

XIX | 2 | 2021

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

L'educazione civica e alla cittadinanza in contesti plurali

Civic and Citizenship Education in Plural Contexts



Pensa
MULTIMEDIA

Pedagogia oggi

anno XIX | n. 2 | dicembre 2021

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

L'educazione civica e alla cittadinanza in contesti plurali

Civic and Citizenship Education in Plural Contexts

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

Curatori del n. 2 – 2021 - Sezione Monografica

GIUSEPPINA D'ADDELFIO – ROSA GALLELLI – ANGELO GAUDIO – MASSIMILIANO TAROZZI

Editoriale

- 9 GIUSEPPINA D'ADELFIO, ROSA GALLELLI, ANGELO GAUDIO, MASSIMILIANO TAROZZI

Sezione monografica

- 13 GIUDITTA ALESSANDRINI
Educazione alla sostenibilità come “civic engagement”: dall'Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum | Education for sustainability as “civic engagement”: from Agenda 2030 to Martha Nussbaum's lesson
- 22 MILENA SANTERINI
Educazione alla cittadinanza e complottismo. Dal sospetto al pensiero critico | Citizenship education and conspiracy. From suspicion to critical thinking
- 30 MARIA TOMARCHIO, VIVIANA LA ROSA
Per una cultura della cittadinanza attiva democratica, tra memoria operante e antimafia sociale. Il Contributo del Centro Studi Ricerche e Documentazione “Paolo e Rita Borsellino | Towards a culture of active democratic citizenship through operating memory and antimafia social movements. Contribution by Centro Studi Ricerche e Documentazione “Paolo e Rita Borsellino”
- 37 RENATA VIGANÒ
Competenze di cittadinanza e insegnamento universitario. Dalla progettazione ai risultati di apprendimento | Citizenship skills and university teaching. From course design to learning outcomes
- 46 MONICA PARRICCHI
Itinerari di cittadinanza a scuola. Economia e sostenibilità per un mondo plurale | Citizenship itineraries at school. Economy and sustainability for a plural world
- 54 MANUELA FABBRI, ALESSANDRO SORIANI
Le sfide della scuola in una società complessa. Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia | The challenges for schools in a complex society. Educating for digital citizenship to build a democratic culture
- 64 LISA STILLO
Educare alla cittadinanza in prospettiva interculturale. Riflessioni e proposte per la società odierna | Educating to citizenship in an intercultural perspective. Reflections and proposals for today's world
- 71 BARBARA GROSS
Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza | Educating for an equal society: civic education in the perspective of intercultural pedagogy and citizenship
- 89 PASQUALE RENNA
Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Storia. Strategie e metodologie formative | Citizenship education in pluralist Europe through the promotion of well-being within the community body. Training strategies and methodologies
- 85 MAURA DI GIACINTO
Alla ricerca di una memoria comune: la formazione per i migranti nel progetto identitario nazionale | Searching for a common memory: the education of migrants in the national identity project
- 92 LAURA MARCHETTI
La tutela del paesaggio culturale e degli archivi delle comunità come presupposto dell'educazione civica | Protection of the cultural landscape and collective memory as prerequisites for civic education
- 99 GIUSEPPE FILIPPO DETTORI
Interventi di cittadinanza digitale: un'indagine in un'ottica inclusiva | Digital citizenship interventions: a survey from an inclusive perspective
- 108 FABIO ALBA
Corresponsabilità educativa nell'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: i vissuti dei docenti | Civic education and educational co-responsibility in Provincial Centres for Adult Education: teachers' lived experiences
- 116 DENIS FRANCESCONI
Reti enattive, sviluppo sostenibile e impegno civico. Il caso di FridaysForFuture | Enactive networks, sustainable development and civic engagement. The case of FridaysforFuture

Sezione Junior

- 124 ALDO AMOIA
L'insegnamento dell'educazione civica e i PCTO: un'opportunità per la didattica e la pedagogia speciale | The teaching of civic education and "pathways for transversal skills and guidance": an opportunity for teaching and special education
- 131 RAFFAELLA FAGGIOLI
Agentività ed esperienza incarnata per la formazione alla cittadinanza globale | Agency and embodied experience in Global Citizenship Education
- 138 ELEONORA MATTARELLI
Le competenze di cittadinanza nelle indagini comparative internazionali e nelle politiche comunitarie, storia e prospettive | Citizenship skills in international comparative studies and community policies, history and perspectives

Miscellanea

- 145 FURIO PESCI
Virtù e cittadinanza. Due idee "pedagogiche" | Virtue and citizenship. Two "educational" ideas
- 152 VITTORIA BOSNA
Gian Burrasca disobbediente politicamente corretto | Politically correct, disobedient Gian Burrasca
- 159 STEFANO SCARPA
Il contributo scientifico del paradigma enattivo alla ritematizzazione della pedagogia dello sport | The Scientific Contribution of the Enactive Paradigm to the Re-conceptualizing of Sports Pedagogy
- 167 MONICA PARRI, ANDREA CECILIANI
Il genere e l'educazione fisica e le percezioni degli insegnanti: un'indagine esplorativa | Gender, physical education and the perception of teachers: an exploration
- 176 MATTEO MORANDI
Il maestro di una generazione. Diego Valeri al Liceo Manin di Cremona | The teacher of a generation. Diego Valeri at the Liceo Manin in Cremona
- 184 EDOARDO PUGLIELLI
La lotta all'ingiustizia spiegata dai ragazzi ai ragazzi: il caso del *Non tacere* | The fight against injustice as explained by kids and to kids: the case of *Non tacere*

Recensioni

- 191 SIMONETTA POLENGHI
- 193 RITA CASADEI
- 196 VALENTINA GUERRINI
- 199 GIULIA FASAN
- 201 ELISABETTA PATRIZI

Comitato di referee anno 2021

Agostinetto Luca	Università degli Studi di Padova	Loiodice Isabella	Università degli Studi di Foggia
Alfieri Paolo	Università Cattolica del Sacro Cuore	Lopez Anna Grazia	Università degli Studi di Foggia
Amadini Monica	Università Cattolica del Sacro Cuore	Lotti Antonella	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Barbieri Nicola	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia	Malavasi Pierluigi	Università Cattolica del Sacro Cuore
Barsotti Susanna	Università degli Studi di Cagliari	Martini Berta	Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
Benetton Mirca	Università degli Studi di Padova	Marzano Antonio	Università del Salento
Bernardi Milena	Università degli Studi di Bologna	Meda Juri	Università degli Studi di Macerata
Besio Serenella	Università degli Studi di Bergamo	Morandini Maria Cristina	Università degli Studi di Torino
Bianchini Paolo	Università degli Studi di Torino	Morini Arianna	Università degli Studi di Roma Tre
Birbes Cristina	Università Cattolica del Sacro Cuore	Musaio Marisa	Università Cattolica del Sacro Cuore
Bocci Fabio	Università degli Studi di Roma Tre	Nanni Silvia	Università degli Studi dell'Aquila
Borruso Francesca	Università degli Studi di Roma Tre	Oliviero Stefano	Università degli Studi di Firenze
Broccoli Amelia	Università degli Studi di Roma Tre	Pandolfi Luisa	Università degli Studi di Sassari
Burgio Giuseppe	Università degli Studi di Enna	Parmigiani Davide	Università degli Studi di Genova
Campagnaro Marnie	Università degli Studi di Padova	Perillo Pascal	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
Cantatore Lorenzo	Università degli Studi di Roma Tre	Perla Loredana	Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Caroli Dorena	Università degli Studi di Bologna	Pesare Mimmo	Università del Salento
Casolo Francesco	Università Cattolica del Sacro Cuore	Piccinno Marco	Università del Salento
Catarci Marco	Università degli Studi di Roma Tre	Pironi Tiziana	Università degli Studi di Bologna
Cereda Ferdinando	Università Cattolica del Sacro Cuore	Polenghi Simonetta	Università Cattolica del Sacro Cuore
Cerrocchi Laura	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia	Pomante Luigiaurelio	Università degli Studi di Macerata
Ciraci Anna Maria	Università degli Studi di Roma Tre	Potestio Andrea	Università degli Studi di Bergamo
Colella Dario	Università degli Studi di Foggia	Rizzo Amalia	Università degli Studi di Roma Tre
Costa Massimiliano	Università Ca' Foscari di Venezia	Salustri Simona	Università degli Studi di Bologna
D'Ambrosio Maria	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli	Sani Filippo	Università degli Studi di Sassari
Damiani Valeria	Università LUMSA di Roma	Scaglia Evelina	Università degli Studi di Bergamo
D'Aniello Fabrizio	Università degli Studi di Macerata	Schirripa Vincenzo	Università LUMSA di Roma
Dato Daniela	Università degli Studi di Foggia	Serpe Brunella	Università della Calabria
Debè Anna	Università Cattolica del Sacro Cuore	Sidoti Enza	Università degli Studi di Palermo
Deluigi Rosita	Università degli Studi di Macerata	Sindoni Caterina	Università degli Studi di Messina
De Salvo Dario	Università degli Studi di Messina	Sirignano Fabrizio Manuel	Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli
De Serio Barbara	Università degli Studi di Foggia	Sità Chiara	Università degli Studi di Verona
Dessardo Andrea	Università Europea di Roma	Sposetti Patrizia	Università degli Studi di Roma La Sapienza
Dozza Liliana	Libera Università di Bolzano	Tempesta Marcello	Università del Salento
Elia Giuseppe	Università degli Studi di Bari Aldo Moro	Tolomelli Alessandro	Università degli Studi di Bologna
Ellerani Piergiuseppe	Università del Salento	Tramma Sergio	Università degli Studi di Milano Bicocca
Fabbri Loretta	Università degli Studi di Siena	Travaglini Roberto	Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
Fabbri Maurizio	Università degli Studi di Bologna	Trisciuzzi Maria Teresa	Libera Università di Bolzano
Fadda Rita	Università degli Studi di Cagliari	Ulivieri Stiozzi Stefania	Università degli Studi di Milano Bicocca
Ferri Nicoletta	Università degli Studi di Milano Bicocca	Vinciguerra Maria	Università degli Studi di Palermo
Gabusi Daria	Università telematica Giustino Fortunato	Zago Giuseppe	Università degli Studi di Padova
Gamelli Ivano	Università degli Studi di Milano Bicocca	Zizioli Elena	Università degli Studi di Roma Tre
Gomez Paloma Filippo	Università degli Studi di Macerata	Zoletto Davide	Università degli Studi di Udine
Iavarone Maria Luisa	Università degli Studi di Napoli Parthenope		
Ladogana Manuela	Università degli Studi di Foggia		

Sintesi dei dati di referaggio dei numeri 2021-1 e 2021/2

Gli articoli referati nei 2 numeri usciti nel 2021 sono in totale 44. Di questi ne sono stati pubblicati 42 così distribuiti: 19 nel n. 2021/1; 23 nel n. 2021/2.

Gli articoli accettati senza modifiche da entrambi i referee sono stati 16/44 (36,4%).

Gli articoli accettati con modifiche da entrambi i referee sono stati 5/44 (11,4%).

Gli articoli che un referee ha accettato senza modifiche, ma per il quale l'altro ha chiesto modifiche sono stati 17/44 (38,6%).

Gli articoli rifiutati da un referee, ma accettati dall'altro referee senza modifiche sono stati 2/44 (4,5%); entrambi sono stati pubblicati dopo ricorso a un terzo referee.

Gli articoli rifiutati da un referee e per i quali l'altro referee ha chiesto modifiche sono stati 4/44 (9,1%); due di questi sono stati rifiutati e due sono stati pubblicati, sempre dopo ricorso a un terzo referee.

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

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

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

Abstract inviati: 40

7 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (17,5%)

12 esclusi perché inferiori alla valutazione massima (30,0%)

21 accettati (52,5%)

Call *L'educazione civica e alla cittadinanza in contesti plurali*

Abstract inviati: 53

2 esclusi dalla valutazione per ragioni formali (3,8%)

26 esclusi perché inferiori alla valutazione massima (49,0%)

25 accettati (47,2%)

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

Giuseppina D'Addelfio

Associate Professor of Social and General Pedagogy | University of Palermo (Italy) | giuseppina.daddelfio@unipa.it

Rosa Gallelli

Associate Professor of Didactics and Special Education | University of Bari (Italy) | rosa.gallelli@uniba.it

Angelo Gaudio

Full Professor of History of Education | University of Udine | angelo.gaudio@uniud.it

Massimiliano Tarozzi

Full Professor of Pedagogy, Theories of Education and Social Education | University of Bologna (Italy) | massimiliano.tarozzi@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: D'Addelfio, G., et al. (2021). Editoriale. *Pedagogia oggi*, 19(2), 9-12.

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-022021-01>

ABSTRACT

Civic education was introduced as a transversal subject into schools of all levels in the academic year 2020/21, in line with the current legislation (L.92/2019). This has reopened the debate around the theoretical assumptions and ethical-political implications of an approach that has long been the subject of critical attention among the pedagogical scientific community.

The monographic section of this issue of *Pedagogia Oggi* is presented according to different disciplinary perspectives on education and through this series of rigorous pedagogical reflections aims to nourish the public discussion around a theme which has proved controversial and at times even divisive. In this regard, viewing the subject in terms of the axes used for its development in school contexts – the constitution, sustainable development, and digital citizenship – this issue of *Pedagogia Oggi* presents studies and research that investigate civic education within a conceptual horizon that is pedagogically broader and certainly more complex than civic education. This is a construct from which many compelling questions emerge in the global and heterogeneous, plural and ever-evolving debates that engage our societies and schools.

La recente legge (L. 92/2019) che ha introdotto dall'anno scolastico 2020/21 l'educazione civica come materia trasversale nella scuola di ogni ordine e grado ha riaperto il dibattito sui presupposti teorici e le implicazioni etico-politiche di un approccio da tempo oggetto di attenzione critica da parte della comunità scientifica pedagogica. La sezione monografica di questo numero di *Pedagogia Oggi* ha inteso alimentare, attraverso una seria e rigorosa riflessione pedagogica, articolata nelle diverse prospettive disciplinari dei saperi sull'educazione, la discussione pubblica intorno a un tema controverso e talvolta divisivo. In tal senso, a partire dagli assi attraverso cui si sviluppa questa materia nei contesti scolastici – Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale – il presente numero di *Pedagogia Oggi* presenta studi e ricerche che indagano l'educazione civica entro l'orizzonte concettuale, pedagogicamente più ampio e di certo più complesso, della educazione alla cittadinanza. Costrutto, questo, dal quale emergono molteplici questioni cogenti nei contesti globali ed eterogenei, plurali e in permanente evoluzione a cui oggi partecipano le nostre società e le nostre scuole.

La legge 20 agosto 2019, n. 92 che istituisce l'educazione civica come materia obbligatoria nelle scuole italiane è fondata su un guazzabuglio di idee meritorie, ma confuse e travolta contraddittorie. Approvata nel 2019 sotto il governo Conte 1 (ministro Bussetti) e poi attuata dal Conte 2 (ministra Azzolina) è il risultato di una sintesi (relatore il deputato della Lega Capitanio) di ben 16 proposte provenienti da varie forze politiche e anche di un disegno di legge di iniziativa popolare promosso dall'ANCI. Date queste premesse il disegno di legge approvato con una quasi unanimità (solo 3 astenuti alla Camera, 38 al Senato e nessun voto contrario) da tutte le forze politiche non poteva che riflettere diverse anime, prospettive politiche e aspettative educative diverse e a volte contraddittorie. Basta leggere il resoconto del dibattito parlamentare e le dichiarazioni di voto (<https://www.camera.it/leg18/410?idSeduta=0169&-tipo=stenografico#sed0169.stenografico.tit00050>) per accorgersi immediatamente dei diversi significati e dei contenuti specifici attribuiti all'idea di "educazione civica" dai vari gruppi parlamentari che pure hanno votato a favore di questa legge che ha potuto così contare su di un insolitamente rapido iter parlamentare. Una legge approvata da un governo populista di destra e poi attuata da un governo populista di centro-sinistra è per forza figlia di un compromesso che dice tutto il contrario di tutto e lascia, come spesso accade, alle scuole l'onere di dover applicare nella pratica queste impegnative 33 ore annuali di educazione civica. All'interno di esse ci può stare, fra l'altro, la storia della bandiera e dell'Inno italiano, la protezione civile, l'educazione alla salute o al pensiero critico.

Un po' di ordine in questo guazzabuglio lo ha portato l'approvazione delle *Linee guida* del giugno 2020, poco prima dell'effettiva entrata in vigore con l'anno scolastico 2020/21. Queste propongono i famosi tre assi – studio della Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale – e soprattutto evidenziano l'importanza di una prospettiva trasversale nell'erogazione di questo insegnamento. Ma i vizi di fondo restano e restano soprattutto gli inadeguati dispositivi attuativi che prevedono una legge di riforma di ampia portata per l'impatto sulle scuole, ma senza oneri. L'art. 13 infatti introduce la "clausola di invarianza finanziaria" secondo cui le risorse umane, strumentali e finanziarie per l'attuazione della legge non possono avere "nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica" (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg9>).

Pedagogisti che per anni si sono occupati in modo approfondito e rigoroso del tema dell'educazione civica e del suo spazio nei programmi scolastici, a partire da Luciano Corradini (2009), sanno bene che nel concetto di educazione civica si scontrano diverse e opposte intenzionalità politiche: da una parte ci si aspetta di formare futuri cittadini alla legalità, al senso di appartenenza a tradizioni condivise, a una nazione, per imparare doveri, limiti e obblighi; dall'altra ci si aspetta di formare i futuri cittadini non solo alla conoscenza dei diritti impliciti nell'idea di cittadinanza ma anche a imparare a esercitarli in modo attivo e critico. Sono due visioni abissalmente diverse che trovano una vaga consonanza puramente nominale nella riforma che ha sintetizzato svariate proposte di legge provenienti da quasi tutti i partiti dell'arco costituzionale. Di qui l'ampio consenso trasversale che si è raccolto intorno ad un'idea di cittadinanza che invece, da un punto di vista pedagogico, è profondamente polarizzato e divisivo. Basta rapportarlo alla dimensione dell'alterità, del non-cittadino per vedere chiaramente che "cittadinanza" è un concetto che ad un tempo esclude e include. Esclude se concepita in modo restrittivo e nazionale, limitata a tutti *e solo* coloro che hanno il passaporto di uno stato sovrano; include se concepita come titolarità dei diritti ed educazione ai modi per esercitarli (Tarozzi, 2005).

Certamente l'educazione civica/alla cittadinanza, come peraltro ogni esperienza educativa, è inestricabilmente connessa alla politica (Bertolini, 2003). È un'educazione *politica* alla cittadinanza, nel momento in cui si pone di formare il cittadino attivo, responsabile e critico. Tuttavia, le linee pedagogiche e didattiche su cui si deve orientare la scuola non dovrebbero essere impartite da frettolose, estemporanee e decontestualizzate decisioni politiche, spesso dettate solo dalla ricerca di un immediato consenso mediatico. Lasciando poi alla scuola l'incombenza di dover applicare quotidianamente dispositivi normativi ambigui e contraddittori.

Peraltro, l'educazione civica nella scuola non è certo una novità se si pensa che la stessa denominazione risale al 1958 quando l'allora ministro Aldo Moro ne introduceva l'insegnamento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Le indagini comparative condotte dalla IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) sin dagli anni Settanta e proseguite nei vari cicli della *International Civic and Citizenship Education Study* dimostrano una presenza costante di questo tema nell'ordinamento scolastico anche italiano (peraltro nell'ultima rilevazione del 2016 gli studenti italiani hanno ottenuto ri-

sultati significativamente superiori rispetto alla media internazionale per conoscenze civiche (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/iccs2016.php?page=iccs2016_it_06; Damiani, 2017; e Mattarelli in questo numero).

Contrariamente alla Legge 92/2019 che, con qualche eccezione, risente di un'idea di cittadinanza tutto sommato protettiva, già nel 2009 Corradini segnalava la necessità di andare oltre un "civismo tradizionalmente inteso" e di predisporre itinerari formativi che consentissero "di conoscere e di vivere diritti e doveri, relazioni, appartenenze e partecipazioni sempre più ricche e problematiche" aperte alle sfide della globalizzazione, dell'ambiente, della pace e dello sviluppo (Corradini, 2009).

La planetarizzazione dell'economia, della politica e la conseguente riduzione del potere effettivo di governo degli stati nazionali, ha reso per molti versi obsoleta l'idea stessa di cittadinanza classica nazionale; inadeguata a comprendere e a fronteggiare le sfide e i profondi mutamenti di un mondo sempre più declinato sul piano globale.

Va riconosciuto che l'asse Sviluppo sostenibile della Legge 92/2019 – che pure non corrisponde ai roboanti proclami del ministro Fioramonti che dichiarava che l'Italia sarebbe stato il primo paese al mondo a rendere obbligatoria l'educazione alla sostenibilità – risponde però parzialmente a questa esigenza e soprattutto lascia spazio a interventi per integrare in quest'area prospettive educative globali.

In complesso, va osservato che la cittadinanza solo nazionale, e ancor meno il civismo tradizionale, non si adatta alle sfide globali che soprattutto le nuove generazioni dovranno essere in grado di affrontare. I nuovi scenari globali richiedono cittadinanze come appartenenze concentriche a diversi contesti, locale, nazionale e globale. Questa parte è particolarmente assente in una legge che nasce con intenzioni più protezioniste/identitarie. Mentre declinare la cittadinanza a livello globale consente di fornire capacità, conoscenze e competenze, per affrontare nuovi bisogni globali quali:

- le sfide della sostenibilità, non solo riconducibili ai cambiamenti climatici, che collocano l'umanità intera in una comunità di destino e assegnano a ciascuno comuni responsabilità globali;
- la mobilità di masse di persone, e in particolare i movimenti dal Sud al Nord del mondo, spinte da conflitti, diseguaglianze, povertà e disastri ambientali;
- le diversità che le società culturalmente disomogenee attuali si trovano a fronteggiare sia a fronte dell'immigrazione, sia della presenza di gruppi etnici e comunità stabilmente residenti o addirittura native;
- le diseguaglianze e le ingiustizie distributive globali, cui fanno riscontro quelle locali e nazionali esacerbate da discriminazioni, razzismi, sessismi.

In questo numero monografico, *Pedagogia Oggi* ha raccolto alcune delle più autorevoli voci italiane insieme a quelle di promettenti giovani ricercatrici e ricercatori per ampliare quel dibattito pedagogico che purtroppo è stato troppo assente nel processo legislativo di introduzione dell'educazione civica a scuola. Ne emerge innanzitutto una consapevolezza di tutta la ricchezza e le difficoltà contenute nell'idea stessa di cittadinanza. In particolare, tra i contributi di Pedagogia generale e sociale, alcuni si concentrano sui temi della cittadinanza sostenibile (Alessandrini; Francesconi; Parricchi), della cittadinanza attiva e democratica (Tomarchio e La Rosa; Mattarelli); della cittadinanza globale, plurale e interculturale (Santerini; Stillo; Gross; Alba; Faggioli).

Ovviamente i temi spesso si intersecano nei diversi saggi. E non mancano contributi che, in questa trama, valorizzano anche declinazioni meno immediatamente evidenti dell'insegnamento dell'educazione civica, come la costruzione di un senso di appartenenza al medesimo corpo sociale mediante la cura comune dell'"abitare condiviso" (Renna), o il nesso tra competenze di cittadinanza e le strategie di insegnamento-apprendimento realizzate in ambito universitario (Viganò) o l'insegnamento della storia e la costruzione della memoria (Di Giacinto) o, ancora, il tema della tutela del "paesaggio culturale" con la valorizzazione degli "archivi memoriali delle comunità" (Marchetti).

Molti contributi, inoltre, richiamano in modo diretto il mondo della scuola approfondendo alcuni dei nodi teorici summenzionati nei loro risvolti didattici. In particolare, con riferimento al terzo asse delle Linee Guida lungo il quale si dipana l'educazione civica, quello dedicato alla *cittadinanza digitale*, viene trattata l'urgenza di promuovere, nei giovani destinati a vivere in società in continuo mutamento tecnologico, competenze legate al concetto più vasto di *media literacy* (Fabbri & Soriani) nonché la necessità di una adeguata conoscenza circa l'uso di tecnologie e applicativi specifici per il supporto agli alunni con bisogni educativi speciali (Dettori).

La miscellanea offre tre contributi di colleghi afferenti al settore scientifico disciplinare della Storia della pedagogia, con un ampio ventaglio di oggetti e approcci; un contributo di storia della pedagogia, un contributo di letteratura per l'infanzia e uno di storia della scuola.

Furio Pesci *Virtù e cittadinanza. Due idee "pedagogiche"* secondo un classico approccio di storia delle idee, o forse meglio di filosofia della storia delle idee, ci offre un ampio *excursus* da Platone ai nostri giorni. Un maggior approfondimento è dedicato al periodo storico che va dal Rinascimento in poi, concludendo sulla dicotomia fra le prospettive ottimistiche di una *global education* (Diaz, Massialas, Xanthopoulos, 1999), che accompagna e così educa la globalizzazione stessa, e le critiche alla globalizzazione avanzate da Baumann.

Vittoria Bosna *Gian Burrasca disobbediente politicamente corretto* ci offre, rifacendosi a (Barsotti, 2020) una rilettura del classico testo di Vamba come "manifesto anticipatore di un giovanilismo energetico e ribelle che è stato protagonista della storia di un'epoca".

Matteo Morandi *Il maestro di una generazione. Diego Valeri al Liceo Manin di Cremona* è un buon esempio di indagine insieme biografica e di storia locale che ci mostra un autore noto nella sua quotidianità di professore in un liceo di provincia. Come è noto si tratta di un autore noto soprattutto per una produzione poetica di una qualche notorietà, emblematico delle ambivalenze di molti intellettuali italiani nell'atteggiamento verso il fascismo come peraltro ormai assodato dalla migliore e più recente storiografia, si pensi ad esempio all'ultimo libro di Simon Levis Sullam (2021). L'esperienza cremonese di Valeri è breve ma ha lasciato diverse testimonianze di allievi e costituisce ancora oggi un pilastro della memoria collettiva dell'identità di quel liceo; si tratta di un fenomeno che possiamo ritrovare anche altrove, ad esempio in riferimento alla presenza di Pascoli al liceo di Livorno e che meriterebbe una analisi *ad hoc*.

Nella miscellanea sono presenti, poi, due contributi centrati sulla Pedagogia e la didattica dell'educazione fisica e sportiva. In particolare, il contributo di Monica Parri e Andrea Ceciliani riporta le evidenze di una indagine empirica condotta su insegnanti di scuola superiore di primo grado, volta a cogliere le loro percezioni circa le differenze di genere nell'insegnamento disciplinare e desumerne elementi di riflessione capaci di promuovere orientamenti didattici in grado di contrastare stereotipi e pregiudizi maschilisti, ereditati dal mondo dello sport. Il contributo di Stefano Scarpa, adottando un approccio radicalmente interdisciplinare, conduce una indagine teorica attorno al contributo fornito dagli studi sull'*embodied cognition* alla definizione del corpo come sistema autopoietico e di auto-individuazione e, per tal via, alla rappresentazione e alla educazione dei processi di acquisizione delle abilità sportive e di controllo del movimento umano.

Infine, chiude il numero il contributo di Edoardo Puglielli che, presentando una significativa esperienza di scrittura collettiva, ci riporta alla proposta di una scuola che sappia insegnare la forza della solidarietà e l'impegno collettivo all'edificazione di una società più giusta e più fraterna. Un'istanza pedagogica che apre ancora percorsi rinnovati di educazione civica e di autentica cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Barsotti S. (2020). *Vamba e la grandezza dei piccoli*. Anicia: Roma.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Cortina.
- Corradini, L. (a cura di) (2009). *Cittadinanza e Costituzione*. Napoli: Tecnodid.
- Damiani, V. (2017). L'indagine sull'educazione civica e alla cittadinanza IEA-ICCS 2016: un approfondimento sugli atteggiamenti degli studenti italiani. (2017). *CADMO*, (2).
- Diaz C., Massialas B. G., Xanthopoulos J. A. (1999). *Global Perspectives for Educators*. Boston: Allyn and Bacon
- Levis Sullam S., (2021) *I fantasmi del fascismo. Le metamorfosi degli intellettuali italiani nel dopoguerra*, Milano: Feltrinelli
- Papa C. (2013) *L'Italia giovane dall'unità al fascismo* Roma-Bari: Laterza.
- Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale: esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia

Educazione alla sostenibilità come “civic engagement”: dall’Agenda 2030 alla lezione di Martha Nussbaum*

Education for sustainability as “civic engagement”: from Agenda 2030 to Martha Nussbaum’s lesson

Giuditta Alessandrini

Senior Full Professor | University of Roma Tre (Italy) | giuditta.alessandrini@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Alessandrini, G. (2021). Education for sustainability as “civic engagement”: from Agenda 2030 to Martha Nussbaum’s lesson. *Pedagogia oggi*, 19(2), 13-21.

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-022021-02>

ABSTRACT

The topic of education for sustainability is a consolidated area of general pedagogy in which there is very important theoretical-empirical research. This paper starts with a reflection on how the pandemic emergency has had a negative impact on the achievement of some of the 2030 Agenda’s Goals, with a particular focus on the issue of gender equality. It then focuses on one of the common threads of sustainable development: the cornerstone of complexity as the threshold to a thought that recognises the indissoluble link between mind and nature. It then addresses the issue of the link between strengthening democracy and investing in education for sustainability. The paper also reflects on Martha Nussbaum’s capability approach as an important theoretical framework for tackling the problem. Among the principles of this approach is the idea that the paradigm of selfish individualism must be overcome in favour of the values of the common good. Central to this approach is the issue of the pedagogist’s responsibility in creating the conditions in which “capacitating contexts” for education can effectively contribute to the training of each person in civic engagement.

Il tema dell’educazione alla sostenibilità è un’area consolidata della pedagogia generale con qualificate ricerche di tipo teorico-empirico. Il contributo si articola partendo da una riflessione su come l’emergenza pandemica abbia avuto un impatto negativo sul raggiungimento di alcuni dei Goals dell’Agenda 2030 con una particolare focalizzazione sul tema della parità di genere; si sofferma poi su uno dei fil rouge dello sviluppo sostenibile: la pietra angolare della complessità quale soglia di accesso ad un pensiero che vede il legame indissolubile tra mente e natura. Si affronta poi il tema del nesso tra consolidamento della democrazia ed investimento in educazione alla sostenibilità; il brano riflette poi sul *capability approach* di Martha Nussbaum come un importante framework teorico per affrontare il problema. Tra i principi di tale approccio, l’idea che occorra superare il paradigma dell’individualismo egoistico verso i valori del bene comune. Centrale il tema della responsabilità che attiene al pedagogista nel creare le condizioni perché i “contesti capacitanti” per l’educazione possano effettivamente agire verso la formazione della persona al civic engagement.

Keywords: Education For Sustainability, Civic Engagement, Agenda 2030, Capability Approach, Martha Nussbaum

Parole chiave: Educazione alla sostenibilità, Civic engagement, Agenda 2030, Capability approach, Martha Nussbaum

Received: September 18, 2021

Accepted: October 22, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Giuditta Alessandrini, giuditta.alessandrini@uniroma3.it

* L’espressione “*civic engagement*” è un’espressione utilizzata ampiamente nel contesto anglosassone e nordamericano per indicare un filone di studi ormai consolidato al quale in questo scritto non possiamo far riferimento in modo attento e dettagliato. L’ambito semantico riguarda il coinvolgimento attivo dei cittadini verso la partecipazione e la tutela dei beni comuni legati al territorio ed alla comunità locale. L’accezione utilizzata in questo paper fa riferimento al significato di “cittadinanza attiva e partecipazione civica”.

“Affinché una società abbia futuro è necessario che abbia maturato un sentito rispetto per la dignità umana, alla quale ci sottomettiamo”

(Papa Francesco, Fratelli Tutti 207)

1. Degli effetti della pandemia sull'Agenda 2030

“Tremila seicentocinquanta giorni sembrano tanti: più o meno, sono quelli che ci separano dalla fine del 2030, a conclusione di un decennio nel quale, con ogni probabilità, si determinerà se il Pianeta continuerà a essere adatto per la vita umana”. Con queste parole la rivista “Time”, in un articolo del febbraio 2021 profetizzava l'ambivalenza che può riservarci il futuro in un'ottica di lungo periodo. Occorre, dunque, – questa la conclusione – impegnarsi per una costruzione positiva e resiliente del futuro.

È fondamentale, anche dal punto di vista di un'analisi di ordine pedagogico, dunque, una riflessione su come l'emergenza pandemica abbia avuto un impatto negativo sul raggiungimento di alcuni dei Goals dell'Agenda 2030 (in particolare il Goal 4, 8 e 16); è innegabile che la pandemia abbia già mostrato il suo impatto negativo sul lavoro, mettendo in difficoltà soprattutto le donne ed i giovani. Sono stati colpiti, come è noto, in particolare il settore dei servizi, dell'assistenza e il lavoro precario. Per questo motivo, le donne sono state e sono le più esposte, in quanto maggiormente presenti in queste attività. Al di là dei riconoscimenti di facciata rispetto alla legittimità del principio della parità uomo-donna, nei luoghi di lavoro permangono a tutt'oggi stereotipi negativi sul raggiungimento di un'autentica parità sul piano della retribuzione, sul piano delle carriere, sul piano del welfare per le responsabilità di cura dei figli, della casa, degli anziani.

I numeri non mentono: da un'intervista riportata sul giornale Il Sole 24 Ore a Linda Laura Sabbadini, chair di *Woman Empowerment* nell'ambito del G20, ospitato dal nostro Paese, apprendiamo che ci sono 470mila occupate in meno rispetto al secondo trimestre del 2019. Di queste, 323 mila avevano un contratto a tempo determinato. Sembra che il Covid-19 abbia forzato un'inversione di marcia rispetto al perseguimento dell'obiettivo 5 dell'Agenda 2030 sulla parità di genere, rispetto al quale l'Italia aveva fatto significativi passi avanti. Ma siamo sicuri che il virus sia la causa scatenante e non soltanto un fattore di accelerazione? È un fatto che la pandemia abbia gravato maggiormente sul lavoro delle donne, ma forse è il mercato del lavoro che continua ad essere per loro poco inclusivo e sostenibile. Dal punto di vista dei diritti, sul piano normativo, è indubbio che nel nostro Paese la parità sia garantita. Ma la questione dei tempi di conciliazione tra vita e lavoro si misura con la disponibilità dei servizi per l'infanzia come i nidi, dell'aiuto della famiglia o delle misure di welfare che le singole aziende possono mettere a disposizione delle famiglie. Un classico esempio è il part-time involontario che le giovani madri scelgono forzatamente e che spesso contribuisce ad accrescere forme di segregazione occupazionale. Se passiamo al versante imprenditorialità la situazione non migliora. In Italia solo il 21,86% del totale delle imprese è a conduzione femminile come attestato dagli ultimi dati dell'Osservatorio per l'imprenditorialità femminile di Unioncamere e InfoCamere, diffusi già nel marzo 2018. I dati ci mostrano, infatti, come soltanto un'attività su cinque sia guidata da una donna.

L'Agenda 2030 di fatto è un'architettura complessa e di carattere sistemico che legittima in modo nuovo diverse linee di progetto per una società migliore, inclusiva e democratica. L'ASviS, che rappresenta un unicum a livello internazionale, è diventata una fonte qualificata di dati e un punto di riferimento per il dibattito sullo sviluppo sostenibile, redigendo annualmente un Rapporto dove vengono presentate sia un'analisi dello stato di avanzamento dell'Italia rispetto all'Agenda 2030, sia proposte per l'elaborazione di strategie che possano assicurare lo sviluppo economico e sociale del Paese¹.

1 Le istanze alle quali si ispira il fine dell'Agenda 2030 per contrastare la non sostenibilità dell'attuale modello di sviluppo si identificano nei 17 goals stabiliti con l'approvazione dell'Agenda stessa il 25 settembre 2015, ovvero obiettivi di sviluppo suddivisi in 169 Target e 240 indicatori. L'ASviS, in sostanza, è la più grande rete di istituzioni e organizzazioni della società civile, nata ufficialmente nel febbraio 2016, alla quale aderiscono ad oggi circa 220 soggetti di diversa natura. Ha come scopo la diffusione, a livello sociale e istituzionale, della conoscenza e della consapevolezza dell'importanza dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Il Rapporto 2020 dell'ASviS documenta se siano state introdotte le innovazioni organiz-

A cinque anni dall'adozione dell'Agenda e a poco più di dieci anni al traguardo del 2030, l'ultimo Rapporto ONU del 2020 dedicato agli Obiettivi di sviluppo sostenibile evidenziava che, nonostante i buoni risultati conseguiti in molteplici aree, vi sia la necessità di azioni e politiche più rapide e ambiziose per realizzare la trasformazione economica e sociale necessaria al raggiungimento degli SDGs².

Parlare di parità di genere, a mio modo di vedere, significa riflettere sui temi dell'etica, del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali, dell'attuazione dell'eguaglianza in senso sostanziale, della non discriminazione e dell'inclusione. Un percorso complesso e necessario che i Paesi e le Organizzazioni sono chiamati ad affrontare per garantire la promozione della persona, il benessere e la prosperità della società e la stessa vita civile e democratica.

Fin da maggio 2020, l'ASviS aveva indicato nella transizione ecologica e digitale la lotta alle disuguaglianze. Alla stessa stregua il focus è l'attenzione all'eguaglianza di genere, la semplificazione amministrativa, l'investimento in conoscenza, la difesa e il miglioramento del capitale naturale come priorità delle politiche di rilancio.

Questa impostazione si ritrova pienamente negli obiettivi dell'iniziativa Next Generation EU e nelle linee guida che i Paesi devono seguire nella preparazione del "Piano nazionale di ripresa e resilienza"³. L'Alleanza promuove e diviene un generatore di conoscenza rispondendo al bisogno di utilizzare tale risorsa per anticipare le sfide future⁴.

Secondo l'EIGE (European Institute for Gender Equality), una maggiore presenza femminile nell'educazione delle discipline STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) avrebbe un impatto positivo sull'intera crescita economica dell'Unione europea. L'occupazione complessiva nell'UE aumenterebbe, infatti, da 850mila a 1 milione e 200mila posti di lavoro entro il 2050, producendo anche un aumento del prodotto interno lordo.

Un tema chiave, infatti, nel contesto degli argomenti relativi alla *gender equality*, tra gli altri, è la bassa percentuale di lavoratrici nel settore dello sviluppo delle nuove tecnologie digitali (ICT) e si riassume in pochi dati: a livello professionale le donne rappresentano il 18% a livello europeo, mentre su 1,3 milioni di studenti di area scientifica, solo il 17% sono ragazze. Per quanto riguarda il nostro Paese la situazione è ancora più delicata. Bisogna anche sottolineare che il *gender digital divide*, ovvero lo squilibrio nella partecipazione tra uomini e donne all'economia digitale sia una delle forme di discriminazione di genere più gravi nel nuovo decennio.

Il nostro Paese ha registrato – come abbiamo già sottolineato – una regressione sul tema della *gender equality*. Dopo essersi posizionato relativamente avanti (70esimo posto in classifica dall'82esimo del 2017), nel 2019 – in situazione pre-pandemia, l'Italia è tornata a scendere al 76esimo su 153 Paesi. Oggi in situazione "post-pandemica", il tasso di occupazione delle donne è al 48,5%, il 13,9 % in meno della media europea. È ben noto, peraltro, il dato – che abbiamo commentato in un recente volume – che secondo il *Global Gender Gap Report 2020* del *World Economic Forum* nessuno di noi vedrà la parità di genere nella nostra vita, e se continuano così le cose, nessuno dei nostri figli lo farà: la parità non sarà raggiunta prima di 99,5 anni (Alessandrini, Mallen, 2020).

La disuguaglianza di genere (Goal 5), ad esempio, è tra gli obiettivi sui quali si è riscontrato il peggiore risultato negli ultimi anni, come emerge dall'ultimo Report presentato in rapporto alla Legge di Bilancio 2020. Le asimmetrie di genere si sono infatti intensificate causando un peggioramento del dato relativo al nostro paese nei *benchmarking* internazionali (*Ibidem*)⁵. Il 55,9% dei posti di lavoro persi per gli effetti

zative e normative in linea con l'Agenda 2030 e le buone pratiche internazionali proposte negli ultimi cinque anni (Cfr. www.asvis.it; www.futuranetwork.eu).

2 Si veda il documento "The Sustainable Development Goals Report 2019". In <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019.pdf> (ultima consultazione: 17/09/2021).

3 Ad agosto 2020 le organizzazioni aderenti all'ASviS sono 270, mentre 201 sono "associate". Le attività dell'ASviS, definite dall'Assemblea degli aderenti attraverso un programma approvato annualmente, si svolgono con il supporto dei suoi 20 gruppi di lavoro (14 sugli SDGs, in alcuni casi raggruppati per tematiche, e 6 su temi trasversali), cui partecipano oltre 600 esperti.

4 Cfr. www.asvis.it. Durante la fase acuta della crisi da COVID-19, l'Alleanza ha lanciato #AlleanzaAgisce, una campagna di solidarietà per promuovere sia le tante iniziative messe in campo dalla rete dell'ASviS sul territorio, sia per gestire le difficoltà scaturite dall'emergenza sanitaria.

5 Le sei missioni in cui si articola la presentazione degli investimenti e delle riforme si iscrive in alcune delle progettualità

della crisi sanitaria da Covid-19 in corso è al femminile; tra il 2° trimestre 2019 e lo stesso periodo del 2020 perse 470 mila lavoratrici, a fronte di 841 mila posti totali in meno, con un incremento di 707 mila inattive (+8,5%) da un rapporto della Fondazione Studi Consulenti del Lavoro. E si pensi anche all'aumento del part time involontario (si ipotizza per il 60%) soprattutto per la popolazione delle lavoratrici donne.

Per quanto riguarda il tema della qualità dell'educazione, ovvero il Goal 4, si legge che entro il 2030 va aumentato il numero di giovani e adulti in possesso di rilevanti skill che includono abilità tecniche e professionali necessarie per il lavoro.

Secondo il Rapporto del Cnel 2020, "il nuovo scenario aperto dalla crisi sanitaria aggiunge un ulteriore strato di incertezza, che può scendere in profondità e diventare insicurezza se non gestita nel modo adeguato". È indubbio che sono soprattutto le nuove generazioni ad essere chiamate a riprogettare le proprie vite per un nuovo percorso di crescita comune. Anche i dati del "Rapporto giovani 2020" dell'Istituto Toniolo mostrano che le nuove generazioni sono consapevoli dei cambiamenti del mondo del lavoro a fronte dell'innovazione tecnologica (Istituto Giuseppe Toniolo, 2020).

I dati evidenziano una buona conoscenza delle professioni del futuro ma una difficoltà a sentirsi in sintonia con esse e a immaginarle adatte per se stessi, soprattutto per chi ha titolo di studio più basso. Sono soprattutto i giovani con istruzione più elevata ad esporsi maggiormente a esperienze formative informali (servizio civile, esperienze all'estero, ecc.), utili per rafforzare le competenze trasversali in integrazione con quelle avanzate.

2. Sostenibilità come risposta alla vulnerabilità

Il monito dell'enciclica di papa Francesco sulla fratellanza come valore della solidarietà e della comunità dal titolo "Fratelli tutti", individua con chiarezza la pietra angolare della ripresa⁶. "Dobbiamo rimettere la dignità al centro e su quel pilastro vanno costruite le strutture sociali alternative di cui abbiamo bisogno" (Fratelli tutti, p.168). È proprio l'accresciuta consapevolezza della vulnerabilità del modello di sviluppo che caratterizza il mondo in cui viviamo che rimanda in modo ben consapevole al concetto di sostenibilità.

Nel testo del bel fascicolo che sintetizza con passione i cinque anni di vita dell'Alleanza per lo sviluppo sostenibile si legge:

In Italia, il percorso verso questa maggiore consapevolezza della centralità dei temi dello sviluppo sostenibile da parte delle amministrazioni nazionali e locali, dei soggetti privati, del sistema formativo e dei media è indissolubilmente legato al lavoro dell'ASviS, l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile che, in questi cinque anni (appena compiuti), è cresciuta fino a raggiungere quasi 300 aderenti e oltre 200 associati, costituendo la più grande rete della società civile italiana.

L'Agenda 2030 ha impegnato i governi e tutta la società civile a livello internazionale verso la realizzazione di un modello strategico di sviluppo sostenibile, fin dal settembre 2015. La ratio dell'Agenda era ed è quella di affrontare i problemi ed il necessario cambio di prospettiva in una angolazione sistemica ed interrelata per una difesa del futuro degli esseri viventi e dell'intero creato.

Questi temi, già anticipati da tanti studiosi tra i quali Edgar Morin, e Mauro Ceruti, sono legati indissolubilmente alla visione del futuro. L'idea più generale è quella di contribuire a creare una "cultura della sostenibilità" nella società civile nella sua interezza.

Il tema del presidio del bene comune tocca sensibilità nuove per chi si occupa di educazione. La visione della sostenibilità, dunque, deve essere vista come un'azione complessa affidata alla responsabilità collettiva, e sta rafforzandosi anche in quanto educazione alla partecipazione ed alla cura.

più significative dell'Agenda come il tema della qualità dell'istruzione, e lo sviluppo di un sistema di offerta qualificante e professionalizzante in grado di recepire i nuovi fabbisogni di capitale umano delle imprese.

⁶ Sui temi del rapporto tra l'Enciclica "Fratelli Tutti" e la sostenibilità si veda il fascicolo appena uscito e citato in bibliografia a cura di Mallen M. e Salone F. con l'intervento di numerosi autori (tra cui la scrivente) e consultabile nel sito ASviS.

La filosofia della sostenibilità racchiude in definitiva tre dimensioni interrelate: lo sviluppo umano, la giustizia sociale e la cura per l'ambiente. Sottolineiamo, in particolare, tre aspetti:

- la consapevolezza dell'emergere di nuove fragilità dovute all'emergenza pandemica rispetto alle quali la risposta formativa può essere considerata un antidoto essenziale;
- il ricorso all'idea di ecologia integrale (secondo l'insegnamento della "Laudato si" e della "Fratelli tutti") come costruito che richiama l'unica alternativa possibile alla situazione attuale;
- la sensazione complessiva di preoccupazione per policy istituzionali dove è evidente una mancata attenzione alla sostenibilità e la conseguente preoccupazione che nel prossimo futuro possano innescarsi dinamiche antisociali.

Bisogna sottolineare anche le seguenti istanze da un punto di vista pedagogico:

- La consapevolezza che una cultura della sostenibilità – in senso antropologico – sia soprattutto educazione-formazione alla democrazia;
- La dimensione della cura come ambito di costruzione di pratiche della sostenibilità negli ambienti di lavoro. L'esigenza di ridisegnare senso e carattere dell'idea di comunità anche nella vita aziendale secondo parametri che attingono a fonti credibili e significative (si pensi all'eredità olivettiana).

Cosa fare dunque? Nel lungo periodo le risposte possono essere diverse: una prima risposta è nell'educazione familiare e scolastica verso il superamento degli stereotipi di genere e nell'incoraggiamento delle giovani verso percorsi di studio a livello terziario e professionale ad ampio spettro.

Nel medio periodo è indubbio che spetta alla scuola, alla società civile e al mondo delle imprese sviluppare le policy indicate sopra e suggerite dalle raccomandazioni europee per rispettare indicatori qualitativi che possano incentivare un cambio di prospettiva favorendo già dal *recruitment* fino ai sistemi premianti, traguardi di valorizzazione della creatività, delle competenze e della professionalità delle donne. Salvaguardare i diritti delle donne significa valorizzare i diritti di tutti.

3. Sostenibilità e complessità

Negli anni novanta, alcuni giovani ricercatrici e ricercatori, formatori, economisti e giovani studiosi di filosofia (tra i quali chi scrive) furono letteralmente "rapiti" da un manifesto che la rivista quadrimestrale *Oikos*, fondata da Mauro Ceruti⁷ e Enzo Tiezzi nel '90 proponeva, lanciando finalmente nell'atmosfera sonnolenta di quegli anni un approccio interdisciplinare sull'ecologia delle idee⁸. Al centro di questa "visione" l'idea dello sviluppo sostenibile coniugato – all'interno di un "ancoraggio" filosofico – alla teoria della complessità.

Nel numero 3 della Rivista del febbraio 1991, con una serie di saggi di straordinario interesse a cura di autori come Giorgio Ruffolo, H.C. Binswanger, Martin O'Connor, Richard Norgaard, Mercedes Besso, Edgar Morin, Ilya Prigogine, Heinz Von Foerst, si ponevano le basi per un dibattito interdisciplinare sui limiti della crescita. Altro focus, la riflessione sui rischi che la mancata considerazione di una visione sostanzialmente mercatistica dello sviluppo stesso – ignara delle componenti di salvaguardia dell'ambiente – avrebbe potuto innescare nella mentalità corrente.

Queste "lezioni" crearono le premesse per una sorta di cenacolo ideale ma non trapassarono – tranne che per alcune "feritoie" – il muro della diaspora politica o, ancora di più, quello dell'attenzione pubblica. I tempi non erano maturi forse perché la preoccupazione per le sorti future dell'ambiente potesse essere tema di discussione pubblica in modo allargato alla platea mediatica. Ma bisogna considerare anche, come sostengono alcuni, che soprattutto nel "giro" degli economisti ci sia stata una "latitanza" intenzionale di interesse per il tema della sostenibilità, non ancora interpretata nelle sue connotazioni e colta nelle sue possibili derive.

7 Mauro Ceruti è autore di molte opere. Segnaliamo qui Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

8 L'idea di scrivere questo articolo mi è venuta dopo aver ritrovato negli scaffali della mia libreria alcuni fascicoli della rivista *Oikos*, ed averli riletti e meditati. Mi sembrava utile, soprattutto per i più giovani, riportare all'attenzione l'opera meritoria dei fondatori della Rivista, molto nota negli anni novanta del secolo scorso.

Sono convinta che la sostenibilità richieda una profonda riflessione antropologica ed etica che possa attraversare le scienze sociali, oltre che economiche, e non solamente un mero adattamento culturale alle evidenze dei dati sul cambiamento climatico (e su tutte le altre distonie), oggi spesso sbattute in prima pagina anche non sempre opportunamente (si veda ad esempio il fenomeno del *greenwashing*).

È per questa ragione che la lettura di alcuni brani pubblicati su Oikos può essere una sorpresa. In parte ci stupisce il fatto che queste “lezioni” siano rimaste inascoltate per trent’anni non solo dalla massa, ma anche dagli intellettuali, ed in parte che gli orizzonti problematici di quel periodo siano rimasti più o meno gli stessi anche se la consapevolezza complessiva dei temi ambientali grazie anche a realtà come ASviS ed i suoi associati sia senza dubbio aumentata.

Il futuro con le sue ombre, visto dalle lenti degli anni novanta non aveva “spaventato” abbastanza l’opinione pubblica ed aiutato quindi le persone – più o meno impegnate – a prendere decisioni, e soprattutto a riorientare le mappe.

La lezione dell’Agenda 2030 ci ha fatto capire – ormai da qualche anno – che occorre riconvertire gli obiettivi di sviluppo e ridisegnare quel futuro che è diventato presente e che non ha perso il carattere di “probabile” minaccia pur di fronte alla nostra cecità.

4. La chiave di lettura sistemica: sogni inascoltati?

Lo sviluppo sostenibile non può essere discusso senza affrontare il tema della giustizia anche in prospettiva diacronica tra presenti e future generazioni. Il concetto di sviluppo sostenibile sta diffondendosi e comincia ad essere utilizzato in molti ambienti politici, specialmente a livello internazionale. Tuttavia rimangono molti dubbi su come renderlo operativo, cioè su come passare da un concetto astratto alla individuazione di appropriati indicatori empirici: lo sviluppo sostenibile può diventare un ideale così vago e ambiguo da giustificare qualsiasi decisione di politica sociale presa in suo nome. Il compito più urgente consiste perciò nel chiarire il suo significato per evitare il rischio che lo sviluppo sostenibile possa significare qualsiasi cosa per chiunque⁹.

Questi pensieri erano già nell’editoriale del terzo numero di Oikos del febbraio 1991, a cura di Ceruti e Tiezzi, e stupiscono indubbiamente il lettore di oggi per alcuni elementi: ad esempio l’esigenza di un approccio quantitativo per gli indicatori empirici come poi è avvenuto nella formulazione del quadro dei 17 SDGs dell’Agenda 2030 e promosso con numerosi studi e ricerche dall’ASviS. Anche l’attenzione ad evitare un approccio generico o del tipo *greenwashing* era già un elemento di consapevolezza. Sembra veramente incredibile che trent’anni fa fosse così chiara questa certezza.

In un’altra pagina scritta da Martin O’ Connor leggiamo: “La motivazione per una nuova etica ambientale viene dal riconoscimento che ogni regime di attività, la vita di ciascuno di noi insomma partecipa alla vita di altri individui, gruppi ed ecosistemi. Ma l’etica va oltre questa osservazione di fatto, per vedere la vita come un’attività di co-creazione” (p. 63).

In un altro contributo di Richard Noorgard leggiamo: “Il modello dello sviluppo come coevoluzione dei sistemi ecologici e sociali aiuta ad identificare le interrelazioni esistenti tra sostenibilità ambientale e sostenibilità culturale della modernità” (p. 161).

Ancora più chiara Mercedes Besso quando chiarendo il diverso significato di crescita e di sviluppo in economia afferma che “vi è bisogno di ricercare un nuovo paradigma per l’economia perché quella che conosciamo, nato dallo sviluppo del capitalismo industriale è strutturalmente fondato sull’accumulazione e quindi sulla necessità della crescita” (p. 201).

Tra i contributi più significativi quello dell’allora ministro dell’ambiente Giorgio Ruffolo, autore peraltro dell’introduzione italiana al Rapporto Burtland, che afferma:

per raggiungere lo sviluppo sostenibile dobbiamo stabilire, come afferma Prigogine, una nuova alleanza tra scienza e democrazia, tra uomo e natura. Il problema è in definitiva, di reintrodurre l’etica dove il

9 Oikos, n.3, febbraio 1991, Editoriale, pag.11.

calcolo economico ha sinora imperato sovrano. Chiudere il cerchio spezzato dall'esaurimento delle risorse e dall'abuso di fonti energetiche inquinanti e non rinnovabili mediante un impiego più razionale delle une e delle altre e con il ricorso delle energie rinnovabili (p. 233 e segg).

Rileggere questi contributi aiuta il lettore a richiamare uno dei fil rouge dello sviluppo sostenibile: la pietra angolare della complessità quale soglia di accesso ad un pensiero che vede il legame indissolubile tra mente e natura.

Lo sviluppo della cosiddetta epistemologia costruttivista nelle scienze sociali ha segnato intorno agli anni novanta del secolo scorso un passo importante: mi riferisco al lavoro di Mauro Ceruti e Gianluca Bocchi. Il punto fondamentale in quest'approccio era l'idea di "coevoluzione" dei sistemi sociali e dei sistemi ecologici. Da questo insieme di idee che trae spunto dal lavoro del grande epistemologo e psicologo Jean Piaget (alla cui scuola ginevrina Ceruti ha lavorato nei suoi anni giovanili, oltre alla collaborazione con Edgar Morin) trae linfa anche la visione di due biologi, sociologi e filosofi cileni, Humberto Maturana¹⁰ e Francisco Varela che elaborarono un approccio teorico denominato "autopoiesi" (Maturana, Varela, 1992, 2001).

Il primo docente all'Università di Santiago del Cile e ad Harvard, ed il secondo, ricercatore, prima in Francia, poi negli Stati Uniti ed infine in Cile, fondatore dell'Istituto Mind and Life. Varela è scomparso nel 2001 – ancora relativamente giovane – ed è stato anche epistemologo, lavorando anche all'idea di "enazione" che ha avuto seguito anche negli studi sulla formazione adulta.

Secondo le idee dell'autopoiesi – maturate in una dimensione interdisciplinare tra studi biologici e studio dei processi di apprendimento – nell'essere vivente è fondamentale il processo di autoorganizzazione che emerge e si definisce in funzione del fatto che cognizione e vita si identifichino. La dimensione relativa all'ambiente è parte integrante del processo vitale in quanto la cellula vivente assume gli elementi che sono utili alla sua autoorganizzazione e quindi al mutamento costante dall'ambiente.

Si comprendeva allora anche come la chiave di lettura sistemica applicata al lavoro ed alle scienze organizzative sarebbe riuscita a cogliere le trasformazioni degli scenari di lavoro in via di sviluppo. Ricordiamo che il paradigma sistemico era transitato dalla fisica alle scienze sociali con gli studi di N. Luhmann (2018). Il punto focale era l'interdipendenza delle parti che costituiscono un sistema e l'attenzione alle qualità di sistema delle relazioni.

L'attenzione alla visione olistica dell'ambiente come habitat dell'uomo è altresì – passando ai giorni nostri – uno dei punti di rilievo dell'Enciclica "Fratelli Tutti" di papa Francesco. Leggiamo infatti in questo testo la bella espressione "tutto è connesso: l'amore crea legami"¹¹. Lo stesso concetto espresso da Umberto Eco quando parlava di "arte della sintesi" o da Massimo Cacciari quando si riferisce alla "scienza dell'intero". "Chi non mette in relazione con il tutto le singole parti ed i frammenti dei vari saperi può dire solo mezze verità" (Dionigi, 2020).

La visione della cura dell'ambiente come azione complessa affidata alla responsabilità di tutti si è potuta rafforzare nella consapevolezza comune anche grazie all'impatto dell'enciclica *Laudato Si'* del 2015. L'espressione ecologia integrale utilizzata nell'enciclica sta a significare l'interconnessione tra ambiente naturale, ambiti tecnologici e possibilità di azioni umane ed esprime il richiamo alla responsabilità di tutti per la salvaguardia del creato.

5. Capability approach e sostenibilità: potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza

La teoria del *capability approach* ha al suo interno leve generative di sviluppo che ben si prestano a costituire un tessuto valoriale di accompagnamento della riflessione pedagogica contemporanea sulla sostenibilità; come ho avuto modo di sottolineare altrove e secondo una prospettiva di sintesi possiamo evidenziare i seguenti punti:

– La possibilità di allineare le idee-chiave del *capability approach* con quelle del paradigma della sosteni-

10 Il 6 maggio 2021 Humberto Maturana è venuto a mancare più che novantenne.

11 L'espressione è utilizzata nell'Enciclica F.T., III, 88.

bilità, idea che aveva costituito il fil rouge di un mio volume miscelaneo curato per la Franco Angeli nel 2019 (Alessandrini, 2019)¹²;

- Salvaguardando le diversità legate alla differente natura degli approcci – come evidenziato nel lavoro già citato – possiamo trovare dimensioni ideali di sovrapposizione coerente nei due modelli;
- Le dimensioni di tale allineamento sono sostanzialmente quattro: a) la visione positiva di un impegno etico dell'essere umano verso il superamento nella società di barriere ostative al benessere ed alla salvaguardia dell'identità personale; b) l'idea che occorra superare il paradigma dell'individualismo egoistico per raggiungere il bene comune; c) la centralità della dimensione educativa e didattica nello sviluppo di approcci positivi di sostegno alle capacitazioni delle persone concrete attraverso appunto “contesti capacitanti”; d) la responsabilità che attiene al pedagogo nel creare le condizioni perché tali “contesti capacitanti” possano effettivamente sviluppare effetti dal punto di vista della formazione della persona.

La cultura della sostenibilità rappresenta oggi una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, di collaborazione istituzionale e dei legami di solidarietà (Malavasi, 2017) della comunità planetaria. Lo sforzo di definire la sostenibilità come un paradigma pedagogico avviene in un periodo storico caratterizzato dall'indebolimento della relazionalità con gli altri e con l'ambiente. Il tema dello sviluppo umano connesso all'approccio alle *capabilities* può essere considerato come un punto di riferimento sostantivo per ripensare le pratiche educative in un'ottica “generativa” anche in riferimento a nuovi valori educativi centrati sulla dimensione inclusiva e sul contrasto alle disuguaglianze, comprese quelle di genere.

La comunità, all'interno della quale il comportamento etico individuale si concretizza compiutamente, si delinea luogo di responsabilità sia individuale, sia collettiva. È una responsabilità che riguarda un futuro in cui esista un mondo adatto ad essere abitato, e la sopravvivenza dell'essere umano (Jonas 1990, p.15), la cui completezza esistenziale è condizionata dalla solidarietà di destino con la natura; la responsabilità è primaria dell'essere umano, l'unico essere in cui la libertà può assumere la forma dell'agire responsabile. Da qui, l'invito a impegnarsi in modo razionale e valutativo (allargando l'etica di responsabilità interumana all'intera natura) per preservare, al di là di ogni aspetto utilitaristico, «lo statuto autenticamente umano della vita da proteggere» (Becchi, Franzini Tibaldeo, 2016, p. 259).

La disuguaglianza delle donne nel raggiungere quelle che Nussbaum definisce *capabilities* è una questione di giustizia universale e spetta dunque a ogni donna e a ogni uomo l'impegno concreto per risolverla (Nussbaum, 2001, 2012; Alessandrini, 2014)¹³.

La valorizzazione della capacità di fare delle persone è condizione e tramite del pieno sviluppo della capacità d'agire (*agency*) dei soggetti (e quindi della loro formazione), al di là delle caratteristiche peculiari e delle differenze di cui questi ultimi sono portatori (genere, etnia, età, ecc.). Il tema dello sviluppo umano, in un'ottica formativa, sottolinea l'esigenza, da parte di chi ha responsabilità educative, di potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza. Le capacità delle donne devono essere valorizzate attraverso un'educazione familiare adeguata e con l'accesso a carriere di studi secondari e terziari in grado di garantire professionalità e abilità decisionali nella vita intesa nella sua globalità.

Occorre presidiare la capacità di agire attraverso un processo continuo di acquisizione di conoscenze, ma anche di coltivazione dei fattori che possano abilitare le capacitazioni delle persone, ovvero il loro potenziale: questo è il compito del processo formativo nelle società che attiene alle istituzioni formative, ma anche ai contesti della formazione continua e dell'educazione degli adulti.

Non è una “partita” facile, anche e soprattutto in vista delle sfide demografiche e delle relative tensioni causate dalle trasformazioni in atto. Investimenti, politiche per la conciliazione, occupazione, un welfare più attento alle madri e, in generale, alle necessità dei figli, sono al centro di una sfida che è anche cul-

12 Questa idea è stata ulteriormente confermata dal lavoro del laboratorio Siref come si può leggere nel contributo: Alessandrini, Santi, 2021.

13 Per la filosofa statunitense, le *capabilities*, tradotte in italiano con i termini “capacità” o “capacitazioni”, rappresentano il fulcro del *capability approach*, una teoria che, secondo l'autrice, è adatta a rispondere alla complessità della vita e delle aspirazioni di ciascuno poiché “prende le mosse” da una semplice domanda: “cosa sono effettivamente in grado di essere e di fare le persone”. Ogni individuo ha infatti come suo attributo primo la dignità ed è considerato come un fine e non come un mezzo, in quanto l'approccio tende a concentrarsi non solo sul benessere totale o medio, ma sulle reali opportunità di ciascuno e sul potere di “definizione di sé”.

turale ed educativa e che passa per una consapevole interpretazione della solidarietà tra generi e generazioni.

Il valore inossidabile della speranza dovrà comunque presidiare – ci auspichiamo – l’idea di un futuro educativo sostenibile fondato sulla capacità vitale di apprendimento e quindi di rigenerazione della persona umana.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (ed.) (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (ed.) (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G., Mallen M. (eds.) (2020). *Diversity management. Genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*. Roma: Armando Editore.
- Alessandrini G., Santi M. et alii (2021). La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities. *Formazione & Insegnamento*, 19(1): 806-826.
- ASviS (ed.) (2020). *Cinque anni di ASviS. Storia di un’Alleanza per l’Italia del 2030*. Roma: Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile.
- ASviS (ed.) (2020). *L’Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. Rapporto ASviS 2020*. Roma: Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile.
- Becchi, P., Franzini Tibaldeo R. (2016). Hans Jonas e il tramonto dell’uomo. *Annuario Filosofico* 32: 245-264.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- CNEL (2020). *XXII Rapporto mercato del lavoro e contrattazione collettiva*. Roma: Consiglio nazionale dell’economia e del lavoro.
- Dionigi I. (2020). *Segui il tuo demone*. Bari: Laterza.
- Francesco (Jorge Maria Bergoglio) (2020). *Fratelli tutti, lettera Enciclica sulla fraternità e l’amicizia sociale*. Roma: Edizioni San Paolo.
- Istituto Giuseppe Toniolo (ed.) (2020). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2020*. Bologna: Il Mulino.
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Luhmann N. (2018). *Introduzione alla teoria dei sistemi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. et alii (2017). *Pedagogia dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L’autopoiesi e l’organizzazione biologica*. Roma: Astro-labio.
- Maturana H.R., Varela F.J. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Nussbaum M.C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

Educazione alla cittadinanza e complottismo.
Dal sospetto al pensiero critico

Citizenship education and conspiracy.
From suspicion to critical thinking

Milena Santerini

Full Professor in General and Social Pedagogy | Catholic University of the Sacred Heart (Milan, Italy) | milena.santerini@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Santerini, M. (2021). Citizenship education and conspiracy. From suspicion to critical thinking. *Pedagogia oggi*, 19(2), 22-29.

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-022021-03>

ABSTRACT

Increasingly, influencers and manipulators spread suspicion, fake news, and a mentality of conspiracy. Today civic education has the task of building pupils' and students' resilience against cognitive bias and emotional manipulation. In order to teach civic education, education must be based on knowledge and life experiences that deconstruct critically distorted communication and prejudice, and rebuild trust in active and inclusive citizenship, rejecting a conspiratorial interpretation of events.

Sempre più spesso influencer e manipolatori diffondono sospetto, disinformazione, fake news, mentalità cospiratoria. L'educazione civica attuale ha il compito di creare una resilienza negli alunni e studenti rispetto ai bias cognitivi e alle manipolazioni emotive. Per insegnare il civismo la scuola deve basarsi su conoscenze ed esperienze di vita che decifrano criticamente le comunicazioni distorte e i pregiudizi, e ricostruiscono la fiducia nella cittadinanza attiva e inclusiva contro l'impotenza delle letture cospiratorie dei fenomeni.

Keywords: Civic Education, Citizenship, Conspiracy, Critical Thinking

Parole chiave: Educazione civica, Cittadinanza, Cospirazione, Pensiero critico

Received: August 17, 2021

Accepted: October 28, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Milena Santerini, milena.santerini@unicatt.it

Nel film di grande successo “Matrix”, uscito nel 1999 e divenuto oggetto di infinite citazioni, si trova la metafora della pillola rossa e di quella blu. Esempio di narrazione fantascientifica e distopica, ambientato in un futuro in cui l’umanità sarà schiavizzata dalle macchine, il film mette il protagonista di fronte a una scelta: con la pillola rossa prenderà coscienza della realtà virtuale in cui è immerso e approderà alla – dolorosa – verità, mentre con quella blu continuerà a vivere nell’ignoranza.

The *red pill* è divenuta negli ultimi decenni un’espressione molto utilizzata nei social media per evocare il “risveglio” necessario di fronte alla manipolazione cui tutti, in modo subdolo, saremmo sottoposti. Il tema della realtà alternativa ritorna in innumerevoli prodotti dell’industria dell’intrattenimento e dilaga nell’immaginario collettivo, tra film, fumetti, musica, *graphic novel*, etc.

In realtà, in modo paradossale, questa spinta a svegliarsi dal sonno e sottrarsi alla finzione agisce ormai in modo opposto. Non conduce cioè a individuare i reali condizionamenti a livello economico, politico e sociale che in effetti agiscono sulle nostre vite ma, al contrario, porta a teorizzare complotti e cospirazioni talmente misteriosi e improbabili da rendere impossibile di svelarli del tutto. L’esempio dell’opposizione preconcetta ai vaccini sviluppatasi durante la pandemia da Covid-19 mostra la minaccia rappresentata dalla diffusione di un pensiero “magico” e anti-scientifico.

1. Le cospirazioni tra Bene e Male

La tendenza a credere che forze oscure e segrete guidino e condizionino l’umanità ha una lunga storia, ma si rafforza tuttavia in tempi di angoscia e inquietudine per il futuro. Fantasie sulle società segrete, o sulle giudeo-pluto-massonerie, dagli *Illuminati* al *Protocolli dei Savi di Sion*, da *Il codice da Vinci* fino a *XFiles*, che riempiono il bazar dell’esoterismo contemporaneo, sono figlie della paura e della vulnerabilità (Pipes, 2005; Taguieff, 2005).

Le nostre società soffrono, proprio come i singoli, di fragilità e paure davanti al futuro, alle guerre, alle catastrofi naturali, maturando meccanismi di violenza o di depressione (Bollas, 2018). Non a caso si è potuto parlare di “stile paranoico” anche nella politica, così come nelle personalità disturbate che sviluppano deliri di persecuzione rispetto a eventi che non possono dominare e che appaiono minacciosi (Hofstadter, 2008). Il “risentimento” manifestato, che può sfociare nel fanatismo o nelle visioni apocalittiche, appare come un’altra faccia del nichilismo contemporaneo; tuttavia, occorre fare attenzione a qualificare come patologie intemporalmente atteggiamenti e comportamenti che hanno una loro storia e le loro radici in pregiudizi ben calati nei loro contesti (Boltanski, 2012).

Oggi, l’idea di gigantesche cospirazioni rappresenta un motivo di interesse e preoccupazione soprattutto a livello educativo: come affrontare le numerose regressioni cui si assistiamo tra gli adulti e i giovani, quando si torna a credere che la terra sia piatta, che l’attentato alle Torri gemelle sia stato un complotto americano o che il virus Covid-19 sia stato propagato da una “lobby ebraica”? Senza negare certamente l’esistenza di complotti politici, delle mafie, e l’azione (reale) di servizi segreti più o meno “deviati” o di forze antidemocratiche che agiscono nell’ombra, è lo stile mentale complottista che interroga l’educazione alla cittadinanza per la sua capacità di falsare la realtà e la politica (Butter, Knight, 2020).

Si può parlare, infatti, di una vera e propria tendenza, una mentalità che ha varie connessioni con la situazione socio-politica e soprattutto con le caratteristiche della comunicazione via web (Pasta, 2018; Santerini 2019). Internet, infatti, crea filtri particolari che influenzano la tenuta dei sistemi politici e il senso di appartenenza e cittadinanza in una democrazia. In particolare i social media, pur essendo in teoria apolitici, creano delle nicchie che producono frammentazione (Sunstein, 2017). Le *cascades* di contagio emotivo comunicano paura e indignazione verso bersagli spesso indicati da abili influencer (Nussbaum, 2020). Il web, come ormai sappiamo bene, tende a creare continuamente *echo chambers*, comode casse di risonanza o “bolle” dove si conversa con chi ha le stesse posizioni e dove ognuno vuole essere confermato in quello che già pensa (Pariser, 2012).

La complessità del mondo attuale, con le sue infinite connessioni globali, indubbiamente, fornisce ossigeno alla mentalità cospiratoria e ai fenomeni di odio (Santerini 2021). Di fronte ad un quadro troppo ampio per essere compreso, si ricorre alle semplificazioni che distorcono spesso la verità, o a spiegazioni del tutto inventate. Il web è un fattore decisivo, soprattutto perché accompagna e diffonde in modo rapidissimo e potente informazioni confuse e non verificate, propagate in modo “orizzontale” senza un’adeguata

verifica delle fonti. Non sorprende, quindi, che sia un elemento essenziale dei sistemi antidemocratici e delle spinte sovraniste e nazionaliste, che hanno bisogno di costruire consenso sulla paura del nemico e sull'angoscia per un futuro incerto: "Le teorie della cospirazione non sono (perciò) un'aggiunta curiosa alla retorica populista; sono radicate e sfociano proprio dalla logica del populismo stesso" (Muller 2017, p. 40).

La tendenza alla *conspiracy* va collocata nel quadro dei nuovi modi di produrre conoscenza ma è, prima ancora, una mentalità in base alla quale si fanno congetture strampalate e si cerca di confermarle, come nel caso dei "terraplattisti", di chi crede che lo sbarco sulla luna sia un falso, dei "rettilian" (il mondo sarebbe controllato da un *Nuovo ordine mondiale*, manovrato da una razza di umanoidi rettiliani chiamati la *Fratellanza Babilonese* che assumono identità umane), o il movimento "QAnon" che, attraverso la denuncia di una setta mondiale di pedofili che adora Satana e rapisce i bambini per berne il sangue, cerca di influenzare la politica americana. Il caso QAnon è molto interessante, in questo senso, proprio per le sue connessioni con le diverse fasi storiche della politica negli Stati Uniti e in Europa (Wu Ming 1, 2021).

Non stupisce che questo fenomeno si diffonda non solo tra chi ha un basso livello di scolarizzazione, ma anche tra persone con un livello medio di cultura e tra i giovani, protesi a credere a tutto purché sia ermetico, esoterico, misterioso e soprattutto "il contrario di quello che viene insegnato a scuola". La tendenza cospirazionista riguarda, più che persone completamente ignoranti, quelle che magari possiedono un'infarinatura di conoscenze ma non sanno (non si accorgono, non ammettono) di *non* sapere veramente.

Per loro, nei livelli profondi e inconoscibili della storia avvengono cose che nessuno sa e che vanno scoperte. Tutto si svolge *underground*, nel Deep State, quel luogo occulto in cui qualcuno agisce all'insaputa o contro il governo legittimo: insomma il vero potere segreto. Si noti che non si contesta qui l'esistenza di reali complotti, ma l'idea del Grande Complotto (quindi sempre di dimensione mondiale), di cui fanno parte un numero sempre imprecisato di persone, che tuttavia metterebbero in atto piani dettagliatissimi. Progetti eversivi, talmente complessi e incoerenti da essere implausibili, che non hanno mai una data eppure sarebbero ormai in corso da decenni o da secoli (Wu Ming 1, 2021, p.141).

Tuttavia, sarebbe parziale attribuire questo tipo di tendenza solo a una propensione cognitiva. È l'uso del sospetto di cospirazione da parte di chi vuole influenzare politicamente le persone che preoccupa. Nei suoi romanzi (*Il pendolo di Foucault* o *Il cimitero di Praga*), Umberto Eco ha svelato in modo acuto tutti i meccanismi delle fantasie di complotto e soprattutto l'uso da parte dei poteri in carica per costruire consenso e addomesticare i cittadini, come è avvenuto durante il nazismo.

Comprendere e contrastare il fenomeno significa, quindi, affrontare una delle sfide più importanti dell'educazione alla cittadinanza, cioè il rafforzamento di una coscienza democratica partecipativa e attiva, a partire dalla capacità di cogliere i dati di realtà e non di invenzione, e soprattutto di saperli trasformare (Santerini 2010, 2018).

2. La mentalità complottista

La tendenza a vedere cospirazioni ovunque si connette con il pensiero magico, che attribuisce le cause degli eventi a fenomeni indistinti ed evita di compiere analisi razionali degli eventi. Si potrebbe così sintetizzare, anche a costo di semplificazione, che per il complottista *niente accade per caso, niente è come sembra, tutto è interconnesso con tutto e il mondo è diviso in "bene" e "male"*. Quest'ultimo punto mostra come nelle teorie del complotto vinca una logica bipolare, che divide il mondo in bianco e nero, buoni e cattivi. Si realizza una lotta epica e spesso apocalittica tra il bene e il male, a cui assistiamo o di cui possiamo essere protagonisti. Si noti che, anche se a questo proposito è stata ipotizzata una dimensione "religiosa" del complottismo, il manicheismo espresso in queste concezioni trova - al contrario - un antidoto in una fede cristiana non fondamentalista.

La mentalità cospiratoria, infatti, è piuttosto di tipo panteista: ritiene che ci sia sempre qualche autorità misteriosa (un'entità negativa, politica o meno) che complotta contro "i buoni" con meno potere ma che alla fine risulteranno vincitori. Questo tipo di storie mitiche, narrate da sempre nella storia dell'umanità, sono archetipi che fanno presa emotivamente, saltando ogni passaggio razionale legato alla realtà dei fatti e bypassando ogni pensiero critico. Risulta evidente come in molti casi resista ad argomenti razionali, e respinga le prove, anche inoppugnabili, come incompatibili.

In modo infantile, chi crede a un mondo abitato da forze potenti e occulte sente il bisogno di basarsi su narrazioni di questo tipo in cui pochi buoni prevarranno sui malvagi, a metà tra le favole dell'infanzia e le serie di *fiction* TV. Il problema è che la diffusione immensa dei videogiochi, ad esempio, che sfruttano le narrazioni mitiche del passato, riproducendo la morfologia delle fiabe che conosciamo, contribuisce a imporre quasi solo questo tipo di immaginario infantile. Non è il gioco di immaginazione che si vuole contestare, quanto la riduzione ossessiva e semplificata alla lotta tra la luce e le tenebre. Non viene raccontato, quindi, quanto il bene e il male siano interconnessi negli esseri umani, ma come il Male sia infiltrato ambiguamente ovunque e quindi sia inestirpabile.

Vari studi cercano di individuare il profilo psicologico del/della complottista, sottolineando che la credenza nelle teorie del complotto risulta spesso correlata negativamente all'autostima, all'anomia e tendenza all'autoritarismo (Abalakina-Paap, Stephan, 1999). Lo psicologo Rob Brotherton (2017) ha individuato alcuni elementi di questa propensione cognitiva, primo fra tutti la tendenza al pregiudizio non confermato dai fatti. In particolare, basandosi su (poche) idee che appaiono evidenti, il complottista tende ad "unire i punti" collegando cioè tra loro singoli eventi completamente separati.

Altri *bias* cognitivi possono essere anche il *primacy effect*, per cui si dà più importanza alle cose sentite per prime; il pregiudizio di *intenzionalità*, che riporta tutti gli eventi alla pianificazione di qualcuno; il pregiudizio di *proporzionalità*, per cui un evento su larga scala deve avere necessariamente un causa "grande"; il pregiudizio di *conferma*, per cui scelgono le informazioni che rafforzano la propria convinzione; l'effetto di *sopravvalutare* le proprie conoscenze; la percezione di *collegamenti* là dove non ce ne sono. Infine, si sottolinea che, se compare una dissonanza cognitiva evidente tra ciò che si pensa e la realtà, le persone preferiscono salvare la loro autostima e perseverare nella credenza erronea (Wu Ming 1, 2020, pp.153ss).

Risulta evidente l'intreccio tra il piano cognitivo e razionale con quello emotivo-affettivo. Per rispondere al bisogno di ridurre l'ansia si cercano scorciatoie e semplificazioni che confermano i pregiudizi. La ricerca di informazioni più attendibili è invece più lunga e faticosa da raggiungere, più impegnativa e non sempre rassicurante. Philippe Breton spiega con la "nostalgia di un legame fusionale" questa passiva accettazione della manipolazione. Ripetendo a oltranza il messaggio distorto, si crea un senso di "evidenza" e di "verità" in quanto il messaggio viene associato a qualcosa di piacevole, o spiacevole, già presente nella psicologia delle persone e si attua, quindi, un trasferimento affettivo (Breton, 2000 p.163).

3. Una cittadinanza fragile

Il pensiero cospiratorio è, in modo evidente, un elemento disgregatore del senso di cittadinanza. Se assumiamo come quadro concettuale di quest'ultima una visione multidimensionale, potremo individuare almeno quattro macro-concetti che la compongono: l'identità nazionale e le appartenenze sociali, culturali e sovranazionali da un lato; il regime effettivo dei diritti e la partecipazione politica e civile dall'altro. Educare ad essere cittadine e cittadini significa, infatti, accompagnare le giovani generazioni a configurare l'*identità*, gestire molteplici *appartenenze*, affermare i diritti civili, politici, sociali e culturali e attivare una *partecipazione* a ciò che riguarda la collettività (Gagnon, Pagé, 1999).

Per sua natura, l'idea di un complotto (mondiale) sotterraneo mina la fiducia nei canali della rappresentanza politica e della partecipazione democratica e divide la società in buoni e cattivi (banche, media, finanza, politici, scienziati, lobby "ebraica") eludendo la complessità dei rapporti sociali. Non si nega qui ovviamente la necessità della vigilanza che ogni cittadino deve avere verso i poteri economici e finanziari che possono e devono essere limitati proprio per la loro natura di aggressiva espansione capitalistica, ma dell'idea che *qualsiasi* potere di questo tipo possa tramare fuori dalla legge. Alcune ricerche hanno dimostrato, infatti, che le teorie del complotto, in apparenza anti-establishment, possono al contrario rafforzare il sostegno allo status quo sociale (Jolley, Douglas, Sutton, 2017).

È interessante notare che la mentalità cospiratoria si accompagna comunque alla ricerca di un nemico potente, ma ad esso si aggiungono immancabilmente gli stranieri o gli immigrati, a riprova dell'uso populista e nazional-sovranoista dei complotti per agitare le paure della gente. La mentalità cospiratoria, quindi, crea un'identità e appartenenze fittizie di "noi" contro "loro", sopprime l'idea dei diritti di tutti e scoraggia la partecipazione alla collettività, favorendo invece i raggruppamenti carbonari.

La sostanza del complottismo rende fragile la coscienza civica, portando a dubitare che in tutti i meccanismi della vita democratica agiscano forze subdole e nascoste, a screditare la struttura politica rappresentativa e parlamentare, e a professare una sfiducia sistematica nei confronti dei media tradizionali preferendo la sola informazione nei canali social. Sul piano della ricerca, come sappiamo, conduce a respingere le affermazioni della comunità scientifica, che – pur continuamente falsificabili (come ricorda Popper) – rappresentano tuttavia il grado più avanzato di consenso maggioritario a cui la scienza perviene in un dato momento.

Anche se si presenta sotto la forma di inchiesta o di indagine per scoprire la verità nascosta, si sfugge così ad una seria analisi politica – che, anzi, potrebbe e dovrebbe essere ben più critica verso gli apparati amministrativi ed economici – e si sceglie la lotta epica ed esistenziale tra bene e male. Lo sguardo è rivolto ad un passato mitico costruito dalle idee populiste, tra disillusione del passato e l'idealizzazione di un ritorno a “tempi migliori”.

Ma, soprattutto, pensare in termini di segreti e congiure crea impotenza civica a fronte della necessità di un vero impegno nel monitorare i processi democratici. Dalle ricerche emerge che le credenze nelle teorie del complotto sono correlate a sentimenti di impotenza, sfiducia nei confronti degli altri e delle autorità.

Ciò riguarda in particolare i giovani che si sentono ingannati dalla società degli adulti e tendono a sospettare di ciò che non controllano. Le teorie del complotto si diffondono più spesso in persone che hanno la sensazione di non essere in grado di intervenire per cambiare il mondo che li circonda e che quindi tendono ad essere più cinici nei confronti della politica. Il complottismo nasce dall'impotenza e produce impotenza. Tende a rendere le persone meno inclini a comportamenti responsabili; si crede di essere originali e capaci di criticare le versioni ufficiali dei fatti, ma in realtà, esso porta a concentrare le proprie emozioni sulla paura e l'indignazione, anziché sull'impegno a cambiare le cose.

Un esempio di questo tipo può essere trovato nella galassia QAnon, un'ideologia militante nata in America, in apparenza anti-establishment, fondata sull'idea di distruggere il mondo corrotto attuale per inaugurare un'età dell'oro in cui i nemici politici verranno uccisi. Tali bersagli (tra cui i Presidenti americani prima di Donald Trump) sono accusati di tutte le cose più nefande e in particolare di rapire, torturare e uccidere bambini per trarne adenocromo, una sostanza utile al benessere fisico (tra l'altro facilmente reperibile in commercio). I media incarnano per loro i peggiori dei mali.

Tali farneticazioni potrebbero suscitare solo sarcasmo se non avessero contribuito a dar vita ad azioni violente, prima individuali e poi culminate nell'assalto della folla al Senato americano il 6 gennaio 2021. Questa posizione trova risonanza con altri movimenti estremisti di estrema destra, come le varie organizzazioni militanti, antigovernative, nazionaliste bianche e neonaziste negli Stati Uniti¹.

È importante notare, a riprova di quanto il complottismo sia pericoloso per la vita democratica, che la lotta apocalittica tra il Bene e il Male non porta ad affrontare le disuguaglianze economiche, sociali ed etniche che affliggono realmente le società contemporanee. Anzi, le ingiustizie vengono attribuite al *Deep State* criminale e immorale, entità indefinita contro cui è impossibile lottare, se non fantasticando di una immaginaria battaglia finale. Con un messaggio apparentemente unitario, e in teoria apolitico, ci si deve unire contro i potenti malvagi; in realtà si propagano le posizioni ultraconservatrici contro immigrati, donne, minoranze.

A proposito di QAnon si è parlato di cultura terapeutica che può contribuire ad attenuare l'ansia di perdere individualità nel mondo globale. Questa comunità di adepti che fornisce sicurezza e soprattutto speranza nel futuro, di cui le persone hanno bisogno, fornisce una risposta apocalittica e illusoria a problemi reali.

Il secondo esempio riguarda un persistente e risorgente antisemitismo alimentato da numerose teorie del complotto. Si potrebbe dire che l'odio anti-ebraico, proprio perché immotivato, ha bisogno di invenzioni per giustificarsi. Nella storia, la persecuzione e la Shoah hanno dovuto essere motivati da una minaccia, tanto irrealista quanto difficile da smontare: un gruppo malvagio che, come ne “I Protocolli dei Savi di Sion” – pubblicazione apocrifia compilata dalla polizia segreta dello Zar a Parigi probabilmente tra il 1894 e il 1899 – vuole dominare il mondo. Gli ebrei, sparsi nel mondo, obbedirebbero a un'Autorità cen-

1 The QAnon Conspiracy Theory: A Security Threat in the Making? – Combating Terrorism Center at West Point (usma.edu)

trale e ambiscono al potere cosmico (Benz, 2009; Cohn, 2013). Si noti che “l'accusa del sangue” cioè quella di rapire i bambini e ucciderli per usarne il sangue, rivolta in passato contro gli ebrei, è oggi presente in varie teorie complottistiche attuali.

4. Senso critico e agency

L'azione educativa, in particolare nella scuola, ha un compito fondamentale nell'affrontare il tipo di “stile cognitivo” complottista che influenza l'apprendimento e i comportamenti. È evidente che, in base a quanto detto, occorra muoversi sul piano razionale quanto su quello emotivo-affettivo. Si può ipotizzare che alla base delle credenze cospirative ci siano veri e propri bisogni psicologici: il bisogno di capire il mondo; di sentirsi al sicuro; e di sentirsi bene con se stessi e con i propri gruppi sociali (Cichoka, 2020).

L'istruzione motivante e approfondita, che sviluppa il pensiero analitico e ciò che chiamiamo spirito critico, è certamente una risposta fondamentale al bisogno di comprendere. Rispetto al senso di sicurezza e di benessere sociale, invece, entrano in gioco i fattori collegati ai sentimenti di impotenza, ansia e isolamento e quindi la necessità di tener conto di quanto l'apprendimento delle conoscenze sia condizionato da questi problemi e bisogni. Se le persone, e soprattutto i giovani, si sentono ingranaggi insignificanti nella macchina politica tenderanno ad ipotizzare influenze nascoste in gioco che decidono i destini di tutti.

L'istruzione da un lato – che può contrastare le convinzioni cospirative perché sviluppa il pensiero analitico – e l'attenzione al benessere psicologico dall'altro, vanno di pari passo nell'obiettivo di dare *empowerment* alle persone, stimolando la capacità di attribuire significato agli eventi, sicurezza e senso di appartenenza a un'identità comune, capacità di azione. Prenderemo quindi in esame questi aspetti, ben conosciuti in pedagogia, collegando le componenti cognitive a quelle pratiche dell'esperienza rispetto alla fenomenologia del pensiero cospirazionista.

In uno dei pochi studi sull'argomento di come contrastare la mentalità complottista, alcuni ricercatori hanno sperimentato tre tipi di strategie: una di tipo razionale in cui si mostravano le incongruenze logiche delle teorie sulla cospirazione, una che dipingeva come ridicoli coloro che vi credono, e una centrata sull'empatia verso i gruppi bersaglio della cospirazione (Orosz, Krekó, Paskuj, Tóth-Király, B the, Roland-Lévy, 2016).

I risultati hanno portato a presumere che scoprire argomenti riguardanti le incongruenze logiche delle credenze sulla cospirazione possa essere un modo efficace per screditarli. I ricercatori tendono quindi a rafforzare l'ipotesi della maggiore efficacia della via razionale rispetto all'importanza che viene generalmente data agli aspetti emotivi-affettivi per spiegare i fenomeni. È importante rilevare che una spiegazione logica e argomentata degli eventi, fornita in un contesto di calma e concentrazione, rappresenta sicuramente una strategia valida, proprio per il sovraccarico di messaggi emotivi da parte di pubblicità, social media e campagne politiche.

La scuola è esattamente il luogo in cui poter far decantare l'overdose di informazioni, spesso scorrette o inventate, cui bambini, adolescenti e giovani sono sottoposti, utilizzando proprio gli argomenti oggetto di teorie cospiratorie per esercitare analisi di tipo logico e spirito critico

Tuttavia, le ricerche mostrano anche come occorra scegliere e mettere in atto strategie diverse a seconda del grado di convinzione dei soggetti. Coloro che hanno forti credenze nella cospirazione non sono sensibili al ridicolo, mentre quelli che ne hanno meno vengono più dissuasi quando colgono le contraddizioni e il rischio di essere derisi socialmente. La satira sul cospirazionismo non fa ridere chi vede complotti ovunque ma può creare un senso di vergogna in coloro che sono incerti al riguardo. Ciò può valere a proposito di un “debunking” aggressivo (rimuovere, smascherare fandonie e “bufale”) che potrebbe al contrario rafforzare le credenze dei complottisti.

Bisogna invece valutare con attenzione il ruolo dell'empatia, che potrebbe non attivarsi sufficientemente nel caso delle vittime dei complotti, mentre si rivela centrale nel creare un senso di vicinanza ai bersagli di *hate speech*. In generale, lo sviluppo dello spirito critico e del pensiero analitico riduce la fiducia nelle teorie cospirative (Swami, 2014). Il percorso della strategia analitica non si limita a etichettare le affermazioni come false e soprattutto respinge il sospetto generalizzato come metodo di conoscenza. Come ha mostrato John Dewey, un avvenimento dal carattere indeterminato può introdurre un dubbio o un'inquietudine.

Per risolvere il conflitto ci si può, come nella mentalità complottista, rivolgere a spiegazioni irrazionali e semplificate oppure trasformare l'inquietudine in problema che stimola la ricerca.

La scuola ha appunto il compito di creare uno spazio di riflessione in cui “decostruire” le informazioni false o fuorvianti stimolando curiosità e interesse e utilizzando lo stesso metodo di indagine di chi “scopre” un complotto. Utilizzare alcune delle strategie sperimentate sul web, come il “debunking” o il “factchecking”, attivati spesso per scoprire misteri e cospirazioni può servire non tanto a fornire risposte alternative, ma per svelare le strategie usate dai manipolatori per ingannarli. Un obiettivo fondamentale in questo senso è scoprire i *bias* cognitivi in cui tutti incorriamo nel comprendere i fatti che ci circondano.

Un altro aspetto su cui lavorare dal punto di vista pedagogico riguarda il senso di impotenza che è dietro l'idea dei misteri nascosti alla base degli eventi. La pista di ricerca per gli educatori può andare in direzione dell'aumento di *agency* nel senso proposto da Albert Bandura (2018). Il senso di autoefficacia riguarda l'aspetto attivo delle proprie capacità, e si collega, appunto, con la fiducia di poter cambiare le cose anche quando si tratta di eventi su larga scala. Le persone, secondo lo psicologo canadese, possono esercitare la loro influenza sia a livello individuale, sia in modo indiretto attraverso gli altri, sia nell'azione collettiva. Tutte e tre queste dimensioni entrano nella relazione educativa e didattica in varie forme.

Infine, le osservazioni sulla mentalità cospiratoria descrivono la capacità di alcuni attivisti di creare comunità coinvolgenti e motivanti. L'esempio di QAnon ed altri movimenti di questo tipo mostrano come le persone vogliano sentirsi parte di un gruppo che si muove per la giustizia e la libertà. I complottisti scelgono la causa del “Bene” anche quando per realizzarlo devono attuare, al contrario, strade violente. La chiave è quindi la partecipazione attiva e lo stimolo a un impegno che li intrattiene. La ricerca diventa quindi “gioco” coinvolgente e soddisfacente, che offre continue novità.

Da tempo è stata introdotta la *gamification* anche nel lavoro didattico, per tradurre gli obiettivi educativi in sfide emozionanti sul modello dei videogiochi, stimolando motivazione e interesse. Non tutta la realtà è gioco, ma, pur considerando i limiti di un processo di questo tipo, la *gamification* può agire sul desiderio di fuggire dalla realtà, propria del complottismo, coinvolgendo in modo divertente e non frustrante proprio nella scoperta e nella decostruzione delle illusioni inventate da abili prestigiatori.

Riferimenti bibliografici

- Abalakina-Paap M., Stephan W. G. (1999). Beliefs in conspiracies. *J. Polit. Psychol.* 20, 637–647. doi: 10.1111/0162-895X.00160
- Bandura A. (2018). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Benz W. (2009). *I Protocolli dei Savi di Sion. La leggenda del complotto mondiale ebraico*. Milano: Mimesis (2007).
- Bollas C. (2018). *L'età dello smarrimento. Senso e malinconia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boltanski L. (2012). *Enigmes et complots. Une enquête à propos d'enquêtes*. Paris: Gallimard.
- Breton P. (2000). *La parole manipulée*. Paris: La Découverte.
- Brotherton R. (2017). *Menti sospettose. Perché siamo tutti complottisti*. Torino: Bollati Boringhieri (2015).
- Butter M., Knight P. (Eds.) (2020). *Routledge Handbook of Conspiracy Theories*. London: Taylor & Francis.
- Cichoka A. (2020). To counter conspiracy theories, boost well-being. *Nature* 587, 177.
- Cohn N. (2013). *Licenza per un genocidio. I “Protocolli dei Savi di Sion” e il mito della cospirazione ebraica*. Roma: Castelvecchi (1967).
- Gagnon F., Pagé M. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales. Volume I : Cadre conceptuel et analyse*. Rapport pour Direction du Multiculturalisme et Recherche et analyse stratégiques. Ottawa: Ministère du Patrimoine canadien.
- Hofstadter R. (2008). *The Paranoid Style in American Politics*. New York: Vintage Books (1965).
- Jolley D., Douglas K.M., Sutton R.M. (2017). Blaming a few bad apples to save a threatened barrel: The system-justifying function of conspiracy theories. *Political Psychology*. 39, 2: 465-478.
- Muller J.-W. (2017). *Cos'è il populismo?* Milano: Università Bocconi (2016).
- Nussbaum M.C. (2020). *La monarchia della paura. Considerazioni sulla crisi politica attuale*. Bologna: il Mulino (2018).
- Orosz G., Krekó P., Paskuj B., Tóth-Király I., B the B., Roland-Lévy C. (2016). Changing Conspiracy Beliefs through Rationality and Ridiculing. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01525>.
- Pipes D. (2005). *Il lato oscuro della storia. L'ossessione del grande complotto*. Torino: Lindau (1997).
- Pariser E. (2012). *Il filtro. Quello che Internet ci nasconde*. Milano: Il Saggiatore (2011).

- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Scholè.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2018). L'educazione alla cittadinanza nell'era della "post-verità". In S. Polenghi *et alii*, *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 35-46).
- Santerini M. (2019). Discorso d'odio sul web e strategie di contrasto. *Me.Tis. Mondi educativi*, 9 (2): 51-67.
- Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sunstein C.R. (2017). *#Republic. La democrazia nell'epoca dei social media*. Bologna: Il Mulino (2017)
- Swami V., Voracek M., Stieger S., Tran U. S., Furnham A. (2014). Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. *Cognition* 133, 572–585. doi: 10.1016/j.cognition.2014.08.006
- Taguieff P. A. (2005). *La foire aux Illuminés. Esotérisme, théorie du complot, extrémisme*. Paris: Mille et une nuit.
- Wu Ming 1 (2021). *La Q di Qomplotto. QAnon e dintorni. Come le fantasie di complotto difendono il sistema*. Roma: Alegre.

Per una cultura della cittadinanza attiva democratica, tra memoria operante e antimafia sociale. Il Contributo del Centro Studi Ricerche e Documentazione “Paolo e Rita Borsellino”

Towards a culture of active democratic citizenship through operating memory and antimafia social movements.
The contribution of the Centro Studi Ricerche e Documentazione “Paolo e Rita Borsellino”

Maria Tomarchio

Full Professor in General and Social Pedagogy | University of Catania (Italy) | maria.tomarchio@unicat.it

Viviana La Rosa

Associate Professor in General and Social Pedagogy | University of Enna (Italy) | viviana.larosa@unikore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Tomarchio, M., La Rosa, V. (2021). Towards a culture of active democratic citizenship through operating memory and antimafia social movements. The contribution of the Centro Studi Ricerche e Documentazione “Paolo e Rita Borsellino”. *Pedagogia oggi*, 19(2), 30-36.

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-022021-04>

ABSTRACT

This paper aims to reintroduce the guidelines and courses of action promoted by Centro Studi “Paolo e Rita Borsellino”, now in its tenth year, in the field of citizenship education. Following the path set out by magistrate Borsellino, there has been a constant commitment over the years to develop educational guidelines for new generations that are designed to encourage projects that foster social cohesion, freedom and self-determination for those who actively participate in any democracy.

Centro Studi's desire to contribute to citizens' development, a greater awareness of the constitution and the promotion of democratic values has resulted in its involvement in trialling educational practices. This activity focuses on participation, inclusion and the tackling of educational poverty regarding, more specifically, the active school and popular education experience inspired by the values of democratic legality, antimafia and associations. Safeguarding memory, which is all the more important if understood in its 'operating' dimension, thus becomes a primary means of educating to increase the spread of a culture of active citizenship and democratic cohesion.

Il contributo intende restituire, nel decennale dalla sua fondazione, le linee di indirizzo e di intervento promosse dal Centro studi “Paolo e Rita Borsellino” sul terreno dell'educazione alla cittadinanza. Nel solco tracciato dal magistrato Borsellino, costante è stato negli anni l'impegno nell'indicare condizioni formative per le nuove generazioni atte a nutrire progetti di vita ispirati alla coesione, alla libertà, all'autodeterminazione dei soggetti all'interno di ogni, realmente partecipata, democrazia. Nel desiderio di contribuire alla formazione del cittadino, alla conoscenza della Costituzione, alla promozione dei valori della democrazia, il Centro Studi è impegnato nella sperimentazione di interventi formativi finalizzati alla partecipazione, all'inclusione e al contrasto delle povertà educative, con particolare riferimento ad esperienze di scuola attiva e di educazione popolare ispirate ai valori della legalità democratica, dell'antimafia sociale, dell'associazionismo. La custodia della memoria, ancor più se intesa nella sua dimensione “operante”, diviene così principale dispositivo formativo in vista della diffusione di una cultura della cittadinanza attiva e della coesione democratica.

Keywords: Citizenship Education, Operating Memory, Antimafia, Formative Processes, Democracy

Parole chiave: Educazione alla cittadinanza, Memoria operante, Antimafia, Processi formativi, Democrazia

Received: August 28, 2021

Accepted: October 30, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Maria Tomarchio, maria.tomarchio@unicat.it

Credit author statement

Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, il paragrafo 1 è da attribuire a Viviana La Rosa, il paragrafo 2 a Maria Tomarchio.

1. Un centro di elaborazione e diffusione della cultura della cittadinanza attiva democratica

Non può bastare la speranza nel futuro per respirare pienamente “quel fresco profumo di libertà” che tanto si contrappone al “puzzo del compromesso morale, dell’indifferenza, della contiguità e quindi della complicità”. Occorre piuttosto perseveranza nell’agire quotidiano, vera e propria azione di “resistenza” nel tempo presente (“un agire faticoso e quotidiano dentro e contro le difficoltà”, ricorda Natoli, 2014 p. 59), che vede tutti impegnati, nessuno escluso, “ognuno per quello che può, ognuno per quello che sa”, in vista della costruzione di una società democratica. Lo aveva compreso bene Paolo Borsellino nel corso della sua indefessa azione di contrasto alla mafia e lo segnala non solo nel suo struggente e terribile discorso in memoria di Giovanni Falcone tenuto a Casa Professa il 23 giugno 1992, ma anche nella complessa punteggiatura di eventi che segnano i 57 giorni intercorsi tra la strage di Capaci e l’esplosione in via D’Amelio. Se, infatti, il magistrato aveva da tempo individuato la scuola quale “tempio della cultura” e sede naturale per nutrire la cultura della legalità (“una cosa che probabilmente a scuola s’insegna molto poco, sulla quale ci si sofferma molto poco, ma che mi sembra estremamente importante”, Borsellino, 2019, p. 28), Egli non manca, nella lettera incompiuta scritta all’alba del 19 luglio 1992 ad una professoressa di una scuola padovana, di manifestare fiducia verso la piena capacità delle giovani generazioni di costruire una società autenticamente democratica, riconoscendo loro forza di reazione e concreta possibilità di cambiamento sociale e culturale.

All’indomani della strage di Via D’Amelio, Rita Borsellino, sorella di Paolo, a partire da “quello che rimane” (Tomarchio, 2015), prende in carico e porta avanti convintamente questo impegno in vista della diffusione della cultura della legalità e dell’educazione alla cittadinanza democratica, consapevole di dover agire con cura, inderogabilmente, con e verso i più giovani, seminando memoria, nutrendo democrazia (La Rosa, 2018).

“Sono nata il 2 giugno 1945 e sono rinata il 19 luglio 1992” (Borsellino R., 2006, p. 6), ricorda non a caso la Borsellino, una rinascita nel segno di una instancabile ricerca di giustizia, ma anche di un’incrollabile fiducia verso il potenziale trasformativo sotteso ai processi di autentica educazione civica, mai perseguendo vendetta, quanto piuttosto sollecitando processi di vera e propria *poiesis*, comunque e “nonostante tutto” (Borsellino R., 2000; Borsellino R., Suárez Abriego, 2006).

Rita Borsellino comprende come non sia più sufficiente diffondere testimonianza diretta tra i più giovani, ma come occorra soprattutto “fare memoria” (Borsellino R., 2002), favorire e condividere narrazioni e storie di vita e, soprattutto, coltivare processi formativi entro i quali possano emergere coscienze critiche, in grado di agire attivamente e positivamente entro gli spazi di vita attraversati, coscienze dunque “operanti”, non piegate o deflesse, capaci di esercitare democrazia.

Animato dunque da forti convinzioni ideali, nel 2011 nasce il *Centro Studi Ricerche e Documentazione Sicilia/Europa “Paolo Borsellino”*, divenuto poi nel 2018, a seguito della scomparsa di Rita, Centro Studi “Paolo e Rita Borsellino” e attualmente presieduto dal dott. Vittorio Teresi, già sostituto procuratore a Palermo. Il Centro Studi individua tra le finalità statutarie l’investimento in quella cura educativa che proprio Paolo Borsellino aveva individuato quale “condizione formatrice necessaria alla possibilità stessa di una crescita civica e culturale della società siciliana, opera indispensabile ed imprescindibile per il superamento della subcultura mafiosa” (La Rosa, Tomarchio, 2014, p. II). Raccogliendo il patrimonio di consegne che giunge da Paolo prima e da Rita poi sul terreno dell’antimafia sociale e dell’impegno in campo educativo, il Centro Studi nasce e opera ormai da dieci anni con lo specifico obiettivo di contribuire “nei termini di crescita di cittadinanza attiva, di processi di partecipazione, di potenziamento della coscienza civica” (art. 4 dello Statuto).

Come si dirà meglio nel paragrafo successivo, strumento privilegiato nel quadro di azioni a sostegno della cittadinanza attiva promosso dal Centro è quello della memoria operante. Lo precisa bene Maria Tomarchio, già Presidente del Centro Studi dal 2011 al 2015: la memoria di quanto costruito, sedimentato, maturato dal 1992 in poi merita di essere non solo restituita alle generazioni future, ma anche condivisa in termini di patrimonio al quale ognuno può attivamente attingere, rendendosi interprete di progetti di costruttiva partecipazione dei soggetti alla vita collettiva (Tomarchio, 2014).

Nella consapevolezza di dover/voler guardare alla scuola quale primo luogo di costruzione di una cittadinanza democratica, sede privilegiata di educazione civica, il Centro Studi, sin dalla sua fondazione, ha considerato il mondo scolastico quale contesto elettivo in cui promuovere una cultura della legalità de-

mocratica, incentivando altresì la nascita di reti di scuole e fornendo supporto ai numerosi progetti di educazione alla legalità attivati su tutto il territorio italiano. Rientra in tale quadro di azioni, ad esempio, il progetto “A scuola di genere”, coordinato dal Centro e promosso e sostenuto dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le pari opportunità. L’esperienza di ricerca, che ha coinvolto una rete di scuole siciliane di I e di II grado, non ha inteso solo portare ad emersione dati, rappresentazioni, visioni e interpretazioni, ma, soprattutto, agire per costruire nuove visioni, nuove interpretazioni, nuove narrazioni possibili intorno al genere. L’impegno del Centro e di tutti gli attori coinvolti, attraverso percorsi laboratoriali orientati a far emergere le convinzioni (auto)limitanti intorno al genere e ad esplorare emozioni e suggestioni che proprio queste proiezioni/percezioni producono, è stato orientato a ricomporre la complessa trama di vissuti e sguardi sul mondo entro nuove possibili narrazioni di sé, più inclusive, più mature, più generose, più contaminate. È questa la prospettiva di un contatto “operante” che si nutre di interazioni e interconnessioni tra storia e storie di vita, tra ideali, concretezza, ambizioni.

Al fine di dare più sistematico riscontro a questa fitta rete di esperienze, scambi, fecondi incontri, nel 2013 è stato attivato un Protocollo d’intesa con il Ministero dell’Istruzione dal titolo “Coltivare nelle nuove generazioni i valori della legalità, della memoria operante, del dialogo tra culture diverse” con lo scopo di promuovere e mettere in atto prassi di memoria operante. Tale accordo di collaborazione è orientato a fornire sostegno a progetti e azioni volti a promuovere competenze di civiltà, a diffondere la cultura delle regole, la cura delle Istituzioni democratiche e la promozione dei valori della democrazia, offrendo supporto alle istituzioni di ogni ordine e grado nell’esercizio della loro funzione di istruzione e formazione culturale in vista di una società democratica. Obiettivo è altresì quello di divulgare i valori della partecipazione civile, della condivisione dei principi della democrazia, degli ideali di antifascismo, di libertà e di pluralismo culturale (La Rosa, 2018).

Nel quadro del Protocollo d’intesa è bandito, dall’anno scolastico 2013/2014, il concorso “Quel fresco profumo di libertà”, rivolto alle scuole di tutti gli ordini e i gradi e orientato a sollecitare tra i giovani una riflessione attiva e “operante” sui temi della legalità, della lotta alla mafia, della pace e dell’intercultura attraverso la produzione di diversi strumenti e materiali. Come ricorda Rita Borsellino nella premessa alla prima edizione del bando:

Questo concorso, frutto della collaborazione fra il Centro studi e la Direzione Generale per lo Studente del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca è un invito per le scuole [...] per dare voce e concretezza a quel fresco profumo di libertà di cui parlava mio fratello Paolo. Sono sicura della risposta delle scuole e mi aspetto una grande partecipazione per la fantasia, la creatività e l’impegno che ho toccato con mano nel corso di questi anni incontrando gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Coerentemente con i principi che rendono le prassi di memoria operante una esperienza strategica di educazione alla cittadinanza, la partecipazione delle scolaresche al bando (che nella sua VI edizione ha ottenuto il patrocinio della SIPed – Società Italiana di Pedagogia) è pensata come preziosa occasione di cooperazione e di riflessione critica sui temi della cittadinanza attiva e della democrazia, condizione affinché lo studente e la studentessa, “ognuno per quello che può, ognuno per quello che sa”, possano sentirsi parte attiva di un movimento più ampio, capace di percorrere quei *100 passi* che segnano il confine tra illegalità e società di giustizia.

La prospettiva di metodo privilegiata, che appartiene peraltro a tutte le azioni formative intraprese dal Centro Studi, è orientata ad attivare un contatto “operante” con le storie, le narrazioni, i protagonisti e i luoghi dell’antimafia. Più nello specifico, le scuole vincitrici vengono premiati nella forma dell’incontro fisico e dell’attraversamento degli spazi formali e informali della lotta alla mafia: dalla visita a Cinisi della *Casa Memoria Felicia e Peppino Impastato*, all’ascolto della testimonianza di Serafino Petta, sopravvissuto alla Strage di Portella della Ginestra del 1 maggio 1947, passando per gli incontri con quanti animano iniziative ed esperienze a Corleone e in altri luoghi divenuti centro di guerra di Mafia, l’intento è di offrire a studenti e studentesse occasioni di sperimentare in profondità la complessità di scelte di attivismo nell’antimafia, di entrare in relazione con vissuti e motivazioni, non sempre facili e non sempre lineari. Ai giovani è così data occasione di entrare a far parte delle narrazioni che appartengono ai territori e ai suoi protagonisti, di partecipare al flusso che accompagna la costruzione identitaria dei luoghi della memoria,

nella consapevolezza che tale identità è l'esito di un processo continuo che si nutre degli apporti di tutti.

Sotto questo profilo, di radicale rilevanza pedagogica appare anche la possibilità di consentire, attraverso la costruzione di percorsi e attività, occasioni di rispecchiamento/riconoscimento nelle storie di lotta alla criminalità organizzata e di partecipazione alla società di giustizia, nel contesto di processi "operanti", al fine di attivare infinite possibilità di narrazioni che derivano dai significati e dalle risposdenze che ognuno può e vuole trovarvi. Le storie molteplici, plurali, sono fonte primaria di rispetto, empatia, pluralità e dialogo tra le culture; esse contrastano il pericolo "di un'unica storia", come ci ricorda Chimamanda Ngozi (2020, p. 11): è per tale ragione che bisogna nutrire le storie e le memorie, contribuendo a contrastare tutti quegli stereotipi che "trasformano una storia in un'unica storia" (Ivi, p. 13).

Rientra entro simili orizzonti di intenti anche la promozione della lettura e dell'esperienza stessa del contatto (anch'esso operante) con i libri, nel radicato convincimento che l'immersione nelle storie possa essere occasione cruciale per costruire l'alfabeto emotivo e cognitivo di alunni e alunne, creando le premesse per favorire processi partecipativi e contrastare il *civic disengagement*; sono infatti molteplici i riscontri che vedono nell'educazione alla lettura un'esperienza cruciale per la promozione di competenze empatiche e relazionali e nell'immersione nelle storie una via privilegiata per promuovere cittadinanza attiva e coesione democratica (La Rosa, 2020).

Con questo specifico intento, nel 2016 è nata la *Bibliolapa*, piccola biblioteca itinerante a bordo di una Moto Ape, circolante per le strade siciliane, al fine di far arrivare i libri a tutti, anche e soprattutto a quanti, tra i più giovani, vivono in condizioni di marginalità e povertà educativa. Uscendo dagli spazi tradizionali di custodia dei libri, agendo e circolando nel contesto di spazi formali e informali di formazione, la *Bibliolapa* offre i volumi di cui si compone nei termini di un bene comune di cui tutti possono fruire. Tra le proposte della *Bibliolapa*, in particolare, si segnala la costituzione di uno scaffale multiculturale volto a promuovere, come dichiarato da Rita Borsellino, "intrecci solidali, basati su una cultura della Pace, dell'incontro e dell'inclusione, in cui anche le comunità straniere possano trovare un nuovo senso di appartenenza al territorio in cui vivono".

Nel maturare delle prassi di cittadinanza attiva e dal sedimentarsi delle numerose iniziative e delle esperienze di incontro con soggetti e istituzioni nasce, nel 2018, la *Casa della memoria operante*, bene confiscato alla mafia, situata in quel complesso che fu covo di Totò Riina fino al suo arresto, il 15 gennaio 1993. Da sede simbolo di associazione mafiosa, luogo chiuso, pozzo oscuro di illegalità, la sede del Centro accoglie ogni anno centinaia di visitatori, prevalentemente studenti e studentesse, testimoniando pienamente il potenziale trasformativo e la capacità di rinascita che solo l'impegno civile, la perseveranza, l'esercizio di cittadinanza attiva di tutti, nessuno escluso, possono generare. Accogliendo i suoi ospiti, soprattutto i più giovani (proprio coloro che non hanno memoria diretta della stagione stragista e che nel 1992 non erano ancora nati), la *Casa della memoria operante* diventa fonte primaria per chi intende comprendere e condividere il senso più profondo dell'essere attivisti contro la cultura mafiosa, richiamando la responsabilità di tutti e di ciascuno nel costruire una società democratica.

2. Memoria di memoria

Quando, nel 2018, venne concessa dal Comune di Palermo al Centro Studi Borsellino una sede stabile e si decise di denominarla *Casa della memoria operante* apparve chiaro a tutti come il nome stesso potesse restituire nell'immediatezza il progetto educativo di fondo e, con esso, il significato di un luogo, fisico e ideale, di elevato valore educativo, politico, culturale, simbolico. Una casa piena di *cose* che chiedono di essere interrogate, abitata da testimoni e testimonianze, attraversata a più livelli da valori legati alla legalità democratica e alla giustizia, alla cultura del dialogo e della pace, al contrasto della subcultura mafiosa, dove, dagli incontri tra le persone, generano naturalmente narrazioni e rielaborazioni, personali e collettive, di impegno per il bene comune. A differenza degli oggetti che posano nello spazio, le *cose* chiamano all'ascolto, i segni del tempo di cui sono portatrici sembrano animarle, inquiete custodi, di vita propria. Non soltanto una dimora, dunque, dedicata alla tutela di fonti materiali (che pure è attività di grande importanza), quanto invece un laboratorio permanente di progettualità educativa, non a caso concepito in una regione come la Sicilia, in una città come Palermo, più e più volte ferita da stragi, violenze e vessazioni, che ha dovuto subire, attonita e impotente, lo strapotere del crimine organizzato, l'ingiuria delle

collusioni di politici e amministratori corrotti, che ha visto l'estremo sacrificio dei migliori rappresentanti dello Stato.

Tra quanti abitano e animano con la propria azione quotidiana la sede del Centro Studi si fa spesso ricorso, come più volte ricordato, all'espressione "memoria operante" per restituire, in senso ampio e complessivo, il carattere peculiare del progetto formativo e politico-culturale del Centro Studi Borsellino. Una formulazione di sintesi che è presente nei diversi atti fondativi e che si è inteso espressamente richiamare ed illustrare anche nei suoi caratteri e negli aspetti di ordine più dichiaratamente scientifico fin dal primo convegno internazionale di presentazione all'esterno delle attività programmate. Proprio in concomitanza all'emergere di recenti indirizzi di studio che vedevano la cultura pedagogica contemporanea sviluppare particolare interesse sui temi legati alla memoria, la cornice tematica dell'incontro è stata, infatti, *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi (18/19 gennaio 2013)* (La Rosa, Tomarchio, 2014).

Certamente non è novità assoluta l'idea che il complesso processo di personale elaborazione, ricostruzione e narrazione del passato possa giocare un ruolo fondamentale all'interno di percorsi educativi atti alla formazione di coscienze critiche, tuttavia ciò che appare interessante sottolineare, ancor più trascorsi i primi dieci anni dalla sua fondazione, è entro quali coordinate del tutto peculiari prenda forma la proposta del Centro Studi Borsellino. Esso nasce al crocevia tra una lunga storia di impegno associativo di ordine etico-civile e politico lungo i sentieri dell'antimafia sociale e una prospettiva pedagogica che, sulla base di interessi di studio legati alla didattica della storia in prospettiva attivistica (Cousinet, 1950; Patané, 1977), è andata progressivamente a coniugarsi con gli apporti della psicopedagogia di area francofona alle scienze dell'educazione e, più di recente, dell'epistemologia operativa (Fabbri, Munari, 1984).

L'insegnamento della storia deve essere sempre orientato, secondo la pedagogia attivistica, verso una dimensione di esperienza che accompagni produttivamente lo sviluppo di processi di conoscenza di sé, del proprio tempo ed ambiente di vita, del territorio di appartenenza, che offra supporto allo sviluppo naturale e all'emergere di propositi e dunque di progettualità orientata ad una costruttiva partecipazione dei soggetti alla vita collettiva e cittadina. Così inteso, si coniuga perfettamente con una percezione del valore e della qualità della memoria come esperienza distante da una logica di tipo sommativo (memoria contenitore), per aprire al decentramento e al radicamento di sé allo stesso tempo, segnando il tracciato di un percorso che appare oggi utile e praticabile per accompagnare produttivamente ogni processo di crescita di consapevolezza civica in direzione di una progressiva collocazione di sé non marginale.

Entro tali coordinate di riferimento la nozione di *memoria operante* va a connotarsi in senso formativo e politico e diventa dispositivo proprio di una progettazione educativa autenticamente orientata in direzione di esperienze di cittadinanza attiva democratica, tanto nella teoria quanto nella prassi.

Scrivo nel 2014 Rita Borsellino (2014, pp. 192-193):

Sono trascorsi 21 anni dalle stragi di Capaci e via D'Amelio. Negli anni, tanti, troppi, si è costruita una verità non vera per una giustizia non giusta. E quando si è costretti ad aggiungere aggettivi alle parole verità e giustizia, vuol dire che c'è qualcosa che non funziona. Eppure di contro si è arrivati a sentenze definitive [...] In una società che ritiene che tutto si possa comprare e vendere, non c'è posto per i Paolo Borsellino o i Giovanni Falcone. Eppure, i giovani e quella parte ancora sana della nostra società, ha continuato a guardare ai pochi esempi credibili come punti di riferimento irrinunciabili. E ai giovani io mi rivolgo, a loro che sono il mio interlocutore privilegiato, perché ritrovino e mantengano la capacità di indignarsi, perché pretendano che la verità sia sempre vera e la giustizia sia sempre giusta. Senza sconti per nessuno, per quanto in alto possa sedere e per quanto potente pensi di essere. Troppi buchi neri ci sono nella nostra democrazia che continua a indebolirsi. Troppi misteri da Portella delle Ginestre a oggi. Troppi "nessun colpevole" abbiamo dovuto ascoltare nelle aule di tribunali. Troppi documenti scomparsi: dalla cassaforte vuota di Carlo Alberto dalla Chiesa, dall'agenda elettronica di Giovanni Falcone all'agenda rossa di Paolo Borsellino [...] L'Italia ha bisogno di conoscere il suo passato e di elaborare il suo presente per potere costruire il suo futuro. Non ci sono alibi per nessuno. Ognuno si faccia strumento di verità se veramente vuole giustizia

Il suo pensiero giunge chiaro e forte alle nostre coscienze, anche perché ricomposto in quella forma in cui la dimensione delle istanze personali e collettive non vivono isolate e separate. È stata perpetrata, infatti, con sistematicità, una strategia dell'oblio programmato e della distrazione di massa alla quale è

necessario opporre resistenza attraverso una pratica della memoria che possa contribuire a sviluppare forme di pensiero critico-riflessivo, a porre al riparo dagli inganni di tanta “dimenticanza funzionale” alimentati da un apparato della comunicazione ormai troppo spesso ridotto a mero ripetitore di selezionate informazioni.

Quasi naturalmente, e con crescente convinzione, tali istanze sono andate a coniugarsi, e via via meglio a definirsi, con le prospettive maturate all’interno di una ricerca pedagogica su terreni attinenti all’insegnamento della storia in funzione orientativa, alla nozione di *contact opérant* di Roger Cousinet (1954)¹, agli studi Piagetiani sulle dinamiche di rapporto tra psicogenesi e sociogenesi, tra pensiero egocentrico e pensiero sociocentrico², al nesso educazione-libertà (Tomarchio, 2008) in democrazia; non ultimo, anche con la profonda convinzione che oggi la questione del rapporto esperienza educativa/tempo/identità si ponga all’attenzione della ricerca pedagogica come prioritaria sul terreno di ogni azione volta alla cura educativa (Fadda, 2016), dirimente direi, più in generale, sull’intero terreno dei processi formativi.

La possibilità di concepire un’idea di futuro è strettamente legata alla capacità di interpretare ed elaborare il passato e, nella loro stretta interdipendenza, entrambe costituiscono due dimensioni essenziali per la progettazione educativa. È soltanto un pericoloso luogo comune quello che ci rimanda con insistenza un’immagine della persona in giovane età protesa soltanto verso un tempo “a venire” e una generazione di persone anziane, sollevata da ogni responsabilità sul futuro, legata al proprio vissuto e dedita all’amena narrazione dei “tempi andati”. I vecchi dovrebbero essere esploratori, afferma Marco Milella, esploratori del futuro, poiché per quanto possa apparire strano, attraverso la memoria essi ri-costruiscono e pre-figurano in un medesimo atto (Milella, 2015). In tal senso l’espressione narrativa personale, unica e originale, si rivela una vera e propria ‘lotta’ formativa contro l’indifferenza indotta dall’omologazione e, alla fine, l’importanza della propria storia personale si coniuga direttamente con la responsabilità del significato e del valore che le si attribuisce nel raccontarla (Milella, 2017, p. 29), sicché la memoria non è tanto la consacrazione di una continuità, ma ha una potente carica utopica (Tempesta, 2018, p. 7), rimanda a precisi doveri etico-civili, ad un compito, ad una assunzione di responsabilità personale e collettiva assieme, rispetto alla crescita della nostra democrazia, dalla quale nessuno si senta mai sollevato.

Riferimenti bibliografici

- Borsellino P. (2019). *Cosa Nostra spiegata ai ragazzi*. Roma: Paperfirst.
- Borsellino R. (2000). In spite of everything, the popular anti-mafia commitment in Sicily. *Trends in Organized Crime*, 5: 58-63.
- Borsellino R. (2002). *Fare memoria. Per non dimenticare e per capire*. Lucca: Pacini Fazzi.
- Borsellino R. (2006). *Nata il 19 luglio. Lo sguardo dolce dell’antimafia*. Milano: Melalampo.
- Borsellino R., Suárez Abriego M.C (2006). *Nonostante tutto. Due voci per la giustizia, contro le mafie*. Torino: Gruppo Abele.
- Borsellino R. (2014). Cercate la verità sempre vera e giustizia sempre giusta. In V. La Rosa, M. Tomarchio (eds.). *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi* (pp. 191-194). Roma: Aracne.
- Chimamanda Ngozi A. (2020). *Il pericolo di un’unica storia*. Torino: Einaudi.
- Cousinet R. (1954). *La Culture intellectuelle*. Paris: Les Presses d’Île de France.
- Cousinet R. (1950). *L’enseignement de l’histoire et l’éducation nouvelle*. Paris: Les Presses d’Île de France.
- Fabbi D., Munari A. (1984). *Strategie del sapere*. Dedalo: Bari.
- Fadda R. (2016). *Promessi ad una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- La Rosa V. (2018). Coltivare memoria, nutrire democrazia. Processi formativi per una cittadinanza partecipata. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 7: 131-147.
- La Rosa V. (2020). Educare alla lettura nella prima infanzia: una via pedagogica per la promozione dei diritti e dei

1 Per una trattazione in lingua italiana sul pensiero del pedagogista francese che operi esplicito rimando alla nozione di “contatto operante” cfr. Tomarchio (2001; 2003)

2 Per la traduzione italiana degli scritti sociologici piagetiani aventi in oggetto l’individualità e le dinamiche di rapporto tra psicogenesi e sociogenesi, pensiero egocentrico e pensiero sociocentrico pubblicati per la prima volta negli anni Settanta a Ginevra cfr. Piaget (1989).

- processi partecipativi. In Cappuccio G. *et alii*, *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia Quale pedagogia per i minori?* (pp. 852-861). Lecce: Pensa MultiMedia.
- La Rosa V., Tomarchio M. (eds.) (2014). *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*. Roma: Aracne.
- Milella M. (2015). Esplorare il possibile per costruire il futuro. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1(6): 1-8.
- Milella M. (2017). La tensione formativa verso il futuro. *Studium Educationis*, 2: 21-34.
- Natoli S. (2014). *Perseveranza*. Bologna: Il Mulino.
- Patané L.R. (1977). *Teoria relazionale ed insegnamento della storia*. Catania: Muglia.
- Piaget J. (1989). *Studi Sociologici*. Milano: FrancoAngeli.
- Tempesta M. (2018). Responsabili della memoria. Senso della responsabilità e prospettiva educativa. *Formazione & insegnamento*, XVI(1): 129-139.
- Tomarchio M. (2001). Coltivare l'essere che trasforma le cose: "La culture intellectuelle" di Roger Cousinet. *Cadmo*, IX(27): 82-86.
- Tomarchio M. (2003). *Educazione Nuova e Culture intellectuelle*. Catania: CUECM.
- Tomarchio M. (2008). Un modello di educazione alla libertà: la sintesi per contatto operante. In E. Colicchi, A. M. Passaseo (eds). *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi* (pp. 336-351). Roma: Armando.
- Tomarchio M. (2014). L'orizzonte formativo di una memoria operante. Finalità, obiettivi, azioni del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa "Paolo Borsellino". In V. La Rosa, M. Tomarchio (eds.), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi* (pp. 199-217). Roma: Aracne.
- Tomarchio M. (2015). *Quello che rimane. Parole e segni di una memoria operante*. <https://centrostudiborsellino.it/-2015/01/15/un-film-di-michele-di-dio-dedicato-alla-memoria-del-giudice-paolo-borsellino-barbaramente-uc-ciso-insieme-alla-sua-scorta-nella-strage-di-mafia-in-via-damelio-il-19-luglio-del-1992/> (ultima consultazione 01/07/2021).

Competenze di cittadinanza e insegnamento universitario. Dalla progettazione ai risultati di apprendimento

Citizenship skills and university teaching. From course design to learning outcomes

Renata Viganò

Full Professor of Experimental Education | Catholic University of the Sacred Heart (Milan, Italy) | renata.vigano@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Viganò, R. (2021). Citizenship skills and university teaching. From course design to learning outcomes. *Pedagogia oggi*, 19(2), 37-45.

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-022021-05>

ABSTRACT

This contribution provides a critical assessment of the epistemological and methodological foundations of citizenship education, as well as of the design, implementation and some initial results of curricular courses in higher education, which offer initial training to professionals in the fields of pedagogy and education. Also in a context of distance learning, a teaching method centered on the proposal of practical activities, on formative evaluation, as well as on self-evaluation and critical reflection on the student's own learning process, was put in place. This method seems to contribute to students' development, integrating cultural and professional skills with listening and mediation skills, an ability to be proactive in a context of constraints, a sense of belonging to the group, and the enhancement of diversity being understood as a wealth.

In riferimento all'educazione alla cittadinanza, il contributo presenta in chiave critica i fondamenti epistemologici e metodologici, la progettazione, lo svolgimento e una parte dei primi riscontri di alcuni insegnamenti curricolari nei corsi di studio universitari rivolti alla formazione di figure professionali in campo pedagogico ed educativo-formativo. Anche in un contesto di DAD, la didattica centrata sulle competenze, l'esercizio pratico di queste e la valutazione formativa lungo tutta la durata dell'insegnamento, la proposta di attività collaborative e la sollecitazione sistematica di autovalutazione delle task realizzate e di metariflessione sul percorso di apprendimento da parte degli studenti, concorrono a sviluppare e consolidare in maniera integrata competenze culturali e professionali e competenze di ascolto, mediazione, capacità propositiva in un contesto di vincoli, senso di appartenenza al gruppo, avvaloramento delle diversità come ricchezza.

Keywords: Citizenship, Competences, Professional Skills, Assessment, Distance Learning

Parole chiave: Cittadinanza, Competenze, Professionalità, Valutazione, DAD

Received: September 3, 2021
Accepted: October 20, 2021
Published: December 23, 2021

Corresponding Author:
Renata Viganò, renata.vigano@unicatt.it

1. L'università come luogo di formazione alla cittadinanza

La formazione e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza riguarda l'istruzione superiore tanto quanto ogni altro livello e settore dell'istruzione; la laurea sancisce il possesso di competenze che permettono di accedere a ruoli professionali con responsabilità decisionali nei vari ambiti della sfera lavorativa, sociale e civile.

Più in generale, l'università come istituzione svolge una funzione rilevante per le condizioni che concorrono alla qualità della vita civile. Tra le caratteristiche fondamentali dell'istruzione superiore in Europa, come delineate dai ministri EHEA (Spazio europeo dell'istruzione superiore) nel maggio 2018, figurano infatti i valori fondamentali della libertà accademica, dell'autonomia istituzionale e della partecipazione degli studenti e del personale alla governance degli istituti.

Tra i compiti distintivi dell'università vi è lo sviluppo del sapere attraverso la ricerca la quale è un fattore essenziale per la promozione della cittadinanza democratica. Fornisce infatti nuove conoscenze necessarie per capire e orientare l'evoluzione delle strutture, dei processi e dei comportamenti economici, sociali e politici; contribuisce all'acquisizione del pensiero critico da parte degli studenti in virtù del contatto con la ricerca, permettendo loro di conoscerne il valore ma altresì i limiti connessi con i processi di produzione, comunicazione, impiego e purtroppo abuso e manipolazione della conoscenza; prepara i futuri ricercatori conducendoli ad acquisire sia conoscenze teoriche, metodologiche e tecniche, sia consapevolezza dei risvolti etici e sociali della ricerca.

I programmi di studio basati sulle competenze rappresentano ormai l'approccio dominante nello Spazio europeo dell'istruzione superiore, volto ad aumentare l'occupabilità dei laureati. Questo obiettivo ancorché importante non è però l'unico, giacché gli scopi dell'istruzione superiore sono plurimi, come stabilito nella raccomandazione CM/REC/2007/6§5 del Comitato dei ministri agli Stati membri riguardo alla responsabilità pubblica per l'istruzione superiore e la ricerca; i programmi in oggetto “permettono anche di considerare e articolare i nostri valori, atteggiamenti morali ed etici – e di incorporarli nei curricula” (Adam, 2010, p. 219).

I documenti politici europei sottolineano ripetutamente questo aspetto dell'apprendimento e dell'insegnamento. Nello sviluppo del processo di Bologna, il comunicato di Yerevan (2015) indica che i programmi di studio dovrebbero permettere agli studenti di sviluppare le competenze che soddisfino al meglio le aspirazioni personali e le esigenze della società, in forza di attività di apprendimento efficaci. Il comunicato di Parigi (2018) afferma che l'istruzione superiore, offrendo agli studenti e agli altri discenti opportunità di sviluppo personale permanente, migliora le loro prospettive di occupazione e li stimola a essere cittadini attivi nelle società democratiche.

Tali dimensioni non sempre primeggiano nei programmi di studio; vi sono tuttavia buone pratiche diffuse anche a livello internazionale. Tra le varie iniziative scaturite dalla cooperazione fra istituti di istruzione superiore merita ricordare il progetto *Tuning*, avviato nel 2000 e ad oggi in corso, per la sua ampia diffusione e notorietà. Persegue l'implementazione del processo di Bologna ossia l'armonizzazione dei vari percorsi di studio nelle università in virtù di una comune metodologia per progettarli, revisionarli, svilupparli, attivarli e valutarli; tra le competenze considerate non specifiche ai vari campi di studio ma trasversali e pertinenti per ciascuno di essi, molte appaiono connesse con la cittadinanza democratica: capacità di essere critici e autocritici, consapevolezza delle pari opportunità e delle questioni di genere, impegno per la sicurezza, capacità di agire sulla base di ragionamenti etici, abilità interpersonali e d'interazione, capacità di agire con responsabilità sociale e consapevolezza civica, apprezzamento e rispetto per la diversità e la multiculturalità ecc.

Una recente analisi delle soluzioni adottate nei vari contesti di istruzione e formazione superiore, curata dal Consiglio d'Europa (Council of Europe, 2019) approda a delineare in sintesi tre modalità con cui l'educazione alla cittadinanza è inserita nei programmi di studio, talvolta compresenti: in forma di un'unica disciplina o insegnamento specifico; caratterizzante alcune discipline curriculari; come tema trasversale incorporato in tutti gli argomenti disciplinari o più ampiamente nell'impianto complessivo del percorso di studi. È superfluo in questa sede soffermarsi sulle ragioni dell'adozione di questa o quella soluzione, per lo più connesse con caratteristiche e vincoli di contesto, o sui punti di forza e punti di debolezza di ciascuna; serve invece osservare che gli studi in campo psico-sociale e pedagogico-educativo per un verso, gli indirizzi e i programmi espressi dalle *policy* internazionali per altro verso, privilegiano l'adozione di un

approccio globale e pervasivo di tutti gli aspetti della vita e dell'esperienza accademica così che la formazione alla cittadinanza si integri con l'esercizio attivo della medesima (cfr. *Council for Cultural Cooperation*, 2000).

Ciò implica la messa in atto di un sistema di azioni, così sintetizzabili:

- a. assicurare che in aula gli studenti possano praticare la libertà accademica e discutere apertamente anche quando le loro opinioni sono controverse. Occorre suscitare un clima di classe aperto e partecipativo che permetta a ciascuno di condividere le proprie esperienze, esprimere opinioni, concorrere alla definizione e al rispetto delle regole di base come l'ascolto e il rispetto degli altri;
- b. offrire agli studenti l'opportunità di essere soggetti attivi del loro apprendimento, per esempio privilegiando quello cooperativo;
- c. sostenere la collaborazione fra docenti per includere nelle attività didattiche modalità atte a promuovere la cittadinanza democratica e riflettere sulla pratica come fattore che può facilitare o ostacolare l'equità di accesso all'apprendimento;
- d. sviluppare *partnership* con soggetti esterni per offrire agli studenti opportunità di realizzare esperienze di cittadinanza in contesto reale, per esempio in ambiti lavorativi o di volontariato;
- e. dare agli studenti la possibilità di problematizzare le questioni, indurli a considerare e discutere prospettive diverse da quelle personali, orientarli a partecipare in maniera attiva e responsabile ai processi decisionali, anche istituzionali, e ad azioni volte a produrre cambiamenti condivisi.

In linea con l'orientamento prevalente che attribuisce il compito di educare alla cittadinanza all'istituzione nel suo complesso (Missira, 2019; Council of Europe, 2018) il *Research Framework for Competences of Democratic Culture* del Consiglio d'Europa (Council of Europe, 2018) individua sei aree di lavoro principali, assunte anche per la formazione universitaria: il curriculum, la didattica, la valutazione, la formazione dei docenti, lo stile di governo dell'istituzione, il clima relazionale, la prevenzione della radicalizzazione che induce l'estremismo violento e il terrorismo.

Gli indirizzi metodologici espressi in tale documento trovano consonanza con un approccio pedagogico alla formazione alla cittadinanza (Council of Europe, 2018, vol. 3). Le competenze per la cittadinanza democratica possono essere sviluppate in forza del processo di apprendimento sollecitato, del contenuto proposto o di una loro combinazione. La progettazione didattica del docente deve includere opportunità di apprendimento attraverso l'esperienza volte a sviluppare atteggiamenti di rispetto e di apertura, indurre al confronto aperto con idee e modalità di lavoro diverse da quelle individuali orientando alla ricerca di soluzioni condivise e al consolidamento della capacità di considerare le prospettive altrui, sollecitare e affinare la capacità di analisi e discussione per sviluppare un accostamento non superficiale a idee e situazioni, prevedere opportunità adeguate per l'esercizio della riflessione e della metariflessione per alimentare la consapevolezza critica, offrire occasioni di apprendimento cooperativo finalizzate alla realizzazione di "prodotti" comuni da presentare e argomentare come approdo concreto delle attività di analisi, confronto e riflessione.

Si coglie l'assonanza fra tali indicazioni e gli approcci didattici ampiamente suffragati dalla ricerca pedagogico-educativa. Si può menzionare l'influsso esercitato dallo stile d'insegnamento del docente (Summerlee, Murray, 2010), dal modo in cui agisce e comunica, incoraggia o limita il confronto aperto con gli studenti riguardo a obiettivi, contenuti, materiali didattici e valutazione (Grasha, 1994) ossia, in termini generali, dall'esperienza vissuta di cittadinanza democratica resa possibile allo studente (Bergmark, Westman, 2016). Attingendo a fonti scientifiche internazionali (Kagan, Kagan, 2009) i documenti del Consiglio d'Europa argomentano l'assunzione di metodi e approcci *process-oriented*, volti a sviluppare le competenze di cittadinanza in virtù della loro mobilitazione in processi fra cui l'apprendimento cooperativo, quello basato su progetti, il *service-learning* ecc. (Brett et al., 2009; Council of Europe, 2010).

Tale indirizzo didattico implica l'impiego di metodi valutativi coerenti, essi stessi occasioni per esercitare le competenze di cittadinanza giacché incentrati sull'analisi del processo di apprendimento come il diario aperto, il portfolio riflessivo, le riflessioni autobiografiche strutturate ecc. (Council of Europe, 2018, vol. 3; Isaacs et al., 2013; Griffith et al., 2016; Torney-Purta et al., 2015).

2. Il progetto

Nel quadro tratteggiato è possibile situare un'esperienza sviluppata in alcuni insegnamenti universitari, di seguito presentata nei suoi aspetti essenziali. In coerenza con la linea argomentativa del presente contributo, l'obiettivo perseguito non è resocontare nei particolari una ricerca-intervento la qual cosa implica sviluppi ulteriori – ora in corso - nell'analisi delle informazioni e nella presa in conto di disegni d'indagine articolati. Si intende piuttosto corroborare la riflessione con gli spunti offerti dall'esperienza di un progetto formativo volto a promuovere apprendimenti disciplinari integrati in una prospettiva professionale e personale inclusiva anche delle dimensioni di cittadinanza democratica.

La didattica degli insegnamenti in parola è l'approdo di un percorso di progressiva revisione e perfezionamento da parte del docente alla luce dell'esperienza e della ricerca in argomento, anche a fronte del mutare delle caratteristiche degli studenti; non è stata perciò progettata in funzione dello sviluppo specifico delle competenze di cittadinanza. L'attenzione a queste ha però indotto a considerare la loro convergenza con buona parte delle competenze perseguite.

2.1 Contesto e partecipanti

Hanno partecipato studenti del primo e secondo anno di un Corso di Laurea Magistrale nell'area delle Scienze della Formazione e del quarto anno del Corso di Laurea a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria. Vincoli di contesto hanno reso necessario il campionamento di convenienza: data la genesi del progetto menzionata poco sopra, sarebbe stato prematuro – anche a motivo del lungo periodo di peculiarità organizzativa della didattica indotto dalle condizioni pandemiche – estenderlo ad altri docenti e studenti pur se questa ipotesi è allo studio. L'analisi e l'interpretazione necessitano perciò cautela e senso critico. Tale situazione ha tuttavia favorito l'osservazione partecipe del processo di didattico, il *tuning* in tempo reale dell'azione docente, la conoscenza approfondita dell'intreccio complesso di aspetti e dinamiche implicati (Bogdan, Biklen, 2007) a vantaggio di un continuo affinamento progettuale.

L'esperienza è stata proposta agli studenti frequentanti giacché negli anni precedenti si è rilevato che quanti non frequentano faticano a trarre equivalente profitto dall'impostazione didattica qui descritta; per equità a costoro è stato indicato un programma differenziato, a parità di contenuti e impegno richiesto. Ogni studente è però informato di entrambe le modalità didattiche di cui il docente chiarisce motivazioni e tipo di impegno richiesto, ed è libero di optare per l'una o l'altra; la frequenza non è perciò oggetto di controllo: di là dal numero di ore frequentate è lasciato allo studente stimare la propria capacità o meno di restare in continuità con lo svolgersi dell'insegnamento e scegliere. L'esperienza qui documentata si riferisce all'a.a. 2019/2020.

I 245 studenti coinvolti sono così suddivisi: 66 al primo anno di corso della LM, 37 al secondo, 142 al quarto anno di SFP; l'età varia tra i 22 e i 41 anni (media 26,28 anni; moda 22); 96% sono donne. Circa il 32% non ha esperienze lavorative, il 27% fa lavori occasionali, il 23% ha un lavoro part time e il 18% con un impegno superiore; le aree di lavoro sono per lo più l'educativo-formativa, l'intervento sociale, l'animazione e l'insegnamento. Molti studenti prestano volontariato, con impegno variabile per ore e funzioni.

2.2 Procedura

Entrambi i Corsi di Studio hanno un robusto impianto teorico e culturale e una declinazione professionalizzante; è però solo minimamente presente l'area metodologica, cui appartengono gli insegnamenti in parola. Per la LM questi ultimi sono un annuale al primo anno e un semestrale al secondo, scelto dagli studenti in opzione a un altro insegnamento, volti a sviluppare competenze metodologiche riguardanti nel primo la progettazione e nel secondo la valutazione in campo educativo e formativo; l'area professionale di riferimento sono i servizi alla persona. Per il CdS in SFP l'insegnamento è semestrale e inerisce i metodi e gli strumenti per la valutazione nella scuola. Per tutti e tre gli insegnamenti l'attività in aula integra lezioni esplicative, presentazioni di esempi, analisi di casi, discussione, esercitazioni pratiche e lavoro in

gruppo, accompagnamento alla realizzazione di compiti pratici proposti. Al termine di ogni lezione il materiale didattico impiegato o segnalato è messo a disposizione degli studenti tramite la piattaforma LSM in adozione all'Ateneo.

Ogni 3-4 settimane il docente propone un'attività da realizzare autonomamente, parte in piccolo gruppo e parte individualmente. Le attività vertono sui temi e sulle competenze sino a quel momento oggetto del corso e si concretizzano per il primo anno della LM nella ideazione ed elaborazione progressiva di un progetto, per il secondo anno nella progettazione di un dispositivo valutativo; ciascun gruppo sceglie liberamente il progetto da sviluppare e l'oggetto su cui elaborare il dispositivo valutativo. Agli studenti di SFP sono proposte tre attività successive: l'analisi critica di una situazione di valutazione vissuta come studenti; la costruzione di una rubrica valutativa delle competenze dell'insegnante; l'ideazione ed elaborazione di una prova valutativa a loro scelta. Ogni attività assegnata è presentata in aula dal docente; per ciascuna gli studenti ricevono un foglio esplicativo particolareggiato corredato da domande-guida e dai criteri di valutazione dell'attività - previamente concordati, un format in cui presentarla, eventuali letture e materiali di supporto aggiuntivi.

I partecipanti dispongono di un periodo fra le tre e le quattro settimane per realizzare l'attività, possono chiedere al docente supporto e chiarimenti che sono per lo più condivisi in aula attivando lo scambio con gli altri gruppi; a tale scopo hanno a disposizione anche un forum sulla piattaforma didattica; in queste interazioni il docente non si sostituisce al loro lavoro ma li indirizza verso le strategie da impiegare. Come parte integrante di ogni attività gli studenti sviluppano e restituiscono al docente un'analisi critica autovalutativa di gruppo sull'attività realizzata e una metariflessione individuale sul percorso di apprendimento compiuto; anche per svolgere queste parti hanno a disposizione un set di domande-guida per orientare e sistematizzare la riflessione. Circa tre settimane dopo la data di consegna ciascun gruppo riceve la valutazione del compito realizzato inclusiva di una restituzione specifica riguardo alla corrispondenza ai criteri valutativi. Il primo momento d'aula successivo è aperto alla discussione sull'attività compiuta.

Gli insegnamenti in parola integrano nei loro obiettivi formativi le competenze disciplinari specifiche, quelle riconducibili alle *soft skills* e, con riferimento al tema del presente contributo, alla cittadinanza; contenuti e metodi del progetto didattico descritto risultano perciò in linea con l'approccio *process-oriented* (cfr. punto 1): sollecita apertura e rispetto dell'altro, induce al confronto con idee e modalità di lavoro diverse dalle individuali e alla ricerca di soluzioni condivise, stimola l'analisi e la discussione per un accostamento non superficiale a condotte, idee e situazioni, prevede opportunità per esercitare la riflessione e la metariflessione individuali, offre occasioni di lavoro cooperativo finalizzate a presentare un risultato comune argomentandolo.

3. Primi risultati

3.1 Analisi

La parte di analisi qui presentata si sofferma su due tipi di informazioni fra quelle rilevate¹.

I dati sull'apprendimento disciplinare attestato dai compiti elaborati dagli studenti corrispondono al voto registrato all'esame da ciascun studente, ricavato dalla media ponderata dei voti conseguiti a ogni compito.

Le informazioni contenute in ciascun compito nelle sezioni dedicate rispettivamente all'analisi critica autovalutativa di gruppo sull'attività realizzata e alla metariflessione individuale sul percorso di apprendimento compiuto sono state analizzate con un approccio *bottom-up* muovendo dai temi contenuti nelle descrizioni dei partecipanti (Rapley, 2011; Richards, 2015; Sorzio, 2005; Coggi, Ricchiardi, 2005) in quattro

1 L'insieme dell'analisi non è riportato in questa sede poiché non direttamente connesso con i temi oggetto di questo contributo; per le medesime ragioni anche si forniscono solo alcune specificazioni metodologiche essenziali e non approfondimenti particolareggiati. La presentazione riprende lo schema proposto in altra pubblicazione dell'autore – inerente altri studenti e temi – giacché funzionale anche alla presente indagine e alla comprensione del lettore. I valori presentati riguardano la totalità del campione; eventuali differenze fra i tre insegnamenti sono oggetto di approfondimenti successivi.

fasi successive: sono stati prima annotati puntualmente gli argomenti tratti dalla lettura e rilettura dei testi tramite l'impiego del *sentence-by-sentence coding*, ove necessario integrato dal *line-by-line coding* (cfr. Elliot, 2018; Auerbach, Silverstein, 2003; Saldaña, 2016; Holton, 2011); si è poi proceduto a una prima categorizzazione dei temi rilevati raggruppati per analogia semantica e concettuale, in relazione agli obiettivi dell'esperienza e ai suoi fondamenti teorici, annotando contestualmente la ricorrenza dei singoli temi; in seguito le categorie sono state confrontate fra loro e ove opportuno precisate o rimodulate correggendo l'assegnazione dei temi (Johnson, Christensen, 2004; Saldaña, 2016), pervenendo così a identificare cinque macro-categorie principali (cfr. punto 4.2.); categorie e temi sono stati infine confrontati con alcune dimensioni principali delle competenze di cittadinanza. Durante l'analisi i temi e i diversi livelli di categorie sono stati ripetutamente confrontati con i dati originali per garantire aderenza a questi ultimi.

4. Riscontri principali

4.1 Risultati accademici

Nell'insieme la distribuzione dei voti attesta risultati incoraggianti, come illustra il Grafico 1.

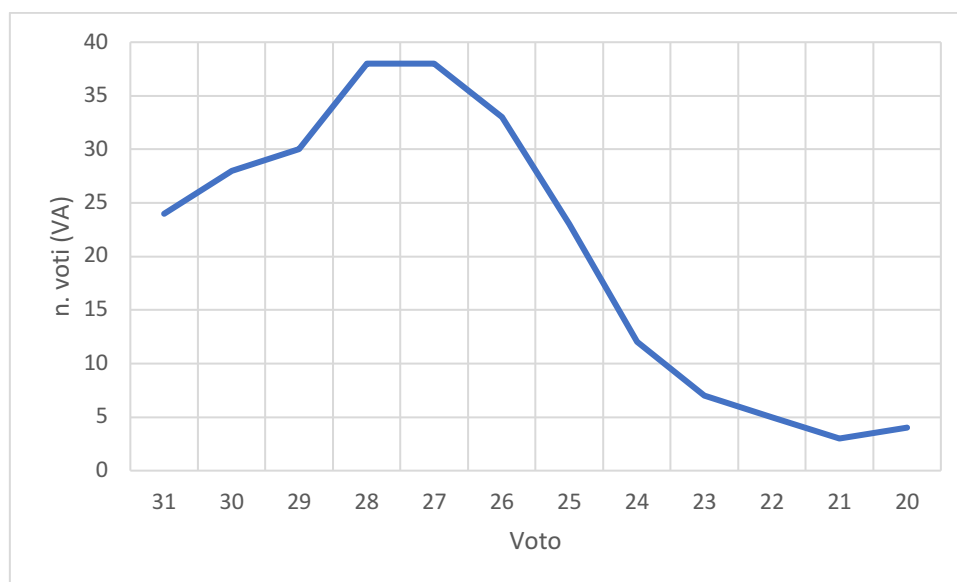


Grafico 1 – Distribuzione esiti conseguiti all'esame finale

La media corrisponde a 27,26 e il valore modale è 28-27. Il 49% degli studenti ha conseguito un livello eccellente (da 30 e lode a 28), il 29% buono (27 o 26), il 22% discreto o sufficiente (da 25 a 20).

La comparazione con le votazioni riportate dagli studenti non frequentanti non può pretendere consistenza metodologica data la non equivalenza fra le due popolazioni; è tuttavia interessante notare che la media dei voti di costoro è 26,13 con valore modale 25-26.

4.2 Riflessione critica autovalutativa e metariflessione

Di seguito si riportano le cinque macro-categorie principali individuate al termine della terza fase di analisi con alcuni esempi di temi in essi ricompresi così come definiti a valle della seconda: attività di insegnamento/ apprendimento (lavori di gruppo, coinvolgimento attivo degli studenti, responsabilità dello studente nell'apprendimento ecc.); comunicazione (ascolto, interazione ecc.); insegnante come agente (stimolo alla rielaborazione personale e al confronto critico, ambiente di apprendimento aperto ecc.); studente come agente (contributo personale all'apprendimento di tutti, imparare dagli altri, difficoltà e responsabilità

di scegliere ecc.); crescita personale e professionale (autonomia e responsabilità, mediare fra posizioni contrastanti, consapevolezza della complessità, rispetto degli impegni ecc.).

Nelle riflessioni di ciascun studente sono presenti aspetti riferibili a tutte e cinque le categorie; particolare attenzione è data a temi collegati all'idea di essere soggetti attivi e responsabili del proprio apprendimento e dell'esito del lavoro di squadra, come attesta la numerosità delle considerazioni confluenti nelle categorie "studente come agente" e "crescita personale e professionale". A tale visione sono riconducibili anche le specificazioni indicate nelle categorie "attività di insegnamento/ apprendimento", "comunicazione" e "insegnante come agente" nelle quali ricorrono temi connessi con la capacità di ascolto e di relazione, di critica costruttiva e di apertura.

Il grafico 2, di seguito, descrive per ciascuna categoria l'ammontare complessivo delle singole osservazioni degli studenti; molti ne hanno formulata più d'una e tutte sono state computate.

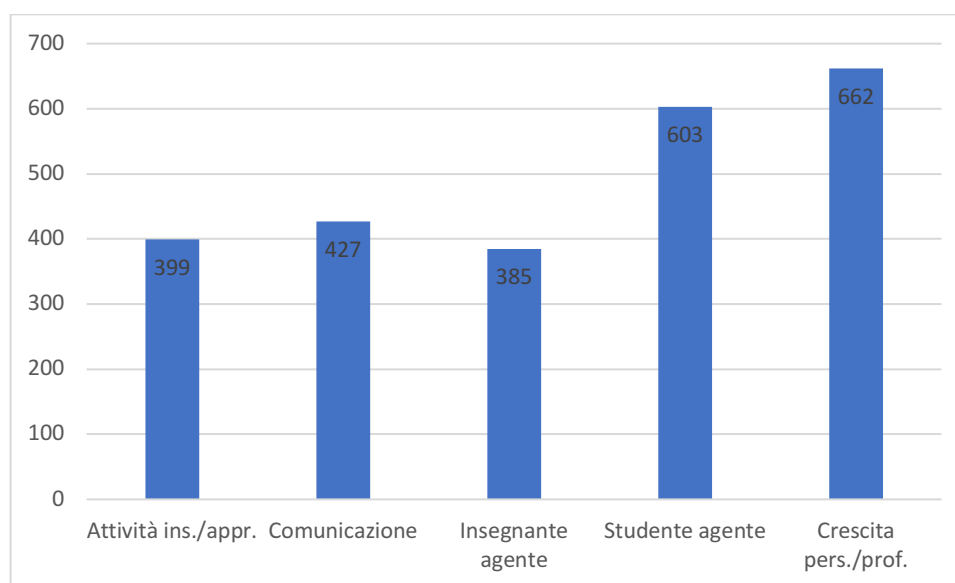


Grafico 2 – Numero complessivo di osservazioni corrispondenti a ciascuna macro-categoria

È possibile rilevare la ricorrenza dei riferimenti a competenze di cittadinanza, nonché il riconoscimento della validità del progetto didattico in ordine ad esse: il rispetto, l'avvaloramento della diversità, la flessibilità e adattabilità, la conoscenza e comprensione critica di sé e degli altri, l'assunzione di responsabilità, la capacità di considerare opinioni diverse, la mediazione ecc. Le occorrenze e i contenuti del macro-tema "crescita personale e professionale" confortano l'ipotesi che l'architettura didattica stimoli lo sviluppo di competenze non solo disciplinari ma anche trasversali, legate all'esercizio di una cittadinanza responsabile.

Le parole degli studenti indicano che, sollecitati da una proposta esigente, hanno avuto qualche difficoltà ad adattarsi al lavoro richiesto ma lo hanno progressivamente fatto proprio e ne hanno riconosciuto i benefici sul piano della formazione sia disciplinare sia personale e professionale; le loro considerazioni trovano uno sfondo integratore ulteriore in un'accresciuta consapevolezza delle loro responsabilità in un contesto di rapporti sociali orientati da regole e valori essenziali corrispondenti a quelli della cittadinanza democratica. Danno inoltre risalto alla loro partecipazione attiva supportata da opportunità di riflessione e autovalutazione; apprezzano la didattica sfidante che, pur disorientante, motiva l'apprendimento e aiuta ad attivare risorse personali per un bene condiviso.

5. Spunti di riflessione critica

L'atteggiamento positivo degli studenti rispetto al corso e al docente impone prudenza interpretativa e necessita sviluppi d'indagine. Costoro frequentano una Facoltà di Scienze della formazione ed è verosimile

che siano sensibili alle dimensioni su cui si è chiesto loro di impegnarsi e riflettere; occorrerebbe perciò estendere l'esperienza a popolazioni diverse per corso di studi e area disciplinare.

Assunte le suddette cautele, i riscontri quantitativi e qualitativi raccolti paiono suffragare gli orientamenti internazionali circa i fattori che favoriscono lo sviluppo di competenze di cittadinanza democratica. L'a.a. in esame ha visto peraltro l'irrompere dell'emergenza pandemica Covid-19; fra gli insegnamenti qui considerati, i due semestrali non ne hanno risentito giacché conclusi nel primo semestre mentre l'annuale è proseguito nel secondo integralmente a distanza, sincrona e asincrona. La drammaticità del periodo e lo scenario inedito hanno generato una fatica oggettiva per docente e studenti e la necessità di ricalibrare il contratto formativo stabilito; il confronto fra gli esiti di apprendimento del primo semestre e quelli del secondo permette tuttavia di asserire che l'impatto su questi non è stato deflagrante. Si potrebbe addirittura ipotizzare che le competenze personali, sociali e collaborative sollecitate e in parte già fatte proprie dagli studenti siano state una risorsa per affrontare la situazione. Solo una ricerca di lungo periodo può verificarne la fondatezza di simile ipotesi che dischiude però piste di riflessione riguardo, per esempio, ai criteri con cui sono valutate l'efficacia e l'efficienza della didattica universitaria nel sistema vigente.

Va ricordato che l'esperienza in esame è circoscritta, non abbraccia tutto il ventaglio di piani in cui la scommessa dell'educazione alla cittadinanza va assunta in università. Come sopra argomentato tale dimensione può strutturarsi solo se esercitata nell'insieme dei campi dell'esperienza del soggetto, anche come studente (Missira, 2019; Consiglio d'Europa, 2018). La normativa accademica nazionale prevede la partecipazione degli studenti nei processi decisionali degli atenei; ciò rappresenta tuttavia un'opportunità feconda solo se è alimentata da una cultura di cittadinanza democratica che pervade l'intero spazio delle relazioni formali e informali e l'orientamento educativo di tutta la comunità universitaria, se è declinata in pratiche e atteggiamenti diffusi, se trova concretezza non tanto in iniziative interessanti ma pur sempre complementari quanto nella condotta quotidiana posta in atto nella didattica e nella ricerca, nel governo e nell'amministrazione, nella collaborazione con il territorio e la comunità.

Riferimenti bibliografici

- Adam S. (2010). Competences, Learning Outcomes and Convergence. In S. Bergan, R. Damian (eds.), *Higher Education for Modern Societies. Competences and Values* (pp. 121-134). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Auerbach C., Silverstein L. B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York: New York University Press.
- Bergmark U., Westman S. (2016). Co-creating Curriculum in Higher Education: Promoting Democratic Values and a Multidimensional View on Learning. *International Journal for Academic Development*, 21(1): 28-40.
- Bogdan R., Biklen S.K. (2007). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Brett P., Mompoin-Gaillard P., Salema M.H. (2009). *How All Teachers can Support Citizenship and Human Rights Education: A Framework for the Development of Competences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Council for Cultural Cooperation (2000). *Project on "Education for Democratic Citizenship". Strategies for Learning Democratic Citizenship*. DECS/EDU/CIT/2000/16.
- Council of Europe (2007). *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on the Public Responsibility for Higher Education and Research*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805-d5dae. CM/Rec/2007/6. Consultato il 30/08/2021.
- Council of Europe (2010). *School-Community-University Partnerships for a Sustainable Democracy: Education for Democratic Citizenship in Europe and the United States of America*. <https://rm.coe.int/16802f7271>. Consultato il 30/08/2021.
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>. Consultato il 30/08/2021.
- Council of Europe (2019). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Competences for Democratic Culture in Higher Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*. http://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf. Consultato il 30/08/2021.

- EHEA (2018). *Paris Communiqué*. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf. Consultato il 30/08/2021.
- Elliott, V. (2018). Thinking About the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*, 23: 2850-2861.
- Grasha A.F. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, (42): 142-149.
- Griffith R.L. et alii (2016). *Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions*. Research report Series ETS RR-16-25. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Holton, J.A. (2011). The Coding Process and Its Challenges. In A. Bryant, K. Charmaz (eds.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* (pp. 265-290). Los Angeles: SAGE.
- Isaacs T. et alii (2013). *Key Concepts in Educational Assessment*. Sage: London.
- Johnson B., Christensen L. (2004). *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed approaches*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Kagan S., Kagan M. (2009). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Missira W. (2019). Strengthening European Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*, 18 (3): 55-68.
- Rapley T. (2011). Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. In D. Silverman (ed.), *Qualitative Research* (pp. 273-290). London: SAGE.
- Richards L. (2015). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. London: SAGE.
- Saldaña J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Summerlee A., Murray J. (2010). The Impact of Enquiry-Based Learning on Academic Performance and Student Engagement. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(2): 78-94.
- Torney-Purta J. et alii (2015). *Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-generation Assessment - Research report ETS RR-15-34*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- TUNING Educational Structures in Europe. <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>. Consultato il 30/08/2021.

Itinerari di cittadinanza a scuola.
Economia e sostenibilità per un mondo *plurale*

Citizenship itineraries at school.
Economy and sustainability for a plural world

Monica Parricchi

Assistant professor of Education | Free University of Bozen-Bolzano (Italy) | monica.parricchi@unibz.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Parricchi, M. (2021). Citizenship itineraries at school. Economy and sustainability for a plural world. *Pedagogia oggi*, 19(2), 46-53.

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-022021-06>

ABSTRACT

Civic and citizenship education is the key process for giving young people and adults awareness of their position as citizens of the world, through a process of progressive humanization, and civilization (Margiotta, 2018).

In order to promote the full development of the individual and the participation of all in the political, economic and social organization of their country (Guidelines L. 92/2019), economic education paths must be designed within the educational and civic function that school fulfils.

Economic-financial inclusion is also one of the targets of the 2030 Agenda, which, in addition to promoting "Providing quality, equitable and inclusive education" (goal 4), emphasizes the role of economic knowledge and awareness being acquired from the earliest stages of life, including at school (Ferrata, 2018) in goal 8: "Encouraging lasting, inclusive and sustainable economic growth ...".

This essay proposes an integrated reading of civic-economic education developed in accordance with the targets set out in the 2030 Agenda.

L'educazione civica e alla cittadinanza è la base fondamentale per dare a giovani e adulti la consapevolezza di essere cittadini del mondo, attraverso il processo di progressiva umanizzazione, di *civilisation* (Margiotta, 2018).

Al fine di promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Linee guida L. 92/2019), percorsi di educazione economica devono essere pensati all'interno della funzione educativa e civica che la scuola svolge.

L'inclusione economico-finanziaria costituisce anche uno dei target per l'Agenda 2030, che oltre al goal 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva", nel goal 8 "Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile..." enfatizza il ruolo delle conoscenze economiche e della consapevolezza acquisita a partire dalle prime età della vita, anche a scuola. (Ferrata, 2018).

In questo saggio si propone una lettura integrata dell'educazione civica-economica, sviluppata a partire dai target dell'Agenda 2030.

Keywords: Civic Education, Economic Education, School, 2030 Agenda, Citizenship

Parole chiave: Educazione Civica, Educazione Economica, Scuola, Agenda 2030, Cittadinanza

Received: September 1, 2021

Accepted: October 30, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Monica Parricchi, monica.parricchi@unibz.it

1. Contesti di azione

Lo scenario attuale della complessità tende a superare il modello di cittadinanza caratterizzato dall'appartenenza a una determinata nazione, innescando una trasformazione sociale che vede le categorie dell'appartenenza e della partecipazione come componenti di un nuovo senso all'interno di una neo-cittadinanza in divenire. Alcune caratteristiche del mondo postmoderno hanno contribuito alla crisi di quell'idea di cittadinanza, quali lo sbriciolamento dello spazio pubblico, il ripiegamento nella sfera privata, la caduta del senso civico, la crisi dell'autorità (Mauro, 2018).

Le società industriali e post-industriali sono caratterizzate, infatti, da una notevole differenziazione delle funzioni sociali, da un elevato pluralismo etico, da una crescente autonomia degli individui rispetto alle norme e alle credenze tradizionali e dalla perdita della centralità del sistema politico rispetto ad altri sottoinsiemi sociali.

La definizione condivisa di cittadinanza in senso postmoderno la fa coincidere con l'esperienza dell'appartenenza ad una determinata realtà socio-politica che determina quindi un preciso rapporto dell'individuo/cittadino con il sistema politico di cui fa parte, mentre l'evoluzione globale della società sottopone le diverse scienze umane ad ampliare la prospettiva per includere nel tentativo di definizione un numero maggiore di variabili (Giannicola, 2005).

Kymlicka e Norman (1994) distinguono due tipologie di cittadinanza: la cittadinanza come status giuridico, in cui rientrano le regole generali di partecipazione alla vita pubblica e la cittadinanza come *attività* che invece attribuisce alla parola cittadino fattori comportamentali che danno al costrutto in oggetto una connotazione propria dell'azione. La cittadinanza come attività, come processo di partecipazione attiva alla comunità o alle comunità di appartenenza e come complesso di conoscenze, sentimenti, atteggiamenti e comportamenti delle persone, risulta strettamente connessa con l'acquisizione e l'esercizio di competenze che rendano reale ed efficace l'agire da cittadino.

Inteso in questo senso, dal momento che l'agire avviene sempre in un contesto che per sua natura si modifica con il cambiare delle condizioni culturali, sociali ed economiche, il concetto di cittadinanza evolve sia nel tempo che nello spazio, coinvolgendo le diverse dimensioni e i diversi ambienti di vita (Parricchi, 2019). La cittadinanza è condizione e status che si apre oggi alle frontiere della pluralità. Il soggetto deve essere formato alla comprensione della complessità della nozione di cittadinanza, che stabilisce uno *status in divenire*, quello di cittadino, soggetto attivo all'interno di un mondo plurale e complesso. Questo processo si estende oggi lungo l'intero arco della vita, in cui il senso ed il significato dell'appartenenza si acquisiscono nel corso di tutta la propria esistenza mutando quindi nel tempo e nello spazio (Bertagna, 2011).

Educare alla cittadinanza oggi significa educare alla condizione umana nell'età globale; strategia sostanziale per dare ai giovani la consapevolezza di essere cittadini del mondo, per costruire un legame tra azione individuale e responsabilità collettiva, per aprire alla curiosità verso l'altro e il diverso, per costruire comportamenti virtuosi verso uno sviluppo sostenibile, attraverso l'attenzione al benessere personale e della società, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Tarozzi, 2015).

Le agenzie educative stanno affrontando una crisi di responsabilità, in cui imperversa una sempre minore fiducia nell'altro, nella famiglia, nelle istituzioni. L'esercizio attivo della cittadinanza presuppone ed esige uno specifico sentimento condiviso di appartenenza che trae fondamento dalla relazionalità, intesa come caratteristica costitutiva dell'essere umano, della cui formazione l'educazione deve farsi carico (Elia, Todisco, 2020).

Nella scuola, il decennio dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, istituito nel 2008, ha rappresentato il tentativo di problematizzazione della questione che, con l'attuazione della reintroduzione dell'Educazione Civica (Legge 92/2019 e Linee guida del giugno 2020) persegue la priorità dell'appartenenza nazionale convivendo con la crescente necessità di accostarle altre appartenenze civiche (Pigozzo, Martinelli, 2020).

2. Educazione Finanziaria e Sostenibilità: fondamenti di cittadinanza

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, definendo il “programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità” del 2015, propone agli stati membri un impegnativo programma d'azione costituito da 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, 169 target ad essi associati, da raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale entro il 2030. Gli aderenti si impegnano a modificare le azioni dello sviluppo, a porre fine ad ogni forma di povertà, a conservare e proteggere il pianeta dal cambiamento climatico, ad assicurare prosperità e benessere per tutte e tutti e a combattere le disuguaglianze e l'emarginazione.

Pur non essendo nominata nell'Agenda 2030, l'inclusione economico-finanziaria costituisce uno dei percorsi attraverso i quali è possibile implementare i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile. Dall'analisi del documento è possibile legare gli obiettivi di sviluppo sostenibile al concetto di inclusione, in generale ed in particolare a quella economica.

L'espressione “Inclusione economico-finanziaria” indica la capacità di individui e imprese di accedere a prodotti finanziari di cui hanno bisogno per realizzare progetti di vita e/o imprenditoriali¹.

L'attenzione all'inclusione economica nasce quindi dalla consapevolezza che l'esclusione ha degli impatti negativi altissimi per tutte le categorie coinvolte; infatti, ancora oggi, circa un terzo della popolazione mondiale e in particolare un miliardo di donne, non ha accesso ai servizi finanziari di base, cioè non può accendere un mutuo, stipulare un contratto assicurativo, avere un conto corrente, effettuare un pagamento a distanza, con tutte le conseguenze che ne derivano sia in termini di mancata crescita economica e benessere sociale, sia per quanto riguarda la scarsa trasparenza e tracciabilità, il rafforzamento della criminalità e anche l'evasione fiscale.

Tra i target dell'Agenda, tracce di inclusione ed educazione economica sono rintracciabili nel goal 1 “Porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo”, in cui si fa esplicito riferimento alla necessità di assicurare a tutti l'accesso a servizi di base, tra cui i servizi finanziari. Il goal 2 “Porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un'agricoltura sostenibile” sottolinea che l'accesso ai servizi finanziari è uno strumento per “raddoppiare la produttività agricola e il reddito dei produttori di alimenti su piccola scala”. Anche il goal 5 “Raggiungere l'uguaglianza di genere, per l'empowerment di tutte le donne e le ragazze” lega l'accesso ai servizi finanziari alla parità di genere. Passando al goal 8 “Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti” si enfatizza il ruolo dei servizi finanziari nella creazione di lavoro e di imprenditorialità (Ferrata, 2018).

Lo sviluppo sostenibile e l'educazione finanziaria rappresentano di conseguenza due opportunità di crescita per diffondere l'approccio all'economia sostenibile in un'ottica di cittadinanza attiva e consapevole, per costruire un valido progetto di vita ispirato ai valori di sviluppo sostenibile e globale fissati dall'Agenda 2030 (Klapper, El-Zoghbi, Hess, 2016).

Recenti ricerche (Baglioni *et alii*, 2019; Kaiser, Lusardi et al., 2020; Mo, 2020) confermano che solo il 30% degli individui in Italia è dotato di alfabetizzazione finanziaria, con enormi disparità di genere, ruolo professionale e distribuzione territoriale. In questo contesto globale di crescenti disuguaglianze in diverse dimensioni, è necessario un nuovo modo di fare e pensare alla crescita economica per migliorare i risultati economici e sociali per tutti. Disuguaglianze nell'accesso alla conoscenza finanziaria e ai servizi tra donne e uomini rimangono prevalenti oggi in molte parti del mondo, anche nelle nazioni sviluppate. Quando gli individui e le famiglie affrontano difficoltà finanziarie, come il sovraindebitamento o l'incapacità di pagare per le cure essenziali, le conseguenze possono avere implicazioni complessivamente a lungo termine. Gli individui in grado di controllare le proprie possibilità di spesa mostrano una maggiore propensione alla progettualità economica e si cautelano contro l'incertezza lavorativa e sanitaria futura, ponendosi nella società come soggetti attivi. Le politiche mirate di inclusione finanziaria e di educazione

1 Ad esempio, la mancanza di accesso a un conto bancario significa che un soggetto non può rispondere a una domanda di lavoro perché non ha un proprio conto su cui farsi pagare lo stipendio. Da questo può derivare l'impossibilità di affittare un alloggio. Allo stesso tempo, spesso le banche non consentono di aprire un conto bancario, se non si ha lavoro o alloggio.

finanziaria aiutano a colmare i divari di inclusione indirizzando il sostegno dove è più necessario, contribuendo così alla crescita inclusiva e a società più sostenibili in tutto il mondo (OECD, 2018).

L'opportunità che la crisi economica ha offerto alla società e alle nazioni è quella di dedicare risorse per insegnare un altro alfabeto per includere: l'alfabeto economico e finanziario. Economia e conoscenza economica fungono anche da strumento di libertà, in quanto la prima, sotto forma di crescita, ha consentito di uscire dal livello di mera sussistenza che ha caratterizzato la vita umana per millenni, la seconda può consentire, ogni giorno, di agire in modo più consapevole.

Le competenze finanziarie, assicurative e previdenziali incidono profondamente sulla qualità della vita delle persone e si rivelano fondamentali per affrontare al meglio l'attuale momento di crisi e incertezza legato all'emergenza COVID-19.

Gli effetti della disinformazione non hanno solo ripercussioni personali e familiari, rendendo gli individui incapaci di far fronte a eventi inattesi, ma creano di conseguenza forme di esclusione a livello sociale. La consapevolezza economica diventa quindi una caratteristica indispensabile per i membri dell'intero Paese, perché prosperi e si innovi e, attualmente, anche perché riesca a ripartire dopo lo sconvolgimento causato dalla pandemia.

3. Forme di inclusione a partire dalla scuola

L'alfabetizzazione finanziaria, primo passaggio verso la consapevolezza e la cittadinanza economica (Parricchi, 2019), è un'abilità essenziale, poiché pone le basi per molte decisioni importanti, che cambiano la vita, che si tratti di valutare un contratto di lavoro, acquistare la prima casa o gestire i risparmi per la pensione.

A livello micro/personale, livelli più elevati di alfabetizzazione finanziaria portano a un migliore benessere, non solo finanziario. Avere la conoscenza, il comportamento e l'atteggiamento appropriati aiuta il consumatore a pianificare meglio le proprie scelte, realizzare risparmi a lungo termine ed evitare l'eccessivo indebitamento, amplificando così la propria stabilità finanziaria personale e il proprio benessere. A livello macro, scelte economiche ponderate nei comportamenti della popolazione, possono portare a un migliore funzionamento del sistema finanziario.

L'educazione finanziaria, ponendosi l'obiettivo di insegnare a gestire il denaro in maniera corretta per raggiungere i propri obiettivi, permette di sviluppare la capacità di pianificazione nel medio-lungo termine, essenziale per favorire lo sviluppo di società realmente sostenibili. Inoltre, suggerendo agli individui strategie per la gestione di una risorsa limitata come il denaro e abituarli a ragionare in termini di scelte intertemporali, può fornire spunti utili a promuovere un approccio sostenibile ed efficiente all'uso di altre risorse scarse quali, ad esempio, quelle naturali.

Nei documenti dell'OECD, in particolare nel report *Effective financial education for sustainable and inclusive growth* del 2018, si sottolinea come l'alfabetizzazione finanziaria possa contribuire alla crescita economica globale e allo sviluppo sostenibile della società, migliorando l'inclusione finanziaria e il benessere dei cittadini. Potenziare i livelli di alfabetizzazione finanziaria in tutto il mondo può anche aiutare a colmare i divari e le disuguaglianze socioeconomiche rimanenti tra e all'interno dei paesi, portando così a società più inclusive per tutti. Le politiche di educazione finanziaria possono sostenere il raggiungimento di risultati economici e sociali più ampi rafforzando la resilienza ai principali shock economici.

La consapevolezza dell'importanza dell'acquisizione di competenze finanziarie è relativamente recente, ma negli ultimi anni, nel mondo, molti enti stanno attuando dei programmi per promuovere la *financial literacy*, sia per le scuole che per la popolazione.

In Italia, è stato istituito nel 2017 il *Comitato per la programmazione ed il coordinamento delle attività di educazione finanziaria*, con il compito di dare attuazione alla "Strategia Nazionale per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale". Ciò che appare dalle prime letture di contesto del Comitato, è la mancanza di sistematicità e coerenza nelle numerose attività proposte dai diversi enti, una notevole frammentazione delle iniziative fra regioni e fra scuole, oltre alla totale assenza di sguardo pedagogico-educativo. Le azioni, in particolare quelle legate all'età scolare, sono prevalentemente informative, slegate da ciò che bambini e ragazzi vivono a scuola, dalle loro esperienze, dalle loro idee, spesso vissuti come momenti ludici in cui "non si fa scuola" e non come momenti formativi e opportunità di crescita (Franceschi, Romagnoli, Traclo, 2017).

Puntare a un cambiamento di questa situazione è indifferibile, sia a beneficio del singolo, per migliorarne le capacità di prendere decisioni, di ridurre i rischi e di pianificare il benessere nel lungo periodo, sia per le ricadute sulla società nel suo complesso.

Una delle dimensioni non cognitive delineate nel quadro di riferimento per la rilevazione della *literacy* finanziaria in PISA² riguarda l'accesso all'informazione e all'educazione. È possibile specificare concettualmente questa dimensione in altre due sotto-dimensioni: la prima riguarda il ruolo della famiglia, in quanto agente di socializzazione ed educazione finanziaria; la seconda riguarda il ruolo della scuola con la sua programmazione e opportunità di apprendimento (Parricchi, 2020). Si riscontra un'associazione negativa tra la frequenza con cui si svolgono attività di educazione finanziaria a scuola e punteggio in *financial literacy* (Mo, 2020). Parlare di denaro a scuola non è finalizzato a far diventare gli studenti esperti di attività economico-speculative, ma punta a far apprendere come comportarsi correttamente per vivere meglio, fornendo loro gli strumenti per scegliere consapevolmente le proprie strategie di vita, avviando un processo di scelte sul loro futuro diventando così cittadini informati e attivi (Refrigeri, 2020).

Il Museo del Risparmio di Torino (2021) ha promosso un'indagine su *Il valore della sostenibilità ambientale ed economica per i giovanissimi* al fine di indagare come i 13-18enni italiani affrontino il tema della sostenibilità. In particolare, la ricerca analizza l'impatto che fattori individuali, (come il carattere), culturali (come il contesto familiare) e di contesto esterno (come la scuola, gli amici e i media) hanno sulla consapevolezza dei ragazzi su questi temi.

Guardando ai dati emerge l'immagine di una generazione sensibile e abituata a ragionare in termini di sostenibilità, sia essa declinata come sostenibilità ambientale, con attenzione alla gestione delle risorse naturali e alla riduzione dell'impatto delle attività umane sul pianeta; sia intesa in termini più specificamente economici, con riferimento alla gestione del denaro, alla pianificazione e agli effetti conseguenti al suo uso.

In particolare, i giovani mostrano un atteggiamento verso l'ambiente e la difesa della natura maturo e consapevole, in cui lo sguardo d'insieme è sostenuto da conoscenze tecniche, prospettive future e individuazione delle responsabilità individuali e collettive. Anche l'approccio alla gestione del denaro è trasversalmente improntato a un uso consapevole e "ragionato". Oltre l'85% dei giovani intervistati dichiara di pensare abitualmente a come gestire il denaro di cui è in possesso.

La maggioranza si valuta in grado di contenersi di fronte all'impulso di comprare qualcosa di inutile (il 77.1%) e dichiara una grande soddisfazione nel poter affrontare una spesa per cui ha precedentemente risparmiato (l'88.8%). Mentre il restante 14.1% risparmia in modo "inerziale", semplicemente perché gli avanzano soldi.

Attraverso l'analisi delle risposte, gli autori dello studio hanno riscontrato un forte nesso tra la sensibilità della consapevolezza ambientale e quella economica: i giovani attenti all'ambiente sono anche attenti all'uso del denaro e, viceversa, i giovani che mostrano una gestione matura dei soldi sono anche più impegnati nella difesa dell'ambiente.

Lo studio ha individuato, inoltre, tre atteggiamenti nei giovani rispetto all'ambiente e al denaro: inquietudine, curiosità e coscienziosità.

Quasi metà degli intervistati appartiene al gruppo degli "inquieti", vive e manifesta le difficoltà legate all'adolescenza, risultando essere meno consapevole sia quando si tratta di ambiente sia quando si tratta di gestione del denaro.

Un quarto appartiene ai "curiosi", ragazzi solari, aperti al mondo. Amano imparare cose nuove ed entrare a contatto con persone di altre nazioni; hanno una discreta consapevolezza sia in relazione alla gestione delle risorse naturali che alla gestione del denaro.

I "coscienziosi", che costituiscono il restante quarto del campione, vivono in una dimensione ordinata e quasi a-conflittuale, in cui il senso del dovere è un principio naturale che genera fiducia in se ma anche fiducia negli altri. Per questi ragazzi, l'inserimento nel contesto familiare normativo non è messo in discussione e viene vissuto come traccia di riferimento su cui modellare i propri comportamenti.

2 Il Programme for International Student Assessment - PISA è un progetto iniziato nel 2000, indirizzato alle scuole per ragazzi di età intorno ai 15 anni con lo scopo di valutare con periodicità triennale il livello di istruzione degli adolescenti nei principali paesi industrializzati, su tre domini quali lettura, matematica e scienze. L'indagine sulla *literacy* anche in ambito *finanziario* ha esordito nel 2012, in aggiunta ai tre domini base, come conseguenza della crisi economica del 2008 ed è stata ripetuta poi nel 2015 e nel 2018.

I risultati emersi suggeriscono come lavorare a scuola sull'abitudine a ragionare in termini di orizzonte temporale, responsabilità individuale e considerazione dei nessi di causa-effetto, sia funzionale ad apprendere a contestualizzare le decisioni da prendere e i comportamenti da attuare, contribuendo alla formazione nei ragazzi di un atteggiamento etico-mentale applicabile ai diversi ambiti e contesti di vita. La dimensione temporale si pone come denominatore in entrambe le aree tematiche, denaro e ambiente: i soggetti devono essere formati a una gestione consapevole delle risorse, in un'ottica di lungo periodo, comprendendo il legame tra comportamento individuale e risultato sull'ambiente e la società con riferimento all'etica nel processo decisionale.

La scuola si deve porre come ambito privilegiato in cui accompagnare i giovani verso l'acquisizione delle competenze necessarie alla costruzione e gestione del proprio ciclo di vita. Secondo le indicazioni OCSE (OECD, 2014), essa rappresenta il canale più adatto ed efficace per educare finanziariamente i ragazzi, ma il possesso di nozioni da solo non è sufficiente a fare in modo che da cittadini siano in grado di prendere decisioni consapevoli (Parricchi, 2019). La scuola d'oggi dovrebbe sentirsi sempre più chiamata ad orientare e a dotare di strumenti concettuali i giovani per leggere e partecipare attivamente ai diversi campi di vita ed alle nuove sfide della società (Mortari, 2008).

Un buon livello di educazione finanziaria può aiutare a costruire una società più sostenibile dal punto di vista economico, sociale, ambientale e culturale.

L'introduzione dell'educazione civica nelle scuole offre l'opportunità di collegare i contenuti di educazione finanziaria non solo ad uno specifico ambito curricolare anche negli indirizzi di studio in cui l'economia non è presente, ma anche di condurre trasversalmente le diverse tematiche per la costruzione del portfolio dello studente.

Tra i 6 ambiti trasversali previsti vi è quello relativo alla "Transizione ad una economia sostenibile" che sottolinea la necessità di educare le giovani generazioni ad un modello economico sostenibile in grado di coniugare creazione di valore economico, sostenibilità sociale (dignità del lavoro, riduzione delle disuguaglianze) e ambientale. Gli obiettivi di apprendimento per i tre ordini scolastici³ si riferiscono anche alle competenze di educazione finanziaria da acquisire per interiorizzare e agire il suddetto modello economico, in particolare:

- Scuola primaria: Conoscere semplici regole sull'uso del denaro nella vita quotidiana, delle diverse forme di pagamento, del concetto di spesa e di risparmio;
- Scuola secondaria di I grado: Riconoscere il potere economico del denaro reale e anche virtuale e le forme di risparmio, riflettendo sulle scelte di spesa o di risparmio; Mettere in relazione gli stili di vita con il loro impatto sociale, economico ed ambientale;
- Scuola secondaria di II grado: Analizzare i principi di sostenibilità digitale, dal punto di vista economico, sociale ed ambientale; Conoscere caratteristiche e funzioni delle diverse monete (reali e virtuali, nazionali e locali) e prendere in esame potenzialità e limiti per la soluzione dei problemi di sostenibilità economica e sociale; Conoscere i principi di un'economia circolare.

Tali tematiche rappresentano tracce che gli insegnanti possono inserire nelle diverse discipline, in cui è possibile estrapolare concetti riferibili ad aspetti di vita collegabili con la cittadinanza attiva.

Alla scuola spetta il compito di educare i soggetti a riflettere per sistematizzare e integrare la dimensione personale con quella sociale, civica, comunitaria attraverso percorsi formativi, che Frabboni e Pinto Minerva (2001) definirono "nuove educazioni" e che attualmente devono essere concepite come parte focale per l'educazione integrale del cittadino, ossia l'educazione ambientale, l'educazione allo sviluppo sostenibile e l'educazione alla cittadinanza economica.

I percorsi di educazione economica devono iscriversi all'interno della funzione educativa più ampia che la scuola svolge, enfatizzando l'educazione allo spirito critico, all'incertezza e alla complessità, sia nei sistemi economico-finanziari sia in quelli sociali e culturali (Elia, Polenghi, Rossini, 2019), perseguendo quella che Margiotta (2018) definì come processo di progressiva umanizzazione, di *civilisation*.

Tali sguardi educativi si configurano nella finalità della pedagogia sociale, orientata al cambiamento non solo in risposta ai bisogni emergenti ma "tessendo" (Santerini, 2019) un nuovo rapporto tra il parti-

3 http://www.quellocheconta.gov.it/export/sites/sitopef/modules/linee_guida/Linee-guida-giovani.pdf

colare dell'aspetto pratico-operativo con l'universalità della cittadinanza, identificando nell'insegnante la figura di artigiano in grado di intrecciare i fili delle diverse esperienze.

La pedagogia ha la funzione di estendere la conoscenza sulla dimensione economica del processo dinamico di incontro tra soggetto e società. Nel modello pedagogico che ispira l'economia, l'individuo economico si forma fondamentalmente in funzione degli obiettivi che intende raggiungere nel corso del suo ciclo vitale e l'aspetto costitutivo dell'educazione fa leva sul carattere di conduzione, di cura come guida e orientamento (Cambi, 2006).

La sfida di spiegare e regolare i comportamenti dell'*homo economicus* nel momento in cui agisce per accrescere le proprie conoscenze, ovvero per formarsi come *homo sapiens* richiede l'incontro con la Pedagogia, che deve saper estendere la propria capacità di orientare l'osservazione e l'interpretazione per assicurare il valore predittivo di conoscenze aventi per oggetto l'insieme dei fenomeni reali rilevanti per la formazione dell'uomo, fra cui si inserisce l'economia (Federighi, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Baglioni A. *et alii* (2019). Educazione finanziaria in Italia: a che punto siamo? *Osservatorio Monetario*, 2/2019.
- Bertagna G. (2011). Cittadinanza e trasformazioni sociali. In M. Corsi (ed.), *Educare alla democrazia ed alla cittadinanza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il post-moderno*. Torino: UTET.
- Corsi M. (2011). *Educare alla democrazia ed alla cittadinanza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Elia G., Polenghi S., Rossini G. (eds.) (2019). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Elia G., Todisco A. (2020). Democrazia e Nuova Cittadinanza. *Attualità Pedagogiche*, 2, 1, 73-84.
- Federighi P. (ed.) (2018). *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Ferrata L. (2018). *La sostenibilità trasversale*, <http://www.feduf.it/content/il-punto> (ultima consultazione: 31 agosto 2021).
- Fioramonti L. (2020). *Educazione alla Cittadinanza Sostenibile*. Roma: Miur.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Franceschi F., Romagnoli A., Traclò F. (eds.) (2017). *Rilevazione sulle iniziative di educazione finanziaria in Italia nel triennio 2012-14*. Roma: Banca d'Italia.
- Giannicola L. (2005). *Vivere la cittadinanza*. Cosenza: Jonia.
- Kaiser T., Lusardi A., Menkhoff L., Urban C. J. (2020). Financial Education Affects Financial Knowledge and Downstream. *Global Financial Literacy Excellence Center*. www.gflec.org (ultima consultazione: 31 agosto 2021).
- Klapper L., El-Zoghbi M., Hess J. (2016). *Achieving the Sustainable Development Goals: The Role of Financial Inclusion*. CGAP.
- Kymlicka W., Norman W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Mauro I. (2018). *Educazione è Cittadinanza*. Roma: Bonanno.
- Mo J. (2020). PISA 2018 results: Are students smart about money? PISA in Focus, No. 106, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d540d9e9-en> (ultima consultazione: 31 agosto 2021).
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Museo del Risparmio, Episteme (2021). *Il valore della sostenibilità ambientale ed economica per i giovanissimi*. <https://www.museodelrisparmio.it/il-valore-della-sostenibilita-ambientale-ed-economica-per-i-giovanissimi/> (ultima consultazione: 31 agosto 2021).
- OECD (2018). *Effective financial education for sustainable and inclusive growth* Paris: OECD Publishing <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/FinLit-Paris-2018-Proceedings.pdf> (ultima consultazione: 31 agosto 2021).
- OECD (2020). *PISA 2018 Results: Are Students Smart about Money?* Paris: PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en> (ultima consultazione: 31 agosto 2021).
- Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Parricchi M. (2020). Costruire cittadinanza economica: il ruolo della pedagogia. *MeTis Mondì educativi. Temi indagati suggerimenti*, 10(2): 178-193.

- Pigozzo F., Martinelli D. (2020). La questione della cittadinanza tra educazione e politica: riflessioni critiche e proposte costruttive per il dibattito pedagogico. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(58).
- Refrigeri L. (2020). *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI Secolo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.

Le sfide della scuola in una società complessa.
Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia

The challenges for schools in a complex society.
Educating for digital citizenship to build a democratic culture

Manuela Fabbri

Associate Professor | University of Bologna (Italy) | m.fabbri@unibo.it

Alessandro Soriani

Research fellow | University of Bologna (Italy) | alessandro.soriani@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Fabbri, M., Soriani, A. (2021). The challenges for schools in a complex society. Educating for digital citizenship to build a democratic culture. *Pedagogia oggi*, 19(2), 54-63.

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-022021-07>

ABSTRACT

Law 92/2019 reintroduces civic education into the Italian curriculum as a cross-curricular and multidimensional subject covering three elements: the Italian constitution, sustainable development and digital citizenship. The aim is to encourage schools to update their curricula and teaching programmes to develop “knowledge and understanding of the social, economic, legal, civic and environmental structures and profiles of society” (Art. 2, point 1). Starting with an overview of the meaning of citizenship and democracy, this contribution sets out an analysis of the most important European initiatives related to digital citizenship education by UNESCO, the European Union and the Council of Europe. The authors will highlight similarities and divergences in comparison to the context and priorities of the Italian school system.

La legge 92/2019 reintroduce l'educazione civica all'interno dei curricula scolastici in quanto insegnamento trasversale e multidimensionale fondato su tre assi: Costituzione Italiana, Sviluppo sostenibile, Cittadinanza digitale. L'obiettivo è stimolare le scuole all'aggiornamento dei curricula e delle attività di programmazione didattica per sviluppare «la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società» (Art 2, comma 1). Partendo da una riflessione intorno al significato di cittadinanza e di democrazia, il contributo propone una lettura delle più importanti iniziative europee relative all'educazione alla cittadinanza digitale ad opera di UNESCO, Unione Europea e Consiglio d'Europa, mettendo in risalto analogie e punti di divergenza rispetto al contesto italiano, evidenziando le priorità verso cui la scuola dovrebbe tendere.

Keywords: Digital Citizenship Education, Media Literacy, Civic Education, School

Parole chiave: Educazione alla cittadinanza digitale, Media Literacy, Educazione civica, Scuola

Received: August 31, 2021

Accepted: October 26, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Manuela Fabbri, m.fabbri@unibo.it

Credit author statement

Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Manuela Fabbri è autrice dei paragrafi 1, 3 mentre Alessandro Soriani è autore dei paragrafi 2, 4. Il paragrafo 5 è stato prodotto da entrambi gli autori.

1. Educare alla cittadinanza nella società post-mediale

Con la reintroduzione dell'educazione civica all'interno dei curricoli scolastici di ogni ordine e grado (Legge 92/2019) lo storico dibattito relativo a *quali contenuti* insegnare, *quali competenze* promuovere e *in quali termini* e, non ultimo, a *quali docenti* spetti tale insegnamento, ritrova nuovo vigore e fermento all'interno però di uno scenario che, nel frattempo, si è estremamente modificato.

La letteratura scientifica maggiormente accreditata inquadra l'educazione civica all'interno del costruito, complesso, variegato, *in progress*, dell'educazione alla cittadinanza. Tale costruito è molto presente nel dibattito politico e pedagogico di questi ultimi decenni, utilizzato in modo sempre più crescente per definire un insieme di attività formative di diversa natura, per lo più di carattere interdisciplinare. Si tratta di un concetto complesso, articolato, difficile da definire in termini specifici, proprio in quanto sembra includere in sé differenti matrici ed esperienze mutate in diversi contesti formativi: educazione ambientale, stradale, alla pace, ecc. Tale complessità sembra essere d'intralcio al tentativo di far assumere a tale termine una specifica connotazione semantica, punto di partenza per programmare validi percorsi formativi miranti all'educazione alla cittadinanza nei confronti degli studenti, così come dell'intera comunità.

Mutuando dalla lingua inglese, sono attribuibili, tra i tanti, due significati al concetto di cittadinanza: il primo, *civicness*, relativo all'educazione civica così come si insegnava a scuola (fino alla recente introduzione della legge 92/2019), quindi l'insieme di norme, statuti, regolamenti, leggi che disciplinano la nostra società, il nostro Paese; il secondo, *citizenship*, si riferisce più alla sfera valoriale, al senso di appartenenza del soggetto alla propria cultura, alle tradizioni, alla storia del proprio Paese, alla propria comunità (Guerra, 2007). Una didattica che miri all'emancipazione del soggetto in quanto cittadino che partecipa attivamente - determinandola - alla vita e alla storia della propria comunità, dovrà mirare alla fruttuosa integrazione di entrambi i significati.

All'interno del nuovo insegnamento di educazione civica il terzo asse è dedicato alla *cittadinanza digitale*, testimonianza della consapevolezza del legislatore che i futuri cittadini necessitano di acquisire competenze legate al più ampio concetto di *media literacy*, per affrontare la complessità e le sfide di una società in continuo mutamento in cui le tecnologie giocano un ruolo chiave.

In contesto europeo, diversi documenti sanciscono l'importanza dello sviluppare una competenza digitale (European Council, 2018), sia in vista di acquisire competenze professionali, sia in vista di promuovere una cittadinanza che sia realmente attiva e partecipativa (Buckingham, 2006; Hobbs, 2010; Jenkins, 2009; Rivoltella, 2013; 2020); tali approcci considerano gli ambienti digitali in quanto potenziali strumenti per la realizzazione della cittadinanza, così come dell'inclusione educativa, della cooperazione con altre persone e della creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali e professionali, in un approccio di apprendimento permanente (Fabbri, 2019). La stessa ottica inclusiva la ritroviamo nel *Global Competence Framework* (OECD PISA, 2018), che definisce la competenza globale come «the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different culture, and to act for collective well-being and sustainable development» (ibid., p. 7). L'acquisizione di questa competenza multidimensionale appare intrinsecamente legata a quella di *Global Citizenship Education* (Unesco, 2014; 2018; Milana & Tarozzi, 2021) ed in linea con gli obiettivi de *The 2030 Agenda for Sustainable Development* (United Nations, 2015; Unesco, 2017) all'interno di un approccio Lifelong-Life-wide-Lifep Learning.

2. Cittadinanza e democrazia: concetti complessi

In una società profondamente connotata dalle tecnologie, elemento che aggiunge un layer di complessità al mondo impossibile da ignorare, diventa sempre più importante interrogarsi su cosa significhi *educare alla cittadinanza* e cosa si intenda per *cittadinanza*.

Il Consiglio d'Europa (CoE) definisce il termine cittadinanza come una realtà dinamica, complessa e multidimensionale che necessita di essere considerata all'interno del proprio contesto storico e politico (Brander et al., 2012, p. 436). Più specificatamente il CoE si serve del concetto di *cittadinanza democratica*: il termine fa riferimento alla partecipazione attiva dei soggetti all'interno di un sistema di diritti e di responsabilità a cui tutti i cittadini hanno accesso. L'elemento cardine è da ricercarsi proprio nella relazione

fra individuo e società: relazione che dà corpo ad un concetto di cittadinanza come un sistema estremamente dinamico ed in costante divenire, analizzato secondo due approcci.

Il primo, denominato *approccio sociale*, vede l'intrecciarsi di quattro dimensioni (politica, sociale, culturale ed economica) afferenti ad altrettanti sottosistemi (diritti e responsabilità, società che fa da sfondo ai rapporti tra individui, patrimonio culturale, relazione fra persone e mercato del lavoro) che sorreggono e che sono imprescindibili per il funzionamento di una società.

L'*approccio individuale* riguarda invece il senso di appartenenza di un individuo, che è diverso per ognuno e che può variare nel tempo. L'assunto di fondo è che ciascun individuo sia costituito da appartenenze diverse e che la consapevolezza della complessità della propria identità cresca insieme al numero di sensi di appartenenza in cui ci si riconosce (López, Karsten, Merry, Ohana, & Straker, 2003).

Educare alla cittadinanza diventa l'elemento fondativo per creare e diffondere una cultura alla vita democratica e partecipativa. Ma in che termini? E cosa si intende per democrazia?

Proprio come si è visto per il termine *cittadinanza*, anche quello di *democrazia* racchiude una serie di concetti ampi e sfaccettati. La parola democrazia – dal greco *démos*, popolo, e *krátos*, potere – fa riferimento, da una parte, ad una forma di governo in cui la sovranità è in mano al popolo, dall'altra ad un'attitudine, una cultura, uno stile di vita, come direbbe Dewey (1937).

L'educazione verso valori che regolano la vita comunitaria è fondamentale per iniziare a parlare di una *cultura della democrazia* (CoE, 2016):

il termine “cultura della democrazia”, piuttosto che “democrazia” è usato per evidenziare il fatto che, mentre la democrazia non può esistere senza istituzioni pubbliche e leggi, le stesse istituzioni e le stesse leggi non possono funzionare, nella pratica, senza che siano impiantate in un terreno costituito dai segni di una cultura della democrazia, ovvero, connotata da valori, comportamenti e pratiche democratici (*ibidem*, p.16).

Questi valori, questi comportamenti, queste pratiche sono trasmissibili. O meglio, è possibile – e necessario – educare i giovani (e non) ad uno stile di vita democratico, ad una cultura della democrazia appunto, che li renda cittadini *empowered*, autonomi, competenti, partecipativi e propensi alla condivisione di esperienze e di saperi all'interno delle loro comunità: soggetti dotati, in altre parole, di capacità trasformative nel promuovere i diritti umani fondamentali e valori di inclusività e di tolleranza (Guerra, 2007; Fabbri, 2020).

3. Educazione alla cittadinanza: la situazione italiana

La legislazione scolastica italiana in materia di educazione alla cittadinanza è stata ampliata in maniera significativa nell'ultimo decennio. Si ripercorrono di seguito in maniera schematica, in considerazione della natura del contributo, alcune delle principali tappe all'interno dei documenti ministeriali.

Se già le *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) davano risalto ad una modalità di insegnamento dell'educazione alla cittadinanza basata sulle competenze, con la *Legge 107/2015* si introduce un approccio globale e integrato in vista della promozione di un modello scolastico coesivo, collettivo e collaborativo. In questo quadro, il legislatore ha dotato le scuole di linee guida, assegnando obiettivi ed evidenziando il loro ruolo in relazione all'educazione alla cittadinanza e all'acquisizione delle competenze sociali, civiche e interculturali. Nel documento viene inoltre auspicata la collaborazione con le famiglie, le comunità locali, le imprese, le ONG e altri soggetti del contesto locale al fine di arricchire l'offerta formativa e promuovere la partecipazione degli studenti all'interno della propria comunità (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017).

Inoltre, con l'*Azione #14 - Un framework comune per le competenze digitali e l'educazione ai media degli studenti*, del *Piano Nazionale Scuola Digitale* (MIUR, 2017a) le tecnologie digitali sono viste in quanto «agente attivo di profondi cambiamenti sociali, culturali, politici ed economici in atto» (*ibidem*, p. 6). In linea con tale accezione, Rivoltella (2019), sottolineando la specificità dell'approccio media-educativo, considera i media in quanto prodotti culturali grazie ai quali si definiscono i rapporti di potere nella società. Ne deriva un'educazione alla cittadinanza digitale che abbia come pilastri il senso critico, la consapevolezza, la responsabilità.

3.1 Sillabo *Educazione civica digitale*

In questo quadro, in coerenza e integrazione dei precedenti documenti normativi il sillabo *Educazione civica digitale* (MIUR, 2017b) rappresenta innanzitutto un percorso propedeutico allo sviluppo delle competenze digitali e del pensiero computazionale. L'educazione civica digitale è definita come

una nuova dimensione che aggiorna ed integra l'educazione civica, finalizzata a consolidare ulteriormente il ruolo della scuola nella formazione di cittadini in grado di partecipare attivamente alla vita democratica. Le [sue] parole chiave [...] sono: *spirito critico e responsabilità* (*ibidem*, p. 2).

Creato in collaborazione con diverse istituzioni e organizzazioni, il mondo accademico nazionale ed internazionale e la società civile, il sillabo, vero e proprio framework dell'educazione civica digitale, è composto dalle seguenti cinque aree di sapere e di competenza:

- *Cultura di internet e del digitale*: focus su convergenza delle tecnologie e sulla connettività;
- *Media literacy*: focus su competenze medialie che consentono agli studenti di entrare in maniera costruttiva, adeguata e rispettosa in relazione con gli altri;
- *Information literacy*: focus su competenze medialie che hanno a che fare con la ricerca, la selezione, la valutazione di informazioni in rete;
- *Nuove literacies*: duplice focus su sviluppo di nuove competenze tecniche ed implicazioni etiche e sociali delle tecnologie sulla vita dei cittadini;
- *Cittadinanza e creatività*: focus su sviluppo di competenze espressive al fine di utilizzare i media come forma di partecipazione attiva per una piena cittadinanza digitale.

3.2 Legge 92/2019 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*

L'entrata in vigore della Legge n. 92 del 20 agosto 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, normata dal DM del 22 giugno 2020 *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, reintroduce – in maniera più consapevole e strutturale rispetto al passato – dall'anno scolastico 2020/21 l'educazione civica tra gli insegnamenti obbligatori nelle scuole italiane di ogni ordine e grado.

L'inserimento nei curricoli scolastici di tale insegnamento dovrà avvenire con gradualità, partendo dall'ambiente conosciuto e vissuto dello studente per raggiungere man mano maggior grado di astrazione. Partendo dall'assunto che

[...] l'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri (Art. 1, comma 1)

il legislatore intende stimolare le scuole all'aggiornamento dei curricoli e delle attività di programmazione didattica per sviluppare

[...] la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona (Art. 1, comma 2).

La visione di educazione civica proposta, rispetto al passato, è maggiormente articolata: il nuovo insegnamento ha un carattere trasversale, con titolarità condivisa tra tutto il collegio docenti e i consigli di classe; tale scelta è dettata dalla chiara consapevolezza che gli obiettivi di apprendimento e i traguardi di competenze attesi – non possono essere ascrivibili ad una singola disciplina; conseguentemente, tali nuclei tematici, già impliciti nel sillabo delle diverse discipline, devono essere esplicitati, evidenziando la loro interconnessione (All. A).

Si tratta inoltre di un insegnamento a carattere multidimensionale, fondato su tre differenti nuclei concettuali, fruttuosamente intrecciati e complementari: Costituzione Italiana, Sviluppo sostenibile, Cittadinanza digitale.

Il primo, rappresentato da *Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà*, fonda l'insegnamento dell'educazione civica: gli studenti devono essere introdotti alla conoscenza dei contenuti della Costituzione italiana “per sviluppare competenze [più ampie e trasversali] ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà” (Art. 4, comma 1).

Il secondo, *Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio*, parte dalla conoscenza degli obiettivi dell'Agenda 2030 (United Nations, 2015) declinando il costrutto di *sostenibilità* con la finalità di tutelare il territorio e il patrimonio culturale, ma anche considerando tematiche proprie dell'educazione alla cittadinanza: lotta alle disuguaglianze, promozione di una istruzione di qualità, sicurezza, cooperazione.

Il terzo asse, relativo all'*Educazione alla cittadinanza digitale*, appare specificatamente interessante all'interno della presente trattazione, in quanto fa convergere dimensioni più vicine alla media and information literacy ed alle competenze digitali, con dimensioni maggiormente legate alle potenzialità socio-relazionali e partecipative dei media, senza trascurare allo stesso tempo competenze legate alla conoscenza ed al rispetto delle norme.

4. Educazione alla cittadinanza: la situazione europea

Analizzata la situazione in Italia riguardo al tema dell'educazione alla cittadinanza attraverso i media, consideriamo ora alcune azioni su scala internazionale intraprese dai principali enti istituzionali mettendone in risalto gli aspetti più rilevanti.

4.1 Global Alliance for Partnership on Media and Information Literacy - UNESCO

UNESCO, attraverso la rete GAPMIL (Global Alliance for Partnership on Media and Information Literacy)¹ ha avviato una serie di iniziative intorno al tema della Media and Information Literacy (MIL), sviluppando un percorso volto alla sensibilizzazione dei cittadini verso una fruizione responsabile dei media e delle ICT, pensandole come strumento di emancipazione e di costruzione del pensiero.

Il concetto di Media and Information Literacy è stato proposto proprio da UNESCO (2011), mutuato e rielaborato da anni di dibattito della comunità pedagogica intorno ai concetti di Media Education, di Media Literacy e di Information Literacy (Soriani, 2018; Hobbs, 2010; Ranieri, 2018; Rivoltella, 2020), ed è ritenuto essenziale per la vita personale e professionale dei cittadini del 21° secolo al fine di ottenere uno sviluppo umano sostenibile, di costruire società civili partecipative, e contribuire alla consolidazione di una pace mondiale, di libertà, di democrazie e di governance sostenibili, nonché di favorire una conoscenza interculturale costruttiva, che favorisca il dialogo e occasioni di reciproca comprensione (UNESCO, 2011).

Le competenze sulle quali la MIL si concentra, e che comportano una serie di opportunità di carattere informativo, comunicazionale, di animazione, creativo e partecipativo, sono:

- accedere, trovare, valutare e usare le informazioni di cui si ha bisogno in modo efficace ed etico;
- comprendere il ruolo e il funzionamento dei media e di altri provider di informazioni quali biblioteche, musei, archivi online e offline, nelle società democratiche e nelle vite degli individui;
- comprendere le condizioni entro le quali i media e altri provider di informazioni svolgono le loro funzioni;
- valutare criticamente le informazioni e il contenuto dei media;
- impegnarsi concretamente con il mondo dei media e i provider di informazioni finalizzati all'auto-espressione, all'apprendimento permanente, alla partecipazione democratica e ad una buona ed equa governance;
- produrre contenuti mediali e informativi.

1 <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/global-alliance-for-partnerships-on-media-and-information-literacy/> (ultima consultazione:01/09/2021).

La relazione tra tecnologie e società all'interno di un quadro valoriale legato a concetti quali pace, democrazia, sostenibilità, interculturalità salta immediatamente all'occhio. L'aspetto interessante di questa azione è che, sebbene la componente tecnologica sia presente, non ne rappresenta il focus principale, che invece pare rivolto a stimolare l'empowerment dei cittadini per cogliere al meglio le opportunità espressive, creative, relazionali, informazionali e partecipative che i media e le ICT introducono nella società.

4.2 DigComp – UE

L'Unione Europea attraverso l'implementazione del framework DigComp si è posta come punto di riferimento nella definizione di un sistema formalizzato di competenze relative alle tecnologie necessarie ai cittadini per l'occupazione lavorativa, la crescita personale e professionale e l'inclusione sociale. Il framework è composto da un sistema di 21 competenze, raggruppate in 5 aree (*Alfabetizzazione su informazione e dati, Comunicazione e collaborazione, Creazione di contenuti digitali, Sicurezza e Risolvere i problemi*), a loro volta dettagliate secondo 8 livelli di padronanza (Carrettero Gomez, Vuorikari, Punie, 2017).

Il modello è fortemente centrato sul fornire indicazioni base per poter usufruire delle tecnologie in maniera efficace, critica, collaborativa, creativa e sicura. Questo focus su aspetti tecnologici e cognitivi è senza dubbio utile e necessario, ma risulta in un sistema di competenze più carente su aspetti etico-sociali (Calvani, Fini, Ranieri, 2010).

Il DigComp è stato ulteriormente arricchito da altri due framework: il DigCompEdu, dedicato ad educatori e formatori, e il DigCompOrg, pensato invece per il mondo delle organizzazioni non governative. In particolare, il DigCompEdu presenta 22 competenze articolate secondo 6 diverse aree, a loro volta divise in 3 macrocategorie: competenze professionali degli educatori, competenze pedagogiche degli educatori, competenze digitali dei discenti².

Quest'ultima suddivisione è particolarmente significativa poiché pone l'accento sul fatto che, per educare i giovani cittadini alle tecnologie, non sia semplicemente necessario possedere le competenze digitali di base, ma sia opportuno costruirsi un profilo professionale in grado di:

- organizzare, collaborare, riflettere rispetto alle proprie pratiche professionali;
- avere contezza rispetto alle risorse digitali da proporre ai propri studenti;
- acquisire qualità didattiche e pedagogiche supportate non semplicemente dal buonsenso e dall'entusiasmo ma da un metodo rigoroso ed attento;
- valutare in maniera efficace e auto-critica l'efficacia o le debolezze delle proprie pratiche;
- costruire contesti di apprendimento che siano coinvolgenti, calati sui bisogni dei discenti, equi ed inclusivi.

4.3 Digital Citizenship Education – Council of Europe

Nel testo della raccomandazione CM/Rec (2019)10 del 21 novembre 2019 del Comitato dei Ministri degli Stati membri del Consiglio d'Europa (CoE, 2019) è possibile trovare un riferimento esplicito all'«importanza di considerare l'educazione alla cittadinanza digitale come una priorità per i decisori politici» e al framework di *Competenze per una Cultura della Democrazia* (CoE, 2016). Il documento esplicita il concetto di *cittadinanza digitale* definendolo come la capacità di partecipare attivamente, responsabilmente all'interno di comunità (siano esse locali, nazionali, globali, online e offline) su tutti i livelli (politico, economico, sociale, culturale ed interculturale). Pertanto, educare alla cittadinanza digitale significa stimolare l'empowerment dei discenti (di ogni età, genere ed estrazione sociale) attraverso l'acquisizione di competenze finalizzate all'apprendimento continuo e alla partecipazione attiva in società digitali. Partecipazione attiva che deve essere esercitata attraverso la difesa di diritti e valori democratici, il rispetto delle responsabilità online, la promozione dei diritti umani e il ruolo della legge nel cyberspazio.

Il modello proposto è articolato secondo due assi: il primo è quello dei principi guida, il secondo è rappresentato dalla proposta di dieci domini digitali.

2 Per una più completa panoramica del modello: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (ultima consultazione: 01/09/2021).

I principi guida, oltre a incarnare un modello di riferimento per lo sviluppo e la definizione di iniziative di educazione alla cittadinanza digitale, rappresentano un punto di riferimento per la valutazione dello stato di salute di una comunità, dal punto di vista di possibilità di sviluppo di cittadinanza digitale. Essi sono categorizzati secondo tre tipologie: contestuali, informazionali e organizzativi. I principi contestuali, considerati come precondizioni alla cittadinanza digitale, sono rappresentati da: *accesso alla tecnologia, alfabetizzazione digitale e abilità funzionali base, presenza di un'infrastruttura tecnica sicura*. I principi informazionali contemplano una serie di conoscenze, abilità, posture comportamentali e valoriali necessarie alla costituzione di un modello di cultura democratica. Troviamo qui elencati la *conoscenza base dei diritti e dei doveri* di un cittadino online, la presenza e la coltivazione di *fonti informative affidabili* e, infine, il possesso di *abilità partecipative*. In ultimo, i principi organizzativi, i quali fungono da catalizzatore per un esercizio efficace e significativo della cittadinanza digitale, sia da un punto di vista personale che sociale. Fra questi troviamo il *pensiero critico e la risoluzione dei problemi*, l'importanza della *comunicazione* mediata da ambienti digitali e la presenza e lo sviluppo di *opportunità partecipative*.

I dieci domini digitali³ sono l'elemento senza dubbio più significativo ed utile della proposta di educazione alla cittadinanza digitale avanzata dal CoE: si tratta di 10 aree di competenza suddivise in 3 macro-categorie che ogni cittadino digitale dovrebbe possedere, esercitare, allenare al fine di essere responsabile, attivo, democratico, rispettoso dei diritti umani e della dignità umana.

- *Essere online* presuppone il poter accedere al mondo digitale, il poter esprimersi liberamente e creativamente e, infine, il saper fruire criticamente e produttivamente dei media per informarsi adeguatamente;
- *Benessere online* inerisce alla capacità dei cittadini di realizzare il proprio pieno potenziale, di affrontare situazioni di stress, di lavorare e comunicare efficacemente e, infine, di contribuire in maniera significativa alla propria comunità, costruendo e fruendo in maniera sana, equilibrata e rispettosa di sé e degli altri degli ambienti digitali;
- *Diritti online*, area concettualmente più vicina al tema della cittadinanza attiva, democratica, consapevole e responsabile che implica l'essere consapevoli dei propri diritti e doveri, raggiungendo una comprensione adeguata di come l'infrastruttura del web si intersechi in questo complesso sistema di leggi e principi nato per garantire a tutti accesso, inclusione, pari opportunità e occasioni di partecipazione democratica.

È interessante notare come, specialmente in questa visione, si ponga in maniera molto evidente l'accento sulla convergenza fra cittadinanza digitale e non digitale: la società si sta muovendo verso un mondo in cui ha sempre meno senso parlare di online e offline in quanto si tratta di due facce della stessa medaglia, sempre più difficili da distinguere e separare. Quella del CoE è senza dubbio una proposta di grande valore in termini di indirizzo e di tracciamento di direzioni verso le quali dovrebbe andare un'educazione alla cittadinanza, ma purtroppo non risulta essere ancora sufficientemente strutturata in un framework che possa facilitarne l'implementazione nei contesti educativi, la misurazione dell'efficacia o la valutazione degli interventi basati su di esso.

5. Direzioni future: nuovi alfabeti per una cultura della democrazia

All'interno del contesto internazionale ed europeo, l'idea di educazione alle tecnologie ed ai media appare fortemente indirizzata verso direzioni di attenzione ai valori della cultura democratica, del rispetto e della difesa dei diritti umani, dell'attenzione alla sostenibilità e alla relazione aperta, inclusiva e rispettosa con l'altro.

Ripercorrendo la storia delle pratiche di media education in Italia (Rivoltella, 2001; 2020; Giannatelli, 2007) risulta evidente che, in linea con la situazione europea, parlare di educazione mediale nel nostro territorio ha significato certamente preparare gli studenti ad essere competenti nell'uso dei media ma anche, soprattutto, ad educarli ad essere cittadini capaci all'esercizio del pensiero critico e alla partecipazione fruttuosa, responsabile e attiva in una società connotata da una presenza ormai ineluttabile dei media e

3 La formulazione dei dieci domini è stata operata in seguito ad un lavoro di revisione di sintesi dei framework di competenza digitale più rilevanti a livello globale, per più informazioni: (COE, 2019).

delle tecnologie. Oggi più di ieri, non è più sufficiente lavorare sull'acquisizione di competenze tecniche di utilizzo di device digitali, ma è sempre più rilevante stimolare competenze comunicative, relazionali, partecipative, etiche relative al mondo dei media e al loro ormai inevitabile – ed impossibile da invertire – sconfinamento nell'*onlife* (Floridi, 2017).

A tal proposito, la già discussa legge 92/2019 segna un passo molto importante verso una convergenza delle politiche italiane al contesto europeo, aprendo inoltre alla possibilità per la scuola italiana di far coesistere, relativamente all'educazione civica, un curriculum trasversale ed un curriculum disciplinare, due opzioni che di solito nella storia della media literacy education, europea ed internazionale, sono sempre state presentate come distinte, nonostante la loro auspicata complementarità.

Quali sono dunque le future direzioni verso le quali il discorso potrà tendere?

Senza dubbio v'è la necessità, posta in evidenza anche dal lavoro di Pier Cesare Rivoltella (2020) e del CREMIT, di ripensare una new media literacy che tenga in considerazione i nuovi bisogni educativi dettati da un contesto storico molto cambiato dalla presenza *diffusa* delle tecnologie della comunicazione. Nel modello proposto vengono identificati tre necessari superamenti: il primo identificato è il *superamento della vocazione istruzionale* della media education. Essendo una disciplina storicamente legata al mondo dell'educazione formale (a partire, come si è visto proprio dal nome, education), è importante insistere sullo sconfinamento oltre i muri della scuola. Aprire a contesti non formali, tipici dell'animazione socio-culturale è fondamentale per dare una risposta ai nuovi bisogni dei giovani e dei cittadini. Il secondo è il *superamento della vocazione infantile* di un campo che troppo spesso si concentra sul target dei bambini e degli adolescenti. È invece importante includere nel discorso tutti i target d'età (comprendendo dunque anche adulti e anziani), nella logica di un apprendimento lungo l'arco dell'intera esistenza. Il terzo ed ultimo è il *superamento del pensiero critico* e consiste appunto nel ripensare il ruolo che l'educazione a questo esercizio ha rappresentato per la disciplina. L'intento non è quello di eliminarlo o declassarlo, ma piuttosto, di ricollocarlo in un ordine di complessità superiore: «[...] tutto questo rende il compito dell'analisi critica molto più difficile che in un recente passato. [...] questo comporta che al pensiero critico debbano essere affiancate la responsabilità e la consapevolezza etica» (*ibidem*, p. 192).

Il bisogno di superare il concetto di educazione mediale per fornire una risposta pedagogica meglio calata nel contesto che viviamo è osservabile anche nel pensiero del ricercatore americano Paul Mihailidis (2018), il quale suggerisce un ripensamento del concetto stesso di Media Literacy, inteso come una disciplina orientata ai processi di educazione all'accesso, all'analisi, alla valutazione, alla creazione e alla riflessione intorno ai media. Mihailidis propone infatti una *Civic Media Literacy* orientata ad un'educazione ai valori di cittadinanza quali: avere a cuore il bene comune (*caring*), persistenza e continuità nelle azioni (*persistence*), immaginazione di scenari comunitari migliori, più inclusivi ed aperti (*imagination*), emancipazione da condizioni contestuali sfavorevoli (*emancipazioni*) e consapevolezza critica (*critical consciousness*).

Per concludere, siamo convinti che, all'interno di uno scenario contraddistinto da post-verità e da una forte pervasione dei dati, il compito prioritario di una scuola che intenda insegnare i nuovi alfabeti digitali preparando i futuri cittadini ad utilizzarli in maniera consapevole, critica ed etica sia quello di farsi cassa di risonanza sfruttando in maniera costruttiva le dimensioni culturali ed educative dei media, impegnandosi in prima persona per creare, con la collaborazione di esperti, situazioni di apprendimento significative, calate nei contesti, in cui poter sperimentare pratiche digitali socialmente condivise – *digital making, curation, production* – (Potter, McDougall, 2017), in ambiti formali, informali e non formali, servendosi delle tecnologie nell'ottica di costruire una cultura della democrazia, in una dimensione di partecipazione che integra dialetticamente l'autonomia personale con la collettività (Hobbs, 2010; Ranieri, 2018; Rivoltella, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Buckingham D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2010). La competenza digitale nella scuola. Modelli, strumenti, ricerche. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*. 5: 9-21.
- Carrettero Gomez S., Vuorikari R., Punie Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens*

- with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. In [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf) (ultima consultazione: 01/09/2021).
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2017). *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa – Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- CoE (2016). *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. In <https://rm.coe.int/16806ccc07> (ultima consultazione: 01/09/2021).
- CoE (2019). *Recommendation CM/Rec(2019)10 of the Committee of Ministers to Member States on Developing and Promoting Digital Citizenship Education*. Strasbourg: Council of Europe Committee of Ministers. In https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=090000168098de08 (ultima consultazione: 01/09/2021).
- Dewey J. (1937). Democracy and Educational Administration. *School and Society*, 43: 457–467.
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG (ultima consultazione: 01/09/2021).
- Fabbri M. (2019). Digital citizenship skills as an essential factor in Lifelong-Lifewide-Lifedeeep Education. *Pedagogia Oggi*, XVII(2): 285–299.
- Fabbri M. (2020). Preadolescenti *onlife*: educare alla cittadinanza digitale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1): 139–161.
- Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giannatelli R. (2007). MED: il racconto di un decennio. In M. Morcellini, P.C. Rivoltella (eds.), *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia ed Europa*. Trento: Erickson.
- Guerra L. (2007). Introduzione. In V. Baruzzi, A. Baldoni (eds.), *Le parole chiave della Cittadinanza Democratica. Il dialogo tra le scuole e l'Assemblea Legislativa della Regione Emilia-Romagna (2002-2006)*. Milano: FrancoAngeli.
- Gutiérrez K., Mendoza E., Paguyo C. (2012). Third Space and Sociocritical Literacy. In J.A. Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 2160-62). Los Angeles: Sage.
- Hobbs R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy. Washington DC: Aspen Institute.
- Jenkins H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122)
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 - *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* (19G00105).
- López M.A.G., Karsten A., Merry P., Ohana Y., & Straker A. (2003). In costruzione. Cittadinanza, gioventù ed Europa. In Hidvéghi B. & Merry P. (eds.), *T-Kit (Vol. 7)*. Strasburgo: Council of Europe Publishing (forse: Lopez M.A.G., et alii).
- Mihailidis P. (2018). *Civic Media Literacies Re-Imagining Human Connection in an Age of Digital Abundance*. New York: Routledge.
- Milana M., Tarozzi M. (2021). Rethinking adult learning and education as global citizenship education: A conceptual model with implications for policy, practice and further research. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(1): 46–60. (ultima consultazione: 01/09/2021).
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. In http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ultima consultazione: 01/09/2021).
- MIUR (2017a). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686> (ultima consultazione: 01/09/2021).
- MIUR (2017b). *Educazione civica digitale*. In <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/educazione-civica-digitale/> (ultima consultazione: 01/09/2021).
- MIUR (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. In <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020> (ultima consultazione: 01/09/2021).
- OECD PISA (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA Global Competence Framework*. In: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (ultima consultazione: 01/09/2021).
- Potter J., McDougall J. (2017). *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan/Springer.
- Ranieri M. (ed.) (2018). *Teoria e pratica delle new media literacies nella scuola*. Roma: Aracne.

- Rivoltella P.C. (2001). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Rivoltella P.C. (2013). Educare (al)la cittadinanza digitale. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 51(2): 214-224.
- Rivoltella P.C. (2019). Media Education. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), *Tecnologie per l'educazione*. Milano, Torino: Pearson Italia.
- Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholè.
- Rivoltella P.C. (2021). *La Scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Soriani A. (2018). From media education to digital citizenship. Origins, perspectives and policy implementations in the school systems across Europe. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. 13: 85-113.
- UNESCO (2011). *Fez declaration on media and information literacy*. In <http://www.unesco.org/new/-fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf> (ultima consultazione: 01/09/2021).
- UNESCO (2014) *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Global Citizenship Education and the Rise of Nationalist Perspectives: Reflections and possible ways forward*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (ultima consultazione: 01/09/2021).

Educare alla cittadinanza in prospettiva interculturale.
Riflessioni e proposte per la società odierna

Educating to citizenship in an intercultural perspective.
Reflections and proposals for today's world

Lisa Stillo

Postdoctoral researcher | University Roma Tre (Italy) | lisa.stillo@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Stillo, L. (2021). Educating to citizenship in an intercultural perspective. Reflections and proposals for today's world. *Pedagogia oggi*, 19(2), 64-70.

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-022021-08>

ABSTRACT

This paper aims to provide an in-depth discussion of citizenship in a variety of contexts, using an intercultural approach which allows us to understand the diversity of our complex society, and promote encounter and participation between people. Reflecting on citizenship, not only from a pedagogical perspective but also from a cultural and political one, is crucial for this discussion; it already forms part of the educational policies of some European countries, in which intercultural and citizenship education interact. I will examine in depth the issue of promoting forms of citizenship suitable for our current world, where individuals, peoples, and cultures are increasingly more connected. This analysis is based on the research of several intellectuals and on a previous study by the author on intercultural education and integration in Europe.

Il presente contributo mira a discutere e approfondire il tema della cittadinanza all'interno dei contesti eterogenei assumendo uno sguardo interculturale in grado di cogliere la pluralità, che caratterizza la società complessa in cui viviamo, e di promuovere forme di incontro e partecipazione. Un percorso che impone una riflessione sul tema della cittadinanza dal punto di vista non solo pedagogico, ma anche culturale e politico, e che sembra essere un aspetto già presente nelle scelte di politica educativa di alcuni paesi europei, in cui intercultura ed educazione alla cittadinanza si integrano. A tal fine, partendo dalle prospettive di diversi intellettuali e da uno studio di ricerca comparata sulle politiche di educazione interculturale ed integrazione in Europa, si approfondirà la questione di come promuovere forme di cittadinanza necessarie ad abitare il mondo attuale, composto da reti e connessioni sempre più strette tra persone, popoli, culture.

Keywords: Intercultural Competence, Global Citizenship, Intersectionality, Integration, Involvement

Parole chiave: Competenze interculturali, Cittadinanza globale, Intersezionalità, Integrazione, Partecipazione

Received: September 2, 2021
Accepted: November 2, 2021
Published: December 23, 2021

Corresponding Author:
Lisa Stillo, Lisa.stillo@uniroma3.it

1. Coordinate di riferimento per l'educazione alla cittadinanza

Il concetto di cittadinanza è stato affrontato da una pluralità di punti di vista e prospettive che sostanzialmente ripercorrono lo sviluppo delle società umane, determinando lo status giuridico ma anche politico dell'individuo all'interno del proprio contesto di appartenenza; evidenziando da un punto di vista storico, sociale e culturale diverse idee di individuo, di relazioni con l'alterità e di costruzione di comunità.

Secondo Marshall (1976) la cittadinanza conferisce uno status che si fonda sull'acquisizione dei diritti rispetto a tre piani differenti: civile, politico e sociale, che prefigurano una serie di libertà e possibilità fondamentali allo sviluppo umano individuale e collettivo. Queste due dimensioni tra loro interconnesse rimangono centrali nella discussione intorno alla cittadinanza, che già nel passato ha rappresentato uno strumento in grado di includere o meno qualcuno all'interno della comunità, non solo dal punto di vista dei diritti e dei doveri, ma anche rispetto alla percezione e alla costruzione identitaria di un soggetto all'interno di un gruppo sociale.

Oggi tale definizione assume valenze ancora più profonde, interrogando le strutture politiche, economiche, sociali e culturali di tutto il mondo, evidenziandone le contraddizioni interne, e ponendo in crisi sistemi ormai desueti, come quello dello Stato-Nazione, ma non solo. La stessa idea di Europa, forse mai pienamente costruita da un punto di vista culturale, è fortemente scossa da tempo, in virtù di un mondo interconnesso, interdipendente e complesso (Ceruti, Bocchi, 2007; Ceruti, 2018) che implica un ripensamento profondo dei rapporti economici e politici mondiali.

Occuparsi del tema della cittadinanza, nei suoi aspetti teoretici, ma anche pratico-applicativi, rappresenta un'occasione oggi per ripensare non solo l'impianto giuridico-normativo, o il posizionamento storico-politico di un paese rispetto ai cambiamenti attuali e futuri, ma anche le prospettive educative e culturali. Essa rappresenta un concetto dalla natura polisemica e multidimensionale, che interessa il processo educativo e di sviluppo delle soggettività in relazione, all'interno di contesti di appartenenze e di costruzione di identità individuali e collettive che ci prefigurano le società di domani (Tarozzi, 2005). La questione della cittadinanza interessa il processo di formazione dell'essere umano, e lo fa intrecciando in modo costante la politica, intesa come "pratica di relazioni attraverso cui si costituiscono spazi di civiltà" (Mortari, 2004, p. 17), con la pratica educativa, che si nutre di relazioni e promuove il cambiamento, nella prospettiva di un agire politico e trasformativo sul mondo e con il mondo (Freire, 1993). Un'esperienza di cittadinanza che quindi è realmente possibile solo se inserita all'interno di un contesto; se pensata e realizzata come pratica viva, in dialogo con il momento storico presente.

In particolar modo, a parere di chi scrive, è opportuno sottolineare alcuni caratteri tipici di questo tempo, che possono aiutare a riflettere sul tipo di educazione alla cittadinanza che possiamo immaginare da qui in avanti.

In primis è opportuno individuare la natura *complessa* della realtà circostante, di cui parla Morin in diversi suoi scritti (Morin, 1993; 1999/2000). Tale paradigma si fonda sull'idea di una realtà in cui l'incertezza, l'imprevedibilità e la velocità dei cambiamenti costituiscono l'ossatura del presente e del futuro. Una realtà difficile da afferrare nelle sue strutture, permeabili e interconnesse, che richiedono una comprensione profonda e ampia, "ecologica". Una realtà in cui la consapevolezza dell'interconnessione globale dal punto di vista economico, sanitario, politico, sociale, ambientale e culturale è risuonata in modo evidente e drammatico con la pandemia da covid-19, rammentando a tutti la delicatezza dei rapporti mondiali. Proprio un evento così tragico ha illuminato gli angoli più bui del pianeta, rammentando la presenza di una dipendenza ormai profonda tra tutti, come esseri umani fragili e come abitanti della stessa Terra.

Legami che innervano ogni tipo di ambito e un movimento di intersezioni che si è costruita anche grazie agli spostamenti migratori, connaturati alla stessa natura umana (Damiano, 1998), e che oggi impongono di guardare alle differenze e alla pluralità attraverso uno sguardo maturo e consapevole. Proprio l'incontro tra le molteplicità delle provenienze, dei percorsi di vita, delle storie, implica la natura *multiculturale* delle società, che rappresenta un altro elemento centrale per la riflessione sulla cittadinanza; poiché si pongono in discussione i temi dell'identità, delle appartenenze culturali, dell'integrazione, della diversità in seno all'universalità. Un carattere multiculturale proprio della società quanto della scuola, che da almeno venti anni si interroga sulla pluralità, suggerendo il superamento di cristallizzazioni culturali e di banalizzazioni guidate da un procedere conoscitivo etnocentrico, per approdare alla consapevolezza della molte-

plicità dell'umano. Questioni centrali in questo periodo storico, in cui permangono forme di esclusione e di grandi disuguaglianze sociali, culturali ed economiche; in cui in molti paesi del mondo ci troviamo di fronte ad una integrazione definibile ancora come "subalterna" (Ambrosini et al, 1995), e le frange xenofobe e razziste più estreme cercano di promuovere discorsi d'odio e intolleranza. Proprio il tema dell'integrazione si intreccia con quello della cittadinanza rispetto a diversi piani operativi: quello giuridico e politico, quello sociale-comunitario e quello personale-identitario. A questo proposito molta importanza ha ancora oggi la questione dell'acquisizione della cittadinanza in Italia, che si basa sul diritto di sangue (*ius sanguinis*) e non sul diritto di suolo (*ius soli*), pur essendo un paese con una popolazione immigrata presente ormai in modo stabile su tutto il territorio, e che secondo i dati Istat (2021) conta circa 5 milioni di persone residenti. Ciò significa che, a fronte di un numero ampio di famiglie immigrate, i giovani con cittadinanza non italiana, nati e cresciuti in Italia, rappresentano una parte significativa delle "seconde generazioni" o "generazione ponte", formalmente stranieri nella loro terra di origine, ma cittadini di un paese che non hanno forse mai visitato o mai conosceranno. Una "doppia assenza" (Sayad, 2002), che interroga e testimonia il peso della questione normativa sulla cittadinanza in Italia, ma soprattutto conferma ancora una volta come questa non rappresenti solo uno status giuridico, ma una concreta possibilità di esistere nel mondo. La riforma della legge sulla cittadinanza, infatti, può "restituire a bambini, ragazzi e adolescenti lo *status* corrispondente alla loro adesione culturale e alle loro abitudini di vita, colmando la distanza tra identità vissuta e identità giuridica" (Santerini, 2017, p. 61).

In ultimo, la discussione interna al tema della cittadinanza non può non tener conto della natura fortemente diseguale delle società nel mondo, in cui la forbice tra i ricchi e i poveri è sempre più ampia, la povertà educativa in aumento e la partecipazione civile rischia di scomparire, riducendosi unicamente all'espressione formale del voto politico, mettendo a rischio le democrazie di tutto il mondo. La cittadinanza, intesa non solo come acquisizione di diritti, ma anche come esercizio degli stessi, implica la presenza di contesti in cui sia effettivamente possibile esercitare il proprio libero pensiero ed azione. Una differenza che sottolinea il passaggio da una cittadinanza meramente formale ad una reale e concreta partecipazione e azione sul mondo; che richiede un progetto educativo intenzionale, una scelta di direzione, uno sguardo al futuro, la costruzione di consapevolezza. Un sostanziale differenza, tra ciò che si possiede e la possibilità di utilizzarlo, che richiama le riflessioni proposte da Martha Nussbaum e Amartya Sen attraverso il *capability approach*, sull'effettiva costruzione di "capacitazioni" e "funzionamenti". Tale prospettiva, antropologica ancor prima che economica, filosofica o pedagogica, nasce dalla concezione dello sviluppo come "un processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani" (Sen, 1999, p. 9), ponendo i soggetti come fine ultimo nel rispetto della dignità umana. Per Sen i funzionamenti si configurano come ciò che desideriamo essere o fare, in virtù di quello a cui diamo valore, mentre le *capabilities* (capacitazioni) rappresentano l'insieme e la combinazione dei funzionamenti che siamo in grado di realizzare. È opportuno chiarire che esso rappresenta un ulteriore e nuovo approccio alla giustizia sociale perché sottolinea l'importanza non solo di avere accesso agli stessi diritti o le stesse risorse, ma di essere in grado, capaci di utilizzarle. Le *capabilities*, rappresentano un tipo di libertà sostanziale, opportunità di scelta e non semplice abilità del singolo, bensì una combinazione di queste con l'ambiente circostante, con le dimensioni politiche e sociali e con le caratteristiche innate di ogni persona (Nussbaum, 2012). La cittadinanza, quindi, non solo come "funzionamento", ma come "capacitazione", rimane un nodo spesso ancora da sciogliere, in particolare per quanto vissuto dalle fasce più giovani della popolazione.

2. L'educazione alla cittadinanza in una prospettiva interculturale

L'educazione alla cittadinanza è da anni una questione che interroga la scuola ed i professionisti dell'educazione, sul piano internazionale, attraverso i documenti della comunità europea, ma anche su quello nazionale, inserendosi a vario titolo all'intero dei programmi ministeriali, spesso sovrapposta o confusa con l'educazione civica. Una proposta di difficile definizione, proprio in virtù delle tante dimensioni in essa comprese e del forte legame con gli aspetti di natura politica e degli orientamenti culturali e sociali di un paese. Tarozzi (2005) individua tre modelli di educazione alla cittadinanza presenti nella scuola:

- Modello repubblicano, in cui l'idea di cittadinanza è aderente alla struttura dello Stato-Nazione e l'educazione mira a fornire le conoscenze per aderire alla struttura sociale esistente;

- Modello liberale, in cui l'universalità ed il cosmopolitismo rappresentano i punti di partenza di un'idea di cittadinanza fondata sull'individualità del soggetto portatore di diritti da esercitare;
- Modello valoriale, che sottolinea un approccio etico e cerca di fornire risposte morali attraverso l'educazione alla cittadinanza, che si traduce in una educazione morale e valoriale.

Ognuno di questi modelli sottolinea e valorizza alcuni approcci possibili per l'educazione alla cittadinanza, ma fa emergere anche i limiti di modelli parziali e le difficoltà di saper costruire e poi realizzare un progetto politico, culturale, educativo e sociale chiaro, esplicito e condiviso. Una concreta educazione alla cittadinanza necessita di un'idea politica ed educativa organica ed intenzionale, in grado di definire chi saranno i cittadini di domani e che tipo di società andranno a costruire. Un'alternativa plausibile, che si connette alla necessità di ripensare la cittadinanza, sul piano delle identità e delle appartenenze in senso plurale, ma soprattutto che sappia cogliere l'importanza della dimensione relazione all'interno della quale si costruiscono spazi di cittadinanza, è il modello interculturale. L'approccio interculturale e le prospettive di convivenza, comprensione della diversità, dialogo e scambio, che le sono proprie, sembrano contenitori semantici fondamentali per strutturare un'effettiva educazione alla cittadinanza. Esso si fonda sulla dinamicità del costruito identitario e sulla pluralità delle appartenenze (Maalouf, 2005), scardinando l'idea di cultura come un monolite fisso ed immutabile, naturalmente dato. L'intercultura si basa sul riconoscimento della diversità come essenza stessa della natura umana e del mondo, consapevole della necessità di promuovere la conoscenza reciproca e valorizzare gli aspetti differenti, all'interno dell'universalità dell'umano. Uno sguardo trasversale alla società e alla scuola, che modifica radicalmente le relazioni con l'altro, inteso come chiunque altro, e che richiede la capacità di decentrarsi cognitivamente ed emotivamente (Santerini, 2004; Fiorucci, 2015), maturando uno sguardo aperto e plurale. L'approccio interculturale rappresenta una vera e propria "rivoluzione copernicana" (Portera, 2013) per ridefinire i rapporti di potere, decolonizzare la mente, produrre forme effettive di inclusione e costruire una reale cultura della convivenza (Langer, 1995). Intendendo l'educazione alla cittadinanza come strumento di inclusione e coesione sociale (Simeoni, 2005; Santerini, 2010), possiamo indubbiamente immaginarla all'interno proprio della prospettiva interculturale, affinché si possa realmente approdare alla formazione di cittadini del mondo, dall'identità terrestre (Morin, 1999/2001). In questo senso, sembra opportuno parlare di educazione interculturale alla cittadinanza, assumendo l'impegno di rispondere alle sfide della globalizzazione, della società interdipendente e multiculturale, che richiedono la promozione di una cultura pedagogica in grado di sostenere e costruire spazi di incontro, scambio, relazione e rispetto reciproco.

È interessante a questo proposito notare come, in alcuni paesi dell'Unione Europea, proprio l'educazione interculturale venga insegnata all'interno del contesto dell'educazione alla cittadinanza. È il caso di Francia e Regno Unito, ma non solo. Il report di Eurydice (2019) sulla qualità dell'integrazione degli studenti con background migratorio, attraverso l'analisi delle politiche e delle misure adottate nei diversi paesi coinvolti, restituisce alcune utili considerazioni. In numerosi contesti, infatti, emerge come l'educazione interculturale rappresenti spesso un aspetto generale della scuola, trasversale alle diverse discipline ed inserito in materie che mirano alla promozione dei valori sociali e civici o anche culturali ed etici. Ciò è valido per la Spagna, ad esempio, o per l'Austria, che inserisce la proposta interculturale all'interno di un più ampio dibattito e impegno sulla promozione dei diritti umani e per la lotta al razzismo e la xenofobia. In altri paesi, come Francia, Regno Unito e Slovenia, si traduce con l'educazione alla cittadinanza in senso più stretto.

Tali scelte da parte di più paesi sembrano sostenere ed avvicinare i principi dell'educazione interculturale all'obiettivo di un'educazione alla cittadinanza, che vuole essere foriera di un progetto di società plurale ed aperta, in contrasto a forme di esclusione e violenza. Quale legame dunque può intercorrere tra l'approccio interculturale e l'educazione alla cittadinanza?

Considerando l'educazione alla cittadinanza come un processo e non come una realtà data, che mira a promuovere l'apprendimento di abilità, competenze e habitus necessari per partecipare alla vita della scuola e della società (Santerini, 2001), esistono differenti piani attraverso i quali può essere espressa, in riferimento ad una sfera individuale e ad una sociale. Un piano legato all'acquisizione e all'esercizio dei diritti e dei doveri all'interno di un determinato contesto; uno centrato sulla costruzione di valori condivisi rispetto a una certa comunità; un altro ancora relativo al grado di competenze utili ad una partecipazione consapevole e critica del mondo. Ognuno di questi aspetti si situa all'interno di una cornice plurale e globale, e ciò implica necessariamente di assumere una postura concretamente interculturale. Essa "ci dice

che la nostra visione del mondo, quindi il nostro stesso mondo, non è l'unico" (Pannikar, 2002, p. 22), ed implica quindi una concreta e radicale trasformazione di lettura del mondo e delle sue categorie. Educare oggi alla cittadinanza significa costruire percorsi di formazione per i futuri cittadini, soggetti in grado di porsi in relazione all'interno di contesti plurali ed eterogenei, confrontandosi con la diversità in ogni sua forma, superando recinti identitari e localismi. Altresì, un'educazione alla cittadinanza interculturale pone in discussione i processi di integrazione e le contraddizioni interne alle politiche migratorie di numerosi paesi, ancora fortemente intrise della paura del diverso e da sentimenti di chiusura, identitarismi, separazioni.

La prospettiva interculturale può rappresentare la lente attraverso cui formulare concretamente proposte educative che attivino la costruzione di un "cittadino del mondo" (Nussbaum, 1999), che abbia maturato una postura critica all'interno di una rete di relazioni fondate sul dialogo, la curiosità conoscitiva, la profondità dello sguardo. Non è un compito semplice, né di immediata realizzazione, ma può rappresentare la finalità ultima non solo della scuola, ma di ogni contesto che in modo formale o non formale assurge ad una qualche forma di educazione dell'individuo. Cittadini si diventa; e all'interno di questo processo tanti sono gli educatori espliciti ed impliciti che accompagnano tale percorso. L'attenzione e la riflessione è quindi rivolta non solo all'ambito scolastico, ma anche a tutti gli altri contesti di vita e di formazione, in cui si sperimenta la propria individualità in connessione con la collettività.

3. Cittadinanza interculturale nel contesto globale. Riflessioni e proposte conclusive

Il carattere globale della cittadinanza, in prospettiva interculturale, ne promuove la natura olistica e plurale. Globalmente intesa, l'educazione alla cittadinanza interculturale, sottolinea la necessità di confrontarsi con la pluralità delle dimensioni che ruotano intorno a tale costrutto e con il contesto all'interno del quale si realizza la formazione dei cittadini di domani. Tale prospettiva presuppone la costruzione di responsabilità delle scelte rispetto alla direzione del proprio agire, tenendo conto di quanto avviene in contesti differenti, e maturando la consapevolezza che sono spesso avvenimenti strettamente legati al nostro quotidiano. L'assunzione della presenza di un filo che lega il locale al globale, e viceversa, costringe ad interrogarsi su quanto avviene nel mondo e a tentare di comprenderlo maggiormente, per non essere spettatori passivi di processi sempre più complessi ed ingarbugliati. Uno dei fenomeni in atto, forse tra i più urgenti insieme ai cambiamenti climatici, è il crescere delle disuguaglianze su scala mondiale, ed una povertà materiale ed educativa vissuta da un numero sempre maggiore di bambini e giovani, futuri non-cittadini di contesti spesso escludenti (Oxfam, 2020). Costruire percorsi di cittadinanza significa allora contrastare forme di esclusione, rafforzando maggiormente processi di inclusione ed equità, che possano dirsi globalmente intesi. Rispetto a ciò, un modello di educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale può assumere un ruolo fondamentale (Tarozzi, Torres, 2016). Posando lo sguardo dal locale al globale, infatti, l'approccio interculturale, radicalmente inteso, pone attenzione alle specificità di ciascuno e allo scardinamento di forme di disuguaglianza ed esclusione, attraverso un ripensamento dei rapporti di potere presenti tanto tra popoli, quanto all'interno dei processi educativi e formativi. L'equità e l'inclusione, come anche la partecipazione piena all'interno dei processi di apprendimento, e la possibilità di sperimentarsi attraverso esperienze culturali, politiche, sociali ricche di stimoli e di uno sguardo ampio sui propri contesti di riferimento, prevedono un ripensamento tanto del sistema scuola, quanto della formazione degli insegnanti, dei contenuti didattici e della relazione educativa. Si tratta di cogliere la natura globale all'interno della quale si instaurano relazioni, apprendimenti, esperienze, e di ripensarne i contenuti e i processi in un'ottica di maggior coesione sociale.

Possibili risposte e proposte educative in tal senso implicano il riconoscimento della natura individuale ma anche collettiva attraverso cui si costruisce il senso della cittadinanza globalmente intesa. In riferimento a questo, una prima riflessione riguarda la comprensione della diversità culturale e della pluralità delle identità, proprie ed altrui, che possono rappresentare fine e mezzo per l'educazione alla cittadinanza. Tali presupposti, alla base della prospettiva interculturale (Portera, 2013), richiedono un radicale cambio di paradigma, ed un lavoro sul piano educativo che pone in discussione le certezze costruite nel tempo all'intero di sistemi valoriali e di pensiero. È un processo che esige di sviluppare la capacità di riflettere, dubitare, analizzare e ricercare, lavorando attorno al concetto di etnocentrismo critico proposto da De

Martino (1977) e assumendo consapevolezza della propria posizione nel mondo. Sembra opportuno, allora, esercitare un pensiero socratico e maieutico, così come ricordato più volte da Martha Nussbaum (1999, 2011), e promuovere un pensiero che sappia generare domande più che risposte certe, ponendoci in ascolto e in continuo apprendimento. Un pensiero curioso, critico, che possa sperimentare il possibile, ad esempio, basandosi sul compito di abilità multiple (Choen, 1994), che investe globalmente le competenze degli alunni, poiché esso rappresenta un compito complesso, che prevede una pluralità di risposte possibili, presuppone la partecipazione di più persone e la messa in campo di una molteplicità di competenze, linguaggi, intelligenze (Ouellet, 2007). Si tratta di imparare a sviluppare un pensiero divergente, ipotizzare più soluzioni, uscendo dalle proprie cornici di riferimento. Per fare ciò è fondamentale arricchire i processi di acquisizione dei saperi, ripensare i curricoli in una chiave plurale, appunto interculturale, in grado di raccontare, ad esempio, la storia o la geografia da una molteplicità di punti di vista. Non solo. Si tratta di scardinare forme conoscitive riduttive, semplicistiche ed intrise di pericolose generalizzazioni; combattere le narrazioni distorte che alimentano forme di discriminazione e violenza, costruendo muri all'interno dei processi cognitivi e relazionali, ed impedendo quindi una comprensione profonda della realtà circostante. Vere e proprie "narrazioni tossiche", così come definite dal collettivo Wu Ming¹, che in un contesto globale ed iperconnesso implicano una pericolosa deriva xenofoba e razzista, ma che vedono nell'educazione al dialogo interculturale e alla convivenza una strategia per resistere e contrastare forme di oppressione ed esclusione (Fiorucci, 2019). Pertanto, alle strategie legate maggiormente al processo riflessivo e ricorsivo di costruzione del pensiero e di una conoscenza ecologica e complessa, deve potersi accostare l'esperienza diretta della pluralità e dell'eterogeneità della natura umana e del mondo, attraverso la cooperazione, la conoscenza profonda dell'altro e la possibilità di costruire spazi di dialogo e di incontro per costruire realmente una società della convivenza (Langer, 2011). Ciò significa imparare a comprendere l'altro, innanzitutto riconoscendolo e restituendogli la parola, attraverso la piena possibilità di partecipazione ai percorsi educativi scolastici, ma anche ai contesti non formali ed informali, in cui si costruiscono spazi identitari collettivi, imparando a mediare tra le posizioni e costruire forme dialogiche di incontro. Come ricorda Todorov, la pratica del dialogo

“deve rispondere ad una duplice esigenza. Da un lato riconoscere la differenza delle voci impegnate nello scambio, senza prestabilire che una delle due costituisca la norma e l'altra rappresenti una deviazione, o un'arretratezza, o una cattiva volontà. Se non si è disposti a mettere in discussione le proprie convinzioni e le proprie certezze, a porsi provvisoriamente nella prospettiva dell'altro – a rischio di constatare che, in quest'ottica, costui abbia ragione –, il dialogo non può avvenire” (Todorov, 2009, p. 265).

Un progetto educativo di cittadinanza, questo, non banale, né di semplice attuazione, che deve auspicabilmente dotarsi delle riflessioni e strategie educative interculturalmente connotate, ma che deve necessariamente realizzarsi attraverso la costruzione di spazi di azione e co-partecipazione. Uno spazio, che non è mai solo fisico, ma soprattutto antropologico (Augè, 1992/1993), costituisce un terreno fertile per lo sviluppo di sentimenti di partecipazione e azione, propri di un reale esercizio di cittadinanza, che oggi è spesso definita attiva, perché espressione di una volontà di azione politica. L'assenza di un sentimento di appartenenza ad un luogo o uno spazio percepito come ambito proprio di sperimentazione e crescita, come luogo familiare in cui poter effettivamente operare per trasformarne le strutture fisiche, ma anche e soprattutto i suoi funzionamenti sociali, impedisce lo sviluppo di una coscienza comunitaria e collettiva.

Divenire cittadini esige la costruzione di un sentire comune verso forme sociali del vivere, in cui tutti si riconoscano parte integrante e interagente. L'acquisizione della cittadinanza, priva della capacità, la volontà, la consapevolezza o la possibilità di operare scelte e azioni per e con la comunità di appartenenza, rimane qualcosa di meramente formale. Per tale ragione, il primo passo per l'educazione alla cittadinanza interculturale si muove nella direzione della formazione di soggetti liberi ed autonomi, in grado di operare

1 “Per diventare “narrazione tossica”, una storia deve essere raccontata sempre dallo stesso punto di vista, nello stesso modo e con le stesse parole, omettendo sempre gli stessi dettagli, rimuovendo gli stessi elementi di contesto e complessità. È sempre narrazione tossica la storia che gli oppressori raccontano agli oppressi per giustificare l'oppressione, che gli sfruttatori raccontano agli sfruttati per giustificare lo sfruttamento, che i ricchi raccontano ai poveri per giustificare la ricchezza” (www.wumingfoundation.com/giap/?p=13512).

attraverso un pensiero criticamente orientato, in cui la comprensione e l'utilizzo della parola, come anche la conoscenza dei contesti e dell'alterità, rappresentano i punti fermi di un processo complesso e infinitamente lungo, che mai può dirsi concluso.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini, M., Lodigiani, R., Zandrini, S. (1995). L'integrazione subalterna. Peruviani, eritrei e filippini nel mercato del lavoro milanese. *Quaderni ISMU*, n. 3.
- Augè M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti M., Bocchi G. (eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Cohen E. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montreal: La Chenelière/Mc Grow Hill
- Damiano E. (eds.) (1998). *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- De Martino E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- EURYDICE (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*. Brussels; http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integration-of-students-with-migrant-background-in-schools-in-Europe_Under-embargo-until-Thursday-17_01_Full_Report.pdf
- Fiorucci M. (2015). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione e insegnamento*, XXIII-1, 55-70.
- Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, V (2), 15-34.
- Freire P. (1993). *Politica e educação*. Sao Paulo: Cortez.
- Langer A. (1995). *La scelta della convivenza*. Roma: E/O.
- Langer A. (2011). *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*. Palermo: Sellerio.
- Maalouf A. (2005). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Marshall T.H. (1976). *Cittadinanza e classe sociale*. Torino: UTET.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma di pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (a cura di) (2004). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Mantova: Sometti.
- Nussbaum C. M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum C. M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum C. M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Ouellet F. (2007). Le componenti della formazione interculturale. In M. Santerini, P. Reggio (eds.), *Formazione interculturale: teoria e pratica*. Milano: Unicopli.
- Oxfam (2020). *Avere cura di noi. Lavoro di cura non retribuito o sottopagato e crisi globale della disuguaglianza*. https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2020/01/Report-AVERE-CURA-DI-NOI_Summary-in-italiano_final.pdf
- Pannikar R. (2002). *Pace e interculturalità*. Milano: Jaca Book.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Milano: Laterza.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2004). Il valore formativo della storia contemporanea. In G. Bosco, C. Mantovani (eds.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*. Soveria Mannelli: Rubbettino. In <http://www.sissco.it/download/pubblicazioni/Santerini.pdf>
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Bari: Laterza.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen A. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Simeoni M. (2005). *La cittadinanza interculturale. Consenso e confronto*. Roma: Armando.
- Tarozzi M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Milano: La Nuova Italia.
- Tarozzi M., Torres C. A. (2016). *Global Citizenship Education: Education and the Crisis of Multiculturalism. Comparative Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Todorov T. (2009). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*. Milano: Garzanti.

Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza

Educating for an equal society: civic education in the perspective of intercultural pedagogy and citizenship

Barbara Gross

Assistant professor of Education | Free University of Bozen-Bolzano (Italy) | Barbara.Gross2@unibz.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Gross, B. (2021). Educating for an equal society: civic education in the perspective of intercultural pedagogy and citizenship. *Pedagogia oggi*, 19(2), 71-78.

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-022021-09>

ABSTRACT

One of the main goals of the UN and the EU is to build a more sustainable, resilient, inclusive, and democratic society. Educational policies in Italy are aligning with this vision, as demonstrated by the recent introduction of the transversal subject of civic education in schools. Within a European and global framework, this contribution offers a critical theoretical reflection on the opportunities and challenges of civic education in Italy. In particular, it examines the pedagogical perspectives of an active and global citizenship for an inclusive society that respects all forms of heterogeneity, and its role in guaranteeing equitable educational opportunities, as indicated by targets 4.7, 4.a and 4.c of the 2030 Agenda. The paper also discusses the core competencies necessary to guarantee educational equity for tomorrow's citizens.

Uno degli obiettivi principali dell'ONU e dell'UE consiste nella costruzione di una società più sostenibile, resiliente, inclusiva e democratica. Le politiche educative in Italia si stanno allineando a questa visione, come dimostra la recente introduzione dell'educazione civica come materia trasversale nelle scuole. All'interno del quadro europeo, ma anche in una prospettiva globale, il presente contributo offre una riflessione teorico-critica sulle opportunità e sulle sfide insite nell'educazione civica in Italia. In particolare, si esaminano le prospettive pedagogiche di una cittadinanza attiva e globale per una società inclusiva che rispetta tutte le forme di eterogeneità, e il suo ruolo nel garantire opportunità educative eque, come indicato dai target 4.7, 4.a e 4.c dell'Agenda 2030. Il contributo inoltre esamina le competenze essenziali necessarie per garantire l'equità nell'educazione dei cittadini di domani.

Keywords: Agenda 2030, Civic Education, Sustainability, Intercultural And Citizenship Education, Equity

Parole chiave: Agenda 2030, Educazione civica, Sostenibilità, Pedagogia interculturale e della cittadinanza, Equità

Received: September 1, 2021
Accepted: October 31, 2021
Published: December 23, 2021

Corresponding Author:
Barbara Gross, Barbara.Gross2@unibz.it

Introduzione

L'inserimento dell'educazione civica (Ministero dell'Istruzione, 2020a) come materia trasversale a tutte le discipline costituisce un ambito di riflessione molto ampio e, per evitare generalizzazioni, questo articolo si focalizza sul contributo che essa offre allo sviluppo di concetti quali cittadinanza, sostenibilità ed equità, in particolare in contesti eterogenei.

Il lavoro riflette: 1) sugli obiettivi dell'Unione Europea per la promozione di una cittadinanza attiva e globale e sulle competenze necessarie ai cittadini di domani per creare una società inclusiva e democratica, con focus sulle competenze necessarie in relazione a contesti eterogenei; 2) sul ruolo dell'educazione civica per promuovere l'accoglienza della diversità nella comunità degli studenti¹; 3) sull'educazione civica in termini di intercultura ed equità; 4) sulle prospettive pedagogiche di una cittadinanza attiva e globale; e, 5) sugli scenari per l'educazione futura.

1. Obiettivi dell'Unione Europea per promuovere la cittadinanza: le competenze per l'esercizio della democrazia

Che la protezione, la cultura e la ri-modellazione della democrazia, la promozione della cittadinanza attiva e globale finalizzata alla creazione di una società più equa e inclusiva siano obiettivi di significativa rilevanza negli anni a venire, emerge da molti settori, fra cui dai fondi europei messi a disposizione per il finanziamento di progetti, come per esempio il nuovo programma Horizon Europe dal 2021 al 2027 con un budget totale di € 95.5 bilioni².

In generale possiamo evincere dai documenti emanati dagli organismi UE che le competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio d'Europa, 2018a; raccomandazioni modificate del 2006) convergono sull'opportunità di incrementare il livello delle competenze linguistiche nei cittadini di domani, sia nelle lingue ufficiali che nelle altre lingue, considerandone l'utilità per la vita lavorativa e personale, nonché per la comunicazione e per la mobilità transfrontaliere; la UE determina il potenziamento di competenze in materia di cittadinanza, al fine di rafforzare la consapevolezza dei valori comuni enunciati nell'articolo 2 del trattato sull'Unione Europea e nella Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione.

Il risalto del tema delle competenze per la cittadinanza evidenzia la necessità di assicurare costante attenzione ai valori fondamentali ad evitare le derive autoritarie dell'Europa del XX secolo, e ne esalta la dimensione sovranazionale; tuttavia nel tracciarli un possibile rischio consiste nell'emergere di un'idea di educazione più incline all'iperspecializzazione lavorativa che alla formazione di cittadini consapevoli e attivi nell'esercizio dei valori democratici, che potrebbe avere la conseguenza di far degradare il concetto di "competenza" in "una deformazione in senso economicista" (Lupoli, 2012, p. 42) del "saper fare". Il futuro dell'educazione, infatti, spesso appare più imperniato attorno ai bisogni dell'economia, sebbene le competenze utili in ambito lavorativo non dovrebbero sostituire il sapere contenutistico tout court, poiché l'aspetto contenutistico delle singole discipline non si contrappone alla funzionalità pratica del "saper fare". Il processo di formazione e cura dello sviluppo della personalità degli studenti e gli apprendimenti utili al loro futuro di lavoratori, cioè la loro *educazione*, non vengono declinati sempre in tal senso, almeno se ci riferiamo agli atti dell'*European Educational Area 2025*³, in cui al termine *educazione*, così profondamente radicato nella cultura europea, si preferisce quello di *competenze, istruzione-formazione e qualificazione professionale*, che meriterebbero disambiguazione da parte degli autori. Le *competenze* in senso di consapevolezza ai valori della democrazia e dell'inclusione che l'educazione civica indica, devono pertanto paventare tale logica (Nussbaum, 2010), e sospingere la formazione delle giovani generazioni in senso olistico se ambiscono a dare concrete risposte alle sfide pedagogiche attuali, le quali richiamano questioni epocali ben individuate nell'introduzione della nuova materia – si pensi alle tematiche della sostenibilità e all'(ab)uso delle tecnologie.

1 I termini usati in tutto l'articolo sono da intendersi riferiti a tutte le diverse forme di genere.

2 <https://www.catalyze-group.com/fund/horizon-europe/>

3 https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en

Da questa breve discussione si evince con chiarezza la centralità del dibattito su quali competenze per il cittadino di domani siano da perseguire e quale sia il ruolo della disciplina educazione civica nella formazione dei nostri giovani, chiamati alla cittadinanza attiva e globale, alla partecipazione, alla gestione della democrazia anche in maniera diretta e alle altissime questioni in ballo, quali il concetto stesso di giustizia, di integrazione sociale, la certezza dell'equità lavorativa, di genere e di diversa origine culturale, linguistica e geografica: concetti questi, tutti non monetizzabili. Non è sufficiente, quindi, una generica conoscenza del dettato costituzionale: tutti gli insegnamenti contribuiscono a configurarne aspetti specifici.

La cittadinanza attiva e globale si prospetta quindi come obiettivo e come traguardo non di una singola o di più discipline, ma dell'azione complessiva della scuola come ambiente educativo. Dalle otto competenze chiave di cittadinanza (Ministero dell'Istruzione, 2007) e dalle raccomandazioni sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento (Consiglio d'Europa, 2018b), documenti rilevanti ai fini dell'educazione civica come materia, si evince che si deve passare alla consapevolezza di una cultura della democrazia, che è altra cosa rispetto al "saper fare", perché presuppone l'esercizio di una coscienza critica che non può essere appresa passivamente, ma che deve essere innanzitutto vissuta, conosciuta nei suoi sviluppi e progressi storici, dibattuta, tradotta in azioni concrete nel contesto scuola, anche in collaborazione con le famiglie e il territorio.

L'Unesco (2018) infatti per cittadinanza globale intende "il senso di appartenenza ad una comunità più ampia e a un'umanità condivisa, a un'interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale" (p. 14), chiarendo che l'educazione alla cittadinanza globale includa tre dimensioni concettuali fondamentali tra loro legate:

- *Cognitivo*: cioè conoscenze, analisi e pensiero critico per quanto riguarda le questioni globali, regionali, nazionali e locali, l'interazione e l'interdipendenza dei diversi paesi e popoli;
- *Socio-emotivo*: senso di appartenenza ad una comunità umana, con cui condividere valori e responsabilità, empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità;
- *Comportamentale*: agire in maniera responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più sostenibile e pacifico.

L'educazione alla cittadinanza, vista dalla prospettiva della pedagogia interculturale e del riconoscimento della diversità, permette quindi agli studenti di "riconoscere e capire le differenze e le identità multiple, come per esempio la cultura, la lingua, la religione, il genere e la nostra comune umanità e sviluppare competenze utili a vivere in un mondo sempre più ricco di diversità" e di "sviluppare valori di equità e giustizia sociale e competenze adatte ad analizzare in maniera critica le disuguaglianze basate sul genere, sullo stato socio-economico, sulla cultura, la religione, l'età" (Unesco, 2018, p. 16).

2. L'educazione civica per l'accettazione delle diversità

Dall'anno scolastico 2020/21 con la legge 92 del 20 agosto 2019 l'insegnamento scolastico trasversale dell'educazione civica è stato reintrodotta nel primo e secondo ciclo d'istruzione come materia aggiuntiva, dotata di valutazione propria e trasversale a tutte le discipline. Anche nella Scuola dell'Infanzia sono previste iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile con l'obiettivo di iniziare molto presto a formare "cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri" (L 20 agosto 2019, n. 92 – Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica).

In realtà l'educazione civica era già presente nella scuola dal 1958 per volontà di Aldo Moro (Caligiuri, 2019), che l'aveva introdotta con l'obiettivo di orientare le nuove generazioni del secondo dopoguerra verso la conoscenza dei diritti e doveri del cittadino di un Paese libero, ai valori di rispetto e di inclusione per tutte le categorie umane; successivamente la materia era stata soppressa dall'anno scolastico 1990/91. In confronto all'idea di educazione civica degli anni '50, oggi la dimensione sovranazionale prevale. L'idea di cittadinanza non è solamente legata allo sviluppo di un'identità nazionale, ma è fortemente legata a quella ibrida, cioè quella che riconosce, accetta e promuove le diverse forme di diversità quali l'eterogeneità legata a differenze di genere, età, conoscenze, provenienze, culture e lingue, nonché al senso di appartenenza, alla solidarietà, cooperazione (inter)nazionale e alla sostenibilità.

La legge 92/2019 prevede tre nuclei tematici dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica:

- Costituzione, diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà;
- Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio;
- Cittadinanza digitale (Ministero dell'Istruzione, 2020b).

Il focus di questo contributo si concentra sul tema numero 2, che include la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi, l'uguaglianza tra persone, la cittadinanza attiva e un'istruzione di qualità.

I temi stessi di tutti e tre i punti sono comunque trasversali: il punto 1 coglie l'aspetto che motiva lo studio della carta costituzionale, e cioè che essa non costituisce solo la legge fondamentale del nostro Paese, ma rappresenta anche uno *spazio pedagogico* nel quale è possibile orientare i cittadini verso ideali di legalità, di equità sociale ed eguaglianza (Corradini, Mari, 2019) che oggi sono da estendersi anche agli spazi virtuali.

Il tema della cittadinanza viene collegato agli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU, con particolare attenzione all'obiettivo numero 4: *Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti* (ONU, 2015; UN, 2015), in cui acquistano particolare rilevanza i punti di seguito elencati. Secondo questo documento entro il 2030 dovrebbe venire garantita la costruzione di:

- 4.5: un accesso equo a tutti gli alunni e studenti e a tutti i livelli di istruzione, con un focus specifico ai bambini in situazioni di vulnerabilità;
- 4.7: un accesso a tutti gli alunni e studenti alla conoscenza e alle competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, i diritti umani, la parità, la cittadinanza globale e la valorizzazione delle diversità culturali;
- 4.a: istituzioni educative sensibili ai bisogni degli studenti e adatti ad un apprendimento in sicurezza, non violento e inclusivo;
- 4.c: un corpo docenti più qualificato, anche grazie alla cooperazione internazionale.

3. Riflessione sull'educazione civica: intercultura e equità

L'introduzione dell'educazione civica come materia trasversale e il suo carattere interdisciplinare con lo sguardo ancora più orientato verso l'Europa sicuramente comporta grandi possibilità nel superamento dei nazionalismi. Essa favorisce il dialogo interculturale, la riduzione della marginalizzazione dei più vulnerabili nella società partendo dalle istituzioni educative (Fiorucci, 2020) e il ruolo centrale dell'essere umano nella società contro i rischi posti dalla commercializzazione e dal consumismo nel mondo. Ci sono anche sfide sia persistenti che emergenti, soprattutto in relazione alla natura trasversale della materia, quali:

- I temi e gli obiettivi sono vasti e le sole 33 ore annuali in cui dovrebbero essere trattati rappresentano una sfida per gli insegnanti, che dovranno prestare sufficiente attenzione a nuclei nodali come, ad esempio, la cittadinanza attiva, e a creare legami con l'attualità.
- In quanto materia trasversale suscita dibattiti in merito alla sua collocazione nei curricula scolastici e il ruolo del coordinatore. Il successo delle iniziative dipende dalla programmazione trasversale nel gruppo insegnanti in quanto sono contitolari dell'insegnamento mentre i criteri, metodi e modalità delle valutazioni periodiche sono deliberate dal collegio dei docenti.
- La formazione dei docenti è congrua? Il piano di formazione dei docenti prevede moduli di almeno 40 ore, secondo il metodo della "formazione a cascata", procedura che permette di trasmettere contenuti da un/a collega agli altri senza che tutti frequentino dei corsi dedicati, economizzando sui costi. In totale sono stati messi a disposizione 4 milioni di euro per un totale di 1250 corsi per il primo e secondo ciclo di istruzione, distribuiti nelle diverse regioni italiane (Ministero dell'Istruzione, 2020c). Iniziative per la formazione sono poi offerte da sindacati e istituzioni che si occupano di formazione⁴ e da enti competenti per la formazione, quali gli IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa) – Enti strumentali del Ministero dell'Istruzione e INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa). Di interesse sono anche gli sviluppi dell'editoria scolastica in questo senso⁵, che offrono lezioni e argomenti svolti ai docenti e ai coordinatori e materiali di lavoro già predisposti.

4 Vedi ad esempio <https://corsi.tecnicaldellaeducazione.it/corsi/corsi-svolti/educazione-civica-2/>

5 Vedi ad esempio <https://www.mondadorieducation.it/cittadinanzass2/>

- Come si articola l'estensione dell'educazione civica anche all'istruzione degli adulti, che già esercitano il loro ruolo di cittadinanza?
- Anche se la dimensione internazionale è forte nella determinazione concettuale della cittadinanza all'interno dell'educazione civica, il rischio di nazionalismi deve essere considerato, per evitare di sviluppare una visione unilaterale.

4. Le prospettive pedagogiche di una cittadinanza attiva e globale per una società più equa e inclusiva

A fronte di quanto discusso sopra, l'educazione civica e il concetto di cittadinanza attiva e globale in essa inclusa necessitano di una forte dimensione interculturale, che sia in grado di valorizzare i contesti eterogenei e sostenibili richiesti da una società più equa e inclusiva; i dati in Italia ancora indicano esservi divario educativo fra studenti con e senza background migratorio (Malusà, 2020), e questi ultimi ottengono punteggi inferiori negli studi internazionali sulla valutazione delle competenze (OCSE, 2015, 2019). I dati statistici mostrano inoltre una situazione allarmante in termini di ritardo scolastico: nel secondo ciclo di istruzione il 59% degli alunni di nazionalità non italiana ha ritardo scolastico rispetto al 21% circa degli alunni di nazionalità italiana; il ritardo è significativo anche nel primo ciclo di istruzione obbligatoria, con il 33% degli alunni nella secondaria di primo grado e il 12% nella primaria (MIUR, 2019). Anche il tasso di abbandono scolastico è preoccupante: in Italia nel 2019 è stato del 13,5% (Istat, 2020). Nel 2020, la percentuale è diminuita leggermente (al 13,1) ma è ancora al di sopra della media UE (10,1%; si veda Eurostat, 2021). Anche se la tendenza è positiva, l'obiettivo dell'UE nell'ambito della strategia Europa 2020 per una crescita sostenibile e inclusiva di ridurre il tasso di abbandono scolastico al di sotto del 10% (Parlamento Europeo, 2011) non è stato ancora raggiunto.

In aggiunta la pandemia COVID-19 rappresenta un pericolo aggiuntivo per gli adolescenti, soprattutto per i più vulnerabili, in termini di sviluppo psicosociale e di assunzione di un ruolo attivo nella società. I risultati di Save the Children (2021) indicano che gli adolescenti nel tempo del COVID-19 soffrono a causa delle limitazioni nei contatti sociali e lamentano che l'apprendimento online ha un impatto negativo sulle loro abilità sociali e sul loro benessere in generale, è probabile che gli abbandoni aumentino (Save the Children, 2020; World Bank Group, 2020), per cui il fenomeno deve essere affrontato immediatamente. Anche il senso soggettivo di appartenenza è cruciale nella decisione di interrompere gli studi. Alcuni studiosi (Tarozzi, 2015) sostengono che il modello di *educazione interculturale* in precedenza adottato non sia riuscito ad affrontare la disuguaglianza perché si concentrava sulla diversità culturale come valore, sottovalutando in questo modo la questione dell'equità. In questo contesto sembra inevitabile considerare la diversità degli studenti quale elemento cruciale per l'equità, affrontando così aspetti trascurati per decenni, come la valorizzazione, l'inclusione e la promozione della lingua d'origine degli studenti nella scuola, peraltro espresse dalle linee guida ministeriali nazionali (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; MIUR, 2014).

L'insegnamento dell'educazione civica, in particolar modo della educazione alla cittadinanza, riveste quindi un ruolo fondamentale nella riduzione dell'abbandono scolastico e nel garantire opportunità eque a tutti gli studenti; essa è fortemente legata all'educazione politica, come ravvisato da Freire (1998), secondo il quale ogni forma di educazione è anche un atto politico e i suoi risultati normativi determinano la configurazione dello spazio sociale, i riferimenti di valore e le concezioni del mondo. Come evidenziano Tarozzi e Torres (2016), in un contesto di globalizzazioni multiple, interconnessioni di società, diversità globale e identità ibride, l'educazione alla cittadinanza globale ha un ruolo fondamentale nel garantire diritti uguali. Nonostante ciò, gli stati nazionali hanno tutt'ora un'influenza enorme sulla definizione dei diritti e nella determinazione di concetti quali "noi" e "gli altri"; il termine *cittadinanza*, secondo gli autori citati, evocerebbe un modello più di esclusione che di inclusione ed è in definitiva un continuo *work in progress*, e, se associato a talune ideologie, può legittimare le disuguaglianze sociali anziché contrastarle. Una cittadinanza globale si fonda su una concezione dei legami globali e sull'impegno per il bene comune, per cui il concetto di cittadinanza è di conseguenza tuttora *sub judice*: si fanno strada all'interno dell'area anche idee quali la cittadinanza democratica e multiculturale (Torres, 1998), la cittadinanza interculturale (Tarozzi, 2008), la cittadinanza democratica e interculturale (Veugelers, 2019), forme di pensiero sempre più orientate verso un'idea di appartenenza globale e globale (Geertz, 1999; Bauman, 2005) come corre-

sponsabilità pedagogica tra scuola-famiglia-territorio. Si esula, quindi, in questa prospettiva, da un mero sapere legalistico, cioè il rispetto dei diritti e l'adempimento dei doveri, per convergere in questo periodo storico in modo ancora più rilevante verso valori universali come la (pro)socialità, la solidarietà, la partecipazione attiva, e la tutela della natura e della salute (Santerini, 2010).

Il concetto di cittadinanza inoltre non è immutabile, ma deve essere soggetto a modifiche in relazione ai cambiamenti in atto e alle condizioni sociopolitiche (inter)nazionali: al momento l'Italia si trova al bivio tra un progetto *moderno* orientato ai valori repubblicani, all'identità italiana e al patto costitutivo, e un progetto *post-moderno*, cioè "rivolto al pluralismo, che tiene conto della grande varietà di culture ormai presenti in Italia, culture non solo in senso etnico (cioè presenza di immigrati), ma anche etico (presenza di culture laiche e religiose, culture di tipo liberale e di tipo solidaristico)" (Santerini, 2020, p. 1).

5. Conclusioni

Il mondo della scuola è in questo momento storico pervaso da incertezze in quanto soggetto a instabilità epocali, che ripropongono anche per questo specifico tema l'interrogativo su quali debbano essere i fondamenti dell'educazione, e se essa sia quasi solo strumentalizzazione e preparazione al mercato del lavoro, declinati sotto la locuzione *apprendimento permanente*. È evidente uno spostamento verso competenze che mirano sempre più all'auto-organizzazione dell'individuo (si vedano per esempio le *Future Skills*, OCSE, 2021; WEF, 2021; Ehlers, 2020): il coaching, il counselling, il mentoring e l'orientamento riflessivo stanno giocando un ruolo sempre più importante in questo senso e c'è da sperare che questi strumenti vengano utilizzati soprattutto per lo sviluppo umano (Sen, 2018). Inoltre, in tempi di crisi acuta come nelle attuali circostanze sociopolitiche, le guerre e i movimenti migratori associati, i media, la crisi climatica, le *fake news* così come la pandemia, le scuole affrontano ulteriori sfide nel promuovere l'accettazione della diversità, ad esempio in termini di genere, origine, lingua, e orientamenti religioso-politici.

Un approccio sostenibile e pedagogico alla conoscenza (Keiner, Gross, 2021) indica non solo il sapere legato a delle materie specifiche, ma anche e soprattutto il sapere sull'identità, modo di vivere, tradizioni e lingue proprie e altrui. Formare cittadini di domani quindi significa anche proporre loro strumenti per vivere una vita responsabile, rispettosa e consapevole nella vita civica, culturale e sociale. A riguardo lo sviluppo del pensiero critico è indispensabile. La conoscenza – intendendo per essa tutte le sue diverse articolazioni – è l'unico strumento per raggiungere l'esercizio della cittadinanza globale che accoglie le diverse forme di eterogeneità negli esseri umani, la lotta contro gli stereotipi, la marginalizzazione e i pregiudizi e che infine permette scuola e società eque.

Orientare tutte le discipline in direzione delle competenze di cittadinanza e dei principali obiettivi dell'Agenda 2030 non vuol dire modificare o ridurre gli obiettivi di apprendimento previsti sia dalle indicazioni nazionali che dalle scelte delle singole scuole nella loro autonomia; significa piuttosto incarnare i valori e viverli in prima persona in una sorta di *laboratorio permanente* in cui gli studenti possono conoscere, sperimentare, dibattere, costruire. Solo in questo modo gli apprendimenti valorizzano i contenuti, perché offrono un senso che anche gli alunni più giovani possono comprendere, naturalmente espresso nei linguaggi relativi alla loro età e livello di competenza. La sfida dell'Agenda 2030 potrebbe allora ri-convertire *l'istruzione* in *educazione* e promuovere la coscienza civile come valore educativo prioritario e la scuola un luogo non pseudo-democratico ma autenticamente tale. La scuola deve offrire occasioni di esperienze civiche che si collegano ed espandono la *Lebenswelt* (Habermas, 1995/2019) degli studenti. L'azione educativa della scuola consiste, quindi, assieme e sulla base delle conoscenze, nella formazione integrale del cittadino europeo e globale in modo tale da renderlo capace di trasferire le conoscenze e le esperienze scolastiche in contesti reali. Come sottolinea Dewey (1965) l'educazione morale – e quindi anche l'educazione civica – fallisce, "se si fa fine supremo lo sviluppo del carattere e al tempo stesso si tratta l'acquisto del sapere e lo sviluppo del raziocinio che necessariamente occupa la maggior parte del tempo scolastico, come se non avessero niente a che fare col carattere" (p. 452).

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*. Roma: Armando.
- Caligiuri M. (2019). *Aldo Moro e l'educazione civica*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Consiglio d'Europa (2018a). *Raccomandazioni del Consiglio d'Europa relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. In <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Consiglio d'Europa (2018b). *Raccomandazioni sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*. In <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=IT)> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Corradini L., Mari G. (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dewey J. (1965). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ehlers U. D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft* (1st ed.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Eurostat (2021). *Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger nach Geschlecht*. In <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/t2020_40/default/table?lang=de> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Freire P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman, Littlefield Publishers.
- Geertz C. (1999). *Mondo globale, mondi locali*. Bologna: Il Mulino.
- Habermas J. (1995/2019). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ISTAT (2020). *Istruzione e formazione: Giovani dai 18 ai 24 anni d'età che abbandonano prematuramente gli studi*. In <<http://dati.istat.it/>> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Keiner E., Gross B. (2021). Biblioteche universitarie ed ecologia della conoscenza nell'era della post-verità. In G. Cavrini et alii. *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano* (pp. 74-84). Milano: FrancoAngeli.
- L 20 agosto 2019, n. 92 – Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, art.2, GU Serie Generale n.195 del 21-08-2019.
- Lupoli N. (2012). *La formazione come bene comune*. Milano: Franco Angeli.
- Malusà G. (2019). *Riuscire a farcela: Pianificare percorsi di successo scolastico per studenti di origine migrante*. Milano: Franco Angeli.
- Ministero dell'Istruzione (2007). *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria. Allegato 2 del Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007*. In <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Ministero dell'Istruzione (2020a). *L'Educazione Civica: Un percorso per formare cittadini responsabili*. In <https://www.istruzione.it/educazione_civica/> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Ministero dell'Istruzione (2020b). *Allegato A: Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. In <http://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf> (ultima consultazione: 27/08/21).
- Ministero dell'Istruzione (2020c). *Piano per la formazione dei docenti per l'educazione civica di cui alla legge n.92/2019*. In <https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/piano%20formazione.pdf> (ultima consultazione: 27/08/21).
- Nussbaum M.C. (2010). *Not for profit, why democracy needs the humanities*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- OCSE (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration. OECD Reviews of Migrant Education*. Paris: OECD.
- OCSE (2019). *Results from PISA 2018*. In <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA.pdf> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- OCSE (2021). *Future of Education and Skills 2030. Organisation for Economic Co-operation and Development*. In <<https://www.oecd.org/education/2030-project/>> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Unesco (2018). *Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento*. In <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Parlamento Europeo (2011). *Reducing early school leaving in the EU*. In <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0be26a1-8c22-4075-ba1f-f8f9840fe325/language-en/format-PDF/source-204740481>> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Santerini M. (2010). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.

- Santerini M. (26.03.2020). *Il quadro attuale dell'educazione alla cittadinanza*. In <http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/educazione_alla_cittadinanza.pdf> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. In <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Save the Children (2021). *Riscriviamo il futuro. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi*. In <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-6-mesi_1.pdf> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- Sen A. (2018). *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Tarozzi M., Torres C.A. (2016). *Global Citizenship Education: Education and the Crisis of Multiculturalism. Comparative Perspectives*. London: Bloomsbury.
- Tarozzi M. (2008). Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale. In L. Mortari (Ed.), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 121-140). Milano: Mondadori.
- Torres C.A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Veugelers W. (2019). *Education for Democratic Intercultural Citizenship*. Leida: Brill.
- UN (2015). *Sustainable Development Goals*. In <https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- WEF (2021). *Skills for Your Future. World Economic Forum*. In <<https://www.weforum.org/focus/skills-for-your-future>> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- World Bank Group (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: a set of global estimates*. In <<pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-June17-r6.pdf>> (ultima consultazione: 29/08/2021).

Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Storia.
Strategie e metodologie formative

Citizenship education in pluralist Europe through the promotion
of well-being within the community body. Training strategies and methodologies

Pasquale Renna

Ph.D. | University of Bari "Aldo Moro" (Italy) | pasquale.renna@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Renna, P. (2021). Citizenship education in pluralist Europe through the promotion of well-being within the community body. Training strategies and methodologies. *Pedagogia oggi*, 19(2), 79-84.

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-022021-10>

ABSTRACT

Today, talking about citizenship education means dealing with examples of multiculturalism and intercultural education. In this regard, the sense of belonging to a community through an effective contribution to its construction is very important. In the pluralist European Union therefore, promoting the civic sense of belonging to the social body is possible if we start from an awareness of being an active part of it. Through a targeted training project in schools, it is possible to identify the substantial resources and opportunities that derive from an awareness of being part of the same community body.

Parlare di educazione alla cittadinanza, oggi, significa confrontarsi con le molteplici istanze della multiculturalità. Di fondamentale importanza, in tal senso, si rivela il senso di appartenenza a una data comunità in base al fattivo contributo alla sua edificazione. Nell'Europa pluralista si tratta, dunque, di promuovere il senso civico di appartenenza al corpo sociale a partire dalla presa di coscienza di esserne parte attiva, mediante una mirata progettualità formativa che sappia individuare i nodi problematici ma anche le straordinarie risorse e opportunità derivanti dalla consapevolezza di essere inseriti nel medesimo corpo comunitario. Una consapevolezza che passa attraverso la scuola e la progettualità formativa ivi realizzata.

Keywords: Citizenship, School, Intercultural Education, Promotion Of Wellbeing, Educational Projection

Parole chiave: Cittadinanza, Scuola, Intercultura, Progettazione formativa, Promozione del benessere

Received: September 3, 2021

Accepted: November 9, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Pasquale Renna, pasquale.renna@uniba.it

1. *Unitas multiplex* comunitaria nel contesto dell'Unione Europea, tra realtà e sogno.

“L'appartenenza”, scriveva Giorgio Gaber in una nota poesia-canzone dell'anno 1994, “è avere gli altri dentro di sé”. Mai definizione fu più appropriata per introdurre la problematica che è a monte della presente indagine: come promuovere, nei migranti, il senso di appartenenza a una comune civiltà europea e, cosa non meno importante, come promuovere nei popoli europei il senso di una appartenenza “plurale” che coinvolga anche i migranti?

Autorevoli pedagogiste contemporanee hanno elaborato approfondite analisi e progettualità pedagogiche e didattiche aventi come problematica-cardine la questione della condizione di *doppio sradicamento* che i migranti vivono (Guaragnella, Pinto Minerva, 2005; Gallelli, 2018). Sradicamento dalla terra delle origini, a cui non più appartengono a motivo del, troppo spesso forzato, viaggio della speranza verso terre di approdi in cui realizzare il sogno di una vita dignitosa, al riparo da fame, miseria, guerre. Sradicamento dalla stessa terra degli approdi, a cui non ancora appartengono a motivo del rifiuto che, spesso pregiudizialmente, viene loro opposto da una collettività a sua volta non formata ad un consapevole e maturo pluralismo democratico. Tale pluralismo, ci avvertiva in tempi non sospetti John Dewey (1916), è al cuore di quella sensibilità verso la democrazia che va ben oltre il mero inserimento in un dato quadro istituzionale. La democrazia nasce quando si acquisisce consapevolezza della natura costitutivamente partecipativa della convivenza umana, entro cui divenire soggetti democratici significa decidere di mettere insieme le risorse comuni per affrontare costruttivamente le molteplici sfide che l'ambiente quotidianamente pone. Di conseguenza, rifiutarsi di riconoscersi costitutivamente bisognosi dell'altro, che ci riconosce e ci libera (Pinto Minerva, 2017), significa vivere in una illusione di autosufficienza che, purtroppo, appartiene, soprattutto a partire dal vertiginoso sviluppo economico che la cultura occidentale ha avuto in seguito alla ricostruzione realizzata nel Secondo Dopoguerra, a molte persone che vivono in Europa, plasmate dai mezzi di comunicazione di massa all'uso compulsivo di beni di consumo, da utilizzare nell'ambito di una esistenza dedita al mero soddisfacimento di desideri materiali. Opporsi a ciò che potremmo definire la sub-cultura individualista è possibile soltanto promuovendo una specifica progettualità pedagogica e didattica tesa al riconoscimento della costitutiva incompiutezza e incompletezza dell'essere umano e del suo intrinseco bisogno dell'apertura all'Altro. Per questo la democrazia è educazione, ovvero un senso autentico di democraticità nell'ambito delle relazioni umane non può che essere promosso a partire dalla predisposizione, soprattutto a scuola e nei contesti educativi e formativi sia formali, sia informali, sia non-formali, di itinerari di cooperazione dalla forte valenza etica. Una comune umanità e una comune civiltà si costruiscono, come ci ricordava Lorenzo Milani, soltanto entro un quadro collaborativo teso a “[un] fine [che] deve essere onesto, grande” (Scuola di Barbiana, ed. 1996).

In proposito, è stato puntualmente osservato come, per promuovere una siffatta concezione della democrazia, sia quanto mai opportuno puntare su un senso della collettività che vada oltre la classica anti-nomia Io-Noi su cui poggia l'individualismo del soggetto occidentale, inserito in un contesto sociale che viene percepito come mero fondo-a-disposizione per realizzare piani e progetti tesi all'autorealizzazione contro-gli-altri. La decostruzione dell'individualismo, in tal senso, passa attraverso la presa di coscienza basilare per cui il soggetto si costruisce nell'ambito di ambienti e contesti, nonché mediante processi di co-costruzione collettiva. Per tale ragione è stato ritenuto opportuno ripensare lo stesso termine individuo, sostituendolo con il termine *condividuo* (Remotti, 2019; Gallelli, 2018).

Un termine, *condividuo*, quanto mai appropriato per descrivere la co-appartenenza tra Europei e Migranti nella costruzione della comune *casa* europea, soprattutto a partire da specifiche vicende occorse nel Secondo Dopoguerra. Molti Paesi europei, infatti, hanno attirato migranti, soprattutto dai Paesi africani e mediorientali, perché erano bisognosi di manodopera a basso costo nei molteplici settori industriali che fungevano da motore della Ricostruzione. Non di rado, però, al riconoscimento dei migranti in quanto lavoratori si è accompagnato, parallelamente, un loro deciso misconoscimento in quanto cittadini, un misconoscimento dimostrato da molte delle loro dolorose storie.

Ogni qualvolta si accenna alla presunta ‘minaccia’ costituita dai migranti, compresa quella di attacchi terroristici, io penso all'insicurezza e ai momenti di autentico terrore che queste persone hanno dovuto affrontare a causa della loro percepita estraneità. Nell'immagine d'insieme della migrazione, le zone d'ombra più cupe sono rappresentate dalla violenza inflitta da gruppi e singoli residenti ai nuovi arri-

vati. Per fare solo un esempio tra i tanti: nel novembre 1992, nel corso di un attentato incendiario con motivazioni razziali perpetrato da alcuni estremisti di destra a Mölln, vicino a Lubeca, morirono due ragazze adolescenti e la loro nonna. Vent'anni dopo alcuni esponenti della comunità turca protestarono contro il consiglio comunale che aveva respinto la richiesta di intitolare una via alla loro memoria. Se l'assassinio è il simbolo della migrazione come terribile prova, il dibattito successivo dimostra chiaramente che la memoria di quella prova è ancora un campo di battaglia. Il secco rifiuto ufficiale non fece che riaprire la ferita originaria. (Gatrell, 2020, p. 18)

Si dimostra urgente, in base alla testimonianza sopra riportata, mettere in campo *dinamiche di riconoscimento* al cuore delle quali sta la questione, tutta da promuovere nelle sedi formative appropriate, della reciprocità, della coappartenenza, della riscoperta dei molteplici luoghi e momenti in cui, concretamente, si è proceduto alla costruzione della comune civiltà.

Pertanto, promuovere una mirata progettualità formativa che accresca la consapevolezza *condividuale* sia dei migranti sia delle persone che vivono da più generazioni nelle terre della "democratica" Unione Europea, è quanto mai opportuno per incoraggiarne la costruzione e, di conseguenza, per promuovere, negli ambienti formativi della scuola e dell'extrascuola, una educazione alla cittadinanza europea che abbia al suo centro la promozione di dinamiche di riconoscimento.

2. Educare al riconoscimento delle stratificazioni culturali per promuovere uno stile di apprendimento *migrante* nell'Europa pluralista.

Promuovere dinamiche di riconoscimento dei migranti europei rappresenta, in tal senso, una delle più grandi sfide pedagogiche, oltre che culturali e politiche, del nostro tempo. Un tempo in cui retoriche re-vansciste e narrazioni essenzializzate ne rendono la realizzazione viepiù difficoltosa.

Far ciò, e dunque promuovere un autentico senso di appartenenza a una medesima collettività alla cui costruzione partecipare in uno spirito autenticamente democratico, diviene possibile soltanto abbandonando la pretesa di imporsi sugli altri, per acquisire la consapevolezza di essere inseriti in un tutto che è più della somma delle singole parti.

Ciò può avverarsi soltanto mediante la promozione, in primis nella Scuola, di soggettività nomadi (Braidotti, 1995), che acquisiscano gli opportuni strumenti culturali che le mettano in grado di riappropriarsi della storia e della civiltà europea, sentendola come storia plurivoca e sinfonica, realizzata grazie all'apporto di molteplici soggetti e comunità; una storia che sentano come propria in quanto realizzata collegialmente, e non unilateralmente scritta da una civiltà imperialista, colonizzatrice.

Come, dunque, trasformare una soggettività autocentrata e fondata sull'individuo in una soggettività con-dividuale e nomadica (Braidotti 1995; Pinto Minerva 2002), caratterizzata da uno stile di pensiero e di apprendimento *migrante*, ovvero sensibile alle transizioni, alle intersezioni e alle contaminazioni culturali più che alle fondazioni?

Transitare verso una soggettività caratterizzata da uno stile di pensiero e di apprendimento *migrante*, che conduca a un nuovo modo di leggere la storia e la civiltà, significa ricercare i luoghi in cui, nel corso del tempo, si sono stratificati i transiti dei popoli e delle civiltà, così come significa ricercare i luoghi in cui, in prospettiva tanto sincronica quanto diacronica, si sono verificate nuove sintesi di civiltà a partire dalla fecondità prodotta da scambi culturali vissuti nella pace e nella serenità dell'incontro.

Promuovere, nelle istituzioni e nelle agenzie formative scolastiche ed extrascolastiche, dunque, una soggettività con-dividuale caratterizzata da uno stile di pensiero e di apprendimento *migranti* significa formare nei soggetti educativi la consapevolezza della propria co-essenzialità con le alterità con cui si coabita. Significa, inoltre, sollecitare in loro la coscienza del fatto che la storia è fatta di popoli che, da sempre, si sono reciprocamente scambiati usi, costumi, dottrine, arti e scienze, saperi e sapori, visioni e concezioni del mondo. Si tratta, pertanto, di proporre una narrazione della Storia, sia nelle istituzioni del sapere formalizzato sia nelle realtà del fuori-scuola, che sappia soffermarsi su luoghi e momenti in cui i contatti tra i popoli hanno generato fecondità culturale che, a sua volta, ha dato luogo a inedite sintesi di civiltà.

Per tale ragione una soggettività nomadica (Deleuze, Guattari, 1996) caratterizzata da uno stile di pensiero e di apprendimento *migrante* saprà soffermarsi più sulle transizioni che sulle fondazioni. Saprà inter-

pretare la Storia come un lungo itinerario di attraversamenti di terre e di mari da parte di popoli che, di volta in volta, hanno lasciato traccia di sé in un ambiente condiviso e nell'ambito di relazioni feconde, siano esse armoniose o persino conflittuali.

Una siffatta soggettività non può che essere promossa, nello spazio di insegnamento-apprendimento delle istituzioni scolastiche europee (penso principalmente ai gradi scolastici più elevati, laddove sia più semplice rielaborare i contenuti di base appresi nei gradi inferiori), mediante un ripensamento dell'insegnamento della Storia e dell'Educazione Civica, laddove della Storia, sulla scia dell'insegnamento annalista, vengano messi in luce i momenti che hanno creato le civiltà, i passaggi fondamentali che ne hanno determinato i cambiamenti, i luoghi in cui sono avvenute le sintesi culturali determinate dalle contaminazioni culturali determinate dagli incontri di donne e uomini che hanno condiviso saperi strategici ed esperienze significative.

Ecco che, allora, la Storia, lungi dall'essere una materia scolastica caratterizzata da sterile mnemonismo, si trasforma in un'avventura della conoscenza, caratterizzata da itinerari, spesso non lineari, di continua scoperta e riscoperta delle tracce seminate che le civiltà e le culture hanno impresso nei luoghi, mediante il passaggio, la convivialità e il confronto tra viaggiatori, intellettuali, semplici percorritori di sentieri fisici ed esistenziali.

Una continua scoperta e riscoperta da effettuare mediante un preciso esercizio euristico e indagativo, nel contesto di itinerari di studio caratterizzati da una marcata interdisciplinarietà e in cui possa essere esercitato il pensiero investigativo, critico e creativo. In tal modo, sarà possibile costruire percorsi di carattere indiziario, in cui leggere le piccole e spesso sottaciute storie che compongono la grande Storia ma di cui non si conoscono che tracce disseminate nei molteplici artefatti culturali che sfuggono alle narrazioni unilaterali dei gruppi che riescono a imporre la propria narrazione degli eventi.

3. Proposte pedagogiche per il ripensamento dell'insegnamento della Storia nella Scuola italiana

La scuola rappresenta, nel contesto comunitario europeo, con particolare riguardo all'Italia, una straordinaria agenzia formativa, mediante la quale è possibile costruire percorsi di cittadinanza consapevole. I soggetti migranti, in particolare, rappresentano una ricchissima risorsa per poter pensare *altrimenti* e costruire itinerari di civiltà ispirati al senso di co-appartenenza a una medesima collettività. Mediante una mirata progettualità formativa avente come protagonista un approccio innovativo alla Storia, è possibile dare corpo a tale opportunità.

Vengono di seguito abbozzati i contenuti di alcuni moduli di apprendimento trasversali, dal potenziale fortemente interdisciplinare.

- a) *Modulo 1.* Riscoprire gli attraversamenti culturali nella città di Toledo (Spagna). Come le sponde del mare, la Storia accoglie continuamente, ininterrottamente, tracce delle storie dei popoli che hanno calcolato le stesse terre e sui cui hanno lasciato testimonianze stratificate. Si tratta di impronte di passaggi e di soste più o meno prolungate dovute a ragioni di guerra o di pace. La città di Toledo, in particolare, nel XIII secolo, è stata sede di una felice compresenza di intellettuali che parlavano arabo, ebraico e latino. Intellettuali che sono stati in grado di lanciare un processo di traduzione di opere di filosofi dall'arabo al latino, medici, astronomi, scritte in lingua araba e in gran parte tramandate nel corso dei secoli dalla sponda orientale alla sponda occidentale del mar Mediterraneo, entrambe, a quel tempo, occupate da dominazioni di carattere islamico. Riscoprire e ripercorrere il viaggio che ciascuna opera ha effettuato lungo le sponde del Mediterraneo, per giungere, grazie all'opera dei traduttori toledani, nelle grandi Università europee medievali, da Oxford a Parigi, può aiutare i giovani studenti a comprendere la coappartenenza di popoli e culture nel comune spazio di civiltà euro-mediterraneo (D'Ancona, 2005).
- b) *Modulo 2.* Dalla formica alla stella: universi mondi ricevono vita dal Sole (Giordano Bruno, 1584). Una soggettività nomadica percepisce la Storia come il racconto, la narrazione di un continuo flusso vitale in cui un sistema di soggetti viventi e non viventi, tra loro indissolubilmente intrecciati nella comune rete della vita, offre testimonianza di sé e del proprio posto nel più vasto contesto complesso

(Pinto Minerva, 2017), nonchè dei suoi collegamenti con altri esseri viventi e non viventi, e ancora dei suoi percorsi di attraversamento spaziotemporale. Nel caso specifico, si tratta di un modulo di approfondimento interdisciplinare improntato alla metodologia della *Big History* (Stokes Brown, 2017) che abbia come argomento il ruolo fondamentale del Sole per la vita della Terra, dal microcosmo del DNA al macrocosmo delle grandi civiltà umane che hanno riconosciuto e narrato il ruolo vitale della grande Stella in opere monumentali e straordinarie narrazioni mitologiche.

- c) Modulo 3. Lungo il cammino: alla ricerca di stratificazioni culturali nell'itinerario della via Appia Roma-Brindisi. Un cammino rappresenta, senz'altro, uno scrigno di bellezze naturalistiche e culturali, da cui è possibile trarre narrazioni in cui si pongano in evidenza le pluristratificazioni lasciate da popoli e culture nel corso dei secoli (Demetrio, 2018). Sarà possibile osservarle lungo il percorso, da effettuarsi preferibilmente a piedi, per facilitare una maggiore interiorizzazione e una più approfondita riflessione sulle tracce che, nel tempo, popoli e civiltà hanno lasciato. Tracce che, prima che dal camminante, sono state colte dalle stesse culture che si sono susseguite le une alle altre nel corso del medesimo itinerario, e che potranno essere ancora, in futuro, colte da nuove culture che, dopo quella attuale, si impegneranno nel percorso di risignificazione del medesimo attraversamento. Un percorso di risignificazione che poggerà sulle testimonianze tacite di strutture architettoniche, spesso appena affioranti dalle zolle di terra, degli ampi paesaggi rurali e urbani che si snodano lungo il Cammino, nonché di tutte quelle preziose testimonianze ed esperienze che narrano, tacitamente, l'avvicinarsi, nel tempo, di genti differenti. Ricostruire piccoli itinerari, microstorie di persone e piccole comunità, ma anche di cangianti paesaggi rurali, mutati nel corso dei secoli dall'opera umana, non sempre rispettosa della biodiversità, rappresentano altrettante tessere di un mosaico di storie che non si compongono nella storia di una civiltà, ma che si colorano delle differenti storie di persone, famiglie, culture che, proprio lungo il cammino della Appia, *regina viarum*, hanno lasciato tracce più o meno profonde e tutte, parimenti, co-essenziali per la composizione di una identità plurale di cui è possibile scoprire e riscoprire, in itinerari di carattere storico-civico a scuola, infiniti, differenti risvolti.

Conclusioni

Nel corso della presente trattazione si è effettuato un tentativo di problematizzazione del senso dell'appartenenza alla collettività europea da parte tanto degli attuali cittadini quanto dei migranti, con l'obiettivo di incentivare, nei luoghi formativi della scuola e dell'extrascuola, una concezione di cittadinanza che sia incentrata sulla cura per gli ambienti entro cui si vive e per le persone con cui quotidianamente si costruiscono i propri molteplici itinerari esistenziali. E questo nella consapevolezza della necessità della promozione di un pensiero molteplice e plurale, quanto mai necessaria oggi, laddove purtroppo, il ritorno di concezioni rassicuranti ma spesso violente e razziste dell'appartenenza comunitaria pare minacciare una compagine transnazionale che, secondo le migliori intenzioni dei Sei Stati Fondatori dell'Unione Europea, avrebbe dovuto essere una grande compagine democratica, in cui gli stessi migranti avrebbero svolto un ruolo-chiave nella comune costruzione di civiltà. In tale direzione, ci sono di monito le illuminate parole di Liliana Segre. "La mia speranza è che un giorno possano nascere gli Stati Uniti d'Europa, ora appare un'utopia, lo abbiamo visto sulla questione dei migranti, in cui ogni Stato ha dato spazio al suo egoismo nazionale."

Riferimenti bibliografici / References

- Annacontini G. (2018). Pedagogia problematicista e politica convivialista. Tra crisi e utopia. In M. Baldacci, E. Collicchi (2018). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazioni tra i saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Braidotti R. (1995). *Soggetto nomade: femminismo e crisi della modernità*. Roma: Donzelli.
- Bruno G. (1584). *De l'infinito universo e Mondi*. Firenze: Sansoni 1985.
- Catarci M., Fiorucci M. (eds.)(2012). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Roma: Armando.
- D'Ancona C. (ed.)(2005). *Storia della filosofia nell'Islam medievale*. Torino: Einaudi.

- Deleuze G., Guattari F. (1996). *Nomadologia. Pensieri per il mondo che verrà*. Roma: Castelvechi.
- Demetrio D. (2018). *Foliage. Vagabondare d'autunno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Marco C. (1995). *Deleuze e il pensiero nomade*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2014). *La mente interculturale*. In G. Annacontini, R. Gallelli (eds.). *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.
- Gallelli R. (2012). *Incontri mancati. Didattica e sessualità*. Bari: Progedit.
- Gallelli R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente. Itinerari formativi*. Bari: Progedit.
- Gatrell P. (2020). *L'inquietudine dell'Europa. Come la migrazione ha rimodellato un continente*. Torino: Einaudi.
- Loiodice I., Ulivieri S. (eds.) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Guaragnella P., Pinto Minerva F. (2005). *Terre di esodi e di approdi*. Bari: Progedit.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto Minerva F. (2017). *Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura*. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Renna P. (2020). *Salute e Formazione tra le culture abramitiche del Mediterraneo*. Bari: Progedit.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Scuola di Barbiana (ed. 1996). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Stokes Brown C. (2017). *Big History, Small World: From the Big Bang to You*. Great Barrington, MA: Berkshire Publishing Group.

Alla ricerca di una memoria comune: la formazione per i migranti nel progetto identitario nazionale

Searching for a common memory: the education of migrants in the national identity project

Maura Di Giacinto

Assistant Professor of History of Education | University of Roma Tre (Italy) | maura.digiacinto@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Di Giacinto, M. (2021). Searching for a common memory: the education of migrants in the national identity project. *Pedagogia oggi*, 19(2), 85-91.

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-022021-11>

ABSTRACT

15,778,590 Italians emigrated at the end of the nineteenth century and during the first decades of the 1900s, during the historical period in which the process of "constructing" the nation became more intense and decisive. In a climate of heated political and social debate about the issues surrounding emigration, various educational initiatives which intercepted Italian emigrants before their expatriation became widespread, with the aim of improving their literacy and promoting cultural and social activities.

Using a broad range of archival documentation, this essay aims to investigate the process of constructing national identity and sentiment in post-unification Italy, trying to bring out the implications of this process with respect to the emancipatory dimension of education for citizenship.

Fra gli ultimi decenni dell'Ottocento e i primi del Novecento, ossia nel periodo storico in cui il processo di "costruzione" della nazione si fa più intenso e decisivo, 15.778.590 italiane e italiani emigrano all'estero; in un clima di acceso dibattito politico e sociale sui temi dell'emigrazione, si diffondono diverse iniziative educative rivolte agli emigranti italiani intercettati prima del loro espatrio e finalizzate a favorirne l'alfabetizzazione e la promozione culturale e sociale. Sulla scorta di una significativa documentazione il presente saggio intende contribuire, ed è quanto ci auguriamo, a fornire ulteriori elementi conoscitivi sull'evoluzione del processo di costruzione dell'identità nazionale e del sentimento nazionale nell'Italia postunitaria cercando di far emergere le implicazioni di tale processo rispetto alla dimensione emancipativa dell'educazione alla cittadinanza.

Keywords: Memory, Emigration, Literacy, National Identity, Citizenship

Parole chiave: Memoria, Emigrazione, Alfabetizzazione, Identità nazionale, Cittadinanza

Received: August 31, 2021

Accepted: October 31, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Maura Di Giacinto, maura.digiacinto@uniroma3.it

1. “Fare gli italiani”: le sfide educative dell’Italia postunitaria.

Il 17 marzo 1861 a Torino il primo parlamento unitario proclama il Regno d’Italia e Vittorio Emanuele III assume per sé e per i suoi successori il titolo di Re d’Italia; ha così inizio il lungo e travagliato processo di unificazione del Paese.

Il neonato Regno si trova ad affrontare innumerevoli sfide che sul versante pedagogico-educativo riguardano prevalentemente il tema dell’istruzione¹ e la piaga dell’analfabetismo. “Fare gli italiani”² diventa l’imperativo che le classi dirigenti del Paese postunitario intendono perseguire - sia pure declinato secondo le diverse visioni politiche e sensibilità culturali - al fine di educare le italiane e gli italiani ad una cittadinanza moderna e democratica. Nell’avviare il processo di rinnovamento nazionale uno dei primi impegni assunti dalla classe dirigente postunitaria concerne la dotazione di un “apparato conoscitivo centrale” (Maruccio, 1996, p. 28) in grado di realizzare rilevazioni sulla popolazione, compresa quella emigrata all’estero. Con decreto regio n. 294, il 9 ottobre 1861 a Torino - capitale del Regno - viene istituita presso il Ministero di agricoltura, industria e commercio la prima Direzione di statistica; alla Direzione, che risponde direttamente al Ministro, viene affidata l’organizzazione dei piani di rilevazione, l’elaborazione dei dati raccolti e la loro diffusione al fine di “uniformare le conoscenze e le esperienze dei regni preesistenti, nella direzione di un adeguamento verso l’obiettivo dell’unità statale” (Istituto nazionale di statistica, 2018, p. 11).

Il 31 dicembre del 1861, dopo solo nove mesi dall’inizio del processo di unificazione, le italiane e gli italiani sono chiamati a tracciare la prima fotografia della popolazione distinta per genere, età e stato civile (Ministero di agricoltura, industria e commercio, 1862); secondo i dati emersi dal primo Censimento della popolazione, le italiane e gli italiani presenti sul territorio del Regno sono 22.182.377 (di cui il 49% è rappresentato dalla componente femminile); di questi, 17 milioni circa sono analfabeti e dialettofoni (ossia il 78% della popolazione, di cui il 72% in riferimento alla componente maschile e l’84% a quella femminile). Un altro indicatore essenziale che emerge riguarda gli oltre 13 milioni di donne e di uomini che risiedono nei comuni rurali³, quasi il 59% della popolazione; in tale scenario assume un significato illuminante la considerazione dell’Onorevole Professore Luigi Credaro⁴ riguardante i centri rurali e la loro dimensione strategica nei confronti della manodopera da intercettare per l’emigrazione:

Il centro rurale [...] è sottoposto a una radicale trasformazione economica, sociale, politica, quasi quanto il grande centro urbano. L’economia mondiale assorbe in sé le economie locali. I centri rurali vengono *necessariamente*, per fatalità di condizioni storiche, ad essere attratti nell’orbita unica, entro cui si muove la vita della società moderna; [...] essi vengono ricercati, scovati, trascinati nel commercio mondiale dei rapporti sociali. [...]: oggi quello che si dimanda è il lavoratore, e il prodotto del suo lavoro, lo scambio dei prodotti e della mano d’opera. L’emigrazione diventa il fenomeno sociale più vasto del tempo nostro (1910a, pp. IV-V).

In un clima postunitario attraversato dalla piaga dell’analfabetismo il tema dell’educazione popolare diventa il punto di convergenza del dibattito sulla questione educativa e il “motore primo delle iniziative volte alla formazione delle masse. La questione educativa si presenta, dunque, quale aspetto del più ampio problema [...] dell’edificazione e del consolidamento dell’unità nazionale” (Armenise, 2012, p.115).

L’attività normativa e l’interesse della classe dirigente nei confronti del sistema scolastico e dell’istruzione rivolta agli adulti si intensificano tra la seconda metà dell’Ottocento e la Grande Guerra periodo in cui vengono varati numerosi e importanti provvedimenti; tra questi la legge Coppino del 1877⁵ sull’obbligo scolastico, predispose l’apertura di scuole serali, festive e femminili; la legge Orlando del 1904⁶ sulla scuola popolare e l’ampliamento dell’obbligo scolastico, promuove l’istituzione di corsi serali e festivi per adulti

1 Per un approfondimento delle vicende scolastiche rimando a Santamaita (2010).

2 Come ci ricordano Simonetta Soldani e Gabriele Turi (1993, p. 173) l’espressione “Fatta l’Italia bisogna fare gli italiani” non è da attribuirsi a Massimo D’Azeglio ma al Ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini.

3 All’epoca viene considerato rurale il comune il cui centro abitato non supera i 6 mila abitanti (Istituto nazionale di statistica, 2018).

4 Direttore della *Rivista Pedagogica* dal gennaio 1908 (data in cui è stato pubblicato il primo fascicolo) fino al 1939.

5 Legge 15 luglio 1877, n. 3961.

6 Legge 8 luglio 1904, n. 407.

analfabeti; la legge Daneo-Credaro del 1911⁷ sull'avocazione della scuola elementare allo Stato, promuove il potenziamento di scuole serali e festive per adulti.

Al di là della volontà normativa espressa nei provvedimenti, il ruolo attivo nella lotta all'analfabetismo degli adulti viene svolto sostanzialmente da benefattori privati, uomini di cultura, associazioni ed enti qualificati, sindacati e federazioni impegnati ad istruire il popolo attraverso una serie di iniziative e piani diversi d'intervento (corsi, conferenze, dibattiti, letture). Tra le esperienze più significative bisogna ricordare l'opera svolta dalle Scuole per i contadini dell'Agro romano e delle paludi Pontine⁸ fondate nei primi anni del Novecento da Giovanni Cena, esperienza realizzata, tra gli altri, insieme a Sibilla Aleramo, Angelo Celli e Anna Fraentzel Celli e l'esperienza svolta dall'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia – fondata nel 1910 da Leopoldo Franchetti e Giustino Fortunato – come centro di educazione popolare sia nei confronti dell'infanzia che degli adulti analfabeti.

Il progetto politico-pedagogico postunitario di “fare gli italiani” si concentra, pertanto, non solo sulle politiche scolastiche al fine di contrastare l'analfabetismo ma sulla necessità e sulla volontà di offrire una istruzione di base anche agli adulti analfabeti⁹; “la democrazia italiana [deve] fondarsi sull'istruzione e sulla cultura nazionale, estese effettivamente a tutti i cittadini [...] Senza educazione popolare, senza cultura seria, universale, non può sussistere governo democratico” tuona Luigi Credaro presentando il documento sulle *Riforme urgenti per la scuola* al congresso del Partito Radicale del 1909 (Credaro, 1910b, p. 2).

2. La nascente cultura dell'emigrazione

Tra i fenomeni sociali su cui la preposta Direzione di statistica è chiamata ad indagare, i dati relativi al numero degli espatri si impongono ben presto all'attenzione dei ceti dirigenti italiani; sono 15.778.590¹⁰ le italiane e gli italiani che emigrano all'estero tra il 1876 – anno della prima rilevazione ufficiale degli espatri – e il 1923 (Commissariato Generale dell'Emigrazione, 1927, p. 819).

Il primo Censimento degli italiani all'estero viene realizzato il 31 dicembre 1871 e costituisce anche il primo esempio di estensione del censimento generale alla popolazione emigrata (Statistica generale del Regno d'Italia, 1874); viene ripetuto dieci anni dopo, nel 1881, sempre in occasione di quello generale e la Relazione¹¹, nel documentare i dati raccolti, cita quanto segue:

Sire, abbiamo l'onore di presentare alla Maestà Vostra i risultati del censimento, che, contemporaneamente a quello ordinato [...] per la popolazione del regno, fu dal nazional governo eseguito per gli italiani all'estero. [...] Il censimento esterno del 1871 aveva calcolato il numero dei nazionali fuori d'Italia tra le 432 mila e le 478 mila persone. Questo del 1881, mentre conferma la sincerità e la grande approssimazione al vero del precedente ne eleva il numero totale ad **oltre un milione**. Epperò, sommati gli italiani all'estero coi dimoranti nel regno, quasi **trenta milioni** di cittadini costituiscono oggi, o Sire, il popolo di cui reggette i destini (Ministero di agricoltura, industria e commercio, 1884, pp. 5-6).

La difficoltà ad uniformare le modalità di impostazione e di conduzione delle indagini censuarie relative ai flussi migratori diventa, inevitabilmente, uno scoglio difficilmente superabile soprattutto rispetto alla

7 Legge 4 giugno 1911, n. 487.

8 Il fondo Ente Scuole per i Contadini è conservato presso il MuSEd - Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” dell'Università degli Studi Roma Tre <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondo-ente-scuole-per-i-contadini/> L'Archivio delle Scuole per i contadini dell'Agro romano e delle paludi Pontine è consultabile sulla piattaforma **archiUie**.

9 Il censimento realizzato nel 1901 registra il 48% di analfabeti, contemporaneamente l'indice di analfabetismo della popolazione adulta in Inghilterra e nel Galles è pari al 3%, in Francia al 5%, in Belgio al 12% (Cipolla, 1971, pp.113-116).

10 Nella tabella relativa al “Movimento generale dell'emigrazione italiana negli anni dal 1876 al 1923”, è indicato che le cifre si riferiscono ai passaporti rilasciati agli emigranti.

11 La Relazione, datata 27 marzo 1884, viene presentata al Re Umberto I il 5 ottobre 1884 dai Ministri firmatari: Pasquale Stanislao Mancini (Ministro degli affari esteri) e Bernardino Grimaldi (Ministro di agricoltura, industria e commercio).

descrizione quantitativa dei flussi derivante dalla loro complessità e varietà¹²; inoltre, a causa della differente modulistica adottata dai Paesi esteri e delle diverse modalità di raccolta dei dati anche l'indagine censuaria del 1881 rivolta alla popolazione emigrata mostra una attendibilità decisamente parziale. A questo scarso risultato va aggiunto che, nonostante l'impegno assunto nel 1887 dalla classe dirigente di realizzare le rilevazioni del fenomeno emigratorio con cadenza decennale, il successivo censimento «esterno» degli italiani si realizza solo nel 1927, sotto la guida del Ministero degli esteri, con trenta anni di ritardo e dopo ben quaranta anni da quello precedente (Ministero degli affari esteri, 1928). Stante la loro approssimazione e parziale attendibilità, i dati emersi dalle rilevazioni statistiche censuarie del 1881 attirano l'attenzione politica e sociale sull'aspetto numerico degli espatri, sollecitando la richiesta a più voci di una legge in grado di tutelare gli emigranti.

È nel nuovo secolo che, in uno scenario migratorio contraddistinto da un numero di espatri sempre maggiore¹³ entrano in vigore le *Disposizioni legislative sulla emigrazione*¹⁴. La legge del 1901 segna l'avvio di una nuova fase di regolamentazione contrassegnata da una dichiarata volontà politica di promozione e di protezione nei confronti dell'esperienza migratoria; in tal senso assume particolare significato il passaggio di competenze dal Ministero dell'interno a quello degli affari esteri con l'istituzione del Commissariato Generale dell'Emigrazione a cui vengono affidati, tra l'altro, i compiti di regolamentazione delle condizioni di espatrio e di tutela degli emigranti.

La nuova legge sancisce senza dubbio la volontà politica di passare da una gestione dell'emergenza migratoria come materia di pubblica sicurezza ad una legislazione di matrice sociale in quanto, almeno negli intenti dichiarati, è indirizzata alla protezione degli emigranti; disciplina, altresì, il passaggio (seppur graduale) da una fase di emigrazione controllata ad una fase di emigrazione disciplinata, in cui la forza lavoro che chiede di espatriare va ad alimentare un fenomeno da gestire a livello statale.

Il programma di tutela dell'emigrazione avviato dalla legge del 1901 determina, finalmente, l'avvento anche nel panorama italiano della "cultura dell'emigrazione" che, soprattutto nelle aree di partenza, viene percepita e considerata come "il mezzo più efficace di riscatto individuale" (Bonifazi, 2013, p. 113); prende così avvio quel lungo processo che – sul piano politico, economico, sociale e culturale – costituisce la premessa al profondo mutamento che condizionerà irreversibilmente l'evoluzione stessa del processo identitario postunitario e la costruzione del sentimento di cittadinanza; un processo lungo e tormentato che ha contribuito a costruire il sentimento di appartenenza alla comunità nazionale e a promuovere una comune identità civile e politica tra le popolazioni del regno, ossia tra "i nazionali fuori d'Italia", i nazionali in procinto di emigrare e i "dimoranti nel regno" (Ministero di agricoltura, industria e commercio, 1884, pp. 5-6).

3. L'istruzione degli emigranti e il programma di educazione nazionale.

L'impegno a costruire – all'indomani dell'Unità – le fondamenta della coscienza nazionale di tutta la popolazione «nessuno escluso» individua due priorità largamente condivise: "la graduale alfabetizzazione delle masse popolari e la promozione in loro di una solida coscienza etica" (Chiosso, 2011, p. 3). L'obiettivo della lotta intrapresa dalle classi dirigenti dell'Italia postunitaria contro l'analfabetismo intende, dunque, andare ben oltre la diffusione delle capacità alfabetiche nel tentativo di "combinare" la formazione del cittadino moderno e democratico del nuovo Stato con la promozione di sentimenti di appartenenza ad un'unica storia e la costruzione di una comune identità civile "nazionale".

Il confronto rispetto a come realizzare "l'educazione nazionale" rappresenta, pertanto, uno dei principali motivi di riflessione pedagogica e politica postunitaria e, in virtù del lento ma progressivo innalzamento dei livelli di scolarizzazione "il processo di costituzione del discorso identitario nazionale" si estende "a

12 Si ricorda, in proposito, che le fonti utilizzate dalla statistica dell'emigrazione sono i registri dei nulla osta dei sindaci per il rilascio dei passaporti e, successivamente, i registri dei passaporti rilasciati dagli uffici di pubblica sicurezza.

13 Il movimento generale dell'emigrazione italiana registra per l'anno 1890, 217.244 espatri; per il 1895, 293.181; per il 1900, 352.782 e per il 1901, 533.245 (Commissariato Generale dell'Emigrazione, 1927, p. 819).

14 *Legge 31 gennaio 1901, n. 23.*

fasce sempre più ampie della popolazione” (Ascenzi, 2009, p. 9) fino ad “includere” gli emigranti intercettati prima del loro espatrio¹⁵.

Durante il primo congresso degli italiani all'estero, tenutosi a Roma nell'ottobre del 1908 viene tra l'altro affrontato il tema dell'istruzione in patria degli emigranti (Istituto Coloniale Italiano, 1910); in particolare vengono affrontati i temi relativi ad una maggiore diffusione sul territorio nazionale dell'istruzione popolare pubblica, delle scuole serali e festive per adulti analfabeti (con particolare riguardo alle province interessate da intensi flussi migratori) e delle cattedre ambulanti di emigrazione¹⁶.

In questo clima di rinnovato impegno pedagogico-educativo finalizzato alla diffusione della nascente “cultura dell'emigrazione” promossa e sostenuta dalla nuova normativa, vengono prodotti una serie di opuscoli informativi, manuali e guide provenienti da ambienti associativi religiosi, laici (vicini anche al mondo operaio) e dagli uffici per l'emigrazione; in una delle prime guide destinate all'istruzione degli emigranti italiani intercettati prima della loro partenza il deputato Angiolo Cabrini, di cui è anche autore, scrive quanto segue:

Da qualche tempo anche nel mezzogiorno si ha qualche esempio di scuole per emigranti [...] esempi che si moltiplicheranno [...]; è ben evidente che dove l'emigrazione ha messo radici [...] si emigrerà per molti e molti anni ancora [...] e le amministrazioni comunali e i privati cittadini devono sentirsi penetrati della convenienza di [...] studiare il modo di far sorgere e funzionare scuole speciali per gli emigranti (Cabrini, 1910, p. 12).

Sulla spinta del primo “giubileo della Patria” celebrato nel 1911¹⁷, il bilancio relativo al primo mezzo secolo di storia unitaria oltre a registrare profonda soddisfazione rispetto ai cambiamenti realizzati, fotografa ancora numerose questioni aperte; tra queste “l'urgenza della condivisione di una tradizione ovvero la coscienza di un passato comune su cui innestare la fede in un ‘futuro radioso’ dal quale nessun cittadino si [possa sentire] escluso [...]: una questione [...] soprattutto di educazione” (Chiosso, 2019, p. 114).

La riflessione politica e l'attività educativa indirizzate ad “annodare” la formazione dei migranti al progetto di educazione nazionale degli italiani riprende al termine del conflitto mondiale, allorché le riaccese polemiche nei confronti della vecchia scuola richiamano l'attenzione politica e culturale anche sulle azioni educative rivolte agli emigranti; con l'intento di contribuire a promuovere e consolidare nelle popolazioni della penisola il sentimento nazionale e una comune identità civile, il Commissario generale dell'emigrazione Giuseppe De Michelis decide di inserire le azioni rivolte agli emigrati nel programma nazionale di lotta all'analfabetismo. Rimane aperta la questione relativa alle finalità dell'istruzione rivolta agli emigranti: preparare cittadini più virtuosi o assicurare una manodopera più preparata? Una risposta in questa direzione sembra emergere dalla relazione sulle “Scuole per emigranti analfabeti” in cui il Commissario De Michelis denuncia con evidente disappunto

lo stato di ancora alto analfabetismo nelle regioni d'Italia più proclivi all'emigrazione [...]. L'analfabetismo *degli adulti*, nonostante le leggi del '904, del '906, del '911, è rimasto purtroppo pressoché allo stesso livello. [...] Ma così felice disposizione a intraprendere una seria azione contro l'analfabetismo, non ho trovato, a guerra finita, la promessa ed attesa rispondenza, sicché molto di quel poco che [...] era stato guadagnato è andato disperso [...] nei piccoli centri e nelle campagne soprattutto dell'Italia Centrale e Meridionale [...]. Tuttavia [...] nel Luglio 1919, dopo lunghi studi compiuti da competenti sotto vari Ministri della P.I., venne creato un Ente contro l'analfabetismo [...]. Ma anche questo ente [...] dopo varie vicende di carattere amministrativo [...] fallì allo scopo, anzi non potè

15 Al riguardo è necessario distinguere il programma di educazione nazionale rivolto agli emigranti dal programma finalizzato all'istruzione professionale ed esteso anche alle categorie di specializzazione nei vari mestieri; quest'ultimo, infatti, mira a trasmettere agli emigranti conoscenze pratiche immediatamente spendibili nel mondo del lavoro e a rispondere alla richiesta del mercato di una manodopera più formata e specializzata (Commissariato Generale Emigrazione, 1923, pp. 3-17).

16 La richiesta di una maggiore diffusione delle cattedre ambulanti di emigrazione nasce sulla scia dell'esperienza realizzata a partire dalla seconda metà dell'Ottocento dalle cattedre ambulanti di agricoltura che hanno avuto un ruolo importantissimo nel ridurre l'analfabetismo e l'isolamento delle comunità rurali (Valenti, 1919).

17 Le esposizioni internazionali di Roma e Torino organizzate per il cinquantenario dell'Unità d'Italia, sono state documentate nei quaranta numeri pubblicati tra il novembre 1910 e l'ottobre 1911 dalla Rivista delle Esposizioni (Milano: Sonzogno).

nemmeno iniziare la sua organizzazione tecnica e con Decreto R. del novembre dello scorso anno venne senz'altro soppresso. Restarono gli analfabeti (Commissariato Generale Emigrazione, 1921, pp. 156-157).

Tra i suoi obiettivi prioritari il Commissariato individua, pertanto, l'innalzamento dei livelli di alfabetizzazione, soprattutto nei territori centro-meridionali e la lotta contro l'analfabetismo dei "nazionali che escono dal Regno" diventa una priorità nazionale:

la convenienza di una istruzione specifica dell'emigrante, non poteva far dimenticare una necessità più urgente: quella che l'emigrante conoscesse l'alfabeto; fosse in grado di leggere e scrivere una lettera familiare, sapesse eseguire almeno le 4 operazioni semplici, per poi costruire a poco a poco su questa umile e prima base il modesto edificio della sua coltura di cittadino e di emigrante (Commissariato Generale dell'Emigrazione, 1921, p. 157).

Il programma di diffondere la "coltura di cittadino e di emigrante" esprime senza dubbio la volontà del Commissariato di superare definitivamente il concetto riduzionistico di educazione finalizzata alla sola alfabetizzazione strumentale e di avviare, sostanzialmente, un passaggio decisivo verso la *civic culture* della popolazione (Leuzzi, 1998, p. 168); l'educazione nazionale si configura, pertanto, come un progetto di indiscusso rinnovamento politico e sociale, un programma articolato di emancipazione culturale in cui l'emigrante viene chiamato a partecipare alla conquista collettiva della cittadinanza e della nazionalizzazione della cultura; un progetto educativo in grado di coniugare la formazione del cittadino moderno e democratico del nuovo Stato con la promozione di sentimenti di appartenenza a un'unica storia, ossia di una "coscienza [...] comune su cui innestare la fede in un 'futuro radioso'" (Chiosso, 2019, p. 114).

Sulla scia del confronto politico e pedagogico che accompagna la realizzazione dei percorsi di educazione nazionale estesi a tutta la popolazione adulta, compresi gli emigranti intercettati prima del loro espatrio, con regio decreto 28 agosto 1921, n. 1371, il ministro Orso Mario Corbino, costituisce l'Opera contro l'analfabetismo; nella relazione – di ben 74 pagine - presentata dal Comitato Direttivo al Ministro per la Pubblica Istruzione, viene ribadito quanto segue:

Eccellenza, la costituzione dell'*Opera contro l'analfabetismo* [...] è l'adempimento più che di una promessa di un preciso impegno contratto verso il Parlamento e verso il Paese da vari Ministri della P.I., che avevano avvisato la necessità, ormai improrogabile, di un'azione contro l'analfabetismo di quanti non avevano potuto o voluto frequentare le scuole elementari nell'età dell'obbligo scolastico [trovandosi] in uno stato [...] di ignoranza assoluta del leggere, dello scrivere e del conteggiare, nonché delle nozioni elementarissime indispensabili alla vita del cittadino. Questo stato di ignoranza si dimostrava poi assolutamente nocivo per coloro che intendevano emigrare [...]. Ma altri numerosi nuclei di popolazione rimanevano del tutto fuori dal beneficio della Scuola elementare [...]. Sono quei nuclei viventi in piccole borgate, sparse nella campagna [...] e quelli nomadi, praticanti l'emigrazione interna dal monte al piano (Ministero per la Pubblica Istruzione, 1923, p.3).

Sulla base di questo programma vengono chiamate a far parte dell'*Opera contro l'analfabetismo* l'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno, le Scuole per i contadini dell'Agro romano e delle paludi Pontine, la Società Umanitaria e il Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro. Nel 1923 con l'inizio del fascismo la legge Corbino viene soppressa; contemporaneamente l'azione di quei pochi enti che tentano di essere ancora attivi nella lotta contro l'analfabetismo viene in una prima fase fortemente limitata e, con il decreto-legge 14 ottobre 1938 n. 1771, definitivamente impedita.

"Fare gli italiani", comprendendo tutte le popolazioni del regno, ossia "i nazionali fuori d'Italia", i nazionali in procinto di emigrare e i "dimoranti nel regno" è stato un impegno costante assunto dall'Italia-nazione; un impegno articolato e complesso, caratterizzato da scarti e rotture, da asimmetrie e discontinuità, in funzione di un orizzonte pedagogico finalizzato alla diffusione dell'educazione e dell'istruzione con finalità non solo "patriottiche" ma anche emancipative; "un impegno pedagogico inscritto dentro un paradigma che si potrebbe definire di pedagogia dell'emancipazione" (Cambi, 2012, p. 41).

Riferimenti bibliografici

- Armenise G. (2012). La formazione dell'“idea di nazione” nell'Italia risorgimentale. In F. Cambi, G. Trebisacce (eds.), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico* (pp. 115-139). Pisa: ETS.
- Ascenzi A. (2009). *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. Macerata: Eum.
- Bonifazi C. (2013). *L'Italia delle migrazioni*. Bologna: il Mulino.
- Cabrini A. (1910). *Il maestro degli emigranti. Guida per lezioni e conferenze destinate all'istruzione degli emigranti italiani* (Seconda edizione destinata alle province meridionali). Imola: Coop. Tip. Edit. Paolo Galeati.
- Cambi F. (2012). Per i 150 anni: tra educazione e pedagogia nell'Italia unita. Questioni di metodo e di struttura. In F. Cambi, G. Trebisacce (eds.) *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico* (pp. 33-47). Pisa: ETS.
- Chiosso G. (2011). *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI.
- Chiosso G. (2019). *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Cipolla C.M. (1971). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Torino: UTET.
- Commissariato Generale dell'Emigrazione (1921). Scuole per emigranti istituite dal Commissariato. Scuole per emigranti analfabeti. *Bollettino della emigrazione*, XX, 3: 156-160. Roma: Stabilimento Tipografico Soc. Cartiere Centrali
- Commissariato Generale dell'Emigrazione (1923). La preparazione culturale e professionale dell'emigrante in Patria. *Bollettino della emigrazione*, XX, 1: 3-17. Roma: Stabilimento Tipografico Soc. Cartiere Centrali.
- Commissariato Generale dell'Emigrazione (1927). *L'emigrazione italiana dal 1910 al 1923. Relazione presentata a S.E. il Ministro degli Affari Esteri dal Commissario Generale dell'Emigrazione*. Volume Primo. Roma: Commissariato Generale dell'Emigrazione.
- Credaro L. (1910a). Prefazione. In A. Cabrini (ed.) *Il maestro degli emigranti. Guida per lezioni e conferenze destinate all'istruzione degli emigranti italiani* (Seconda edizione destinata alle province meridionali) (pp. III-VIII). Imola: Coop. Tip. Edit. Paolo Galeati.
- Credaro L. (1910b). Riforme urgenti per la scuola. *Rivista Pedagogica*, 1.
- Istituto Coloniale Italiano (1910), *Atti del primo congresso degli italiani all'estero (ottobre 1908)*. Vol. I *Relazioni e Comunicazioni*. Roma: Cooperativa Tipografica Manunzio.
- Istituto nazionale di statistica (2018). Struttura e dinamica delle unità amministrative territoriali italiane. Dall'unificazione del Regno al 2017. *Annali di Statistica*, 1(XIII): 147-163.
- Leuzzi M.C. (1998). *Alfabetizzazione nazionale e identità civile. Un piccolo popolo per una grande nazione (1880-1911)*. Roma: Anicia.
- Marucco D. (1996). *L'amministrazione della statistica nell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
- Ministero degli affari esteri (1928). *Censimento degli Italiani all'estero alla metà dell'anno 1927*. Roma: Tipografia di Gabinetto del Ministero degli affari esteri.
- Ministero di agricoltura, industria e commercio. Direzione generale di statistica (1862). *Censimento del Regno d'Italia al 31 dicembre 1861*. Roma: Stamperia reale.
- Ministero di agricoltura, industria e commercio. Direzione generale di Statistica (1884). *Censimento degli italiani all'estero. Dicembre 1881*, Roma: Tipografia dell'Ospizio di S. Michele.
- Ministero per la Pubblica Istruzione (1923). *L'Opera contro l'Analfabetismo. Relazione del Comitato Direttivo a S.E. Il Ministro per la Pubblica Istruzione (Anno 1921-22)*. Roma: Tipografia delle Scuole.
- Santamaita S. (2010). *Storia della scuola*. Paravia: Bruno Mondadori.
- Soldani S., Turi G. (eds.) (1993). *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. La nascita dello Stato nazionale* (vol. I). Bologna: il Mulino.
- Statistica generale del Regno d'Italia (1874). *Censimento degli italiani all'estero (31 dicembre 1871)*. Roma: Stamperia Reale.
- Valenti G. (1919). La statistica agraria quale rappresentazione dell'economia rurale italiana. *L'Italia agricola ed il suo avvenire: studi promossi dalla Federazione italiana dei consorzi agrari* (vol. I). Roma: Accademia dei Lincei.

La tutela del paesaggio culturale e degli archivi delle comunità come presupposto dell'educazione civica

Protection of the cultural landscape and collective memory as prerequisites for civic education

Laura Marchetti

Associate Professor | Mediterranean University of Reggio Calabria (Italy) | laura.marchetti@unirc.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Marchetti, L. (2021). Protection of the cultural landscape and collective memory as prerequisites for civic education. *Pedagogia oggi*, 19(2), 92-98.

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-022021-12>

ABSTRACT

The theme of the cultural landscape and the enhancement of local knowledge and excellence is part of the third line envisaged for the teaching of civic education (sustainable development and knowledge of the territory). By cultural "landscape" we mean that interaction, referred to by two UNESCO Conventions and the European Landscape Convention, between the environment in the physical sense, which includes natural "backgrounds" as well as animal and plant biodiversity, with the cultural narratives that communities have transmitted over time, mainly through the oral tradition. To be valued, this "traditional knowledge" (of lifestyles, symbolic systems, working techniques) requires a concerted effort to strengthen memory (at an individual, collective, local, or global level), a faculty that unfortunately today seems to be in decline even in the context of school.

Il tema del paesaggio culturale e della valorizzazione dei saperi e delle eccellenze locali, rientra nella terza linea prevista per l'insegnamento di educazione civica (sviluppo sostenibile e conoscenza del territorio). Per "paesaggio" culturale si intende quella interazione, richiamata da due Convenzioni UNESCO e dalla Convenzione Europea sui Paesaggi, fra l'ambiente in senso fisico, comprensivo degli "sfondi" naturali quanto della biodiversità animale e vegetale, con le narrazioni culturali che le comunità si sono trasmesse nel corso del tempo, preferibilmente attraverso la tradizione orale. Tali "conoscenze tradizionali" (stili di vita, sistemi simbolici, tecniche lavorative), per essere valorizzate, richiedono un forte potenziamento della Memoria (individuale, collettiva, locale, globale), facoltà che purtroppo oggi sembra essere in declino anche nella Scuola.

Keywords: Cultural Landscape, Memory, Nature, Community, Sustainability

Parole chiave: Paesaggio culturale, Memoria, Natura, Comunità, Sostenibilità

Received: September 1, 2021

Accepted: November 8, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Laura Marchetti, laura.marchetti@unirc.it

1. Rimettere nel cuore

Fra gli effetti più marcatamente diseducativi causati da questa recente pandemia, su cui dovrebbe forse maggiormente riflettere la “pedagogia civile” (Colazzo, 2021), vi è stata la incapacità di piangere collettivamente. Una intera società si è dimostrata sotterraneamente indifferente di fronte al fatto che centinaia di migliaia di persone, in prevalenza anziane, sono morte e poi sono state sepolte senza un rito collettivo, un momento pubblico in cui ricordarle, in cui ripercorrere i momenti che hanno dato un senso alla loro biografia e la cui rievocazione rende il morto vivo per i suoi cari. Ricordare, come dice l’etimologia di questa parola bellissima, composta dal prefisso “re” (di nuovo, addietro) e dal “cor-cordis” latino, vuol dire infatti “rimettere nel cuore” e quindi salvare in qualche modo, attraverso la memoria, ciò che scompare nel corpo ma resta nell’anima di chi rimane.

L’assenza di questo compianto collettivo ha tolto senso all’esistenza di chi era morto, trasformandolo in un numero, in un dato. Ma ha tolto significato anche a chi è rimasto, a chi è vivo. Il pianto collettivo – insegna infatti De Martino (1958) – consente al vivo il “riscatto della presenza”, evitando il rischio del “finire”, di non voler essere più nel mondo in alcun modo possibile. Quando la morte di una persona cara mette in crisi questa “presenza”, inducendoci “a morire con ciò che muore”, invece che farlo morire in noi” (Ivi, p. 17), il pianto collettivo si assume il compito del trascendimento culturale e simbolico, trasformando, in maniera attiva, “la morte come fatto di natura”, “nel valore”, ovvero “nella morte come condizione per l’esplicarsi della eterna forza rigenerante della cultura” (Ivi, p. 9).

Essersi privati del compianto durante la pandemia, non aver esercitato *prima* un’educazione al lutto, ha tolto perciò la possibilità di “abreagire” quella situazione e di risorgere. Ha tolto però anche espressioni alla cultura, che ha nel suo sostrato antropologico, una volontà di “eterno”. E ha oscurato anche un pezzetto di umanità in ognuno di noi. L’umanità si è infatti costituita sul valore dell’inumare, un seppellire che è anche un far “durare” le vite scomparse, trattenendole come contributi di valore, impronte di civilizzazione, segni indispensabili che una generazione lascia in eredità alla generazione successiva per testimoniare un legame affettivo e una storia comune. Ciò è stato possibile grazie all’esercizio costante della memoria, facoltà fondamentale per l’evoluzione della specie e che oggi invece sembra in declino, assieme alle altre facoltà che in qualche modo le sono collegate: l’ascolto, l’attenzione, la concentrazione, l’immaginazione. L’educazione alla cittadinanza dovrebbe fornire alcuni strumenti per rallentare e invertire questo declino. Che, fra i suoi effetti, ha anche quello di rendere l’uomo più solo, privo di spirito pubblico, lontano da ogni idea di comunità e di bene comune.

2. Mnemosyne e le Muse

Senza i sepolcri – lo abbiamo imparato da Foscolo sui banchi di scuola – non ci sarebbe cultura e quindi bellezza, immortalità, grandezza. Per questo i Greci antichi, la cui impronta permane indelebile su questa terra, sapevano piangere, rammemorare e seppellire, riuscendo ad arginare il lutto e il dolore con espressioni altissime di arte, di narrazione e di poesia. Soprattutto quest’ultima, la poesia, nella sua forma popolare di *canto epico*, seppe trasformare lo scandalo della morte naturale, in una morte culturale, la “bella morte”. Il canto epico, dice Vernant, celebrando non tanto i meriti dell’Eroe ma la sua morte trasformata in gloria imperitura, offriva un mito che, stabilendo legami con l’immortalità, diventava tradizione, fondava “una *memoria sociale*” e costituiva “il passato collettivo in cui la comunità affondava le proprie radici e si riconosceva nella continuità e nella permanenza dei suoi valori” (Vernant, 1989, p. 75).

La “memoria sociale”, essendo il fondamento della politica e di ogni cittadinanza attiva, era per questo una facoltà così importante da essere venerata come una divinità: era la Grande Dea Mnemosyne, sorella di Chronos, il Tempo, con cui era in eterna lotta, e di Lete, la Dimenticanza, di cui assorbiva spesso le funzioni dato che, nella concezione tragica greca, la libertà del ricordare era anche libertà di dimenticare. La dimenticanza era infatti garante del contatto stretto fra la memoria e l’immaginazione (*eikasìa*), un’altra funzione importantissima. Dove i ricordi non arrivavano, lì interveniva l’immaginazione a sostituire l’assente con parole, immagini, simboli, rappresentazioni. Erano questi gli *eidola*, un termine che sembra avere a che fare con la vista, ma che allude ad una seconda vista, dell’anima (*psiche*). Per questo erano gli *aedi*, i ciechi cantori, a trasmettere in Grecia la tradizione degli *eidola* e ad essere i principali custodi della memoria.

Gli aedi avevano un rapporto particolare con Mnemosyne mediato dalle sue nove figlie divine, le Muse, protettrici di ogni forma di conoscenza. Mnemosyne le aveva avute da Zeus durante la guerra feroce per la sovranità contro le forze titaniche. Le Muse erano quindi potenze della civilizzazione, garanti della trasformazione avvenuta dell'aorgico titanico nell'ordinato olimpico. Nella rappresentazione dei Greci costituivano perciò una “*memoria culturale*” comune a tutte le popolazioni greche, una memoria costruita attraverso le molte voci della tragedia, della commedia, della danza, della mimica, della scienza, dell'astronomia, della storia e di tutte le forme di poesia: dalla poesia erotica, alla poesia lirica, alla poesia epica.

Le Muse inoltre avevano il dono di riconfigurare il Tempo, connettendo le estreme posizioni temporali, sì da permettere, come dice Esiodo nella *Teogonia*, di vivere veramente “tutto ciò che è stato e tutto ciò che sarà”, come se si fosse stati presenti effettivamente a quegli accadimenti. Dovremmo tenerlo a mente quando facciamo frequentare i Musei, istituzioni che dalle Muse derivano, come luoghi imbalsamati e non come luoghi di entusiasmo e di possessione che riconnettono passato e futuro e che consentono alla modernità di ritornare beneficamente a colloquiare con il mito. Perché chi ha il privilegio di colloquiare con il mito ha il privilegio “di ripescare l'universalità della condizione umana e il suo eterno, trasmesso di bocca in bocca agli uomini sì da renderlo per sempre vivo” (Vernant, 1971, p. 5).

3. Insegnare la mimesi per far bella la Storia

La Musa Clio (la Musa della storia) non sembra cantare più in questa attuale modernità, dimentica del passato e angosciata del futuro. E con Lei sembrano tacere anche Calliope, Euterpe, e tutte le altre, perfino Erato, colei che parla poeticamente dell'amore. Colpa anche della decadenza degli studi umanistici, soffermati da una resa all'utile e da un eccesso di tecnologia (Marchetti, 2017).

Di fronte al rischio che, nelle nuove generazioni, venga meno il senso storico, non devono sembrare retoriche le pubbliche ricorrenze. Fra queste, la più alta eticamente, è il “*Giorno della Memoria*”, istituito dal Parlamento italiano “in ricordo dello sterminio e delle persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti” (Legge n. 211, 2000). Una idea di successo soprattutto nelle Scuole che, ogni anno, il 27 gennaio, coinvolgono milioni di studenti in convegni, assemblee, progetti, letture, viaggi di istruzione ad Auschwitz, tutti importantissimi ai fini di una sensibilizzazione delle coscienze che possa veramente far dire all'intera società “mai più”; mai più al genocidio, mai più al nazismo, mai più al fascismo (come del resto impone la Costituzione).

E però, a prescindere da questa ricorrenza, qualcosa continua ancora a non funzionare nella percezione storica se l'EURISPES continua a fornire dati allarmanti sulla diffusione fra gli studenti del negazionismo, di un nuovo antisemitismo, di forme marcate di razzismo e intolleranza verso gli immigrati, nonché di un uso crescente di linguaggi di odio contro il diverso, monitorati su tutti i social. Vuol dire che la Scuola dovrebbe mobilitare ulteriormente la memoria. A cominciare da una rinnovata riflessione sulla storia e sul suo insegnamento *tutti i giorni* che, per essere più efficace e anche più “vero”, dovrebbe maggiormente intrecciarsi con l'insegnamento della letteratura, dell'arte, del teatro e di tutte le espressioni estetiche che connotano il campo dei cosiddetti “studi umanistici”.

A riflettere sull'utilità della storia, ma anche sul fatto che la storia non può fare storia da sola, ci aiuta un celebre testo di Nietzsche. Il filosofo smascherante parte dall'ovvietà che la storia, e dunque la memoria, sia assolutamente necessaria per la vita in quanto costituisce quell'orizzonte di senso che permette “ad ogni vivente di diventare sano, forte e fecondo”, e senza del quale “si avvia, in fiacchezza o concitazione, ad una fine prematura” (Nietzsche, 1972, p. 9). Però se la storia diventa “monumentale”, se gronda di un eccesso di informazioni, di documenti, di celebrazioni, di scritte enfatiche, di registrazioni di fatti, può divenire una forza ostile alla vita. In questo caso la memoria diviene una vera e propria malattia perché “lega il vivente al ricordo come ad una catena”, portandolo “ad attirare a sé, ad introdurre in sé, in modo soffocante e dannoso, ogni cosa passata” per fare “da eco a coloro che, mediocri, si sentono legittimati dai grandi per imporre autorità e dominio” (Ivi, p. 86).

Per scongiurare questo pericolo, suggerisce Nietzsche, bisognerebbe attivare “la forza plastica” della memoria, quella che si bagna nel fiume del benefico oblio. L'oblio, dice anche Ricoeur (2003) non è un cedere al tempo, ma una riserva di senso. Ricordare, dimenticare, è un lavoro difficile perché il passato viene a noi come uno straniero. La memoria, che consente al soggetto di riconoscerlo e di sedimentarlo in una

forma più o meno familiare, può essere inconsciamente deviata dalla rimozione, dalla colpa, dalla non accettazione, dal potere. Perciò il passato non può essere del tutto attualizzato, inglobato: qualcosa deve rimanere della sua alterità. A questo serve l'oblio, a mettere una distanza dal pericolo di inghiottimento in un solo "vissuto", in una sola interpretazione, per aprire invece ad una pluralità di interpretazioni. Le quali devono affiancare la storia con creative "finzioni", capaci di dire "una verità metaforica", "una verità verosimile" (Ivi, p. 7).

E sono ancora i Greci ad indicarci il valore cruciale di queste "finzioni": soprattutto Aristotele in quelle pagine splendide della *Poetica* in cui articola il concetto di *mimesi*, un termine che in senso stretto vuol dire "imitazione" o "finzione" ma che in senso ampio indica la capacità dei testi poetici o narrativi di alimentare una nuova prassi capace di ri-figurare l'azione e quindi un modo nuovo di reinterpretare il mondo e di comprenderlo. Esempio altissimo di mimesi è la tragedia che, oltre a produrre piacere, in quanto si serve del ritmo, della musica, dello spettacolo, insegna alla mente l'arte della "*discordante concordanza*", l'alternarsi cioè fra momenti in cui si rispetta l'ordine dei fatti storici e momenti in cui un colpo di scena ne produce il rovesciamento tramite l'irruzione impreveduta del "meraviglioso" che porta a una serie di mutamenti che arricchiscono la situazione in maniera creatrice e inventiva, palesando qualcosa di nuovo, di inedito, di non ancora detto: qualcosa di *possibile* (Ricoeur, 2008).

4. Speranza di salvezza e memoria collettiva

Dimenticando i Greci, le Muse, l'Immaginazione e la Poesia (cioè i cosiddetti "studi umanistici"), l'Europa delle scienze positiviste mise da parte anche il tema della "*memoria collettiva*", almeno fino a quando Maurice Halbwachs, un allievo di Durkheim, la ripropose prima di essere, nel 1944, deportato a Buchenwald. La sua idea riguardava il carattere sociale anche della memoria individuale, e il fatto che perdere la memoria collettiva significasse perdere insieme l'identità e la comunità, diventare nulla: come di fatto avvenne ai deportati di cui i carnefici nazisti cancellarono ogni traccia; né nomi, né date di nascita, né luoghi di provenienza o di partenza, ma solo "nuda vita".

Ritrovare la memoria collettiva significava quindi, per Halbwachs, ridare voce ai dimenticati e alle vittime, agendo la speranza in una salvezza comune. La grande lezione che deriva dalla "memoria collettiva" è infatti che abbiamo bisogno degli altri, della testimonianza degli altri, dall'intreccio dei ricordi. Per questo la memoria collettiva non può fare a meno, in senso heideggeriano, della dimensione della "cura" e della responsabilità per gli altri: la loro fragilità, il loro dolore, la loro sofferenza di esseri mortali costituisce l'unico specchio su cui si può ergere la nostra vita: che è la mia vita nel tessuto di un "noi condiviso" tramite il reciproco ascolto (Halbwachs, 2007).

Per questa sua caratteristica "uditiva", la "memoria collettiva" non ama le scritture ma sceglie, per perpetuarsi, la tradizione orale e del racconto, offerto di bocca in bocca fra le generazioni. Una versione scritta una volta per tutte (in genere ad opera dei vincitori), non terrebbe fede alla ragione per cui è nata, appunto la speranza: in un luogo migliore, in una vita migliore, in un mondo migliore, o anche solo in una tavola imbandita e in una foresta senza il lupo. Perciò una delle espressioni più valide della "memoria collettiva" è stata la fiaba, non la fiaba invenzione degli scrittori ma la fiaba che nasce dall'epos popolare e che nei secoli viene trasmessa dalla tradizione orale e attraverso una mnemotecnica orale la quale ha come nucleo una perdita che ineluttabilmente spinge il protagonista verso un'utopia, un lieto fine: le nozze con la Principessa, il Paese di Cuccagna, la conquista di un nuovo Regno.

Al lieto fine però il protagonista non arriva mai da solo, in quanto la fiaba veicola sempre un messaggio di cooperazione e di soccorso: se il fratellino viene abbandonato nel bosco, la sorellina metterà la lampada alla finestra per aspettarlo. E se lei si distrae, verrà da un oste, una sirena, una pietra o un albero la sua salvezza. Una solidarietà cosmo-biologica permea la fiaba, che si riversa anche nelle forme associative e nella politica (Marchetti, 2014). Lo spirito del popolo, l'epos, non è mai militare o aggressivo. Lo ribadisce Propp nelle ultime, inedite lezioni dedicate alla fiaba: "in una certa misura la fiaba è simbolo dell'unità tra i popoli. I popoli si capiscono a vicenda attraverso le fiabe. Indipendentemente dai confini linguistici, regionali o statali" (2020, p. 5).

5. Memoria e tradizione orale

Uno dei valori della Costituzione, da fortificare nelle nuove generazioni, è che la cittadinanza riguarda non pochi eletti, per eredità o per censo, ma tutti, anche la gente comune, anche quella che vive ai margini, nelle periferie, nei piccoli borghi di montagna, nelle sperdute case contadine, magari non ancora alfabetizzata. Per ricordarlo alcuni antropologi italiani – da De Martino a Cocchiara, da Lombardi Satriani a Carpitella, da Bronzini a Milillo –, anziché partire alla ricerca esotica di asce e selvaggi, si impegnarono, negli anni '60, in un grande lavoro di memoria che recuperasse la cultura popolare italiana che si era espressa particolarmente attraverso la tradizione orale: una tradizione che anche gli intellettuali più raffinati e illuminati disprezzavano come “folklore”, convinti che il popolo, in fondo, fosse rimasto sempre bambino e che le sue espressioni culturali, tutt'al più, potevano essere catalogate fra le “forme semplici” e residuali.

Rivalutare il folklore, recuperare quello che è ancora “autentico” della tradizione orale popolare, era invece stato il grande messaggio politico-educativo di Antonio Gramsci, da cui questo gruppo di antropologi era andato a lezione. Filologo e traduttore (in carcere si dedicò alla rilettura e alla traduzione di ventiquattro dei *Kinder-und Hausmärchen* dei Grimm), Gramsci cercava una maniera nuova di far politica dal basso, una cittadinanza attiva che, contro la dittatura, maturasse una nuova coscienza collettiva della comunità nazionale e, in particolare, meridionale. Per questo pensava ad una letteratura “nazional-popolare” che avesse una funzione “educatrice nazionale”, senza la quale mai il popolo sarebbe uscito dalla sua prigione di conformismo, di qualunquismo, di effimero ribellismo (Gramsci, 1952, pp. 62-103). Tale letteratura però non era mai nata in Italia, giacché gli scrittori della cultura “alta”, anche quando si dichiaravano popolari, erano invece paternalistici, retorici, mai veramente realistici e, soprattutto, incapaci di “sentire come propri i sentimenti del popolo”, i sentimenti degli “umili” e, men che meno, i sentimenti “di un contadino pugliese o lucano” (Ivi, p. 72). Il folklore – “una cosa molto seria e da prendere sul serio” in quanto è “la concezione del mondo e della vita delle classi subalterne” (Ivi, p. 105) – poteva servire a fondarla. Ovviamente il folklore andava sottratto al finto etnico, a quell'impasto indigesto di false rovine, inesistenti tradizioni, sagre e feste che non esprime la cultura del popolo, ma il modo che hanno le classi dominanti per guardare al popolo con spregio e dominarlo.

6. Gli archivi di comunità

La lezione di Gramsci ha fatto scuola nel mondo fra tutti i popoli colonizzati ed è oggi assai seguita nell'ambito degli studi post-coloniali. I lavori di Said, di Bhabha, di Spivak, partendo dal fatto che il colonialismo ha distrutto ogni traccia del patrimonio memoriale, cercano di ritrovare una memoria collettiva nazionale nella tradizione orale, nelle lingue locali, nelle narrazioni condivise, negli archivi di comunità. Sono, questi ultimi, piccoli ecomusei e veri e propri laboratori partecipati in cui un gruppo, una minoranza, un cetto sociale, un intero paese, ripongono tutti i frammenti del loro passato rimosso o cancellato dalla storia ufficiale: canti, fiabe, proverbi, preghiere, giochi, ninne-nanne, lamenti funebri, riti, feste, cibi, conoscenze botaniche, speranze religiose, mestieri artigiani, e tutto quanto altro veniva percepito come simbolo identitario e legame di comunità.

Li sostiene in questo l'UNESCO, la più importante istituzione educativa del mondo, soprattutto da quando, nel 1989, ha emanato la *Raccomandazione sulla salvaguardia della cultura e del folklore*. Nel Preambolo di questo documento fortemente voluto dai popoli indigeni o che uscivano dal colonialismo, si dice infatti che “la cultura tradizionale dei popoli”, ovvero “l'insieme delle creazioni di una comunità culturale, fondate sulla tradizione” è Patrimonio Universale dell'Umanità e che l'impegno di salvaguardia verso i Beni della cultura “alta” deve estendersi ai Beni delle comunità locali, rappresentativi di una regione culturale chiaramente definita, percepiti “come corrispondenti all'espressione della propria identità culturale e sociale, come si trasmette da secoli oralmente”.

La *Raccomandazione* invita a non assumere la cultura popolare e il folklore come semplici residui del passato, ma come creazioni di una “storia vivente”, forma di vita attuale in cui trova fondamento una comunità che si volge al futuro. Per questo punta molto sul fattore educativo. Gli Stati Membri che vogliono seguire questa Raccomandazione devono promuovere istituzioni specifiche (centri di documentazione, biblioteche, musei etnologici e servizi archivistici); devono anche “elaborare ed introdurre nei programmi

didattici, scolastici e non, l'insegnamento e lo studio della cultura tradizionale orale e popolare in modo appropriato, tenendo conto non solo delle culture paesane o delle altre culture contadine, ma anche di quelle che, create negli ambienti urbani da diversi gruppi sociali, favoriscono una comprensione migliore della diversità delle culture e delle visioni del mondo, in particolare di quelle che non partecipano alla cultura delle classi dominanti”.

7. L'UNESCO, Memoria del Mondo

Quando oggi si pensa alla “Memoria del Mondo”, un automatismo del pensiero ci porta verso il WEB, la Rete che conserva e divulga dati su dati provenienti dagli angoli più sperduti del pianeta. Si tratta di un immagazzinamento che, per quanto utile, non è frutto di una scelta condivisa e di un criterio di selezione e qualità. Inoltre gli algoritmi che presiedono al suo funzionamento sono noti a pochi, ma non agli individui o alle comunità (Maldonado, 2005; Sisto, 2020).

Alla luce di quanto abbiamo fin qui detto, L'UNESCO è invece da considerare la vera, grande, Memoria del Mondo. I dati conservati dalla importante Istituzione dell'ONU, sono infatti frutto di una scelta qualitativa e di una serie di *processi di riconoscimento* messi in atto dagli Stati e dalle comunità. Inoltre la Memoria dell'UNESCO non è neutra, come quella del WEB, ma ha un fine etico: quello di dire “mai più”, mai più alle disegualianze, alle violenze, alle esclusioni. Mai più al razzismo. Mai più soprattutto alla guerra che non può essere impedita soltanto attraverso i trattati ma, come si legge nell'Atto Costitutivo “deve essere eliminata dalla mente degli uomini” attraverso l'educazione, la cultura e la scienza (da cui *United Nations Education and Science and Culture Organization*). Ciò richiede la ricostruzione di una memoria collettiva che, dopo l'orrore dei nazionalismi, non sia degli Stati, ma di tutto il genere umano, di tutta l'Umanità (UNESCO, 1946).

Tale concetto di “Umanità”, inizialmente confuso con quello di “diritti umani”, trova a mio parere la sua massima e originale espressione nella *Convenzione sulla salvaguardia del patrimonio culturale e naturale dell'umanità* (1972), la quale chiama in causa, già nel titolo, l'Umanità non come una lusinga retorica ma come un Soggetto concreto, un Soggetto collettivo che ricavava legittimità dall'idea di un *patrimonio culturale comune* giunto in eredità da una storia universale in cui nessun popolo aveva avuto uno statuto di inferiorità, in quanto ogni popolo aveva lasciato delle tracce e delle impronte eccezionali. Il valore di questo patrimonio è quindi enorme, ma non rispondente a categorie economiche o utilitaristiche: è infatti un *patrimonio simbolico* e insieme un *patrimonio materiale* consistente in tutta la bellezza del mondo. La Convenzione lo tutela in una Lista (la *Lista dei Beni del patrimonio dell'Umanità* oggi arrivata a 1092 “voci”) in cui possono rientrare opere architettoniche, aree archeologiche, agglomerati urbani significativi, elementi artistici, paesaggi, riserve e parchi naturali oppure “paesaggi misti”, su cui si è esercitata “l'azione coniugata dell'uomo e della Natura”.

Proprio i “paesaggi misti”, dopo la Conferenza di Rio del 1992 sulla necessità di uno “sviluppo sostenibile”, hanno allargato la Lista ad una nuova categoria di Beni: i “*paesaggi culturali*” ovvero quei paesaggi che testimoniano come individui e comunità intessono “una specifica relazione spirituale con la Natura”, come si Legge nelle *Linee Guida* di approfondimento del 2005. Con la nozione di “paesaggio culturale” la Natura, la sua “spiritualità”, entrava così nella Memoria del Mondo. Essa ispira la cultura, fornisce materiali, orienta le architetture in base alla posizione e al clima, frena il consumo dell'acqua e del suolo, suggerisce impronte di buona convivenza o vicinato, impronte cooperative, senza frontiere. Il concetto di “paesaggio culturale” riconosce infatti, come disse Levi-Strauss, che esiste una corrispondenza strettissima tra diversità culturale e biodiversità naturale (Levi-Strauss, 2010).

Purtroppo la categoria di “paesaggio culturale” che, unita a quella degli archivi memoriali delle comunità, rientrerebbe nella seconda linea prevista per l'educazione civica (sviluppo sostenibile e conoscenza del territorio) non è presente fra i 17 obiettivi dell'Agenda 2030 a cui la Legge 211 si ispira. L'Italia Bella però, centro di formazione della cultura mondiale per i suoi Paesaggi naturali, culturali e immateriali, potrebbe essere il laboratorio di una proposta di inclusione, proprio a partire dalle sperimentazioni che verranno dalla Scuola.

Riferimenti bibliografici

- Assmann J. (1977). *La memoria culturale*. Torino: Einaudi.
- Colazzo S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. *Nuova Secondaria*, 5: 4-6.
- De Martino E. (1958). *Morte e pianto rituale*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. (1952). *Quaderni dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Halbwachs M. (2007). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- Lévi-Strauss C. (2010). *Lo sguardo da lontano*. Milano: Il Saggiatore.
- Maldonado T. (2005). *Memoria e conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Marchetti L. (2014). *La Fiaba, la Natura, la Matria*. Genova: Il Melangolo.
- Marchetti L. (2017). *Agalma. Per una didattica della carezza*. Bari: Progedit.
- Nietzsche F. (1972). *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, in *Considerazioni inattuali*. Torino: Einaudi.
- Propp V. (2020). *La fiaba russa. Lezioni inedite*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Ricoeur P. (2003). *La memoria, la storia, l'oblio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur P. (2008). *Tempo e racconto 2. La configurazione nel racconto di finzione*. Milano: Jaca Book.
- Sisto D. (2020). *Ricordati di me. La rivoluzione digitale tra memoria e oblio*. Torino: Boringhieri.
- Vernant J.P. (1989). *L'individuo, la morte, l'amore*. Milano: Raffaello Cortina.
- Vernant J.P. (1978). *Mito e pensiero presso i Greci*. Torino: Einaudi.

Interventi di cittadinanza digitale: un'indagine in un'ottica inclusiva

Digital citizenship interventions: a survey from an inclusive perspective

Giuseppe Filippo Dettori

Associate Professor | University of Sassari (Italy) | fdettori@uniss.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Dettori, G. F. (2021). Digital citizenship interventions: a survey from an inclusive perspective. *Pedagogia oggi*, 19(2), 99-107.

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-022021-13>

ABSTRACT

The expression “digital natives” does not imply, in a hyper-connected and hyper-technological world, that young people have obvious skills in the correct and conscious use of technological tools and web services. As well as offering many opportunities, the internet also harbors risks that can be mitigated through targeted actions driving awareness of them. The new technologies become an integral part of the developmental path and building of identity in education. Teachers in schools at all levels can be protagonists who, through their privileged and strategic role, guide young people towards a responsible use of technology and promote an attitude of critical assessment among the younger generations. This survey, conducted during training activities undertaken in courses specializing in support, aims to verify teachers' operational skills in Media Education, with the aim of integrating digital citizenship skills, preparatory to integrating issues related to digital citizenship in educational programming in an inclusive perspective.

Le nuove tecnologie divengono parte integrante del percorso di sviluppo e crescita identitaria in ambito educativo e rappresentano un'importante risorsa nel supporto degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). I docenti delle Scuole di ogni ordine e grado possono essere protagonisti, nel loro ruolo privilegiato e strategico, nel guidare verso un utilizzo responsabile delle tecnologie, promuovere uno spirito critico nelle giovani generazioni. L'indagine effettuata mira a verificare nei docenti le competenze operative in materia di *Media Education* con l'obiettivo di integrare le conoscenze specifiche di cittadinanza digitale, anche in un'ottica inclusiva.

Keywords: Digital Citizenship, Inclusion, Ict, Meaningful Learning, Media Education

Parole chiave: Cittadinanza digitale, Inclusione, Tic, Apprendimento significativo, Educazione ai Media

Received: September 1, 2021

Accepted: November 15, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:
Giuseppe Filippo Dettori, fdettori@uniss.it

1. Cittadinanza digitale e post-modernità

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) è lo strumento che accoglie la grande occasione del *Next Generation EU* e rende l'Italia un Paese più equo, verde e inclusivo, con un'economia più competitiva, dinamica e innovativa. Si tratta di un insieme di azioni e interventi pensati per superare l'impatto economico e sociale della pandemia e costruire un'Italia nuova, intervenendo sui suoi nodi strutturali e dotandola degli strumenti necessari per affrontare le sfide ambientali, tecnologiche e sociali del nostro tempo e del futuro (Fabiano, 2021). Delle sei missioni del PNRR, in questa sede, è importante ricordare i finanziamenti relativi a "istruzione e ricerca" di 28,49 €/mld e "inclusione e coesione" di 27,62 €/mld, cifre veramente considerevoli. Tali investimenti si concretizzano prevalentemente in due componenti.

La prima componente è destinata alla lotta contro la povertà educativa e i divari territoriali nella quantità e qualità dell'istruzione, quindi al potenziamento della didattica, delle STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) e del multilinguismo e i relativi corsi di studio, agendo sullo sviluppo professionale continuo del personale.

La seconda componente, che è relativa allo sviluppo delle competenze digitali del personale scolastico per favorire un approccio accessibile, inclusivo e intelligente all'educazione digitale, vede come finalità principale la creazione di un ecosistema delle competenze digitali, in grado di accelerare la trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica e dei processi di apprendimento e di insegnamento, in coerenza con il quadro di riferimento europeo delle competenze digitali DigComp2.1 (per gli studenti) e DigCompEdu (per i docenti).

Per colmare il "*digital divide*" è necessario modificare gli ambienti di apprendimento attraverso l'uso della tecnologia, aumentare le competenze degli insegnanti nella didattica digitale, anche in un'ottica inclusiva, e fare dell'innovazione della scuola un motore di sviluppo che consenta nuove relazioni con gli altri soggetti del territorio (Dettori, Carboni, 2021). Andreas Schleicher, vicedirettore per l'educazione dell'OCSE e direttore del programma OCSE-PISA, sosteneva già nel 2013, in un'intervista a *Scuola Democratica*, che i sistemi d'istruzione oggi devono preparare per lavori che non sono stati ancora creati, per tecnologie che non sono state ancora inventate e per problemi che ancora non sappiamo che nasceranno. L'innovazione digitale rappresenta quindi l'opportunità di superare il concetto tradizionale di classe, di aula, di libro di testo, di compiti per creare uno spazio di apprendimento aperto sul mondo, nel quale costruire il senso di cittadinanza e realizzare "una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva", le tre priorità di Europa 2020.

Quali sono gli ambienti significativi? Come ricordano le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, un ambiente significativo è quella dimensione metodologico-didattica che incoraggia l'apprendimento collaborativo e promuove la consapevolezza del proprio modo di apprendere.

Un ambiente di apprendimento quale luogo mentale in cui vengono illustrate le caratteristiche del compito e le azioni richieste per la risoluzione di un determinato problema, in cui si sollecitano modalità relazionali efficaci e viene creato uno *scaffolding* di supporto emotivo e cognitivo. In un contesto così attento alle differenze, anche la valutazione, in un'ottica formativa e inclusiva, vede l'azione di sostegno rivolta a *tutti* gli alunni da parte del docente e l'implementazione di un processo auto-regolativo e auto-valutativo degli allievi stessi. Essere cittadino e, ancor più, esercitare la cittadinanza significa acquisire valori, competenze, qualità che, a partire dalla partecipazione, accoglienza, cura, senso di responsabilità, rimandano a specifiche categorie del pensiero pedagogico (Dettori, Letteri, 2019).

2. La Media Education

Il termine *Media Education* (ME) compare per la prima volta nello scenario mondiale intorno agli anni Settanta del secolo scorso. Da un lato la ME viene definita come quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessione e strategie operative in ordine ai media (Sagliocco, 2017); dall'altro essa è ricerca e responsabilizzazione, ma anche formazione intesa come sviluppo di senso critico, indispensabile per una lettura della comunicazione senza pregiudizi anche in un'ottica inclusiva (Felini, Trincherò, 2015).

I ricercatori inglesi David Buckingham e Cary Bazalgette (2013) propongono la *Media Education* come

processo e la *Media Literacy* come *risultato*, ovvero la conoscenza e le competenze che gli studenti acquisiscono in tema di mezzi di comunicazione.

Sono tre le attività che sostanzialmente definiscono la funzione operativa della ME: la prima è l'educazione *con i media*, ovvero l'integrazione dei *media* nella didattica in quanto strumenti da utilizzare nei processi educativi generali; la seconda è l'educazione *ai media*, ovvero l'educazione a una comprensione critica dei *media*, intesi non solo come strumenti, ma come linguaggio e cultura; la terza e ultima è l'educazione *per i media*, ossia la formazione rivolta ai professionisti (Rivoltella, 2005). Il *fil rouge* che unisce i tre grandi settori della pratica educativa attorno ai *media* fa capo alla "Teoria Trasformativa" di Jack Mezirow (2003), che si è evoluta nel contesto di un approccio costruttivista all'apprendimento e all'acquisizione delle conoscenze. L'aspetto più innovativo del pensiero costruttivista risiede nel fatto che i *learners* (ovvero coloro che sono in fase di apprendimento) sono liberi di costruire o creare significati rispetto alla propria vita o esperienza educativa/formativa con l'obiettivo di apprendere. Il ruolo del docente e/o del *Media Educator* è di guida (*guide*) e accompagnamento riflessivo (*reflective tutor*), piuttosto che quello di fornitore di informazioni e/o fatti (*provider*). Se è vero, come ha teorizzato Knowles (1970), che le dinamiche del processo di insegnamento-apprendimento sono più efficaci quando gli studenti sono attivi e dinamici rispetto a quello che sanno già, ciò è ancora più vero quando incontrano specifiche difficoltà nell'apprendimento, dove il ruolo del docente è quello di scoprire le "discrepanze" tra ciò che lo studente già conosce o capisce e ciò che lo studente elabora in un contesto esperienziale (Lazzaro *et alii*, 2019).

I *media* abitano il mondo, raccontano storie, producono e propongono immaginari, permettono di essere informati e disinformati, condizionano e producono comportamenti, forniscono i codici virtuali per l'interpretazione del mondo reale; indipendentemente dall'uso che se ne fa, si trasforma il modo di fare esperienza (Connelly, 2021). È, quindi, una questione di "costruzione del senso", una possibilità di problematizzare, di dare significato a messaggi, contenuti, pratiche, immaginari, vissuti.

La *Media Education*, infatti, "si riferisce alla capacità di accedere ai *media*, di comprendere, apprezzare e valutare criticamente diversi aspetti dei *media* e dei loro contenuti e di creare comunicazioni in diversi contesti [...] influisce sull'inclusione e sulla cittadinanza nell'odierna società dell'informazione". Questa la definizione della Commissione Europea, che propone la chiave di lettura e di lavoro dell'inclusione e della cittadinanza.

La pratica educativo-didattica diventa, in tal modo, oggetto del pensiero, producendo una formazione consapevolmente critica sui processi di insegnamento-apprendimento e la costruzione di una competenza (educazione *per i media*) in grado di promuovere processi partecipativi, collaborativi e di co-costruzione delle conoscenze e dei saperi.

3. L'indagine

L'indagine di seguito descritta ha coinvolto 150 corsisti (50 per la scuola primaria, 50 per la secondaria di primo grado e 50 per il secondo grado) del corso di specializzazione per il sostegno, svoltosi presso l'Università degli Studi di Sassari nell'A.A. 2019/20, quasi tutti (nel 92% dei casi) con un'esperienza di incarico di insegnamento pluriennale.

Le domande di ricerca a cui questo studio ha cercato di dare risposta sono state le seguenti:

1. Quale importanza/significato danno i docenti all'utilizzo delle tecnologie nella didattica?
2. Quali sono i punti di forza e le eventuali criticità dell'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento, secondo l'esperienza di coloro che hanno preso parte all'indagine?
3. Quanto conoscono e utilizzano specifici applicativi per l'apprendimento utili al supporto degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES)?

Per rispondere alle suddette domande si è ritenuto utile avvalersi di metodologie di tipo qualitativo (Cardano, 2011) per esplorare in maniera approfondita le percezioni e le proposte dei docenti.

Le metodologie utilizzate sono state: analisi con matrice SWOT e *focus group*.

La prima metodologia adottata è stata l'analisi con matrice SWOT (Arslan, Costu, 2021) sui punti di forza e le criticità dell'utilizzo delle tecnologie per la didattica. In questa attività sono stati coinvolti tutti i 150 partecipanti al percorso formativo, suddivisi in te sottogruppi relativi all'ordine di scuola di appar-

tenenza. In seguito vi è stata una raccolta delle rilevazioni più significative come emerge dalla tabella riassuntiva.

I dati emersi dall'analisi SWOT hanno consentito di individuare punti di forza e criticità relativamente all'utilizzo delle tecnologie nella prassi educativo-didattica (Tab. 1). Su questo aspetto i docenti si sono soffermati a lungo e hanno argomentato le potenzialità che le tecnologie offrono e al contempo i rischi e pericoli che a loro avviso presentano. Un'attenzione particolare è stata riservata alle opportunità/limiti che le TIC possono avere nella formazione degli studenti con BES, specie se con disabilità cognitive importanti.

PUNTI DI FORZA:	CRITICITÀ:
Potenziamento dell'apprendimento, della creatività e del pensiero divergente.	Mancanza di un'adeguata formazione degli insegnanti per supportare gli allievi nell'utilizzo delle TIC in particolar modo con gli studenti con BES.
Accesso immediato alle informazioni e al sapere.	Carenza strumentale, obsolescenza e setting inadeguati.
Possibilità di lavoro in rete e di cooperative learning soprattutto in DaD.	"Chiusura" da parte degli insegnanti o poca conoscenza e dimestichezza dell'uso.
Convivenza di più linguaggi simultanei e conseguente coinvolgimento simultaneo di più sensi.	Utilizzo inadeguato delle TIC (LIM come videoproiettore).
Lezione e didattica più interattiva.	Minaccia cyberbullismo e altri rischi della rete.
Risposta ai singoli stili di apprendimento degli studenti (tempi e modalità)	Mancato utilizzo di filtri per l'accesso alle informazioni.
Funzione compensativa (per disabilità, DSA o BES).	Ripercussioni negative per gli allievi per un uso scorretto delle TIC.
Sviluppo della competenza trasversale e digitale EU.	Ritrosia, scarsa conoscenza, ingerenza, pregiudizi e lamentele delle famiglie.

Tab. 1

La seconda metodologia utilizzata è stata il *focus group* (Frisina, 2010), per consentire al ricercatore una lettura dinamica del fenomeno indagato anche mediante il confronto dei docenti coinvolti. La partecipazione ai *focus group*, per ottimizzare l'esito della metodologia, è stata aperta a tutti i 150 corsisti, dei quali 56 hanno dato disponibilità a prendere parte ai focus group di approfondimento. Di questi, 32 hanno effettivamente preso parte ai lavori (della durata di un'ora e mezza ciascuno) nelle giornate e orari indicati:

- 11 per la scuola primaria,
- 12 per la secondaria di primo grado,
- 9 per la secondaria di secondo grado.

La traccia utilizzata dal ricercatore comprende i seguenti temi-stimolo:

- conoscenze specifiche sulle TIC e modalità di acquisizione delle stesse;
- conoscenza di software e applicativi da utilizzare come strumenti compensativi per favorire l'inclusione degli allievi con BES;
- punti di forza e criticità/limiti/rischi dell'utilizzo delle TIC in classe.

Il moderatore, presente in ogni *focus group*, ha incoraggiato il libero flusso delle idee a partire dalle tematiche definite nella traccia. Durante il *focus group* si è proceduto alla registrazione, e alla successiva trascrizione integrale, dei testi trasformati in file di word, utilizzati successivamente per l'analisi del contenuto, effettuata adoperando il software Atlas.ti (Freise, 2019). Tale programma di analisi dei dati viene utilizzato nella ricerca qualitativa e consente, attraverso una codifica, di determinare i domini principali e i percorsi interpretativi che conducono alla costruzione della teoria, mediante l'individuazione di specifici nuclei tematici. Per facilitare la presentazione dei risultati saranno proposti alcuni stralci delle interviste, ritenuti particolarmente significativi, seguiti da una stringa identificativa che dà alcune informazioni sui partecipanti, garantendone al contempo l'anonimato. Nella stringa sarà indicato il sesso (M o F), l'età dei partecipanti, gli anni di servizio a tempo determinato nella scuola, il focus group a cui hanno preso parte n. 1, n. 2 o n. 3 (ad esempio: F-35-6-1: indica che si tratta di un docente di sesso femminile, che ha 35 anni di età, ha 6 anni di insegnamento e ha preso parte al *focus group* n. 1).

Per questioni di spazio si procederà a una estituzione sintetica del lavoro effettuato.

4. Risultati

Dalla comparazione dei nuclei tematici emersi attraverso i raggruppamenti lessicali-semantiche, effettuati con il software Atlas.ti, tenendo conto della pregnanza e del “peso” degli argomenti individuati dalla frequenza di parole ricorrenti nei testi, si possono individuare i seguenti aspetti.

Il primo, sul quale tutti i partecipanti si sono a lungo soffermati, riguarda l'importanza di una formazione adeguata all'utilizzo delle TIC nella didattica quotidiana. Alcune riflessioni vengono illustrate nella tabella seguente (Tab. 2).

NUCLEO TEMATICO I Importanza della formazione all'utilizzo delle tecnologie nella didattica quotidiana.	
Alcune riflessioni	<p>“Utilizzare applicativi tecnologici permette di migliorare la capacità attentiva. Conoscerne l'uso è molto utile per predisporre delle attività per l'alunno autistico che seguono durante il tirocinio diretto”. [M-36-5-2]</p> <p>“Ritengo che sia necessaria una formazione mirata all'uso delle tecnologie per un processo inclusivo di tutti gli alunni, in quanto permette di adeguare le attività ai differenti stili di apprendimento”. [F-32-4-3]</p> <p>“La formazione in merito a questo ambito ormai è indispensabile per insegnare all'uso consapevole delle tecnologie, anche in considerazione della nuova L. 92/2020 relativa alla cittadinanza digitale”. [M-28-6-1]</p> <p>“Spesso sono in difficoltà perché mi rendo conto che ho bisogno di continua formazione per essere all'altezza del mio compito di insegnante. Gli studenti a volte sono più preparati di noi sull'uso delle tecnologie ma non ne conoscono i rischi”. [F-40-4-3]</p>

Tab.2

Altro aspetto rilevato nell'indagine riguarda l'importanza dell'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento.

Alcune riflessioni interessanti vengono illustrate nella tabella seguente (Tab. 3).

NUCLEO TEMATICO II Conoscenza di software e applicativi, eventuali punti di forza e criticità dell'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento.	
Alcune riflessioni	<p>“Devo ammettere che conosco poco le TIC e finora ho avuto poche occasioni per utilizzarle, uso qualche volta la LIM ma soprattutto per far vedere dei filmati di scienze”. [F-42-11-2]</p> <p>“Nonostante le tecnologie siano un ottimo strumento di condivisione e di comunicazione tra scuola e famiglia, spesso i genitori hanno difficoltà a capirne l'importanza”. [M-28-6-1]</p> <p>“Il pericolo più grande, come mamma e insegnante, dell'uso inconsapevole della rete e dei social, è incorrere in azioni di cyberbullismo, adescamento in rete o pedo-pornografia”. [F-47-6-2]</p> <p>“Conosco pochi applicativi da utilizzare con i miei alunni, ma ne ho apprezzato la validità in termini didattici soprattutto per facilitare l'apprendimento e aumentare la motivazione”. [M-53-7-3]</p>

Tab.3

Ulteriore ambito emerso dall'analisi del contenuto dei focus group, riguarda la necessità di una adeguata conoscenza relativa all'utilizzo delle tecnologie e di applicativi specifici per il supporto agli alunni con BES. Alcune riflessioni significative vengono illustrate nella Tab. 4.

NUCLEO TEMATICO III Conoscenza e utilizzo delle tecnologie o applicativi per l'apprendimento rivolti agli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES).	
Alcune riflessioni	<p>“Si possono effettuare attività all'intero gruppo classe per permettere all'alunno con disabilità di sentirsi parte integrante della stessa. Ad esempio, M. è ipoacustico; ha predisposto, con il mio aiuto, un piccolo gioco di creazione di puzzle online e lo ha condiviso con i compagni. Il riscontro positivo dei compagni è stato per lui fortemente gratificante”. [F-35-3-1]</p> <p>“Ho dovuto apprendere l'uso di alcuni applicativi perché richiesto dalla DaD. Ho usato soprattutto strumenti per la costruzione di mappe, ma ammetto di essere molto ignorante sulla conoscenza di software utili come strumenti compensativi per alunni con disabilità, come ad esempio strumenti di sintesi vocale”. [F-42-3-2]</p> <p>“Insegno da anni su posto di sostegno senza titolo e purtroppo spesso mi trovo in difficoltà perché non conosco molti dispositivi per alunni con bisogni speciali come gli alunni con lo spettro dell'autismo o tutti coloro che hanno difficoltà di comunicazione e di relazione. Confido molto su questo percorso formativo, spero mi dia nuovi strumenti da utilizzare in classe con gli alunni con disabilità”. [M-37-4-3]</p> <p>“Durante la DaD è stato indispensabile utilizzare le tecnologie per arrivare a tutti gli allievi e soprattutto a coloro che presentavano delle difficoltà. Ciò ha permesso di includere tutti e di promuovere una didattica più interattiva e un apprendimento collaborativo in un clima non discriminante e aperto al confronto”. [F-45-7-2]</p>

Tab.4

Ultimo aspetto emerso dall'analisi riguarda l'esigenza di un confronto tra docenti sulle buone pratiche relative all'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento in ambito scolastico e, nello specifico, per il supporto agli allievi con BES. Alcune riflessioni vengono illustrate nella Tab. 5.

NUCLEO TEMATICO IV Condivisione di buone pratiche, in particolare per il supporto agli alunni con BES	
Alcune riflessioni	<p>“Avrei bisogno di condividere con colleghi, anche più esperti di me, software particolari che sono stati ritenuti efficaci con gli alunni con disturbo dell'attenzione e dell'iperattività”. [M-32-5-1]</p> <p>“Mi piacerebbe sapere se sono stati pubblicati repository o piattaforme dove posso trovare materiali utilizzabili con il mio alunno che presenta un disturbo dello spettro dell'autismo. Per me sarebbe molto utile almeno per avere delle idee o esempi da cui posso trarre indicazioni”. [F-42-6-2]</p> <p>“Sebbene sia consapevole che ogni alunno con BES è differente e ha necessità specifiche, ritengo utile una condivisione di buone pratiche tra colleghi dove si illustrino le modalità e gli strumenti utilizzati per i vari disturbi”. [M-37-6-3]</p> <p>“Io e la mia collega abbiamo sperimentato a lungo Learning Apps e Wordwall per il mio alunno discalculico e crediamo sarebbe utile condividere con altri colleghi l'efficacia di questi strumenti e di conoscerne altri”. [F-45-8-2]</p>

Tab.5

5. Discussione

Di seguito si propone, attraverso la Figura 1, un'organizzazione grafica dei risultati emersi dalla ricerca, che permette di presentare gli esiti in modo più chiaro seppure in forma sintetica per ragioni di spazio.



Fig. 1: Sintesi delle evidenze emerse dalla ricerca

Come si evince dalla mappa, la ricerca mette in evidenza un primo importante risultato: la maggioranza dei docenti, che da anni lavorano nella scuola, dichiara con grande onestà di non conoscere un numero adeguato di applicativi specifici per il supporto agli allievi con disabilità. Ammettono di utilizzare la LIM, ma spesso più come una lavagna tecnologica che come uno strumento innovativo, interattivo e ricco di potenzialità. Tale considerazione evidenzia la scarsa capacità dei docenti di offrire, grazie alle TIC, strumenti compensativi utili a studenti con BES. Questo conferma la grande difficoltà che la scuola ha avuto in DaD nel dare supporto agli studenti con maggiori difficoltà, come è emerso dall'indagine Istat del 9 dicembre 2020. Sono infatti gli studenti più fragili a perdersi nella complessità dei percorsi formativi, soprattutto in situazioni di emergenze come è avvenuto durante il COVID-19 (Dettori, Letteri, 2020). Relativamente ai punti di forza e criticità, come si è visto nella Tab. 1, i docenti coinvolti hanno la consapevolezza che le TIC possano offrire grandi opportunità in termini formativi e di supporto per una individualizzazione e personalizzazione della didattica, ma ammettono che spesso anche la LIM viene utilizzata come una lavagna potenziata e che non conoscono software e dispositivi particolari (che sono disponibili anche gratuitamente in rete) per rendere le lezioni più interattive e stimolanti. Tale aspetto è stato sottolineato più volte dalla ricerca scientifica in ambito pedagogico: la didattica fatica a lasciare le vecchie modalità per "affidarsi" alle opportunità che le tecnologie offrono (Calidoni, Ghiaccio, 2015).

Altro dato che emerge dall'indagine è la mancanza di una formazione diffusa e capillare sulle TIC. Infatti tutti i partecipanti all'indagine hanno manifestato la forte esigenza di effettuare una formazione più incisiva sull'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento e, in special modo, per un apprendimento significativo rivolto agli alunni con BES. Nonostante da anni si investa sulla didattica digitale, molti insegnanti "sfuggono" a questa formazione (forse perché il campione è costituito prevalentemente da precari, seppure insegnino da anni nella scuola con incarichi annuali). Soprattutto manca una formazione specifica per acquisire nuove metodologie da utilizzare come strumenti compensativi con gli allievi con BES per garantire una didattica personalizzata e individualizzata come richiedono le normative (Legge 170/10 e Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012).

Questo aspetto dimostra l'importanza di una formazione più mirata che interessi tutti i docenti, anche coloro che non hanno un contratto a tempo determinato, ma che da anni lavorano nella scuola. I dati di questa indagine confermano che tale obiettivo non è stato ancora raggiunto in Italia, nonostante gli ingenti finanziamenti e le numerose raccomandazioni dell'Unione Europea sull'importanza di investire sulla cittadinanza digitale.

Un altro aspetto che è emerso nei tre *focus group* è il timore e/o la diffidenza che i docenti hanno rispetto alle tecnologie e alla rete in generale; i ragazzi infatti, a loro giudizio, si possono “perdere nella rete” e incorrere in gravi rischi, come hanno avuto modo di osservare nella loro esperienza lavorativa. Riferiscono infatti fenomeni di cyberbullismo, soprattutto a danno di ragazzi con disabilità che non hanno gli strumenti per difendersi dalle insidie che la rete presenta, come evidenziato anche da altri studi (Gargiulo, 2020). Emerge dunque la paura di qualcosa che non si conosce ancora bene e pertanto non si è in grado di governare: i docenti riconoscono l'importanza delle TIC, ma al contempo temono gli utilizzi inadeguati che gli studenti possono farne (Fabbri, Malacarne, 2015).

Un'attenzione particolare va riservata alle potenzialità che le TIC possono avere per gli allievi con disabilità, come gli studi hanno dimostrato (Cottini, 2017), ma che non sempre trovano il giusto spazio nella didattica, come anche questa indagine ha evidenziato.

Un ultimo importante dato emerso dalla ricerca riguarda l'esigenza, oltre che di una formazione generica all'utilizzo delle TIC, anche di una condivisione e di un confronto partecipato tra colleghi sull'efficacia di alcuni software o applicativi sperimentati in ambito inclusivo. A tale proposito un numero importante di partecipanti al focus group (21 docenti su 32) auspica la realizzazione e diffusione di una banca dati di materiali e strumenti didattici, che hanno dato risultati apprezzabili nella prassi educativa con alunni con BES. Vorrebbero dunque l'attivazione di una comunità riflessiva di ricerca- formazione per consentire loro di individuare strategie efficaci da utilizzare con i loro allievi.

Conclusioni

Dalla ricerca emerge che le TIC rappresentano un'importante risorsa per una didattica che riesce ad arrivare a *tutti* e a *ciascuno* e che, nella formazione dei docenti, è necessario coinvolgere gli stessi insegnanti di classe e di sostegno in esperienze dirette di sperimentazione.

Per utilizzare in modo ottimale e funzionale le tecnologie in classe è chiaro che l'insegnante deve essere disponibile a formarsi continuamente per aggiornarsi sulle molteplici opportunità che continuamente vengono suggerite dalla ricerca educativa (Ferrari *et alii*, 2020). Ma non solo, deve credere nel valore che le TIC hanno nella didattica inclusiva per riuscire a personalizzare i percorsi rivolti agli allievi che faticano di più (Ianes, Canevaro, 2016).

Compito della scuola pertanto è attivare tutte quelle strategie valide per promuovere la motivazione dei docenti ad una formazione continua sulle TIC per consentire loro di utilizzare gli strumenti idonei a rispondere agli obiettivi contenuti nell'art. 5 della Legge 20 agosto 2019 n.92, nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza digitale.

L'indagine proposta, anche a partire dalla normativa sull'educazione alla cittadinanza digitale, essere utile ai formatori, che da anni insegnano nei corsi per aspiranti docenti (24 CFU) e in quelli di specializzazione per la formazione degli insegnanti di sostegno, a predisporre per l'A.A. 2021/2022 dei moduli specifici sia per offrire un percorso rispondente alle esigenze emerse dall'indagine, sia per far sperimentare, con attività laboratoriali, da proporre in classe durante il tirocinio diretto, le opportunità che le TIC offrono, in modo particolare nel supporto ai ragazzi con disabilità. L'auspicio è che tali sperimentazioni in classe, proposte dai tirocinanti, fungano da stimolo ai docenti curricolari, portandoli a credere maggiormente nell'importanza dell'uso delle tecnologie per una didattica più inclusiva e di conseguenza ad investire nella formazione in questo ambito.

Riferimenti bibliografici

- Aslan K., Costu F. (2021). Web 2.0 Application in the Teaching Process: a Swot Analysis. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4): 460-479. In <https://doi.org/10.34293/education.v9i4.423>
- Bazalgette C. (2013). Literacy, media and multimodality: a critical response. *Wiley Online Library*, 47(2): 95-102. In <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x>
- Calidoni P., Ghiaccio M.F. (2015). *Viste da vicino. Dinamiche e criticità dell'innovazione digitale nella didattica. Casi e indicazioni da esperienze sul campo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Cardano M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- Connolly S. (2021). Towards an epistemology of media education: confronting the problems of knowledge presented by social realism. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(2): 315-329. In <https://doi.org/10.1080/14681366-2020.1759129>
- Cottini L. (2017). *Didattica Speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dettori G.F., Carboni F. (2021). *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento. Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dettori G.F., Letteri B. (2019). Il ruolo delle TIC nell'inclusione dei bambini con disabilità e DSA che frequentano la scuola primaria. *Nuova Secondaria*, 37(4): 82-97.
- Dettori G.F., Letteri B. (2020). DaD e inclusione: per una scuola di tutti e di ciascuno. Un'indagine sul campo. *Nuova Secondaria*, 38(2): 462-488.
- Fabiano A. (2021). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Fabbri L., Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola: Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Felini D., Trincherò R. (2015). *Progettare la media education: Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari L., Vannini I., Ciani A. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Friese S. (2019). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: SAGE Publications.
- Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.
- Gargiulo S. (2021). *Sicuramente connessi: affrontare il cyberbullismo, la dipendenza tecnologica e i pericoli della rete*. Editore: ebookecm.it
- Ianes D., Canevaro A. (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Istat: Rapporto annuale 2020. In <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf>
- Knowles M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York, NY: Association Press.
- Lazzaro S.C. et alii (2019). Social Conformity in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 49(3): 1304-1315.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2005). *Educare per i media: Strumenti e metodi per la formazione del media educator*. Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica.
- Sagliocco E.M. (2017). *La Media Education*. Scafati: Albatros.

Corresponsabilità educativa nell'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: i vissuti dei docenti

Civic education and educational co-responsibility in Provincial Centres for Adult Education: teachers' lived experiences

Fabio Alba

Researcher of General and Social Pedagogy | University of Palermo (Italy) | fabio.alba@unipa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Alba, F. (2021). Civic education and educational co-responsibility in Provincial Centres for Adult Education: teachers' lived experiences. *Pedagogia oggi*, 19(2), 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-022021-14>

ABSTRACT

This article seeks to present exploratory research into courses of action developed by teachers at Provincial Centres for Adult Education (CPIA), detailing the care they take, in coordination and collaboration with all the relevant authority figures including voluntary legal guardians, in setting out measures that encourage educational co-responsibility to help meet the educational needs of unaccompanied teenage migrants in a suitable way. The fundamental idea of the research is to demonstrate the role of schools as educating communities, in the problematic support paths of unaccompanied minor migrants; the whole process takes place in close collaboration with educational agencies within communities of practice, to promote an idea of inclusive citizenship. The survey, which follows the phenomenological method, presents the results of an initial exploratory study using semi-structured interviews, which are helpful in revealing the views and new meanings that educational co-responsibility is assuming at the CPIAs of Palermo, Agrigento and Catania.

Il presente contributo intende presentare una ricerca esplorativa sulle linee di intervento elaborate dai docenti dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), in relazione all'attenzione che essi pongono alla costruzione di azioni coordinate e collaborative con le diverse figure di riferimento, tra cui quella dei tutori legali volontari, per favorire una corresponsabilità educativa che possa aiutare a rispondere in modo adeguato ai bisogni educativi dei minori migranti soli. L'idea di fondo della ricerca è di portare alla luce il ruolo delle scuole, intese come comunità educanti, nei percorsi delicati di affiancamento dei minori migranti non accompagnati in stretta collaborazione con le altre agenzie educative per promuovere un'idea di cittadinanza inclusiva. L'indagine, che segue il metodo fenomenologico, presenta i risultati di una prima ricerca esplorativa, attraverso l'ausilio dell'intervista semi-strutturata, utile per far emergere i punti di vista e i nuovi significati che sta assumendo la corresponsabilità educativa nei CPIA di Palermo, Agrigento e Catania.

Keywords: Co-Responsibility, Unaccompanied Teenagers Migrants, School And Educating Community, Intercultural Dialogue, Experiences And Meanings

Parole chiave: Corresponsabilità, Adolescenti Migranti soli, Scuola e comunità educante, Dialogo interculturale, Esperienze e significati

Received: September 1, 2021

Accepted: October 31, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:
Fabio Alba, fabio.alba@unipa.it

1. La corresponsabilità nel sistema integrato di accoglienza dei minori migranti

Fin dal 2010, all'interno del libro curato da Milena Santerini dal titolo *La qualità della scuola interculturale. Nuovi Modelli per l'integrazione*, gli autori, riflettendo sulle caratteristiche per favorire l'inclusione degli studenti migranti di "seconda generazione", ponevano come punto di partenza dell'approccio interculturale, che può essere identificato con la prospettiva *integrata, comprensiva e olistica*, la collaborazione e l'interazione, nei processi educativi e di apprendimento degli studenti migranti, tra la scuola, la famiglia di origine e/o le figure di riferimento, interne o esterne alle strutture di accoglienza, e la comunità educante (Santerini, 2010).

Tale collaborazione, che si manifesta in un processo di corresponsabilità tra le diverse agenzie educative, negli ultimi anni sembra aver mostrato segni di cedimento. Ciò che sembra emergere nei diversi contesti educativi, e non solo in quelli segnati da eventi migratori, è l'acuirsi della separazione in particolare tra la scuola e la famiglia. Cosa è avvenuto e sta avvenendo dunque? Da una parte la famiglia che *da sola* non riesce più a garantire il corretto e articolato processo di crescita delle nuove generazioni (Donati, 2010; Stoppa, 2011), dall'altra la scuola, sempre più in difficoltà rispetto alle *nuove* aspettative in seno alla comunità sociale e politica, soprattutto negli ultimi due anni segnati dall'avvento della pandemia Covid-19, che manifesta il desiderio di riconoscersi non semplicemente come luogo di trasmissione culturale bensì come spazio di vita (Pati, 2019, pp. 10-11). Si tratta di un sistema scolastico che mira a diventare sempre più un luogo sia fisico che simbolico in cui promuovere il suo impegno pedagogico per una rinnovata educazione civica declinata come educazione alla cittadinanza (Portera, Dusi, Guidetti, 2010; Santerini, 2017).

Ora, una scuola intesa come "comunità educante e inclusiva", (Elia, 2015; Broccoli, 2019), è una scuola capace di dar vita a interventi *integrati e olistici* di contrasto alle nuove povertà educative (Istituto Giuseppe Toniolo 2019), poiché si esprime in termini di corresponsabilità sia nelle forme di partecipazione assembleare delle famiglie, Legge Delega n. 477 del 1973, sia nella cooperazione tra le famiglie stesse e la scuola, Legge Quadro n. 30 del 2000. Se la riflessione sulla responsabilità condivisa tra la famiglia, la scuola e la comunità è attiva a riguardo delle seconde generazioni, a maggior ragione, a fronte delle criticità relative all'accoglienza dei migranti, la situazione si mostra complessa quando ci troviamo a prendere in considerazione le storie di vita e i percorsi di crescita dei minori migranti non accompagnati.

Di certo, quella dei minori soli o non accompagnati rappresenta una delle categorie più vulnerabili del nostro Paese. Nella maggior parte dei casi, l'87,6% ha tra i 16 e i 17 anni (Barnabà, 2020, p. 165), sono adolescenti "privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per loro legalmente responsabili", così come previsto dall'articolo 2 della Legge n. 47 del 2017. Molti di questi adolescenti manifestano "specifici bisogni educativi", che si traducono in un bisogno di riconoscimento fortemente legato sia alla loro solitudine che alla storia di vita da migranti (Bellingreri, Vinciguerra, 2017, pp. 394-413; Alba, Vinciguerra, 2021, pp. 84-91).

Quella dei minori migranti non accompagnati è un'esistenza segnata da una ricerca di equilibrio tra il mantenimento di un legame con la famiglia di origine e quella acquisita nel nuovo Paese ospitante. Una famiglia di per sé particolare, quella del Paese ospitante, poiché è composta da figure di riferimento *extra-familiare*, come ad esempio gli educatori e/o le figure professionali che operano all'interno delle comunità abitative, i tutori legali volontari, i docenti, o le cosiddette "famiglie affiancanti". Di certo, a prescindere dal ruolo professionale e non che tali figure rivestono nei percorsi educativi, come nel caso delle famiglie affiancanti, è possibile dire che si tratta di "figure votate all'accompagnamento, o per meglio dire di esperti dediti all'affiancamento di persone migranti" (Alba, 2020, p. 1253). Pertanto, emerge sempre più la consapevolezza che non è possibile assumere una simile responsabilità educativa, in risposta ai bisogni dei minori migranti soli, se non in un'ottica di corresponsabilità.

In tale prospettiva, nell'ultimo anno scolastico è stata svolta una prima ricerca esplorativa mirante a indagare le linee di intervento elaborate dai docenti dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (Cpia) di Agrigento, Palermo e Catania. La finalità principale del Cpia è quella di favorire la conoscenza del mondo del lavoro per una consapevole partecipazione degli studenti alla vita civile e sociale. In queste realtà educative diventa essenziale la personalizzazione dei percorsi, il riconoscimento dei crediti e la progressiva realizzazione del sistema integrato di certificazione, lo sviluppo di attività di orientamento in collegamento con i servizi del sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro (Argento, Di Rosa, Leonforte, 2019, pp. 50-54).

Ora, l'impegno per favorire la corresponsabilità educativa è essenziale. Per tal ragione, si è cercato di ricostruire l'esperienza diretta di alcuni docenti dei summenzionati Cpia e la loro riflessione sul proprio modo di agire e innanzitutto di pensare (Striano, 1999), in relazione alla costruzione di azioni coordinate e collaborative con le agenzie educative esterne, come ad esempio la famiglia, i tutori legali e gli esperti che operano all'interno delle comunità di accoglienza. È stato possibile portare alla luce il ruolo delle scuole come "comunità educative" nell'accompagnamento didattico e di vita degli adolescenti migranti per promuovere un'idea di cittadinanza inclusiva e solidale, in linea con la Legge del 20 agosto del 2019, n. 92.

2. Il quadro della ricerca educativa: lo stile fenomenologico-ermeneutico

La presente indagine è stata pensata e realizzata secondo il paradigma della ricerca di stile fenomenologico-ermeneutico, che assume come riferimento il pensiero di Martin Heidegger (1976) e Hans Georg Gadamer (1972). Si tratta di un modo di procedere della ricerca educativa che sposta la sua attenzione dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che l'esperienza assume per i soggetti coinvolti (Mortari, 2013², p. 79).

Ora, questo modo di procedere della ricerca, che va dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del suo significato, intende sia portare alla luce che valorizzare la prospettiva di chi l'esperienza la vive in prima persona (De Monticelli, 1995, p. 92). Pertanto, è nell'esperienza diretta, all'interno di un "contesto che fissa il significato" (Mortari, 2013²), come nel caso dei contesti scolastici dei docenti dei Cpia, che i soggetti partecipanti problematizzano i vissuti educativi secondo un approccio critico e costruttivo. In tal senso, la ricerca è volta a comprendere i fenomeni non tanto dal punto di vista di chi effettua la ricerca, cioè il ricercatore, quanto dalla profondità dei soggetti coinvolti e della loro visione del mondo circostante (Cfr. Lincoln 1985).

Pertanto, la presente ricerca poggia su tre principi teorici:

1. a ciascun soggetto è riconosciuta l'esperienza diretta;
2. la postura del soggetto è di apertura al mondo e agli altri;
3. in interazione con il mondo, egli costruisce significati della sua esperienza (Sità, 2017, pp. 65-67).

Per proseguire in tale direzione, il ricercatore, che intende assumere una prospettiva di metodo fenomenologico nella fase di valutazione dei dati, è chiamato ad adottare una *postura riflessiva* sul significato emerso dal materiale raccolto. Si tratta di procedere nell'analisi e nella valutazione attraverso un continuo ritorno sui risultati e sulle interpretazioni che possono sembrare già acquisite (Marion, 1997; Vinciguerra, 2021, p. 96).

Ora, per la presente ricerca, che segue l'approccio interpretativo (Wallace, Wolf, 1994), si è scelto di fare ricorso al seguente strumento di indagine: intervista semi-strutturata in profondità (Mantovani, 1995; Corbetta, 2014, p. 435).

La ricerca, realizzata nel 2021 con un campione non rappresentativo, ha coinvolto 10 docenti del Centro provinciale per l'istruzione degli adulti (Cpia). Nello specifico gli intervistati sono stati 4 di Agrigento, 3 di Palermo e 3 di Catania. Va precisato che nel rispetto delle normative di contenimento del Covid-19, in quel momento vigenti, le interviste sono state eseguite tramite piattaforma Zoom. L'età media dei soggetti intervistati (8 femmine, 2 maschi) è di 46 anni. Gran parte di loro insegna italiano (primo e secondo livello), due insegnano storia e geografia.

Il quadro delle interviste è stato pensato e elaborato secondo un criterio che si dischiude in tre sequenze:

1. storia di vita focalizzata;
2. analisi delle esperienze;
3. riflessione sui significati (Seidman, 1991).

Traccia	Aree Tematiche
Storia di vita focalizzata	Età, sesso, settore scuola e insegnamento. Esperienze personali a carattere interculturale. Esperienze professionali a carattere interculturale.
Analisi delle esperienze	A fronte dei cambiamenti avvenuti negli ultimi anni in relazione all'accoglienza dei migranti, in che modo ha reagito la scuola. Esperienza significativa di corresponsabilità educativa Quali motivi di successo e/o fallimento. Strategie adottate per favorire il dialogo costruttivo tra la scuola e le figure di riferimento dei minori. Ripercussioni delle strategie adottate sulle dinamiche scolastiche
Riflessione sui significati	Significati da attribuire alla corresponsabilità educativa tra scuola, famiglia "allargata" e comunità. Significati da attribuire al Patto educativo scolastico e al Patto educativo previsto dal sistema di accoglienza. Significati da attribuire alla condivisione di conoscenze tra il docente e la figura esterna di riferimento.

Tab. 1

In relazione alla prima Traccia "storia di vita focalizzata" emerge che 7 intervistati su 10 hanno avuto "esperienze a carattere interculturale" fuori dal contesto lavorativo scolastico. Si evidenziano, quindi, esperienze di *scambio culturale* e/o di *volontariato* in Italia e in altri Continenti, in particolare in Africa (interviste 1/10, 2/10, 3/10, 4/10, 8/10, 10/10), di *formazione interculturale*, come nel caso di un docente che ha conseguito il dottorato di ricerca all'estero (intervista 5/10). Quasi tutti gli intervistati hanno raccontato di aver svolto attività professionali a carattere interculturale in parallelo alle attività di docenza. In questa prima fase dell'intervista, attraverso domande come: "ritieni che questa esperienza all'estero sia stata necessaria per il tuo attuale lavoro?", l'elemento di stimolo è stato importante per introdurre una riflessione condivisa tra i partecipanti al fine di far emergere, a partire dalla propria esperienza soggettiva, l'importanza delle esperienze realizzate in relazione al contesto lavorativo attuale.

A riguardo della Traccia "Analisi delle esperienze", agli intervistati è stato chiesto come ha reagito la scuola di fronte ai cambiamenti avvenuti negli ultimi anni in relazione all'ingresso e accoglienza dei minori migranti soli. La prima cosa che emerge dal loro dire è il calo statistico degli studenti iscritti ai corsi di alfabetizzazione (interviste 2/10, 3/10, 5/10, 9/10, 10/10). Se questo è un problema che riguarda gran parte delle scuole, ad eccezione di una che si trova collocata in una zona centrale della città e non ha subito il forte calo di iscrizioni (intervista 4/10), alcuni docenti hanno posto in rilievo altre criticità registrate soprattutto nell'ultimo triennio. Una di queste riguarda "il tempo breve di permanenza dei ragazzi migranti nei centri di prima accoglienza" (intervista 2/10). Si tratta di minori che vengono iscritti a scuola per poi dover abbandonare dopo pochi mesi il percorso didattico in seguito al loro trasferimento in una struttura di seconda accoglienza situata al nord Italia. Di fronte alla domanda del ricercatore: "come ti senti quando un tuo studente abbandona, talvolta senza alcun preavviso, il percorso scolastico?", alcuni docenti intervistati hanno risposto di provare un senso di frustrazione (interviste 5/10, 8/10, 10/10), poiché si trovano spesso a programmare e intraprendere un percorso didattico consapevole che avrà una durata breve. Uno dei docenti, di fronte a questa domanda "è per te una sconfitta quando lo studente abbandona la scuola?", ha risposto così: "in questi casi di abbandono scolastico ci sentiamo talvolta soli e impreparati, a tratti delusi" (intervista 8/10). Dalle risposte date dai docenti e dai loro volti, che in quel momento della narrazione apparivano sofferenti, appare con chiarezza la precarietà che quotidianamente sperimentano nel portare avanti le attività didattiche con gli adolescenti migranti.

Questo aspetto appena esposto è evidente soprattutto in Sicilia, poiché in questi ultimi anni assistiamo ad una diminuzione di comunità di secondo livello: "prima, quando lavoravo nel trapanese, c'erano molte

più comunità che adesso non ci sono più” (intervista 5/10). Fattore, questo, che è stato confermato anche da altri intervistati (1/10, 3/10, 7/10, 9/10).

Andando alle “esperienze significative di corresponsabilità”, si pone all’attenzione una questione essenziale. Nella costruzione del presente piano di ricerca, il focus doveva essere rivolto a esperienze di collaborazione tra il docente e la figura del tutore legale. Nel corso delle interviste è emerso che 6 intervistati su 10 non hanno avuto modo di confrontarsi attivamente con i tutori legali dei loro studenti, tranne qualche docente che ha avuto contatti con il tutore solo nei casi di “evidente manifestazione di vulnerabilità” del migrante (Intervista 1/10, 4/10, 6/10). Solo un docente ha raccontato di un’esperienza di collaborazione concreta con il tutore legale “Ho avuto modo di conoscere il tutore legale di [...] per confrontarci sul percorso di crescita del ragazzo, affinché lui, in seguito al trasferimento in un’altra comunità, possa continuare a studiare e terminare la scuola. Devo dire che il dialogo con il suo tutore legale è stato positivo e costruttivo” (intervista 5/10).

Questi dati emersi dalle interviste hanno fatto sì che il focus della ricerca, come si evince nel terzo paragrafo, si spostasse dal tutore legale, che rimane una figura importante per i docenti, alle altre figure di riferimento: educatori, responsabilità di comunità, famiglie affiancanti.

3. Esperienze e significati: il vissuto dei docenti

Per quanto riguarda le “esperienze di collaborazione”, i “significati” e le “strategie” che i docenti hanno vissuto in prima persona, riconosciuto e adottato nelle interazioni sia con le figure di riferimento che con gli studenti, il filo conduttore è stato quello di dar vita ad uno spazio fisico e simbolico in cui il docente potesse esprimere liberamente il proprio modo di “sentire” l’esperienza. Questo modo di procedere, in cui è stato chiesto agli intervistati di esprimere un giudizio positivo o negativo sull’esperienza vissuta, è stato utile perché ha permesso l’emersione di emozioni, ricordi e sensazioni al fine di poter “catturare la complessità delle esperienze” (Patton, 1990, p. 290).

In questa fase dell’intervista, il ricercatore ha posto una serie di domande mirate a far emergere nell’intervistato il proprio modo di vivere l’esperienza scolastica. “Nel narrare la tua esperienza, puoi far emergere le tue emozioni rispetto alla situazione che stai descrivendo? Credi che questo tuo modo di costruire il legame di fiducia con lo studente e le figure esterne possa esserti utile per migliorare la tua attività lavorativa come docente?”.

Nello specifico, tutti i docenti intervistati hanno raccontato di aver avuto esperienze positive e negative di collaborazione con le figure di riferimento esterne. In particolare, i docenti pongono come punto di partenza, per la creazione di un legame con le comunità di accoglienza, il dialogo. Si tratta di un dialogo che a livello strategico scaturisce dal desiderio di dar vita a spazi di confronto sulla situazione scolastica e non solo del minore. Dice un docente: “I responsabili voglio [...] Chiamo direttamente la struttura e invito il responsabile per un incontro fisico” (intervista 3/10). E ancora un altro docente: “Personalmente mi muovo attraverso il contatto telefonico [...] spiego il motivo della chiamata e chiedo di fissare un appuntamento” (intervista 7/10).

Sulle strategie che il corpo docente mette in atto per entrare in relazione positiva con queste figure esterne, un docente ha risposto così: “Prima di contattare gli operatori cerco di capire la storia di vita e il bisogno educativo dello studente. Quando si viene a stabilire la fiducia tra te e il ragazzo, allora sai che è possibile anche entrare in relazione con la comunità in cui vive, e riesci, insieme ai responsabili, a predisporre il Piano educativo partendo dai suoi bisogni, desideri e aspettative di vita” (intervista 2/10). E ancora: “se con il dialogo si creano dei canali di collaborazione, oltre al problema cerco di far emergere le abilità del ragazzo, con l’obiettivo di lavorare anche sugli aspetti motivazionali per fargli acquisire maggiore fiducia in se stesso [...] è un mio modo di procedere per tirare fuori talenti che possono essere utili nel mondo del lavoro”. (intervista 4/10).

Dal punto di vista pedagogico, emergono alcuni aspetti essenziali.

Il primo aspetto riguarda l’interazione, cioè il *desiderio di interazione* che i docenti nutrono nei confronti degli operatori. Un desiderio che può essere utile nelle attività concrete di co-progettazione educativa per trasformare il *contatto culturale* in *confronto inter-culturale* tra le parti coinvolte (Pati, 2019, p. 60; Portera, La Marca, Catarci, 2015, pp. 76-83). Emerge che se i singoli progetti educativi sono condivisi tra più

attori, è probabile che si venga a generare un miglioramento di vita non solo nello studente, ma anche nel docente e nelle figure esterne di riferimento (Zoletto, 2012, p. 121). E per rendere tutto ciò possibile, bisogna che l'*altro*, in questo caso il responsabile, l'operatore, il tutore e lo studente, si senta accolto in uno spazio di narrazione in cui il vissuto di ciascuno può trovare un luogo accogliente, un proprio modo di "abitare il mondo" (Bellingreri, 2015). Al contempo, occorre non perdere di vista il fatto che la collaborazione educativa è un processo dinamico che richiede un'intenzionalità volta a fare i conti con le resistenze proprie e altrui (Milani, 2017, p. 236; Triani, 2018, p. 112). Infatti, da più docenti emerge che non è semplice riuscire a gestire le dinamiche con le figure esterne. Di fronte a problemi di comunicazione con le figure di riferimento dei propri studenti, i docenti attivano delle strategie. "Cerco di mostrarmi in maniera empatica. Questo modo di porsi nella relazione vale tanto con gli studenti quanto con i tutori legali e i responsabili [...] Di mio non forzo mai la relazione, mi affianco allo studente e al professionista" (intervista 5/10). Una prospettiva, questa dell'*affiancamento* (Alba, 2020), che è condivisa anche da altri docenti (interviste 1/10, 3/10, 7/10, 9/10).

A riguardo della Traccia "Riflessione sui significati", dal dire dei docenti emergono delle *parole chiave*, ricche di significato, che gli stessi attribuiscono alla corresponsabilità. Proprio in questa parte della ricerca, ai docenti è stato chiesto di definire come può strutturarsi nella pratica la corresponsabilità educativa.

Dall'analisi delle interviste emerge che un primo modo per dar forma alla corresponsabilità è favorire il *dialogo* e l'*alleanza* tra le reti coinvolte (interviste 1/10, 2/10, 4/10, 5/10, 7/10, 9/10, 10/10), così come il saper riconoscere l'*umanità dell'altro* (intervista 2/10). Un docente (intervista 4/10) fa emergere come elemento essenziale per costruire rapporti collaborativi tra le diverse agenzie la *positività*. Un altro docente pone alla base della corresponsabilità la comunione di intenti che si genera ogni qual volta avviene un confronto costruttivo (intervista 6/10). Nel concreto, però, non sempre è facile dar vita a questa collaborazione educativa. Infatti, alla domanda posta ai docenti da parte del ricercatore: "potresti dirmi se c'è reale collaborazione attiva con le diverse figure esterne nell'elaborazione dei Piani educativi?", gran parte degli intervistati ha risposto che c'è comunicazione circa i Piani didattici con le comunità, ma non c'è a livello formale una collaborazione diretta (interviste 2/10, 3/10, 4/10, 6/10, 9/10, 10/10). Soltanto 2 docenti su 10 hanno narrato di esperienze di condivisione attiva con le comunità: "avviene più volte che il Patto educativo venga condiviso e dialogato con le comunità di riferimento. In vari casi ho collaborato con le comunità cercando di trovare, anche dal punto di vista didattico, aspetti di mediazione sulle esigenze specifiche degli studenti" (intervista 5/10). Un altro docente: "sì, mi è capitato spesso volte di lavorare insieme agli operatori per elaborare i Patti educativi, consapevole però che rimane un documento formale, ma cerco, insieme alla comunità, di declinarlo in base ai bisogni dello studente" (intervista 7/10).

Quest'ultimo aspetto, credo sia fondamentale nella riflessione pedagogica.

Da una parte emerge in maniera chiara il desiderio dei docenti di entrare in maniera attiva nelle pratiche educative delle comunità di accoglienza di questi adolescenti, purché si superi una visione talvolta *spontanea* dell'educare (D'Addelfio, 2017, pp. 144-148), cioè quando non si considera il "poter essere" dello studente e si prende in considerazione esclusivamente il problema presente da affrontare. Dall'altra parte, emerge il desiderio dei docenti di mettere l'altro, cioè lo studente migrante, al centro dell'atto educativo, riconoscendolo nella sua globalità e interezza, e quindi come "persona" (Cfr. Bellingreri, 2020).

Ed infine, pur rimanendo consapevoli che fare progettazione in contesti educativi è una competenza che si muove da un tempo "presente" in direzione di uno sguardo intenzionale rivolto al "futuro" (Pandolfi, 2020, pp. 53-54), la presente ricerca ha voluto indagare e portare alla luce le singole esperienze vissute dai docenti e i significati che gli stessi attribuiscono alla corresponsabilità educativa. Di certo, l'elemento della poca collaborazione formale tra le figure coinvolte è di notevole importanza poiché ci proietta verso future riflessioni pedagogiche. Nel concreto, si tratta di prospettare nuove ricerche che coinvolgono anche gli altri attori impegnati nei processi educativi di presa in carico dei minori migranti non accompagnati, come ad esempio gli esperti che lavorano nelle comunità di accoglienza e i tutori legali volontari.

Riferimenti bibliografici

- Alba F. (2020). L'esperienza della tutorialità nei contesti educativi con adolescenti migranti soli. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 1251-1261). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Argento G., Di Rosa R. T., Leonforte S. (2019). I luoghi significativi del sistema di protezione: strutture di accoglienza e CPIA in Sicilia. In R. T. Di Rosa et alii, *Leggere, scrivere, esserci, Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati* (pp. 50-54). Milano: FrancoAngeli.
- Barnabà S. (2020). Minori stranieri non accompagnati: gli effetti della normativa vigente e l'impatto dell'emergenza sanitaria. In AA.VV., *Dossier Statistico Immigrazione* (p. 165). Roma: Inprinting srl.
- Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Bellingreri A., Vinciguerra M. (2017). Il bisogno educativo. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 394-413). Brescia: La Scuola.
- Bellingreri A. (2020). *Persona*. Brescia: Scholé.
- Broccoli A. (2019). Generatività e comunità socio-politica. Uno sguardo pedagogico. *Pedagogia e Vita*, 77, 3: 36-47.
- Corbetta P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- D'Addelfio (2017). La pedagogia spontanea. In A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 132-148). Brescia: La Scuola.
- De Monticelli R. (1995). *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*. Milano: Guerini e Associati.
- Donati P. (ed.) (2010). *Il costo dei figli. Quale welfare per le famiglie?* Milano: FrancoAngeli.
- Elia G. (ed.) (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Gadamer H. G. (1972). *Verità e Metodo*. Milano: Fabbri.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. (ed. orig. *Sein Und Zeit*. Tübingen: Niemeyer, 1927).
- Istituto Giuseppe Toniolo. (2019). *La condizione giovanile in Italia Rapporto Giovani 2019*. Bologna: Il Mulino.
- Lincoln Y., Guba E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (CA): Sage, Thousand Oaks.
- Mantovani G. (1995). *Comunicazione e identità*. Bologna: Il Mulino.
- Marion J. L. (1997). *Etant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*. Parigi: PUF (trad. it. *Dato che: saggio di una fenomenologia della donazione*, Sei, Milano, 2006).
- Milani L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, 2: 235-248.
- Mortari L. (2013²). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Pandolfi L. (2020). *Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione, buone pratiche*. Milano: Mondadori.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Patton M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Portera A., Dusi P., Guidetti B. (eds.) (2010). *L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*. Roma: Carocci.
- Portera A., La Marca A., Catarci M. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (ed.) (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.
- Seidman I. (1991). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sità C. (2017). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Stoppa F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Striano M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Roma: Meltemi.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Vinciguerra M. (2021). Un percorso di ricerca-intervento con la Philosophy for Children And Community. In G. D'Addelfio, M. Vinciguerra *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community* (p. 96). Milano: FrancoAngeli.
- Vinciguerra M., Alba F. (2021). Minori migranti soli e bisogno di riconoscimento: la tutela legale come atto dell'aver cura. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive* (pp. 84-91). Lecce: Pensa MultiMedia (in press).
- Wallace R. A., Wolf A. (1994). *La teoria sociologica contemporanea*. Bologna: il Mulino.
- Zoletto D. (2012). *Dall'interculturale ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Riferimenti normativi

Legge del 7 aprile 2017, n. 47 – Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati.

Legge del 20 luglio 1973, n. 477 – Delega al Governo per l’emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato.

Legge 10 febbraio del 2000, n. 30 – Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell’istruzione.

Legge 20 agosto 2019, n. 92 – Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica.

Reti enattive, sviluppo sostenibile e impegno civico.
Il caso di FridaysForFuture

Enactive networks, sustainable development and civic engagement.
The case of FridaysforFuture

Denis Francesconi

Lecturer of General Education | University of Vienna (Austria) | denis.francesconi@univie.ac.at

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Francesconi, D. (2021). Enactive networks, sustainable development and civic engagement. The case of FridaysforFuture. *Pedagogia oggi*, 19(2), 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-022021-15>

ABSTRACT

The second paragraph of Article 3 of Law no. 92 of the 20th of August 2019 on the introduction of civic education into school teaching indicates active and responsible citizenship among its learning objectives, while article 8 suggests making the teaching of civic education cross-curricular and integrated with outside-school initiatives. FridaysForFuture (FFF) is a movement of great social relevance, being an informal and outside-school enactive network capable of influencing public debate and the political/economic agenda. Its main activity, in keeping with Law no. 92, concerns the encouragement of sustainable development through the promotion of collective awareness and identity and civic engagement.

By adopting the enactive and systemic approach, this article analyzes the convergences and divergences between FFF and Law no. 92, the possible role FFF could play in teaching civic education in schools and the limits of Law no. 92 in detecting and including emerging and informal networks such as FFF.

La legge n. 92 del 20 agosto 2019 sull'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica indica la cittadinanza attiva e responsabile tra gli obiettivi di apprendimento e invita a rendere l'insegnamento dell'educazione civica trasversale e a integrarlo con esperienze extra-scolastiche.

FridaysForFuture (FFF), a sua volta è un movimento nato dal basso di grande rilievo sociale, una rete enattiva informale ed extra-scolastica votata a influenzare il dibattito pubblico e l'agenda politico/economica. La sua attività principale, in linea con la Legge n. 92, riguarda la promozione dello sviluppo sostenibile perseguita attraverso l'impegno civico e la formazione di una consapevolezza collettiva.

Adottando l'approccio enattivo e sistemico, in questo articolo si analizzano le convergenze e divergenze tra la legge n. 92 e FFF, il possibile ruolo di FFF nell'insegnamento dell'educazione civica e i limiti della legge n. 92 nel rilevare ed includere le reti emergenti ed informali quali FFF.

Keywords: Enactive Networks, Collective Agency, Sustainability, Civic Engagement, FridaysForFuture

Parole chiave: Reti enattive, Agentività collettiva, Sostenibilità, Impegno civico, FridaysForFuture

Received: September 1, 2021

Accepted: November 2, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Denis Francesconi, denis.francesconi@univie.ac.at

Introduzione

La legge n. 92 del 20 agosto 2019 inerente l'*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* rappresenta un nuovo tentativo istituzionale di inserire l'educazione alla convivenza comune e all'impegno civico nelle scuole pubbliche. Aldilà di necessarie future valutazioni didattiche e docimologiche circa l'efficacia di tale operazione legislativa a più di due anni dalla sua pubblicazione in Gazzetta Ufficiale – la legge è entrata in vigore il 5 settembre 2019 – in questo articolo si analizzano convergenze e divergenze tra questa legge e il noto movimento sociale denominato *FridaysForFuture* (FFF). Tale movimento, nato solo un anno prima della legge n. 92, persegue curiosamente gli stessi obiettivi della stessa ma da una prospettiva diversa. Esso, infatti, è un movimento sociale informale costituitosi dal basso e volto alla promozione dell'impegno civico dei giovani a favore della cultura della sostenibilità. Tale movimento rappresenta per le scienze dell'educazione un caso di studio e riflessione estremamente interessante per i suoi aspetti socio-pedagogici (Francesconi, Symeonidis, Agostini, 2021) e merita senz'altro ulteriori indagini. In questo articolo, però, ci si sofferma sul suo ruolo di promotore dell'impegno civico e dell'agentività collettiva, intese come capacità di agire efficacemente all'interno del dibattito pubblico. La lente teoretica adottata fa riferimento all'*approccio embodied, enattivo e sistemico* (Francesconi, Tarozzi, 2012; 2019; Gallagher, Zahavi, 2012; Francesconi, Gallagher, 2018).

Innanzitutto, come spunto introduttivo, vale la pena sottolineare che entrambi, sia il legislatore che FFF, incarnano una funzione pedagogica collettiva intesa quale volontà di indirizzare il discorso pubblico, di dare una direzione etica all'agire pratico della collettività, di formare identità e comportamenti dei cittadini. Tale funzione consiste sia nel trasmettere informazioni e conoscenze – nel caso della Legge 92 si tratta, ad esempio, di spiegare la nascita e il funzionamento degli organismi istituzionali statali e internazionali, oppure gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) – sia nel contribuire a formare l'identità delle comunità e indirizzarne il comportamento e lo sviluppo. In entrambi i casi, la funzione pedagogica indica, anche etimologicamente, la volontà di condurre e di guidare, e se ciò appare naturale e comprensibile nel caso del legislatore, essa appare più innovativa nel caso di *FridaysForFuture* (Francesconi, Symeonidis, Agostini, 2021).

In verità, benché la legge n. 92, come del resto tutte le leggi, incarni questa funzione pedagogica attraverso la volontà normativa e prescrittiva, o quanto meno di indirizzo, essa non si pone né come stringente né come sanzionatoria. Essa difatti raccomanda solo un generico meccanismo di controllo demandato ai dirigenti scolastici (art. 2, c. 7) e a una relazione alle Camere a cadenza biennale da parte del ministro competente circa l'attuazione della legge, anche in vista di un eventuale inserimento in pianta stabile nei quadri orari scolastici dell'educazione civica (art. 11). Per assicurare l'adesione di docenti e scuole a questa proposta legislativa, il legislatore, agli articoli 9 e 10, istituisce l'"Albo delle buone pratiche" e un concorso nazionale per premiare le migliori esperienze. Questa strategia è ben in linea con le tendenze più recenti dell'economia comportamentale e della psicologia e pedagogia di massa, in particolare con la cosiddetta teoria della *spinta gentile* (*nudge theory*; Thaler, Sustein, 2009), tese ad utilizzare principalmente strategie premiali e motivazionali al posto di quelle sanzionatorie e punitive.

Dall'altra parte del tavolo, invece, assistiamo ad un fenomeno sociale emerso dal basso che si pone obiettivi simili a quelli della legge n.92 ma che è riuscito a raccogliere l'adesione di milioni di giovani e adulti in tutto il mondo senza alcun input o ricompensa dall'alto, bensì attraverso forme di aggregazione spontanea e volontaria tipiche della logica sistemica, emergente e non lineare. In questo senso, il caso di *FridaysForFuture* poteva e potrebbe ancora offrire molti spunti di riflessione anche al legislatore circa nuove possibili forme di educazione civica, alla cittadinanza e alla sostenibilità.

In questo articolo si analizza dapprima la Legge 92/2019 e la sua valenza per quanto riguarda soprattutto i temi della cittadinanza attiva e della sostenibilità. Successivamente si presenta il movimento FFF e la sua funzione pedagogica proprio negli ambiti della cittadinanza attiva e della sostenibilità. Infine, si offrono spunti di riflessione circa il rapporto tra la pedagogia statica e convenzionale del legislatore e quella dinamica e fluida di FFF, e si individua in FFF un caso interessante per lo studio della convergenza di due macro-temi, da una parte una nuova identità globale, incarnata ed impegnata eticamente e dall'altra la sostenibilità. Una convergenza, questa, che appare di grande rilievo per il futuro della pedagogia (Tarozzi, 2021).

1. L'educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità nella legge n. 92/2019

Al pari di un fenomeno carsico, l'educazione civica nelle scuole appare e scompare da alcuni decenni. Il primo e ben noto esempio è quello ad opera di Aldo Moro e si concretizzò nel Decreto del Presidente della Repubblica n. 585 del 1958 (D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958) intitolato *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*. Caduta parzialmente in disuso durante gli anni caldi della contestazione scolastica – anche se in quel periodo le sperimentazioni autonome delle scuole furono numerose anche in assenza di uno quadro legislativo *ad hoc*, o forse proprio per questo – l'educazione civica ritorna prepotentemente sulla scena pubblica nel 2019 grazie, per l'apunto, alla legge n. 92 del 20 agosto 2019 inerente l'*Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

Questa legge è composta di 13 articoli ed è sostanzialmente breve ma denota al suo interno una folta selva di temi che il legislatore sollecita a trattare durante le ore di insegnamento. Forse, su questo aspetto della legge, ha influito la volontà del legislatore di abbracciare uno spettro di tematiche il più ampio possibile, una volontà inclusiva che ha finito per creare una sorta di *legge omnibus* per quanto riguarda i contenuti. Vediamo i temi presenti nella legge. All'articolo 1, comma 2 "Principi della legge", essa indica alle istituzioni scolastiche di perseguire "la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona." Al comma 2 dell'articolo 3 si indica la cittadinanza attiva e responsabile tra gli obiettivi di apprendimento, mentre all'articolo 8 si invita a rendere l'insegnamento dell'educazione civica trasversale ad altri insegnamenti e integrato con esperienze extra-scolastiche.

All'articolo 2, comma 1, la legge mira a sviluppare "la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società". All'articolo 3, comma 1, inerente le competenze e gli obiettivi di apprendimento, si specificano le tematiche da assumere a riferimento per l'insegnamento, e qui si trova davvero di tutto: Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale; Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile; educazione alla cittadinanza digitale; elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro; educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari; educazione alla legalità e al contrasto delle mafie; educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni; formazione di base in materia di protezione civile.

Al secondo comma dello stesso articolo 3 si aggiunge che si dovranno promuovere anche l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva, rafforzando il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura. Come si può ben vedere dall'estensione di questa lista, i contenuti da promuovere sembrano eccedere di molto la fattibilità del loro reale insegnamento all'interno delle 33 ore scolastiche previste dalla legge come monte ore minimo per l'educazione civica (art. 2, c. 3). Inoltre, come detto, la legge prevede che l'educazione civica sia trasversale agli altri insegnamenti (art. 2, c. 4), cosa questa che nella pratica scolastica rischia di aumentarne ulteriormente i contenuti e provocarne un continuo passaggio di responsabilità tra varie materie e docenti, anche se per limitare questo rischio nella legge è previsto che si indichi un docente coordinatore di riferimento (art. 2, c. 5). A questo riguardo, però, la legge non prevede alcun incremento di organico del personale scolastico, né dell'orario scolastico, né di ulteriori oneri per le casse dello stato per la sua attuazione (art. 2, c. 6). La legge, dunque, si presenta povera in canna.

Guardando invece agli aspetti più positivi di questa legge, se ne possono segnalare due che appaiono innovativi: innanzitutto, essa suggerisce e incoraggia, anche se timidamente, le scuole ad intraprendere azioni di promozione della cittadinanza attiva, anche in accordo con entità extrascolastiche; poi, e questa forse è la vera novità, essa sancisce per la prima volta in Italia l'insegnamento degli Obiettivi dello Sviluppo Sostenibile (SDG's) delle Nazioni Unite rafforzando così anche l'insegnamento della cultura dello sviluppo sostenibile più in generale.

Il primo punto, quello relativo alla cittadinanza attiva extrascolastica, è presente all'articolo 4, comma 2, e nell'intero articolo 8 intitolato "Scuola e territorio", laddove si indica la necessità di integrare l'educazione civica con "esperienze extra-scolastiche, a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluri-

nale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore” con particolare attenzione a quelli impegnati nell’ambito della cittadinanza attiva. Qui si nota l’intenzione del legislatore di distribuire il potere d’azione e la conseguente responsabilità non solo alle istituzioni scolastiche bensì anche alle reti sociali e civiche solitamente già presenti nei territori. Questo punto può consentire di dare il via a progetti coordinati all’interno di una dimensione istituzionale, la scuola, ma capaci di accogliere formalmente soggetti, tempi e luoghi extra-scolastici.

Al tempo stesso però la legge omette di menzionare quelle reti informali che non rientrano nella definizione di “altri soggetti istituzionali, mondo del volontariato e Terzo settore”. Benché questa mossa sia comprensibile da molti punti di vista – vi è infatti una logica degli enti formali che include ragioni legali, di responsabilità, di opportunità e persino organizzativo/logistiche non sempre facilmente conciliabili con entità fluide e informali quali, ad esempio, il volontariato giovanile non codificato e i movimenti sociali – appare comunque un’occasione persa il mancato riconoscimento da parte del legislatore delle reti informali che invece potrebbero offrire nuovi stimoli anche agli attori istituzionali. La legge avrebbe potuto riconoscere alle reti informali un ruolo e un’identità all’interno del vasto campo degli attori in causa negli eco-sistemi formativi, riconoscendo così e forse anche favorendo i processi emergenti che si sono contraddistinti in questo periodo e che sono riusciti ad imporsi nel dibattito pubblico. Il pensiero va, per l’appunto, a *FridaysForFuture* ma anche a *Black Lives Matter* e altri fenomeni sociali simili i quali hanno ottenuto visibilità mondiale contribuendo alla formazione della consapevolezza critica e collettiva circa i temi della sostenibilità e dei diritti civili e al contempo hanno offerto un esempio pragmatico di impegno civico.

Per quanto riguarda il secondo punto relativo alla sostenibilità e agli Obiettivi dell’Agenda 2030, invece, la legge cita espressamente e più volte il tema della sostenibilità fin dall’articolo 1, in particolare al comma 2, e all’articolo 3, comma 1, gettando in questo modo un ponte ideale e preciso tra il tema principale di questa legge, l’educazione civica, e il tema della sostenibilità. Questo è un segnale rilevante per l’area culturale afferente alla sostenibilità che trova pieno riconoscimento legislativo nell’ambito educativo. Un punto critico va però messo in luce. Nell’articolo 1, comma 2, si adotta una definizione limitata di sostenibilità, ovvero solo come sostenibilità ambientale. Da tempo ormai, e ben prima della nascita degli SDG’s, l’idea di sostenibilità è intesa come sostenibilità sociale, economica e persino psicologica, oltre che ambientale, e adotta quindi una ben più ampia corona semantica del concetto di sostenibilità, ben oltre la sua storica radice ecologica (Giovannini, 2018). All’articolo 3, comma 1, lettere b) ed e), invece, si indicano due temi affini ma volutamente tenuti separati: alla lettera b) del suddetto articolo si menziona esplicitamente ed esclusivamente la nota Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, mentre alla lettera e) si parla della più classica educazione ambientale, allo sviluppo eco-sostenibile e alla tutela del patrimonio ambientale. In questo caso il legislatore ha voluto specificare la differenza tra i due ambiti, quello dello sviluppo sostenibile olistico come indicato dalle Nazioni Unite nell’Agenda 2030 del 2015 da una parte, e la più tradizionale educazione ambientale ed ecologica dall’altra. Si tenga comunque presente che l’Agenda 2030, a sua volta, è fortemente rivolta alle tematiche ecologico-ambientali, come dimostrato dai 17 Obiettivi di cui almeno 7 rientrano appieno nello specifico settore ambientale/ecologico (UN, 2015).

Va poi notato che tra i 13 articoli della legge n. 92, due interi articoli sono espressamente ed esclusivamente dedicati a due temi specifici, ovvero l’articolo 4 è dedicato a “Costituzione e cittadinanza”, e l’articolo 5 è dedicato a “Educazione alla cittadinanza digitale”. Questo segnala l’intento del legislatore di porre un focus specifico su questi due temi, chiarendone meglio i dettagli e sottolineandone la rilevanza. Tale attenzione esclusiva non è invece prevista per il tema della sostenibilità che non gode di nessun articolo specificatamente dedicato.

2. Reti enattive. Il caso *FridaysForFuture*

FridaysForFuture (FFF) è un movimento sociale internazionale composto principalmente di giovani studenti e studentesse di scuole secondarie di primo e secondo grado. Esso è votato alla promozione della cultura della sostenibilità e a favorire la transizione socioeconomica dal vecchio modello industriale ad un modello post-industriale più sostenibile in termini ambientali, sociali ed economici (Deisenrieder *et alii*, 2020). FFF nasce dall’iniziativa di una singola studentessa nell’agosto del 2018. L’allora quindicenne Greta Thunberg pubblicò nei suoi social media un’immagine di sé stessa all’esterno del parlamento svedese con

in mano un cartello di cartone che recitava “Skolstrejk för klimatet” (sciopero scolastico per il clima). Poco dopo, gli hashtag “#FridaysForFuture” (#FFF) e “#SchoolStrikeforClimate” divennero virali e scatenarono una reazione a catena sui social networks dando così il via a quello che oggi è un movimento mondiale che coinvolge migliaia di giovani e adulti sia online che nelle piazze e che è riuscito ad attirare l’attenzione dei media e della politica (Stratton, 2021).

A seguito dell’iniziale successo di Greta Thunberg e dell’iniziativa degli scioperi scolastici, dal 2019 sono emerse altre reti a sostegno di FFF, tra cui *ScientistsforFuture* (S4F), *EntrepreneursforFuture* (E4F), *SchoolsforFuture*, *TeachersforFuture* e *ParentsforFuture* (Francesconi, Symeonidis, Agostini, 2021). La dinamica dello sviluppo ramificato ed esponenziale *da-uno-a-molti* di FFF è tipica dei fenomeni virali, anche sociali, ma appare sorprendente e rara se consideriamo che è stata innescata da studenti/esse giovanissimi/e ed è portatrice di un messaggio fortemente connotato dall’impegno civico. Ad oggi, FFF conta oltre 200 canali di social media locali, regionali e nazionali (Instagram, Twitter, YouTube, Facebook) con oltre 20 milioni di *follower* (FridaysForFuture, 2021a). Gli scioperi scolastici nell’anno precedente all’emergenza Covid-19 hanno coinvolto milioni di persone in tutto il mondo, rendendo FFF uno dei più grandi movimenti sociali della storia umana (Deisenrieder *et alii*, 2020; FridaysForFuture, 2021b). Ad esempio, la *Global Week for Future 2019*, un’iniziativa di manifestazione globale durata una settimana, ha visto 4.500 scioperi in oltre 150 Paesi, concentrati tra venerdì 20 settembre e venerdì 27 settembre. Probabilmente tra i più grandi scioperi per il clima nella storia, gli scioperi del 20 settembre 2019 hanno riunito circa 4 milioni di manifestanti, molti dei quali studenti scolastici (FridaysForFuture, 2021b). Analisi della composizione sociodemografica di FFF mostrano la prevalenza di persone molto giovani – tra i 13 e i 18 anni – di sesso femminile e di status sociale medio e medio/alto (Deisenrieder *et alii*, 2020; Wahlström *et alii*, 2019).

Qual è il rapporto di *FridaysForFuture* con l’educazione civica e la cittadinanza attiva? In che modo *FridaysForFuture* può essere considerato un attore di rilievo nell’ambito della cittadinanza attiva, del *civic engagement* e della sostenibilità? Su FFF si sono scatenate le opinioni più diverse. Molti scienziati si sono spesi a favore di FFF con prese di posizione pubbliche a sostegno della validità del contenuto dei loro messaggi (Fisher, 2019) mentre altri ne hanno denunciato le limitazioni retoriche e una certa ingenuità (Evensen, 2019). Nella logica di questo articolo, *FridaysForFuture* può essere definito come una *rete enattiva* informale ed extra-scolastica in quanto esemplifica gli assunti fondamentali dell’approccio enattivo alla cognizione.

Per approccio enattivo alla cognizione, o mente enattiva, si intende l’approccio teoretico proposto ormai trent’anni fa da Varela, Thompson e Rosch nel loro libro fondamentale *The Embodied Mind* (1991/2016). Quel libro prende le mosse da una critica al comportamentismo, al computazionalismo e al cognitivismo classico in quanto questi approcci sarebbero incapaci di cogliere alcuni degli aspetti principali dell’esistenza umana, in particolare la coscienza, la soggettività e la corporeità. Per enazione non si intende semplicemente il fare qualche cosa, come potrebbe indicare l’assonanza con il termine “azione”. Benché all’interno di questo approccio l’azione pratica giochi un ruolo fondamentale nella costituzione e manifestazione del pensiero (Francesconi, Gallagher, 2018), per enazione si deve intendere qualche cosa di più, ovvero la funzione di reificazione simbolica del pensiero, di costruzione concreta del significato, di ostensione dell’intenzionalità attraverso i vari canali espressivi; questi canali vanno dal linguaggio alle varie forme d’arte, dalle scienze all’azione pratica, ovvero tutte quelle forme capaci di incarnare il senso dell’interazione corpo-mondo (Maiese, Hanna, 2019; Ryan, Gallagher, 2020). L’assunto ontologico fondamentale e radicale dell’approccio enattivo riconosce non solo che la mente umana non è in alcun modo separabile dal corpo e dal mondo con cui interagisce, come invece vorrebbe una più classica visione dualista o computazionalista, ma addirittura che la sua stessa esistenza origina *solo ed esclusivamente* dall’interazione corpo-mondo. In questo senso, ogni tentativo di descrivere il mentale, individuale o collettivo, come indipendente e avulso dal corpo e dal mondo è sostanzialmente impossibile. All’interno dell’ontologia enattiva non si dà mai una mente separata dal corpo e dal mondo, neppure nel settore dell’intelligenza artificiale. Al contrario, vi sono un corpo – che include l’organo cervello – e un mondo che, in interazione co-costitutiva tra loro, danno vita alla mente, la quale dunque non è una *sostanza* cartesiana ma un processo emergente che da essi dipende. La mente, all’interno di questo paradigma, si manifesta come *mondo vissuto* del soggetto, in quello spazio-tempo sempre intersoggettivo che fa del mondo materiale il *Mondo della Vita* (*Lebenswelt*) di husserliana concezione, cioè il mondo dei significati e dei valori del vivere incarnato (Francesconi, Ta-

rozzi, 2019). Contrariamente all'approccio computazionale o comportamentale della mente, dove la manifestazione del comportamento tende a rispecchiare quasi linearmente una causa prima interiore o esteriore, l'enazione indica nello spazio-tempo relazionale del soggetto incarnato la culla della mente che emerge nel tentativo di dare senso al flusso di coscienza che scaturisce dall'accoppiamento strutturale soggetto-mondo (Francesconi, Tarozzi, 2012).

Seguendo questa linea di pensiero si può guardare a *FridaysForFuture* come ad una *rete enattiva* capace di incarnare l'impegno e l'agentività collettive, capace di assumersi il compito di costruire mondi di senso e di agire il pensiero, mettendo mano, letteralmente, a un discorso nel e sul mondo e costruendo significati collettivi e condivisi capaci di fondare nuove identità e comunità (Kajamaa, Kumpulainen, 2019; Maier, 2020; Sannino *et alii*, 2016). FFF non punta a rappresentare (ri-presentare) una supposta realtà predefinita a monte, bensì mira a ri-costruire la conoscenza di essa attraverso un'accurata selezione di informazioni scientifiche e un approccio etico al rapporto mente-natura (Kühne, 2019; Francesconi, Symeonidis, Agostini, 2021). FFF agisce e crea il senso condiviso attraverso l'azione individuale e collettiva, incarnando un discorso pubblico che prima non c'era o era meno visibile, facendosi spazio con forza e caparbità nel ristretto e affollato spazio del dibattito pubblico. In termini evolutivi, possiamo dire che *FridaysForFuture* ha saputo creare la sua stessa nicchia ecologica da cui dipende a sua volta. Ha dato il via ad un'agentività etica collettiva che ha attratto consensi e dissensi, partecipazione e attacchi mass-mediatici i quali, a loro volta, hanno rinforzato il movimento, nel più classico dei *feedback loops* informativi ed evolutivi, in un circolo costitutivo indissolubile tra soggetto (FFF) e mondo, circolo che sarebbe inspiegabile secondo la logica della causalità lineare (Dallari, 2000; Mortari, 2002). Seguendo questa traccia, FFF appare come un esempio calzante di processo emergente non lineare. La sua emersione non era prevedibile a priori ed è visibile, descrivibile ed interpretabile solo a posteriori. FFF è un processo emergente di una tale complessità ed imprevedibilità che persino, o forse soprattutto, i suoi attori principali non ne sanno spiegare la dinamica (Stratton, 2021).

FridaysForFuture, dunque, può essere interpretato come una rete enattiva di promozione della sostenibilità attraverso pratiche di cittadinanza attiva e impegno civico collettivo con tre peculiarità:

FFF è al contempo *embodied* e digitale, incarnato e virtuale. Fin da prima della pandemia da Covid-19, FFF operava online attraverso un numero altissimo di nodi, connessioni, posts e visualizzazioni (Maier, 2020). Al contempo però, FFF ha sempre operato anche attraverso le consolidate modalità movimentistiche quali gli scioperi e le manifestazioni in piazza, i discorsi pubblici, i *meetings*, le sessioni formative ecc.

FFF è una rete di distribuzione della conoscenza sui temi della sostenibilità e del cambiamento climatico, conoscenza che recupera principalmente dall'ambito scientifico grazie al suo rapporto privilegiato con *ScientistsforFuture* e che poi distribuisce alle varie comunità di riferimento interne ed esterne (Kühne, 2019). In questo senso, si può dire che FFF operi un raffinato lavoro di sensibilizzazione e persino di formazione dei coetanei e degli adulti sui temi specifici e tecnici della sostenibilità.

FFF va però oltre la funzione istruttiva legata alla distribuzione dell'informazione e della conoscenza. Esso ha infatti incarnato un framework pedagogico ed etico che nutre tutto l'agire del movimento, sia online che in presenza, e lavora per la formazione di un'identità collettiva nuova e globale all'interno di un perimetro assiologico ben riconoscibile. Tale perimetro, benché certamente composito, si abbevera a solide, comuni e coerenti fonti del pensiero della sostenibilità all'interno della macro-famiglia dell'etica della cura della natura (Francesconi, Symeonidis, Agostini, 2021).

3. Conclusioni

Il premio Nobel Amartya Sen, seguendo la linea tracciata da John Rawls, suggerisce di valutare la democraticità dei sistemi umani non in base alla presenza o meno di elezioni aperte e libere – questo ne è certamente un carattere necessario ma non sufficiente – bensì in base alla presenza di uno spazio aperto per l'esercizio della ragione (“the exercise of public reason”; Sen, 2003). Uno dei successi principali di *FridaysForFuture* quale rete enattiva per la promozione dello sviluppo sostenibile risiede proprio nell'aver conquistato, creato e fornito importanti spazi aperti di esercizio del pensiero e dell'azione, di aver provveduto a instaurare luoghi della ragione incarnata all'interno del dibattito pubblico, ottenendo visibilità e attenzione, intaccando persino l'agenda politica e creando uno spazio pubblico nuovo per ragionare e discutere

sui suoi temi, e inducendo soprattutto i giovani ma non solo a pratiche di dialogo aperto, informato e impegnato eticamente come forse solo la scuola, nelle realtà migliori, riesce a fare.

La funzione pedagogica di *FridaysForFuture* nella promozione dell'agentività collettiva per la sostenibilità dovrà essere ulteriormente indagata anche dal punto di vista empirico. Per quanto detto finora, però, si può affermare che FFF ha svolto e sta svolgendo una funzione educativa informale ed extra-scolastica molto rilevante nel campo dell'educazione alla sostenibilità, alla cittadinanza attiva e al *civic engagement*.

Alla luce di tutto ciò, si deve sottolineare ulteriormente la mancata occasione della legge 92/2019 di aprire le pratiche istituzionali e formali a reti emergenti non istituzionali e non formali, quali per l'appunto *FridaysForFuture*. Forse non è un caso che *FridaysForFuture*, in larga parte del suo operato, non abbia sostanzialmente mai inteso dialogare con le istituzioni scolastiche, mentre lo ha fatto con gli insegnanti, i genitori e i dirigenti scolastici, i quali, in alcuni casi, hanno dimostrato interesse e vicinanza al movimento anche attraverso la partecipazione in prima persona alle iniziative di FFF. Naturalmente, sono evidenti i limiti e le difficoltà di varia natura che un attore istituzionale può incontrare nell'interazione con attori non istituzionali. È inoltre ben noto al pensiero della complessità quanto sia problematico provare a favorire la nascita di processi emergenti attraverso interventi top-down, quali le leggi o i regolamenti. Infatti, se di processi autenticamente emergenti, autopoietici e non lineari si tratta, allora la loro pianificazione diviene pressoché impossibile o inutile. Però, il legislatore, anche alla luce di queste limitazioni, può certo puntare a favorire campi di opportunità, prevedere possibilità, indurre tendenze e offrire riconoscimenti identitari e legittimazione pubblica. La legge 92 non fa aperture in questo senso e non tende la mano alle reti sociali informali quali FFF. Se si può dunque comprendere che fenomeni non lineari quali *FridaysForFuture* non siano facilmente inquadrabili all'interno delle rigide logiche burocratiche e politiche rigide, si può a maggior ragione comprendere la preferenza di FFF per collaborazioni con altre reti informali ed emergenti, quale ad esempio *ScientistsforFuture*, e una sostanziale indifferenza per le istituzioni rispetto alle quali anzi FFF si è dimostrato spesso critico.

Adottando l'approccio enattivo e sistemico, in questo articolo si sono analizzate le convergenze e divergenze tra la pedagogia fluida del movimento *FridaysForFuture* e la pedagogia statica della legge n. 92 del 2019 relativa all'inserimento dell'educazione civica a scuola. Con questo articolo si è voluto mettere in luce il carattere sistemico e complesso di un movimento sociale che pare agire con intenzionalità pedagogica nello spronare i cittadini di tutte le età, ma soprattutto i giovani, all'impegno civico per un modello migliore di sviluppo umano. *FridaysForFuture* dimostra che l'impegno etico, l'enazione di valori morali rivolti alla giustizia sociale ed ambientale e l'agentività collettiva sono ben presenti in alcune fasce demografiche di giovani e giovanissimi. *FridaysForFuture* dimostra anche che l'attivismo civico si può giocare ancora una volta, come spesso in passato da Gandhi a Martin Luther King, nella dimensione incarnata della presenza fisica nello spazio pubblico, ma anche, e questa è una novità di tutto rilievo anche per gli interessi di studio delle scienze dell'educazione, nello spazio virtuale dei social media e del mondo digitale. Il legislatore, quando si occupa specificatamente di leggi indirizzate alla promozione della cittadinanza attiva, dell'impegno civico e della cultura della sostenibilità, potrebbe riflettere maggiormente circa l'opportunità di riconoscere questi movimenti sociali e di instaurare con essi un dialogo costruttivo.

In conclusione, in futuro si dovrà discutere e analizzare a fondo anche il ruolo cruciale della formazione degli insegnanti sul tema dell'educazione civica, della cittadinanza attiva e della sostenibilità, anche in relazione all'impatto del movimento FFF sulla scuola e sulla didattica. Tale formazione dovrebbe costituirsi non solo all'interno del quadro istituzionale tipico della formazione degli insegnanti ma dovrebbe aprire uno sguardo anche sui fenomeni sociali emergenti ed extra-scolastici, quali per l'appunto *FridaysForFuture* ed altri. Si tratterà di indagare con gli insegnanti opportunità e limiti del sistema scolastico e di problematizzare il ruolo di questi movimenti sociali potenzialmente capaci di allargare e nutrire gli eco-sistemi formativi. In questo caso, la formazione potrebbe stimolare la consapevolezza degli insegnanti quali figure di raccordo tra l'istituzione pubblica e i movimenti studenteschi, e quali attori critici e riflessivi all'interno dei macro processi extra-scolastici di cambiamento sociale.

Riferimenti bibliografici

Dallari M. (2000). *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini e Associati.

- Deisenrieder V. *et alii* (2020). Bridging the Action Gap by Democratizing Climate Change Education—The Case of k.i.d.Z.21 in the Context of Fridays for Future. *Sustainability*, 12: 1748. In <https://doi.org/10.3390/su12051748>
- Evensen D. (2019). The rhetorical limitations of the #FridaysForFuture movement. *Nature Climate Change* 9: 428-430. In <https://doi.org/10.1038/s41558-019-0481-1>
- Fisher D.R. (2019). The broader importance of #FridaysForFuture. *Nature Climate Change* 9: 430-431. In <https://doi.org/10.1038/s41558-019-0484-y>
- Francesconi D., Gallagher S. (2018). Embodiment and Sport Pedagogy. In M. Cappuccio (ed.), *The MIT Handbook of Sport Psychology*. Cambridge, USA: MIT Press.
- Francesconi D., Tarozzi M. (2012). Embodied Education. *Studia Phaenomenologica*, 12, 263-288. In <https://doi.org/10.7761/SP.12.263>
- Francesconi D., Tarozzi M. (2019). Embodied Education and Education of the Body. In M. Brinkmann (ed.), *Embodiments in Education* (263-288). Wiesbaden: Springer. In https://www.researchgate.net/publication/260405387_Embodied_Education_A_Convergence_of_Phenomenological_Pedagogy_and_Embodiment
- Francesconi D., Symeonidis V., Agostini E. (2021). Enactive Networks and Collective Agency for the Transition Toward Sustainable Development. *Frontiers in Education*. In <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.636067>.
- FridaysForFuture (2021a). “FridaysForFuture website”. In <https://fridaysforfuture.org/> (Ultimo accesso, 30 settembre 2021).
- FridaysForFuture (2021b). “Strike statistics,”. <https://fridaysforfuture.org/what-we-do/strike-statistics/list-of-countries/> (Ultimo accesso, 30 settembre 2021).
- Gallagher S., Zahavi D. (2012²). *The phenomenological mind*. New York: Routledge.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma: Laterza.
- Kajamaa A., Kumpulainen K. (2019). Agency in the making: Analyzing students' transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity*, 26, 266-281. doi: 10.1080/10749039.2019.1647547.
- Kühne R.W. (2019). *Climate Change: The Science Behind Greta Thunberg and Fridays for Future*: Center for Open Science.
- Maier B.M. (2020). “No Planet B”: *An analysis of the collective action framing of the social movement Fridays for Future*.
- Maiese M., Hanna R. (2019). *The Mind-Body Politic*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia.
- Ryan K.J., Gallagher S. (2020). Between Ecological Psychology and Enactivism: Is There Resonance? *Frontiers in Psychology*, 11, 1147. In <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01147>.
- Sannino A., Engeström Y., Lemos M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25: 599-633. In <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>
- Sen A. (2003). Democracy and its global roots. *New Republic*: 28-35.
- Stratton C. (2021). *Greta Thunberg: Climate activist*. Lake Elmo MN: Focus Readers.
- Tarozzi M. (2021). Educating for Global Citizenship in Diverse and Unequal Societies. In E. Bosio (ed.), *Conversations on Global Citizenship Education* (pp. 89-102). New York: Routledge.
- Thaler R.H., Sunstein C.R. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New York: Penguin Books.
- United Nations (2015). *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Paris: United Nations.
- Varela F. J., Thompson E., Rosch E. (2016). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge Massachusetts, London England: MIT Press (ed. orig. 1991).
- Wahlström M. *et alii* (2019). Fridays For Future: Surveys of climate protests on 15 March, 2019 in 13 European cities.

Riferimenti normativi

- Legge 20 agosto 2019, n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. (19G00105) (Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019).

L'insegnamento dell'educazione civica e i PCTO: un'opportunità per la didattica e la pedagogia speciale

The teaching of civic education and “pathways for transversal skills and guidance”: an opportunity for teaching and special education

Aldo Amoia

Ph.D. student in Human Relations Sciences | University of Bari “Aldo Moro” (Italy) | aldo.amoia@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Amoia, A. (2021). The teaching of civic education and “pathways for transversal skills and guidance”: an opportunity for teaching and special education. *Pedagogia oggi*, 19(2), 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-022021-16>

ABSTRACT

The Italian Constitution mandates the pursuit of a social defense policy alongside the elimination of inequalities through the promotion and privileged protection of all work activities (artt. 1-4). The law introducing the Cross-curricular teaching of civic education promotes “activities to support the responsible and conscious rapprochement of students with the world of work” (art. 4, c. 4). The alternation of school and work (Law no. 107/2015), renamed “pathways for transversal skills and guidance” (PTSO), enables the acquisition of skills that can be deployed in the labour market. This article focuses on the usefulness of building PTSOs capable of drawing together typical and atypical students in collaborative synergy through inclusive teaching aimed at promoting transversal skills – such as the ability to empathize with each other through developing meaningful relationships – and civic education skills – such as education in volunteering and active citizenship – giving meaning and justification to personal life projects.

La Costituzione italiana impone il perseguimento di una politica di difesa sociale con l'eliminazione delle disuguaglianze attraverso la promozione e la tutela privilegiata di ogni attività lavorativa (artt. 1-4). La Legge n. 92/2019, introduttiva dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, promuove “attività per sostenere l'avvicinamento responsabile e consapevole degli studenti al mondo del lavoro” (art. 4, c. 4). L'alternanza scuola-lavoro (Legge n. 107/2015), ridenominata (2018) “percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento” (PCTO), permette l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. Il presente articolo argomenterà sull'utilità di costruire PCTO capaci di valorizzare le peculiarità dei ragazzi disabili mettendo in sinergia collaborativa studenti tipici e atipici nei modi di una didattica inclusiva volta alla promozione di competenze trasversali – come la capacità di entrare in empatia reciproca sviluppando relazioni significative – e di competenze di educazione civica – come l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva – dando senso e giustificazione ai personali progetti di vita.

Keywords: Disability, Civics Education, Special Pedagogy, Teaching by Skills, PTSO

Parole chiave: Disabilità, Educazione civica, Pedagogia speciale, Didattica per competenze, PCTO

Received: August 31, 2021
Accepted: October 28, 2021
Published: December 23, 2021

Corresponding Author:
Aldo Amoia, aldo.amoia@uniba.it

L'insegnamento dell'educazione civica è presente nelle scuole italiane, con diversi nomi e *iter* di sviluppo (più legati ad un discorso ideologico che pedagogico) sin dal 1958, ma negli ultimi anni il dibattito è cresciuto, parallelamente all'indebolimento dei legami sociali, delle regole di convivenza e del senso civico che rappresentano le basi su cui si è costruita la cittadinanza democratica in Italia e in Europa. Il sociologo francese Edgar Morin sostiene che "siamo stati educati ad una iper-semplificazione" del reale da parte sia della tradizione culturale che scolastica (2017, p. 29). Il "sapere semplificante" (Morin, 1999, p. 23) non permette di cogliere la multidimensionalità e la convivenza di più punti di vista e prospettive e, nello stesso tempo, impedisce di vedere il valore dell'unità che non può essere ridotta alla semplice addizione delle singole parti. Ogni elemento di un sistema, sia esso scolastico, sociale, economico, interagendo con gli altri, crea dinamiche che sono uniche ed irripetibili, rendendolo ricco di relazioni-interconnessioni che contribuiscono a dare valore all'esistenza e all'umanità di ogni persona. La scuola deve avvalersi, ora più che mai, del suo sapere pedagogico espletando uno dei suoi compiti fondamentali quello di fornire le chiavi di lettura della realtà valorizzando gli elementi di umanità quali il rapporto con l'altro, la codeterminazione delle differenze interindividuali, il ruolo dell'inclusione. L'aspirato individualismo dell'attuale società, però, sta minando le fondamenta della qualità dei rapporti interpersonali e della vita comunitaria, tanto da far temere la perdita del "significato valoriale della personale esistenza e della singolare capacità di autodeterminazione libera e responsabile" (De Natale, Gualandi, 2007, p. 12); infatti, l'omologazione e l'aderire a modelli già predefiniti sono più semplici da attuare e limitano, se non annullano, la volontà di impegnarsi in modo creativo, intenzionale ed euristico alla costruzione della propria umanità. In questo momento storico è importante l'insegnamento trasversale dell'educazione civica in quanto, come afferma Lucio Cottini, "portare in primo piano le diversità costituisce, nel contesto nel quale viviamo, una condizione imprescindibile dell'educazione al rispetto e alla convivenza civile" (2018). L'inclusione, pertanto, diviene non solo una questione di risposta ad obblighi legislativi, ma un diritto inalienabile, che comincia a realizzarsi nel momento in cui la persona entra in un circuito sociale, culturale e relazionale quale la scuola.

1. La scuola tra inclusione e promozione del potenziale umano

L'istituzione scolastica ha nel proprio statuto pedagogico la promozione del potenziale umano di ognuno (MIUR, 2012) secondo una logica inclusiva, ovvero valorizzando le differenze interindividuali e l'attenzione ai funzionamenti dei singoli. La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, all'articolo 26, paragrafo 2, precisa ulteriormente queste finalità della scuola, riassumendole in un passaggio chiarificatore: "L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali"; cioè, promuovere il riconoscimento e il rispetto della dignità di ciascuno e favorire l'acquisizione di una personalità matura ed equilibrata. Questo significa che la scuola ha il mandato "istituzionale" di contribuire allo sviluppo dell'identità dell'allievo, nell'ottica della messa in atto di un personale progetto di vita. Come afferma Luigi Pati: "rinunciare a progettare la vita è dire 'no' alla possibilità di crescere, di 'umanarsi', di divenire secondo una prospettiva originale intenzionalmente prescelta, a tutto vantaggio dell'inautenticità esistenziale, della casualità comportamentale, del passivo adeguamento al procedere degli eventi" (2004, p. 25). La scuola è chiamata, inoltre, a fornire gli strumenti e le risorse per crescere sul piano culturale, affettivo, relazionale, sociale, psicologico; a favorire l'acquisizione dell'autonomia e della responsabilità; a sostenere il rispetto e la materializzazione dei diritti fondamentali per il vivere civile, quali la cittadinanza, la democrazia, la giustizia, l'uguaglianza e la legalità (Folci, D'Alonzo, 2013). Parallelamente all'azione formativo-culturale, deve tendere a valorizzare la crescita morale, etica, prestando particolare cura al potenziamento degli aspetti emotivi e sentimentali, così da incidere profondamente nella maturazione della cosiddetta "identità ideologica e assiologica" (Galli, 1990, pp. 140-142). Morin a tal proposito sostiene che "l'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che lo orienti in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita" (2000, p. 45). Terminare il percorso scolastico con una "testa ben fatta" non significa aver acquisito numerose conoscenze poco utilizzabili nel proprio contesto di vita, ma saperle impiegare in modo etico e funzionale non solo per sé, ma anche per il mondo esterno. L'inclusione, pertanto, si sviluppa intorno al-

l'idea di una comunità educante aperta, dove non vi è chiusura contro il diverso (Habermas, 1998, p. 10), o peggio ancora omologazione¹ o assimilazione² di questi agli standard socialmente avvalorati. Distorsioni quali l'assenza di volontà al dialogo, alla comunicazione e alla relazione inibiscono la possibilità di creare occasioni di incontro tra le parti che si sentono sole, abbandonate, non capite e possono sfociare in bullismo e/o violenze di gruppo, mettendo a rischio il valore dei ruoli educativi di tutta la comunità scolastica (studenti, genitori, docenti). Oggi sembra facile garantire condizioni di uguaglianza, ma ciò che è complesso è garantire condizioni di equità. L'uguaglianza, infatti, assicura un accesso alle risorse uguale per tutti, indipendentemente dai funzionamenti e dai livelli di partenza individuali; invece, l'equità comporta un ampio lavoro di ricognizione, di analisi, di riflessione sulle possibilità disponibili e sulle peculiarità di ognuno, per dare ciò di cui realmente ciascuno ha bisogno, con un utilizzo più democratico delle risorse stesse. La scuola ha il dovere di dare senso e significato a ciascun percorso formativo. È dentro il pluralismo delle differenze che i ragazzi, gli insegnanti e i genitori possono costruire incontri e confronti autentici per il tramite del dialogo empatico, cioè che include la comprensione e la capacità di ascolto partecipato.

2. L'alleanza scuola-territorio per una "comunità di pratica"

Le alleanze si creano grazie alla volontà di dotarsi di sistemi di comunicazione che permettano di incontrare ed affrontare il mondo degli altri, senza sentirlo ostile, fastidioso o insignificante. La reciprocità appare così una fondamentale caratteristica dell'apertura all'altro, in quanto porta la persona ad uscire da spinte individualiste, miranti all'autosussistenza e la conduce verso la possibilità di divenire capace di dare e di ricevere (Pati, 2015, p. 65), assaporandone la funzionalità e la bellezza. Questo ci conduce all'idea di "comunità di pratica" del sociologo americano Etienne Wenger che le definisce come: "un gruppo di persone che condividono la preoccupazione o la passione per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio man mano che interagiscono con regolarità" (1998, p. 4). La partecipazione sociale, una delle massime espressioni dell'inclusione, viene quindi ad essere connessa alle possibilità di apprendimento e di conoscenza (Zanfroni, 2019, p. 89) che una persona incontra nella propria vita relazionale. Se le occasioni di apprendimento e di conoscenza saranno autentiche e numerose, maggiori saranno le opportunità di incrementare competenze utili alla vita autonoma ed indipendente. Una scuola che assume come prospettiva di pensiero e di azione quella della comunità di pratica diviene bene comune³ per sé, per chi la frequenta e vi opera e per l'intera società poiché tutti gli attori implicati nella sfida educativa (personale scolastico, genitori, studenti, istituzioni pubbliche e private) sono costantemente guidati da una reale corresponsabilità educativa e da una logica di collaborazione che non si limita a condividere percorsi, ma si concretizza in attività che promuovano l'accettazione, la valorizzazione e l'inclusione delle differenze/diversità. Favorire la cultura inclusiva dell'incontro a scuola vuol dire creare occasioni intenzionali di dialogo, sperimentare situazioni di reale benessere che predispongono anche ad una migliore prestazione in termini di risultati raggiunti. Per comprendere le regole che il luogo impone e per cogliere, in modo graduale, il ruolo che viene richiesto ai discenti occorre progettare percorsi educativo-formativi che prevedano momenti di riflessione sulle motivazioni che guidano all'agire corretto e inclusivo e non limitarsi alla semplice appropriazione di una serie di comportamenti imposti. È in questa fase di riflessione che è possibile cominciare ad incentivare un clima di valorizzazione delle differenze interindividuali, di rispetto, di ascolto e comprensione, di reciprocità, così da avviare percorsi didattici calibrati su ogni studente, in grado di rispondere alle reali esigenze formative individuali (D'Alonzo, 2016, p. 56). Ecco che la scuola ha l'obbligo di rilanciare una nuova idea di inclusione che riconosca e accolga tutte le diversità che inevitabilmente si manifestano all'interno delle classi, e che possa educare gli studenti stessi ad abbracciare la diversità come fatto di vita che fa parte dell'esistenza di tutti gli individui.

1 Processo culturale in cui la persona perde le proprie caratteristiche e i propri comportamenti per uniformarsi alle tendenze dominanti.

2 Processo di costruzione forzata di un'identità condivisa tra individui diversi per cultura, religione, funzionamento, ecc..

3 Cfr., tra gli altri, AA.VV. (2009). *La scuola come bene comune, XLVII Convegno di Scholè*. Brescia: La Scuola.

3. La scuola e il territorio come palestra per le *soft skills* e l'orientamento

In linea con le argomentazioni sopra esposte, è la Legge n. 92/2019, introduttiva dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica, che promuove (art. 1, c. 1) “la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri”. Troviamo scritto, inoltre, che “nell’ambito dell’insegnamento trasversale dell’educazione civica sono altresì promosse [...] l’educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura” (art. 3, c. 2). L’insegnamento dell’educazione civica, quindi, si propone di aiutare i giovani a prendere coscienza della realtà sociale in cui sono inseriti, a renderli consapevoli e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone e delle relative responsabilità che derivano dal vivere in comunità. Un’azione di didattica speciale inclusiva e in linea con l’educazione civica è, ad esempio, quella di celebrare le ricorrenze dedicate ai temi della diversità, quali la giornata mondiale per la consapevolezza sull’autismo o per la Sindrome di Down o per le malattie rare. Impegnando gli alunni nella preparazione di queste celebrazioni, si promuove un’opera di sensibilizzazione che può aiutare ad abbattere le barriere degli stereotipi e dei pregiudizi spesso presenti nel pensiero e nelle azioni. Tali ricorrenze possono essere organizzate anche con il supporto di enti e associazioni territoriali, visto che nell’articolo 8, comma 1, è scritto che “l’insegnamento trasversale dell’educazione civica è integrato con esperienze extra-scolastiche [...] con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore [...]”. Tali occasioni acquisiscono un valore maggiore nel caso in cui in classe o in istituto siano presenti uno o più compagni con disabilità perché in tal modo si consente un avvicinamento autentico e intenzionale a ciò che è considerato diverso (Romano, 2020), in una dinamica che incoraggia relazioni ed incontri con l’altro da sé, favorendo, così, la capacità di entrare in empatia reciproca e creando relazioni significative che possano essere prodromi dell’azione di volontariato. La scuola, infatti, non è soltanto il luogo del raggiungimento di risultati educativi e scolastici, ma diventa, azione dopo azione, costruttrice della comunità stessa e promotrice di valori quali la diversità e la partecipazione. L’ambiente scolastico, così, si configura come specchio della società e, in quanto tale, diventa per lo studente un *role playing* del più ampio mondo sociale, luogo in cui tutti hanno la possibilità di sperimentare diverse posizioni, assumere più punti di vista, empatizzare con l’altro, intessere relazioni significative che influenzeranno gli atteggiamenti e le credenze. Tutto questo lo si può testare nelle relazioni che nascono nelle classi scolastiche tra studenti tipici e studenti a-tipici, dove la “diversità” resa esplicita dalla patologia si scontra con i pregiudizi e gli stereotipi nati in famiglia e/o nei rapporti extrascolastici. L’approvazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità nel 2006 (ratificata in Italia con la Legge n.18/2009) ha orientato le legislazioni dei diversi Stati membri a considerare le persone con disabilità come cittadini titolari di diritti al pari degli altri. La convenzione suggerisce agli Stati di praticare politiche che siano finalizzate non più a rispondere ai bisogni di un gruppo svantaggiato, ma a modificare la società affinché questa diventi un ambiente in cui è possibile la piena cittadinanza per coloro che sono persone con disabilità (Carey, 2009). È da notare che la convenzione usa, per ben trentasei volte, l’espressione “su base di uguaglianza con gli altri” proprio a voler evidenziare che le persone disabili hanno il diritto di vivere nella società sulla base di uguaglianza con gli altri, declinando, quindi, i contesti come molteplici e diffusi nel mondo di tutti. Uno dei contesti dove la Convenzione (2006) è più disattesa è il lavoro. Il legislatore, memore di tale situazione, ha affermato nella citata Legge n. 92/2019, nell’articolo 4, comma 4, che “Con particolare riferimento agli articoli 1 e 4 della Costituzione possono essere promosse attività per sostenere l’avvicinamento responsabile e consapevole degli studenti al mondo del lavoro”. Questo comma induce a sviluppare interconnessioni tra saperi disciplinari ed extradisciplinari ed è il collegamento naturale con l’articolo 1, commi dal 33 al 43, della Legge n.107/2015, che ha inserito la strategia didattica dell’alternanza scuola-lavoro – ridenominata nel 2018⁴ percorso per le competenze trasversali e l’orientamento (PCTO) – nell’offerta formativa di tutti gli indirizzi di studio (Kamkhagi, 2020), negli ultimi tre anni della scuola

4 La Legge 30 dicembre 2018, n. 145, “Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021” (Legge di Bilancio 2019), ha ridefinito la durata complessiva e disposto la ridenominazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, in “Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento” (PCTO), a decorrere dall’anno scolastico 2018/2019.

secondaria di secondo grado come parte integrante dei percorsi di istruzione “al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti”⁵. Le linee guida per i PCTO emanate dal MIUR affermano che il

[...] modello formativo implica, pertanto, periodi di apprendimento in contesto esperienziale e situato attraverso, ad esempio, le metodologie del learning-by-doing e del situated-learning, per valorizzare interessi e stili di apprendimento personalizzati e facilitare la partecipazione attiva, autonoma e responsabile, in funzione dello sviluppo di competenze trasversali, all'interno di esperienze formative e realtà dinamiche e innovative del mondo professionale. [...] gli studenti sperimentano compiti di realtà e agiscono in contesti operativi, in un percorso co-progettato, situato e finalizzato. In tale contesto l'orientamento diventa significativo e più efficace accrescendo il valore orientante dei PCTO.

Dire che la scuola debba insegnare a “saper fare” significa che l'insegnamento deve uscire dall'aula per incontrare la realtà; si passa, in tal modo, dal sapere prettamente trasmissivo al sapere autentico, che è la base sulla quale poggia tutto il tema delle competenze. Essere competenti, infatti, significa misurarsi efficacemente con problemi reali e significativi. Occorre ricordare che i PCTO sono obbligatori per tutti gli studenti; disabili compresi. Per quest'ultimi l'orientamento, previsto nei PCTO, si snoda nel tempo e nello spazio innestando le diverse esperienze scolastiche e lavorative dalle quali è possibile:

1. apprendere un sempre maggiore controllo di sé;
2. costruire un minimo di auto-consapevolezza;
3. ricevere importanti feedback utili a riformulare il proprio progetto di vita.

Le finalità generali del processo orientativo sono quelle di dare maggiore consapevolezza allo studente delle proprie potenzialità e di controllo sulla propria esistenza, che rappresentano la base dell'autodeterminazione. Una fase molto importante dell'attività di PCTO per gli studenti con disabilità è la strutturazione di un ambiente accogliente. Ecco che qui si manifesta la possibilità di innestare la progettazione dei PCTO con la progettazione del percorso di educazione civica; infatti, si potrebbe pensare di far svolgere il PCTO dello/la studente/essa disabile con il PCTO di uno o più compagni di classe così da realizzare una inclusione extrascolastica in cui – sotto la supervisione dell'insegnante di sostegno e/o curricolare con funzione di tutor scolastico – lo studente tipico e a-tipico, nella quotidiana relazione, mostrano ai colleghi di lavoro come collaborare e cooperare e come si possa aiutare “in situazione”, cioè nel momento in cui si renda necessario, senza farsi condizionare dal timore della patologia. In tal modo le relazioni socio-lavorative tra compagno tipico, a-tipico e colleghi di lavoro, si sviluppano circolarmente in maniera significativa abbattendo preconcetti e stereotipi, soprattutto, modificando lo sguardo verso la diversità/differenza. Per il compagno disabile, inoltre, si realizza quanto Vygotskij ha teorizzato e cioè che la zona della compensazione è rappresentata soprattutto dalla vita socio-collettiva, dall'ambiente nel quale cresce e apprende, dalle possibilità di apprendimento e di socialità (Goussot, 2015, p. 239). Effettuare un simile raccordo di progetti è complesso e richiede l'apporto fondamentale della famiglia, sia degli studenti a-tipici che degli studenti tipici, che, grazie alla pedagogia speciale, oltre a sostenere i propri figli nell'affrontare il PCTO, dovrà comprendere che lo studente apprende meglio, facendo qualcosa per gli altri e quel suo “fare qualcosa” ha una rilevanza sociale. Già John Dewey tentò di

mostrare come si può collegare la scuola con la vita, di modo che l'esperienza conseguita da un fanciullo in famiglia sia trasportata e adoperata nella scuola, e quel che il fanciullo impara nella scuola sia introdotto e applicato nella vita quotidiana, facendo della scuola un tutto organico invece di un insieme di parti isolate (Dewey, 1899/2018, p. 93).

Forse l'aspetto più interessante, dal punto di vista educativo, è dato dalla reciprocità in quanto lo studente non è solo protagonista, ma destinatario dell'azione solidale e lo è a due livelli: sul piano dello svi-

5 Legge 13/07/2015, n.107, art.1, comma 33.

luppo delle competenze curricolari e sul piano della crescita personale. Nel noto rapporto di Jacques Delors del 1996, vengono indicati quattro pilastri sui quali un buon sistema formativo deve fondarsi:

1. la scuola deve insegnare ad apprendere;
2. la scuola deve insegnare a fare;
3. la scuola deve insegnare a vivere;
4. la scuola deve insegnare a convivere.

Un buon sistema scolastico, quindi, ha una grande responsabilità verso la persona che apprende; questa deve trovare nella scuola un progetto condiviso riferito sia alla dimensione conoscitiva e performativa, ma anche allo sviluppo della sua umanità. Insegnare a convivere è inteso come scopo non meno importante dell'insegnare ad apprendere o a "saper fare". Incoraggiare gli alunni a darsi sostegno reciproco sul piano personale e dell'apprendimento, a fare da tutor nei confronti di chi incontra difficoltà, diviene uno stile organizzativo e didattico basilare per costruire inclusione. La pedagogia speciale

come scienza delle differenze e delle mediazioni [...] tende a porre l'accento sulle potenzialità delle persone e sul funzionamento delle loro capacità nel loro interagire con le condizioni ambientali di vita; questo approccio va anche nella direzione di una cultura del rispetto e della valorizzazione delle differenze: in ogni persona esistono capacità e risorse che devono essere aiutata a svilupparsi e manifestarsi (Goussot, 2015, p. 239).

La pratica della pedagogia speciale, intesa come scienza delle differenze e delle mediazioni, pertanto, deve sviluppare una serie di riflessioni che orientino l'agire verso le caratteristiche dell'intenzionalità, della concretezza, della reale soddisfazione di bisogni "speciali" e della progettualità. L'unione della progettazione didattica dei PCTO con l'insegnamento dell'educazione civica, quindi, non deve tendere ad essere realizzata nel luogo scuola solo per rispettare un obbligo di legge o nel luogo lavoro o nel luogo extrascuola per sfruttare finanziamenti nazionali ed europei, ma va intesa quale volano di una visione attiva e situata dell'educazione civica. Come sosteneva Henry Miller: "La nostra destinazione non è mai un luogo, ma un nuovo modo di vedere le cose"⁶.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2009). *La scuola come bene comune, XLVII Convegno di Scholè*. Brescia: La Scuola.
- Carey A.C. (2009). *On the Margins of Citizenship: Intellectual Disability and Civil Rights in Twentieth-Century America*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cottini L. (2018). *Didattica speciale ed integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- De Natale M. L., Gualandi M. G. (2007). *Il diritto-dovere dei genitori all'educazione. La proposta dell'associazione O.E.F.F.E.* Milano: ISU.
- Delors J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- Dewey J. (2018). *Scuola e Società*. Roma: Edizioni Conoscenza (ed. orig. 1899).
- Donati P. (2012). Il soggetto relazionale: definizione ed esempi. *Studi di Sociologia*, 50(2): 165-187.
- Folci I., D'Alonzo L. (2013). A scuola di identità. Come la scuola può aiutare l'alunno nello sviluppo dell'identità personale e sociale. In Mura A., Zurru A. L. (ed.) *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 75-84). Milano: Franco Angeli.
- Galli N. (1990). *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*. Brescia: La Scuola.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras edizioni.
- Habermas J. (1998). *L'inclusione dell'altro*. Milano: Feltrinelli.
- Kamkhagi V. (2020). *Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO. Una guida operativa*. Torino: UTET Università.
- MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012*.

⁶ Miller Henry, (1891-1980), scrittore, pittore, saggista e reporter di viaggio statunitense. https://it.m.wikipedia.org/wiki/Henry_Miller (ultimo accesso 27/08/2021).

- Morin E. (1999). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Torino: Einaudi.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Pati L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2015). Discorso pedagogico e prospettiva sistemico-relazionale. In G. Elia (ed.) *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 53-66). Milano: Franco Angeli.
- Romano A. (2020). *Diversity & Disability Management*. Milano: Mondadori Università.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanfroni E. (2019). Comunità di pratica. In L. d'Alonzo (ed.) *Dizionario di Pedagogia speciale*. Brescia: Scholè Morcelliana.

Riferimenti normativi

- Legge del 20 agosto 2019, n. 92 – Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.
- Legge del 13 luglio 2015, n.107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Legge del 3 marzo 2009, n. 18 – Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità
- Legge 30 dicembre 2018, n.14 – Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.

Agentività ed esperienza incarnata per la formazione alla cittadinanza globale

Agency and embodied experience in Global Citizenship Education

Raffaella Faggioli

Ph.D. student in Science and Culture of Well-being and Lifestyles | University of Bologna (Italy) | raffaella.faggioli2@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Faggioli, R. (2021). Agency and embodied experience in Global Citizenship Education. *Pedagogia oggi*, 19(2), 131-137.

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-022021-17>

ABSTRACT

This work focuses on agency in the framework of Global Citizenship Education (GCE). The aims of Law 92/2019 are part of this broad concept. In this context, promoting active and participatory citizenship behaviours requires competent agents and educational models sensitive to this perspective. This article aims to identify some essential theoretical elements of agency that can corroborate educational models. At the same time, these elements are placed in dialogue with the phenomenological approach and embodied approaches to highlight the role of the body in the foundation of agency. The text is divided into the following sections: definition of agency; essential elements - the phenomenological approach and the role of the body.

Finally, the body is proposed as a central dimension in GCE, to reestablish perceptibility and transparency in formal and informal educational models of active and situated learning.

Il contributo si focalizza sul tema dell'agentività nel quadro dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), qui considerata come orizzonte complessivo all'introduzione in Italia della Legge 92/2019. In questo ambito promuovere comportamenti di cittadinanza attiva e partecipativa implica formare soggetti agentivi e comporta risposte educative attente a questa prospettiva. L'articolo mira ad individuare alcuni elementi essenziali del concetto di agentività che possano sostanziare la riflessione sui modelli educativi, contestualmente si pongono questi elementi in dialogo con l'approccio fenomenologico e dei successivi approcci embodied al fine di dare rilevanza al contributo del corpo nella formazione di agentività. Il testo si articola in queste sezioni:

- definizione di agentività: elementi essenziali;
- l'approccio fenomenologico ed il ruolo del corpo.

Infine, si propone il corpo come una delle dimensioni centrali nell'ECG, per valorizzare modelli educativi formali ed informali della didattica attiva e situata.

Keywords: Agency, Global Citizenship Education, Phenomenology, The Body, Embodied Experience

Parole chiave: Agentività, Educazione alla Cittadinanza Globale, Corpo, Fenomenologia, Esperienza incarnata

Received: July 23, 2021

Accepted: October 24, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Raffaella Faggioli, raffaella.faggioli2@unibo.it

Introduzione

Il tema dell'agentività, pur con varie declinazioni talvolta contrastanti, è al centro di un intenso dibattito dalla seconda metà del Novecento tra sociologi (Bourdieu, 1973; Giddens, 1979; Archer, 2000; Bauman, 2000) e psicologi (Emirbayer, Mische 1998; Bandura 2001, 2006; Ortner 2006). È centrale negli studi pedagogici sull'*empowerment* (Mezirow, 1990; Biesta, Tedder, 2007) e negli approcci emancipatori (Freire, 1973, 2004; Sen, 1999, 2010; Bajaj, 2009). Più recentemente è focus di interessanti ricerche sulla formazione insegnanti (Biesta, Priestley, Robinson, 2016; Sibilio, Aiello, 2018; Tarozzi, Mallon, 2019) e sulle competenze degli studenti (OECD, 2019).

Il recente Rapporto ASviS *L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile* (2020) nell'osservare i profondi segni lasciati dall'emergenza Covid-19, sottolinea l'urgenza di operare una trasformazione del sistema educativo verso una cultura dello sviluppo sostenibile capace di rendere i cittadini e le strutture resilienti e proattive. Lo sviluppo di pratiche conseguenti all'introduzione dell'educazione civica con la Legge 92/2019, è certamente una risposta all'esigenza di "promuovere comportamenti responsabili, attivi e partecipativi". Una normativa che, pur non facendo esplicito riferimento ad obiettivi relativi all'Educazione alla Cittadinanza Globale, richiama più volte nelle sue Linee Guida il target 4 dell'Agenda 2030, e gli obiettivi di educazione alla sostenibilità, tutti dichiaratamente esprimibili solo in una dimensione globale.

Il documento *Global citizenship education: topics and learning objectives* (UNESCO, 2015) sottolinea infatti come il compito dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) sia coinvolgere gli studenti a partecipare alle sfide contemporanee a livello locale, nazionale e globale come cittadini informati, coinvolti, e reattivi (UNESCO, 2015, p. 16). Dunque, uno dei temi fondativi dell'ECG è quello di educare a imparare, pensare e agire. Tre dimensioni non separate ma finalizzate alla formazione di cittadini concreti e attivi. Il tema dell'agentività nell'educazione assume allora rilevanza poiché competenza ad agire (Costa, 2011), ed ancora più specificatamente nell'ambito dell'ECG perché competenza ad agire per partecipare.

Coerentemente con l'approccio Unesco (2014; 2015) l'ECG è assunta in questo contributo come un orizzonte paradigmatico all'interno del quale osservare e dare ulteriore sviluppo a percorsi già esistenti e radicati (Tarozzi, Torres, 2016), con una sottolineatura all'interconnessione tra le diverse sfide educative, alle relazioni tra gli aspetti economici, sociali, culturali e politici, sia nella dimensione locale che globale. In altre parole, ECG investe la ricerca di un nucleo etico condivisibile e trasversale ai diversi livelli di cittadinanza (Bocchi, Ceruti, 2008). Ovvero ha come scopo una "istruzione che apre gli occhi e la mente delle persone alle realtà del mondo, e le risveglia affinché possano contribuire alla costruzione di un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti" (Dichiarazione di Maastricht sull'Educazione Globale, 2002).

Per rendere ancora più esplicita la trattazione si contestualizzerà l'agentività in relazione alle azioni espresse all'interno degli obiettivi di ECG nel documento "Educazione alla cittadinanza globale temi e obiettivi di apprendimento" che descrive i domini dell'azione per un cittadino globale: azioni che possono essere prese individualmente o collettivamente; comportamenti etici e responsabili; infine i processi di mobilitazione (UNESCO, 2017, Trad. it. CCI, pp. 35-37).

Cornwall e Gaventa (2000) sostengono che la nozione di cittadinanza dovrebbe essere ampliata per includere non solo i diritti sociali, ma anche le responsabilità esercitate attraverso un'agentività basata sull'azione autonoma raggiunta attraverso forme dirette di *governance* democratica. Per osservare come ciò sia raggiungibile in relazione all'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), così come promossa dai documenti Unesco (2014, 2015) e definita dagli SDGs. dell'Agenda 2030 (2017) occorre prima di tutto rendere visibili i processi che la costituiscono. Il presente contributo ha lo scopo di delimitare teoricamente il fenomeno dell'agentività, osservando alcune dinamiche di sviluppo e porle alla base di una riflessione critica sui modelli educativi

Il testo si articola di conseguenza in queste sezioni:

1. teorie sull'agentività: elementi essenziali;
2. l'approccio fenomenologico ed il ruolo del corpo nell'agentività;
3. conclusioni: educazione alla Cittadinanza Globale e approcci incarnati.

1. Teorie sull' agentività: elementi essenziali

L'eterogeneità delle angolazioni teoriche ha contribuito a moltiplicare le accezioni del concetto di *agency*, che ha mantenuto, anche nella sua traduzione italiana di "agentività", una polisemia che rende difficile individuare il fenomeno nella sua complessità (Ahearn, 2001). Cosa sia l'agentività umana e se l'educazione abbia effettivamente un impatto positivo sulla sua formazione, tanto da tradurla in *empowerment*, è comunque rilevante per lo sviluppo dell'ECG. È evidente che questa possibilità dipende in modo cruciale da come l'*agency* è definita (Biesta, Tedder, 2007).

L'esperienza quotidiana suggerisce riferimenti ad agenti e agenzie che abbondano nel linguaggio, dagli agenti chimici alle agenzie di viaggio, agli agenti governativi. In tutte queste accezioni gli agenti *agiscono* e, agendo, adempiono funzioni, costruiscono reti di relazioni, a volte coinvolgendo particelle atomiche, a volte persone e talvolta nazioni. Il dibattito sull'agentività umana, che ha radici filosofiche lontane, è dunque connesso al tema dell'azione e delle cause che la muovono. Nelle scienze moderne potrebbe essere sintetizzato come l'opposizione tra razionalità individuale come causa fondamentale, contro la causalità della struttura entro la quale l'attore si muove (Sokol *et alii*, 2015). In parziale superamento di questo dualismo si può collocare l'approccio della Archer (2000) secondo la quale struttura e agentività sono interdipendenti, ma è possibile isolare fattori strutturali o culturali che forniscono un contesto di azione per gli agenti. Da una prospettiva psicosociologica anche l'approccio di Bandura inquadra l'agentività come il frutto di relazioni reciproche (Bandura, 2000; 2001; 2006), un sistema di fattori personali interni, eventi cognitivi, affettivi e biologici, modelli comportamentali e influenze ambientali che interagiscono e si influenzano a vicenda in modo bidirezionale.

Nell'ottica dello sviluppo dell'ECG si vuole comprendere perché le persone esprimano capacità agentive in alcune situazioni e non in altre, come tali scelte cambino nel tempo e soprattutto quale sia l'impatto dell'apprendimento su questi cambiamenti. La prospettiva cosiddetta ecologica (Biesta, Tedder, 2007) non esaurisce la discussione, ma offre un quadro descrittivo utile a rispondere a queste domande. Assumendo la teoria di Emirbayer e Mische (1998), e nel solco del pragmatismo deweyano, Biesta e Tedder (2007) sostengono che l'*agency* è colta osservando ciò che le persone fanno in un dato contesto temporale, il focus non è sulle caratteristiche delle persone (o sui valori da cui sono mosse) ma sul processo di realizzazione dell'agentività. Una cornice neutrale che permette di descrivere l'*agency* come risultato, quindi anche quando diretta ad azioni diverse dal bene comune (Lindgaard, Jacques, 2014). Biesta e Tedder (2007) definiscono l'agentività come la combinazione di routine, scopo e giudizio, e sostengono che essa comporta la capacità di modellare la propria reattività alle situazioni che si incontrano nella vita. Gli agenti attraverso l'interazione simultanea di passato, futuro e presente, riproducono e trasformano le strutture in risposta ai problemi posti dalle strutture, anch'esse colte nella loro evoluzione temporale (Emirbayer, Mische, 1998). L'orientamento temporale legato al passato include le risposte di tipo iterativo, le abitudini, espressioni di un'agentività corporea, preriflessiva che permette di applicare gli schemi d'azione più o meno taciti sviluppati nelle interazioni passate (Emirbayer, Mische, 1998). Dal punto di vista dell'ECG questa dimensione è interessante perché consente di interrogarsi non solo su come certe abitudini sono state inglobate ma, negli stessi meccanismi di produzione, la possibilità di una loro nuova rimodulazione. Il repertorio di azioni e comportamenti individuali e collettivi connessi con gli obiettivi di ECG partono da questo primo livello temporale: i soggetti agiscono sulla base di modelli appresi in modo iterativo. Per esempio, mettono in atto azioni discriminatorie nei confronti di chi è considerato differente. Secondo Emirbayer e Mische l'agente, immerso contemporaneamente all'interno di orientamenti temporali diversi, è teso a riprodurre azioni conosciute, ma riesce anche ad operare un distanziamento cognitivo da ciò che è abituale, immaginando nel futuro nuove possibili azioni, destrutturando così i modelli passati (1998, p. 971). Il ruolo dei processi agentivi di tipo iterativo sembrerebbe quello di creare depositi immaginativi delle proprie azioni e, a partire da questi repertori, attraverso un distanziamento cognitivo, operare delle rimodulazioni. I cambiamenti agentivi intervengono quando il contesto si presenta come problematico, o quando l'agente valuta, nel presente, soluzioni pratiche contingenti. Il ruolo del giudizio che interviene nell'orientamento temporale del presente ha a che fare con il processo decisionale strategico (cioè trovare i mezzi più efficaci ed efficienti per raggiungere particolari fini predeterminati), ma è anche connesso all'individuazione delle opportunità e finalità trasformativa.

È utile sottolineare che il distanziamento cognitivo che Emirbayer e Mische recuperano dalla teoria di

Mead (1932) non è una pausa di riflessione sui comportamenti passati, ma un tempo narrativo, all'interno del quale accade qualcosa (a livello biografico o contestuale) che porta a considerare la situazione come problematica e a modificare il proprio orientamento agentivo. Per esempio, attraverso la relazione con il contesto (e nel caso di un contesto educativo queste relazioni possono essere progettate, esplicitate e narrate), i soggetti sono in grado di immaginare comportamenti inclusivi. Come rileva Biesta (Biesta, Tedder, 2007) il modo in cui i soggetti possono narrare a posteriori i propri comportamenti, è un fattore decisivo per l'apprendimento di ulteriori capacità di trasformazione della propria vita. In questo passaggio dunque l'educazione gioca un ruolo decisivo. Nell'inquadramento ecologico l'agentività non è raggiunta dall'individuo, ma sempre dall'individuo-in-transazione. Ciò implica che occorre focalizzare il ruolo del contesto e porre in risalto come questo sia popolato da altri. In una prospettiva ecologica la distinzione tra agentività individuale e collettiva potrebbe collocarsi in un continuum esperienziale, nel quale le due dimensioni non sono disgiunte (Sugarman, Sokol, 2012). A livello intersoggettivo si creano immaginari densi, nei quali aumenta la significazione di un comportamento piuttosto che di un altro, ed avviene una sintonizzazione che modifica l'abitudine del gruppo, crea nuovi immaginari e sperimenta nuove azioni agentive.

In sintesi, il quadro sopra riportato conduce ad osservare i processi agentivi come essenzialmente costituiti da un primo livello di acquisizione di comportamenti abituali, ed alla generazione di nuovi comportamenti mossi sia dalla relazione con il contesto presente sia dall'attribuzione di senso a questi comportamenti, attraverso una valutazione e rivalutazione che si proietta nel futuro e si radica nel passato: sono le opportunità del contesto e la dimensione narrativa dell'esperienza i luoghi del potenziale contributo educativo.

2. L'approccio fenomenologico ed il ruolo del corpo nell'agentività

L'approccio ecologico esplicita il ruolo del corpo solo a livello perifleffivo nella formazione delle abitudini. Tuttavia, se il tempo come categoria trasversale è in grado di descrivere i diversi orientamenti agentivi, e la rielaborazione biografica assume un ruolo decisivo nell'apprendimento, non è ancora chiaro quale siano i *triggers* che contribuiscono al distanziamento cognitivo. Dal nostro punto di vista, il corpo attivo in tutti gli snodi, gioca un ruolo centrale nel processo. Mettendo in dialogo l'approccio ecologico con la fenomenologia è possibile introdurre la nozione di corpo vissuto (Husserl, 1950), quindi assumere che pensieri, attitudini e azioni delle persone siano determinati e modellati dal loro impegno incarnato, sempre attivo nella generazione di significato (Merleau-Ponty, 1962; Gallagher, Zahavi, 2009). Ad un polo si collocano i processi abituali, perifleffivi, dall'altro, i processi pratico-valutativi e di posizionamento cognitivo che sono sempre intersoggettivi e avvengono attraverso l'ambiente, in una dinamica nella quale mente-corpo sono continuamente implicati (Hanna, Maiese, 2019). I cambiamenti agentivi operano lungo questo *continuum* che è precognitivo e somatico, e, contemporaneamente, nell'intreccio della relazione del soggetto con se stesso e il mondo (Coole, 2005). Il distanziamento cognitivo che genera le rimodulazioni si radica nel corpo vissuto, i soggetti percepiscono opportunità nuove che derivano dalla costellazione delle esperienze vissute sia a livello abituale che immaginativo, in stretta relazione con le contingenze del contesto e le attribuzioni di significato che un contesto intersoggettivo veicola.

Daniela Mario propone di accostare il contributo del *Capability Approach* (Sen 1999, 2010; Nussbaum, 2011) con gli sviluppi delle teorie neuro-scientifiche, ed osservare che un contesto formativo è capacitante quando favorisce quella *sintonizzazione intenzionale* che deriva dalla condivisione delle rappresentazioni delle azioni, generate al suo interno; rappresentazioni che sono senso-motorie (Mario, 2013, p. 203).

Nel caso di comportamenti discriminatori, per esempio, due sono i punti che si possono aggiungere per comprendere possibili inneschi del cambiamento agentivo: i soggetti possono sperimentare processi empatici verso chi è stato discriminato, oppure l'ambiente fisico può suggerire e invitare ad azioni nuove dalle quali scaturiscono nuove configurazioni agentive. Sull'empatia, concetto radicato nel pensiero fenomenologico (Stein, 1998a; Bertolini, 1988; Galimberti, 1999), Edith Stein evidenzia come il primo strato dell'empatia sia di tipo corporeo, la capacità di concepire il corpo dell'altro come corpo vissuto. Uno degli interessi centrali dell'*Embodied Cognition* è stato proprio lo studio dei processi empatici connessi alla scoperta dei neuroni *mirror* (Gallese, 2003; Thompson, 2005). Non è qui possibile approfondire il tema dell'empatia ma vale la pena evidenziare l'immediata correlazione con il discorso del corpo.

Il secondo elemento, la qualità dell'ambiente, è percepita attraverso processi senso-motori, che costituiscono dei suggerimenti per agire: una nuova disposizione delle sedute in aula mette in relazione con una persona abitualmente tenuta a distanza. La nozione di *affordance* (Gibson, 1979) rappresenta una chiamata all'azione, un invito, o al contrario un'inibizione. Come gli sviluppi della ricerca neuro-scientifica hanno poi descritto (Rizzolatti, Senigaglia, 2006) le proprietà di *affordance* degli oggetti e degli elementi che compongono l'ambiente non sono semplicemente intrinseche negli oggetti stessi o nelle capacità dell'agente di interpretarli, ma nella relazione che si instaura tra questi, una relazione che è corporea.

Il compito principale della formazione di agentività all'interno di ECG dovrebbe quindi contemplare la creazione di contesti capacitanti in quanto incarnati, che consentano ad ognuno di individuare le situazioni in cui poter agire le proprie potenzialità, rafforzando così il senso di *agency*, e di autoefficacia conseguente (Bandura, 2000). Contesti diretti ad un ampliamento delle opportunità del corpo vissuto, a sperimentare e rielaborare ciò che accade.

All'interno dei processi di ECG queste riflessioni conducono prima di tutto a superare i dualismi tra razionalità e acquisizione prerafflessiva, ma anche tra agentività individuale e collettiva, ricollocandoli in un *continuum* relazionale dove entrambi i poli sono tra loro interconnessi; in secondo luogo evidenziano non solo il contributo del corpo nella dimensione politica ed educativa, ma la connettività del corpo vissuto con il mondo materiale evidenziando come non tutti gli esseri umani siano ugualmente posizionati e abbiano le stesse possibilità di accesso alle risorse agentive (Gabrielson, Parady, 2010); accogliere la porosità dei corpi e la loro differenziazione nei diversi contesti di vita, permette di superare la delicata contesa tra le possibilità dell'agire locale o globale ed i vari approcci conseguenti (locale *versus* globale o *glocal*). Educare all'agentività nell'ambito dell'ECG, con attenzione alla dimensione incarnata, permetterebbe di cogliere gli spazi di relazione e d'azione ed ampliarli, spazi che non sono più né solo locali né solo globali, ma vissuti.

3. Conclusioni: ECG e approcci incarnati

In questo contributo si è evidenziato come l'agentività sia un processo essenziale nell'Educazione alla Cittadinanza Globale, un fenomeno che si sviluppa attraverso la relazione del corpo vissuto con il contesto, all'interno di orizzonti temporali variabili nei quali il tempo è narrativo. Questo approccio costringe a porre in evidenza il modo con cui i contenuti di ECG sono messi in gioco, ponendo in seria discussione quei modelli di conoscenza dati in modo univoco e oggettivo; in essi il soggetto in carne ed ossa esperisce poteri nascosti, diversamente connotati rispetto ai contenuti proposti. L'attenzione al corpo vissuto nell'educazione alla cittadinanza, riporta l'agire su un terreno in cui si manifestano in modo visibile queste dimensioni. Il corpo vive queste occasioni con un'immediatezza autentica che non può essere ignorata. Un'esperienza che è esercizio d'autonomia (non solo critica), la costruzione di un senso di autoefficacia e la possibilità di trasformare i luoghi e i contesti (per esempio quelli istituzionali). L'approccio incarnato sottolinea che tutto il corpo vivente svolge un ruolo attivo e costitutivo in tutti i processi cognitivi, interpretativi e pratici (Hanna, Maiese, 2019). Da un punto di vista fenomenologico, la trasformazione personale può essere intesa come un'alterazione dell'orientamento cognitivo-affettivo-corporeo; da una prospettiva neurobiologica, il *reframing* può essere inteso come la riconfigurazione di modelli altamente integrati di coinvolgimento e risposta corporea (Shapiro, 2010).

Negli sviluppi educativi della teoria della cognizione incarnata (EC) come risultato dell'incontro tra fenomenologia e scienze cognitive (Tarozzi, Francesconi, 2019), l'*Embodied Education* rivaluta le tradizioni pedagogiche attive e i modelli della didattica attiva e situata, che favoriscono la dimensione corporea, affettiva e prerafflessiva anche nell'esercizio delle facoltà critiche. Mezirow (1990), per esempio, osserva che per colmare le carenze di una particolare visione del mondo è fondamentale la riflessione, il dialogo e l'apporto di informazioni; l'*Embodied Education* va oltre sottolineando come tale trasformazione comprenda necessariamente cambiamenti che si verificano a livello corporeo, indissolubilmente legati al funzionamento cognitivo.

Mentre sono sempre più numerose le pratiche educative di tipo immersivo (soprattutto non formali) che valorizzano la dimensione *embodied* degli apprendimenti di competenze di Cittadinanza Globale (si veda ad esempio Pensare e Praticare l'Educazione alla Cittadinanza Globale, 2020), sono ancora poche le

evidenze empiriche che possano sostanziare il valore di queste pratiche. Si aprono prospettive di ricerca che potrebbero mappare il terreno dei processi formativi finalizzati alla costruzione di sensibilità ed attitudini coerenti con gli obiettivi dell'Educazione alla Sostenibilità ed ECG, processi che conducano ad agire e mobilitarsi per il cambiamento. L'argomentazione di questo contributo vuole sostenere che il recupero della dimensione incarnata (Galelli, 2014) sia efficace per potenziare i processi agentivi, al centro dell'ethos educativo e dell'idea stessa di cittadinanza e di cittadinanza globale.

Riferimenti bibliografici

- Ahearn L. (2001). *Agency/Agentività*. In A. Duranti (ed.), *Culture e Discorso: Un Lessico per le Scienze Umane* (pp. 18-23). Roma: Meltemi.
- Archer M. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1): 1-26.
- Bandura A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2): 164-180.
- Bajaj M. (2018). Conceptualizing Transformative Agency in Education for Peace, Human Rights, and Social Justice. *International Journal of Human Rights Education*, 2(1): 1-21.
- Bauman Z. (2000). *Modernità Liquida*. Bari: Laterza.
- Biesta G., Tedder M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2): 132-149.
- Biesta G., Priestley M., Robinson S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6): 624-640.
- Bocchi G., Ceruti, M. (2008). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Coole D. (2005). Rethinking Agency: A Phenomenological Approach to Embodiment and Agentic Capacities. *Political Studies*, 53: 124-142.
- Costa M. (2011) Agency Formativa per il nuovo *learnfare*. *Formazione & Insegnamento*, 10(2): 83-107.
- Cornwall A., Gaventa J. (2000). From users and choosers to makers and shapers: Repositioning participation in social policy. *IDS Bulletin*, 31: 50-62.
- Emirbayer M., Mische A. (1998). "What is agency?", *American Journal of Sociology* 103(4): 962-1023.
- Freire P. (1973). *La Pedagogia degli Oppressi. L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori (ed. orig. 1970).
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA (ed. orig. 1996)
- Gabrielson T., Parady K. (2010). Corporeal citizenship: Rethinking green citizenship through the body. *Environmental Politics*, 19(3): 374-391.
- Galimberti U., (1983) *Il corpo*. Milano: Feltrinelli
- Gallagher S., Zuhavi D. (2009). *La mente fenomenologica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gallelli R. (2014). La mente incarnata. Insegnare ad apprendere l'"unita corpomentale". In G. Annacontini, R. Gallelli (eds), *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.
- Gallese, V. (2003). The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity. *Psychopathology* 36: 171-180.
- Gibson J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt (HMH).
- Giddens A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Hanna R., Maiese M. (2019). *The Mind-body politic*. Cham: Springer Nature.
- Husserl E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. (vol 2: *Ricerche fenomenologiche sopra la costituzione*). Torino: Einaudi (ed. orig. 1950)
- Lindgaard M. R., Jacques S. (2014). Agency as a Cause of Crime. *Deviant Behavior* 35(2): 85-100.
- Mario D. (2013). Le rappresentazioni condivise e l'esperienza di se come agente. *Formazione & Insegnamento* 11(1): 193-206.
- Mead, G. H. (1932). *The Philosophy of the Present*. La Salle: Open Court.
- Merleau-Ponty M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Firenze: Bompiani (ed. orig. 1962).
- Mezirow J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow et alii (eds). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp.1-20). San Francisco: Jossey-Bass.

- Nussbaum M. C. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ortner S. B. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham: Duke University Press.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- Sen A. (2010). *The idea of justice*. London: Penguin.
- Shapiro L. (2010). *Embodied cognition*. New York: Routledge.
- Sibillio M, Aiello P. (2018) *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Sokol B. et alii (2015⁷), The Development of Agency. In R. M. Lerner (ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. (vol. 3) (pp. 284-322). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Stein, E. (1998). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Tarozzi M., Francesconi D. (2019) Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective. In Brinkmann M., Türistig J., Weber-Spanknebel M. (eds.) *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer.
- Tarozzi M., Mallon B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17 (2): 112-125.
- Thompson E. (2005). Empathy and Human Experience. In J. D. Proctor (ed.), *Science, Religion, and the Human Experience* (pp. 261-285). Oxford: Oxford University Press.

Documenti

- Maastricht, Netherlands, (2002) *Maastricht Global Education, Declaration*. In <https://rm.coe.int/168070e540/> (ultima consultazione 21/7/21).
- Centro per la Cooperazione Internazionale CCI (2020, Trento Pensare e Praticare l'Educazione Alla Cittadinanza Globale. <https://www.cci.tn.it/CCI/Formazione/Mediatca/Pensare-e-praticare-l-Educazione-alla-Cittadinanza-Globale.-La-formazione-all-ECG-presso-il-Centro-per-la-Cooperazione-Internazionale-di-Trento-Italia/> (ultima consultazione 21/7/21).
- UNESCO (2014) *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. In <https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-preparing-learners-challenges-twenty-first-century-0/> (ultima consultazione 21/7/21).
- UNESCO (2015) *Global citizenship education: topics and learning objectives* in <https://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-topics-and-learning-objectives/> (ultima consultazione 21/7/21).
- UNESCO (2017) *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. In <https://bangkok.unesco.org/content/education-sustainable-development-goals-learning-objectives/> (ultima consultazione 21/7/21).
- Rapporto ASviS (2020) *L'Italia e gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*. In <https://asvis.it/rapporto-asvis-2020/> (ultima consultazione 21/7/21).
- Legge 92 del 20 agosto 2019, linee guida in https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306/ (ultima consultazione 4/5/2021).
- OECD (2019) Future of Education and Skills 2030 Concept Note. In https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf/ (ultima consultazione 1/6/21).

Le competenze di cittadinanza nelle indagini comparative internazionali e nelle politiche comunitarie, storia e prospettive

Citizenship skills in international comparative studies and community policies, history and perspectives

Eleonora Mattarelli

Ph.D Student | Sapienza University of Rome (Italy) | eleonora.mattarelli@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Mattarelli, E. (2021). Citizenship skills in international comparative studies and community policies, history and perspectives. *Pedagogia oggi*, 19(2), 138-144.

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-022021-18>

ABSTRACT

How educational systems participate in the training of young adults active in the community is one of the questions that large-scale standardized surveys have been posing since the first comparative studies were carried out (Torney et alii, 1975; Husén, 1979). In fact, in recent decades, civic education has become increasingly important due to the globalized, multicultural and fast-moving world in which we live (Schulz et alii, 2010; 2018; OECD, 2019a; 2019b). The objective of this paper is to trace the path of citizenship skills in international surveys and community policies, reviewing the most salient aspects and focusing on present and future perspectives: today more than ever, being in possession of key skills enables the citizen to access democratic society and participate in their personal, social and work growth (Dewey, 1916; Losito, 2014; EC, 2017; Giancola, Viteritti, 2019).

In che modo i sistemi educativi contribuiscono alla formazione dei giovani adulti attivi nella comunità è una delle domande che dai primi studi comparativi realizzati si pongono le indagini standardizzate su larga scala (Torney et alii, 1975; Husén, 1979). Negli ultimi decenni, inoltre, l'educazione civica e alla cittadinanza ha assunto sempre più importanza in virtù del mondo globalizzato, multiculturale, eterogeneo e in rapido movimento nel quale ci troviamo a vivere (Schulz et alii, 2010; 2018; OECD, 2019a; 2019b). L'obiettivo del presente contributo è tracciare il percorso compiuto dalle competenze di cittadinanza nelle indagini internazionali e nelle politiche comunitarie, passando in rassegna gli aspetti più salienti e ponendo l'attenzione sulle prospettive presenti e future: oggi più che mai essere in possesso di queste competenze permette al cittadino di inserirsi nella società democratica e di partecipare alla propria crescita personale, sociale e lavorativa (Dewey, 1916; Losito, 2014; EC, 2017; Giancola, Viteritti, 2019).

Keywords: Active Citizenship, International Surveys, Key Competences, Community Policies, Civics

Parole chiave: Cittadinanza attiva, Indagini internazionali, Competenze chiave, Politiche comunitarie, Educazione civica

Received: September 1, 2021

Accepted: November 3, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Eleonora Mattarelli, eleonora.mattarelli@uniroma1.it

Premessa

Gli avvenimenti che hanno caratterizzato recentemente la storia europea e mondiale hanno, contemporaneamente, sottolineato l'importanza dell'educazione civica e alla cittadinanza. Le migrazioni, la globalizzazione, i cambiamenti climatici, sociali e geopolitici, infatti, hanno posto le comunità dinanzi a nuove sfide di equità e inclusione e hanno orientato le politiche comunitarie. La pandemia ancora in corso e le conseguenze che sta portando con sé, ad esempio, hanno messo in luce quanto il possesso di competenze di cittadinanza e la resilienza siano importanti per far fronte a eventi imprevedibili favorendo il veloce adattamento alle mutate circostanze di studenti, insegnanti e sistemi scolastici (OECD, 2021). Lo spostamento dei processi di insegnamento-apprendimento nel mondo virtuale, l'ingresso dei PC nelle pratiche didattiche quotidiane e il distanziamento sociale obbligatorio hanno stimolato moltissime riflessioni e hanno dato avvio a un grande laboratorio di cittadinanza, anche digitale, in termini di coesione e resistenza comunitaria (Mariantoni, Vaccarelli, 2018; Albert *et alii*, 2021).

Il presente contributo ha l'obiettivo di ripercorrere le più recenti tappe dell'educazione civica e alla cittadinanza. Nel primo paragrafo saranno illustrate le politiche del Consiglio d'Europa sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani, nel secondo saranno esplorati l'organizzazione e l'insegnamento di questa disciplina nelle scuole europee, mentre nel terzo e ultimo paragrafo sarà ricostruita la storia delle indagini comparative su larga scala condotte in ambito internazionale.

1. Le politiche del Consiglio d'Europa

Dopo la proclamazione del 2005 come "Anno Europeo della Cittadinanza attraverso l'Istruzione", nel maggio del 2010 i ministri degli affari esteri dei 47 paesi facenti parte degli stati del Concilio d'Europa, cioè i firmatari della Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo, adottarono la *Carta dell'Educazione alla Cittadinanza Democratica e ai Diritti Umani* (EDC/HRE), un documento composto da sedici articoli suddivisi in quattro paragrafi che sottolineano la consapevolezza e l'importanza del ruolo dell'educazione nella promozione della democrazia, dei diritti umani e della loro non-violazione. Fondata su una serie di progetti educativi ai quali il Consiglio d'Europa ha collaborato dal 1997 all'inizio degli anni 2000, la Carta racchiude una serie di raccomandazioni da parte delle istituzioni centrali agli stati membri per l'implementazione di misure atte a diffondere l'educazione per la cittadinanza democratica (*Education for democratic citizenship*) e per i diritti umani (*Human Rights Education*) così descritta:

"Education for democratic citizenship" means education, training, awareness-raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behavior, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law.

"Human rights education" means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behavior, to empower learners to contribute to the building and defense of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and fundamental freedoms (Council of Europe, 2010, p. 7).

Inquadrate nella prospettiva del *lifelong learning*, sia l'educazione per la cittadinanza democratica che quella per i diritti umani affrontano gli aspetti delle conoscenze, delle abilità, delle competenze e degli atteggiamenti propri di chi ha un ruolo attivo nella comunità e, nonostante differiscano tra di loro per obiettivi e metodologie, denotano una complementarità: da una parte ci sono la partecipazione attiva e le responsabilità sociali, dall'altra i diritti umani e le libertà fondamentali nella vita di un individuo (Council of Europe, 2010). Sebbene la gran parte dei paesi abbia recepito i contenuti del documento promuovendo azioni in contesti di educazione formale e professionale, per evidenziare la rilevanza di una scuola al passo con i rapidi mutamenti sociali, la Conferenza di Strasburgo del 2017, intitolata *Imparare a vivere insieme, un impegno condiviso per la democrazia* e promossa dal Consiglio d'Europa, ha riunito 400 *stakeholders*, tra cui rappresentanti dei governi e delle istituzioni, educatori e pedagogisti, con l'obiettivo di rafforzare le

misure volte a promuovere la Carta focalizzando l'attenzione sulle opportunità e sulle sfide presenti e future (Council of Europe, 2017).

Sulla stessa scia il *framework* elaborato l'anno successivo sulla cultura democratica, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, si è concentrato sulle strategie di coinvolgimento dei giovani nella vita comunitaria (Council of Europe, 2018): è un insieme di materiali che possono essere utilizzati da chi opera nei sistemi educativi per supportare i giovani nello sviluppo delle competenze necessarie per essere parte attiva della società democratica¹. Il modello concettuale emerso, risultato del lavoro di un team multidisciplinare di esperti internazionali, raggruppa in quattro macroaree venti competenze, divise in valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze. La convinzione alla base di tale elaborazione è che solo con la partecipazione delle istituzioni all'istruzione e alla formazione e con la chiara demarcazione dei diritti e dei doveri di un cittadino, si può supportare lo sviluppo dei giovani e si può fare in modo che ogni sistema scolastico sia pronto a recepire le peculiarità di ognuno con l'obiettivo di fornirgli gli strumenti per perseguire i propri obiettivi rispettando i diritti umani e i processi democratici (Council of Europe, 2018; Pasolini, 2021).

2. L'educazione civica e alla cittadinanza nelle scuole europee

Nello stesso anno della Conferenza di Strasburgo del Concilio d'Europa (Council of Europe, 2017), Eurydice, la rete europea di informazione sull'istruzione, ha pubblicato un report dal titolo *Educazione alla Cittadinanza nelle Scuole Europee* basato sulle linee guida nazionali e sulle raccomandazioni politiche dei paesi partecipanti al network. L'educazione civica e alla cittadinanza, dai contenuti ricchi, multidimensionali e adattabili a ogni livello scolastico, è qui definita come una disciplina promossa nelle scuole per incoraggiare la coesistenza armoniosa, l'interazione costruttiva con gli altri, il pensiero critico e l'azione responsabile e democratica ed è parte dell'istruzione dell'obbligo in tutti i paesi europei. Nell'educazione alla cittadinanza lo studio e l'approfondimento della struttura costituzionale propria di ciascun paese, infatti, è affiancato dalla volontà di fornire competenze chiave di cittadinanza democratica, ovvero responsabilità, creatività, comunicazione e rispetto dell'alterità, che sono esplicitate negli scopi generali e negli obiettivi specifici di apprendimento inseriti nei curricula ufficiali dei diversi paesi. Si tratta, dunque, di una disciplina che può essere inserita nei curricula e nelle linee guida nazionali attraverso approcci diversi che possono coesistere. Se da una parte ci sono realtà in cui è integrata all'interno di altre discipline, dall'altra ci sono realtà in cui è considerata come un obiettivo di apprendimento cross-curriculare alla cui realizzazione cooperano tutti gli insegnanti o realtà in cui è una disciplina separata con monte orario e insegnante dedicato. Ciò rende complessa una sua trattazione univoca sebbene i primi due approcci siano quelli prevalenti (Eurydice, 2017; Damiani, 2021).

Le associazioni studentesche, le assemblee e la partecipazione degli studenti e dei genitori sono momenti in cui poter fare esperienza della vita democratica ed è per questo che sono presenti in misura maggiore, rispetto al precedente rapporto, all'interno delle linee guida nazionali dei singoli paesi del network (Damiani, 2021). La valutazione degli apprendimenti nell'educazione civica e alla cittadinanza – così come la progettazione didattica – è invece un processo che inizia in aula ma si estende al di fuori e prevede l'utilizzo di metodi e strumenti valutativi differenti poiché si esplica in un passaggio tanto importante quanto complesso per i contesti in cui ha luogo e per gli obiettivi che si prefigge di raggiungere: la valutazione tradizionale, il *peer-assessment*, il *project-based assessment* o il *portfolio assessment* sono solo alcuni dei metodi adottati (Topping, 2003).

Generalmente non sono previsti test nazionali standardizzati sull'educazione civica e alla cittadinanza se non con il fine di certificare l'acquisizione di determinate competenze, mentre la formazione iniziale degli insegnanti, nonostante ci siano stati alcuni aggiornamenti, rimane ancora un nodo da risolvere (Eurydice, 2017). La specializzazione nella disciplina come materia di insegnamento, infatti, è di recente istituzione. La prassi vuole che spesso gli aspiranti docenti siano formati maggiormente sulle discipline di indirizzo e ricevano solo un'iniziale introduzione all'educazione civica e alla cittadinanza. Nella maggior

1 Per ulteriori approfondimenti: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

parte dei paesi, infatti, sono indicate solo alcune *skills* che devono essere acquisite da tutti gli insegnanti, ma in 17 sistemi scolastici su 42 non sono ancora definite quali conoscenze, abilità e competenze di cittadinanza debbono essere formate negli insegnanti durante il percorso di introduzione alla professione. Se i materiali di supporto all'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza, come i quadri delle competenze, i manuali, i decreti ministeriali, le risorse web e quelle internazionali o le attività di formazione in itinere proposte agli insegnanti sono iniziative che si sono diffuse sempre di più negli ultimi anni, le occasioni fornite ai dirigenti scolastici sembrano essere ridotte in quasi tutte le realtà oggetto di studio: spesso, si legge dal report Eurydice (2017), la formazione civica e alla cittadinanza messa a disposizione per chi presiede gli istituti scolastici è riconducibile alla promozione dell'educazione civica e alla cittadinanza a scuola attraverso il piano dell'offerta formativa, la cultura democratica, la cooperazione con le famiglie, le attività extra-curricolari e la collaborazione tra colleghi. La conferma recente dei dati riguardanti i docenti arriva dall'ambito internazionale e da quello nazionale: gli insegnanti italiani, nello specifico, si sentono ben preparati ad insegnare argomenti come diritti e doveri, diritti umani, emigrazione/immigrazione, pensiero critico e Unione Europea e Costituzione (INVALSI, 2016).

3. Le indagini internazionali sull'educazione civica e alla cittadinanza

Qual è, dunque, il compito della scuola, dei dirigenti scolastici e degli insegnanti nel preparare gli studenti ad essere cittadini consapevoli e responsabili?

Le politiche introdotte in ambito europeo hanno evidenziato il quadro teorico e le possibili strade da intraprendere relativamente all'educazione civica e alla cittadinanza, tuttavia, è grazie ad alcune indagini internazionali condotte in primis dall'IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, che sono stati raccolti dati standardizzati sugli atteggiamenti, le credenze e le opinioni degli studenti, nonché sull'organizzazione dell'educazione alla cittadinanza nei diversi sistemi scolastici partecipanti alla ricerca.

La prima indagine dell'IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza fu realizzata tra il 1966 e il 1976 all'interno del più vasto studio denominato *Six Subjects Survey* sulle scienze, sulla lettura, sulla letteratura, sull'inglese e sul francese. Lo studio, che vide la partecipazione dell'Italia sostenuta e supportata dall'accademico e pedagogista Visalberghi (Corsini, 2018), aveva lo scopo di indagare in che modo gli obiettivi posti per l'educazione civica e alla cittadinanza fossero raggiunti nei sistemi scolastici dei paesi partecipanti e quanto istituzioni esterne alla scuola, come la famiglia o i mass media, fossero rilevanti per il raggiungimento di questi ultimi. Se fosse possibile delineare gli atteggiamenti del buon cittadino era una delle domande di ricerca a cui si voleva dare una risposta tramite i dati raccolti attraverso la somministrazione di test cognitivi e questionari agli studenti di 10 anni, di 14 anni e dell'ultimo anno della scuola secondaria superiore, nonché agli insegnanti e ai dirigenti scolastici. I risultati dello studio, già all'inizio degli anni Settanta, riportavano che il livello raggiunto dagli studenti nelle tematiche civiche era associato a tre fattori, il supporto nei valori democratici, il supporto del governo nazionale e l'interesse civico e la partecipazione, mentre i punteggi raggiunti dai singoli Paesi non potevano essere attribuiti alle differenze nei curricula scolastici, bensì alle strategie didattiche utilizzate: un clima di classe accogliente e la possibilità di potersi esprimere liberamente durante le ore di lezione con i compagni e con gli insegnanti aveva effetti positivi sugli atteggiamenti e, dunque, sui risultati degli studenti (Bloom, 1969; Oppenheim, Torney, 1974; Torney, Oppenheim, 1975; Peaker, 1975; Walker, 1976; Passow, 1976).

La seconda indagine dell'IEA sull'educazione civica, *Civic Education Study*, fu condotta tra il 1994 e il 2002 e fu l'indagine su questo tema più partecipata fino ad allora. Avendo come *framework* di riferimento la democrazia, la cittadinanza, l'identità nazionale, la coesione sociale e la diversità, monitorare il coinvolgimento nella società dei giovani (i quattordicenni frequentanti l'ottavo grado di scolarità e in alcuni paesi i diciassette-diciannovenenni) era l'intento principale, tanto è vero che nel 1999 e nel 2000 furono somministrati questionari di sfondo sia agli studenti che agli insegnanti e ai dirigenti scolastici. All'inizio del nuovo millennio i giovani quattordicenni in particolare dimostravano di avere buone conoscenze degli ideali fondanti la democrazia, ma con differenze tra i Paesi: in alcuni casi la capacità di comprendere gli avvenimenti sociali si dimostrava più superficiale o influenzata dagli avvenimenti della vita privata, anche se la partecipazione politica era comunque ritenuta cruciale, infatti nella maggior parte dei casi i giovani

afferstavano che avrebbero esercitato il diritto di voto una volta compiuta la maggiore età (Steiner-Khamsi *et alii*, 1999; Torney-Purta *et alii*, 1999; Torney-Purta *et alii*, 2001; Amadeo *et alii*, 2002; Schulz, Sibbens, 2004).

La terza indagine comparativa realizzata dall'IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza è l'*International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) che ha visto la sua prima edizione nel 2009, una seconda edizione nel 2016 e uno studio *in progress* per il 2022. Fin dall'inizio l'obiettivo, sulla scia dei precedenti studi, era quello di analizzare quanto i giovani fossero preparati a partecipare come attivi cittadini alla vita della società democratica moderna. Atteggiamenti, attitudini e credenze degli studenti dell'ottavo grado di scolarità (13,5 anni in media) sono stati indagati negli ultimi anni e i dati emersi sono stati indicati dall'UNESCO come una solida base scientifica da cui partire per monitorare l'andamento dell'obiettivo numero 4, "Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti", dell'Agenzia 2030². I dati sulla conoscenza civica degli studenti nell'edizione del 2016, la più recente, sono stati raccolti attraverso una prova cognitiva e un questionario compilato da studenti, insegnanti e dirigenti scolastici e sono stati presentati in tre diversi report: il report internazionale, quello dedicato all'Europa e quello dedicato all'America Latina (Schulz *et alii*, 2016a; 2016b; Losito *et alii*, 2018; Schulz *et alii*, 2018). Le analisi evidenziano che dal 2009 c'è stato un innalzamento significativo delle conoscenze civiche degli studenti che si collocano nei livelli A e B in particolar modo in 11 paesi partecipanti tra cui Svezia, Russia e Norvegia. Buoni predittori per la conoscenza civica e la partecipazione delle giovani generazioni, infatti, sono il background socio-economico e familiare, il clima di classe inclusivo e aperto al confronto e alla discussione e, nella maggior parte dei paesi, il genere: le ragazze sono più inclini a farsi coinvolgere nella ricerca di informazioni relative a tematiche civiche rispetto ai coetanei, anche se sono meno propense a prendere parte ad attività politiche nel futuro. Un altro buon predittore è l'equità: la media internazionale riporta che il 94% dei giovani è d'accordo o fortemente d'accordo nel concedere gli stessi diritti alle donne e agli uomini, mentre solo il 15% degli studenti di genere maschile afferma che le donne non devono prendere parte alla vita politica (il dato, tuttavia, varia a livello di singolo Paese, infatti in Messico, ad esempio, la percentuale di studenti d'accordo sul fatto che le donne non partecipino alla vita politica sale al 76%). Nel 2016 i giovani hanno affermato di provare più fiducia nei confronti del governo nazionale e del parlamento che nei confronti dei partiti politici e dei media tradizionali (es. quotidiani o TV). Inoltre, in media il 9% degli studenti ha partecipato a iniziative di protezione ambientale nei 12 mesi precedenti la rilevazione, mentre il 49% ritiene che sforzarsi a proteggere e mantenere pulito il mondo in cui si vive è una delle caratteristiche del "buon cittadino" (Schulz *et alii*, 2016a; 2016b).

4. Conclusioni

In una prospettiva più ampia che richiama il dibattito degli esperti sull'educazione civica e alla cittadinanza non si possono non includere le competenze di cittadinanza all'interno delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, così come delineate dal Parlamento Europeo (Spagnuolo, 2017) e dal progetto PISA (*Programme for International Student Assessment*) dell'OCSE, Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, che, monitorando con ciclicità triennale le *literacy* in lettura, matematica e scienze, contribuisce a definire quali sono le abilità fondamentali per chi vuole esercitare i propri diritti e doveri (Losito, 2014; OECD, 2019a; 2019b). L'edizione del 2018, inoltre, ha preso in considerazione il costrutto di "*global competence*": in un mondo sempre più eterogeneo saper creare connessioni e relazioni e avere uno sguardo critico e interculturale sulla realtà è una competenza di grande rilievo (OECD, 2019a; 2019b).

Spesso la scuola è indicata come luogo in cui educare ai rapporti interpersonali, anche se nelle società democratiche non è la sola responsabile dell'educazione alla cittadinanza. I giovani possono vivere alcune esperienze anche al di fuori delle istituzioni formalmente deputate all'istruzione e alla formazione. Tuttavia, è stato messo in evidenza che là dove già tra i banchi si respira un'aria di partecipazione democratica e un

2 Per ulteriori approfondimenti: <https://www.agenziacoazione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/> <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

clima aperto di discussione e di scambio gli studenti sono portati naturalmente ad essere più coinvolti nella vita della comunità. L'educazione civica e alla cittadinanza in questo senso è, infatti, un supporto nella formazione degli adulti del domani attivi, informati e responsabili poiché non si relega solamente ai processi di apprendimento che hanno luogo in aula, ma si estende anche ad altri luoghi, istituzioni, momenti e attori presenti nella società (Torney-Purta *et alii*, 2001; Eurydice, 2017).

Lo scarto tra ciò che è dichiarato e ciò che veramente è praticato, messo in luce dai risultati delle indagini internazionali, e tra gli obiettivi e le pratiche didattiche quotidiane non deve però essere un deterrente alla diffusione e all'applicazione dei principi per l'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza. Tenere presente l'apporto che ogni disciplina può dare nel costruire le competenze di cittadinanza è quanto mai importante (Losito, 2021).

Non è tutto. Una concezione così estesa dell'educazione alla cittadinanza, come quella elaborata dal Consiglio d'Europa e dagli organismi sovranazionali come l'IEA e l'OCSE, richiede una formazione ad hoc sia iniziale che *in itinere* degli insegnanti che li includa trasversalmente senza distinzione di disciplina insegnata. Conoscere i contenuti specifici dell'educazione civica e alla cittadinanza, saper padroneggiare le modalità didattiche, saper valutare tali processi e possedere le competenze di cittadinanza, organizzative, comunicative e di problem solving necessarie è solo il punto di partenza. Il dirigente scolastico e tutto il collegio dei docenti giocano un ruolo fondamentale in questi processi. Le occasioni di formazione rese disponibili agli insegnanti e il supporto fornito loro tramite percorsi specifici e materiali di apprendimento è senza dubbio uno dei nodi centrali per l'implementazione dell'educazione civica e alla cittadinanza e per la formazione di giovani adulti proattivi, partecipi, informati e responsabili (Eurydice, 2017; Baldacci *et alii*, 2020; Losito, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Albert L. *et alii* (2021). Introduzione, *Scuola democratica*, pp. 5-13. In <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/100664>.
- Amadeo J.A. *et alii* (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Baldacci M., Nigris E., Riva M. G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano: FrancoAngeli.
- Bloom B. (1969). *Cross-national study of educational attainment: Stage I of the IEA investigation in six subject areas. Final Report*. (voll. 1-2). In <https://eric.ed.gov/?id=ED034290>; <https://eric.ed.gov/?id=ED034300>.
- Corsini C. (ed.). (2018). *Rileggere Visalberghi*. Roma: Nuova Cultura.
- Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Education Recommendation CM/Rec (2010)7 and explanatory memorandum*. In <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016803034e3>.
- Council of Europe (2017). *Learning To Live Together. Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. In <https://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd>.
- Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1 Context, concepts and model*. In <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>.
- Damiani V. (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola democratica*, 12(speciale): 29-42.
- Dewey J. (1916). *Education and democracy*. New York: Macmillan.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (EC) (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union*. In <https://op.europa.eu/s/uQyb>.
- Giancola O., Viteritti A. (2019). Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure. *Scuola democratica*, 10(1): 11-40.
- Husén T. (1979). An international research venture in retrospect: The IEA surveys. *Comparative Education Review*, 23(3): 371-385.
- INVALSI (2016). Indagine IEA ICCS 2016: i risultati degli studenti italiani in Educazione civica e alla cittadinanza. In https://www.invalsi.it/invalsi/ri/iea-doc/iccs2016/Rapporto_ICCS_2016_definitivo.pdf.
- Losito B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, 1: 53-72.
- Losito B. *et alii* (2018). *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report*. New York: Springer Nature.

- Losito B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola democratica*, 12(speciale): 189-201.
- Mariantoni S., Vaccarelli A. (2018). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza: Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: FrancoAngeli.
- OECD (2019a). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019b), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Oppenheim A. N., Torney J. (1974). The Measurement of Children's Civic Attitudes in Different Nations. New York: Halsted Press. In <https://eric.ed.gov/?id=ED109042>.
- Pasolini E. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Le proposte delle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica*, 12(speciale): 15-28.
- Passow A. H. (1976). The National Case Study: An Empirical Comparative Study of Twenty-One Educational Systems. International Studies in Evaluation VII. In <https://eric.ed.gov/?id=ED127725>.
- Peaker G. F. (1975). An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries: A Technical Report. New York; Halsted Press. In <https://eric.ed.gov/?id=ED117125>.
- Schulz W., Sibberns H. (eds.) (2004). *IEA Civic Education Study technical report*. Amsterdam: IEA.
- Schulz W. et alii (2018). *Young People's views of government, peaceful coexistence, and diversity in five Latin American countries: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report*. New York: Springer Nature.
- Schulz W. et alii (2016a). *IEA international civic and citizenship education study 2016 assessment framework*. New York: Springer Nature.
- Schulz W. et alii (2016b). *Becoming citizens in a changing world. IEA International Civic and Citizenship Education Study*. New York: Springer Nature.
- Schulz W. et alii (2018). ICCS 2016 technical report. *Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.
- Schulz W. et alii (2010). Indagine internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza 2009: quadro di riferimento. Roma: INVALSI.
- Spagnuolo G. (2017). Educazione, cultura e apprendimento permanente in Europa per favorire le competenze chiave e i diritti di cittadinanza. *DigItalia*, 91-100.
- Steiner-Khamsi G., Torney-Purta J., Schwille J. (1999). *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship*. Amsterdam: Elsevier Press.
- Topping K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. In M. R. Segers, F. Dochy, E. Cascallar, *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 55-87). Dordrecht: Springer.
- Torney J. V., Oppenheim A. N., Farnen R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. Sidney and Canberra: Halstead.
- Torney-Purta J., Schwille J., Amadeo, J. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta J. et alii (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Walker D. A. (1976). *The IEA six subject survey: An empirical study of education in twenty-one countries*. Sidney and Canberra: Halstead.

Virtù e cittadinanza. Due idee “pedagogiche”

Virtue and citizenship. Two “educational” ideas

Furio Pesci

Full Professor of History of Education | Sapienza University of Rome (Italy) | furio.pesci@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pesci, F. (2021). Virtue and citizenship. Two “educational” ideas. *Pedagogia oggi*, 19(2), 145-151.

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-022021-19>

ABSTRACT

The history of ethical and political thought and that of pedagogical ideas share some common aspects and themes. It is known, for example, that in classical Greece citizenship was closely connected with the sharing of a cosmos of values, attitudes and social practices centred around the idea of “virtue”; this connection, which implied the transmission of that cosmos of values and attitudes from one generation to the next, constitutes a central element in the history of Western culture and education.

After an analysis of some of the main ancient and modern positions in this regard, this paper focuses on the principal pedagogical theories of the twentieth century; in fact, a wide-ranging debate regarding democracy and the “educational” needs that its stability and prosperity implies took place during the last century. It is possible to grasp harmonies and dissonances through diverging ideological options, which the “global” perspective assumed today by the main trends in contemporary political and educational theories tries to overcome.

La storia del pensiero etico e politico e quella delle idee pedagogiche presentano alcuni aspetti e tematiche comuni, che emergono dal contesto culturale e valoriale delle singole epoche e società storiche. È risaputo che nella Grecia classica la cittadinanza era strettamente connessa con la condivisione di un cosmo di valori, atteggiamenti e pratiche sociali imperniate sull’idea di “virtù”; questa connessione, che implicava la trasmissione da una generazione all’altra di quel cosmo di valori e atteggiamenti, costituisce un elemento centrale nella storia della cultura e dell’educazione occidentali.

Dopo un’analisi di alcune tra le principali posizioni antiche e moderne al riguardo, il testo si sofferma sulle principali teorie pedagogiche del Novecento; nel secolo scorso, infatti, si è sviluppato un ampio dibattito sulla democrazia e sulle esigenze “educative” che implica per la sua stessa stabilità e prosperità. È possibile cogliere armonie e dissonanze nella diversità delle opzioni ideologiche, che oggi la prospettiva “globale” assunta dalle tendenze principali della politica e della pedagogia contemporanea tenta di superare.

Keywords: Democracy, Virtue, Citizenship, Ideology, Globalization

Parole chiave: Democrazia, Virtù, Cittadinanza, Ideologia, Globalizzazione

Received: August 31, 2021

Accepted: October 28, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Furio Pesci, furio.pesci@uniroma1.it

1. Virtù e cittadinanza nel pensiero antico e medievale

Secondo una definizione di Beiner e Kingston (2005), essere cittadini consiste nel condividere la vita di una comunità politica, nel godere dei suoi benefici e assumere responsabilità politiche che rendano effettiva questa esperienza di condivisione. Nella prospettiva “classica”, l’educazione punta a dirigere la gioventù nell’esercizio della ragione e nell’osservanza della legge della *polis*, non solo nel senso che l’educazione influenza le leggi ma anche che le leggi stesse hanno un fine educativo da realizzare.

Nella repubblica platonica (Platone, 2009), l’educazione è formazione alla vita pubblica (specialmente per i governanti e per i guerrieri) con la disciplina delle passioni attraverso la musica e la ginnastica, e con la coltivazione dell’intelligenza attraverso le arti liberali e la dialettica. Tuttavia, in uno stato diverso da quello ideale platonico, le virtù del buon cittadino possono essere diverse da quelle dell’uomo buono.

Questa distinzione tra virtù civica e virtù morale impegna gli antichi nella sua relazione con il problema, tutt’altro che teorico, della possibilità che un uomo virtuoso viva in una società cattiva. D’altra parte, la virtù del cittadino anche per Aristotele (2014) è in relazione con la costituzione dello Stato di cui questi è membro, dato che il buon cittadino non ha bisogno necessariamente di possedere la virtù che rende buono l’uomo (ma in alcuni stati l’uomo buono e il buon cittadino sono la stessa persona).

Si tratta, in fondo, del rapporto tra la dimensione morale e quella politica della cittadinanza, un altro tema approfondito da Aristotele (2014). Secondo lo Stagirita, il cittadino, in senso generale, è colui che condivide decisioni e incarichi pubblici ed ha titolo a partecipare ad un ufficio che implica l’assunzione di decisioni per la città; la città è l’insieme delle persone che condividono questa partecipazione in un numero adeguato al fine di una vita autosufficiente. La definizione di cittadinanza aristotelica sembra alquanto limitata, ma, in effetti, contiene un concetto preciso di ciò che si richiede al fine della fioritura autentica della natura umana e della vita “buona” (Beiner, Kingston, 2005).

Nella Roma repubblicana l’idea della virtù del cittadino trova il suo culmine nella pratica di un coraggioso eroismo militare in difesa dello Stato. La ricerca della gloria, dell’onore e del potere da parte del cittadino romano, per difendere la libertà e l’autonomia dello stato entrerà in crisi allorché il pensiero cristiano, soprattutto ad opera di Sant’Agostino (2001), revocherà in dubbio l’attaccamento a questi beni, denunciando la sostanziale futilità di ogni ambizione terrena. Sulla scia di Agostino, l’ideale di cittadinanza rimase quasi assente dal pensiero medievale, apparendo di nuovo nella tradizione occidentale solo con il Rinascimento italiano.

2. In età moderna

Machiavelli, particolarmente nei *Discorsi* (Machiavelli, 2013), è considerato il più famoso ed anche il più controverso difensore rinascimentale delle libertà del cittadino, ispirandosi all’ideale della virtù civica, alla maniera praticata dai romani. Machiavelli auspica un nuovo ethos di devozione e dedizione alla comunità politica fondato sulla pratica dell’autogoverno e dell’autodifesa collettivi.

Le lotte religiose successive alla Riforma in Europa diedero avvio a nuovi modi di intendere la relazione tra governanti e governati specialmente in materia di pratiche religiose. Questi dibattiti portarono avanti una riflessione più ampia sul concetto del diritto naturale del singolo, che più tardi divenne uno strumento efficace nella lotta contro l’assolutismo. Il secondo *Trattato sul governo* di Locke (Locke, 1689) è il resoconto migliore di questo filone di pensiero, che lega l’idea dei diritti individuali ad una nozione di sovranità collettiva, anche se lo stesso Locke non rifiuta la monarchia.

Teorie moderne, specialmente quella di Rousseau, si sono basate su visioni più antiche della virtù del cittadino per lamentare la carenza di partecipazione attiva nell’autogoverno collettivo. Al centro della filosofia politica di Rousseau (1762) è l’idea che gli esseri umani devono essere capaci di una partecipazione forte e intensa, simile all’antica esperienza della cittadinanza. Quando Rousseau afferma che gli uomini moderni fanno solo cosa significa essere borghesi e non hanno nozione di ciò che significa essere cittadini rende perfettamente chiaro quanto carenti egli considerasse gli uomini moderni rispetto a questo aspetto.

La celebrazione, forse la mitizzazione dell’antica cittadinanza, non è rimasta incontestata all’interno del pensiero politico moderno. Leggere Rousseau suscita l’impressione che la più forte teorizzazione della cittadinanza si trovi al di fuori e in opposizione polemica alla tradizione liberale, ma c’è nello stesso tempo

una riflessione forte e rilevante sulla cittadinanza e le virtù civiche all'interno del liberalismo stesso. Tocqueville (1835-1840) e John Stuart Mill (1859 e 1861) sono due importanti esempi di teorizzazione delle virtù e dei comportamenti civici all'interno della tradizione liberale, entrambi fortemente impegnati a sviluppare la dimensione della responsabilità civica nel quadro di una prospettiva liberale, in questo modo contribuendo in maniera decisiva alla teoria moderna della cittadinanza.

Nella democrazia che Mill contempla come ideale, la questione più importante è promuovere la virtù dell'intelligenza nei cittadini. Il filosofo inglese non delinea uno specifico curriculum per la formazione dei cittadini, ma è chiaro che la loro educazione non può essere portata a compimento nelle scuole. La superiorità della democrazia, secondo Mill, sta nel fatto che essa invita i cittadini a considerare gli interessi altrui e non solo i propri, e ad essere guidati, in caso di conflitti e divergenze, da una regola diversa da quella dell'interesse personale, ad applicare di volta in volta e reciprocamente principi che abbiano come ragion d'essere il bene comune. Per tutto ciò è necessaria la frequente esperienza del lavoro comune, ed occorre una scuola di "spirito pubblico" (*public Spirit*), nella quale, un uomo diviene cittadino facendo ciò che deve fare un cittadino e imparando, così, ad agire nel modo in cui un cittadino deve agire.

Se il futuro cittadino deve agire da uomo libero, deve anche essere formato in gioventù ad agire così. La formazione e l'orientamento professionale preparano l'uomo ad essere artigiano, lavoratore, ma non cittadino. Solo l'educazione liberale è adeguata, per Mill, al fine di creare quella intelligenza libera e critica richiesta per la vita del cittadino, per l'esercizio adeguato della cittadinanza stessa.

Quindi, in uno stato che si fonda sul suffragio universale il problema educativo assume proporzioni molto più ampie ed anche una intrinseca difficoltà. Con l'avvento del suffragio universale, che Mill sostiene, lo stato deve affrontare la responsabilità di rendere l'educazione liberale disponibile per ogni futuro cittadino e metterlo in grado di adempiere ai doveri cui sarà chiamato con il raggiungimento dell'età matura. La formazione del carattere è sempre più difficile della formazione della mente. Nell'educazione per la cittadinanza il problema della formazione morale implica ancora la questione se l'uomo buono e il cittadino buono siano identici per virtù, sullo sfondo della discussione plurisecolare sui "fini" dell'educazione stessa (Brezinka, 1987).

3. Il dibattito novecentesco

Questi riferimenti non esauriscono, ovviamente, l'ampio e variegato ventaglio delle posizioni emerse nel dibattito moderno sulla questione, ma sono, forse, sufficienti per impostare una riflessione sugli orientamenti delle principali teorie dell'educazione nel contesto di un secolo tormentato come il Novecento, in cui il confronto politico tra le ideologie ha influenzato anche le pedagogie e le stesse scienze dell'educazione (sul rapporto tra differenti teorie e tradizioni religiose, morali e pedagogiche è ancora utile Brezinka, 1992).

Direttamente legato alla tradizione empiristica ed utilitaristica anglosassone è John Dewey, nel cui pensiero troviamo riformulato il legame tra la prospettiva filosofico-antropologica e quella filosofico-pratica intorno alle virtù. In *Natura e condotta dell'uomo* (1922), l'opera principale di Dewey al riguardo, troviamo la questione chiaramente formulata a partire dalla definizione di virtù e vizi come "abitudini che incorporano forze oggettive", "interazioni di elementi relativi alla particolare struttura di un individuo con elementi forniti dal mondo circostante" (Dewey, 1922, p. 23).

È il rapporto del singolo individuo con il suo ambiente sociale, con il gruppo a cui appartiene o a cui fa riferimento, a forgiare queste "forze" in forme elementari: "gli altri approvano, disapprovano, protestano, incoraggiano, partecipano e resistono. [...] Non esiste neutralità" (Dewey, 1922, p. 23). Soprattutto, per Dewey è importante riconoscere la concomitanza tra il passato e il presente a partire da questi fenomeni elementari, che a sua volta giustifica tanto la nostra adesione alle tradizioni e ai valori che abbiamo acquisito dalle generazioni che ci hanno preceduto quanto l'esigenza di una costante ridefinizione e di un continuo rinnovamento: "La devozione a tutto ciò che nell'ambiente già costituito rende possibile una vita degna è il principio di ogni progresso. [...] Perciò, per quanto si sia fatto, resta sempre ancor più da farsi. Possiamo accogliere e trasmettere la nostra eredità soltanto rifacendo costantemente il nostro ambiente" (Dewey, 1922, p. 28).

Questa prospettiva spiega anche perché Dewey sia divenuto, in fondo, nella seconda metà del secolo scorso, un punto di riferimento tanto della cultura *liberal* quanto di alcune versioni del comunitarismo

nordamericani. Il suo richiamo alla necessità che la vita democratica incida sulle “strutture” e sulle “istituzioni” si basa, infatti, nel pensiero del filosofo statunitense, sulla percezione del legame di ciascun individuo, e specialmente delle generazioni più giovani, ad un passato condiviso (Dewey, 1922, p. 28).

Nell’analisi delle ideologie del Novecento, può essere interessante confrontare la prospettiva “liberal-democratica” deweyana con quella cattolica, rinnovatasi profondamente nel corso del Novecento con il personalismo di pensatori come Maritain e Mounier, molto diversi tra loro, ma uniti nella comune sottolineatura del legame tra persone e “comunità”, che passa per la definizione delle virtù come strumenti essenziali di questo legame e che ha conseguenze profonde sul piano pedagogico: lo scopo dell’educazione è “guidare l’uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana, provvista delle armi della conoscenza della forza del giudizio e delle virtù morali mentre nello stesso tempo a lui giunge l’eredità spirituale della nazione e della civiltà alle quali egli appartiene” (Maritain, 1943/1981, p. 25).

Per Maritain, “l’individualismo borghese è finito” (Maritain, 1943/1981, p. 126). Il problema consiste nel sostituirlo “[...] con una civiltà personalistica e comunitaria fondata sugli umani diritti e che soddisfi le aspirazioni e i bisogni sociali dell’uomo”. (Maritain, 1943/1981, p. 126).

La conseguenza sul piano pedagogico diventa il recupero e l’aggiornamento dell’idea di un’educazione liberale “per tutti”, con un implicito riferimento alla coltivazione delle “virtù”, che è sempre stato un caposaldo dell’educazione umanistica e liberale: scopo dell’educazione è, allora, “l’espansione delle nostre attività interne che godono dei frutti della conoscenza e della bellezza attività di cui l’uomo è reso capace dall’educazione liberale” (Maritain, 1943/1981, p. 127). Il contesto è quello della democrazia, dei diritti umani e del cittadino nel legame che unisce la persona alla società: “l’educazione liberale deve essere estesa a tutti” (Maritain, 1943/1981, p. 127-128).

Può essere significativo, oggi, considerare anche affinità e differenze tra queste impostazioni e le proposte pedagogiche emerse in ambito marxista, posizione ideologicamente antagonista rispetto alle altre sopra riportate, ma in alcune sue espressioni convergente sul terreno delle proposte pedagogiche. È il caso dello stesso Gramsci, sostenitore della necessità di costituire una “élite di intellettuali” organicamente legati al partito comunista e alla classe proletaria nella cornice di una “concezione superiore della vita” che Gramsci concepisce ricorrendo al lessico della cultura e dell’educazione umanistiche e liberali.

Se, infatti, “autocoscienza critica significa storicamente e politicamente creazione di una élite di intellettuali”, perché “una massa umana non si distingue e non diventa indipendente per sé senza organizzarsi in senso lato” (Gramsci, 1975, II, 1386), “la filosofia della *praxis* non tende a mantenere i semplici nella loro filosofia primitiva del senso comune ma invece a condurli a una concezione superiore della vita [...] per costruire un blocco intellettuale-morale che rende politicamente possibile un progresso intellettuale di massa e non solo di scarsi gruppi intellettuali” (Gramsci, 1975, II, 1384-85; 1505-1506).

Il contrasto recente, vivo soprattutto nei Paesi anglosassoni, tra i cosiddetti *liberal* e i “comunitari”, ha evidenziato le forme nuove che, nella società dei consumi e della “postmodernità”, ha assunto l’antica preoccupazione per il carattere attenuato della cittadinanza nelle democrazie rappresentative contemporanee (cfr. ad es. Sandel, 1984 e la sintesi di Hursthouse, 2005). La preoccupazione reale non è soltanto la comunità ma piuttosto l’eclissi di più ricche possibilità di impegno civile e persino di identità in un’epoca dominata da concezioni etico-politiche di carattere procedurale (Rawls, 1993) e *liberal*.

Questa critica, di stampo civico-repubblicano, al liberalismo negli Stati Uniti è stata formulata sul piano filosofico dall’opera influente di Hannah Arendt (1965), recuperando la sensibilità presente nella dottrina aristotelica della cittadinanza, secondo cui la vita civile costituisce un luogo privilegiato per l’espressione dell’umanità.

4. Prospettive pedagogiche

Il dibattito filosofico e politico della seconda metà del Novecento ha influenzato fortemente, soprattutto nel contesto culturale anglosassone, una riflessione sulle finalità dell’educazione morale. La sintesi di Nucci e Narvaez (2008) rende conto dello stato della situazione, che si potrebbe riassumere con un richiamo agli indirizzi principali di un dibattito tuttora in corso.

Anzitutto, si deve ricordare l’importanza storica della *values clarification* (Simon, Howe, Kirschenbaum,

1972), corrente che negli anni Sessanta e Settanta ebbe molta diffusione nelle scuole statunitensi, suscitando interesse e la preparazione di programmi analoghi anche in Europa. Questo approccio era basato sulla discussione tra pari dei principali valori e problemi di carattere morale secondo una modalità non direttiva di gestione del gruppo (classi scolastiche, soprattutto) da parte degli insegnanti.

La *values clarification* riscosse molta approvazione, ma anche dissensi crescenti, dapprima da parte di coloro che vi riconoscevano un eccesso di soggettivismo o addirittura di relativismo, poi anche da parte di studiosi convinti della sua scarsa efficacia dal punto di vista delle esigenze dello sviluppo cognitivo. Così, già alla fine degli anni Settanta, la teoria di Piaget (1932), approfondita e aggiornata da L. Kohlberg (1981), si diffuse ampiamente in tutto l'Occidente, sottolineando con enfasi la necessità di suscitare lo sviluppo del "ragionamento" morale come elemento centrale dal punto di vista cognitivo-evolutivo. L'obiettivo dello sviluppo e dell'educazione morale è, secondo questo orientamento, la "giustizia" (*justice*), intesa in termini che richiamano, almeno indirettamente, l'etica puritana e quella kantiana, ma universalmente riconoscibili e condivisibili anche da altri punti di vista.

Se questi approcci e metodi hanno trovato credito soprattutto nel contesto della cultura liberaldemocratica occidentale, la percezione sociale di alcuni problemi (soprattutto la diffusione delle droghe e dei reati connessi) ha convinto una parte dell'opinione pubblica, innanzitutto nordamericana, della necessità di un più saldo legame tra le pratiche educative ispirate, in vario modo, dalla psicologia dell'età evolutiva e dell'educazione, e i valori tradizionalmente presenti nella cultura e nella società occidentali.

Questa è stata la motivazione fondamentale per lo sviluppo della *character education*, il cui principale esponente è probabilmente T. Lickona (1991), un approccio che si ispira alla filosofia morale classica e alle sue recenti rivisitazioni critiche, in particolare recuperando l'idea di virtù e facendone uno dei cardini di progetti educativi che improntano tutta la vita delle istituzioni, soprattutto scolastiche, che ne hanno adottato i metodi.

L'inserimento dei più giovani in un ambiente scolastico e formativo inteso come comunità genera, secondo i sostenitori di questo approccio, divenuto un vero e proprio movimento organizzato, il contesto adeguato per l'esercizio di quelle competenze (le virtù, appunto) che favoriscono la crescita dell'uomo e del cittadino. La *character education* si muove, oggi, nel contesto del più ampio quadro di riferimento offerto, da un lato, da alcune tendenze del comunitarismo contemporaneo (MacIntyre, 1981) e, dall'altro, dalla *positive psychology*, l'indirizzo di ricerca, ormai divenuto una vera e propria "scuola", avviato da M. Seligman e C. Peterson sul finire degli anni Novanta, che ha riportato al centro dell'attenzione della psicologia scientifica l'idea di virtù, intesa come *character strenght* (Peterson, Seligman, 2004), vale a dire come "forza" (risorsa) della personalità in grado di orientare l'individuo verso una crescita ed una vita armoniose (e ad un'efficace resilienza di fronte a traumi e disturbi), contribuendo nello stesso tempo al bene comune.

Peterson e Seligman hanno individuato ventiquattro *character strenghts*, a loro volta riunite in sei virtù principali (corrispondenti alla visione "classica": saggezza, forza, umanità, giustizia, temperanza e trascendenza). Le virtù di umanità e giustizia sono particolarmente significative nel contesto dell'educazione morale e alla cittadinanza, che la psicologia positiva contemporanea considera con attenzione.

Alle doti di umanità, Peterson e Seligman collegano le "forze" ricomprese nella virtù della giustizia: la responsabilità sociale (cittadinanza, partecipazione, lealtà verso la comunità) e la giustizia nei rapporti con gli altri. La responsabilità civile comprende in particolare la capacità di identificare il bene comune e di riconoscere la propria posizione rispetto ad esso al di là del proprio interesse, ed implica la consapevolezza della propria responsabilità verso il miglioramento del mondo in cui si vive e la disposizione ad offrire tempo ed energie per la propria comunità, specialmente la disponibilità ad aiutare gli altri, innanzi tutto chi è in difficoltà.

La giustizia è, allora, il prodotto del retto giudizio morale, e chi ne è dotato reputa ingiusto "usare" gli altri per i propri scopi, condivide la regola d'oro ("non fare agli altri..."), si sforza, anche quando costa qualcosa, di essere giusto e sensibile verso gli altri, riconosce il rispetto dovuto ad ognuno, di essere parte di una comunità, convinto che ciascuno è responsabile delle proprie azioni.

Non va dimenticata la proposta esplicitamente "alternativa" a questi orientamenti che è venuta negli ultimi trent'anni circa dal movimento femminista, il quale ha posto l'attenzione su aspetti problematici come il carattere astratto dell'idea di giustizia e del ragionamento morale inteso alla maniera di Piaget e Kohlberg, l'esigenza di comprendere la specificità della soggettività femminile, ecc. N. Noddings (1984),

sulla scia degli studi fondamentali di C. Gilligan (1982), ha proposto un'etica della "cura" (*caring*) come fondamento di un diverso approccio all'educazione morale, che nel privilegiare le relazioni tra persone concrete riuscirebbe ad ovviare all'eccesso di astrazione presente negli altri approcci menzionati, quando ricorrono alle nozioni di "valore", "ragionamento", "carattere", non di rado implicitamente maschilisti.

Nel contesto dei dilemmi del confronto tra la cultura *liberal* e il comunitarismo, si sta sempre più affermando una nuova strada, un approccio interdisciplinare che cerca di affrontare i problemi del mondo globalizzato per individuare concetti e competenze necessari in un mondo che è sempre più interconnesso e multiculturale. Si tratta dei cosiddetti *global studies*, ai quali è strettamente connessa anche una proposta pedagogica, la *global education* (Banks, 1997; Diaz, Massalias, Xanthopoulos, 1999).

Tra i mezzi da utilizzare in questa prospettiva non è escluso il condizionamento sociale; i suoi sostenitori affermano chiaramente che gli studi scolastici sono essi stessi una forma di condizionamento sociale (Xanthopoulos, 2005). Nei termini più generali la *global education* comprende tutto ciò che concerne problemi e questioni che superano le barriere nazionali, l'introduzione conseguente di un'ideologia dell'interconnessione planetaria, ecologica, culturale, politica, tecnologica, una visione del mondo e una mentalità, una sorta di etica "globale" di stampo liberale, che dovrebbe dare forma ad atteggiamenti positivi sul piano della cura dell'ambiente, inteso come un unico ecosistema planetario.

L'educazione globale, dunque, vuole formare a una "cittadinanza" consapevolmente mondialistica, una sorta di cosmopolitismo aggiornato, che possa contribuire a risolvere efficacemente problemi come il cambiamento climatico, l'inquinamento degli oceani, l'impoverimento di risorse del pianeta, sulla base di un'etica nuova, basata su un sistema di valori universali rintracciabile, a detta dei suoi sostenitori, nei documenti delle Nazioni Unite e di altre organizzazioni internazionali.

Se tutto ciò sia possibile, è arduo giudicare oggi. In linea di principio, il tallone d'Achille della *global education* sta probabilmente nel riferimento alle organizzazioni sovranazionali e internazionali come fonti di una nuova etica, che inevitabilmente rende verticistico e dirigistico tutto il processo di cambiamento auspicato. Del resto, analisi delle contraddizioni presenti nella società globalizzata come quelle proposte da Bauman (2001) inducono ad un certo scetticismo sulle probabilità di successo della *global education* e persino sulle sue effettive intenzioni. L'orizzonte teorico di autori come Brezinka può essere, allora, utile ad una delimitazione adeguata di valori e limiti di questi tentativi d'innovazione (Brezinka, 2003).

Né l'esigenza di una cittadinanza più "partecipata" nelle democrazie contemporanee, né quella di un'educazione idonea alla vita civile e all'ethos democratico, problemi al centro del dibattito tra sostenitori del liberalismo e sostenitori del comunitarismo, sembrano aver trovato soluzioni unanimemente condivise; d'altra parte, la *global education* propone un cambiamento di prospettiva (specialmente con il suo spiccato mondialismo) che richiede ancora contestualizzazioni specifiche, sia nei confronti delle grandi questioni etiche oggi ancora in discussione intorno al rapporto tra vita buona e cittadinanza responsabile sia a proposito delle pratiche migliori per l'educazione e la formazione nella società globalizzata.

Riferimenti bibliografici

- Adler A. (1952). *The Great Ideas*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Agostino (2001). *La città di Dio*. Milano: Bompiani.
- Arendt H. (1965). *On Revolution*. New York: Viking (trad. it. *Sulla rivoluzione*. Torino: Einaudi. 2009).
- Aristotele (2014). *Politica*. (voll. 1-2). Milano: Fondazione Lorenzo Valla-Mondadori.
- Banks J., A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Bauman Z. (2001). *The Bauman Reader*. Oxford: Blackwell (trad. it. *Globalizzazione e glocalizzazione*. Roma: Armando, 2005).
- Beiner R., Kingston R. (2005). Citizenship. Overview. In *New Dictionary of the History of Ideas* (vol. 1, pp. 335-338). Farmington Hills: Thomson Gale.
- Brezinka W. (1987). *Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles.*, München: E. Reinhardt Verlag (trad. it. *Capacità. Analisi e valutazione di un fine educativo*, Vita & Pensiero, Milano 2013).
- Brezinka W. (1992). *Glaube, Moral und Erziehung*. München: E. Reinhardt Verlag (trad. it. *Morale ed educazione*. Armando, Roma 1994).
- Brezinka W. (2003). *Erziehung und Pädagogik im Kulturwandel*. München: E. Reinhardt Verlag (trad. it. *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita & Pensiero, Milano 2011).

- Dewey J. (1922). *Human Nature and Conduct*. New York: Holt (trad. it. *Natura e condotta dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1958).
- Diaz C., Massialas B. G., Xanthopoulos J. A. (1999). *Global Perspectives for Educators*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gilligan C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (trad. it. *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano 1991).
- Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere* (voll. 1-4). Torino: Einaudi.
- Hursthouse R. (2005). Virtue Ethics. In *New Dictionary of the History of Ideas* (vol. 6, pp. 2421-2423). Farmington Hills: Thomson Gale.
- Kohlberg L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Lickona T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam.
- Locke J. (1689). *Two Treatises of Government*. London: Awnsham Churchill (trad. it. *Due trattati sul governo*, UTET, Torino 1948)
- Machiavelli N. (2013). *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*. Milano: Rizzoli.
- MacIntyre A. (1981) *After Virtue*. London. Duckworth (trad. it. *Dopo la virtù*, Armando, Roma 2007).
- Makarenko A. S. (1959-1962). *Werke*. (voll. 1-7). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Maritain J. (1943). *Education at the Crossroads*. New Haven: Yale University Press (trad. it. *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1981).
- Mill J. S. (1859). *On Liberty*. London: Parker (trad. it. *Sulla libertà*, Bompiani, Milano 2000).
- Mill J. S. (1861). *On Representative Government*. London: Parker, Son and Bourn (trad. it. *Considerazioni sul governo rappresentativo*, Editori Riuniti, Roma 2019).
- Montesquieu C. L. de (1748). *De l'esprit des lois*. Ginevra. Barrillot (trad. it. *Lo spirito delle leggi*, Rizzoli, Milano, 1989).
- Noddings N. (1984). *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley-Los Angeles-London: University of California Press.
- Nucci L. P., Narvaez D. (eds.) (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York-London: Routledge.
- Peterson C., Seligman M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF (trad. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, Giunti, Firenze, 1960).
- Platone (2009). *La Repubblica*. Milano: Bompiani.
- Rawls J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press (trad. it. *Liberalismo politico*, Einaudi, Torino, 2012).
- Rousseau J.-J. (1762). *Du contract social*. Amsterdam: Rey (trad. it. *Il contratto sociale*, Armando, Roma 1963).
- Sandel M. (ed.) (1984). *Liberalism and Its Critics*. New York: New York University Press.
- Simon S. B., Howe L. W., Kirschenbaum H. (1972). *Values Clarification*. New York: Hart.
- Tocqueville A. de (1835-1840). *De la démocratie en Amérique*. Paris: Gosselin (trad. it. *La democrazia in America*, UTET, Torino 1968).
- Xanthopoulos J. A. (2005). Global Education. In *New Dictionary of the History of Ideas* (vol. 2, pp. 635-639). Farmington Hills: Thomson Gale.

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bosna, V. (2021). Politically correct, disobedient Gian Burrasca. *Pedagogia oggi*, 19(2), 152-158.

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-022021-20>

ABSTRACT

Gian Burrasca, the story by Luigi Bertelli (aka Vamba), seemed to repeat a cliché that had already been successfully tried and tested by other authors of the same period. Youngsters became familiar with the adventures of the young troublemaker, which were considered educational, mainly through comic strips. The public did not consider that the lessons they contained had a political bent; adults did not realise that the adventures of this nine-year-old boy had a disruptive charge: they educated a new citizen.

The aim of this work is to demonstrate that Giannino was paradoxically the bearer of both institutional values and innovative content. Gian Burrasca represents the forerunner manifesto of an energetic and rebellious youth that became the protagonist in the history of an era: the events narrated contributed to educating a model of youth that was the advocate of the cultural and political movements that conditioned culture, politics and schools in the first half of the twentieth century.

Gian Burrasca, il racconto di Luigi Bertelli (in arte Vamba), sembrò riproporre un cliché di successo già sperimentato da altri autori del periodo. Le vicende del giovane goliardico, considerate educative, furono diffuse tra i ragazzi soprattutto con i fumetti. Il pubblico non considerò che gli insegnamenti raccontati contenessero un indirizzo politico; gli adulti non capirono che le peripezie del novenne possedevano una carica dirompente: educavano un cittadino nuovo.

L'obiettivo del presente lavoro è di dimostrare che Giannino sia stato paradossalmente portatore di valori istituzionali e di contenuti innovativi. Gian Burrasca è il manifesto anticipatore di un giovanilismo energetico e ribelle che è stato protagonista della storia di un'epoca: le vicende narrate hanno contribuito ad educare un modello di gioventù protagonista dei movimenti culturali e politici che condizionarono la cultura, la politica e la scuola della prima metà del Novecento.

Keywords: Education, Politics, Society, School, Gian Burrasca

Parole chiave: Educazione, Politica, Società, Scuola, Gian Burrasca

Received: August 27, 2021

Accepted: November 9, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:
Vittoria Bosna, vittoria.bosna@uniba.it

Premessa

Dalla seconda metà dell'Ottocento, il modello culturale della società borghese europea si impose con una produzione letteraria, cosiddetta letteratura per l'infanzia, che aveva per protagonisti e potenziali lettori bambini in età scolare. Anche se non è corretto identificare il genere con una fascia ristretta di lettori sia per età che per censo, tali pubblicazioni di semplice e avvincente narrativa avevano lo scopo di stimolare una popolazione di analfabeti verso l'apprendimento della lettura.

Nel 1894, il Ministro Baccelli nel preambolo alla riforma della scuola scriveva senza reticenze: “[...] raccogliere tutto il mio pensiero entro la formula ‘istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può’, questo concetto ottenne manifesti segni di approvazione dalla Rappresentanza nazionale. [...] ‘Leggere, scrivere, far di conto, diventare un galantuomo operoso’ fu ed è ancora il programma vivo del buon senso italiano [...]” (Baccelli, R.D. 525, 1984). Premere verso l'alfabetizzazione rappresentava una maniera per uniformare il linguaggio, per migliorare le performance intellettive, per omologare i comportamenti e i sentimenti. Sulla spinta degli esempi inglesi e americani, in Italia si vide la nascita di una letteratura di formazione; i ragazzi diventano protagonisti e destinatari di pubblicazioni molto divulgate. Opere destinate ai più piccoli come il *Giannetto* (Parravicini, 1837) di Luigi Alessandro Parravicini, *Pinocchio* di Carlo Lorenzini, in arte Collodi, comparso a puntate dal 1883¹, *Cuore* di Edmondo De Amicis del 1886 furono strumenti per superare l'analfabetismo presente dopo l'unificazione. L'Italia contava il 78% di analfabeti, con punte più alte nelle regioni meridionali, in Calabria, Sicilia e Sardegna, ad esempio, gli analfabeti erano tra il 90 e il 91% della popolazione, la quasi totalità (Petrucci, 1991).

Nel 1906 usciva *Il giornalino della domenica*, un periodico che con tutta evidenza era destinato all'attenzione dei ragazzi ma che non disdegnava di ammiccare al pubblico degli adulti. Autore ed editore della rivista era Luigi Bertelli, un giornalista che era entrato in modo prepotente – con la satira – nel panorama culturale del tempo. L'opposizione del Bertelli non fu fanatica ma sempre critica e dialogica, soprattutto convinta, una prova è stata la volontà di fondare un suo giornale pur di celebrare la sua libertà di pensiero.

1. Vamba e l'impegno per i giovani

Luigi Bertelli firmava i suoi articoli con lo pseudonimo di Vamba; tale nome d'arte illustrava chiaramente la personalità e il modo d'essere dello scrittore. Tale soprannome aiuta ad analizzare Bertelli e i suoi scritti: si rifaceva sia al giullare di corte di Cedric il Rosso nel racconto *Ivanhoe* di Walter Scott, che al primo barbaro a farsi consacrare sovrano con il rito cristiano, unto nella cattedrale di Toledo nel 672. Polemico con fare satirico, capace di ridicolizzare le situazioni politiche e di mettere in risalto le trame sottili, con un fare leggero che dissimulava il suo impegno politico; inoltre, mostra un uso sagace del disegno, della metafora e del paradosso sempre presenti nei suoi lavori. Giocosso caricaturista, Bertelli amava tracciare in chiave esasperata i difetti ed estremizzare i pregi di coloro che considerava avversi al suo pensiero, deformandoli e banalizzandoli, in sostanza delegittimandoli. Avrebbe voluto educare i suoi giovani lettori ad amare l'Italia e a lottare per portare a compimento il progetto risorgimentale, sostenendo le pretese di unire all'Italia le terre, recandosi anche a Fiume su “invito” del Comandante il 1919 (Gallo, 2008, p. 301).

Il passaggio del Bertelli “dal giornalismo ‘per grandi’ a quello ‘per ragazzi’, dall'azione politica a quella pedagogica”, non costituì per l'Autore un disconoscimento dei suoi ideali di laico e radicale, ma costituì invece un diverso orientamento. Per questo motivo i giovani “dovevano essere rimessi in contatto con i grandi ideali nazionali, si doveva soprattutto scardinare quell'abito conformistico e ‘qualunquistico’ che soffocava, nell'ambiente stesso della famiglia e della scuola, i doveri e gli ideali della gioventù” (Barsali, 1967).

1 “Quello di Pinocchio è insomma un discorso pedagogico nuovo, rivoluzionario anche per i nostri tempi: camminare assieme sui sentieri della vita, fanciulli e adulti [...]”, D. Giancane, *Gli eroi di carta, da Gian Burrasca a Pinco Pallino*, Levante, Bari 2011, p. 51.

1.1 I modelli per giovani nuovi

Il primo romanzo per ragazzi di Bertelli dal titolo *Ciondolino*, soprannome attribuito al piccolo Giletto per via della sua camicia fuori dai calzoncini; era uno studentello svogliato che, per aggirare le fatiche scolastiche, fantasticava di trasformarsi in formica. Appare scontata l'interpretazione moralistica destinata ai giovani e alla scuola, per stimolarli al lavoro alla luce del suo impegno politico e intellettuale (Vamba, 2011, p. 295)². Sembrerebbe che Bertelli, resosi conto che con i suoi scritti critici non riusciva a incidere nella politica italiana, indirizzi i suoi sforzi verso una letteratura che possa formare le nuove generazioni, incitandole alla libertà intellettuale e ad affrancarsi da errori culturali pregressi: "Ho pensato, bambini, di farvi vedere molte cose grandi negli esseri piccoli... Più tardi, nel mondo, vedrete molte cose piccole negli esseri grandi" (Vamba, 2011, p. 4).

Il cammino evolutivo dello scrittore raggiunge le sue colonne d'Ercole proprio educando il mondo giovanile affinché non riproduca le gesta sterili degli antenati e sappia interpretare idee nuove.

Da febbraio 1907, sulle pagine de *Il giornalino della domenica*, furono ospitati i cinquantacinque capitoli che compongono *Il giornalino di Gian Burrasca*; stampato interamente per la prima volta nel 1912, raccomandava ai "ragazzi d'Italia", ai quali il libro era indirizzato, di farlo leggere ai loro genitori. Era la pubblicazione del diario personale del piccolo Giannino Stoppani, soprannominato dai suoi familiari Gian Burrasca per la sua turbolenza, finito casualmente tra le mani dello stampatore, in quanto inserito tra le carte processuali per un fatto che Giannino annoverava tra le sue memorie. Il bambino aveva iniziato a scriverlo il giorno del suo compleanno, il 20 settembre 1897, a nove anni, stesso giorno che segnava l'ingresso delle truppe piemontesi a Roma nel 1870.

La serie di spassose vicende portava con sé uno spaccato del mondo borghese di inizio novecento, un nuovo modello psicopedagogico che dall'America giungeva agli europei e, principalmente, veicolava il progetto politico del Bertelli.

2. Vamba e l'educazione di Giannino

L'autore di Gian Burrasca conosceva il libro *Cuore* (Jaborníková, 2018) e si immedesimava nei valori patriottici e anticlericali che in quel classico venivano rappresentati³. Vamba conosceva i successi editoriali di Dickens e di Charlotte Brontë, così come era consapevole della moda dei *bad boy* provenienti dagli Stati Uniti, i più famosi grazie alla penna di Mark Twain⁴.

Giannino Stoppani non è il classico bambino orfano, *topos* abusato della tradizione letteraria, ma appartiene a una famiglia borghese agiata, circondato di affetti, sempre assieme agli adulti di cui segue le conversazioni, frequenta teatri e legge volentieri ogni sorta di libri, dimostrando una cultura lontana dalla dimensione fanciullesca che l'immaginario attribuirebbe a un bambino. La scelta stilistica di Vamba è diversa, priva di modi espressivi aulici e di rigorismi, tutto questo contribuisce a preservarlo dagli intimismi pedagogici ancora diffusamente presenti, come una sorta di eredità della cultura deamicisiana, presente in troppi scritti per l'infanzia (Boero-De Luca, 2009, p. 76).

2 «Tu, caro Gigino, volesti diventare un formicolino per non far niente, e invece sei diventato una formica operaia! Io, per non studiare l'aritmetica ragionata, ebbi la vanità di diventare una farfalla... e invece di farfalla mi trovo a essere un bruco, e invece dell'aritmetica ho avuto la geometria! È terribile! Ma la colpa è nostra, e chi è causa del suo mal pianga sé stesso». In Vamba, *Ciondolino*, Edizione on line Liber Liber, 2011, p. 296; https://www.liberliber.it/mediateca/libri/b/bertelli/ciondolino/pdf/bertelli_ciondolino.pdf.

3 Errato pensare che *Il giornalino* di Gian Burrasca sia un «anti-Cuore»; sta in Elsa Chaarani Lesourd, "Vingt ans après Cuore ou Franti dans les beaux quartiers, Il giornalino di Gian Burrasca hypertexte de Cuore", in *Transalpina*, 20, 2017, *Edmondo De Amicis. Littérature et société*, p. 211.

4 Per analizzare il ciclo dei cattivi ragazzi proveniente dagli *states*, cfr: Henry 'Hennerly' Peck il piccolo *bad boy* di George Wilburn Peck, pubblicato sul *The Sun di New York*, dal 1883 in *sequel*, successivamente film di Jackie Coogan; Thomas Bailey Aldrich, *La storia di un cattivo soggetto, racconto americano per i ragazzi* (ed. orig. 1869), Desclée & C. Editori, Roma, 1913; Metta Victoria Fuller Victor, *Diario di un ragazzaccio. La vera storia di Gian Burrasca* (ed. orig. *A Bad Boy's Diary*, edited by J. S. Ogilvie, New York, 1880; prima edizione italiana Bemporad 1912), trad. S. Proietti, Cooper, Roma, 2007. Cfr. Maria Serena Palieri, *Il "giornalino di little John Burrasca"*, l'Unità, 14 gennaio 2008, p.21; in: <https://web.archive.org/web/20160304094648/http://cerca.unita.it/ARCHIVE/xml/250000/248467.xml>

Gian Burrasca è un bambino colto, tutte le volte che commette qualche mascalzonata e gli viene ordinato di andare in camera sua, porta con sé un libro e una candela, per lenire i suoi dispiaceri con la lettura. Il romanzo si apre con l'orgoglio patriottico di Giannino per la sua data di nascita coincidente con la Breccia di Porta Pia⁵; ha letto i racconti di spada di Salgari, conosce Manzoni “con quelle descrizioni noiose, che non finiscono mai!” (Vamba, 1977, p. 59), apprezza Robinson Crusé e De Amicis, le tragedie di D'Annunzio; Gian Burrasca conosce il teatro, “mi pare d'essere diventato quel vecchio d'una operetta che ho sentita due anni fa che era intitolata *Le Campane di Corneville*” (Vamba, 1977, p. 338), e cita Silva Stendere (Della Seta, 2006, pp.480-484)⁶, riferendosi al librettista Francesco Maria Piave.

Giannino ama la Storia con la quale confronta il presente, vedi il riferimento alla vicenda degli Orazi contro i Curiazi (Vamba, 1977, p. 6); oppure quando paragona il suo amico Barozzo a “Marcantonio Bragadino quando aspettava d'essere scorticato dai Turchi” (Vamba, 1977, p. 286). Dalla storia Giannino ha imparato che ci sono anche gli antieroi, come i «tiranni» Federigo Barbarossa, Galeazzo Visconti, il generale «Radeschi» (Vamba, 1977, p. 248) – o come il corrotto Calpurnio Bestia, soprannome affibbiato al direttore Stanislao, che alleggeriva le casse del collegio.

Gian Burrasca è curioso, intraprendente, si muove in autonomia per scoprire il mondo che lo circonda e comprendere il modo costruttivo di interagire con la natura e con la società, benché ogni volta messo di fronte a fallimenti. È mosso da un senso di giustizia che potremmo definire naturale, spontaneo, spesso tradito dagli effetti drammatici del suo modo d'essere e di fare (Casini, 2013, p.107). Emblematica appare la vicenda del canarino in gabbia e del gatto Mascherino, vicenda degna di Esopo, in cui viene messa in evidenza l'impossibilità che gli uomini sappiano ben interpretare la realtà. Dare libertà all'uccellino è un non senso quanto sanzionare il gatto che lo ha divorato, mostrando che sia impossibile costruire una giustizia capace di sanare diverbi e contraddizioni della vita.

Il *giornalino* di Vamba ha rappresentato una nuova pedagogia portatrice anche delle influenze che giungevano dalla costituenda Scuola Nuova di Reddie e Badley, tese a esaltare la libertà nel fanciullo. Non per caso Giannino, dopo l'ennesima punizione, lascia l'impronta della sua mano sul diario con la scritta «muoio per la libertà»: sono questi i giovani nuovi che mettono a nudo la disfunzionalità dei metodi educativi e della scuola, sostanzialmente coercitivi, incapaci di costruire autonomia e senso critico nel bambino “[...] i ragazzi si devono correggere ma senza adoprare il bastone, perché, come ci insegna la storia dove racconta le crudeltà degli Austriaci contro i nostri più grandi patrioti quando cospiravano per la libertà, il bastone può straziare la carne ma non cancellare l'idea” (Vamba, 1977, pp. 250-251).

Gian Burrasca appare lontanissimo dal modello valoriale del Parravicini, ma esalta alcuni aspetti del libro *Cuore* soprattutto se consideriamo che alcuni comportamenti dei ragazzi appaiono mossi da una propria autonoma volontà. Dice Giannino rivendicando la propria autonomia: “La sinfonia è sempre questa: i ragazzi devono portar rispetto a tutti, ma nessuno è obbligato a portar rispetto ai ragazzi... E questo si chiama ragionare; e con questo credono di persuaderci e di correggerci!” (Vamba, 1977, p. 170).

3. Giannino, un modello politico

Nel mondo di Gian Burrasca gli adulti non fanno una bella figura. Innanzitutto non appaiono mai sinceri, come le sorelle che nascondono i propri reali sentimenti nei confronti dei loro corteggiatori, per non parlare dell'ipocrisia che muove l'affetto parentale verso il signor Venanzio e la zia Bettina, sopportati solo per l'aspettativa di un'eredità.

Gli adulti sono spesso stupidi, creduloni, tante volte ignoranti; la zia credeva che il suo dittamo crescesse a vista d'occhio, la sua famiglia convinta del fatto che la vicina di casa fosse cleptomane, oppure la miracolosa cura con la cipolla, il signor Metello presuntuoso cicerone, il signor Tyrynnyanzy con “tre ipsisilonni” (Vamba, 1977, p.185). La stessa diffusione del diario di Giannino viene causata dalla menzogna di suo

5 *Il giornalino di Gian Burrasca* (da ora più brevemente: GGB), 20 ottobre. Per evidenziare stralci e vicende del racconto, non si fa riferimento a una edizione de *Il giornalino di Gian Burrasca* ma vengono riferiti i giorni del diario a cui si riferiscono le affermazioni.

6 «Il vecchio Silva *stendere* osa su lei la mano [...]» dall'*Ernani* di Verdi. Cfr.: Fabio Della Seta, “Risuonino i versi con l'imperitente mano”, in *Belfagor*, Olschki, 61, 4 (31 luglio 2006), pp. 480-484 (5 pages); <https://www.jstor.org/stable/26150493>

cognato Maralli che non avrebbe voluto divulgare la notizia del suo matrimonio in chiesa, poiché ufficialmente socialista e anticlericale.

La vicenda veniva invece descritta e immortalata con un disegno sul fantomatico diario. Giannino mostrava al Maralli il resoconto del matrimonio e il disegno ma questi lo induceva senza una spiegazione a strappare quelle pagine e buttarle nel fuoco, «non è una cosa che possa capire un ragazzo»; le pagine però non bruciarono «e poco dopo, mentre nessuno badava a me, svelto svelto, ho raccattato dal caminetto la palla di carta, me la son nascosta nella *blouse*, e ora ho steso per bene le pagine e con la gomma le ho riappiccicate al loro posto» (Vamba, 1977, p. 225).

In seguito, Giannino riportava alla luce le pagine perché voleva difendere suo cognato Maralli dall'accusa, mossa dal giornale di destra *Unione Nazionale*, di essere nemico della religione. Di fronte a tale bugia Giannino scriveva alla redazione – e con tanto di prove: il suo diario, *sic!* – per difendere il cognato e dimostrare che fosse «un buon cristiano al pari di chiunque» (Vamba, 1977, p. 354). Ancora una volta l'onestà intellettuale di Giannino lo metteva nei guai: come poteva immaginare che invece, quell'accusa di ateismo, avrebbe comportato per il cognato una nota di merito e un posto da deputato nel partito socialista?

L'ipocrisia degli adulti in politica è il tema dominante del diario di Gian Burrasca, riflesso dagli occhi ingenui del fanciullo. Per esempio, quando riporta la vicenda del suo amico Gigino Balestra, il figlio del pasticcere socialista, Vamba muove la sua critica feroce a una politica trasformista e compromissoria che, negli anni in cui Giannino scrive, segna la fine della sinistra storica per aprire le porte del parlamento alla sinistra socialista che si era alleata con i liberali del centrosinistra di Giolitti. Le rivendicazioni del socialismo, funzionali alla costruzione del consenso, sono le stesse che Gigino “pappagallescamente” ripete ai suoi compagni in un suo comizio allorquando “[...] un ragazzaccio tutto stropicciato gli rivolse a bruciapelo questa inopportuna domanda: ‘Tutti bei discorsi; ma che è giusta, ecco, che tu abbia una bottega piena di paste e di pasticcini a tua disposizione, mentre noi poveri non si sa neppure di che sapore le sieno? [...] Non è socialista anche il tuo babbo? Dunque, oggi che è la festa del socialismo dovrebbe distribuire almeno una pasta a testa a tutti i ragazzi [...]’”. Gigino cedeva e offriva una pasta a testa ai suoi giovani amici: “Intanto anche le paste sparivano [...] come se loro fossero stati i padroni della pasticceria e io il loro invitato” (Vamba, 1977, p. 285).

La critica di Vamba non investe solo le idee del socialismo, ma accusa il modo d'essere della borghesia conservatrice, legata alle apparenze e al denaro. Prendiamo l'educazione ricevuta dalle sorelle di Giannino, mosse a cercare un matrimonio con un uomo; l'amore non sembra contemplato, per cui si possono accettare le *avance* di personaggi che vengono pesantemente disprezzati – Carlo Nelli, definito “vecchio *gommeux*” (Vamba, 1977, p. 54), offesa con rimandi sessuali che Giannino non comprende. La borghesia, agli occhi di Vamba, possiede un cronico attaccamento al denaro che guadagna con ogni mezzo: propinando cure false come fa Collalto; stravolgendo i fatti processuali, vedi Marozzo; oppure il denaro si eredita, attendendo la morte di Bettina e di Venanzio.

Molto probabilmente, è proprio nei confronti del rapporto col denaro che Vamba lancia il suo allarme: il denaro corrompe anche i migliori. È ciò che accadde allo stesso Giannino allorquando ricevette le mille lire di eredità da Venanzio: comprò una cassaforte.

“Che bella soddisfazione avere una cassaforte con mille lire dentro!... Un momento: ora non sono più mille lire, ma settecento trentuno perché oggi ho speso la somma non indifferente di lire duecento sessantanove! Ma tutte spese giustificate e tutte regolarmente registrate qui nel libro d'entrata e uscita che costa una lira e dal quale risulta il seguente *stato di cassa* a tutt'oggi” (Vamba, 1977, p. 345). Anche Gian Burrasca il sincero, l'onesto e ingenuo ragazzetto che sente il mondo degli adulti prevaricare la sua fantasia, la sua libertà e il suo senso di giustizia, si fa irretire dal mito borghese, trasformando, anche se solo per un attimo, il suo *giornalino* in un registro di entrate e uscite del suo capitale. Ma c'è di più: il possesso del denaro porta Gian Burrasca a perdere quell'ingenua fiducia negli altri, la generosità morale verso i familiari e gli amici che, concretizzatasi nel denaro, mette in luce la verità dell'essere umano – di sé e degli altri –; dopo essere stato preso in giro da un finto cieco e un finto zoppo, Giannino sbotta: “[...] i quattrini peggio spesi sono stati quelli delle elemosine; e invece della beneficenza compra tanti dolci da fare indigestione!” (Vamba, 1977, p. 346).

Vamba sembra volerci avvisare che di fronte al denaro si perde l'ingenuità originaria, si diventa egoisti

e infidi, accaparratori e bugiardi. *Il giornalino di Gian Burrasca* è un *pamphlet* volterriano – *Candido*⁷ è un po' Giannino! – nel quale si tracciano i caratteri di un'umanità che necessita di un percorso di consapevolezza per poter migliorare, l'avvertimento che solo la cultura e il sapere possano davvero concedere la superiorità necessaria per guardare con altri occhi il mondo e poter giudicare.

Vamba promuoveva un'educazione innovativa per un uomo che volesse tradurre tale novità culturale nel sociale, offrendo linfa agli anni della rivoluzione operata dal Futurismo che, innanzitutto, esaltando il giovanilismo e il suo coraggio; Bertelli era partecipe del cambiamento rappresentato dalla macchina e dalle tecnologie sorte dall'incubazione del positivismo; ammirava gli uomini nuovi che avrebbero cancellato il progresso storico, simbolicamente rappresentato dai musei, per costruire cultura rivoluzionaria.

Emblematicamente, Gian Burrasca fu rinchiuso dal “babbo” in una casa di correzione con l'amico Gino Balestra; gli fu sottratto il suo diario che divenne, come detto, prova per il tribunale: “Sotto questa terribile minaccia i due ragazzi concertarono una fuga e... e da questo punto si apre un altro periodo della storia di Gian Burrasca che vi racconterò un'altra volta” (Ticli, 1953, p. 102).

Giannino elude il destino imposto dall'appartenenza familiare grazie alle sue tante letture, quel sapere che costruitosi fin da bambino lo ha reso diverso, alla ricerca della libertà, dotato di quel senso della giustizia mescolato al coraggio di voler cambiare le cose. Il *giornalino* è anticipatore un modo d'essere e di vivere la società molto simile all'esperienza che si realizzò a Fiume, che divenne la città degli artisti, una Woodstock *ante litteram* dove i giovani rivendicarono un nuovo modo di vivere, in cui ci fosse libertà di espressione e solidarietà, (Salaris, 2019).

Ci piace immaginare che Gian Burrasca abbia coagulato le sue tante esperienze, che abbia tradotto in felicità la sua ansia di ribellione al mondo degli adulti; provocatorio portatore di un modo nuovo di pensare e fare politica, intesa etimologicamente come stare con gli altri, all'insegna di diversità febbrile ma anche di solidarietà goliardica e canzonatoria; Giannino con le sue idee anticonvenzionali a dispetto delle divise che è sempre stato costretto a indossare, capace di rivoluzionare la sua quotidianità mosso dalla velleità di trasformazione sociale.

4. Conclusioni

I giovani prediletti da Vamba furono coloro che mostrarono il coraggio di contrapporsi al conservatorismo sterile degli anziani e della scuola post-unitaria. I ragazzi come Giannino, modello promosso dall'intera produzione letteraria di Bertelli, furono quelli che riempirono le piazze del Maggio Radioso⁸ poiché l'iniziale rifiuto della guerra, di cui si era fatto portatore *Ciondolino*, si trasformò lentamente in un nazionalismo interventista, per contrapposizione al neutralismo dei giolittiani e dei socialisti. L'idea tipo di giovane immaginato da Vamba venne rappresentato nel suo scritto *I bimbi d'Italia si chiamano Balilla. Ragazzi italiani nel Risorgimento nazionale*, del 1915; con questo lavoro Vamba intese offrire un messaggio chiaro a quella generazione di ragazzi che egli aveva contribuito a formare: “Lo scopo del libro, ampiamente dichiarato in prefazione dall'autore, possiamo qui sintetizzarlo con le sue stesse parole, poste a chiusura dell'ampia presentazione: [...] voi, che con altri tanti ragazzi che sognarono con noi nel *Giornalino della domenica* combattete per quel sogno santo, vendicherete i nostri morti gloriosi. Nati nell'Italia libera [...] voi ben riassumete, nelle vostre anime schiette e indomite, tutte e di tutti le ragioni di un odio contro l'Austria maledetta” (Salmaso, 2015, p. 1).

Come scrive Barsotti: “Le proposte narrative de ‘*Giornalino della domenica*’, dunque, con i loro personaggi irriverenti e fuori dagli schemi, avevano l'evidente scopo di formare il lettore reale attraverso, come

7 *Candido* è il protagonista dell'omonimo racconto del 1759 del filosofo François-Marie Arouet detto Voltaire. *Candido* era un giovane alla ricerca della giustizia, fiducioso nella saggezza degli adulti e degli insegnamenti del passato (rappresentati dal suo maestro Pangloss); dopo tante traversie *Candido* capirà che gli insegnamenti ricevuti non siano corretti e quanto sia necessario utilizzare le proprie forze se si desidera vivere in un mondo migliore.

8 L'espressione Maggio Radioso si riferisce agli scontri del mese di maggio 1915 tra gli ‘interventisti’ da una parte, che desideravano l'ingresso dell'Italia in guerra, e i ‘neutralisti’ dall'altra, che cercavano di evitare la partecipazione del Paese al conflitto. In segretezza Antonio Salandra, capo del governo, aveva siglato i Patti di Londra già il 26 aprile, con i quali abbandonava la Triplice Alleanza per combattere al fianco dei paesi dell'Intesa.

già accennato, un'azione di fidelizzazione che cresce anche oltre le pagine stesse del periodico e contribuisce a formare una personalità forte e precisa nei bambini lettori ma anche nelle bambine lettrici” (Barsotti, 2020, p.85). Vamba ebbe l'ambizione di insegnare un atteggiamento inedito nei confronti della società, per incidere nella storia. Vamba insegnava a osare e a superare ogni ostacolo soprattutto interiore, grazie al sapere; ogni forma espressiva avrebbe dovuto essere rivisitata e resa funzionale alla crescita di un sistema sociale che avrebbe dovuto consentire ai giovani di esprimere il proprio potenziale, in modo critico.

Le energie, le utopie, la cultura della rivolta di questi giovani che Luigi Bertelli aveva già trasposto con i suoi personaggi letterari, al fine di educare i piccoli della sua epoca, caratterizzò l'inizio del ventesimo secolo, condizionando l'arte, la letteratura, la scienza.

Tali forze entusiastiche furono però duplicemente tradite: in un primo momento furono rese funzionali agli obbiettivi dello Stato liberale e imperialista nella Grande Guerra. In seguito, tali aspirazioni vennero veicolate per costituire quelle camicie nere che si adegueranno “pappagallescamente” al potere borghese del fascismo, rivestendo Gian Burrasca con l'ennesima divisa.

Riferimenti bibliografici

- Baccelli G. (1894). *Riforma dei Programmi per le Scuole Elementari Relazione a S.M. il Re*, Regio Decreto del 29 novembre 1894, n.525. In: <https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/04-i-programmi-del-1894.pdf> (ultima consultazione novembre 2021).
- Bailey Aldrich T. (1913). *La storia di un cattivo soggetto, racconto americano per i ragazzi* (ed. orig. 1869). Roma: Desclée & C.
- Barsali M. (1967). *Bertelli, Luigi*. Treccani, Dizionario Biografico degli italiani, 9. In: <http://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-bertelli> (ultima consultazione novembre 2021).
- Barsotti S. (2020). *Vamba e la grandezza dei piccoli*. Anicia: Roma.
- Boero P., De Luca C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Laterza: Roma-Bari.
- Casini M.C. (2013). Il Giornalino di Gian Burrasca: Um Clássico da Literatura Infantil Italiana Cem Anos Depois. *Revista de Italianística*, XXV.
- Chaarani Lesourd E. (2017). *Vingt ans après Cuore ou Franti dans les beaux quartiers, Il giornalino di Gian Burrasca hypertexte de Cuore*. In: *Transalpina*, n. 20, Edmondo De Amicis. *Littérature et société*.
- Della Seta F. (2006). “Risuonino i versi con l'impertinente mano”. In *Belfagor*, Olschki, 61, 4.
- Gallo C. (2008). Vamba e i ragazzi del «Giornalino della Domenica» a Fiume”. In *Atti Acc. Rov. Agiati*, a. 258 ser. VIII, vol. VIII, A, fasc. I, p. 301. In: http://www.museocivico.rovereto.tn.it/UploadDocs/5153_art10_gallo.pdf (ultima consultazione novembre 2021).
- Giancane D. (2011). *Gli eroi di carta: da Gian Burrasca a Pinco Pallino, infanzia, letteratura, educazione*. Levante: Bari.
- Jaborníková A. (2018). *Cuore di Edmondo De Amicis e Il giornalino di Gian Burrasca di Vamba: due romanzi per l'infanzia a confronto*. Università Masaryk. In: https://is.muni.cz/th/vnp4d/A._Jabornikova_-_Bakalarska_prace_De_Amicis_Vamba.pdf (ultima consultazione novembre 2021).
- Fuller Victor M.V. (2007). *Diario di un ragazzaccio. La vera storia di Gian Burrasca* (ed. orig. *A Bad Boy's Diary*, edited by J. S. Ogilvie, New York, 1880; prima edizione italiana Bemporad 1912). trad. S. Proietti, Roma: Cooper.
- Palieri M.S. (2008). Il “giornalino di little John Burrasca”. *l'Unità*, 14 gennaio 2008, p. 21; In: <https://web.archive.org/web/20160304094648/http://cerca.unita.it/ARCHIVE/xml/250000/248467.xml> (ultima consultazione novembre 2021).
- Parravicini L.A. (1837). *Il Giannetto*. Como: Ostinelli. In: <https://sites.google.com/site/sserhostnerhalpprobes/luigi-alessandro-parravicini-autore-del-giannetto-pdf> (ultima consultazione novembre 2021).
- Petrucci A. (1991). *Alfabetismo*. Enciclopedia Treccani on line. V Appendice.
- Salaris C. (2019). *Alla festa della rivoluzione. Artisti e libertari con D'Annunzio a Fiume* (nuova ediz.). Milano: Il Mulino.
- Salmaso L. (2015). “I bimbi d'Italia si chiaman Balilla - I ragazzi italiani nel Risorgimento Nazionale” di Luigi Bertelli: l'irredentista tra le pieghe del Gian Burrasca. *Gribs* rivista on line dell'Università di Padova dal 2015.
- Ticli D. (ed.) (1953). *Vamba, Il giornalino di Gian Burrasca*, postfazione, Firenze: Marzocco.
- Vamba (1977). *Il giornalino di Gian Burrasca*. Milano: Rizzoli.

Il contributo scientifico del paradigma enattivo alla ritematizzazione della pedagogia dello sport

The Scientific Contribution of the Enactive Paradigm to the Re-conceptualizing of Sports Pedagogy

Stefano Scarpa

Associate Professor of Sports Education Sciences | 'Giustino Fortunato' University of Benevento | s.scarpa@unifortunato.eu

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Scarpa, S. (2021). The Scientific Contribution of the Enactive Paradigm to the Re-conceptualizing of Sports Pedagogy. *Pedagogia oggi*, 19(2), 159-166.

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-022021-21>

ABSTRACT

The work is characterized as theoretical research aimed at the possibility of re-attributing to the educational relationship the original ability to elevate itself to an enactive function of the training processes for self-expression in the sports pedagogy field, for the purpose of *revealing* self-awareness. We are indeed convinced that collaboration between sports philosophers, scientists and pedagogists can produce a fruitful re-interpretation of the existing theoretical models in this area, advancing a high-profile understanding of the embodied sporting practices. In fact, by building on the *'radically enactive approach to cognition'* we de-emphasize the role of representations to characterize the ecological dimension of skill acquisition. We also argue that the «enactive paradigm» could explain some kinds of high-level cognition, such as those that underlie some of the best performances in sport.

Il lavoro si connota come ricerca teorica finalizzata alla possibilità di riattribuire alla relazione educativa l'originaria capacità di elevarsi a funzione enattiva dei processi formativi nel campo della pedagogia dello sport, ai fini del *disvelamento* di una coscienza consapevole. Siamo infatti convinti che la collaborazione tra filosofi, scienziati e pedagogisti dello sport possa produrre una fruttuosa reinterpretazione dei modelli teorici in tale ambito, promuovendo una comprensione di alto profilo delle pratiche sportive incarnate. Basandoci su *'l'approccio radicalmente enattivo alla cognizione'*, de-enfatizziamo il ruolo delle rappresentazioni per caratterizzare la dimensione ecologica dell'acquisizione di abilità. Sosteniamo altresì che il «paradigma enattivo» possa spiegare alcune tipologie cognitive ad alto livello, come quelle alla base di alcune tra le migliori prestazioni sportive.

Keywords: Enactive Paradigm, Embodied Cognition, Sports Pedagogy, Sport Performance, Innovative Teaching

Parole chiave: Paradigma enattivo, Cognizione incarnata, Pedagogia dello sport, Prestazione sportiva, Didattica innovativa

Received: September 1, 2021

Accepted: October 29, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Stefano Scarpa, s.scarpa@unifortunato.eu

Premessa

La pedagogia e la didattica dello sport, in occidente, soffrono ancora oggi dell'influenza di antichi divieti che svalutano ontologicamente e disconoscono antropologicamente alcune dimensioni fondamentali della persona umana, corporeità in primo piano (Melchiorre, 1995). L'origine di tale 'frintendimento' è riconducibile alla dicotomia e al dualismo antropologico mente-corpo che ha contrassegnato buona parte della filosofia occidentale (Galimberti, 1983; Merchiorre, 1988; Scarpa, 2008, 2019). Da questa netta separazione tra mente e corpo, che prevede l'identificazione dell'uomo con la sua anima, prende origine una sorta di gemmazione di molteplici dicotomie e dualismi su vari fronti di forte interesse pedagogico e didattico (Rossi, 2011): *sé*-mondo, oggetto-soggetto, intelligenza artificiale *vs* cognizione incarnata, astrazione nello studio delle emozioni *vs* vissuto esperienziale corporeo delle emozioni, ecc. Le conseguenze nello studio della pedagogia dello sport, solo per citarne alcune, sono la negazione del corpo a favore della mente, delle emozioni a favore della cognizione, dell'intelligenza motoria/cinestesica a favore delle intelligenze linguistiche e logico-matematiche o, peggio ancora, dell'intelligenza artificiale astratta e disincarnata. Tutto ciò attraverso un processo che potremmo definire "atteggiamento pedagogico disincarnato" nella relazione educativa, che si attua paradossalmente anche in contesti sportivi.

Interessante a tal proposito è l'attuale contributo di Rivoltella (2021) in una lezione magistrale nella quale, trattando il tema cruciale della didattica a distanza (DAD) nel periodo della pandemia, tra le molteplici tematiche affrontate e discusse, riprendendo il 'concetto enattivo' di *embodied cognition*, sottolinea l'importanza della presenza e prossimità corporea nei contesti scolastici e di apprendimento in quanto sia le intelligenze che le emozioni sono incorporate e "devono" quindi necessariamente passare ed essere reciprocamente trasmesse attraverso la corporeità sia del docente che degli alunni (in termini fenomenologici: il mio corpo e il corpo estraneo)¹. Risulta pertanto inevitabile che la componente emergenziale posta al centro della riflessione pedagogica ritematizzi il problema della *relazione educativa* scolastica ed extrascolastica (Mariani, 2005; Mari, 2009), prendendo in considerazione ogni età del percorso esistenziale dell'uomo, in quanto si pone come necessaria una formalizzazione ontologica, dal momento che l'assunto che vuole la relazionalità quale presupposto imprescindibile dei processi tanto conoscitivi che formativi appare ormai assodato (Avanzini, 2008).

Sulla scorta di tali premesse, l'obiettivo principale del presente lavoro è la proposta di un connubio tra enattivismo e pedagogia dello sport – includendo anche la didattica intesa come *scienza della prassi pedagogica* (Galliani, 1998). Di fatto, riteniamo che nel futuro prossimo l'approccio enattivo potrebbe consolidarsi come nuovo paradigma di riferimento per lo studio delle scienze motorie e, nello specifico, della pedagogia e didattica dello sport. Sulla base dell'ipotesi generale secondo cui è 'di qualità' quella pedagogia dell'educazione che da un lato sa utilizzare approcci e strategie formative flessibili capaci di rispondere ai bisogni vitali dei suoi destinatari e, dall'altro lato, sa favorire conoscenze e accompagnare esperienze che consentano all'individuo una *realizzazione autopoietica*, così come nella concezione di Maturana e Varela (1980; 1984), l'auspicio del presente contributo è, tra i tanti, di poter concorrere a quelle prospettive teoriche secondo cui – ai fini dello sviluppo armonico della persona – ancor più dei modi dell'educazione, ciò che maggiormente conta è la relazione interpersonale tra l'adulto (che il suo percorso l'ha già intrapreso) e il giovane (che il suo percorso lo sta individuando), evidenziando gli elementi che contraddistinguono una relazione educativa di qualità che aiuti la persona in contesti sportivi ad un autentico, unico e originale disvelamento del *sé*. Ciò a maggior ragione in una società altamente complessa come quella contemporanea che:

interpone una miriade di ostacoli all'*autorealizzazione* personale, tanto che l'orientarsi fra le molteplici idee e suggestioni che percorrono la contemporaneità, ma soprattutto la possibilità di dare coerenza alla propria esistenza, si rivelano azioni sovente immani. Si dà perciò una questione ontologica che non può non riguardare l'attuale «emergenza educativa» (Margiotta, Zambianchi, 2011, p. 257).

1 Per approfondimenti cfr. Dissertazione del prof. Pier Cesare Rivoltella a #Maestri, *La scuola al tempo del digitale*, presentato su Rai3/ RaiCultura/RaiScuola 2021/05.

Con il presente saggio vorremmo portare inoltre un contributo anche operativo e applicativo che miri non solo a teorizzare sulle scienze motorie ma, proprio seguendo lo spirito del *paradigma enattivo*, trovare soluzioni a problemi reali mirando all’ottimizzazione del rapporto di insegnamento e apprendimento delle abilità motorie e sportive, auspicio reso possibile dal fatto che l’enattivismo – come si avrà modo di approfondire – si riferisce in modo pregnante a pratiche corporeo-motorie provenienti dalla cultura orientale.

La pedagogia dello sport, infine, può su tali premesse potenziare quel filone di ricerca che mira a riattribuire all’educazione l’originaria funzione enattiva dei processi formativi (Margiotta, 2015), nell’intento di dare il miglior supporto agli allievi di educazione motoria in età evolutiva – ma anche ad atleti professionisti e no – nella loro più autentica personale espressione, ovvero nel “disvelamento consapevole” di se stessi.

1. Dai sistemi autopoietici all’enattivismo

Il *paradigma enattivo* trova i ‘suoi’ prodromi già nella svolta epistemologica introdotta da Maturana e Varela in *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente* (1980), saggio nel quale i due biologi ed epistemologi cileni si sono avvalsi del concetto di *autopoiesi* allo scopo di designare quello che – a loro parere – connota l’elemento fondante e distintivo dei sistemi viventi, vale a dire la dotazione di una struttura organizzata attraverso cui l’organismo conserva e riproduce la propria singolarità e totalità, mantenendosi autonomo a dispetto delle ininterrotte modificazioni del contesto e dell’ambiente entro cui è inserito, ciò avvenendo attraverso la generazione dei propri elementi costitutivi che, conseguentemente, partecipano alla creazione dell’unità-sistema. Nella visione di Maturana e Varela ciò sta ad indicare che i sistemi viventi conservano se stessi grazie alla generazione dei propri sub-sistemi i quali, a loro volta, danno origine alla struttura generale indispensabile al loro mantenimento e alla loro rigenerazione.

Il concetto di *approccio enattivo* e il relativo costrutto di *enazione* sono stati introdotti successivamente da Varela, Thompson e Rosch in un volume pubblicato nel 1991 intitolato “*The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*” nel tentativo di raccogliere in un’unica espressione varie idee fra loro interrelate. Tale linea di pensiero si fonda su almeno quattro capisaldi:

- gli esseri viventi sono agenti autonomi che generano e mantengono la propria identità, e in tal modo producono il proprio dominio cognitivo;
- il sistema nervoso è un sistema autonomo e la cognizione è una forma di azione incarnata;
- l’intero organismo incarnato è un sistema autonomo e auto-organizzato che produce significato;
- vi è un collegamento tra approccio enattivo e fenomenologia in quanto la mente umana è incarnata in corpo affettivo e vissuto che è situato nel mondo in una ricorsività continua di relazioni reciproche fra mente, corpo e mondo.

L’enattivismo inoltre fa propri anche i principi costituenti l’emergentismo, una corrente che, partendo dallo studio dei sistemi complessi che ineriscono alla coscienza e alla filosofia della mente, ‘supporta’ la credenza che la mente sia un fenomeno emergente, cioè che i fenomeni mentali abbiano proprietà diverse da quelle cerebrali, ovvero differiscano dai sistemi neuronali e dalle loro interazioni fisiche che avvengono nel cervello. Più in generale, attraverso tale teoria si ‘sostiene’ che da un sistema dinamico possano scaturire, in modi completamente auto-organizzati, comportamenti che nello studio dei singoli componenti non si sarebbero potuti prevedere. In questo modo, l’emergentismo può ‘permettersi’ di non rifiutare completamente le varie e contrapposte categorie epistemologiche tuttora esistenti, anzi può ‘prendere’ da esse le parti utili e fare da tramite, mediante l’idea di un quid emergente. Conseguentemente, la coscienza non può essere ridotta a semplice “agente disincarnato o soprannaturale”, immortale e indipendente dal cervello, ma essa è strettamente connessa con i processi cerebrali, costituendo una sorta di sinolo aristotelico, unione di materia e forma.

Le strutture cognitive della mente *emergerebbero* dunque dalle dinamiche senso-motorie ricorrenti fra l’agente incarnato (*embodied*) e inserito in un ambiente naturale (*embedded*), le quali permettono all’azione di essere guidata percettivamente. La percezione è così enattiva, cioè è un tipo di azione (Noë, 2004).

Nell’ultima edizione del succitato libro (2017), si fa riferimento all’origine del movimento “*embodied*

cognition” considerandolo come uno dei primi a collegare scienza e filosofia occidentale a pratiche buddhiste. Ma già nella prima edizione del libro (1991) viene proposto in modo sistematico l’approccio della “*cognizione incarnata*”, appunto, aprendo la strada a collegamenti tra fenomenologia e scienza così come tra pratiche buddhiste di matrice orientale e filosofia / scienze cognitive e no di matrice occidentale². Attraverso questa fecondazione incrociata di diversi campi di studio, “*The Embodied Mind*” ha introdotto una nuova forma di scienza cognitiva chiamata «*enaction*» (en-azione, produzione, generazione), in cui sia l’ambiente che l’esperienza in prima persona sono aspetti dell’incarnazione. Tuttavia, l’incarnazione enattiva non consiste nell’afferramento di un mondo esterno indipendente da un cervello (una mente o un *sé*); piuttosto è la nascita di un mondo interdipendente all’interno e attraverso l’azione incarnata.

2. Paradigma enattivo in occidente, *embodied cognition* e buddhismo

L’ultima edizione rivisitata di “*The Embodied Mind*” (2017), oltre a chiarire le argomentazioni sostanziali a favore dell’approccio enattivo, esplicita un rinnovato interesse teorico e pratico per il buddhismo, con particolare riferimento alla consapevolezza di sé e alla consapevolezza corporea, che può avvenire attraverso specifiche pratiche buddhiste di riduzione e controllo dello stress – fattore di primaria importanza per chi pratica sport agonistico – che nel libro sono proposte da Jon Kabat-Zinn. L’accostamento della filosofia e scienza occidentale al buddhismo, in questo frangente di esplicitazione del concetto di *enattivismo* non è priva di ragioni, anzi. Pur nella molteplicità di letture, visioni, interpretazioni delle regole di Buddha, tra i principi fondamentali di tale corrente filosofico-religiosa ve ne sono due in particolar modo che riteniamo fondamentali in questa trattazione: *il principio di non sostanzialità*; *il principio di impermanenza* (Pasqualotto 2008). Il primo principio si riferisce al fatto che non è possibile pensare alla ‘mia’ esperienza come a qualcosa di separato dall’universo cui appartengo. Il secondo principio è strettamente interrelato al primo in quanto sostiene che ogni ‘mia’ (*en*)-azione ha una ripercussione sull’universo e può riversarsi sulla stessa soggettività che l’ha posta in essere, in quanto tutte le realtà sensibili sono fluide e quindi in continuo movimento il quale è strettamente connesso all’ambiente di cui la soggettività è parte. *The Embodied Mind* rappresenta dunque un contributo immensamente importante non solo sulla tradizione occidentale, coprendo la maggior parte dei problemi chiave che ancora affliggono la filosofia e la scienza e offrendo nuove prospettive interpretative su come risolverli. Tale opera ci introduce così al già citato concetto estremamente originale di «enazione», traendo spunto dall’ampia produzione del filosofo francese e fenomenologo esistenziale Maurice Merleau-Ponty (1945).

Non potendo qui riassumere tutta l’antropologia filosofica occidentale che ha contrassegnato – ancor prima di Platone con la tradizione orfico-pitagorica – più di duemila anni di dualismi (sostanziali e non), monismi spiritualisti, monismi materialisti, ecc. (cfr. Melchiorre, 1988), in cui buona parte del pensiero occidentale ha attribuito l’assegnazione del primato della mente sul corpo. Come accennato nella premessa, le conseguenze della tradizione filosofica occidentale di matrice platonica/neoplatonica – e in un secondo tempo cartesiana che suddivide la realtà in *res cogitans* e *res extensa*, nonché il cosiddetto fossato galileiano che meriterebbero maggiori approfondimenti (Boncinelli, Galimberti, 2000) – hanno avuto un impatto negativo nello studio della pedagogia dello sport, proprio per l’affermarsi di concezioni dualistiche tra anima e corpo o, peggio ancora, per la negazione del corpo a favore della mente/cognizione. È solo con l’avvento della fenomenologia di Husserl (1913)³ e dei suoi successori che vi sarà un vero superamento

2 Aristotele, Tommaso, Cartesio, Spinoza, Hume, tutta la corrente fenomenologica da Husserl in poi, con particolare riferimento a Merleau-Ponty, Bateson, l’emergentismo in occidente da un lato e le filosofie e pratiche buddhiste orientali dall’altro, connotano alcuni tra i più autorevoli e molteplici riferimenti che hanno influito sulla genesi del costruito enattivo. Merita qui fare un breve cenno a tre modalità distinte di attività corporea permanenti e interrelate: *autoregolazione*, *accoppiamento senso-motorio* e *interazione intersoggettiva*, che secondo la teoria dell’enattivismo sono il risultato di continue reciproche relazioni fra mente-corpo-mondo.

3 Cfr. Il metodo basato sull’intuizione, il ritorno alle cose stesse, lo studio della coscienza e della sua *intenzionalità* che le consente di avere sempre un correlato, l’esperienza vissuta della “cosa”, l’*incarnazione* e la *trascendentalità* del soggetto/inter-soggettività per l’attuazione dei processi conoscitivi, l’epochè fenomenologica come metodo di ricerca che mette tra parentesi tutte le teorie filosofiche e scientifiche precedenti permettendo di sgomberare il campo da pregiudizi e partire dalle cose stesse anziché dalle filosofie precedentemente affermatesi, ecc.

dei dualismi e monismi antropologici precedenti riconoscendo l'unità psicofisica della persona, integralità che consente necessariamente di riscoprire il valore della corporeità umana, in quanto viene considerata come falso presupposto la precedente suddivisione dell'uomo in anima e corpo (Stein, 1930) che ha "ingannato" buona parte della tradizione filosofica occidentale.

Successivamente, con l'avvento dell'enattivismo che, riprendendo principalmente la fenomenologia della percezione di Merleau-Ponty (1945), oltre alla riscoperta della corporeità, si rende evidente il ruolo imprescindibile dell'ambiente in interazione dinamicamente riflessiva con mente e corpo. Prende avvio così una fase speculativa che potremmo definire post-fenomenologica, nella quale, oltre al corpo, viene riscoperto il valore dell'ambiente in cui esso è radicato in una circolarità e riflessività che rende unitario e imprescindibile il rapporto mente-corpo-ambiente. Secondo l'enattivismo la cognizione scaturisce dall'interazione dinamica tra un organismo che agisce e il suo ambiente, in quanto il "proprio" ambiente è quello che ciascuno crea in modo selettivo attraverso le personali capacità di interagire col mondo. Tale visione consente di esplorare nuovi scenari negli studi di pedagogia e didattica dello sport, proponendosi come paradigma elettivo anche per le scienze motorie.

3. La cognizione incarnata nell'agire percettivo situato

L'enattivismo costituisce una prospettiva emergente sia nelle scienze cognitive che nella psicologia culturale, con conseguenti risvolti per la pedagogia. Considerando che l'approccio enattivo in generale si è concentrato sul *sense-making* come attività incarnata e situata, la psicologia culturale enattiva enfatizza la natura espressiva e dinamicamente rappresentata del significato culturale. Le strutture e i processi cognitivi *emergono*⁴ da configurazioni ricorrenti di percezione e azione. L'accoppiamento fra organismo e mondo influenza anche la concezione enattiva della percezione e dell'azione. Secondo l'approccio enattivo, la percezione non è qualcosa che "ci accade" o che accade "dentro di noi", piuttosto essa è qualcosa che "noi facciamo". *Percepire è un tipo di azione* e richiede una conoscenza pratica di come la stimolazione sensoriale cambia con il variare delle azioni che uno compie (Noë, 2004).

Con la circolarità di percezione e azione si realizza una produzione continua di mondi da parte del soggetto conoscente. Tra mondo (o realtà che si va conoscendo) e soggetto conoscente, si va costruendo una storia di accoppiamento reciproco. Il corpo e l'ambiente in cui opera il soggetto sono elementi decisivi: non si conosce al di fuori della loro interazione organica, cioè dal loro *accoppiamento strutturale* e dall'azione del soggetto, percettivamente guidata, e dalla percezione guidata dall'azione. Si tratta di un particolare *sinolo* di mente-corpo che diventa, in realtà, una via di mezzo della conoscenza. Attraverso il concetto di "*embodiment*", che profila l'idea di "conoscenza come azione incarnata", la prospettiva enattiva vuole superare la visione dell'apprendimento (anche motorio) in quanto rappresentazione mentale della realtà esperita, recuperando l'idea di corporeità come dimensione imprescindibile dai processi di conoscenza (Varela, Thompson, Rosch, 1991). In altre parole, la visione enattiva come "modo della conoscenza" pone l'accento sulla *corporeità* – ovvero sulla mente incarnata – per cui ogni esperienza diverrebbe conoscenza non solo per la nostra mente ma, contestualmente, anche per il nostro corpo, grazie ad una circolarità tra *percezione* ed *azione* che appunto delinerebbe una sorta di "accoppiamento reciproco" tra realtà in conoscenza, o mondo, e soggetto conoscente.

Secondo Varela (2009) la realtà non connota un dato in quanto dipende dal percipiente ed è inseparabile dalla sua struttura; in questa visione si ritrova tutta l'influenza del già citato fenomenologo francese Maurice Merleau-Ponty (1942), che con il concetto di "*corpo proprio e corpo vissuto*" (in tedesco *Leib*), quale *radicamento* e al tempo stesso *apertura* dell'uomo al mondo, ha posto a tema l'*indivisione* tra "senziente" e "sensibile" nell'esperienza percettiva, rinnovando l'idea di relazione tra corpo e mondo, di relazione tra

4 Nelle teorie sul rapporto mente-corpo e mente-cervello, l'*emergentismo* viene considerato come 'terza via' tra *monismo materialista* e *dualismo ontologico*. Interessante, in questa prospettiva, è la visione secondo cui si sostiene che la mente non sia una sostanza a parte e che l'attività della mente – ad un certo punto della storia evolutiva dell'umanità – sarebbe "*emersa*" dalla complessità della rete di neuroni, dei quali però non rispecchia la natura materiale (similmente alla tesi dualista), per il principio secondo il quale il tutto può costituire un livello diverso e superiore rispetto alla somma delle singole parti (cfr. la psicologia della Gestalt).

individuo e individuo, ovvero di relazione *intersoggettiva*, di cui va tematizzata la *trascendentalità* dell'*essere-con*⁵ (Henry, 2000). Sottolineando questo aspetto 'nucleare', l'indirizzo enattivo giunge a conseguenze filosofiche molto significative per quanto riguarda la dimensione stessa del sé, del mondo e dell'alterità.

4. L'approccio enattivo per lo studio della pedagogia dello sport

L'approccio enattivo alla cognizione de-enfatizza il ruolo delle rappresentazioni mentali, esaltando invece la dimensione ecologica nell'acquisizione di abilità motorie.

Gli approcci incarnati alla cognizione sostengono che il *corpo* è *cruciale* per la *cognizione*. Tuttavia, nonostante molti decenni di ricerca, ciò che sostiene questa "tesi di incarnazione" non è ancora chiaro. Tale tesi dipende da come interpretare i significati dei suoi termini chiave: 'corpo' e 'cognizione', nonché da cosa significa esattamente dire che il corpo è 'cruciale' per la cognizione. Negli ultimi anni, il termine 'incarnato' è stato usato elasticamente per riferirsi a qualsiasi cosa, dalle idee conservatrici su come l'azione corporea fornisca una forma per le rappresentazioni neuronali o aiuti a ridurre il carico computazionale sino ad una varietà di proposte di 'incarnazione radicale', come ad esempio il fatto che gli schemi cinestesici del *corpo* siano una parte costitutiva delle abilità mentali, che il *know-how* senso-motorio sia parte costitutiva dell'esperienza percettiva, che la regolazione della vita corporea sia parte costitutiva della coscienza fenomenica e dei suoi substrati neurofisiologici estesi, che l'interazione sociale senso-motoria possa essere parte costitutiva della cognizione sociale. In alcuni casi, queste proposte di "incarnazione radicale" si basano su una visione enattiva che concepisce la cognizione come costitutivamente dipendente dal corpo proprio vivente e vissuto – *Leib* nella fenomenologia tedesca⁶ ovvero *σάρξ* (*sarx*) nella filosofia greca antica – inteso come sistema autonomo.

Venendo al dunque in merito alla differenza tra '*mind*' e '*cognition*' (spesso usati indebitamente come sinonimi) potremmo sostenere che una prima divergenza consiste nelle scienze o nelle discipline da cui hanno tratto origine: la prima dalla tradizione filosofica occidentale e la seconda dalla neuropsicologia. Inoltre, 'cognizione' connota un termine generico per indicare l'atto o il contenuto della conoscenza mentre il termine 'mente' indica la facoltà o la sede in cui tale atto si compie. Dunque è possibile sostenere che la differenza tra i due sostantivi – cognizione e mente – sta nel fatto che la *cognizione* concerne il processo di conoscenza mentre la *mente* è la capacità/possibilità che si attui qualsiasi forma di pensiero razionale. Ed è in questo frangente che si può identificare l'intersezione tra filosofia della mente e scienze cognitive specializzate in '*embodiment*', consapevolezza, coscienza, percezione e azione situate, così come esplorate nel «*paradigma enattivo*», campo intrinsecamente interdisciplinare e in rapido movimento ed espansione (cfr. Margiotta, 2011).

Dopo queste chiarificazioni terminologiche – utili alla nostra trattazione – cercheremo ora di porre particolare enfasi al «*paradigma enattivo*», al fine di spiegare il processo di acquisizione delle abilità sportive e il controllo del movimento umano. Va specificato che l'enattivismo si pone all'interno di almeno tre correnti teoretiche alternative al *cognitivismo*: la *psicologia ecologica*, intesa anche come studio della regolazione del movimento, della percezione diretta e dell'interdipendenza reciproca tra percezione e azione; il *modello dinamico*, attraverso il quale vengono spiegati alcuni concetti relativi alla coordinazione e alle abilità motorie (vincoli o emergenza di movimento); l'*approccio enattivo* stesso, che integrando e trascendendo le altre correnti di pensiero, è da intendersi come estensione concettuale delle scienze cognitive.

5 Per inciso, sotto l'aspetto teorico-filosofico questo approccio è legato alla fenomenologia della percezione elaborata da Merleau-Ponty e prima ancora da Husserl, padre fondatore della fenomenologia stessa, e dalle speculazioni della sua allieva Edith Stein, nonché da altri successori di Husserl che, con relative correnti e scuole di pensiero, divise soprattutto sulla questione *trascendentale* della conoscenza e sulla concezione dell'*intersoggettività* (Scarpa, 2019). Da un punto di vista applicativo, numerosi studi nell'ambito della psicologia cognitiva hanno evidenziato l'importanza della dialettica tra soggetto e ambiente nell'analisi dei processi cognitivi.

6 Scrive Husserl nel secondo libro di *Idee per una fenomenologia* (1913, p. 154): "Il corpo vivo è l'unico oggetto che la volontà del mio io puro possa muovere liberamente e spontaneamente e che sia mezzo per produrre un movimento spontaneo e mediato di altre cose; [...] solo i corpi vivi possono essere mossi spontaneamente e immediatamente («liberamente»), e ciò attraverso l'io libero e la sua volontà, che al corpo vivo ineriscono".

Questo paradigma si oppone al dualismo e al riduzionismo prevalenti nella cultura occidentale dominante, presupponendo una sorta di ‘fusione’ e unità psicofisica nell’atleta, inseparabile dall’ambiente. Il corpo contribuisce alla cognizione in modi sorprendenti, secondo modalità che i cosiddetti approcci *standard*, maggiormente orientati ad un modello *computazionale* della cognizione, spesso non riescono ad apprezzare. Il contributo dell’enattivismo allo studio della pedagogia dello sport può contribuire al sorgere di riflessioni e ricerche su come la meccanica del corpo può sostituire la necessità del calcolo fornendo soluzioni a vari compiti motori e percettivi. Si potranno esaminare le basi neurali per la cognizione sociale, che potranno portare a perfezionamenti percettivi e concettuali che riflettono la storia specifica in un individuo di interazione con oggetti, incluse altre persone, nel proprio ambiente. A livello internazionale gli psicologi dello sport hanno notato e posto in evidenza il significato di tali idee nello sforzo proferito in vista di una sempre più accurata comprensione delle peculiarità delle prestazioni atletiche, arricchendo la pedagogia e la didattica dello sport di informazioni utili per l’apprendimento di abilità motorie (cfr. Cappuccio, 2019).

Alcune considerazioni conclusive

La pedagogia e la didattica enattiva si pongono pertanto come vie privilegiate di apprendimenti trasformativi per l’estrinsecazione del sé (ovvero per il disvelamento della coscienza), grazie anche alla formazione biotransazionale delle emozioni (Casini, 2015) e allo studio dell’empatia dal punto di vista fenomenologico (Stein, 1917) e neuro-fenomenologico (Gallese, 2001), ponendo al centro della propria riflessione la relazione educativa negli aspetti plurimi e interdipendenti dell’*intersoggettività*, dell’*intenzionalità* e della *trascendentalità* della corporeità propria vissuta affettiva (Scarpa, 2019), così come la relazione di questi con la molteplicità dei processi senso-motori (Rizzolatti, Fadiga, Fogassi, 1996).

Per giungere ad un nodo esplicativo ed esperienziale, possiamo notare come l’azione performativa coinvolgente di un danzatore suscita nelle menti incarnate circostanziali “*immagini guida*” condensate di tutte le informazioni provenienti dai cinque analizzatori di senso, riproducendo in ciascuna mente incarnata – radicata nel mondo al quale è al tempo stesso aperta – l’immagine di un proprio gesto che, a sua volta, rimanda all’immagine ottica con la quale l’esperienza cinestesica era in precedenza collegata (cfr. Prinz, 1997). È così, infine, che, l’esperienza motoria stessa del danzatore diviene riflessiva in quanto il dialogo interiore che nasce dall’intensità dell’esperienza intra- e inter-soggettiva consente un ritorno più intenso alla *prestazione* per trasformarla sempre di nuovo (Scarpa, Nart, 2011).

In futuro auspichiamo che la pedagogia dello sport possa avvalersi del «*paradigma enattivo*» per esplorare importanti punti di connessione tra studi empirici della psicologia dello sport e approccio incarnato alle scienze cognitive. Ciò offrirebbe un’occasione unica di collaborazione interdisciplinare promuovendo opportunità di apprendimento reciproco tra scienziati dello sport teorici e applicati, pedagogisti, neuro-scienziati cognitivi, psicolinguisti, filosofi della mente, fenomenologi e professionisti che lavorano in ambienti sportivi, compresi allenatori e atleti di varie discipline (cfr. Cappuccio, 2019). La teoria relativa all’*embodied cognition* offre forse il paradigma più adatto per perseguire questa integrazione e collaborazione interdisciplinare: pedagogisti ed educatori in ambito sportivo possono usufruire di risultati e modelli della scienza cognitiva incarnata potendo così sviluppare metodi di allenamento più efficaci; reciprocamente, gli scienziati cognitivi più attenti non possono trascurare la pedagogia dello sport, poiché questo campo è uno dei terreni più ricchi per la convalida epistemologica di modelli e teorie. La cooperazione tra questi due settori promette vantaggi immediati e tangibili, in quanto consente di dimostrare la correttezza dei modelli teorici testando l’efficacia con cui possono migliorare le prestazioni degli atleti; allo stesso tempo, aumenta il valore della scienza dello sport per la scienza cognitiva, dimostrando come lo studio empirico delle prestazioni atletiche possa ispirare e validare nuovi modelli esplicativi di capacità senso-motoria, controllo, attenzione, memoria e interfacce linguaggio-azione. Lo sport può fornire preziose informazioni per le scienze della mente, raccontando come le abilità vengono effettivamente messe in atto e controllate, attraverso il corpo, definendo confini dinamici tra mente e mondo (Cappuccio, 2019).

In conclusione, assodato che l’enattivismo – e le inerenti teorie sull’*embodied cognition* – a differenza di altri approcci, è in grado di fornire un principio di definizione del corpo come *sistema autopoietico* e di *auto-individuazione*, lo stesso costituisce una delle vie elettive per spiegare il processo di acquisizione delle abilità sportive e di controllo del movimento umano.

Riferimenti bibliografici

- Avanzini A. (2008). *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Boncinelli E., Galimberti, U. (2000). *E ora? La dimensione umana e le sfide della scienza*. Torino: Einaudi.
- Cappuccio M.L. (Ed.) (2019). *Handbook of Embodied Cognition and Sport Psychology*. Cambridge: MIT Press.
- Casini E. (2015). *Somatizzazione e adolescenza. Quando le emozioni sono sequestrate nel corpo*. Milano: Franco Angeli.
- Galimberti U. (1983). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gallese V. (2001). The 'Shared Manifolds' Hypothesis: From Mirror Neurons to Empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 33-50.
- Galliani, L. (1998). Didattica e comunicazione. *Studium Educationis*. 4: 626-662. Padova: CEDAM.
- Henry M. (2000). *Incarnation. Une philosophie de la chair*. Paris: Seuil.
- Husserl E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Halle: Max Niemeyer Verlag. Trad. it. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi, 1950.
- Margiotta U. (2011c). Prefazione. In D. Olivieri, *Mente, cervello ed educazione. Neuroscienze e Pedagogia in dialogo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della Formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. In R. Minello (ed.), *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti*. Supplemento al n. 3/2011 *Formazione&Insegnamento* (pp. 257-263). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mari G. (Ed.) (2009). *La relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Mariani V. (Ed.) (2005). *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età detta vita*. Tirrenia: Del Cerro.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. London: Reidal Publishing. Trad. it. *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio, 1985.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1984). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Trad. it. *L'albero della conoscenza: un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*. Milano: Garzanti, 1987.
- Melchiorre V. (1988). *Il corpo*. Brescia: La Scuola.
- Melchiorre V. (1995). *Corpo e persona*. Genova: Marietti.
- Merleau-Ponty M. (1942). *La Structure du comportement*. Paris: PUF (Trad. it. *La struttura del comportamento*, Bompiani, Milano 1963).
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard (Trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano 1965).
- Noë A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press.
- Pasqualotto G. (2008) *Dieci lezioni sul buddhismo*. Venezia: Marsilio.
- Prinz W. (1997). Perception and Action Planning. *European Journal of Cognitive psychology*, 9, 129-154.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Fogassi L. (1996). Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions. *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Scarpa S. (2008). *Corpo, movimento, sport in discussione. Il punto di vista cristiano*. Padova: Cleup.
- Scarpa S., Nart A. (2011). *From the body to the concept (and their backgrounds)*. Handbook for the body in movement approach inside the philosophy for children curriculum. Padova: Cleup.
- Scarpa S. (2019). *Filosofia fenomenologica e scienze motorie*. Roma: Tab.
- Stein E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses (Trad. it. *Il problema dell'empatia*, a cura di E. Costantini & E.S. Costantini, Studium, Roma 1985).
- Stein E. (1930). *Der Aufbau der menschlichen Person* (Trad. it. *La struttura della persona umana*, a cura di V. Costa, Città Nuova, Roma 2000).
- Varela F.J. (2009). Neurofenomenologia. Un rimedio metodologico al "problema difficile". In M. Cappuccio (eds.), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*. Milano: Bruno Mondadori.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press (Trad. it. *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992).

Il genere e l'educazione fisica e le percezioni degli insegnanti: un'indagine esplorativa

Gender, physical education and the perception of teachers: an exploration

Monica Parri

PhD Department for Life Quality Studies | University of Bologna (Italy) | monica.parri2@unibo.it

Andrea Ceciliani

Full professor Department for Life Quality Studies | University of Bologna (Italy) | andrea.ceciliani@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Parri, M., Ceciliani, A. (2021). Gender, physical education and the perception of teachers: an exploration. *Pedagogia oggi*, 19(2), 167-175.

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-022021-22>

ABSTRACT

COVID-19 has accentuated new methodological and epistemological-ontological questions in Physical Education. It is not only a didactic problem but sits alongside other central important issues waiting to be resolved, such as gender discrimination. This contribution presents evidence, gathered from twenty-eight P.E. teachers, on the subject of gender and the awareness that derives from it. This evidence deals with the tendencies towards competitiveness and performance inherited from sport, historically a male domain. Physical Education, due to its educational role, must address the issue of gender, in order to outline original and up to date strategies.

The gender-related data from the questionnaire demonstrate that for the didactic orientation criteria applicable to Physical Education to be determined, teacher training needs to be initiated in the reflective laboratory, allowing for the fact that professional experience gained in school or through university training does not explore these issues in depth.

La pandemia accentua nell'educazione fisica, nuovi interrogativi sul piano metodologico ed epistemologico-ontologico. Se la didattica deve rinunciare a contatti e vicinanza corporee, altri nodi centrali attendono di essere sciolti, come la discriminazione di genere.

Il contributo presenta evidenze, emerse da ventotto insegnanti di educazione fisica, riferite al genere e alla consapevolezza che ne deriva. Tali evidenze devono fare i conti con orientamenti alla competitività e performance ereditati dallo sport, storicamente dominio maschile. L'educazione fisica, per il suo ruolo educativo, deve affrontare il problema del genere per delineare strategie proprie, originali, attuali.

I dati del questionario, riguardo il genere, fanno emergere la necessità di attivare una formazione, degli/delle insegnanti, sul laboratorio riflessivo, da cui determinare criteri di orientamento didattico applicabili all'educazione fisica, anche in ragione della dimensione etica e politica dell'esperienza educativa o formativa universitaria.

Keywords: Gender, Physical Education, Teacher Training, Reflection, Perception

Parole chiave: Genere, Educazione fisica, Formazione insegnanti, Riflessione, Percezione

Received: April 13, 2021

Accepted: October 24, 2021

Published: December 23, 2021

Credit author statement

Attribuzione congiunta dell'intero articolo

Introduzione

L'attuale pandemia pone all'Educazione Fisica (da ora EF) nuovi interrogativi di carattere metodologico e, ancor prima, di carattere epistemologico e ontologico (Lipoma, 2014). Oltre le problematiche della lezione ordinaria, fatta di contatti e vicinanze corporee, di squadre, di attrezzi che passano da una mano all'altra, si aggiungono riflessioni su nodi centrali mai risolti come la questione di genere.

Il contributo presenta le evidenze riferite ad un questionario somministrato a insegnanti di EF, di scuola secondaria di primo grado, volto a cogliere percezioni sulle differenze di genere nell'insegnamento disciplinare e desumerne elementi di riflessione e consapevolezza sul tema (Musi, 2008).

L'analisi condotta, parte di una ricerca dottorale, è volta a focalizzare aspetti determinanti per avviare, successivamente, laboratori riflessivi di formazione, sia per insegnanti sia per studenti universitari e determinare criteri di orientamento didattico per l'equità di genere in EF (Striano, 2006), svincolandola dalle sedimentazioni stereotipiche, ereditate dal mondo dello sport, sbilanciate sul genere maschile in termini di finalità e obiettivi.

Il presente contributo si inserisce nell'ambito di questi intenti, nell'intenzione di rafforzare e integrare la prospettiva di genere per l'EF e sportiva scolastica.

1. Analisi preliminare

L'interpretazione di genere assume la forma di un costrutto culturale, dinamico e mutevole nel tempo, da cui emergono le aspettative sociali dell'essere maschio o femmina (Berkowitz, Manohar, Tinkler, 2010). Diversamente dal concetto di sesso, riferito a caratteristiche biologiche, il genere è soggetto a continue negoziazioni e riconfigurazioni di significato, passibile di rielaborazioni e cambiamenti (Butler, 2018) e può essere decostruito e ricostruito grazie a un approccio riflessivo (Magnoler, 2011) guidato dalla consapevolezza riguardo gli stereotipi e modelli mentali che lo caratterizzano (Biemmi, Satta, 2017).

La risultante di tali processi ha ricadute nella vita sociale e ha prodotto, storicamente, forme di potere maschiocentriche per le quali la Comunità Europea richiama ad intervenire in termini di equità di genere, in particolare nello sport (G.U.U.E, 2014), dove la piena parità di genere non è stata ancora raggiunta da nessuno stato.

L'ambiente sportivo influenza l'EF scolastica e, seppure considerato ambito educativo e socializzante¹, rimanda a una concezione binaria di genere che delimita e orienta verso sport considerati più appropriati per l'uno o l'altro sesso (Plaza *et alii*, 2017).

La scuola è chiamata a riflettere sull'interpretazione socio-culturale relativa al genere, per contribuire alla destrutturazione degli stereotipi dominanti e co-costruire una diversa visione del problema (Musi, 2017). L'educazione fisica, come disciplina educativa, godendo di una propria epistemologia e ontologia rispetto allo sport, deve sentirsi chiamata in causa in riferimento alla sua capacità di promuovere l'equità di genere, sostenuta anche dal consenso e dall'entusiasmo degli studenti.

2. Il curriculum nascosto

Numerosi studi hanno evidenziato la presenza del curriculum nascosto (Kentli, 2009), come trasmissione didattica ed educativa occulta e inconsapevole (Cinque, 2016), che cela stereotipi di genere. Tale costrutto richiede riflessione e attenzione all'insegnante, ovvero la capacità di riconoscerlo, consapevolmente, come offerta formativa non scritta e poter analizzare, così, importanti aspetti del suo agire educativo rispetto ai propri gruppi classe.

L'influenza esercitata dal mondo dello sport sull'EF², ad esempio, ha consolidato il maschilismo, predominante nel primo, orientando l'azione didattica verso impostazioni più vicine al concetto di allena-

1 Commissione europea 2020/C, conclusioni del Consiglio del 18 novembre 2010 sul ruolo dello sport quale fonte e motore dell'inclusione sociale attiva (2010/C 326/04).

2 Molti docenti di educazione fisica, oltre essere stati atleti, svolgono il ruolo di allenatori nello sport giovanile.

mento sportivo, piuttosto che a quello di educazione attraverso il movimento (Arnold, 2002). Rappresentazioni di genere, in questo caso riferite allo sport, producono stereotipi negli insegnanti, che si perpetuano poi attraverso l'agito del curriculum nascosto (Fitzpatrick, McGlashan, 2016), a partire da una visione che non può essere considerata scevra da contaminazioni socio-culturali e di costume (Martimianakis *et alii*, 2015).

3. Il curriculum nascosto in educazione fisica

Il vissuto del/della docente di EF, condiziona le scelte e gli orientamenti che caratterizzano il suo modo di svolgere l'insegnamento. In perfetta buona fede, il passaggio dall'esperienza sportiva all'azione educativa, può giustificare il consolidamento degli stereotipi di genere, riproducendo il canone sportivo che contamina il senso educativo dell'azione motoria stessa (Davis, 2003). Gli/le insegnanti di EF, così come gli studenti universitari orientati verso questo mestiere, sono chiamati a riflettere sull'atteggiamento con cui si instaura la relazione educativa con gli allievi e le allieve, per renderla trasformativa (Mezirow, 2003), rispetto ai re-taggi culturali di genere (Corsini, Scierri, 2016), attraverso azioni di inclusione del gruppo classe, basate sul senso di fiducia reciproca (Mortari, 2015).

Creare un approccio professionale affidabile in EF (Dozza, Ulivieri, 2016), significa delimitare con chiarezza la sua cornice rispetto alla concezione di disciplina essenzialmente pratica, focalizzata sull'apprendimento di abilità motorie e sportive pianificate, insegnate e valutate. Affrancare tale insegnamento dagli stereotipi di genere dominanti, significa liberarlo da attività classificate comunemente come maschili o femminili, o dalla credenza che i maschi sono più interessati alle attività motorie e sportive rispetto alle femmine, tanto da proporre esperienze centrate maggiormente sul criterio della performance competitiva (forza, velocità, agonismo) rispetto a quello inclusivo cooperativo (relazione, controllo emotivo, cognizione).

Tale paradigma, tipico dello sport pensato al maschile, inconsapevolmente trasferito all'EF scolastica, potrebbe giustificare gli scarsi livelli di inclusione delle femmine. Modificare tale prospettiva può concorrere a spostare il baricentro dell'EF da una riproduzione scolastica dello sport a una disciplina orientata alla promozione della persona attraverso opportuni interventi sui suoi elementi organizzativi:

- curricoli e metodologie;
- progettazione, programmazione e pratiche didattiche;
- aspetti didattici: contesto, linguaggio, comportamenti, gruppi, spazi, risorse e valutazione.

La riflessione sul genere, in EF, diviene quindi determinante per affrancarla dalla cultura prestativa, riferibile alla pratica dello sport, per riconsegnarla alla sua specificità formativa che caratterizza gli ambiti educativi istituzionalizzati.

4. Il questionario

Il presente studio, che segue una precedente indagine sugli stereotipi di genere in EF (Parri, Ceciliani, 2019), esplora quanto di questi stereotipi sia presente negli insegnanti di EF, per delineare orientamenti futuri volti a una didattica inclusiva, utili all'emancipazione della disciplina dagli attuali condizionamenti culturali rispetto alla percezione di genere. L'approccio riflessivo, su tale tema, può aiutare i/le docenti ad acquisire consapevolezza degli aspetti impliciti e nascosti riferiti a stereotipi di genere che, seppur attenuati negli anni, esercitano ancora la loro influenza, determinando comportamenti e pratiche inique (Mazzara, 1997) anche in EF.

Lo strumento utilizzato è rappresentato da un questionario misto con una serie di domande su scala Likert a 5 passi da 1, sul polo della minima presenza (pochissimo), a 5 sul polo della massima presenza (moltissimo). Il questionario, approntato ad hoc e somministrato on line, è stato preventivamente testato su un gruppo di docenti per verificarne la chiarezza e attendibilità prima di produrlo nella sua forma definitiva.³

3 Il questionario è visionabile tramite il link <https://docs.google.com/forms/d/1qVwdKmscB4iluYxtLcVIWxkrpEtheqx-1bRGa0/edit>

Le analisi statistiche sono state condotte con l'utilizzo del software SPSS.21. Attraverso la funzione Esplora è stato possibile verificare la distribuzione gaussiana dei dati (asimmetria, curtosi e retta di normalità) e, successivamente, utilizzare la statistica parametrica (ANOVA univariata) per il confronto tra sessi (tab.1 e tab.2).

Il campione era formato da 27 docenti di età media 50,2 anni (19 F 49,2 e 8 M 51,2) della provincia di Rimini. L'analisi descrittiva del campione di insegnanti, ha evidenziato le seguenti caratteristiche:

- le femmine non hanno praticato “sport maschili” (es. calcio, rugby) e viceversa i maschi (es. danza sportiva, ginnastica ritmica). Il 40,7% degli/delle intervistati ha praticato sport neutri (es. atletica, nuoto).
- la pratica sportiva agonistica si riscontra per l' 87,5% nei maschi e per il 63,2% nelle femmine;
- i maschi continuano ad allenare per l'88,4% dei casi mentre le femmine solo per il 36,8%.

Questi dati descrittivi sottolineano, se mai ve ne fosse bisogno, lo stereotipo di genere che tipizza gli sport più maschili, basati su forza-velocità-coraggio, rispetto a quelli più femminili (basati su grazia, scioltezza, estetica del gesto).

È con questi vissuti che gli/le insegnanti si presentano alle classi. Si evidenzia inoltre come la quasi totalità del gruppo maschile è ancora impegnata nel mondo dello sport mentre le femmine molto meno.

5. Gli obiettivi dell'indagine

Scopo dello studio era rilevare la percezione su allievi/e, da parte degli/e insegnanti di EF di scuola secondaria di I grado, rispetto al genere e alla eventuale presenza di stereotipi. Per il seguente contributo, gli item del questionario ritenuti interessanti sono richiamati di seguito e sintetizzati in tab. 1, 2 e 3.

Domande del gruppo 1 : facendo riferimento alla sua esperienza come docente, può dire che i maschi / le femmine (tabelle 1 e 2):

- sono motivati/e nella pratica sportiva (1.1)
- hanno un'elevata percezione delle proprie competenze (1.2)
- prestano attenzione alle spiegazioni (1.3)
- preferiscono agire sulla base di procedure/ consegne date (1.4)
- hanno una concentrazione adeguata al tempo di lavoro (1.5)
- preferiscono esplorare/indagare per arrivare a una soluzione (1.6)
- mostrano perseveranza nel portare avanti l'attività (1.7)
- comprendono meglio i compiti motori attraverso l'ascolto di una spiegazione (1.8)
- comprendono meglio i compiti motori attraverso la dimostrazione pratica (1.9)
- dimostrano capacità di ideazione in situazione di problem solving (1.10)
- sono esigenti verso se stessi/e (1.11)

Domande del gruppo 2 : quanto è d'accordo con queste affermazioni? (tabella 3)

- bisogna essere portati per fare uno sport (2.1)
- lo sport è sempre educativo (2.2)
- uno sport è tanto più praticato da ragazzi e ragazze quanto più i mass media ne mostrano prestazioni elevate dei grandi atleti (2.3)
- le differenze naturali fisiche sono sufficienti a spiegare le differenze fra i sessi osservate nelle performances e nella partecipazione motoria (2.4)
- la diversità fra maschi e femmine comporta la necessità di diversificare l'intensità o la difficoltà della stessa attività (2.5)
- agli uomini e alle donne devono essere riservate le stesse opportunità nello sport, ma maschi e femmine sono naturalmente differenti (2.6)
- le differenze tra maschi e femmine nello sport esistono perché le persone pensano che esistano (2.7)
- lo sport praticato da atleti maschi è più spettacolare di quello praticato da atlete femmine (2.8)
- lo sport praticato da atlete femmine è più spettacolare di quello praticato da atleti maschi (2.9)
- vi sono sport in cui riescono meglio le femmine (2.10)
- vi sono sport in cui riescono meglio i maschi (2.11)

Sesso allievi	Item	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
maschi	Med.	4,19	2,93	2,59	2,96	2,56
	D.st.	0,62	0,68	0,75	0,81	0,75
femmine	Med.	3,15	2,85	3,48	3,67	3,37
	D.st.	0,77	0,72	0,58	0,73	0,63
	P sign*	0,000*	NS	0,000*	0,002*	0,000*

Tab. 1- Percezione sull'attenzione/motivazione maschi e femmine

Sesso allievi	Item	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11
maschi	Media	2,37	3,11	2,93	3,85	2,81	3,26
	D. st.	0,79	0,75	0,82	0,71	0,78	1,13
femmine	Media	3,07	3,3	3,3	3,93	3,15	3,15
	D. st.	0,73	0,72	0,82	0,61	0,77	0,94
	p sign.*	0,001*	NS	NS	NS	NS	NS

Tab.2 – Percezione strategie di apprendimento maschi-femmine

Sesso Insegn.	Item	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11
M	Med.	1,63	4,75	3,50	2,25	2,50	4,00	2,75	2,00	1,50	3,38	3,50
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
	D. st.	0,74	0,46	0,76	1,03	0,76	1,31	1,49	1,1	0,54	1,76	1,85
F	Med.	2,16	4,47	3,58	2,95	2,68	3,95	2,74	1,79	1,68	3,05	3,11
	N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	D.st.	0,83	0,84	0,69	0,97	0,88	0,91	1,04	0,78	0,58	1,22	1,24
Tot	Med.	2,00	4,56	3,56	2,74	2,63	3,96	2,74	1,85	1,63	3,15	3,22
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
	D.st.	0,83	0,75	0,69	1,02	0,83	1,01	1,16	0,90	0,56	1,37	1,42
	P Signif.	* .023	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

Tab. 3 - percezione degli insegnanti sui significati dell'Ed. Fisica e dello sport

Una ulteriore riflessione è scaturita analizzando la distribuzione percentuale su domande riguardanti l'importanza, percepita dagli insegnanti, rispetto alla tematica di genere (Tabella 4).

Item a	Dia un voto di importanza alla tematica di genere <6 o >6
<6	30%
>6	70%
Item b	Ha affrontato, nell'ultimo triennio, la tematica delle differenze di genere nella EF e nello sport?
Poche volte	25,8%
Più volte	33,3%
Mai	40,9%
Item c	Declinazione del linguaggio al maschile e al femminile
Si	63,7%
No	37,3%

Tabella 4 : Importanza percepita dagli insegnanti rispetto alla tematica di genere in EF

In tutti i dati analizzati, non sono emerse differenze significative tra insegnanti maschi e insegnanti femmine, il che conferma l'idea di un pensiero univoco e consolidato, rispetto al problema di genere, nell'insegnamento di EF.

6. Discussione

Il livello di percezioni dei docenti, rispetto alle caratteristiche di genere dei loro allievi, nell'espletamento delle lezioni di EF, è importante perché fornisce significato a convinzioni, motivazioni, comportamenti e atteggiamenti attivati rispetto all'equità di genere (Morganti, 2018).

Rispetto alle pratiche didattiche (D'Anna, 2018; Ausubel, 2004), gli insegnanti sembrano percepire la differenza, tra maschi e femmine, nelle modalità con cui allievi e allieve affrontano le lezioni (Fitzpatrick, McGlashan, 2016; Murphy, Dionigi, Litchfield, 2014). Nel complesso i dati analizzati ricalcano solo alcuni stereotipi di genere, come la motivazione alla pratica sportiva, percepita significativamente più elevata nei maschi (tab.1: 1.1), o la maggiore concentrazione, rigidità, disponibilità esplorativa delle femmine (tab.1: 1.3, 1.4, 1.5).

Nessuna differenza, invece, nella consapevolezza delle proprie competenze, nella perseveranza, nella comprensione dei compiti assegnati, nella loro soluzione e nell'essere esigenti verso se stessi (tab.1: 1.2 ; tab.2 : 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11). Nell'idea di genere degli insegnanti, dunque, le femmine mostrano le stesse potenzialità dei maschi, che però, nella pratica concreta, non vengono considerate. La differenza percepita nella dimensione della motivazione (tab.1: 1.1), con una media di 4,19 per i maschi e 3,15 per le femmine, rappresenta uno stereotipo che giustifica, da anni, una pratica della EF più orientata alle esigenze maschili provocando senso di inadeguatezza e presa di distanza nelle femmine (Bryan, Solmon 2012) indotte a percepirsi meno competenti nell'attività motoria e sportiva (Slater, Tiggemann, 2011). È compito dell'insegnante, dunque, suscitare maggiore interesse nelle femmine e sollecitare le potenzialità che le equiparano ai maschi, superando lo stereotipo di genere nelle attività fisiche.

L'importanza attribuita dagli/dalle insegnanti alle tematiche riguardanti il genere, mostra una contraddizione nei dati raccolti. In effetti analizzandoli emerge che il 70% degli/delle insegnanti attribuisce attualità e importanza a tali tematiche (tab.4 Item a) ma poi, nel concreto (Tab.4 Item b), solo il 33,3% dichiara di affrontarli per più volte mentre, il resto del campione, dichiara di parlarne poche volte (25,9%) o mai (40,7%). Questo riscontro si integra perfettamente nel dato emerso dalla analisi delle pratiche didattiche (a) dove le percezioni dei/delle docenti sembrano orientate verso una equità di genere che, poi, non viene attuata (Morgan, Hansen, 2008).

Nell'uso consapevole di un linguaggio declinato al maschile e femminile (tab.4 Item c) è emerso che il 63% dei/delle rispondenti dichiara di declinarlo in tal senso, il 36% non lo declina o non ci ha mai pensato. L'importanza del linguaggio (Andrés *et alii*, 2014), l'uso corretto di termini al maschile o al femminile e l'evitamento di espressioni stereotipate, può facilitare notevolmente il processo di emancipazione dagli stessi stereotipi. Il sessismo, nella lingua italiana, non è una novità (Sabatini, 1987) ed è il riflesso di costruzioni culturali che ordinano funzioni e ruoli di uomini e donne con relativi livelli d'importanza (Argenziano, 2018).

Rispetto agli stereotipi riferiti allo sport (Chalabaev *et alii*, 2013; Vilhjalmsson, Kristjansdottir, 2003), vi è un forte consenso degli insegnanti sui concetti che dovrebbero rendere più inclusiva ed equilibrata l'educazione fisica scolastica: sport come mezzo educativo, attenzione alle differenze e alle richieste prestative, esistenza di stereotipi di genere che bisogna evitare (Tab.3; 2.2, 2.4, 2.5, 2.7).

Un appunto particolare, invece, va rilevato rispetto alla elevata media generale (3,96), ottenuta nell'accordo con l'affermazione "agli uomini e alle donne devono essere riservate le stesse opportunità nello sport, ma maschi e femmine sono naturalmente differenti" (Tab.3; 2.6). Se da un lato la prima parte dell'affermazione appare un orientamento corretto, la seconda parte sembra confermare il pensiero dominante, anche tra gli insegnanti, volto alla giustificazione biologica delle differenze e alla normalizzazione dello stereotipo di genere (Isidori, Fraille, 2008). Alcuni autori sostengono che questa percezione può nascondere problematiche connesse all'appropriatezza del curriculum e al modo di gestire le lezioni di educazione fisica (Hills, Croston, 2012).

7. Conclusioni

Il lavoro svolto parte dal presupposto che agire lo strumento educativo per raggiungere l'equità tra i generi sia, al momento, la strada percorribile, seppur di lunga distanza, per educare alle differenze e andare oltre lo stereotipo (Musi, 2008).

Di fronte alla complessità della tematica, l'insegnante e la scuola appaiono ancora spiazzati: percorsi, strumenti, materiali, ambienti familiari, non sembrano ancora supportare a sufficienza la possibilità di progettazioni coerenti e coordinate all'interno delle discipline e dei curricula scolastici.

L'aspetto affrontato dal presente contributo sottolinea come, a fronte di una tendenza tecnicistica per l'educazione fisica a interpretare la formazione degli insegnanti soprattutto volta a apprendimenti di competenze e abilità, l'educazione al genere richiede passaggi differenti, sostenuti dall' "esercizio del pensare" (Mortari, 2015 p.19). Pensare innanzi tutto a sé, alle proprie modalità di gestire la relazione educativa che, parlando di genere, dovrebbe essere trasformativa, per risolvere rappresentazioni stereotipate e sedimentate storicamente. Attraverso pratiche di autoriflessione sul proprio genere, sulla propria collocazione storica e professionale, sul linguaggio usato e sui propri valori è possibile recuperare la matrice che fa da sfondo alle relazioni di genere che un/un' insegnante attiva in classe.

I dati raccolti hanno mostrato una percezione del problema sicuramente apprezzabile ma, al contempo, in contrasto con le pratiche educative attuate in Educazione Fisica, che, tuttora, non riescono a contrastare gli stereotipi di genere. Il questionario somministrato agli/alle insegnanti, in parte, ha sollecitato una riflessione sul problema, con risposte e atteggiamenti tendenti all'equità di genere, a parte per alcuni item. D'altro canto, però, i dati presentavano una incongruità tra la percezione di interesse dei docenti, verso la tematica di genere, e la capacità di affrontare concretamente il problema a scuola.

Le evidenze emerse confermano la necessità di intraprendere percorsi di formazione riflessiva (Bentley-Williams, Morgan, 2013; Mortari, 2003), poco praticati dai docenti di EF a conferma del fatto che, alcuni stereotipi, sono talmente consolidati da non emergere a livello di consapevolezza concreta e attiva.

Avvezzi a porsi nella neutralità dell'insegnamento e a pensare poco all'intreccio tra saperi e esperienze personali, per gli insegnanti di educazione fisica seguire percorsi di riflessività potrebbe anche significare avviarsi ad una cura educativa del proprio sé professionale (Brookfield, 2017) che deve, esso stesso, essere educato al genere. Va ricercata dunque una pratica formativa di tipo riflessivo, basata sull'esperienza, anche condivisa, in grado di integrare i saperi ai vissuti e alla didattica concreta. La perplessità che pone interrogativi (Dewey, 1961) deve essere riflettuta e affrontata, attraverso una operazione di ricerca e di soluzione didattica dei problemi riscontrati.

L'EF fisica, più di altre discipline, può generare spazi di riflessione per l'equità di genere e ricontestualizzare se stessa in una nuova dimensione disciplinare-educativa, svincolata dagli stereotipi sportivi o dalle vesti di momento di svago e ricreazione.

Le evidenze emerse in questo studio, pur non essendo generalizzabili per la ristrettezza dal campione, hanno fatto luce su alcune problematiche, riferite all'equità di genere in EF che, sostenendo la necessità di una formazione riflessiva dei docenti, ha posto ulteriori domande sulle quali orientare le future linee di studio e ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Argenziano R. (2018). Note sull'uso del genere nella lingua dello sport: il caso del calcio. *Lingue e culture dei media*, 2(1): 107-125
- Arnold P. J. (2002). *Educazione motoria, sport e curriculum*. Milano: Guerini.
- Ausubel D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti* (Vol. 25). Milano: Franco Angeli.
- Bentley-Williams R., Morgan J. (2013). Inclusive education: pre-service teachers' reflexive learning on diversity and their challenging role. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2): 173-185.
- Berkowitz D., Manohar N.N., Tinkler J.E. (2010). Walk like a man, talk like a woman: Taching the social construction of gender. *Teaching Sociology*, 38 (2): 132-143.
- Biemmi I., Satta C. (2017). Infanzia, educazione e genere. La costruzione delle culture di genere tra contesti scolastici, extrascolastici e familiari. *AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*, 6(12).
- Brookfield D. F. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bryan C., Solmon M. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of sport behavior*, 35(3): 267-285.
- Butler J. (2018). *Fare e disfare il genere*. Milano: Mimesis.
- Castillo Andrés O.D., Romero Granados S., Gonzales Ramirez T., Campos Meza M.D.C. (2014). Gender equity in physical education: The use of language. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20(3): 239-248.
- Chalabaev A. et alii (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise. Review and future directions. *Psychology of sport and exercise*, 14(2): 136-144.
- Cinque M. (2016). Il curriculum nascosto: quale definizione? *Medic*, 24(1): 14-19.
- Corsini C., Scierri I. D. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica: indagine empirica sui sussidiari dei linguaggi per la scuola primaria*. Quaderni di ricerca in scienza dell'educazione (vol. 4). Roma: Nuova Cultura.
- D'Anna C. (2018). *Educazione Fisica nel primo ciclo d'istruzione. Dai nuclei fondanti alla progettazione didattica: Suggestioni metodologici e spunti didattici* (Vol. 5). Roma: Nuova Cultura.
- Davis K. L. (2003). Teaching for gender equity in physical education: a review of the literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12(2): 55-81.
- Dewey J., Monroy A. G. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dozza L., Olivieri S. (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età di vita*. Milano: Franco Angeli.
- Fitzpatrick K., McGlashan H. (2016). Rethinking 'straight' pedagogy: gender, sexuality and PE. In D.Robinson, L. Randall, (ed.), *Social justice in Physical Education: Critical Reflections and Pedagogies for Change* (pp. 102-121). Toronto: Canadian Scholars Press.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 21 maggio 2014, C183/09 - Conclusioni del Consiglio sulla parità di genere nello sport.
- Hills L., Croston A. (2012). It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing'gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5): 591-605.
- Isidori E., Fraile A. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio pedagogico critico- riflessivo*. Roma: Aracne.
- Kentli F.D. (2009). Comparison of Hidden Curriculum Tehories. *European Journal of Educational Studies* 1(2): 83-89.
- Lipoma M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'educazione motoria. *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*, 1: 191-205.
- Magnoler P. (2011). Tracce di habitus? *Education Sciences & Society*, 2(1): 67-82 .
- Martimianakis M. A. T. et alii (2015). Humanism, the hidden curriculum, and educational reform: a scoping review and thematic analysis. *Academic Medicine*, 90(11): S5-S13. doi: 10.1097/ACM.0000000000000894
- Mazzara B.M. (1997). *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Morgan P., Hansen V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4): 373-391.
- Morganti A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2015) *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Murphy B., Dionigi R. A., Litchfield C. (2014). Physical education and female participation: A case study of teachers' perspectives and strategies. *Issues in Educational Research*, 24(3): 241.
- Musi E. (2008). *Non è sempre la solita storia: interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: Franco Angeli.
- Musi E. (2017) A scuola di pari opportunità. Il sistema scolastico: un circuito decisivo, ma trascurato, per educare al rispetto dell'identità e della differenza di genere. *Revista de Estudios de las Mujeres* 3: 205-231.
- Parri M., Ceciliani A. (2019) Best Practice in P.E. for gender equity. A review. *Journal of Physical Education and Sport*, Vol.19 (5): 1952-2019.
- Plaza M., Boiché J., Brunel L., Ruchaud F. (2017). Sport= male... But not all sports: Investigating the gender stereotypes of sport activities at the explicit and implicit levels. *Sex roles*, 76(3-4): 202-217.
- Sabatini A. (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Slater A., Tiggemann M. (2011). Gender differences in adolescent sport participation, teasing, self-objectification and body image concerns. *Journal of adolescence*, 34 (3): 455-463.
- Striano M. (2006). La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi. In P. De Mennato, *Progetti di vita come progetti di formazione* (pp. 35-50).
- Vilhjalmsson R., Kristjansdottir G. (2003). Gender differences in physical activity in older children and adolescents: the central role of organized sport. *Social science & medicine*, 56(2): 363-374.

Il maestro di una generazione
Diego Valeri al Liceo Manin di Cremona

The teacher of a generation
Diego Valeri at the Liceo Manin in Cremona

Matteo Morandi

Researcher of History of Education | University of Pavia (Italy) | matteo.morandi@unipv.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Morandi, M. (2021). The teacher of a generation. Diego Valeri at the Liceo Manin in Cremona. *Pedagogia oggi*, 19(2), 176-183.

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-022021-23>

ABSTRACT

This essay reconstructs the principal features of Diego Valeri's tenure at the Liceo Manin in Cremona, where he was a teacher of Italian, Latin and Art History between 1922 and 1925. Remembered as "an incomparable teacher not only for the fine culture, but also for the particularity of the teaching method, all intended to arouse in the learners the unspeakable joy of discovering themselves in the literary and artistic production of others" (Gualazzini, 1989), the presence of the Venetian poet (Piove di Sacco, 1887 – Rome, 1976), although very brief, was in fact one of the most celebrated events in the school history of Cremona. Drawing on a recent line of research dedicated to school memories, this contribution reviews the testimonies of pupils Anna Dora Groppali (1904-1974), Ugo Gualazzini (1905-1995) and Alfredo Puerari (1907-1988), which are indicative of a genre, and expressions of a particular way of understanding knowledge, which still remains largely to be investigated

Il saggio ricostruisce i tratti salienti del magistero di Diego Valeri al Liceo Manin di Cremona, insegnante d'italiano, latino e storia dell'arte tra il 1922 e il 1925. Ricordato come "maestro incomparabile, non solo per finezza di cultura, ma anche per singolarità di metodo didattico, tutto inteso a suscitare nei discenti l'indicibile gioia di scoprire se stessi nella produzione letteraria e artistica altrui" (Gualazzini, 1989), quella del poeta veneto (Piove di Sacco, 1887 – Roma, 1976) fu infatti una delle presenze più celebrate, ancorché brevissime, nel panorama scolastico cremonese. Sulla scorta di un recente filone di ricerca dedicato alle memorie di scuola, nelle pagine saranno prese in rassegna le testimonianze degli allievi Anna Dora Groppali (1904-1974), Ugo Gualazzini (1905-1995) e Alfredo Puerari (1907-1988), indicativi di un genere, espressione di un particolare modo d'intendere il sapere, che resta ancora in gran parte da indagare.

Keywords: History of Education, History of Schoolteachers, School Memories, Diego Valeri, Liceo Manin Cremona

Parole chiave: Storia dell'educazione, Storia degli insegnanti, Memorie di scuola, Diego Valeri, Liceo Manin Cremona

Received: July 9, 2021
Accepted: October 12, 2021
Published: December 23, 2021

Corresponding Author:
Matteo Morandi, matteo.morandi@unipv.it

Un vivace dibattito a livello internazionale ha posto di recente all'attenzione storico-pedagogica le memorie di scuola, concepite come memorie individuali, di allievi e insegnanti, ma anche, e soprattutto, come memorie collettive e pubbliche. Ciascuno dei tre livelli, che si struttura all'interno di una più ampia "scoperta" della "cultura scolastica", e dunque dell'azione creativa e non soltanto trasmissiva della scuola nel tempo (Julia, 1995; Chervel, 1998), comporta specifici apparati di fonti e differenti criteri interpretativi (Meda, Viñao, 2017), mentre più in generale possiamo affermare con Paolo Alfieri (2019, pp. 8-9) che l'interesse degli storici dell'educazione non è tanto per la memoria "come una delle modalità autoriflessive con cui coloro che hanno concluso il loro percorso di istruzione o la loro occupazione magistrale prendono coscienza della propria singolare esperienza di discenti o docenti, ma come pratica di rievocazione di un comune passato scolastico".

Le pagine che seguono, nel tratteggiare il magistero del poeta Diego Valeri a Cremona, si muovono appunto in questa direzione, avvalendosi più che altro della testimonianza di alcuni dei suoi allievi migliori, che hanno saputo, attraverso rievocazioni pubbliche a distanza di decenni, offrire un esempio di memorie individuali divenute collettive per patrimonio condiviso. Negli stralci sotto riportati, la rievocazione sociale del passato scolastico avviene infatti nel quadro di un processo comunicativo veicolato dalla stampa (in questo caso locale), dove l'esperienza tra i banchi, a contatto con professori più o meno decisivi per le sorti formative degli interessati, non appare solo custodita, ma costruita.

1. Nel feudo di Farinacci

Brevemente i fatti, descritti nel dettaglio da Matteo Giancotti nella ricca monografia del 2013 dedicata al poeta. Nato a Piove di Sacco, in provincia di Padova, nel 1887, Valeri giunge nella città del Torrazzo alla vigilia della Marcia su Roma, nell'ottobre del 1922. Al suo attivo ha un'esperienza più che decennale nella scuola, che lo ha portato, come molti altri della sua generazione e non solo, ad attraversare la Penisola in attesa di una cattedra stabile. Dal 1908, anno della laurea presso l'Ateneo patavino, è a Fermo, Castiglione delle Stiviere, Treviso, Monza, Pinerolo, Ravenna, Voghera e Rovigo. Dal novembre 1912 al luglio 1913 è nel frattempo a Parigi, borsista alla Sorbona e all'École pratique des hautes études, dove ha modo di approfondire gli studi francesistici avviati all'università. Ma soprattutto, quando mette piede a Cremona, ordinario di lettere e incaricato di storia dell'arte al Liceo Daniele Manin, il trentacinquenne professore è già noto come scrittore di versi, autore specialmente delle raccolte *Umana* (1915) e *Crisalide* (1919), uscite entrambe dall'editore ferrarese Taddei.



Fig. 1: Liceo Ginnasio D. Manin, III liceo, 1923. In prima fila, sesto da sinistra, Diego Valeri (collezione privata)

Ricorda Anna Dora Groppali, rievocando i momenti della sua docenza cremonese:

Correvano allora – e ciò non era senza creare una particolare atmosfera intorno al Professore-Autore – per le mani delle studentesse liceali due volumetti diversi: *Umana* e *Crisalide* (ancora ho negli occhi le copertine così ingenuamente significative: occupata l'una, per intero e come in trasparenza, da un grande volto di bambina, raffigurante l'altra due mani, dolorosamente giunte in preghiera): versi di crepuscolare esilità e timidezza, a cui doveva ben presto seguire la pubblicazione di *Ariele* (1924), già indice di quella schietta e delicata personalità poetica che doveva, attraverso il filtro di raffinate esperienze culturali, concretarsi in sempre più intenso linguaggio (Groppali, 1967, p. 3).

Dunque, il fascino del poeta precede le aspettative nei confronti dell'insegnante. Anzi, si potrebbe dire che, in linea con le tesi del neoidealismo, per cui nelle virtù dell'uomo si misura in sostanza il valore del docente, Valeri incarna fin dal suo arrivo il principio cardine dell'imminente riforma Gentile: "uomo colto in quanto poeta, e poeta in quanto interprete sincero di un'umanità da lui compresa attraverso la profonda cultura" (Aniense, 1987, p. 157). E ancora: "Ci si faceva chiaro che visione della vita e Valeri uomo e poeta, quale noi lo conoscevamo ed amavamo, non si potevan dividere e distinguere se non attraverso intellettuali artifici" (Groppali, 1977, p. 276).

Ultimo venuto, già nel novembre 1922 è incaricato dal Consiglio dei professori, accanto all'impegno didattico, di "rianimare" la biblioteca d'istituto, realtà "non priva di opere importanti, ma arrestata nel suo sviluppo dall'accumularsi del materiale", parte del quale inutile o comunque inutilizzabile. Con l'aiuto dello studente Alvisè Alovisei, appassionato di libri e letture¹, riorganizza in poco più di dodici mesi il fondo librario, distribuendo per materia i circa duemila tra volumi e opuscoli (Valeri, 1922-1923). L'anno successivo fa predisporre uno schedario completo (Valeri, 1923-1924), mentre rimane irrealizzato l'auspicio di una "biblioteca degli alunni, utile a tutti" e "necessaria agli studenti di più umile stato economico" (Valeri, 1922-1923).

Contestualmente, Valeri non manca di farsi apprezzare in città come conferenziere e poeta. Nell'ottobre del 1922 commemora al Manin lo scultore Antonio Canova a cent'anni dalla morte. Il 4 marzo 1923, per conto della locale Società Dante Alighieri, tiene invece in palazzo comunale una relazione su *Anteguerra e dopoguerra dell'arte italiana*, poi data alle stampe a beneficio della cassa scolastica. Sempre a favore della stessa, propone la lettura di alcune sue liriche di ambientazione cremonese, dedicate alla madre di Anna Dora, donna Enrica Groppali Grasselli, animatrice di un discreto salotto letterario (*Momenti cremonesi*, in *La Scuola classica di Cremona [Annuario del R. Liceo-Ginnasio Daniele Manin]*, 1, 1922-1923, pp. 49-55). L'anno successivo, nel 1924, intrattiene l'uditorio della Società di cultura sul *Risorgimento di Giacomo Leopardi* (ivi, 2, 1923-1924, pp. 81-97)².

L'incontro con gli ambienti cittadini – è ancora la devota Anna Dora a ricordarlo – è "pieno", "rapido", "affettuosamente cordiale". La testimonianza dell'allieva parla di una "spontanea fusione, favorita certamente, da parte del professore, da quell'affabile immediatezza di umana comunicazione e da quella nativa modestia e semplicità, che sono poi sempre in lui rimaste inalterate, pur negli anni della più larga notorietà" (Groppali, 1967, p. 3). Appassionato di musica, frequenta la Società concerti, dove tra gli altri incontra Ubaldo Ferrari, avvocato cattolico sorvegliato dal regime, noto per le sue "domeniche culturali" a copertura di una concreta attività cospirativa (Morandi, 2003, p. 292). Già, perché a caratterizzare Valeri è da sempre una certa propensione verso il socialismo, che lo porta a familiarizzare, ad esempio, con una delle figure maggiori dell'*intelligencija* cremonese del tempo, Alfredo Galletti, successore di Pascoli sulla cattedra di

1 Di lì a poco chiamato a riordinare l'antico fondo Albertoni insieme all'amico Gualazzini, il quale ricorda: «[nel 1925], con l'indimenticabile [...] Alvisè Alovisei, caduto in Russia nel 1942, avevo accettato l'incarico (ben inteso gratuito perché il Comune di Cremona non avrebbe mai trovato il denaro per retribuire bibliotecari professionisti) di riordinare la Libreria Albertoni. [...] Ventimila pezzi fra volumi, opuscoli, manoscritti, incunaboli, opere rare, autografi. [...] Furono gli anni [...] fra i più sereni della mia vita. Con il caro Alovisei ho goduto delle più belle gioie, degne di essere considerate uguali a quelle degli umanisti quattrocenteschi!» (Aniense, 1976, p. 213). Alla stessa coppia si deve, sempre nel 1925, la 'scoperta' della *Tavola di Sant'Agata*, prezioso manufatto di pittura tardoromanica conservato nell'omonima chiesa cremonese, fino a quel momento racchiuso fra vetri e cornici che ne impedivano la leggibilità (Gualazzini, 1967, pp. 579-580).

2 Sugli annuari delle scuole cremonesi e sul significato da essi rivestito nel quadro della riforma Gentile, cfr. Marchesini (1980). Inoltre, più in generale, Isnenghi (1979).

letteratura italiana all'Università di Bologna, noto ai primi del secolo per la sua intensa attività nel seno della Federazione nazionale insegnanti scuola media, a fianco di Gaetano Salvemini³.

Tuttavia, la sua condotta politica appare irreprensibile. Nel feudo di Roberto Farinacci, dove il fascismo, spalleggiato dagli agrari, assume da subito toni di sfacciata violenza, il professore riesce a ritagliarsi uno spazio di misurata distanza da tutto ciò che esula dalla sua gentile e delicata poesia. Sarà soltanto nei primi mesi del 1924 che, per circostanze non volute, il suo nome giungerà sul tavolo delle autorità. Su proposta della Regia Soprintendenza ai monumenti di Lombardia, Valeri è nominato, insieme a don Illemo Camelli, membro della Commissione conservatrice dei monumenti per la provincia di Cremona. Farinacci, a cui il prefetto si rivolge per ottenerne il permesso, non si oppone, nonostante le sue indicazioni fossero andate in precedenza a favore di un altro candidato, il pittore e miniaturista Giuseppe Galeati, cultore di belle arti.

2. L'interprete della riforma Gentile

Pur conoscendo le sue “opinioni molto diverse da quelle del padrone, tristo sire della città” – ricorda lo stesso insegnante – i suoi allievi gli vogliono bene. Il preside, il glottologo Gino Bottiglionni, lo definisce “l'anima della nostra scuola”, “senza dubbio il migliore dei miei buoni colleghi”⁴.

In effetti, se esaminiamo il programma da lui presentato, parzialmente riprodotto sull'annuario del liceo, ci accorgiamo di trovarci di fronte a un docente d'eccezione, interprete straordinario di quella riforma dell'istruzione di stampo umanistico che lo stesso Bottiglionni aveva osannato all'indomani dell'approvazione, nel 1923 (Bottiglionni, 1922-1923).

L'insegnamento liceale delle lettere italiane – si legge – è, di tutti gl'insegnamenti letterari, il più ricco di possibilità educative, il meglio atto a destare nei giovani una sensibilità e una coscienza culturali profondamente italiane e moderne. Insegnamento arduo, fuor di dubbio, e grave di sottili e delicate responsabilità. È evidente, infatti, che la storia della letteratura nazionale non può essere insegnata al modo d'una disciplina scientifica e al solo fine di addottrinare le menti⁵. La conoscenza esatta dei fatti letterari, nel loro aspetto esteriore e nella loro esteriore successione cronologica, deve, anzi non può non costituire il necessario substrato informativo; ma sarebbe assurdo pensare ch'essa esaurisca in se stessa il contenuto e l'ufficio d'un insegnamento il quale tratta come sua materia le più alte manifestazioni spirituali d'una nazione, e di questa nazione deve, dunque, tracciare una storia non superficiale, anzi tutta interiore e veramente psicologica. Non solo inutile, perciò, bensì addirittura dannosa, stimeremmo un'esposizione minuta d'aride e trite notizie bio-bibliografiche intorno ai troppi scrittori di second'ordine che affollano le pagine di molti manuali scolastici... (*La Scuola classica di Cremona*, 1922-1923, pp. 75-76).

Le argomentazioni, sappiamo, sono le stesse per le quali sono noti Gentile e i suoi sodali. Se il primo si era scagliato fin dall'anteguerra contro l'enciclopedismo manualistico positivista (cfr. ad es. Gentile, 1925/1988, p. 253), Giuseppe Lombardo Radice associava in quel geniale libretto che è *Come si uccidono*

3 Per un profilo sintetico, Lombardi (2013).

4 Cit. in Giancotti (2013, p. 39). In particolare, sulla posizione del preside si veda la nota di qualifica datata 20 giugno 1924, in Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale dell'istruzione universitaria, Fascicoli dei professori universitari III serie (1940-1970), b. 470, s.v. “Valeri Diego”. Per Bottiglionni, cfr. T. De Mauro (1971).

5 Così contestualmente Bottiglionni (1922-1923, p. 31): “Sì, o colleghi di scienze che lamentate la riduzione delle vostre materie di contro al maggior incremento di quelle letterarie e specialmente classiche, bisogna riconoscere lealmente e senza rancore che se la scuola secondaria deve avere soprattutto carattere formativo, questo compito ha da essere affidato in modo speciale alle lettere che coi latini chiameremo *umane*, cioè massimamente adatte a formare la *humanitas*, l'uomo, il carattere dell'uomo. Non che il vostro insegnamento, o colleghi di scienze, non possa contribuire allo scopo formativo, ma per questo ha da essere molto diverso da quello che è stato finora. [...] Voi lo sapete meglio di me: bisogna fare in altro modo: bisogna che voi vi serviate della vostra disciplina per condurre gli alunni a riflettere, a capire, per via di rapide analisi e sintesi mentali, *dovete agitare la loro mente e il loro cuore con la meraviglia, con lo stupore, con l'entusiasmo che provocherete presentando opportunamente i fatti naturali, dovete suscitare la bramosia dello studio, della ricerca personale, del sapere, e far gustare la gioia di un problema risolto, di un enigma spiegato*” (corsivo mio).

le anime, eloquentissimo fin dal titolo, lo “*psittacismo* delle scuole gesuitiche” alla “*manualite* di tante scuole moderne” (Lombardo Radice, 1915/2020, p. 62).

Una dottrina fatta di nomi e di date, e non di idee e di sentimenti attinti direttamente alla fonte dei testi – proseguiva da Cremona Valeri –, non potrebbe in alcun modo tramutarsi in vitale nutrimento e in sostanziale accrescimento degli spiriti... Poggiando sui certi dati della critica storica, noi dobbiamo levarci alla contemplazione e alla valutazione estetica dell’opera letteraria. Né basta. Noi dobbiamo salire a quella che vorrei dire la sfera del fuoco; ossia dobbiamo rivivere in noi la parola dei grandi scrittori, e farla rivivere nello spirito dei nostri scolari, non solo come documento del passato, non solo come cosa di bellezza, ma anche e soprattutto come artistica sintesi, espressione suprema di vita, per tutti i tempi, presente ed attuale. Questo, se ci proponiamo – come ci dobbiamo proporre – di educare nei nostri allievi non solo l’*homo historicus* e l’*homo aestheticus*, ma anche e soprattutto l’*homo ethicus*, capace di conquistarsi e di possedere una *sua* anima e un *suo* mondo...

Molte letture, dunque, degli autori più grandi nel rispetto artistico e più rappresentativi nel rispetto storico; e di questi soli; e chiose discrete, diligenti e appassionate... La letteratura nostra umanissima è ricca di opere eternamente giovani e belle; a noi spetta il compito di farle conoscere, sentire e amare come tali dai nostri alunni, portandole fuori dall’uggia cimiteriale dei musei letterari al sole e all’aria della nostra vita viva... (*La Scuola classica di Cremona*, 1922-1923, p. 76).

3. Il professore-poeta

Come prevedibile, rispetto all’impostazione attualista il professore-poeta accentua il sentimento. Per lui l’esperienza letteraria è pura contemplazione, ruspa che scava nella psicologia dei singoli e dell’intera nazione. Ne sono una prova i titoli dei temi proposti agli allievi liceali, anch’essi fortunatamente pubblicati in parte sull’annuario d’istituto (1922-1923, pp. 76-78), dove figurano ad esempio citazioni-pretesto per affondi introspettivi, così necessari data l’età dei destinatari, quali l’aureliano “Guarda dentro di te; è dentro di te la sorgente del bene: una sorgente inesauribile, purché tu scavi sempre”, o il mazziniano “Il progresso vero altro non è che uccidere via via in noi la *bestia*, e svolgere e perfezionare l’*uomo*”; o ancora i danteschi “Ciascun confusamente un bene apprende, nel qual si cheti l’anima, e disira...”, e “In quella parte del libro della mia memoria, dinanzi alla quale poco si potrebbe leggere, si trova...”. A ciò si aggiungono vere e proprie suggestioni creative, in parallelo con quanto lo stesso Valeri va sviluppando nelle sue composizioni: “Passeggiate autunnali”, “Una cattedrale”, “Po”...

La labilità delle fonti non ci consente (almeno per ora) di confrontare le composizioni studentesche con la produzione malinconica e sensuale del docente. Dai ricordi della solita Groppali, la più attenta a sottolineare la dimensione lirica del maestro, emergono «le emozioni, vissute insieme al giovane professore di allora, allo scoprirsi del paesaggio cremonese: gli argentei pioppeti e il grande fiume e le nebbie azzurrine ed il profilo della Città lontana (Groppali, 1977, p. 275). “Verso il Po soprattutto – verso il paesaggio fluviale allora intatto nella sua pura armonia d’acque e di boschi – volgeva il suo desiderio; verso il Po, in particolare, verso le nostre boschine, coi loro tremuli miraggi di luce e d’ombra... acquisito da allora – per dir così – al profondo paesaggio della sua anima e della sua poesia” (Groppali, 1967, p. 3)⁶.

6 A mo’ di saggio, ricordiamo della produzione cremonese di Valeri (1922-1923, pp. 49 e 51):

Cattedrale

S’apre la tenda delle nebbie morte
al sol di mezzodi pallido e tardo.
Nella pietra s’accende il dolce e forte
sangue lombardo

Ecco, e tu splendi tutta, o Cattedrale,
nel chiaro viso del color di rosa,
e mite esulti dentro un verginale
velo di sposa.

Stando a Gualazzini, “Valeri era un maestro incomparabile, non solo per finezza di cultura, ma anche per singolarità di metodo didattico, tutto inteso a suscitare nei discenti l’indicibile gioia di scoprire se stessi nella produzione letteraria e artistica altrui” (Gualazzini, 1989, p. 293).

Lo ricordo – scriveva ancora l’ex alunno due anni prima, tracciando un ritratto in qualche modo sentimentale del “suo” Diego Valeri – come un vero maestro, per la finezza della sua cultura e per la capacità di far godere profondamente chi ne ascoltava le lezioni, chi si lasciava da lui guidare nella comprensione delle maggiori opere della letteratura italiana e della storia dell’arte. La riforma scolastica che va sotto il nome di Giovanni Gentile aveva trovato in lui interprete di eccezione. Dalla vecchia metodologia materialistica, tutta legata agli apprendimenti mnemonici, alle “battaglie delle date”, agli schemi sinottici e ad altri strumenti di tortura mentale che se poco servivano a dar notizie, erano inutili quando si fosse pensato di usarli per dare idee agli scolari, si era improvvisamente passati a ritrovare noi stessi: in un certo senso, dal ruolo di vittime a quello di interpreti dei capolavori altrui. La conoscenza dei primitivi in letteratura e in storia dell’arte, la scoperta della loro estetica, della loro ingenuità spesso dovute a poesia altissima e a freschezza di intuizioni furono certamente il maggior frutto lasciatici dalle lezioni di Diego Valeri. [...] Più volte ci ripeté che vero artista era colui che sapeva far scoprire a coloro che ne godevano l’opera, non solo il suo tormento creatore, non la finezza dell’intuito o della tecnica, ma ciò che già si trovava in un angolo magari riposto del loro spirito (Aniense, 1987, p. 156).

L’immagine dell’educatore come guida (*educere*), capace di stimolare un processo di autoapprendimento continuo, tale da promuovere negli allievi l’individuazione, l’interpretazione e l’organizzazione autonoma del proprio sapere, è sottolineata anche da Anna Dora Groppali (1967, p. 3), che lo esalta come figura formativa dotata di “trasparente semplicità e sempre nuovo slancio d’amore”.

Nell’insegnamento storico-artistico, introdotto come materia autonoma nei licei a seguito della riforma del 1923⁷, insiste particolarmente sull’osservazione dell’opera d’arte, anche mediante il ricorso a uscite didattiche (in città e nella vicina Mantova) e a diapositive: solo così, diceva, “si può documentare ciò che si dice delle opere d’arte”, dal momento che “realmente il metodo di studio e d’insegnamento della storia dell’arte si compendia, come diceva Adolfo Venturi, in una parola sola: ‘vedere’”.

Come si guarda un’opera d’arte. Mi è parso utile partire di là – precisava il docente nella relazione finale – per distruggere subito nei miei scolari l’abitudine volgare d’interessarsi soprattutto, se non esclusivamente, del “soggetto”, o il comune errore di giudizio che consiste nel dar importanza alla “tecnica”, indipendentemente dalla sua funzione espressiva cioè profondamente artistica, o l’ignorante presunzione, tanto diffusa e quasi universale, di giudicare le opere del passato secondo il gusto dei giorni nostri, senza far pure uno sforzo di ambientarle nel loro tempo, di ricollocarle nell’atmosfera spirituale in cui si formarono (*La Scuola classica di Cremona*, 1923-1924, pp. 140-141).

Boschine del Po

Pioppette, mi sovviene quella morbida e asprigna
mattinata di marzo che vi vidi tremare,
così bionde e sottili, così semplici e chiare,
tuttavia quasi nude, nell’aria cristallina.
Ninfe, angeli... non so. Ma quel vostro tremore,
d’umiltà, d’innocenza, di gaudio pauroso,
diffuso per le rive del gran fiume estroso,
esprimeva un profondo canto d’annuncio.
E tutto a poco a poco pareva inebbriarsi
di quel canto, e tremare di quel tremito leve:
la terra negra, e l’acque verdastre, e le serene
chiarie del cielo, e i bigi nuvoli al vento sparsi...

7 Sui difficili esordi dell’insegnamento della storia dell’arte nei licei classici durante il fascismo si veda, sia pur in una prospettiva di genere, Mignini (2009, pp. 117-161). Circa il tema, segnalo inoltre il recente incontro *La storia dell’arte tra i banchi di scuola. L’insegnamento storico-artistico nelle scuole secondarie italiane tra Otto e Novecento*, Università di Macerata, 24 maggio 2021.

Di questo suo modo di intendere arte e giudicare artisti – aggiunge Gualazzini – si parlò più volte anche fuori della scuola. Egli aveva largamente abolite quelle barriere imposte dal *timor reverentialis* che fatalmente dividono il maestro dagli allievi, perché erano così originali i temi che egli sapeva proporre alla nostra considerazione e così nuove le sue osservazioni, che veniva voglia di discuterne, anche perché per lui la cultura era tutto l'opposto dell'erudizione, della quale tuttavia disponeva largamente, era vita vissuta, ed era per questo poesia (Aniense, 1987, p. 156).

L'avventura cremonese di Valeri si conclude nel 1925, dopo una reprimenda del preside Bottiglioni, che lo invita al “massimo riserbo intorno a quelle che [possono] essere le sue idee politiche”. La paura, non si sa fino a che punto fondata, ma certo conseguente all'adesione di Valeri e di altri sette docenti cremonesi alla sottoscrizione aperta dal giornale milanese *La Giustizia* in seguito al delitto Matteotti⁸, era che “nella Rocca-forte del Fascismo” il Liceo Manin si trasformasse nel “covo dell'Aventino” locale⁹. Sta di fatto che, con l'anno scolastico successivo, il poeta è a Vicenza, sede più vicina alla nativa Padova, dove dal 1924 è incaricato in Università dell'insegnamento di letteratura francese.

Il percorso richiama in tutto quello di un altro allievo che, senza aver lasciato ricordi scritti, ha però reso col suo operato dentro e fuori la scuola un'altissima testimonianza di quel che fu per Cremona e non solo Diego Valeri. Mi riferisco ad Alfredo Puerari, professore d'italiano, latino e storia dell'arte al Manin, poi passato alla direzione del Museo Civico di Cremona. Laureato a Milano nell'ottobre del 1933 con una tesi sull'estetica di Sainte-Beuve, egli seppe instaurare con i suoi allievi un “tacito patto di alleanza” e insieme un'istintiva, pudica “intesa che si ravvivava nelle inesauribili vicende e sorprese della conoscenza della poesia”¹⁰. Negli autori, come Valeri imbrigliato dal fascismo, scorse “la possibilità di un quotidiano riscatto interiore dalle imposizioni subite”, che “alimentava la speranza di una vita moralmente aperta” e faceva “prendere coscienza di un passato di cultura e di storia italiana” che il regime mussoliniano aveva deformato¹¹. Sempre come Valeri, fu scrittore elegante, giornalista, “amico dei pittori”¹², esule in Svizzera all'indomani dell'8 settembre 1943. In classe, nel nome del maestro, fu educatore di libertà di fronte a ogni dittatura, morale ancor prima che politica. Forse la più bella memoria di scuola.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri P. (2019). Introduzione. In Id. (ed.), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana* (pp. 7-17). Roma: Armando.
- Aniense [Gualazzini U.] (1976). Personaggi della vecchia Cremona. *El Cumendatuur. Strenna dell'Adafa*, 16: 207-214.
- Aniense [Gualazzini U.] (1987). Uomini e cose della vecchia Cremona. Il “mio” Diego Valeri. *Strenna dell'Adafa*, 27: 155-157.
- Bottiglioni G. (1922-1923). Le ragioni, i criteri fondamentali e lo spirito informatore della Riforma Gentile. *La Scuola classica di Cremona [Annuario del R. Liceo-Ginnasio Daniele Manin]*, 1: 19-35.
- Chervel A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- De Mauro T. (1971). Bottiglioni Gino. In *Dizionario biografico degli italiani* (vol. 13, *ad vocem*). Roma: Istituto della Enciclopedia Treccani.
- Gentile G. (1988). *La nuova scuola media*, 2^a ed. rivista e ampliata a cura di H.A. Cavallera. Firenze: Le Lettere (ed. orig. 1925).
- Giancotti M. (2013). *Diego Valeri*. Padova: Il Poligrafo.
- Groppali A.D. (1967). Ha compiuto ottant'anni Diego Valeri. *La Provincia*, 2 febbraio. Ora in Ead. (2012). *Scritti scelti (1945-1975)*, a cura di F. Bondi, con un ricordo di L. Bolzoni (pp. 133-135). Cremona: Fantigrafica.

8 Con lui erano i colleghi Giuseppe Andreoni, Vincenzo Capria, Natale Carotti, Pasquale Ceravolo, Ettore Galli, Mario Pernigotti e Carlo Arnaldo Rusconi: *La Giustizia*, 9 luglio 1924.

9 La lettera è riportata in Giancotti (2013, p. 40).

10 Sono parole dello stesso Puerari, rivolte agli ultimi suoi alunni nell'ottobre 1960 e pubblicate sul quotidiano di Cremona *La Provincia* il 28 settembre 1988. Sul personaggio rimando più diffusamente a Morandi (2017 e 2021).

11 A. Puerari, in *Fronte democratico*, 6 maggio 1945.

12 Titolo di un opuscolo di Valeri pubblicato nel 1967 per le edizioni All'insegna del pesce d'oro di Milano, con tre tavole di Semeghini, Morandi e De Pisis.

- Groppali G. (1977). Ricordo di Diego Valeri e di mia sorella Anna Dora. *Strenna dell'Adafa*, 17: 275-277.
- Gualazzini U. (1967). La "Tavola di S. Agata", il Mitrale di Sicardo, e l'origine di una leggenda. In *Scritti in memoria di Antonino Giuffrè* (vol. I, pp. 579-613). Milano: Giuffrè.
- Gualazzini U. (1989). Lutti cittadini. Alfredo Puerari. *Strenna dell'Adafa*, 29: 293-294.
- Isnenghi M. (1979). *L'educazione dell'italiano. Il fascismo e l'organizzazione della cultura*. Bologna: Cappelli.
- Julia D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica, supplementary series, 1*: A. Nóvoa, M. Depaepe, E.V. Johanningmeier (eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*: 353-382.
- Lombardi L. (2013). Galletti Alfredo. In G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000* (vol. I, *ad vocem*). Milano: Editrice Bibliografica.
- Lombardo Radice G. (2020). *Come si uccidono le anime*, ed. critica a cura di L. Cantatore. Pisa: ETS (ed. orig. 1915).
- Marchesini D. (1980). Una fonte per la storia della scuola fascista: gli "annuari" di Cremona e Parma. *Rivista di storia contemporanea*, 8(1): 88-111.
- Meda J., Viñao A. (2017). School Memory. Historiographical Balance and Heuristics Perspectives. In C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 1-9). Cham: Springer.
- Mignini M. (2009). *Diventare storiche dell'arte. Una storia di formazione e professionalizzazione in Italia e in Francia (1900-40)*. Roma: Carocci – Sapienza Università di Roma.
- Morandi M. (2003). Dizionario biografico dei Castelverdesi. In C. Lazzarini, M. Morandi (eds.), *Castelverde. Storia di un territorio cremonese* (pp. 291-292). Cremona: Fantigrafica.
- Morandi M. (2017). *Alfredo Puerari e il Cremonese 1715. Un caso di educazione al patrimonio culturale*. Cremona: Edizioni Museo del Violino.
- Morandi M. (2021). Una lezione particolare. Alfredo Puerari e la caduta del fascismo a Cremona. *Studi sulla formazione*, 24(1): 19-40.
- Valeri D. (1922-1923). La Biblioteca. *La Scuola classica di Cremona [Annuario del R. Liceo-Ginnasio Daniele Manin]*, 1: 93-94.
- Valeri D. (1923-1924). Biblioteca. *La Scuola classica di Cremona [Annuario del R. Liceo-Ginnasio Daniele Manin]*, 2: 165-166.

La lotta all'ingiustizia spiegata dai ragazzi ai ragazzi: il caso del *Non tacere*

The fight against injustice as explained by kids and to kids: the case of *Non tacere*

Edoardo Puglielli

PHD in Pedagogy | University Roma Tre (Italy) | edoardo.puglielli@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Puglielli, E. (2021). The fight against injustice as explained by kids and to kids: the case of *Non tacere*. *Pedagogia oggi*, 19(2), 184-190.

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-022021-24>

ABSTRACT

Non tacere is a children's book written by kids and published in 1971 by the Libreria Editrice Fiorentina. The authors of *Non tacere* are the pupils of Scuola 725, the popular school launched and run by Father Roberto Sardelli in the slums of Rome around Acquadotto Felice, from 1968 to 1973. The book decries the condition of profound poverty in which both the inhabitants of the slums and the poor of all class-based societies live. But it also offers a proposal to kids and teachers: the proposal of a school that teaches the strength of solidarity among the exploited and the oppressed and the importance of education and culture in the collective commitment to building a more just and fraternal society. The article illustrates the main aspects that characterize this rare collective writing experiment.

Non tacere è un libro scritto da ragazzi e rivolto ai ragazzi pubblicato nel 1971 dalla Libreria Editrice Fiorentina. Gli autori del *Non tacere* sono gli alunni della Scuola 725, la scuola popolare attivata e retta da don Roberto Sardelli dal 1968 al 1973 nella baraccopoli romana dell'Acquadotto Felice. Il libro denuncia la condizione di profonda miseria in cui vivono sia gli abitanti della baraccopoli sia i poveri di tutte le società classiste. Ma espone anche una proposta ai ragazzi e agli insegnanti: la proposta di una scuola che insegna la forza della solidarietà fra gli sfruttati e gli oppressi e l'importanza dell'istruzione e della cultura nell'impegno collettivo all'edificazione di una società più giusta e più fraterna. L'articolo illustra i principali aspetti che caratterizzano questo singolare esperimento di scrittura collettiva.

Keywords: Kids Books, Collective Writing, Scuola 725 (Rome), Popular Education, Catholic Dissent

Parole chiave: Libri per ragazzi, Scrittura collettiva, Scuola 725, Educazione popolare, Dissenso cattolico

Received: July 16, 2021

Accepted: October 27, 2021

Published: December 23, 2021

Corresponding Author:

Edoardo Puglielli, edoardo.puglielli@uniroma3.it

1. Brevi cenni sul contesto storico-culturale

Il libro intitolato *Non tacere*, pubblicato nel 1971 dalla Libreria Editrice Fiorentina, è scritto dai ragazzi della Scuola 725, la scuola attivata e retta da don Roberto Sardelli (1935-2019) dal 1968 al 1973 nella baraccopoli romana dell'Acquedotto Felice.

La baraccopoli, priva di fognature, servizi igienici, luce elettrica e acqua corrente, è abitata da circa 650 famiglie, prevalentemente di migranti interni, soprattutto abruzzesi, che a causa dei miseri salari che ricevono non riescono a permettersi neanche l'affitto di una casa. Nel borghetto è assai diffusa la tubercolosi. Quasi tutti i neonati sono colpiti dalla broncopolmonite. Tra i baraccati, gli uomini lavorano soprattutto come manovali dell'edilizia (e a decine di chilometri di distanza dalle baracche), i pochi ragazzi che lavorano trovano collocazione solo come garzoni (per tutti gli altri giovani c'è la disoccupazione), le donne vanno "a servizio", gli invalidi raccolgono cartone e ferro vecchio (Sardelli *et alii*, 1972). Dopo aver constatato personalmente la condizione di profonda povertà di quelle famiglie, Sardelli compie una scelta radicale: decide di andare a vivere con i baraccati, non da estraneo, ma da fratello, povero con i poveri¹. Poco dopo decide anche di dar vita ad una scuola per i figli dei baraccati, appunto la Scuola 725².

Per meglio comprendere le ragioni che inducono Sardelli a compiere tali scelte occorre tener presente che in questa fase storica va acquisendo un più deciso vigore il "dissenso cattolico"³. Il dissenso, di cui Sardelli è una delle figure di rilievo, coinvolge esperienze radicali molto variegata, dall'azione di alcuni sacerdoti alla militanza intellettuale di certe riviste, dall'attivismo delle comunità cristiane di base a quello dei preti operai. I gruppi del dissenso cercano di mettere in pratica la fede con l'impegno sociale e politico (Sardelli, 1989), con la scelta di vivere e lavorare nelle periferie urbane⁴, con la decisione di fare vita in comune in nome degli ideali evangelici, con la ricerca non di un'altra chiesa ma di una "chiesa altra":

Se la chiesa è l'apparato burocratico che opprime la vita che deve liberamente circolare nel popolo di Dio, se la chiesa è l'alleanza con gli oppressori, se chiesa è la diplomazia, se chiesa è il vaticano e la curia, se chiesa sono le speculazioni edilizie romane, se chiesa è il potere assoluto, se chiesa sono i cappellani militari, io non posso credere che "questa chiesa" sia quella voluta dal Cristo [...]. Io non "combatto" la chiesa, ma "questa chiesa" perché ne emerga una che riesca a far intendere agli uomini di oggi la voce del Signore (Sardelli, 1975, p. 35).

Quasi tutti i gruppi del dissenso sostengono il superamento dell'unità politica dei cattolici sotto le bandiere della Democrazia Cristiana per un impegno nelle organizzazioni del lavoro e della sinistra, sentite come più sensibili alle istanze di giustizia e eguaglianza. Sui gruppi del dissenso esercita una notevole influenza anche la situazione internazionale, tanto la guerra in Vietnam (che porta molti cattolici a prendere posizione contro l'imperialismo statunitense) quanto la situazione dell'America Latina (dove la partecipazione di sacerdoti e gruppi cattolici alla lotta contro le dittature e il dominio delle oligarchie è addirittura all'origine di una nuova teologia, la Teologia della Liberazione). Anche l'eco della vicenda personale di Camilo Torres contribuisce a stimolare un impegno più radicale, come si evince da una lettera che Sardelli scrive al cardinale Poletti:

Gesù ha dato ai "capi" della chiesa il preciso criterio di servire non di dominare. Eppure, se diamo uno sguardo alla storia, vediamo che il popolo e i poveri hanno sempre visto nell'autorità episcopale qualche cosa di opprimente. Non videro in Gesù un oppressore, ma hanno visto nei vescovi degli oppressori [...]. Le rivoluzioni o le rivolte popolari, che sono servite a restituire al popolo una dignità defraudata, hanno trovato quasi sempre la gerarchia a difendere i "disordini costituiti". Quando i poveri si sono ribellati per la giustizia, si sono ribellati anche contro il potere ecclesiastico avvertito come nemico dei processi di liberazione [...]. Negli ultimi anni, dietro lo scossone di Camilo Torres, nell'episcopato dell'America latina si è aperta una falla per cui alcuni vescovi sono passati chiaramente dalla parte del popolo che lotta. Mi aspetto dal vescovo la pratica del servizio. Se egli deve "eccellere"

1 Per una biografia di Sardelli cfr. Sardelli e Fiorucci (2020).

2 Sulla Scuola 725 cfr. Bocci (2020), Fiorucci (2019).

3 Sul dissenso cattolico in Italia cfr. Cuminetti (1983), La Valle (2011).

4 Sulle scelte di Giovanni Franzoni, Gerard Lutte, Roberto Sardelli e Silvio Turazzi cfr. Montonati (1973).

in qualche cosa, questa cosa [...] dovrà essere il servire coloro che nella famiglia umana nessuno vuol servire [...]. La sua voce deve farsi alta e severa quando vede che un fratello è sfruttato da un altro fratello, quando vede che leggi, istituzioni e sistemi creano lacrime ed oppressione dei più poveri [...]. È l'offesa che un uomo arreca alla dignità di un altro uomo che deve indignarci [...]. Mi aspetto un vescovo che non parli più in termini di potere, di codice, di sudditi, ma di servizio [...]. Mi aspetto un vescovo che sia sentinella dei diritti dell'offeso, che sia fratello di coloro che non hanno poteri (Sardelli, 1975, pp. 6-7).

Per Sardelli, “la Bibbia dalla prima all’ultima parola non è che la scelta delle persone che vivono la sofferenza sociale” (Sardelli, Fiorucci, 2020, p. 172). Anche Sobrino sostiene che i “poveri” a cui Gesù annuncia il progetto di Dio di una società giusta e fraterna – che Gesù chiama regno di Dio e proclama come la buona Notizia – sono primariamente i “poveri socio-economici”:

I poveri a cui si riferisce Gesù sono innanzitutto [...] i cosiddetti poveri socio-economici [...]. Alcuni esegeti vogliono scorgere in quei poveri i poveri nello spirito, vale a dire, le persone aperte a Dio. È evidente che Gesù ammira e loda questo tipo di persone. Ma ciò che si vuole qui sottolineare è che non si riferisce ad esse quando parla del regno di Dio. Per questo li chiamo poveri “socio-economici” [...]. Perché li chiamo in primo luogo poveri “economici”? “Economia” viene da *oikos*, che vuol dire casa. Poveri economici sono [...] quelli per i quali la casa, l’ambiente familiare, il simbolo di quello che è il minimo indispensabile della vita, non è assicurato. Poveri economici sono quelli per i quali il fatto di vivere è un duro peso da portare. Per Gesù questo tipo di poveri sarebbe rappresentato dalla vedova [...], dagli orfani [...], dai malati [...]. Il povero è simboleggiato dall’ignudo, colui che è esposto alle intemperie, ecc. È tutto questo che intendo dire con l’espressione “poveri socio-economici”: quelli per i quali il vivere è un pesante fardello. E li chiamo poveri “socio-economici”, poveri sociali, ossia poveri per i quali il vivere in società è anch’esso un pesante fardello da sopportare: quelli che vengono privati della fondamentale dignità di persone, di esseri umani. All’epoca di Gesù questo tipo di poveri sarebbe simboleggiato dai bambini, dalle donne, da quelli che esercitavano professioni disprezzate, dagli ubriacconi, dalle prostitute, da quelli che nel Vangelo appaiono come peccatori, non però peccatori del tipo degli oppressori, bensì quella povera gente che violava la legge. Da tutto ciò risulta che tali persone vengono tacciate di indegnità: sono gli emarginati, sono i disprezzati. In uno sguardo d’insieme, i poveri sono dunque per Gesù coloro a cui viene negata o resa molto difficile la vita, coloro a cui viene negata quella dignità derivante dal vivere in fraternità (Sobrino, 1992, pp. 42-43).

La missione di Gesù è quella di iniziare il regno di Dio, e i poveri sono i destinatari privilegiati della buona Notizia: “sono venuto per annunciare la buona notizia ai poveri” (Lc. 4, 18); “ai poveri è annunciato il Vangelo” (Mt. 11, 5); “beati voi poveri, perché vostro è il regno di Dio” (Lc. 6, 20). Continuare l’opera di Gesù, pertanto, significa schierarsi dalla parte degli sfruttati e degli oppressi da una società in cui sono istituzionalizzati lo sfruttamento e l’oppressione, dalla parte dei deboli e degli ultimi che lottano per liberarsi da condizioni in cui la dignità dell’uomo, creato “ad immagine e somiglianza di Dio”, viene quotidianamente offesa, schernita e disprezzata (Vigil, 1992). La scelta dell’emancipazione dei poveri, degli sfruttati, degli oppressi, degli ultimi, dei deboli, costituisce il contenuto pedagogico delle attività didattiche e contro-culturali della Scuola 725. Si legge nel *Non tacere*:

Nel Vangelo c’è una esaltazione della povertà e tutti dovremmo lottare per rimanere poveri. Non poveri senza casa, senza lavoro, esposti alla prepotenza degli altri. Questo è un genere di povertà dal quale bisogna uscire. Lottare per rimanere povero nel senso di non diventare ricchi, nel senso che bisogna rifiutare tutto ciò che la storia e la condotta del ricco ci offre. Rifiutare il suo egoismo, la sua sete di potere, le sue guerre [...], il suo desiderio di conservare le cose così come sono [...]. Tutto ciò non fa parte del messaggio cristiano. Al messaggio cristiano si riallaccia una vita consumata al servizio del popolo, preoccupata di salvare la libertà e la giustizia dei poveri ed educarlo a non ripetere gli errori dei ricchi. Fa parte del Vangelo rimanere legati agli oppressi e sentire per sempre come propria la lotta di questi ultimi (Scuola 725, 2020, pp. 180-181).

2. Sul *Non tacere*. Considerazioni e testimonianze

Il libro più importante, affermano i ragazzi della Scuola 725, è la Bibbia: “noi vogliamo conoscerla ed educarci a metterla in pratica” (2020, p. 23). Alla luce del messaggio biblico, i ragazzi apprendono che la guerra, la divisione classista del genere umano, i rapporti di dominazione e sfruttamento, le disuguaglianze, la povertà, il razzismo e le tante altre situazioni di esclusione e sofferenza, sono manifestazioni dell’ingiustizia in quanto ostacolano il progetto di Dio, si oppongono cioè all’instaurazione di rapporti improntati all’amore e alla comunione, impediscono agli uomini di condurre una vita piena, fraterna e solidale. Occorre perciò studiare per imparare ad individuare le cause storiche delle diverse forme di ingiustizia al fine di combatterle e rimuoverle. Come rileva Del Lungo:

Tra le baracche di uno dei tanti “borghetti” di Roma è nata una scuola per poveri, come quella di don Milani. 20 ragazzini imparano a cercare sopra ogni cosa la giustizia scoprendo sui giornali la condizione dei poveri e trovando nel Vangelo i motivi del loro impegno. Il grande peccato che vive il mondo è l’ingiustizia. Ingiustizia in termini politici significa esercizio arbitrario di un certo potere di un uomo su di un altro uomo; ingiustizia in termini economici significa disuguaglianza nella distribuzione delle risorse: sottosviluppo. Questo peccato è un peccato oggettivo: un peccato sociale [...], ma diventa un peccato dell’individuo: di ciascuno di noi, nella misura in cui, presone coscienza, non ci impegniamo in ogni nostro atto [...] a combatterlo con mezzi efficaci, capaci di farlo scomparire [...] dalla faccia della terra (Del Lungo, 1969).

E più avanti:

I primi tempi questi ragazzini si stupivano che questo prete [...] aprisse i giornali e si mettesse a parlare di cottimi e salari; ma poi si appassionarono e non è più venuto in mente a nessuno di chiedere a che serve parlare di queste cose. Solo pochi si sono allontanati quando hanno visto che non si insegnava a diventare ricchi. Gli altri imparano a capire cos’è la loro povertà e a non chiedere l’elemosina a nessuno perché la giustizia non è un favore che qualcuno può farci; ma è il Regno di Dio che dobbiamo cercare e per cui se necessario dobbiamo lottare. Lottare significa scuotere chi vive nell’ingiustizia e combattere chi vive dell’ingiustizia [...]. La lotta dei poveri – dice don Roberto – è lotta d’amore, perché mira all’instaurazione della giustizia [...]. La violenza dei ricchi, la loro lotta di classe, invece, è una lotta di odio perché tende a mantenere l’ingiustizia (Del Lungo, 1969).

Anche Liverani evidenzia che:

Don Roberto insegna, al modo di don Milani, che lotta di classe vuol dire coscienza di essere poveri, cioè di essere dalla parte del giusto e possedere non la violenza, ma la forza della verità [...]. “Un giorno di ottobre – raccontano i ragazzi [...] – venne qui all’acquedotto un prete. Già sapevamo che doveva fare un doposcuola, ma in seguito ci accorgemmo che il suo intento era altro. Infatti la sera, dopo aver fatto i compiti, aprì un libro sul Vietnam”. Da quella sera i ragazzi hanno cominciato a imparare, a discutere tutti i fatti del mondo. Una scuola difficile, che insegna soprattutto a giudicare il mondo secondo il Vangelo (Liverani, 1969).

Sardelli, infatti, non si limita a svolgere un “doposcuola”. Fermamente convinto che una prospettiva di riscatto possa essere garantita solo da una solida base culturale, Sardelli concepisce la sua azione educativa come un’esperienza impegnativa, da cui i ragazzi possano apprendere il valore e il potere dello studio e attraverso questo conquistare piena consapevolezza di sé e della propria condizione e, insieme, gli strumenti per poterne uscire (Sardelli, 2013, p. 21; Amati, 2018, p. 23). Ogni sera, terminati i compiti per la scuola, si legge il giornale e si avvia un dibattito sui temi che ne scaturiscono. Sotto gli occhi dei ragazzi irrompe così la realtà italiana (dai braccianti di Avola in agitazione uccisi dalle forze dell’ordine alla rivolta di Battipaglia alle lotte operaie per il superamento delle gabbie salariali) e quella internazionale (la guerra del Vietnam, la rivoluzione culturale cinese, l’adesione di Camilo Torres alla guerriglia, le biografie di Ho Chi Minh e di Che Guevara, le battaglie di Gandhi e Malcolm X). È “un vero e proprio laboratorio di sperimentazione di una nuova didattica e di un nuovo modo di stare insieme” (Sestili, 2020, p. 11): tutti siedono attorno a un tavolo impegnati a studiare e a conoscere una realtà che deve essere trasformata e resa conforme ai principi evangelici di giustizia e fraternità.

Non tacere è il prodotto più concreto di queste attività di ricerca, studio e scrittura collettiva (Fiorucci, 2020a; 2020b). La sua peculiarità consiste nell'essere un libro scritto da ragazzi e rivolto ai ragazzi:

Questo libro è il frutto del lavoro della nostra scuola dove viviamo e studiamo sempre insieme. Noi [...] pensiamo che i nostri compagni siano intelligenti. Perciò devono conoscere cose importanti e non favole. Essi devono interrogarsi di politica, di religione e di storia. Solo discutendo di cose serie diventeranno uomini. Il nostro è un libro nato dalle discussioni che facciamo ogni giorno da più di due anni sugli articoli dei giornali, sui libri e sulla Bibbia. Vi hanno lavorato i ragazzi dagli otto anni ai sedici anni (Scuola 725, 2020, p. 21).

E più avanti:

Chiedete al vostro maestro di discutere tutti i giorni su ciò che si legge. Con gli appunti presi fate il giornale della classe [...]. Per conoscere sempre più cose, chiedete al maestro di andare a visitare musei, teatri, mostre, cantieri, librerie, chiese [...]. Ciascuna classe può fare un libro come questo. Ci vuole solo amore e pazienza [...]. Il nostro vuole essere un esempio da seguire (Scuola 725, 2020, pp. 23-24).

Non tacere è una raccolta di brani, racconti della Bibbia confrontati con i fatti della vita quotidiana, commenti a notizie lette sui giornali o ascoltate alla radio, lettere, dialoghi, aneddoti e poesie che i ragazzi della Scuola 725 dedicano ai loro coetanei, agli insegnanti e “a tutti gli operai che amano la loro cultura” (Scuola 725, 2020, p. 18). Molte pagine sono illustrate da disegni, con i quali quei ragazzi, che hanno già vissuto l'ingiustizia (emigrazione, miseria, esclusione), esprimono il loro modo di vedere gli avvenimenti e la realtà che li circonda: la delusione dei bambini emigrati con la famiglia dal paese, al loro arrivo in città; il confinamento, per molti di loro, nelle classi differenziali della scuola “del mattino” (così chiamano la scuola pubblica); le condizioni di lavoro della classe operaia; la storia di una madre di dodici figli, con il marito disoccupato, che si avvelena davanti al Quirinale bevendo varechina; il ricco seduto in poltrona che dice ai poveri di fare meno figli; l'operaio tornitore licenziato per la sua attività sindacale; le dure condizioni di vita dei senza casa e dei senza lavoro; l'industriale arrestato per aver imbrogliato 1.500 operai che riesce comunque a farsi liberare dai suoi avvocati e a scappare in Libano; il principe romano che fronda il fisco per parecchi milioni e poi regala terreni alla diocesi per la costruzione di nuove chiese. E così via. I ragazzi osservano, commentano e giudicano anche ciò che succede nel mondo: i paesi ricchi che assoggettano e rapinano i paesi poveri attraverso il meccanismo del debito; gli afroamericani discriminati negli USA ma arruolati per primi nella guerra del Vietnam; l'URSS che vende carbone al dittatore fascista Franco mentre i minatori spagnoli sono in sciopero per un più giusto salario; la polizia brasiliana che tortura un sacerdote perché schierato dalla parte dei poveri.

Dietro il linguaggio semplice dei ragazzi vi è, dominante, l'insegnamento di Sardelli, ispirato alla stessa intransigenza che era stata di Lorenzo Milani. In molte pagine la denuncia è assai dura: contro chi esercita la beneficenza considerando i più bisognosi come una “umanità inferiore” da assistere ma non da emancipare; contro le autorità che si mantengono neutrali nel corso dei conflitti ingaggiati dai subalterni contro le classi dirigenti per conquistare i diritti sociali di cittadinanza; contro la pervasività dell'idolatria⁵; contro gli eserciti, che preparano i figli dei ceti popolari ad ammazzare altri giovani proletari di altri paesi; contro quei dirigenti politici che pretendono di mettersi a capo delle lotte e delle rivendicazioni dei baraccati senza dividerne la condizione.

Per alcuni aspetti, il libro della Scuola 725 ricorda *Lettera a una professoressa* (1967) dei ragazzi di Barbiana. Anche nel *Non tacere*, infatti, sono presenti: la critica di quegli insegnanti che pretendono di essere giusti trattando da uguale chi è disuguale; la critica delle vacanze scolastiche, considerate come un danno per i poveri; la difesa della cultura contadina e operaia; una concezione rigorosa e severa dell'educazione; la critica di certa educazione religiosa; l'idea che la scuola deve formare la coscienza civica e di classe e che tale formazione è impossibile senza una fondazione religiosa ottenuta con il confronto continuo con il Vangelo; l'affermazione che occuparsi di politica è un dovere di tutti:

5 “Il potere economico, politico e culturale dominante crea i suoi idoli non solo per aumentare se stesso, ma anche per dominare spiritualmente le persone e la società. Una società idolatrica non è soltanto una società economicamente, politicamente e culturalmente dominata. È tale anche spiritualmente” (Richard, 1992, p. 197).

Nella scuola ed ovunque si deve far politica. I signori ci hanno sempre fregato. Ci hanno detto che la politica è una cosa sporca, ma che solo nelle loro mani diventa pulita. È un modo per tenerci oppressi e per colpire il dono dell'intelligenza che Dio ci ha fatto. È uno dei tanti modi per essere razzisti. Per la nostra scuola tutto ciò che avviene nel mondo diventa occasione per far politica [...]. Bisogna lottare per uscire da questo inferno: uscirne tutti insieme, e per sempre uniti a coloro che soffrono, è far politica. La politica è l'unico mezzo umano per liberarci. I padroni lo sanno bene, e cercano di addormentarci. Ci portano vino, televisione e giradischi, macchine ed altri generi di oppio. Noi compriamo e consumiamo. Serviamo ad aumentare la ricchezza padronale e a distruggere la nostra intelligenza (Scuola 725, 2020, pp. 38-40).

Non tacere, dunque, non è solo un libro di denuncia, ma è anche una proposta, che i suoi giovani autori rivolgono ai loro coetanei e agli insegnanti: la proposta di una scuola che insegna la necessità di un duro lavoro culturale per combattere l'ingiustizia della divisione classista della società, la forza della solidarietà fra gli sfruttati e gli oppressi, l'importanza di avere idee chiare. Il primo passo è istruirsi: "operai e contadini devono conoscere di più" (Scuola 725, 2020, p. 28). E non solo: essi devono anche difendere la propria cultura, non devono cioè integrarsi nella cultura conformista e consumistica dominante. Imitare chi segue "le mode", infatti, vuol dire farsi ingannare: "i giovani borghesi si sentono male se non si vestono alla moda [...]. Noi viviamo lo stesso. E più liberi. Noi dobbiamo conservare questo punto della nostra cultura. Altrimenti ci confondiamo con i borghesi e cominciamo a ripeterli come pappagalli" (Scuola 725, 2020, p. 26). La vera cultura, sostengono i ragazzi della scuola 725, consiste nel saper capire le cose del mondo e nel sapersi esprimere. Il maestro o il direttore scolastico ideale, pertanto, può benissimo essere "un contadino che sa parlare, che sa leggere e scrivere, che conosce il suo mestiere e lo fa, che è impegnato nella politica, che sa ragionare sui fatti della vita, che si unisce alla lotta degli oppressi di tutto il mondo" (Scuola 725, 2020, p. 28).

Il *Non tacere*, infine, testimonia anche che gli ultimi vanno via via prendendo coscienza della loro condizione nei suoi termini reali: condizione collettiva, non di singole persone; condizione di gruppo sociale, non di individui isolati; condizione che deriva da precise formule organizzative della società, non dalla "natura" o dalla "sfortuna" o dalla "volontà di Dio"; condizione che può e che deve essere modificata attraverso un cambiamento dell'assetto strutturale e istituzionale della società. La solidarietà che viene a crearsi tra i poveri assume così il carattere di proposta politica dirompente, in una società che da sempre privilegia le élites e forme individualistiche di promozione; essa è il segno dell'inizio della costruzione di una "umanità nuova" (Santarone, 2020, p. 10) che vuole vivere nella giustizia, nella comunione, nell'uguaglianza: "gli operai sanno che le ingiustizie non si combattono da soli. Ma tutti uniti" (Scuola 725, 2020, p. 27); "i poveri desiderano la giustizia, i ricchi non la vogliono" (Scuola 725, 2020, p. 87).

Come scrive Giammancheri in un articolo intitolato *Alla Scuola 725 l'atto educativo ha per fine l'uomo*:

Non tacere. È un ordine, e al tempo stesso un ideale e un programma. Scegliendolo, gli autori hanno certamente creduto di esprimere [...] senza ambiguità l'essenza morale e pedagogica della loro scuola. *Non tacere* vuol dire, innanzi tutto, parlare e quindi saper parlare. Il primo dovere della scuola, allora, è quello di aiutare gli alunni a manifestare con precisione e coerenza, il proprio pensiero [...]. *Non tacere* vuol poi dire che nella scuola la realtà della vita non deve essere camuffata o distorta, ma deve essere presentata quale veramente è [...]. Alla Scuola 725 si discute di tutto, del fallimento di Felice Riva e della strage di Son M, dei travestiti e dei fatti di Avola, dei tanti modi con i quali i ricchi ricattano i poveri rimanendo persone "civili" [...]. I libri di testo sono stati aboliti. È rimasta soltanto la Bibbia. Ma il vero libro di testo è la vita, la propria esperienza, la realtà in cui si è immersi e quella di cui si viene a conoscenza per mezzo dei giornali e della televisione, perché il mondo è un unico paese. Nulla può essere taciuto o nascosto. La scuola deve insegnare a leggere quest'unico libro, a capirlo, a trarne le fondamentali lezioni per il proprio impegno di uomini e di cristiani. In terzo luogo, *Non tacere* vuol dire che la scuola più di ogni altra istituzione, quando è veramente scuola di popolo, deve levare la sua voce contro le ingiustizie della società [...]. *Non tacere*, infine, vuol dire contrastare [...] ogni tentativo di dare alla causa dei poveri un'impostazione che la deformi [...]. Lo scopo da raggiungere [...] è una società giusta, nella quale nessuno opprime e nessuno venga oppresso, e ogni uomo sia compreso e onorato per quello che è, non per quello che ha [...]. Nelle pagine di *Non tacere* è chiarissimo il principio del primato del fine nell'azione educativa. In un tempo di manipolazioni dell'uomo di ogni genere è bene ricordare il principio della saggezza educativa cristiana: che tutto deve sempre e solo servire alla dignità dell'uomo (Giammancheri, 1971, p. 6).

Riferimenti bibliografici

- Amati M. (2018). *Animali abbandonati in pascoli abusivi. Un '68 diverso*. Roma: Viella.
- Bocci F. (2020). La lotta alla povertà educativa nell'esperienza di Liliana Rossi, don Roberto Sardelli e Albino Bernardini. *Scholè*, 2: 101-114.
- Cuminetti M. (1983). *Il dissenso cattolico in Italia 1965-1980*. Milano: Rizzoli.
- Del Lungo M. (1969). C'è chi sa amare con la durezza della giustizia. *Azione Sociale*, n. del 13 luglio [n. p. illeggibile].
- Fiorucci M. (2019). La pedagogia «popolare» di don Roberto Sardelli e l'esperienza della Scuola 725. *Studi sulla Formazione*, 2: 229-236.
- Fiorucci M. (2020a). Presentazione. In R. Sardelli, *Dal seminario alla scelta passando per don Milani. Lezione Magistrale tenuta il 21 novembre 2018* (pp. 5-16). Università degli Studi Roma Tre. Roma: RomaTre-Press.
- Fiorucci M. (2020b). Introduzione. In *Scuola 725. Non tacere* (pp. 3-7). Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Giammancheri E. (1971). Alla Scuola 725 l'atto educativo ha per fine l'uomo. *Avvenire*, n. del 27 luglio: 6.
- La Valle R. (2011). *Quel nostro Novecento. Costituzione, Concilio e Sessantotto: le tre rivoluzioni interrotte*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Liverani P.G. (1969). L'esperienza della «Scuola 725» a Roma. Il mondo visto dalle baracche. *Avvenire*, n. del 14 settembre [n. p. illeggibile].
- Montonati A. (1973). I preti scomodi nella dura periferia romana. Perché hanno scelto i baraccati. *Famiglia Cristiana*, 33: 40-45.
- Richard P. (1992). La teologia nella teologia della liberazione. In I. Ellacuría, J. Sobrino (eds.), *Mysterium Liberationis. I concetti fondamentali della teologia della liberazione* (pp. 188-205). Roma: Borla.
- Santarone D. (2020). L'umanità nuova nata nelle baracche. *Il Manifesto*, 244: 10.
- Sardelli R. (1989). Il '68 ecclesiale. *Il Regno-Attualità*, 22: 655-659.
- Sardelli R. (2013). *Vita di borgata. Storia di una nuova umanità tra le baracche dell'Acquedotto Felice a Roma*. Martignano: Kurumuny (prima ed. 1980).
- Sardelli R. *et alii* (1972). Lettera ai cristiani di Roma. *Idoc internazionale*, 7: 17-23.
- Sardelli R., Fiorucci M. (2020). *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Roma: Donzelli.
- Scuola 725 (2020). *Non tacere*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina (prima ed. 1971).
- Sestili M. (2020). «Un lampo di follia». La scrittura collettiva nell'esperienza della «Scuola 725». In *Scuola 725, Non tacere* (pp. 9-14). Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sobrino J. (1992). Opzione per i poveri e sequela di Gesù. In J.M. Vigil (ed.), *Con i poveri della terra. Studio interdisciplinare sull'opzione per i poveri* (pp. 38-57). Assisi: Cittadella.
- Vigil J.M. (ed.) (1992). *Con i poveri della terra. Studio interdisciplinare sull'opzione per i poveri*. Assisi: Cittadella.

Fonti archivistiche:

- Sardelli R. (1975). Lettera a Ugo Poletti. Roma, 1/05/1975. Dattiloscritto di 42 pagine. Biblioteca Raffaello, Roma, Fondo «Roberto Sardelli», Busta 3, Fascicolo 28.

Evelina Scaglia (a cura di)

Una pedagogia dell'ascesa.**Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo**

Studium, Roma, 2021, pp. 262

Il volume raccoglie una serie di saggi, alcuni dei quali decisamente innovativi, che consentono di gettare nuova luce su uno dei più importanti pedagogisti italiani, la cui ampia e duratura opera ancora non è stata completamente indagata. Meritoria, dunque, l'iniziativa di dedicare un volume a Lombardo Radice, raccogliendo studi di colleghi di diversi atenei.

La figura di Lombardo Radice si inserisce appieno in quella che si può definire "pedagogia militante" (per richiamare il titolo di un bel convegno nazionale Siped svoltosi nel 2014 non a caso a Catania, città natale di Giuseppe). Per Lombardo Radice teoria e azione erano indissolubilmente legate. La sua teoresi pedagogica e didattica era sempre calata nella realtà e si sostanzialmente dal contatto con gli insegnanti e con gli allievi, consentendogli di portare alla luce gli esempi di maestri esemplari. A chi lo criticava, accusandolo di dispensare "biglietti di ingresso nell'Olimpo pedagogico", rispondeva: "noi dobbiamo essere la voce di coloro che vivono davvero coi fanciulli, non gli esibitori di regole ai maestri!" (p. 31).

Non a caso, egli si rifaceva alla lezione di Comenio e di Pestalozzi e allo stretto connubio tra teoria pedagogica e azione educativa, che del resto egli mise in pratica anche nell'educazione diretta dei figli, nella quale, come in tutta la sua opera intellettuale e pedagogica, fu al suo fianco la moglie, Gemma Harasim che, come scrive Scaglia, "incarnò i tratti dell'idealtipo pestalozziano della madre-maestra Gertrude" (p. 21). A questa esperienza formativa familiare dedica il suo saggio Lorenzo Cantatore che, sulla scorta di documenti inediti e delle testimonianze del figlio Lucio, ben ricostruisce la forte valenza etica dell'educazione impartita dai due coniugi ai figli, nonché il grande ruolo che Gemma ebbe accanto al marito. Fiumana, Gemma contribuì

a sviluppare nel marito catanese uno stretto legame con il Venezia-Giulia, tanto che egli si arruolò volontario dopo Caporetto, nonostante le resistenze della moglie stessa, socialista e anti-interventista. Sui legami con gli italiani della Venezia-Giulia si sofferma il saggio di Andrea Dessardo, che sottolinea come la conoscenza del mondo nord-adriatico abbia giocato un ruolo cruciale nella messa a fuoco del concetto di "educazione nazionale" del catanese.

All'educazione patriottica e nazionale sono dedicate le pagine di Adolfo Scotto di Luzio, che enuclea il rapporto della pedagogia radiciana con l'eredità etico-politica del Risorgimento. Al rapporto con Gentile è invece riservato il contributo di Fabio Togni, che rilegge due lettere di Lombardo Radice all'amico filosofo. L'esperienza come Direttore della P.I. nel ministero Gentile e la scrittura dei programmi per la scuola elementare non potevano non trovare spazio in questo volume. In particolare, Gabriella D'Aprile si sofferma sulla questione della lingua e del dialetto, evidenziando l'attualità della proposta radiciana; mentre Paolo Alfieri esamina il concetto radiciano di ginnastica, mettendone in luce il distacco dall'impostazione prevalente, di marca positivista, basata su movimenti diretti dal docente, secondo un modello metodico e rigido, nel quale la risposta del corpo ai comandi era funzionale all'apprendimento e interiorizzazione dell'obbedienza. Lombardo Radice valorizzava invece la ginnastica ludica, l'esperienza diretta di regole fatte proprie. I movimenti routinari comportavano la passività dell'educando, una passività che "uccide le anime", seconda la nota espressione del pedagogista catanese.

Alla questione del rapporto con il fascismo dedica un lungo saggio Juri Meda che, sulla scorta di una ampia messe di documenti inediti, ricostruisce il forte impegno di Lombardo Radice a fianco di

Gentile nel 1923, nonostante le cautele della moglie, e poi le dimissioni, avvenute prima del delitto Matteotti. Meda riporta come Lombardo Radice si dovette difendere dalle accuse di tradimento, da parte dei fascisti, benché egli non fosse mai stato fascista, e continuasse a difendere la Riforma Gentile negli anni seguenti. Sorvegliato politico speciale, fu via via isolato dal regime. Gli fu impedito nel 1927 di prendere parte ai lavori del IV congresso della *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* a Locarno. L'isolamento nel quale il pedagogista venne a trovarsi negli ultimi anni della sua vita è qui assai ben ricostruito, con tratti personali dolorosi. I suoi legami internazionali, con la *Ligue*, con la Spagna, con la Francia furono troncati, ma Maria Tomarcho ne ricostruisce la storia. Certo, come sottolinea Scaglia, il Canton Ticino e l'amicizia con A. Ferrière costituirono per Lombardo Radice una valvola di sfogo rispetto alla crescente ostilità in Italia.

Il rapporto con il mondo cattolico è esaminato da Scaglia nel suo saggio, che si concentra sul gruppo di Scuola Italiana Moderna. Scaglia esamina come l'attivismo cattolico non naturalista, diffidente verso Dewey, apprezzasse Lombardo Radice, tanto che Casotti, alla morte del catanese, scrisse che "l'attivismo straniero finora non ha ancor prodotto nessun'opera che eguagli, per genialità, l'*Athena fanciulla*" (p. 244). Casotti, Maria Magno-cavallo, Giovanni Modugno, Mario Agosti utilizzarono e diffusero nella classe magistrale una serie di elementi della pedagogia e didattica radiciane. Se, infatti, la pedagogia accademica negli anni del

fascismo rimosse il nome di Lombardo Radice, una generazione di maestre e maestri si formò con lui e sulle sue opere. Lo stretto legame con la classe docente è testimoniato, nel saggio di Giuseppe C. Pillera, dalla sia pur breve esperienza della rivista "Rassegna di pedagogia e politica scolastica" (1912-13), venuta a seguire ai "Nuovi Doveri" e più curata, accanto ai necessari approfondimenti teorico-storici, verso il mondo dell'educazione popolare, a testimonianza del distacco di Lombardo Radice dalla FNISM.

Negli anni del Secondo dopoguerra i maestri democratici portarono a nuova vita la lezione del catanese, scomparso nel 1938. Corona il volume l'attenta biografia iniziale stesa da Scaglia. L'opera si segnala proprio per la sua meritoria analisi della luminosa figura di Lombardo Radice, in virtù di nuove indagini, alcune delle quali in particolare assai ricche di documentazione inedita. L'apparato bibliografico è ampio, la lettura scorrevole. Un ulteriore approfondimento in dimensione internazionale sarebbe davvero auspicabile, per diffondere anche all'estero la pedagogia italiana, ma intrisa di richiami stranieri, del catanese, e per ricordarne anche la coerenza morale. Poco prima di morire, nel suo ultimo viaggio in Canton Ticino, ebbe a dire agli insegnanti: "non scendere mai, sali; procura di salire sempre, di essere sempre migliore, instancabilmente, tenacemente" (p. 35).

Simonetta Polenghi

Naoki Mizushima, Yoshiyuki Nagata, Shuji Takashina, Kyoji Takubo
Ogon no ringo no ki no shita de. Ato ga kaeru korekara no kyouiku
[Future education that art will change “under the golden apple tree]
 Sangensha, Tokyo, 2021, pp. 88

Il discorso di questo volume è tessuto su una trama esperienziale: la realizzazione di un'opera d'arte “Le pommier d'or” – l'albero delle mele d'oro – ad opera di Kyoji Takubo, artista giapponese di fama internazionale. Si tratta di un mosaico dalle dimensioni imponenti, completato nel 2017 e collocato in un luogo preciso: “Global plaza” presso l'Università del Sacro Cuore, Tokyo.

Sia in senso metaforico, sia in senso reale, sotto questo albero si riceve ispirazione, in prima istanza a porsi nella domanda, quindi nell'ascolto e nel dialogo, sul senso dell'essere umani e sulla necessità di rifondare l'orientamento pedagogico attraverso il potenziale formativo dell'arte (Mizushima); sulla responsabilità ad agire per la sostenibilità del futuro (Nagata); sulla forza del messaggio artistico e sulla necessità di disporsi ad intercettarlo, co-costruirlo e dividerlo (Takubo); sul potere simbolico dell'arte come strumento per ri-agganciarci ad un senso di sacralità per la natura e la vita (Takashina).

Questo progetto e il libro stesso, proprio per l'attualità e l'urgenza delle questioni attraversate – rifondazione educativa, sostenibilità, biodiversità, convivenza e interconnessione – e per le azioni educative messe in atto, hanno da subito generato una grande attenzione e riscosso, anche attraverso i canali e i media dell'informazione, grande risonanza sul territorio nazionale giapponese. Questioni che, per importanza, valicano qualunque confine territoriale e interpellano ciascun umano, vivente questo tempo. Questi temi – che qui posso solo sinteticamente richiamare – animano e danno corpo al libro. Ciascuna voce è come un tratto giocato in una comune e dinamica composizione.

L'albero delle mele d'oro, dunque, non è affatto un semplice ornamento, ma si presenta come simbolo: intende esprimere e promuovere messaggi, immaginazione, sensibilità. Dà carattere ad uno spazio che si configura promotore di una cultura del dialogo e della condivisione, volta a realizzare un tessuto umano attento, sensibile, impegnato e solidale; un simbolo che intende risvegliare le coscienze alla necessità di adottare sguardi, sensibilità e condotte idonee ad abbracciare le sfide delle crisi in atto ecologiche, culturali ed umane.

Il mosaico di Kyoji Takubo nasce dunque all'Università del Sacro Cuore di Tokyo come simbolo di coesistenza, sostenibilità e diversità; è opera artistica e al contempo interprete di una precisa teoria educativa che riflette le istanze della società contemporanea, che necessita di una autentica ri-educazione in direzione di una umanità che sappia percepirsi come parte integrante del Cosmo. L'albero è rappresentativo dell'energia della vita, della Natura che risveglia quel senso artistico profondo da cui si genera l'emozione della meraviglia che spinge a dire “Ah... Che bello!”. E questo risuona anche attraverso l'arte. Il senso dello stupore e della meraviglia – così immediato e acceso nell'infanzia, spesso appassito nell'età adulta – si genera nella percezione di un comune appartenersi, come umani, alla vasta vicenda esistenziale. Quasi una forma di ispirazione che si intercetta e si sente profondamente.

L'educazione non può trascurare la consapevolezza che essere è inter-essere: essere parte della natura e di una rete di relazioni. Nei percorsi educativi e formativi che spazio viene concesso alla crescita della persona nel suo essere “umanità” sensibile, capace di espressività e condivisione emotiva? In che rapporto stanno l'apprendere ad essere, ad inter-essere e l'arte? La crescente attenzione per una formazione votata alla professionalizzazione specialistica rappresenta davvero l'esclusivo bisogno educativo per imparare ad essere umani, a saper vivere assieme nel riconoscimento della propria interconnessione con l'altro, con la natura e con la vita? È corretto intendere la scuola come un dispositivo che funziona come un dispensatore di risposte a domande di stampo efficientista? Queste sono solo alcune delle domande-chiave che aprono ad una dovuta riflessione su orientamento, contenuti, strumenti, spazi e dinamiche dell'educazione.

Il tema centrale è la domanda sul senso dell'educazione e sul potenziale dell'arte nel promuovere una cultura-cultura della sensibilità umana risvegliata nella sua intelligenza ecologica ed eco-sistemica. Il mosaico dà concretezza sensibile a questi concetti e a questi valori. L'arte si avvale anche dell'energia della concretezza: realizzato con pezzi di

pietre provenienti da tutte le parti del mondo, il mosaico comunica attraverso il potere del linguaggio simbolico, ispirando pensiero, immaginazione, emozione, sensibilità e azione. È espressione della realtà che è fatta di diversità, di natura, di relazioni, di condivisione emotiva, di capacità collaborativa e di una visione d'insieme che non sopprime le specificità del singolo, ma le esalta nella relazione.

L'artista impiega i pezzi di pietra provenienti da diverse parti del mondo per veicolare la diversità come valore di ricchezza umana; ma la pietra è, anche, un omaggio alla preziosità della natura. Come ricordava Caillois "il sasso dipinge"; così l'artista Takubo vede nel taglio della pietra quella specifica lucidità che proviene direttamente dalla natura, e ne fa uso. Nell'assemblare i pezzi delle pietre risiede lo specifico metodo del mosaico, dando così valore al riuso, concetto e pratica insita nella visione dell'arte; e a tale proposito il libro fa puntuali ricostruzioni storiche.

Al cuore di questo lavoro è riconoscibile il valore dell'educazione attraverso l'arte. L'arte ha un suo preciso linguaggio in grado di intercettare, decifrare, rappresentare, esprimere il sentimento profondo di appartenenza alla vita, di interconnessione con le forze e le forme dell'esistenza, di coralità con gli altri esseri viventi e la natura. Come documentato nel libro, l'essere umano ha, fin dalle sue origini, espresso intenso interesse per la Natura da cui la vita dipende, attraverso un suo naturale bisogno di lettura e comprensione simbolica e di espressione-condivisione emotiva, attraverso il segno artistico: senso e abilità caratteristici dell'umano. Di fronte ai dipinti di Lascaux e Altamira si è colti da un profondo senso di unità con una umanità lontana nel tempo, ma vicina nello spirito.

L'arte ha a che fare con lo spirito; tra gli altri Da Vinci, Delacroix, Rimbaud, Beethoven riferiscono del ponte che si crea dallo spirito dell'artista verso un'ulteriorità-alterità che sempre si riconfigura assumendo, potenzialmente, significati diversi. È importante – come esseri umani – educarsi ad intercettare la voce-spirito dell'arte, perché questo scuote il cuore ed illumina la mente. L'arte è imprescindibile per maturare una sensibilità umana: è risorsa primaria in questo, incrociando i linguaggi del mito, del simbolo e delle emozioni, promuove la ricchezza di un'attitudine rappresentativa non circoscritta al compito descrittivo, ma aperta all'anelito immaginativo-espressivo-comunicativo.

L'opera d'arte accende una comunicazione, anche in assenza di parola; di fronte all'opera d'arte è possibile sentirsi magneticamente attratti: in quel

momento nasce il dialogo con l'opera secondo il linguaggio dell'unione e della comunanza di un sentire/comprendere. L'arte dispone di una energia insostituibile: è necessario educare ad intercettarla. I bambini e gli artisti sentono questo e in loro sorge l'amore per l'arte. Dunque, l'arte ha il potere di promuovere il sentimento dell'amore – che significa anche cura, premura, delicatezza, sensibilità e protezione.

Quanto al messaggio di comunanza e condivisione, veicolato dal linguaggio artistico, nel volume si fa esplicito riferimento ad attività che concretamente invitano a lavorare assieme, nella comprensione che il lavoro di ciascuno deve poter trovare uno spazio e un senso all'interno di un lavoro comune e globale. La bellezza dell'arte risiede già nella qualità di atteggiamenti solidali, cooperativi, sensibili, esercitati, curati oltretutto nella realizzazione di un concreto oggetto "bello", rappresentativo dell'unità espressa tra sé, il proprio gesto e la propria emozione, nell'interconnessione con l'altro. È dunque fondamentale offrire ricchezza di materiali, risorse e strumenti per fare esperienza della bellezza, per custodire e alimentare il senso artistico, già presente nell'umano sin dall'infanzia.

Come è già stato sottolineato, il volume prende vita da un dialogo a più voci, qui ho sinteticamente richiamato solo alcune delle considerazioni-chiave che ciascuno solleva e su cui intervengono riflessioni e proposte. Anche il libro è tessuto secondo la trama di un riuscito e significativo mosaico. Mizushima invita ad una riflessione-matrice: preparare il percorso educativo in funzione di una risposta già codificata-identificata può risultare riduttivo per una progettualità esistenziale. Attualmente, la scuola sembra preferire percorsi che portano direttamente a risposte già confezionate. Le attuali emergenze educative, socio-economiche, ambientali evidenziano, invece, l'urgenza di riconsiderare il significato di un vivere autentico, che si nutra della domanda sulla direzione di una progettualità educativa in grado di affrontare l'urgenza di un futuro sostenibile. Essere coinvolti, responsabilmente, nell'educazione significa domandarsi "come viviamo in quanto persone?" "che senso ha l'educazione per noi?". Un'attenta osservazione dell'infanzia rivela che l'essere umano bambino, cioè quando è ancora vicino all'origine della vita, nutre una sensibilità simbiotica che non dovrebbe andare persa o trascurata. Anzi, all'educazione si chiede di assumersi il compito di custodirla, proteggerla e alimentarla. Il senso e le abilità interpretativo-espressive sono presenti fin dall'infanzia:

attraverso un'immaginazione emotiva i bambini arrivano al simbolo e sapientemente lo impiegano nella loro significazione del mondo. Con riferimento anche al lavoro di Leo Lionni – *Piccolo giallo e piccolo blu* – si sottolinea quanto nei bambini sia spiccato il riconoscimento simbolico di armonia e di interconnessione, che genera un sentimento di gioia, intrecciato a quello di bellezza. L'educazione deve essere pensata per esseri umani che desiderano vivere come esseri umani. È importante sostenere un'educazione che incoraggi la domanda: “io esisto per che cosa?”.

L'educazione non dovrebbe ridursi a un dirigere verso una risposta già codificata, un modello fissato, un processo in cui l'esperienza è mera applicazione

tecnica e lo studio un'attività di produttività e consumo per ottenere profitto in termini di mero acquisto di benefici. È fondamentale ingaggiarsi in un continuo investigare sul senso (significato e direzione) del progetto educativo orientato all'esistenza umana. Promuovere l'umanità è valorizzare l'educazione all'emozione – mai disgiunta da discernimento e sensibilità. A questo riguardo è indispensabile riflettere sull'adeguatezza degli strumenti. L'arte è sicuramente una risorsa potente per rifondare teoria e prassi di un'educazione che insegni ad essere: sentire, immaginare, creare, condividere.

Rita Casadei

Elena Zizioli

Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione

Franco Angeli, Milano, 2021, pp. 182

Il volume di Elena Zizioli – Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di “Roma Tre” – offre un’analisi approfondita delle condizioni delle donne detenute attraverso la prospettiva di genere.

Al centro della ricerca dell’Autrice sono le “escluse tra le escluse” come le definisce l’Autrice stessa, proprio per sottolineare la doppia emarginazione connessa al contesto penitenziario e all’appartenenza al genere femminile. Da questa presa di consapevolezza, si sviluppa l’intero volume con l’intento di renderci consapevoli dei pregiudizi e degli stereotipi che ruotano intorno alle donne detenute e, nello stesso tempo, lanciare un messaggio positivo di fiducia per poter costruire percorsi di liberazione e responsabilizzazione dalla subalternità, che necessitano di essere sostenuti sia dalla ricerca pedagogica sia dalle pratiche formative.

Le quattro parti in cui è suddiviso il volume offrono una visione organica, approfondita e curata della reclusione femminile sotto vari aspetti: dalla ricostruzione storico-giuridico-sociologica della detenzione, alla riflessione su modello educativo attuare nel contesto penitenziario, per arrivare, infine, alla raccolta di pratiche e progetti liberanti realizzati in carcere.

La prima parte è dedicata proprio alla ricostruzione storica, supportata da fondamentali riferimenti legislativi e sociologici, della presenza femminile nel carcere e delle modalità di gestione della pena e della rieducazione. Emerge un quadro estremamente stereotipato che, per lungo tempo, ha associato la delinquenza femminile alla mancanza di intelligenza e di volontà, agli squilibri e alla pazzia. Lo stereotipo predominante della donna che commette reati era legato al fatto che così ella tradiva l’idea di femminilità e di maternità, storicamente correlate al femminile. Come riporta l’Autrice, “fragilità, vulnerabilità, sregolatezza e inferiorità”. A sono le parole maggiormente ricorrenti nell’analisi della criminalità femminile.

Significativi passi avanti, soprattutto nelle modalità di gestione della pena e della rieducazione,

sono avvenuti nel corso del Novecento (De Vito, 2009), fino ad arrivare alla legge Gozzini che prevede la decarcerizzazione attraverso permessi e misure alternative come la detenzione domiciliare, riconoscendo sempre più le specificità femminili e il diritto alla maternità.

Come sottolinea l’Autrice, per andare oltre e vedere il carcere e le detenute nella loro autenticità, è fondamentale saper ascoltare e comprendere le loro storie, in grado di rivelare le specificità individuali contro ogni forma di massificazione e omologazione che caratterizzano il contesto penitenziario.

Le storie delle donne detenute rappresentano strumenti di indagine, risorse educative ed assumono una valenza politica nella misura in cui riescono a denunciare le logiche ed i meccanismi del sistema.

La seconda parte del volume entra nello specifico della realtà femminile nel contesto penitenziario, come essa viene stravolta, modificata, omologata e appiattita, mentre l’obiettivo della rieducazione dovrebbe essere la valorizzazione delle specificità e delle differenze.

In particolare, in questa sezione si evidenzia il valore della resilienza che consente di riorganizzare l’esperienza alla ricerca di nuovi equilibri (Vacca-relli, 2016), in cui assumono un ruolo determinante le relazioni, sia quelle già esistenti prima dell’entrata in carcere, sia le nuove relazioni che si costruiscono attraverso percorsi di sorellanza (p. 68) con le compagne che condividono l’esperienza di detenzione.

Un ulteriore interessante aspetto che Zizioli evidenzia è l’importanza che il corpo, in un contesto deprivato come il carcere, riveste per le donne. La cura per il proprio corpo e per la bellezza rappresenta una forma di cura di sé, un modo per sentirsi vive e riprendere in mano la propria vita: “Nella cura del proprio corpo vi è infatti la prima forma di reazione al potere pervasivo del dispositivo disciplinare, il segno della lenta e progressiva ripresa per riprendersi e riprogettare” (p. 59).

Vengono affrontate anche le questioni relative all’amore, alla maternità, e si esplorano le soluzioni

legislative concesse, attraverso gli ICAM (Istituti a Custodia Attenuata per Detenute Madri) e le Case famiglia protette, per permettere a madri e minori di vivere il senso di appartenenza in una comunità al di là delle differenze etniche, culturali, religiose (Fiorucci, 2020).

L'obiettivo dell'intervento educativo rimane la ricostruzione del sé, la capacità di rivedere i propri errori per costruire un nuovo futuro. Da parte di chi educa è necessario porsi in un atteggiamento di ascolto attivo, come descritto da Rogers, con un atteggiamento libero da falsi miti e pregiudizi per promuovere "l'adulità compromessa, lavorando sulla relazione tra responsabilità, memoria e futuro" (p. 74).

La terza sezione è dedicata proprio alla riflessione su quale modello educativo possa essere realizzato nel contesto carcerario per liberare percorsi di crescita e di adulità tra le donne reclusi.

L'Autrice fa riferimento a varie ricerche condotte in questo settore, ad interviste rivolte ad educatrici ed a testimonianze di donne reclusi, per sottolineare che, oltre alla formazione scolastica, nel carcere è importante promuovere le *soft skills*, ossia quelle competenze relazionali, comportamentali e trasversali, indispensabili per il reinserimento nella società. Ricordando le parole di Martha Nussbaum (2004), è necessario educare ad un'empatia profonda, ricorrendo all'"intelligenza delle emozioni" che permette di dare voce e valorizzare la dimensione emozionale.

Infine, nella quarta e ultima parte, viene lasciato spazio alla descrizione di esperienze e progetti "liberanti" che hanno permesso a donne reclusi di ridisegnare il loro futuro e darsi una seconda possibilità. Il successo di tali pratiche e, soprattutto, la riflessione che ne scaturisce divengono elementi indispensabili nell'analisi pedagogica e per l'avanzamento della ricerca stessa.

Le pratiche di lettura e la scoperta del piacere di leggere rappresentano occasioni per riflettere, scoprire le proprie attitudini e passioni, incontrarsi con gli altri, scambiare pensieri e riflessioni.

In particolare, viene descritto un progetto realizzato con i *silent books* (libri senza parole), che ha coinvolto in prima persona l'Autrice stessa e ha permesso di incoraggiare il protagonismo delle lettrici/partecipanti, di favorire la pluralità delle interpretazioni e la liberazione delle emozioni.

Oltre alla lettura, anche il teatro assume una particolare valenza catartica e di ridefinizione di sé, attraverso la scrittura degli spettacoli e la loro libera espressione su aspetti particolarmente significativi,

le donne hanno la possibilità di vivere una forma originale di riscatto "che le sottragga dall'opacità attraverso un percorso inedito di cittadinanza" (p. 132).

Infine, vengono riportate altre esperienze realizzate con le donne come il corso "Il corpo femminile: sessualità e prevenzione" avente un approccio non solo medico ma anche letterario-artistico, volto proprio a incrementare la cultura delle donne sotto vari aspetti; poi un laboratorio di narrazione sul tema del cibo e la preparazione del pane proposta come attività di sostentamento ma che, nello stesso tempo, simboleggia lo scorrere della vita nei suoi momenti più significativi.

Inoltre, vengono riportate esperienze di imprenditoria al femminile per promuovere l'*empowerment*: il filo conduttore di tutte le attività realizzate in carcere è sempre quello di facilitare un cambiamento attraverso un percorso di liberazione da un "vecchio sé" verso l'acquisizione di competenze trasversali e specifiche, che possano diventare il punto di partenza per acquisire una nuova professionalità e per potersi inserire efficacemente nella società.

Le misure restrittive dettate dall'emergenza Covid hanno fortemente penalizzato il contesto penitenziario, già caratterizzato da severe restrizioni ed hanno fatto emergere ancora più chiaramente la necessità di soluzioni alternative al carcere per l'esecuzione della pena.

La forza innovativa del volume è data da molteplici aspetti. Innanzitutto rivela una profonda e maturata conoscenza, sia accademica sia militante, del contesto penitenziario da parte dell'Autrice nell'ottica della differenza di genere; inoltre esso evidenzia un tema ancora poco trattato dalla ricerca educativa che è appunto quello della reclusione femminile.

Nello stesso tempo, il messaggio che continuamente viene rilanciato dall'Autrice è proprio quello che la Pedagogia militante, facendosi carico delle questioni più estreme e aspirando a progetti di cambiamento non può non occuparsi delle donne detenute.

Infine, un ulteriore merito del volume è quello di leggere la questione della detenzione femminile in modo interdisciplinare, secondo un'analisi storica, sociologica, giuridica, pedagogica, sempre nell'ottica della differenza di genere e con uno sguardo duplice e attento sia alla ricerca teorica sia alle pratiche educative. In particolare, nella parte dedicata alle pratiche, l'Autrice ha utilizzato la voce, le esperienze e la testimonianza della parte militante, ossia di associazioni ed educatrici che lavorano nel contesto penitenziario e che rappresentano

un valore aggiunto al volume e alla ricerca.

Si tratta di un prezioso contributo soprattutto nell'ambito della ricerca pedagogica attenta al valore delle differenze e nell'ambito delle pratiche educative mirate all'inclusione sociale.

Il volume, rivolto principalmente ai professionisti dell'educazione che operano nel contesto carcerario ma anche a ricercatori, docenti e studiosi interessati al tema, è un invito ad andare oltre la percezione del carcere derivante dai fatti di cronaca per avvicinarsi, in modo il più possibile neutro e scevro da pregiudizi, ad un mondo sconosciuto che richiede un'immersione profonda per comprenderne le dinamiche in modo rispettoso ma anche disincantato (p. 30).

Nello stesso tempo, il testo permette di diffondere la voce di donne recluse che, grazie ad un intervento educativo mirato e programmato, hanno avuto l'opportunità di riprendere in mano la loro vita, riflettere e ri-progettare il loro futuro.

In ogni pagina traspare il senso dell'utopia, che non deve mai mancare in ogni progetto educativo

e la forza della sinergia tra ricerca accademica e pratiche educative, in un sistema circolare di influenza reciproca mirato a promuovere il cambiamento e l'emancipazione di tutti i soggetti.

Riferimenti bibliografici

- De Vito C. G. (2009). *Camosci e girachiavi. Storia del carcere in Italia 1943-2007*. Roma-Bari: Laterza.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino (ed. orig. 2001).
- Rogers K. (1997). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco-Angeli.

Valentina Guerrini

Giuseppe Zago, Carla Callegari, Marnie Campagnaro (a cura di)
**La casa. Figure, modelli e visioni
 nella Letteratura per l'infanzia dal Novecento ad oggi**
 Pensa MultiMedia, Lecce, 2019, pp. 231

“Ineludibile *topos* della letteratura per l'infanzia, la casa, sia essa reale o fantastica, è uno spazio imprescindibile nei libri per ragazze e ragazzi” (p. 9). Addentrandosi nello spazio e nel tempo della casa, luogo dell'intimo e quasi dell'inaccessibile, il volume a cura di Giuseppe Zago, Carla Callegari e Marnie Campagnaro esplora gli importanti cambiamenti che la rappresentazione dell'ambiente domestico manifesta nella letteratura per l'infanzia a partire dal secolo scorso, con una particolare attenzione agli albi illustrati. Il luogo “casa” viene indagato non solo come spazio fisico di vita e protezione della famiglia, ma anche come teatro privilegiato dell'esperienza educativa personale, dei ricordi d'infanzia e finanche immagine metaforica di “stabilità familiare, sociale e culturale” (p. 9).

Il volume raccoglie le ricerche di otto studiosi italiani che hanno animato alcune tra le riflessioni della 6th International Conference dell'*European Network of Picturebook Research*, simposio che ha coinvolto cattedratici e ricercatori provenienti da sedici differenti Paesi, anche extraeuropei, organizzato presso l'Università di Padova nel settembre 2017 e curato dagli accademici di area storico-pedagogica del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata.

L'articolazione del testo in due sezioni permette al lettore di soffermarsi dapprima sugli studi e sulle rappresentazioni della casa in prospettiva pedagogica. Nella prima parte sono presentati i contributi di Giuseppe Zago e Carla Callegari. Zago, a partire da una disamina sulla casa come oggetto multidisciplinare e plurisemantico, propone un affondo storico-pedagogico sulle idee che hanno caratterizzato tale luogo, sulla *ratio* che ha guidato i significati pedagogici del verbo “abitare”, sulle sue caratteristiche tanto simboliche quanto fisiche e sulle sue correlazioni con i modelli di famiglia, dal momento che “quale luogo abituale di vita, la casa finisce per parlare il linguaggio della famiglia che la abita” (p. 22). L'abitazione e la vita domestica, oggetti di studio della pedagogia poiché ne interessano alcune categorie ermeneutiche fondamentali – spazio e tempo – vengono indagate anche nel loro mutamento attraverso i secoli, corrispondente e

parallelo al cambiamento dei processi educativi, delle idee di famiglia e di infanzia, del concetto di educazione.

Carla Callegari analizza invece le trasformazioni storiche della famiglia e della casa nel Novecento attraverso uno studio dell'albo illustrato *Casa nel tempo*, di Innocenti e Piumini. Nel tentativo di comprendere e definire le tipologie di famiglia presentate e le caratteristiche dei loro componenti, come questi si relazionano con il mondo esterno e quali siano i contorni dei ruoli genitoriali, la studiosa interpreta le tavole dell'albo tratteggiando il ruolo della donna e la funzione della religione, il confronto tra famiglia e società in un secolo connotato da eventi violenti, guerre e ricostruzioni, la famiglia come luogo di legami che nel tempo e nello spazio si evolvono in diverse e nuove forme.

La Parte Seconda del volume trasporta il lettore nella Letteratura per l'infanzia contemporanea. Marnie Campagnaro esplora le forme dell'abitare negli albi illustrati, che palesano quell'importanza e quel protagonismo conferito alla casa nella letteratura per l'infanzia del Novecento già a partire dagli schemi narrativi più ricorrenti nelle trame, uno dei quali proprio “ruota intorno alla formula ‘casa-lontananza-casa’ o ‘casa-lontananza-nuova casa’” (p. 85). Vengono così presi in esame ambienti domestici, funzioni primarie legate a questi spazi, finanche la questione di genere e dei modelli per le bambine e per i bambini, riflettendo sui “simbolismi delle geografie domestiche offerte dall'editoria contemporanea ai giovani lettori e alle giovani lettrici per nutrire il loro immaginario identitario, culturale, sociale ed etico” (p. 108).

Gli anni Quaranta del Novecento italiano sono presi in esame da Lorenzo Cantatore. Lo studioso romano individua in quel preciso periodo dei movimenti editoriali interessanti che “permettono di parlare di un proto-albo illustrato e, soprattutto, di rintracciare in specifiche esperienze d'arte l'uso che viene fatto dell'immaginario domestico” (p. 111). Riflettendo su quattro pubblicazioni di Einaudi, datate 1942 e firmate da Elsa Morante, Mario Sturani e Bruno Munari, Cantatore indaga il processo di scomposizione e ricomposizione del paesaggio

domestico, che ricalca le vicende storiche di distruzione bellica da una parte, e la capacità di resilienza attribuita al mondo dell'infanzia dall'altra, tra vero e sognato, tra la realtà e l'"altrove" dell'immaginazione, ove va in scena un simbolismo che parla di identità, riappropriazione della vita, desiderio.

Il contributo di Dorena Caroli approfondisce il *topos* della "casa mobile" nei libri per l'infanzia e in alcuni albi illustrati sovietici degli anni Trenta del Novecento, e le finalità educative veicolate nelle storie dove compaiono queste abitazioni dalle più svariate forme, talvolta umanizzate, abitate da personaggi reali e fantastici. Ricche di un simbolismo che afferisce al Sé, ma anche all'identità della famiglia e alla tradizione culturale, le case mobili rappresentate negli albi illustrati analizzati "hanno architetture fantastiche e generano una moltitudine di relazioni umane, che non sono esclusivamente di parentela fra genitori e figli e che perciò non implicano una visione dell'educazione familiare nel contesto di una ripetitiva quotidianità domestica, bensì una pluralità di metafore delle esperienze formative importanti per la crescita del bambino" (p. 131).

Susanna Barsotti percorre l'idea di casa nella fiaba e le sue rappresentazioni metaforiche anche ambivalenti, come ad esempio la casa-nido, spazio protetto per eccellenza, di rifugio e di identità, oppure la casa-prigione, inospitale e respingente, ambiente di solitudine e segregazione che addirittura può impedire l'autonomia e la maturazione. Diventa così interessante esplorare non solo la casa, ma altresì il territorio in cui questa viene collocata: un bosco minaccioso rispetto al quale la dimora appare piccola, il limitare della foresta come "luogo di soglia", la notte buia in cui trapela solo il lumicino di un'abitazione lontana, il sentiero sicuro che si apre nella fitta selva, fino alla città, luogo di partenza e di ritorno dopo aver attraversato il bosco.

L'infanzia libera e sospesa, metaforicamente rappresentata nella letteratura per l'infanzia dalla casa sull'albero, è oggetto del saggio di Maria Teresa Trisciuzzi. Tra personaggi leggeri, a metà tra la terra e il cielo, distante dal mondo adulto terreno, "la casa sull'albero, rappresentazione di un paesaggio domestico liberamente scelto dal bambino, fatta di legno come quello su cui è eretta, racchiude lo spirito senza tempo e immaginifico dell'infanzia che la abita" (p. 183). Luogo di confine, dunque, emblema del divertimento estivo che traghetta da un anno all'altro, dal passato al futuro, dall'infanzia all'età adulta; ma anche rifugio segreto per antonomasia, dove il tempo si sospende, spazio di libertà

e osservazione, tra realtà e sogno: "molte sono le case sugli alberi nella letteratura per l'infanzia", scrive Trisciuzzi, "perché molti sono i bambini e le bambine che sentono la necessità di un distacco osservando dall'alto la realtà, di creare un mondo privato dove non si viene disturbati" (p. 187).

Per il capitolo conclusivo del volume Sabrina Fava oltrepassa la casa genericamente intesa ed esplora quei luoghi alternativi che simboleggiano la ricerca identitaria. In effetti nelle narrazioni che vedono come protagonisti dei piccoli orfani – tema ereditato dai romanzi classici ottocenteschi – la casa diventa emblema di un mancato radicamento. Passando per il nascondiglio dietro l'orologio di Hugo Cabret, l'analisi della studiosa milanese approda sulla luna, dimora metaforica. Tra non luoghi, assenze, privazioni e drastiche separazioni, l'infanzia narrata nelle opere esaminate "possiede un potenziale generativo e trasformativo e, anche laddove non vi sia protezione domestica, è lecito e auspicabile che continui a cercare mutando il proprio andare erratico in un cammino sul quale l'incontro dell'altro da sé reale e simbolico concorra a tracciare la direzione" (p. 216).

Le pagine del volume scorrono veloci tra le varieghe rappresentazioni, i significati e i modelli che la rappresentazione della casa porta con sé e riveste nella letteratura per l'infanzia novecentesca e contemporanea. Il lavoro curato da Zago, Callegari e Campagnaro ha il merito di restituire al lettore uno sguardo ricco, complesso e multifaccettato dell'oggetto d'indagine, analizzato in prima battuta nell'orbita delle categorie ermeneutiche dello spazio e del tempo, proprie del discorso pedagogico, e che si pone come semanticamente e storicamente connesso alla storia dell'idea di famiglia, dell'idea di infanzia, dell'idea di genitorialità.

Parallelamente le ricerche sugli albi illustrati e sulla fiaba si aprono a tematiche di grande interesse pedagogico e storico-pedagogico, come il rapporto educativo, l'educazione di genere, la relazione tra pubblico e privato, il mondo del bambino e il suo percorso di crescita: si ha quindi la riprova sia della ricchezza degli albi illustrati come fonti di studio, sia della fecondità e possibilità euristica di un materiale che ancora può essere approfondito nel suo valore fisico, simbolico, identitario, culturale e iconografico, nell'appassionante e importante ambito della letteratura per l'infanzia e della sua storia.

Giulia Fasan

Tommaso Petrucciani

Per una più mite servitù.**Protezione degli animali e civilizzazione degli italiani (1800-1913)**

Mimesis, Milano-Udine, 2020, p. 180 (Eterotopie)

Il volume di Tommaso Petrucciani, *Per una più mite servitù. Protezione degli animali e civilizzazione degli italiani*, ricostruisce in chiave storico-educativa la storia del movimento zoofilo italiano, muovendo dalle origini ottocentesche, quando si fa strada nella penisola il tema del maltrattamento degli animali, fino alle soglie del primo conflitto bellico mondiale e nello specifico fino al 1913, anno dell'approvazione della *Legge concernente provvedimenti per la protezione degli animali*. Il lavoro di Petrucciani restituisce nuova luce ad una vicenda poco nota della storia *tout court* e della storia delle istituzioni educative in particolare, mettendo a fuoco il percorso che in Italia, al pari degli altri Paesi europei, conduce all'affermazione di un nuovo modello antropologico nel quale la "simpatia verso gli animali inferiori" rappresenta di fatto un elemento costitutivo di quell'idea di uomo civile e "ben costumato" sulla quale si fondano le moderne nazioni. Il tema del maltrattamento degli animali si salda a doppio filo con il processo di *nation building* e le Società zoofile assumono le sembianze di vere e proprie «agenzie educative» (p. 10) che, in sinergia con altre istituzioni (famiglia, scuola, parrocchia, luogo di lavoro), hanno il compito di "dirozzare le plebi", avvicinandole a quell'atteggiamento pietoso e compassionevole verso le bestie, che diviene sempre più un requisito indispensabile per far sì che il singolo sia riconosciuto come parte della società civile.

L'antico adagio latino per cui *Saevitia in bruta est tirocinium crudelitatis in homines* è recuperato dalle Società zoofile e diviene il perno di un programma d'azione ad ampio raggio, che ha implicazioni morali e pedagogiche sì, ma anche giuridiche. Il maltrattamento degli animali costituisce un primo passo verso l'immoralità e il comportamento criminoso e va dunque combattuto e bloccato sul nascere. Le Società si propongono di condurre una battaglia contro la barbarie, l'inumanità e l'insensibilità, con l'intento non solo di generare un cambiamento nelle relazioni uomo-animale ma anche di promuovere una società libera dalle violenze quotidiane «interconnessa e pacifica sotto il monopolio della forza statale» (p. 144). La civilizzazione delle

popolazioni a cui auspicano le associazioni protezioniste risponde ad un piano di normalizzazione di impianto antropocentrico e nazionalista, che si accorda perfettamente con direttrici di efficientamento sociale ed economico della società capitalista ottocentesca. Su questa base comune il movimento zoofilo si irradia in diversi paesi europei, in America e in Russia, muovendo da tre principali epicentri, Londra, Parigi e Monaco e andando a costituire un vero e proprio «network internazionale» (p. 24).

All'interno di questa cornice si sviluppa anche il movimento zoofilo italiano, su cui si concentra il lavoro di Tommaso Petrucciani. Il tema del maltrattamento degli animali si fa strada nella Toscana del primo Ottocento e poi in tutta la penisola con la traduzione dell'*Essai philosophique* di Grandchamp. Una traduzione che mitiga e rivede alcune delle tesi più radicali del medico francese come quella dell'alimentazione vegetariana, al punto che nelle società zoofile italiane non sarà mai messo in discussione l'uso alimentare degli animali, anzi semmai verrà ribadito ed incentivato con consigli per efficientare l'impiego degli animali nei campi, nel trasporto e nell'alimentazione, in linea con le indicazioni della moderna medicina veterinaria e della zootecnia.

Petrucciani dimostra come il movimento zoofilo italiano a partire dal 1846 e poi sotto la guida della Società zoofila triestina (1852) enfatizza la sua missione educativa, incentivando la produzione e diffusione di una variegata pubblicistica di impianto pedagogico, in parte tradotta e in parte scritta *ex novo*, promossa proprio per diffondere la pietà verso gli animali e la prevenzione contro il loro maltrattamento, con la precisa finalità di incoraggiare una sorta di "educazione del cuore", dei buoni sentimenti, capace di produrre una riforma dell'edificio sociale, in cui la compassione verso gli animali si identifica con il concetto stesso di umanità/sensibilità, contrapposto alla crudeltà/barbarie/violenza.

L'avvento dello Stato unitario è indicato da Petrucciani come momento di svolta per il movimento zoofilo italiano, che trova uno spazio

pubblico di definizione libero dai numerosi ostacoli che nel periodo precedente ne avevano frenato lo sviluppo. È a questo punto che l'opera educativa del movimento si fonde in maniera inscindibile con il progetto del 'fare gli italiani' e diviene parte integrante di quel programma di riformismo sociale che anima la classe dirigente del neonato Stato italiano. Su questo versante Petrucciani si sofferma sulle diverse attività formative di cui si fanno carico le varie Società zoofile presenti nella penisola, al fine di raggiungere diverse fasce di popolazione, dai fanciulli in età scolare fino ai lavoratori, senza tralasciare le famiglie.

In conclusione, il volume di Tommaso Petrucciani ha il merito di ripercorrere la vicenda del mo-

vimento zoofilo italiano non limitandosi alla semplice ricostruzione diacronica delle sue tappe evolutive, ma legando questa pagina di storia al più generale progetto di educazione nazionale e di civilizzazione della popolazione attivato dalla classe dirigente pre e post-unitaria, in questo modo non solo ci permette di apprezzare le implicazioni squisitamente pedagogiche del dibattito intorno alla questione degli animali sviluppato nella penisola, ma ci consente anche di cogliere nel profondo il «panorama ideologico» (p. 15) che lo alimentò dai primi decenni dell'Ottocento alla vigilia dello scoppio della Grande guerra.

Elisabetta Patrizi