partire dai racconti attorno al fuoco, la fiaba ha viaggiato attraverso i millenni varcando confini e limiti culturali e temporali. Le fiabe sono state narrate e trasmesse di generazione in generazione fino a divenire parte integrante delle tradizioni dei vari paesi. La forma fantastica di queste narrazioni ha favorito la fascinazione di coloro che erano disposti ad ascoltarle e a raccogliere i più reconditi significati, favorendo la trasmissione di un'antica conoscenza che, includendo l'esperienza di uomini e donne di ogni era e luogo, si dimostra essere acronica e trasversale. I problemi e le prove all'interno delle fiabe hanno a loro volta caratteristica universale così come le risposte e le soluzioni da esse proposte che confermano, se mai ce ne fosse bisogno, l'inesauribile creatività dell'uomo. La caratteristica molteplice delle simbologie e delle icone in esse contenute fornisce un ulteriore livello di universalità, consentendo a queste storie di proporsi come placidi stagni misteriosi nei quali specchiarsi per veder restituita, oltre l'immagine del sé, anche un'ombra dei processi psicologici che accompagnano il nostro modo di vedere il mondo e gli altri. La fiaba rimane sempre la stessa, e tuttavia muta ogni volta a seconda di chi si sporge su di essa, dimostrando una capacità ineguagliata di parlare individualmente all'ascoltatore/lettore, mutando forma e significato a seconda della sua provenienza e del sostrato culturale. La peculiarità delle fiabe è quella di indicare la via e, talvolta, di consolare, ma la magia di cui questi racconti sono permeati non ha necessariamente caratteristica salvifica. Come afferma Tolkien in *Albero e Foglia*:

“la consolazione” delle fiabe ha anche un altro risvolto accanto alla soddisfazione im-

maginaria di antichi desideri. [...] La consolazione delle fiabe, la gioia del lieto fine, o più esattamente della “buona catastrofe”, l'improvviso “capovolgimento” gioioso (perché in realtà nessuna fiaba ha una fine vera e propria): questa gioia, che è uno degli stati d'animo che le fiabe sanno suscitare in maniera esemplare, non è essenzialmente “escapistica” né “fuggiasca” (p. 85).

In questo volume curato sapientemente da Antonella Cagnolati e Angela Articoni vengono proposte diverse angolazioni critiche che rimandano alle varie sfaccettature della fiaba, le sue metamorfosi e interpretazioni. Si muovono i passi dal testo di Gabriella Armenise che, prendendo in analisi le fiabe di Emma Perodi, riflette sull'attualità delle opere della scrittrice e dell'immagine di “nonna narratrice” da lei proposta, che si ricollega all'archetipo del “narratore universale”. Si esamina, anche, come questa forma di fiaba abbia influenzato la tradizione italiana contribuendo a determinarne le caratteristiche salienti. Un altro aspetto analizzato è quello dell'incontro fra il medium cinematografico e la fiaba, che già da *Le Voyage dans la Lune* di Georges Méliès si è dimostrato particolarmente florido e capace anch'esso di colonizzare l'immaginario collettivo. Articoni fa notare come i *live action* ispirati alle fiabe, nella loro apparente semplicità, riescono ad affrontare anche questioni esistenziali e argomenti tabù – morte, sofferenza, sesso, pedofilia, povertà, ingiustizia (p. 53). Gian Luca Baldi muove da Dickens, e in particolare da *Tempi difficili*, per proporre reinterpretazioni fiabesche in chiave moderna. Attualizzate o, addirittura proiettate in un futuro fantascientifico degno della fantasia visionaria di Philip K. Dick, queste proposte confermano ancora una volta, se mai ce ne fosse bisogno, la duttilità e l'universalità di questa forma narrativa. Susanna Barsotti

si sofferma sull'ibridazione del racconto fiabesco con un altro *medium*: il felice legame che la fiaba ha consolidato negli ultimi anni con la narrazione visiva e che ha dato alla luce un florido filone di albi illustrati che ha invaso la narrativa per bambini letteralmente "esplosando" negli ultimi decenni. L'unione di queste due forme di narrazione, dichiara l'Autrice, unisce le potenzialità comunicative di entrambe rafforzandone la capacità comunicativa e, di conseguenza, il loro valore pedagogico e educativo. Irene Biemmi affronta lo spinoso tema del genere e degli stereotipi nei libri per l'infanzia sottolineando come le storie che si narrano a bambini e bambine abbiano una grande influenza nello sviluppo della loro identità perché forniscono modelli semplificati in cui è facile identificarsi (p. 135). Biemmi propone, dunque, di intervenire sugli albi per l'infanzia non tramite la rimozione degli stereotipi in sé, quanto piuttosto con l'inserimento di "antistereotipi" tesi a "neutralizzare" le eventuali etichette negative. Di particolare interesse è l'analisi proposta da Cagnolati sul "moderno classico" di Harry Potter. L'Autrice mette in evidenza le analogie fra il *Bildungsroman* della Rowling e le strategie narrative proprie della morfologia della fiaba di Propp, facendo notare inoltre come il personaggio di Harry si ritrovi a percorrere un viaggio formativo lungo e variegato non solamente per quanto concerne le esperienze ma anche, e soprattutto, per ciò che riguarda le influenze positive e negative dei diversi formatori/formatrici con i quali il protagonista si trova ad interfacciarsi. Il susseguirsi di pulsioni, mutamenti, desideri delusioni, fungono da specchio per il lettore adolescente che vede riflessa in Harry tutta la propria psiche, dal desiderio di autoaffermazione al confronto con le prime sconfitte e delusioni che vengono puntualmente affrontate, e superate, sia in ambito scolastico che affettivo. Lorenzo Cantatore propone una disamina sul contributo che la personalizzazione degli animali fornisce alla fiaba e alla sua capacità formativa. Richiamando le opere di autrici al femminile come Ida Baccini, Beatrix Potter e Marjorie Rawlings, l'autore riflette sulle qualità formative degli animali parlanti proposti da queste scrittrici. Quei ritratti di animali finirono per avere una conferma nell'esperienza esistenziale di molti, in periodi storici (parliamo di civiltà preindustriali, pre-cittadine, pre-urbane) in cui la convivenza fra uomini e bestie era una prassi usuale e non un'eccezione (p. 191).

Dorena Caroli scrive invece di folletti e di come questi ultimi siano stati via via interpretati dalle varie culture. Lo scritto di Caroli evidenzia i diffe-

renti approcci culturali mettendo in risalto come figure che possono essere considerate complessivamente positive, nella cultura italiana, ad esempio, siano state proposte in maniera ambivalente nella cultura russa rispecchiando parzialmente l'evoluzione politica dei primi decenni del Novecento. *Essere nell'immaginario*, di Daniela De Leo, tratteggia una mappa del fantastico partendo dal genere fantasy per proporre una riflessione circa la dicotomia tra rappresentazione e percezione e su come il mondo fantastico fiabesco non offra in sé un'immagine edulcorata e falsata del mondo, ma piuttosto ne interpreti una metamorfosi costantemente connessa al reale. Mattia Di Taranto propone invece un'accurata analisi degli elementi costitutivi della fiaba yiddish; dall'aspetto contenutistico fino a quello lessicale, facendo notare come questa forma abbia raggiunto fra XIX il XX secolo, un livello particolarmente elevato di raffinatezza. Ewa Nicewicz-Staszowska chiama in causa l'illustratore e cartoonista Bohdan Butenko mettendo in risalto il modo in cui egli ha stravolto la fiaba classica riproponendone interpretazioni e riscritture particolarmente ispirate: dalla modifica di trame all'aggiunta e alla sostituzione di personaggi presi da altre fiabe fino all'inversione dei ruoli e ad una sorta di formazione dell'errore che richiama, sebbene parzialmente, il genio di Gianni Rodari. Irena Prosenč analizza invece le fiabe di Svetlana Makarovi facendo notare come l'autrice abbia attinto a piene mani dalla mitologia slava per proporre le creature in una veste nuova, modernizzata e spesso ironizzata stravolgendo e talvolta ribaltando i ruoli tradizionalmente legati ad esse.

I saggi contenuti in questo denso e interessante libro fotografano vari aspetti e potenzialità della fiaba mettendo in risalto l'enorme virtualità insita nella metamorfosi, nella capacità di mutare all'occorrenza confermando o stravolgendo le regole della narrazione al fine di produrre racconti mai banali. La fiaba si dimostra ancora una volta capace di abbandonare sicuri sentieri battuti e lineari in favore di labirinti iconografici e metaforici che fungono da chiave di lettura attraverso la quale poter interpretare le proprie emozioni, i propri sentimenti e il proprio vissuto. Il costante equilibrio fra tradizione e metamorfosi della fiaba fornisce un numero pressoché infinito di possibilità interpretative che, rivolgendosi con il loro simbolismo all'inconscio del lettore, si dimostrano fonte inesauribile di potenzialità pedagogiche e educative.

Michela Baldini

Luca Refrigeri

L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI secolo

Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 182

Il libro di Luca Refrigeri, docente di pedagogia sociale e educazione e economica e finanziaria presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione dell'Università del Molise, consolida una sua originale quanto feconda linea di ricerca che lega l'educazione finanziaria ai processi di innovazione didattica per la promozione di una nuova cittadinanza consapevole. Quest'ultima sottende una piena responsabilità pedagogica tanto da essere intesa dall'autore

come stato morale dell'individuo nei confronti della comunità e si compone dei dati dell'informazione degli accadimenti della vita assodata, in particolare di quelli di natura economico-finanziaria, ma, ancor più, della partecipazione attiva nelle dinamiche della vita civica e sociale in genere, la quale consente di manifestare impegno per l'alterità; comprende, inoltre, le ricadute d'ogni genere delle decisioni prese e delle scelte compiute e da compiere. In questo senso, quindi, l'educazione finanziaria, inscritta nel concetto di cittadinanza consapevole, si eleva di molto sul piano dell'eticità sociale, fino a costituire parte cospicua della sfera più generale della cultura civica (p. 81).

La trattazione proposta, attraverso una fondata problematizzazione pedagogica, ha l'indubbio merito di rendere evidente come l'educazione finanziaria non sia collegata alla formazione del soggetto-consumatore ma piuttosto concorra in chiave agentiva a coltivare, come direbbe il Bruner del *La cultura dell'educazione*, la virtù della democrazia e preparare gli alunni ad affrontare il mondo che andranno ad abitare. E in questa linea di pensiero che l'autore dimostra come l'esperienza dell'educazione finanziaria possa essere agita didatticamente in tutti gli ordini scolastici al fine di promuovere una matura sensibilità democratica alimentata da processi consapevoli di partecipazione responsabile della scelta.

La centralità dell'educazione finanziaria è stata espressa dall'OCSE nel 2012 con le misurazioni dei livelli di *financial literacy* dei quindicenni ma anche

recentemente, nel 2017, con l'istituzione anche in Italia da parte del Governo del *Comitato per la programmazione e il coordinamento per le attività di educazione finanziaria* con l'esplicito intento di mettere in campo una strategia nazionale di coordinamento delle iniziative in via di realizzazione anche se in ordine sparso e anche di farsi promotore di ricerca e identificazione di proposte certificative sia dell'identità disciplinare che della declinabilità didattica di questa innovazione educativa emergente.

Il libro *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI secolo* offre alla comunità scientifica un rilevante contributo in quanto concorre con puntualità argomentativa e analitica non soltanto all'individuazione delle motivazioni del mancato sbocco istituzionale dell'educazione finanziaria in Italia, ma anche a fornire una sua proposta di identificazione epistemica e di declinazione didattica che egli definisce "semidisciplinare" (p. 93). Prima d'ogni altra considerazione in merito va rilevato che la proposta dello studioso risulta di molto interesse sul piano epistemologico e sorprendente sul piano didattico per la naturalezza, quasi l'ovvietà, della traduzione in disciplina scolastica, considerata la pretenziosità di altre che ha invece condotto allo stallo di cui ci si lamenta non a torto.

Il lavoro, pur se impegnato sul piano teorico, va considerato di grande rilevanza nel contesto del mondo dell'istruzione anche per il report della ricerca *Abc economico e finanziario* riportato nel capitolo finale; si tratta, infatti, della prima rilevazione condotta sugli studenti di Scienze della formazione primaria di alcuni atenei italiani con l'obiettivo di individuare il livello di alfabetizzazione economica e finanziaria di chi a scuola nel prossimo futuro dovrebbe occuparsi di questi aspetti della società.

Il volume evidenzia che l'insuccesso scolastico italiano dell'educazione finanziaria proviene da due cause determinanti: la scarsa identificazione epistemica e, di conseguenza, la mancata definizione dell'identità e declinazione didattica e istituzionale dell'educazione finanziaria.

Dal capitolo II risulta che l'educazione finanziaria ha una sua identità epistemica fin qui non deli-

neata, caratterizzata da tre elementi costitutivi. In primo luogo, l'essere un sapere educativo, anche se i suoi contenuti sono finanziari e più latamente economici, e non un sapere economico, come spesso si confonde da parte dei soggetti che ne mettono in campo attività formative. In secondo luogo, l'essere un sapere di alfabetizzazione, di istruzione di base, un insieme di conoscenze indispensabile a ciascun cittadino per gestire consapevolmente le operazioni finanziarie quotidiane che negli anni sono divenute sempre più complesse e rischiose, e non un sapere specialistico. In terzo luogo, l'essere un sapere non nuovo, ma costantemente presente nella tradizione istruttiva del nostro passato, identificabile con il "saper far di conto", sia pure storicamente aggiornato "al XXI secolo", come annuncia il titolo stesso del libro. Un aggiornamento che consiste nel definire l'insieme delle conoscenze teoriche e procedurali che mettano in grado ogni cittadino di comprendere e gestire fenomeni epocali.

Di notevole interesse è la proposta avanzata dall'Autore sul piano pedagogico-didattico, delineata nel capitolo III. in particolare per la sua praticabilità. Come dimostra l'autore risulta del tutto

inefficace l'insistente e diffusa richiesta dell'inserimento nei curricula scolastici, come si va facendo da tempo e da più parti, se si concepisce questa disciplina come un sapere autonomo. La tesi proposta e argomentata con dati ed evidenze nel testo è che l'educazione finanziaria non può essere considerata una disciplina, ma una semidisciplina, una parte aggiornata della disciplina madre, della matematica (p. 94), già saldamente presente nei curricula della scuola di base, e al contempo una semidisciplina "spalmata" in altre, in particolare nella storia e nella geografia, per i loro risvolti culturali e sociali. Questo, aggiunge l'autore, a patto che sia accompagnata da un piano straordinario di formazione degli insegnanti che consenta di qualificare la didattica dell'economia finanziaria come leva educativa al senso di responsabilità etica a cui tutte le nuove generazioni devono guardare per promuovere forza, coraggio e prudenza per affrontare la complessità dei nuovi linguaggi economici.

Massimiliano Costa

Massimiliano Fiorucci, Roberto Sardelli
Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma
Prefazione di Alessandro Portelli

Roma, Donzelli, 2020, pp. 197

La scuola del mattino ci dimentica. Esistono solo i “signorini” dei palazzi. Infatti i suoi programmi sono fatti dai loro papà per essi. Non per noi. (...). Scuola 725. Lettera al Sindaco (Art. 10).

Un primo dato che risalta nella struttura del volume recensito è il suo impianto dialogico: una *maieutica della reciprocità* tra due intellettuali che, in modo diverso e, se vogliamo, ognuno per la generazione che rappresenta, si interfacciano e si confrontano sui problemi di una società che dimentica e trascura le sue periferie e gli universi di umanità che le popolano. Da un lato un prete, Roberto Sardelli, e il suo narrare qualcosa di speciale su ciò che negli anni Sessanta e Settanta – mentre don Lorenzo Milani combatteva la sua battaglia sociale ed educativa nelle aree rurali del Mugello – prendeva forma in quel contesto della periferia romana – spazio forse ibrido, una campagna non-campagna e una città non-città – in cui tanti emigranti delle regioni attigue si trovavano a vivere e ad *attendere*. Sui resti maestosi dell’Acquedotto Felice, si addossavano numerose baracche, prive di servizi, pessime le condizioni igieniche, e qui intere famiglie segnavano con le loro esistenze uno spazio sociale in cui erano sospesi, nella sostanza, i diritti costituzionali fondamentali (lavoro, casa, istruzione). Dall’altro lato un accademico, Massimiliano Fiorucci, appartenente ad una generazione di circa 30 anni più giovane, lettore attento dei processi educativi dei nostri tempi e fautore di un lavoro di ricerca orientato con decisione all’azione e alla trasformazione sociale, culturale e interculturale.

Perché *maieutica della reciprocità*. Il libro non è una semplice composizione di capitoli che si alternano o si susseguono e certamente non ha un carattere didattico o didascalico.

La prefazione di un altro intellettuale di quel tempo e del tempo che viviamo, Alessandro Portelli, ci porta immediatamente *in medias res*:

Era l’inverno del 1970. Mi cercò don Roberto Sardelli, che già da più di un anno viveva in una baracca dell’Acquedotto Felice dove aveva creato la sua Scuola 725 (p. VII).

Testimone diretto di quanto accadeva in quello straordinario esperimento sociale e pedagogico, che un giovane prete portava avanti convintamente con i baraccati di quella periferia romana, Portelli introduce il carattere profondamente rivoluzionario di Roberto Sardelli, invisibile alle forze conservatrici della Chiesa e vicino ai poveri in modo così intimo da rinunciare ad ogni comodità e scegliere di vivere tra e come loro.

Il saggio introduttivo di Fiorucci, invece, non si limita a inquadrare la figura di Roberto Sardelli e della Scuola 725. Emerge una contestualizzazione significativamente orientata a considerare e riconsiderare i problemi *vecchi* in rapporto ai problemi *nuovi*, per tornare, a distanza di 50 anni da quelle esperienze, ai temi salienti e fondativi di una pedagogia che si sforza di dare all’educazione forza emancipativa, a sganciarla dalle logiche della riproduzione sociale e dai significati che nell’orizzonte neoliberista (carico di ideologia e per nulla neutro) costruiscono zavorre per la piena realizzazione della democrazia e per la promozione dei diritti di cittadinanza. Si tessono dunque i nessi di quell’espressione di pedagogia popolare con le altre grandi esperienze pedagogiche del Novecento che non si sono limitate a “urlare” l’ingiustizia ma che ci sono entrate dentro, senza badare a costi, per conoscerla, smascherarla, combatterla. Attraverso l’educazione. Don Milani, Paulo Freire, solo per citare gli esempi più evidenti e calzanti rispetto a quel lavoro, quotidiano, faticoso, lento, di riscatto attraverso l’educazione, l’uso della parola, l’insegnamento e l’apprendimento, la coscientizzazione, la presa in carico emancipativa (e mai assistenzialistica).

Si entra nel cuore del volume con i *Cinque colloqui con don Roberto Sardelli*: la filosofia dell’intervento (dall’assistenza all’emancipazione), i debiti culturali nei confronti di don Lorenzo Milani, l’esperienza della Scuola 725, i percorsi di scrittura collettiva (con la *Lettera al Sindaco*, uscita per la prima volta nel 1969), la formazione di cittadini del mondo, questi i temi che tracciano i percorsi – tra narrazioni e riflessioni – di Sardelli e Fiorucci. È qui che il carattere dialogico e “maieutico” spicca

con maggior risalto ed è qui che si apprezza, tra le righe, anche il confronto generazionale tra i due intellettuali. L'uno – pedagogista accademico di formazione laica – fa emergere dall'altro – prete di azione con una solida formazione teologica e filosofica – narrazioni che non restano mai chiuse nel passato e che vengono rilanciate al presente e al futuro, in *forma pedagogica*. Narrazioni che si fanno, dunque, memoria attiva proprio attraverso quel dialogare che permette di confrontare continuamente i problemi dell'Italia di ieri con quelli dell'Italia di oggi e di verificare come le metamorfosi del tempo non abbiano indebolito (per chi vuol vedere) l'urgenza e il bisogno di rilanciare l'idea di educazione come emancipazione: altri attori, altri problemi, altri scenari (gli emigranti di ieri, i migranti di oggi; i disoccupati di ieri, i NEET di oggi, solo per fare qualche esempio) a fronte dei quali si ribadisce continuamente l'istanza che l'educazione non sia "ricreazione" (alla stregua di don Milani), tantomeno un prodotto di mercato e, in quanto tale, accessibile in modo troppo differenziato.

Roberto Sardelli racconta la sua storia di prete operaio, il suo anticonformismo e il suo essere stato personaggio scomodo, emarginato dalle gerarchie, con lucida concretezza e punte di fiera ruvidità, lanciando al contempo spunti e principi di una pedagogia *essenziale*, che va al sodo dei problemi e che straordinariamente sa mettere in rapporto i temi classici della pedagogia della scuola con i temi degli educatori degli adulti: la battaglia per la casa degli abitanti poveri dell'Acquedotto Felice mette in campo azioni di coscientizzazione non meno importanti di quelle che Freire portò avanti con i *campesinos* senza terra brasiliani o che Danilo Dolci condusse in Sicilia; e quel bisogno di casa (bisogno primario) si fa bisogno di scuola (primario anch'esso, se letto in chiave politica) perché dove le condizioni di vita dignitose non sono soddisfatte, la scuola nella sua accezione comune riesce a dare ben poco e anzi contribuisce a rinforzare i meccanismi dell'esclusione e dell'oppressione. "La casa è un diritto e non un regalo", leggiamo nella Lettera al Sindaco contenuta in Appendice al volume (art. 46, p. 165). E prima ancora:

A Carla la maestra ha dato uno di quei temi che spesso ci assegnavano: descrivi il palazzo dove abiti. Carla non sapeva cosa inventare perché aveva una vergogna, come molti noi, di dire che abitava nelle baracche. Ma la vergogna non è nostra. Don Roberto la costrinse a dire la verità.

Una delle regole della nostra scuola, infatti, è di non dire o fare cose inutili (art. 18, p. 157).

Risuonano la *Lettera a un professoressa* e la *Barbiana* di don Lorenzo Milani, risuonano quelle esperienze di contatto, ben raccontate nel volume, tra il priore e don Sardelli.

"Ogni città riceve la sua forma dal deserto a cui si oppone", scrive Italo Calvino in quella straordinaria opera che è *Le città invisibili*. Una suggestione, questa, che può diventare, forse, una metafora delle esperienze raccontate nel volume, di quella pedagogia popolare che è anche, necessariamente in questo caso, una pedagogia urbana. La Scuola 725 diventa la risposta "contestuale", una scuola in baracca, il luogo dove prendere non solo coscienza politica (di ciò che manca tra i baraccati, fino ad arrivare alla guerra in Vietnam) ma anche dove attivare gli interessi e le motivazioni per capire il senso vero e autentico dell'istruzione: dare forma alle persone e dare forma all'idea di città e di cittadinanza, proprio lì dove la città tende a ignorare le condizioni di vita dei suoi cittadini; alzare la testa, conquistare la dignità attraverso la parola e, quindi, elevare – alla Freire – il livello di coscienza, per "essere di più". Il deserto indietreggia, se l'educazione (la buona educazione) avanza.

La Scuola 725 si ispira all'esperienza di don Milani, senza esserne una copia. Il lettore o la lettrice del libro coglierà tutti gli aspetti di originalità e di continuità tra Scuola 725 e Scuola di Barbiana, così come avrà modo di seguire quei nessi che spingono a considerare la pedagogia e l'educazione nella loro "naturale" (perché inevitabile) connotazione politica. Fiorucci si fa ancora una volta interprete di quelle contraddizioni sociali che ancora oggi, talvolta con vestiti nuovi rispetto a un passato con cui si confronta *viva voce*, passano attraverso le dimensioni economiche e di classe sociale, producendo e riproducendo rapporti di potere, insinuandosi nelle logiche degli *in* e degli *out*, producendo disuguaglianza, marginalizzazione, esclusione.

Don Sardelli, deceduto nel 2019, lascia dentro questo volume una delle sue ultime testimonianze e un'importante eredità, e le lascia nelle mani di un giovane intellettuale, dopo che altri (Scoppola, De Mauro, De Seta, Ferrarotti, Portelli tra gli altri), negli anni delle sue pacifiche lotte sociali e pedagogiche, erano andati a trovarlo per conoscere la Scuola 725, quel pezzo di Italia, quello spaccato di Roma.

Alessandro Vaccarelli

Antonio Cuciniello, Stefano Pasta (a cura di)
Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura

Roma, Carocci, 2020, pp. 147

È uscito nell'autunno del 2020 il bel volume *Studenti musulmani a scuola. Pluralismo, religioni e intercultura*, curato da Antonio Cuciniello e Stefano Pasta, con la prefazione di Milena Santerini.

Si tratta di un prezioso contributo sia nell'ambito della ricerca pedagogico-interculturale, sia – più in generale – per tutti coloro che affrontano come studiosi, ricercatori, insegnanti, educatori temi quali il pluralismo, il dialogo interculturale, le tematiche dell'inclusione e integrazione sociale e scolastica in società complesse e multiculturali come quelle odierne. In particolare, il volume curato da Cuciniello e Pasta offre un significativo contributo rispetto a uno degli aspetti emergenti negli ambiti appena richiamati, ovvero, come osserva Milena Santerini nella Prefazione, in relazione alla “necessità di approfondire le conoscenze sul mondo islamico e ridurre quell'analfabetismo religioso che rende l'islam sconosciuto o, quanto meno, mal compreso” (p. 8).

Come si evidenzia nella già citata Prefazione (p. 7), il libro si colloca nella cornice di un ampio progetto internazionale e interdisciplinare – denominato PriMED-Prevenzione e interazione nello spazio trans-mediterraneo, e promosso a partire dal 2018 da 22 università (sia nazionali e che straniere), con il supporto del MIUR –, che ha visto interagire studenti e ricercatori sia italiani che provenienti dai paesi dell'Organizzazione della conferenza islamica (OCI), ed entro il quale si è lavorato su temi quali le politiche e le azioni di integrazione e di contrasto alla radicalizzazione, anche a partire dal coinvolgimento della pluralità di attori territoriali che di tali politiche e azioni sono a vario titolo protagonisti.

La scuola costituisce senz'altro uno degli attori fondamentali di queste azioni sul territorio. È, non a caso, proprio da uno specifico percorso rivolto al mondo della scuola che muove il volume curato da Cuciniello e Pasta, nello specifico da un Corso di alta formazione e ricerca-azione coordinato dal Centro di ricerca sulle Relazioni interculturali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e rivolto dirigenti scolastici e insegnanti sia del territorio lombardo che nazionale. Ed è poi allo stesso mondo della scuola che il volume si rivolge, grazie

al ricco ventaglio di riflessioni, chiavi di lettura, informazioni e spunti anche didattico/operativi offerti.

La consapevolezza del ruolo centrale giocato dalla scuola trova un preciso riscontro nell'attenzione che curatori e autori riservano alla molteplicità di istanze affrontate nelle due parti in cui il volume si articola.

Nella prima sezione, dedicata a “Scuola e Islam”, troviamo infatti una serie di capitoli che illuminano da diverse prospettive disciplinari alcuni temi i quali, per ragioni diverse e con altrettanto diverse modalità, possono interrogare oggi anche il mondo della scuola: dai punti di contatto e dagli intrecci fra civiltà arabo-islamica ed Europa nel corso della storia (Paolo Branca), ai momenti salienti dei rapporti fra “Occidente” e “mondo islamico” dopo la fine della Guerra fredda (Giorgio Musso); dalle diverse implicazioni, anche a scuola, del rapporto fra diritto e religione (Romeo Astorri), ai punti di forza e alle sfide che caratterizzano oggi i percorsi delle nuove generazioni di giovani musulmani cresciuti nel nostro Paese (Anna Granata); per giungere alla multidimensionalità e complessità delle forme odierne di estremismo giovanile, nonché all'importanza pedagogica di “intervenire per comprendere il disagio nascosto, agire sull'esclusione sociale e contrastare i pregiudizi” (p. 79) (Milena Santerini).

Alcuni aspetti di quotidiana rilevanza per l'azione didattica dei docenti vengono posti in primo piano dalla seconda parte del volume. Accanto al fondamentale riferimento alla valenza anche scolastica dell'educazione interculturale nel contrasto all'analfabetismo religioso (Antonio Cuciniello), viene poi approfondito un tema particolarmente attuale: le caratteristiche emergenti delle odierne forme di islamofobia *onlife* (ovvero: sia *online* che *offline*), nonché le strategie che possono essere attivate per contrastarla, anche in un'ottica di educazione civica digitale (Stefano Pasta). Vengono inoltre toccati, anche in prospettiva internazionale, ulteriori aspetti della azione didattica: da alcuni spunti su come affrontare a scuola il tema dell'islam (Mustafa Cenap Aydin) alle riflessioni che emergono nell'ambito della didattica della storia, con

particolare riferimento ai Paesi del Golfo (Michele Esposti Ongaro). Infine, nelle pagine conclusive del volume (curate da Licia Lombardo), vengono proposte una serie di unità di apprendimento che possono concorrere al contrasto dell'analfabetismo religioso, redatte dai docenti che hanno partecipato al Corso di alta formazione da cui è nato il libro.

Nella ricchezza di sguardi e temi affrontati, emerge centrale – sia sul piano teoretico, che su quello delle pratiche – la specifica prospettiva pedagogica da cui muove il progetto. Infatti, come emerge ancora una volta nelle riflessioni di Milena Santerini in apertura di volume (p. 7), il cuore del progetto da cui nascono corso e libro è stato lo sviluppo – all'interno del mondo della scuola – *sia* di una conoscenza del mondo islamico, *sia* di specifiche competenze interculturali.

Una tale consapevolezza della centralità dello sguardo pedagogico appare uno dei messaggi fon-

damentali che il libro offre a chi opera oggi nella complessità della realtà quotidiana, scolastica e non; alla luce di questa consapevolezza assume ulteriore valore anche la ricchezza di elementi conoscitivi offerti dal volume. È la prospettiva di una “pedagogia interculturale critica” (p. 13), che anima il progetto del volume ed emerge in molti significativi passaggi del testo: a ricordarci l'importanza di adottare una prospettiva interculturale intesa come “opzione politica ‘trasformativa’ che permette la creazione di un confronto non ingenuo tra persone di lingue, abitudini, religioni e culture diverse” (ibidem), e a partire dal quale promuovere “nuove sintesi e spazi di cittadinanza” (ibidem).

Davide Zoletto

Mario Caligiuri

Introduzione alla società della disinformazione.**Per una pedagogia della comunicazione**

Soveria Mannelli, Rubbettino, 2018

Attraverso una prospettiva pedagogica avanguardista e visionaria, il volume di Mario Caligiuri offre un'analisi approfondita dei vorticosi e rapidi mutamenti del mondo contemporaneo, interpretati con acume e con l'obiettivo di comprenderli per affrontarli.

Sin dalla premessa che si intitola *Una serata con Socrate*, l'autore ricuce, in maniera rapsodica, le trame complesse del nostro tempo, attraversato da una crisi che involge la società tutta e, inevitabilmente, anche il soggetto, la democrazia, il linguaggio e l'educazione.

A partire dal suo significato etimologico (dal greco *crisis* che vuol dire separazione, cernita e in senso lato anche giudizio), la crisi rimanda a un momento di scelta, di decisione forte, che innesca un processo di disorientamento nel soggetto, a cui segue un certo senso di smarrimento.

E crisi, disorientamento e smarrimento sono il *fil rouge* che lega i nessi profondi dei temi analizzati da Caligiuri. Egli constata che la crisi dell'educazione, ancora oggi fondamentale per costruire la democrazia, è da rintracciarsi nel fenomeno della graduale semplificazione dei programmi scolastici e accademici, che combinandosi con altri fattori, ha abbassato, nella media, le capacità alfabetiche, il livello culturale, il senso civico, la partecipazione elettorale, la capacità di intervento dei cittadini nella vita pubblica e la competenza delle classi dirigenti.

L'autore si chiede infatti "se sia sufficiente il modo in cui viene attualmente strutturato il percorso educativo" (p. 108), osservando che "in una realtà nella quale la scuola non appare più il luogo di apprendimento principale, si avverte il bisogno di guide competenti, e l'istituzione scolastica, pur rimanendo insostituibile, costituisce una parte del problema invece di contribuire alla sua soluzione" (ibidem).

La crisi dell'educazione è, dunque, connessa alla diffusa incapacità di fornire adeguati strumenti di orientamento in quella che lo studioso definisce "società della disinformazione", in cui il profluvio di informazioni non crea cultura, ma al contrario

provoca una crescente perdita di significati, di riferimenti, di consapevolezze e di capacità critica.

Così crisi e perdita sembrano essere lo *Zeitgeist* dei nostri giorni confusi e incerti.

L'eccesso di informazioni ha sostituito la censura, ma ha prodotto gli stessi terribili effetti: le persone sembrano non comprendere la realtà, e di conseguenza diventano *manovrabili consumatori e inconsapevoli elettori*.

Questo è il paradosso dell'oggi – ci dice Caligiuri – ed è anche la ragione sottesa alla lenta ma inarrestabile erosione del desiderio dell'uomo di progettare e investire nel futuro, che per contro andrebbe preparato e non solo atteso.

Citando Bauman, l'autore pone in rilievo che il postmoderno, facendo emergere ciò che di inconciliato e frammentario vi è nell'esistere, tende ad attribuire una connotazione di provvisorietà all'esperienza. E ciò accade "perché la comunicazione, che è il presupposto indispensabile di qualsiasi sistema politico e sociale, svolge oggi una funzione distorta, diventando l'esatto opposto di ciò che dovrebbe essere: da strumento di formazione, che consente a ogni individuo di trovare il suo senso, si sta progressivamente trasformando, attraverso l'aiuto di algoritmi, a mezzo per orientare le scelte immediate di consumatori commerciali ed elettori sempre più volubili" (p. 37).

Con raffinatezza stilistica e concettuale lo studioso osserva – seguendo il solco tracciato da Deleuze e Lyotard, a partire dalla frattura socio-economica dei primi anni '60 – che si è passati dalle foucaultiane società disciplinari alle società del controllo: il postmoderno si qualifica infatti per la possibilità di esercitare un controllo capillare e reticolare, di cui internet è l'emblema assoluto.

L'autore coglie e rappresenta, quindi, i rischi di una società che si muove – senza strumenti educativi per fare scelte consapevoli – tra l'onnipresenza della telecamera e la moltiplicazione delle possibilità espressive, rendendo così l'essere umano confuso e travolto da un vortice che a ritmi frenetici schiude nuovi scenari e nuove presunte opportunità.

Anche per questo Caligiuri richiama il sintagma

spinoziano delle “passioni tristi”, lo fa per renderci avvertiti dei pericoli connessi all’attuale diffusione del senso di impotenza e di disgregazione, generati dalla progressiva perdita di significati e dal dilagare del sentimento di insicurezza e di precarietà.

La soluzione secondo l’autore va cercata nell’educazione, da ripensarsi in termini di “bioeducazione”, che, partendo dagli studi Elisa Frauenfelder, Flavia Santoianni e Maura Striano, deve riconnettersi alle neuroscienze e alle scienze biologiche, alle quali Caligiuri aggiunge – secondo un percorso epistemologico di sicuro interesse – anche la comunicazione e le dinamiche comunicative (pp. 24 segg.).

La nuova frontiera della pedagogia deve essere, dunque, quella di indagare sul flusso costante delle informazioni prodotte e ricevute dalle persone, perché esse hanno il potere di orientare le scelte, modificare la percezione della realtà e determinare una diversa elaborazione cerebrale.

Non meno importante è l’attenzione al linguaggio, che secondo lo studioso sconta i pregiudizi di una realtà che preferisce gli algoritmi alle parole, a cui invece l’educazione contemporanea deve tornare, perché sono le parole la risposta più efficace ad un mondo che comunica per immagini e si disumanizza senza accorgersene.

Si legge nel testo che

la scuola [...] deve offrire programmi mirati a sviluppare competenze individuali e soprattutto relazionali, perché i giovani hanno sempre più bisogno di collaborare e non competere tra loro, proprio come dimostrano i sorprendenti esperimenti dell’indiano Sugata Mitra, docente alla Newcastle University. Sotto questo profilo è centrale l’importanza del linguaggio: per

ricostruire modelli educativi, si dovrebbe ripartire dall’importanza e dal significato delle parole e formare, così, persone consapevoli di fronte alle spinte che provengono dal sistema mediatico (p. 120).

Dunque, la via tracciata dalle suggestioni di Caligiuri è quella di una pedagogia nuova, in grado di superare sia la pedagogia “inedita, mediata dallo schermo che separa dalla realtà dando l’illusione di comprenderla” (p. 126), sia la pedagogia “dall’alto” che è mossa da logiche capitalistiche e di profitto, sia la pedagogia “dal basso”, che non riesce ad arginare la disinformazione e si presenta come ciò che resta dell’educativo a disposizione delle classi meno abbienti.

Queste tre declinazioni della pedagogia sono alla base del crescente e preoccupante aumento delle diseguaglianze ed è per questo che devono cedere il passo a una pedagogia ripensata in chiave contemporanea, che sappia leggere il reale, recuperare il potere delle parole e così formare classi dirigenti capaci di affrontare le sfide della complessità del nostro tempo.

Le parole sono rivoluzionarie, sono uno strumento prezioso per costruire coscienze critiche, per riconoscersi come persone, per sentirsi dentro la propria storia e in quella degli altri, per diventare memoria condivisa in un significato lontano dall’algido scambio di immagini via social. Esse sono l’antidoto alla supremazia degli algoritmi e la via più efficace per il cambiamento, che – come dice Olga Tokarckzuc – è *sempre più nobile della stabilità*.

Rossella Marzullo

Letterio Todaro

L'alba di una Nuova Era.**Teosofia ed educazione in Italia agli inizi del Novecento**

Rimini, Maggioli, 2020, pp. 290

Gli studi di Letterio Todaro sulla teosofia italiana colmano un vuoto nella conoscenza dei movimenti d'ispirazione umanitaria e riformistica presenti nell'Italia liberale e attivi anche in campo educativo. La Società Teosofica fu senz'altro uno dei più significativi, anche se di dimensioni limitate e scarsamente incisiva nelle vicende del nostro Paese; si conosceva già, prima delle ricerche di Todaro, la vicinanza e la partecipazione di Maria Montessori a questo movimento, ma le informazioni al riguardo, inserite all'interno del quadro complesso della vita della Dottoressa, non consentivano di cogliere se non episodicamente le linee di sviluppo della presenza della teosofia in Italia.

La teosofia è, come si sa, un movimento alquanto ramificato e sotto questa etichetta gli studiosi di storia delle credenze religiose e dei movimenti spirituali raccolgono varie denominazioni di gruppi e associazioni accomunate da un sistema di credenze esoteriche e messianiche derivate in parte dalla tradizione neoplatonica e in parte dalla ripresa in Occidente di motivi religiosi orientali. Questo fu il background anche della Theosophical Society fondata da Helena Petrovna Blavatsky ed Henry Steel Olcott a New York nel 1875, l'organizzazione di cui anche la Società Teosofica italiana faceva parte come sua ramificazione nazionale.

La storia della teosofia internazionale è ben conosciuta specialmente nelle sue peripezie interne, legate alle stravaganze della stessa fondatrice e di Annie Besant, che le succedette nella guida di un movimento che, nonostante tutte le dicerie e l'esoterismo che lo circondavano, riuscì a svilupparsi significativamente per oltre mezzo secolo negli Stati Uniti, in Inghilterra, ma anche in altre parti d'Europa e in India.

Versione moderna di credenze filosofiche e mistiche, la teosofia della Società Teosofica è stata un fenomeno contraddittorio nel panorama della cultura tardo-ottocentesca e novecentesca: da un lato, si inseriva in un filone di pensiero di lunga tradizione e, peraltro, lo proponeva assieme ad atteggiamenti intellettuali e "politici" coraggiosi, a partire dalla stessa *leadership* femminile dei vertici associa-

tivi; dall'altro, costituiva la base per la pratica di forme di occultismo che resero famosa la sua fondatrice, H. Blavatsky, anche per i millantati fenomeni paranormali o telepatici che pretendeva si accompagnassero ai messaggi ricevuti da entità che definiva come "maestri" ispiratori dell'umanità intera. Anche la sua continuatrice, A. Besant, una delle figure più importanti nella storia dell'associazione internazionale, per la lunga durata della sua presidenza, cedette a credenze messianiche che compromisero il prestigio del movimento teosofico, specialmente dopo il "divorzio" di J. Krishnamurti dalla Società, nonostante il pensatore indiano fosse stato per anni indicato come una sorta di nuovo Messia che avrebbe potuto convincere il mondo intero del messaggio teosofico. La contiguità con altre associazioni, in primo luogo il vasto mondo massonico internazionale, fu, del resto, un altro elemento caratteristico dell'identità e della storia della Società Teosofica, non solo nel mondo anglosassone, ma anche in altri Paesi, come l'Italia stessa.

Le vicende del movimento teosofico internazionale fanno da sfondo alle ricerche condotte da Todaro nel quadro del progetto di ricerca da lui diretto su "Millenarismi, visioni profetiche, fenomenologie New Age" e tuttora in corso presso l'Università di Catania, che per quanto riguarda la teosofia hanno trovato un'adeguata collocazione editoriale nella collana scientifica "Formazione e memoria operante" dell'editore Maggioli. Il focus dell'attenzione sta, dunque, nella ricezione in Italia degli ideali teosofici e sulle iniziative dell'associazione, relativamente ristretta nelle dimensioni, che soprattutto nei primi trent'anni del secolo scorso tentò di diffonderli anche nel nostro Paese.

Un capitolo rilevante della storia della teosofia in Italia fu, ovviamente, il rapporto di lunga durata di Maria Montessori con i vertici dell'associazione, che tuttavia si svilupparono principalmente all'estero, tra Londra e l'India; la storia della Società Teosofica nel nostro Paese è, invece, legata alle iniziative e all'attività di figure non ancora adeguatamente conosciute ed è merito dello studioso dell'Università di Catania, con questa sua ricostruzione, molto dettagliata, della vita dell'associazione

e dei suoi spiccati interessi ed intenti educativi, averne messo in evidenza aspetti significativi.

La dottrina della Società Teosofica, per quanto debole sul piano speculativo ed ammantata d'un esoterismo che serviva principalmente il "gusto" dei suoi adepti, era caratterizzata per la fede nel progresso e nell'avvenire, derivanti da una fiducia fondamentale nella scienza e nelle possibilità che l'avanzamento delle conoscenze avrebbe aperto per la riforma e il miglioramento di tutte le società umane. Questo "credo", espresso in un singolare adattamento della cultura evoluzionistica diffusa da pensatori e scienziati positivisti, ispirava l'impegno, anche politico, dei membri dell'associazione in tutto il mondo, i quali partecipavano anche alla vita di altre associazioni ed organizzazioni ugualmente ispirate ad ideali riformisti. In ambito educativo i teosofi italiani (figure in genere pressoché sconosciute ancora negli studi storico-educativi) furono sensibili a quanto avveniva nel mondo e condivisero soprattutto le proposte di riforma della scuola e delle pratiche educative provenienti dalle varie realtà dell'attivismo pedagogico primo-novecentesco.

Anche il contatto con Maria Montessori rientra nel quadro di questa spiccata operosità riformista, come, in fondo, l'attenzione costante che le principali figure della teosofia internazionale prestarono al problema dell'educazione. L'accostamento dell'esigenza di un rinnovamento scolastico a quella di una riforma complessiva della società si precisò nel contesto dell'attesa della "nuova era" a cui allude il sottotitolo dello studio di Todaro, che individua in questa attesa uno dei caratteri più significativi della cultura teosofica, e in particolare di quella italiana.

L'attesa operosa della nuova era, condivisa, del resto, da una parte consistente della cultura europea di fine Ottocento, permise alla teosofia di dialogare con una molteplicità di correnti culturali e politiche dell'epoca, tutte caratterizzate dall'adesione generica ad un umanitarismo nello stesso tempo evoluzionistico e spiritualistico che sarà professato da figure molto diverse tra loro, ma accomunate dalla fede nel progresso della specie umana guidata dalla razionalità scientifica. Sarà su questo terreno che si svilupperà anche la riflessione "pedagogica" interna

alla Società Teosofica, con le opere e i discorsi di A. Besant stessa e il contatto diretto di molti esponenti, anche italiani, con figure di rilievo dell'educazione "nuova", da Adolphe Ferrière a Giuseppe Lombardo Radice.

L'ottimismo teosofico si sarebbe presto ritrovato a fare i conti con il disastro della prima guerra mondiale e la crisi del dopoguerra, da cui sarebbe emerso nel nostro Paese il fascismo; questo contesto storico sfavorevole mise a dura prova le possibilità di diffusione delle idee teosofiche in Italia, e la ricostruzione di Todaro pone in evidenza che la pur relativamente corposa produzione editoriale delle sezioni locali della Società in Italia, di cui ricostruisce sulla base dei documenti d'archivio la storia interna, si attesterà prevalentemente sulla declinazione di aspirazioni e illusioni generose a cui sarebbe corrisposta in concreto un'azione molto marginale nella società e nel mondo scolastico italiani, fino al declino inevitabile durante il ventennio fascista.

La teosofia si collocherà, negli anni dei regimi totalitari, al fianco della cultura democratica in tutto il mondo, appoggiando anche "cause" emergenti come l'indipendentismo indiano (ma l'*affaire* Krishnamurti avrebbe compromesso notevolmente la presenza in India della Società) e, dunque, si può senz'altro condividere la valutazione di Todaro, secondo cui, al di là delle debolezze e delle contraddizioni presenti nella storia dell'associazione a tutti i livelli (anche nei contrasti che lo studioso riscontra tra le varie "anime" e realtà territoriali della piccola Società italiana), la cultura teosofica costituì un elemento significativo nella diffusione di nuovi atteggiamenti (democratici, libertari, tendenzialmente cosmopolitici) che influenzarono la costruzione di una "teoria dell'educazione nuova" nella prima metà del Novecento. *L'alba di una Nuova Era* offre, così, un resoconto e un'interpretazione accurati e documentati della fragile propagazione di questi ideali in Italia in un periodo cruciale della nostra storia.

Furio Pesci

Franco Blezza

L'armonizzatore familiare.**Verso nuovi paradigmi di coppia e famiglia**

Limena, Libreria Universitaria, 2020, pp. 106

La pedagogia, che è scienza sociale e professione, aspetti che si integrano e richiamano vicendevolmente e inscindibilmente, è qui individuata come orizzonte culturale epistemologico e metodologico a partire dal quale è possibile individuare i bisogni sociali emergenti nonché gli strumenti concettuali e operativi e le competenze che mettano in grado di esercitare una professione di aiuto alla persona. La crescente complessità del lavoro educativo oggi richiede, infatti, un contributo specializzato nei diversi ambiti del prendersi cura e della formazione da parte di professionisti che siano al contempo forti dal punto di vista clinico e metodologico e aperti ad una costruttiva collaborazione pluridisciplinare.

A partire da tale presupposto e all'interno di questa cornice di elaborazione e di siffatto dominio di lavoro, un egregio e innovativo contributo è quello proposto da Franco Blezza, che nel suo ultimo e interessante lavoro monografico ci introduce ad una professione ancora poco nota e frutto della più recente ricerca pedagogica: l'armonizzatore familiare.

Il volume si presenta, con le parole dell'autore, come finalizzato ad essere "insieme trattato di armonizzazione familiare e manuale dell'armonizzatore familiare". Si pone, dunque, l'ambizioso obiettivo, certamente raggiunto, di porre le basi concettuali e le fondamenta procedurali per l'esercizio di una giovane professione intellettuale, nata in Italia nel 2003, quando un gruppo di professionisti e ricercatori fondò la SIAF (Società Italiana degli Armonizzatori Familiari), associazione di categoria che considera professionalmente la famiglia quale sede problematica, come da tempo riconosciuto a livello sociale.

Una professione ad alta specializzazione, il cui esercizio si colloca in un ambito educativo di prevenzione e intervento su dinamiche disfunzionali al benessere della persona. Più esattamente, l'esercizio professionale dell'armonizzatore familiare ha come oggetto di analisi ed intervento i differenti aspetti che influenzano la costruzione della coppia e della famiglia, in un'ottica preventiva volta alla creazione di un clima relazionale e comunicativo

armonioso, ossia capace di favorire il benessere delle persone coinvolte e scongiurare eventualità, anche remote, di una rottura.

Blezza, in apertura del volume, sottolinea anche un'altra interessante prospettiva di questa nuova professione sociale, intellettuale e d'aiuto che potrebbe divenire occasione di specializzazione per giovani laureati interessati a qualificare e specificare il proprio profilo nella direzione di un esercizio professionale di alto livello e in grado di rispondere alla fase di trasformazione dei paradigmi familiari ottocenteschi che sono, oramai da qualche decennio, in uno stato di crisi. Siamo di fronte, difatti, alla crisi *di un particolare paradigma di famiglia* rispetto al quale non esistono ancora alternative solide ed in grado di costituire un punto di riferimento alternativo e coerente con le dinamiche sociali e culturali in via di affermazione.

Il volume apre con una definizione del dominio di esercizio dell'armonizzatore familiare che ne mette in luce la specificità rispetto ad altre figure che si occupano di coppia e di famiglia.

L'autore parte dal presupposto che l'armonia, anche a partire dal suo significato etimologico, non sia un dato naturale bensì una costruzione umana in quanto risultato di parametri socialmente determinati, quindi, di criteri arbitrari che vanno costantemente rinegoziati. Da questo discenderebbe la necessità di un processo di armonizzazione consapevole e intenzionale, orientato di volta in volta ai principi più confacenti ad una certa situazione e ad i suoi attori. È così che il processo di armonizzazione sarà volto caso per caso al mettere in relazione, al far emergere e al far divenire oggetto di dialogo e riflessione condivisa all'interno della coppia alcuni luoghi comuni, automatismi culturali e aspettative tacite e date per scontate e che possono compromettere, a medio o lungo termine, il benessere delle relazioni.

Il secondo capitolo apre ad una sintetica contestualizzazione storica dei costrutti di famiglia e di coppia e presenta alcuni dei differenti paradigmi che, in poco più di due millenni di civiltà occidentale, si sono succeduti. Tale excursus mette in discussione l'idea che possa esistere "una famiglia

tradizionale” e che tale espressione possa essere adoperata con un qualche senso al di fuori della relazione con la sua contestualizzazione storica e sociale e fatte salve le dovute eccezioni. L'autore con opportuni e preziosi riferimenti a studi di settore mette in discussione il concetto stesso di tradizione inteso come parametro di riferimento o buona norma orientativa o giustificazione per il proprio agire, sollecitando un giusto atteggiamento critico verso modelli che vengono dati per scontati. Aggiunge, inoltre che è assolutamente privo di senso parlare genericamente di un'attuale “crisi della famiglia”, in quanto oggi ad essere in crisi è il particolare paradigma di famiglia otto-novecentesco che potremmo definire “borghese” o “nucleare”.

Nel terzo capitolo, l'autore procede ad una rassegna di possibili paradigmi familiari, evolutivi rispetto a quelli già da tempo in crisi, che siano aderenti alle esigenze della contemporaneità e soprattutto aperti e capaci di rispondere ai bisogni emergenti, plurali e di ancora incerta decodifica da parte del corpo sociale. Si presentano, così, modelli di coppia mono-nucleari, poli-nucleari e a intersezione; si ritiene che quest'ultimo sia particolarmente interessante in quanto vede i partner condividere ciò che entrambi ritengono compatibile, e conservare una più o meno estesa sfera di autonomia reciprocamente rispettata.

Il quarto capitolo illustra con attenzione e dovizia di particolari ed esempi le idee, il lessico, le tecniche, le concettualità e le strumentalità essenziali all'esercizio professionale dell'armonizzatore familiare, quali, ad esempio: il problema e la situazione problematica, la negoziazione, il dialogo, la clinica e l'esercizio normato della creatività.

Il volume sfocia poi in una vasta e differenziata

casistica clinica che può considerarsi completamente di un'opera la cui vocazione dichiarata è, sin dalle prime pagine, quella di essere strettamente connessa all'esercizio professionale, a partire da quel concetto di “applicatività” che caratterizza le professioni che si muovono sul piano intermedio tra la teoria e la prassi. D'altro canto tutta l'opera è impreziosita e costellata da numerosi esempi ed elementi di esercizio professionale che ne orientano la lettura, arricchendone l'esperienza.

Il lavoro di Franco Blezza è, dunque, un sintetico trattato e manuale di armonizzazione che riesce appieno a realizzare l'intento di essere largamente accessibile, mai superficiale e di sicura utilità per chiunque possa essere a vario titolo coinvolto nelle questioni dell'armonia in famiglia.

L'opera che abbiamo alla nostra attenzione, inoltre, offre spunti preziosi, complessi e rigorosamente ancorati dal punto di vista bibliografico che sono senz'altro fruttuosi per tutti coloro che sono interessati a portare avanti un impegno professionale a servizio della persona e dei suoi particolari bisogni nei contesti familiari e di coppia.

Per concludere, si vuole sottolineare che un'opera come questa testimonia la fattibilità dell'esercizio pedagogico e indica chiaramente la strada da intraprendere per fornire a coloro che sono interessati all'esercizio professionale di una scienza empirica della persona, che abbia pari dignità delle professioni medico-chirurgiche, giuridiche, architettoniche, psicologiche eccetera, i necessari riferimenti sul piano della teoria, dell'applicatività e delle pratiche.

Fiorella Paone