

STUDIUM EDUCATIONIS

2^o

Anno XXII n. 2
December 2021

Direttore responsabile
Mino Conte



Pensa
MULTIMEDIA

Direttore Responsabile

Mino Conte

Membri Onorari del Comitato Scientifico

Diega Orlando Cian
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato
Sira Serenella Macchiotti
Gino Dalle Fratte
Giuseppe Milan

Segreteria Editoriale

Lisa Bugno
Margherita Cestaro
Federico Rovea

Direzione

Mino Conte (*Università di Padova*)
Emma Gasperi (*Università di Padova*)
Luca Agostinetto (*Università di Padova*)
Roberta Caldin (*Università di Bologna*)
Elena Madrussan (*Università di Torino*)
Marco Milella (*Università di Perugia*)
Joris Vlieghe (*KU, Leuven, Belgio*)
Bianca Thoilliez (*Universidad Autonoma, Madrid, Spagna*)
Tyson Lewis (*Università del Texas, USA*)

Comitato Editoriale

Marco Ius (*Università di Trieste*) - Responsabile del processo di revisione
Mirca Benetton (*Università di Padova*)
Carla Callegari (*Università di Padova*)
Alessandra Cesaro (*Università di Padova*)
Paolo Alfieri (*Università Cattolica di Milano*)
Silvano Calvetto (*Università di Torino*)
Valeria Friso (*Università di Bologna*)
Elisabetta Madriz (*Università di Trieste*)
Daniela Reiner (*Università di Zurigo, Svizzera*)
Eduard Vaquero Tió (*Universitat de Lleida, Spagna*)

Comitato Scientifico

Paola Milani (*Università di Padova*)
Giuseppe Zago (*Università di Padova*)
Chiara Biasin (*Università di Padova*)
Sergio Angori (*Università di Siena*)
Antonio Bellingeri (*Università di Palermo*)
Paolo Calidoni (*Università di Parma*)
Massimiliano Fiorucci (*Università di Roma Tre*)
Loredana Perla (*Università di Bari*)
Milena Santerini (*Università Cattolica di Milano*)
Domenico Simeone (*Università Cattolica di Milano*)
Daniel Mara (*University of Sibiu, Romania*)
Pauli Davila Balsera (*Universidad del Pais Vasco, Spagna*)
M. Àngels Balsells (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Johannes Krall (*University of Klagenfurt, Austria*)
Marit Honerød Hoveid (*Norwegian University of Science and Technology, Norvegia*)
Jan Masschelein (*KU, Leuven, Belgio*)
Sahaya Gnana Selvman (*Tangaza University College, Kenya*)
Janina Kostkiewicz (*Jagellonian University, Krakowie, Polonia*)
Ewa Ogrodzka-Mazur (*University of Silesia, Katowice, Polonia*)
Torahiko Terada (*The University of Tokio, Giappone*)

Autorizzazione del Tribunale
di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996
ISSN 1722-8395 (print)
ISSN 2035-844X (on line)
Finito di stampare Dicembre 2021

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.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 4 **Alessandra Gigli, Chiara Borelli, Saif Ur Rehman Raja**
Pakistani families in Italy during Covid-19: a survey on problems, needs and resources | *Famiglie pakistane in Italia durante il Covid-19: un'indagine su problemi, bisogni e risorse*
- 18 **Barbara Gross, Rosa Bellacicco**
Disabilità, DSA e background migratorio nei futuri insegnanti: i benefici e il dilemma dell'accesso all'università | *Disability and migration background in student teachers: benefits and the dilemma of accessing university*
- 28 **Alessandra Romano, Laura Occhini, Nicolina Bosco**
Digital Storytelling. Apprendere dall'esperienza per costruire identità professionali narrative | *Digital Storytelling. Learning from experience to build narrative professional identities*
- 39 **Gianluca Giachery**
The Lightness of the War. Modernity, pedagogy and conflict of action | *Lo splendore della guerra. Modernità, pedagogia e conflitto dell'azione*

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 50 **Paolo Di Rienzo, Brigida Angeloni**
L'agire educativo nei contesti informali di apprendimento al tempo del Covid-19: il caso della comunità murid | *Educational action in informal learning contexts at the time of Covid-19: the case of the murid community*
- 59 **Maria Grazia Simone**
Comunità per minori e strategie di prevenzione educativa dei comportamenti antisociali | *Child and Youth Residential Care and educational prevention strategies for anti-social behaviour*
- 68 **Paolo Bonafede**
Madness Time. Il tempo della pandemia nei racconti degli adolescenti | *A time of madness: the age of the pandemic in teenagers' narratives*

FOCUS – L'INATTESO PEDAGOGICO NELLA CULTURA CONTEMPORANEA

- 77 **Letizia Caronia, Federica Ranzani**
L'inatteso pedagogico nella visita pediatrica: le dimensioni epistemica e deontica del chiedere, dare e ricevere consigli | *The invisible pedagogical dimension of pediatric visits: epistemics and deontics in sequences of advice*
- 87 **Sara Nosari**
L'inatteso pedagogico del soggetto "a responsabilità illimitata" | *The pedagogical unexpected of the subject "with unlimited responsibility"*
- 94 **Francesco Zannoni**
La gravidanza pedagogica della Trilogia di Richard Linklater | *The pedagogical significance of Richard Linklater's Trilogy*
- 103 **Vittoria Colla**
Pedagogia della vita quotidiana in famiglia: l'inattesa rilevanza educativa delle interazioni ordinarie tra genitori e figli | *Pedagogy of family everyday life: The unexpected educational relevance of ordinary parent-child interactions*
- 113 **Carmen Petrucci**
La pedagogia di Leonard Covello, il Mista Professore che educò la comunità italiana di East Harlem tra gli anni Venti e Cinquanta | *The pedagogy of Leonard Covello, the "Mista Professore" who educated the Italian community in East Harlem between the 1920s and 1950s*

LESSICO PEDAGOGICO

- 122 **Alessandra Cesaro**
PEI – Piano Educativo Individualizzato | *I EP - Individualized Education Plan*

RECENSIONI

- 128 **Katia Bolelli | Sara Magaraggia | Faustino Rizzo**



STUDI E RICERCHE

Pakistani families in Italy during Covid-19: a survey on problems, needs and resources

Alessandra Gigli¹

Associate professor of General and social pedagogy | Department of Education | University of Bologna (Italy) | a.gigli@unibo.it

Chiara Borelli

PhD student in Pedagogy | Department of Education | University of Bologna (Italy) | chiara.borelli4@unibo.it

Saif Ur Rehman Raja

Department of Education | University of Bologna (Italy) | saifurrehman.raja@studio.unibo.it

Famiglie pakistane in Italia durante il Covid-19: un'indagine su problemi, bisogni e risorse

Abstract

This paper reports on a survey which involved 152 parents (90% fathers) of Pakistani origin living in Italy. The aim of this research was to understand the impact of Covid-19 on these families and, especially, on their wellbeing, on managing domestic and school life, on resources and protective factors. Another goal was to involve a target of parents who are quite absent in current similar studies in Italy. In spite of its limitations, this quantitative study offers the specific point of view of Pakistani immigrant fathers who, despite experiencing a strong crisis, show themselves to be able to draw from personal, religious and relational resources, mainly connected to their culture of origin.

Keywords

Covid-19, pakistani immigrant fathers, familiar wellbeing, coping skills

Il presente lavoro espone i risultati di una indagine, svolta tramite un questionario, che ha coinvolto 152 genitori di origine pakistana residenti in Italia (90% padri). L'obiettivo della ricerca era di comprendere l'impatto del Covid-19 sui suddetti nuclei familiari e, soprattutto, sul livello di benessere dei componenti, sulla gestione della vita domestica e scolastica, e su risorse e fattori protettivi. Altro obiettivo è stato quello di coinvolgere un target di genitori pressoché assente da ricerche e studi analoghi, attualmente disponibili in Italia. Questa indagine quantitativa, seppur con i limiti che verranno descritti, offre il punto di vista specifico di padri immigrati pakistani che, pur riportando una situazione di crisi piuttosto accentuata, dimostrano di attingere a risorse personali, religiose e relazionali prevalentemente legate alla cultura di origine.

Parole chiave

Covid-19, padri immigrati pakistani, benessere familiare, capacità di coping

1 This paper is the result of a coordinated and joint work of the three Authors. Specifically: Alessandra Gigli edited par.1 and par.6; Chiara Borelli edited par.2 and par.5; Saif Ur Rehman Raja edited par.3 and par.4.

1. Literature review on families and children during Covid-19 in Italy

The academic literature here considered includes research and studies on the topic available to date (July 2021), which have been concluded and published in Italy. They offer a useful insight on the impact of the pandemic on family life, on children well-being, as well as on the changes in care work and parenting styles.

The following publications specifically analyze the point of view of parents and children in Italy: Spinelli *et alii* (2020), Tiberio *et alii* (2021), Bosoni *et alii* (2020), Del Boca *et alii* (2020), Uccella, De Carli, Nobili (2020), Save the Children (2020), Cerniglia, Cinimo, Ammanniti (2020), Cusinato *et alii* (2020), Gigli (2021), Gigli, Trentini (2021), Mantovani *et alii* (2021), Pastori *et alii* (2021), Biffi, Gambacorti-Passeri, Bianchi (2021), Lorenzini (2021), Lajus (2021), Di Genova (2021), Demozzi (2021).

Most of these studies questioned parents through online surveys. Despite the surveys being conducted in heterogeneous contexts and disciplinary fields, these investigations share a common limit, due to the method of recruiting the non-probabilistic sample: the respondents are mainly mothers (90% on average), with a medium to high level of education, married or cohabiting with the partner, and working from home during lockdown, in comfortable houses, without logistic or organizational issues, without problems related to the availability of technological devices or internet connection. The limitation of these studies consists in their homogeneous population, which does not represent disadvantaged social situations such as those characterized by migration paths, unemployment, single-parent families or other types of non-nuclear families, cases of conflictual separation or couple crisis, situations of educational poverty and digital divide.

Despite the aforementioned limitations, the research produced is still very useful for drawing an overall picture, especially on some aspects that emerge homogeneously. First, there is an increase in parental stress and in problems of family-work balance: in all the research analyzed, an evident effect of the health restrictions imposed by the pandemic is the increase in the parental workload and the difficulty of reconciling it with work commitments (both for those who have worked from home and for those who have gone to the workplace).

The main difficulties expressed by the participants in the various surveys are mainly: concern for the future and the loss of economic stability; difficulties in managing daily life and having to deal with children's learning; not finding space and time for oneself; not having a social life and not being able to spend time in contact with nature (Gigli, Trentini, 2021, p. 36).

Regarding the sharing of care work between genders, there is an increased overload for women (Dello Preite, 2021), but also more paternal presence in some traditionally maternal aspects of family care (IPSOS, 2020). We can notice two trends in care functions related to gender during Covid-19 (Hennekam, Shymko, 2020; Lagomarsino *et alii*, 2020; Mangiavecchi *et alii*, 2020; Del Boca *et alii*, 2020): on one side, the increased self-consciousness generated by the crisis and the changes in everyday habits created the chance for some parents to deconstruct and rethink their roles; on the other side, in some cases an intensification of gender performativity has confirmed and strengthened stereotypical behaviors.

On the transformations of the parent-child relationship during Covid-19 crisis, most research shows that families with younger children report higher levels of stress, probably due to the increased and continuous demand for attention and surveillance (Tiberio *et alii*, 2021, pp. 30-31). However, there is also a positive effect of Covid-19 on family relationships:

Some works highlight a greater emotional closeness between parents and children and an attempt by adults to protect children from experiences of anxiety and fear, greater attention to renegotiation of family and educational rules, an attempt to empower the children (Gigli, Trentini, 2021, p. 37).

Another recurring outcome is related to the family relational climate perceived by the parents: despite the long periods of forced coexistence, the cohesion and emotional closeness seem to have increased. In some cases, the increase in time spent together had a positive effect on the ability to communicate more and devote more attention to each other (Gigli, Trentini, 2021).

Regarding the psychological health of children in the pandemic, research shows an increase in mental health problems in childhood and adolescence (Uccella, De Carli, Nobili, 2020, p. 4). Some evidence indicates an increase in the screen time of children and adolescents².

Regarding educational poverty, which was already quite high in our country (Benvenuto, Vaccarelli, Di Genova, 2020; Save the Children, 2020; ISTAT, 2020), specific surveys confirm that the pandemic has worsened some already critical aspects, such as the economic crisis, the digital divide and the lack of support measures (ISTAT, 2020; Di Genova, 2021). The risks of social exclusion increased and, therefore, there is a confirmation of “the high correlation between children’s school results and parents’ level of education and socio-economic condition” (Longo, 2021).

Lastly, there is a recurrence of responses from the parents’ point of view that identify the following as protective and resilience factors for overcoming the emergency phase: their emotional and relational competence, the possibility of sharing their experiences and concrete aspects of daily life with others, access to information through ICT, the possibility of maintaining a collaborative relationship with schools, the chance to benefit from an open space and a natural environment (Gigli, 2021, pp. 38-39). However, research also suggests that for parents “Coping with emotions in situations of high stress is often very energy-consuming and in some cases dysfunctional because the physiological reactions as symptoms of stress can be exacerbated” (Tiberio *et alii*, 2021, p. 35).

2. Data on immigrant families in Covid-19

As previously mentioned, most Italian surveys involving parents suffer the lack of representation of family contexts with difficult socio-economic situations. Furthermore, families with different origins are almost completely absent, probably because of the types of survey and the recruitment of the sample, that did not favor the participation of immigrant parents; they are generally unwilling to participate in this type of research, also because of language barriers.

Thus far, there are several international research and reports about migrants and refugees during the period of the pandemic (Guadagno, 2020; Fernandez-Reino, McNeil, 2020; WHO, 2020; OECD, 2020). The most recurrent result is that the global crisis caused by the pandemic has especially worsen those situations which were already fragile and problematic, such as those experienced by migrants. The mentioned research mainly concerns people in the phase of migration or recent immigration, while the situation of people with a previous history of migration and permanently allocated in the country of arrival has not been deeply considered yet.

Very few studies have investigated the specific issue of immigrant families during Covid-19 and they are mostly qualitative. The only Italian study that could be found was carried out by Lajus (2021), who conducted a biographical micro-research with a mother of Cameroonian origin residing in Italy, showing an alarming situation regarding the housing, economic and relational issues that threatens single immigrant mothers, with important consequences on children.

Even at the international level, the few studies found on this specific topic (Guruge *et alii*, 2021; Rodriguez *et alii*, 2020; De Souza *et alii*, 2020) reveal that the main problems for immigrant parents regard changes in relational dynamics, facing new pressures, living with a constant level of anxiety and fear, re-thinking lifestyles and habits; in some contexts, even extremely stressful situations were found, such as fear of deportation, fear of access to services, economic and financial stress.

This study aims to contribute to fill this gap in literature: the issue of the wellbeing of immigrant families during Covid-19 has still been little investigated, despite its importance. 1 in 5 children in OECD countries has at least one immigrant parent, and almost half of them lives below the poverty line (OECD, 2020). Thus, there are extremely high percentages of children and families in serious socio-economic conditions, in critical housing situations, with less job stability, not always with access to primary care, and with linguistic difficulties that prevent them from having the necessary information to understand the pandemic situation and to support their children in distance learning (*ibidem*).

2 <https://www.commissariatodips.it/notizie/articolo/piu-connessi-ma-piu-isolati/index.html>

3. Some cultural references in Pakistani families

Given the characteristics of the sample of this survey (mainly fathers, all of Pakistani origin), it is necessary to briefly investigate some issues that generally influence Pakistani families' dynamics, in order to better contextualize the data that will be presented.

As highlighted by the literature but avoiding any generalization, dynamics within Pakistani families are often affected by rigidity of parental role, anchoring to gender roles and importance of Islamic religion, which has a strong regulatory power on social behavior. First, both men and women seem to be subordinated to socially established roles (Tanzeer *et alii*, 2011): women are expected to take care of the house, of children and of the elderly; they are encouraged to hide their emotions and invited not to express their opinions. On the other hand, men are expected to have a stable and well-paid job, a decision-making role in family life and they are representative of the family in the public sphere (Kausar *et alii*, 2014). Furthermore, parenting styles often influence the conveyance of gender stereotypes (Alarbeed *et alii*, 2014): parents tend to educate sons and daughters in a different way, especially from the point of view of management and communication of emotions. Mothers seem to speak more with their daughters than with their sons, and they educate daughters to be more supportive, to speak with a delicate tone and not to express controversial opinions (Hussain *et alii*, 2015), while they tend to educate their sons to be more independent.

Furthermore, there seems to be a clear division in gender roles: women are anchored to housework, to the education of children and the care of the elderly, while men are required to manage the family from an economic point of view and in relations with institutions and society (Farid-ul-Hasnain *et alii*, 2012).

The Islamic religion usually plays a fundamental role, on one side because it is considered fundamental for psychological, emotional, and spiritual wellbeing, and on the other side as it represents a set of moral values to be handed down to the new generations. However, although religious practice is mandatory and often requires a considerable daily time commitment, it seems that parents nowadays are less rigid, compared to the past, if children do not observe such practices (Mehfooz, 2021).

Research carried out on Pakistani families in immigration contexts tends to confirm some dynamics, with slight differences as regards second generation immigrants. First, the division between gender roles seems to remain quite rigid (Zakar *et alii*, 2012). Religion keeps playing a fundamental role for Pakistani families in the education of sons and daughters (Shakari, 2013). First generation immigrants tend to value their own culture of origin to a greater extent, compared to their sons and daughters, who tend to get closer to the host culture (Khan, 2020; Khaleque *et alii*, 2015).

Other studies on immigrant families in Italy coming from South-Asian countries (such as Labov, 2017, 2019; Tognetti Bordogna, 2011) also need to be considered in order to understand the multiple dimensions of transnational parenthood and transcontinental experiences.

4. Research

The research on immigrant families of Pakistani origin at the time of Covid-19 in Italy has two focuses: on one side, the family dynamics and the experiences of parents and children in the pandemic period; on the other hand, the relationship of these families with schools, considering the changes that have occurred due to Covid-19.

Due to space limitations, only the first focus is presented here: this article, therefore, should be considered together with its complementary³. While here we focus more on the experiences of parents during the pandemic, the data on the family-school relationship will be explored in the other article.

3 "Famiglie pakistane in Italia nel Covid-19: una rilevazione su problemi, bisogni e risorse nel rapporto con le istituzioni educative e scolastiche" (in submission).

4.1 *Motivations and objectives*

The purpose of this investigation is to explore impact of the pandemic on Pakistani families residing in Italy, since far too little attention has been paid to this specific issue (as described in par 1.2). Furthermore, immigrant families often were particularly affected by recent developments in society due to the pandemic crisis, as it worsened especially those situations that were already fragile from a working and financial point of view.

Specifically, the aim of this investigation is to understand how Covid-19 has impacted:

- on the economic and working situation of these families;
- on their domestic habits and family dynamics;
- on the level of wellbeing of parents and on the representations that parents have of their children's difficulties;
- on the management of children in domestic and school life;
- on parents' needs, resources, and protective factors.

4.2 *Methodology*

The study used a questionnaire which was constructed by adapting a questionnaire used in two previous surveys (Gigli, 2021; Gigli, Trentini, 2021) to the specific focus of this research. Slight changes and adaptations were made due to the specific sample and due to the need to translate it into Urdu language. The responses were collected in the period between March 16 and April 10, 2021.

Data were collected respecting GDPR 2016/679; participants were not asked sensitive data. The questionnaire was distributed online (Google Modules): 152 parents of Pakistani origin residing in Italy, who were contacted through Facebook groups and Whatsapp groups, responded. All participants were informed about the objectives of the survey, but some of them requested a telephone contact with the Urdu-speaking researcher: they needed clarifications on the purposes of the research, and on privacy issues (especially for their daughters). In these direct contacts with the participants, the surveyor noted that, although the invitation was addressed to both parents, some men preferred to be in charge of it without allowing their partners to participate, stating that they are "representatives of the family".

The questionnaire, translated into Urdu by one of the researchers, consists of 39 closed-ended questions, grouped into three sections:

- personal data, and economic and working situation during the pandemic;
- domestic condition and family situation during the pandemic;
- school situation of one of the children during the pandemic.

In this paper, the data related to the first two sections are reported and analyzed, while the topic of the children's school situation is examined in another article.

The data was analyzed using Jamovi software. In the bivariate analysis, the Chi-Square test was used with the aim of testing the relationships between categorical variables, setting a significance level (Alpha level) of .05.

4.3 *Characteristics of the sample*

The sample mainly consists of fathers (81.6%, N = 124), generally quite young: 61.2% (N = 93) are under 40 years old. The presence of women is rather small: even though both fathers and mothers were asked to respond, only 28 women participated, out of a sample of 152 parents. This could be due to different reasons, such as the different male and female family roles which, in most Pakistani families as well as in many others, entrust the father with greater responsibility and recognition. This disproportion did not allow us to consider the gender variable in the bivariate analysis.

The educational qualification of most participants is the upper secondary school diploma (65.1%, N = 99); almost a quarter of the sample completed lower secondary school (23.7%, N = 36). Most participants are married (96.1%, N = 146).

The sample is mainly composed of people who have been living in Italy for quite a long time: none for less than 3 years, 28.3% (N = 43) have lived in Italy for 3-10 years, 43.4% (N = 66) for 10-30 years,

28.3% (N = 43) for over 30 years or from birth. More than half of the sample (52.6%, N = 80) has both Pakistani and Italian citizenship; the majority live in Northern Italy (85.5%, N = 101).

5. Results

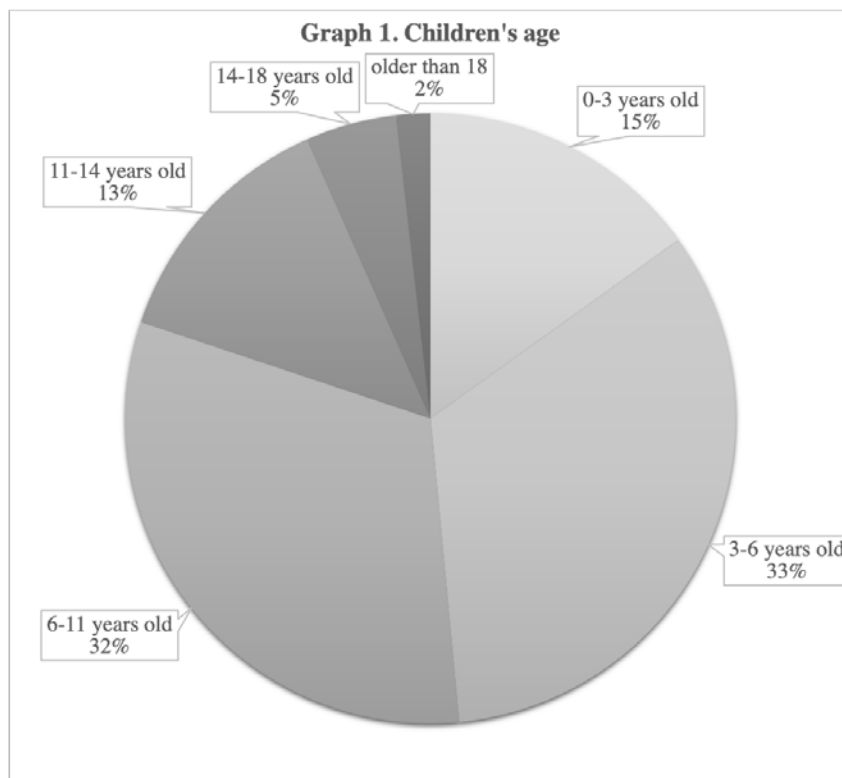
Financial and employment situation

Most respondents (69.1%, N = 105) consider their financial situation as quite adequate, while one fifth of the sample identify it as inadequate.

Considering the period from the onset of the pandemic in March 2020 to the closing date of this questionnaire (10 April 2021), half of the sample suffered from a decrease or interruption of their job (24.3%, N = 37, declare to work with less continuity than before, while 32.2%, N = 49, have completely lost their job); on the contrary, 43.4% (N = 66) maintained a work situation similar to the pre-pandemic period. The way of working has also changed for almost half of the respondents: apart from 34.2% (N = 52) who do not work and 21.2% (N = 32) who go to the workplace, 33.6% (N = 51) work partially from home and 11.2% (N = 17) work totally from home.

Domestic and family situation

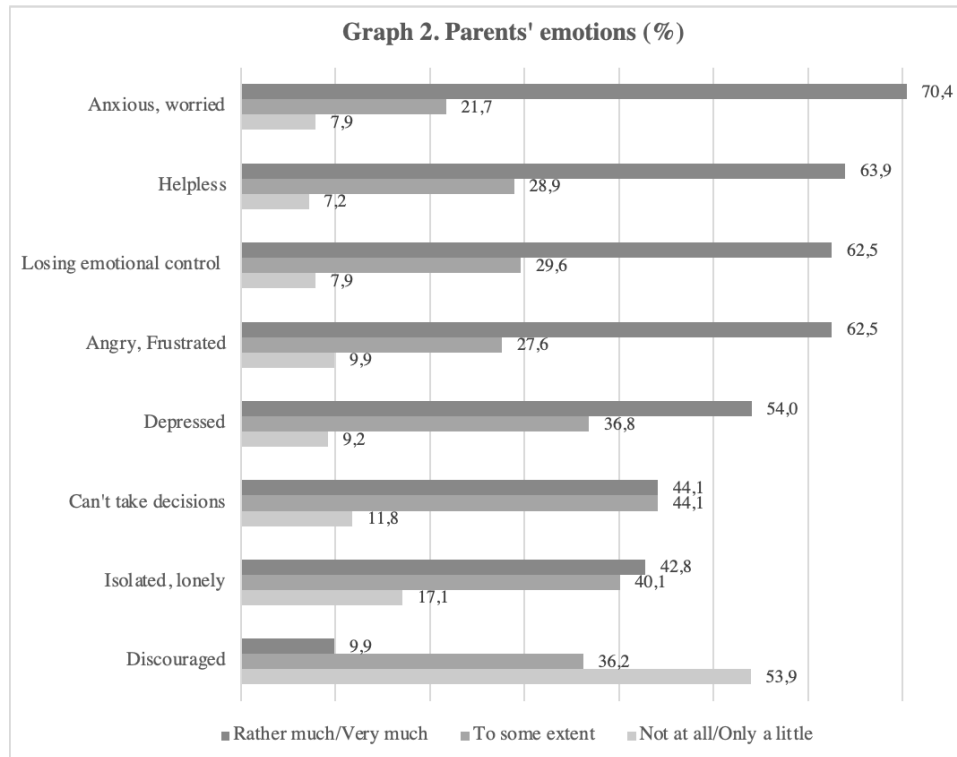
In most cases (89.5%, N = 136) the cohabiting family unit consists of two adults and the children; in some cases (7.2%, N = 11), however, other adults are also present, while in some situations (3.3%, N = 5) there is only one parent. Most respondents have more than one child: 44.7% (N = 68) has two children and 31.6% (N = 48) has three or more. As shown by Graph 1, most children are between 3 and 10 years of age.



Most families (75.0%, N = 114) live in a house of 60-80 m², while 5.3% (N = 8) live in smaller houses. Few (15.8%, N = 24) have an outdoor area (garden, terrace, courtyard) attached to their house.

Parents' emotions

Graph 2 shows the answers to the question: “Since the onset of the Covid-19 pandemic, how often have you felt: [...]”⁴.



Thus, the prevailing emotions were anxiety/concern, sense of helplessness, anger/frustration, loss of emotional control, depression. The data on discouragement is interesting, as it seems to be the least tried experience of all, despite the complexity of the situation.

There were relationships between some feelings and the current job position or the change in the job situation due to the pandemic:

- 83.7% (N = 41) of those who lost their job declare that they have felt rather much/very much anxious, compared to 60.6% (N = 40) of those who work as before ($\chi^2 (4) = 13.7, p = .008$);
- 87.8% (N = 43) of those who lost their job felt rather much/very much angry/frustrated, compared to 40.9% (N = 27) of those who work as before ($\chi^2 (4) = 27.5, p < .001$);
- 83.8% (N = 31) of those who suffered a decrease in their work felt rather much/very much helpless, compared to 48.5 % (N = 32) of those who work as before ($\chi^2 (4) = 14.4, p = .006$);
- 62.2% (N = 23) of those who suffered a decrease in their work felt rather much/very much depressed, compared to 43.9% (N = 29) of those who work as before ($\chi^2 (4) = 9.78, p = .044$);
- 58.9% (N = 33) of the unemployed felt rather much/very much isolated/lonely, against 33.3% (N = 32) of the employed ($\chi^2 (2) = 11.4, p = .003$).

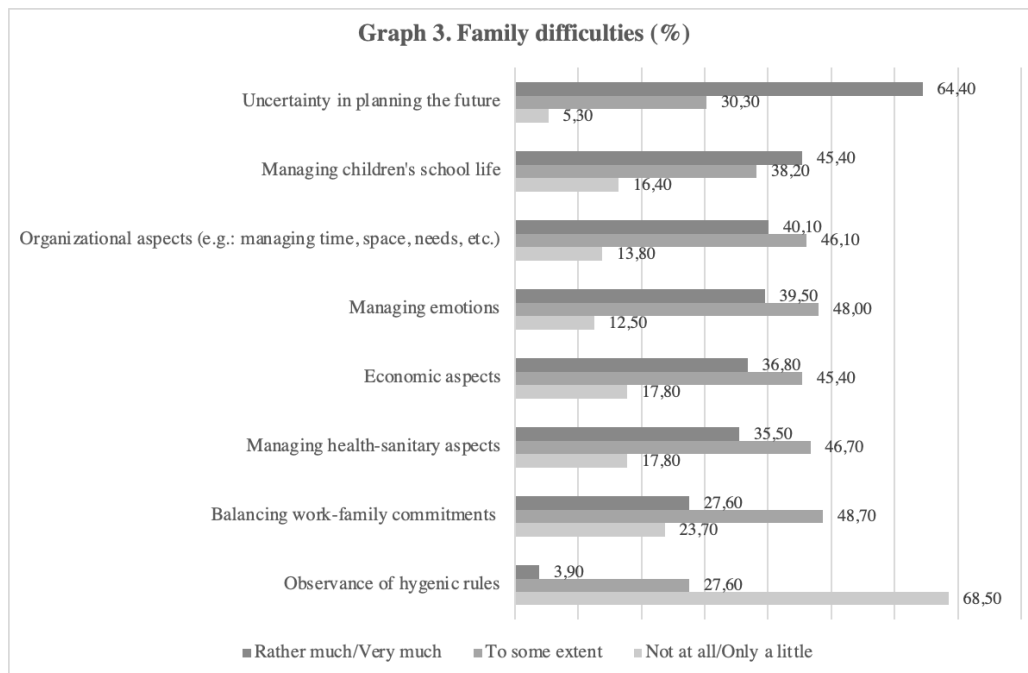
Family difficulties

Differently from the other surveys conducted using the same questionnaire with Italian parents (Gigli, 2021; Gigli, Trentini, 2021), three quarters of the sample (73%, N = 111) stated that their family's discomfort/difficulty was rather much/very much due to the pandemic. 91.8% (N = 45) of those who lost

4 In this and many other questions, the questionnaire provides 5 choices: not at all (1), only a little (2), to some extent (3), rather much (4), very much (5). In the analysis phase, the results were aggregated by combining “not at all” with “only a little”, and “rather much” with “very much”.

their job declare rather much/very much discomfort/difficulty due to the pandemic, compared to 56.1 % (N = 37) of those who work as before ($\chi^2 (4) = 21.7, p < .001$).

The areas where families found difficulties were (see Graph n.3):

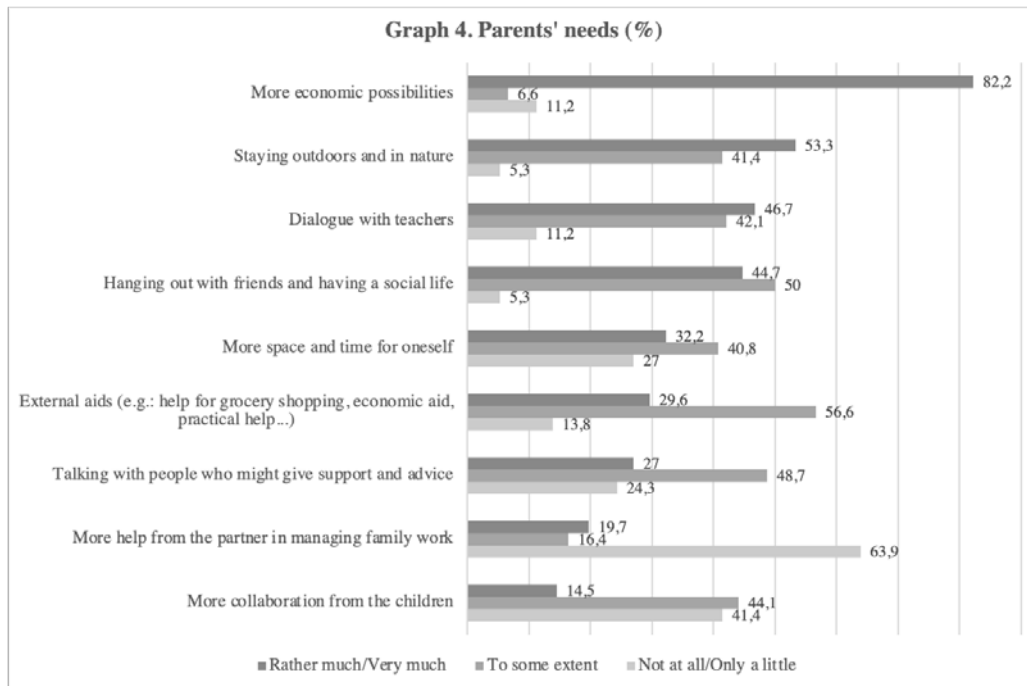


Some significant relationships were found:

- between organizational aspects and change in the work situation: 51.1% (N = 26) of those who lost their job had rather much/very much discomfort in managing organizational aspects, compared to 31, 8% (N = 21) of those who work as before ($\chi^2 (4) = 14.9, p = .005$);
- between economic aspects and the current job position: only 5.4% (N = 3) of those who are currently not working declared that they had not at all/only a little economic difficulty compared to a quarter of those who have a job ($\chi^2 (2) = 13.2, p = .001$). Moreover, 55.1% (N = 14) of those who lost their job declare rather much/very much discomfort under the economic point of view, compared to 19.7% (N = 13) of those who work as before ($\chi^2 (4) = 24.0, p < .001$);
- between family-work balancing and the current working situation: differently from what could be expected, those who do not work declared to have had greater difficulties in balancing professional life and family care work (41.1%, N = 23, declares rather much/very much discomfort) compared to those who have a job (19.8%, N = 19), ($\chi^2 (2) = 8.87, p = .012$). Furthermore, while almost half of those who lost their job (44.9%, N = 22) affirm that they experienced rather much/very much discomfort in balancing work and family commitments, a third of those who work as before (30.3%, N = 20) declare that they have had not at all/a little discomfort ($\chi^2 (4) = 13.6, p = .009$). Although it might appear counterintuitive, this may be motivated by an interpretation of the question on family-work balance not merely on a practical level, but connected to the questioning of one's own role inside the family: since the respondents were mainly fathers, we can presume that losing their job might have resulted in a difficulty for them in understanding or accepting to cover a different role from the one that fathers usually cover (typically breadwinners).

Parents' needs

In Graph n. 4, parents' needs are reported:



Changes in the employment situation due to the pandemic are related to some of the needs expressed by respondents. Those who have completely lost their job or those who have suffered decreases in their work especially need:

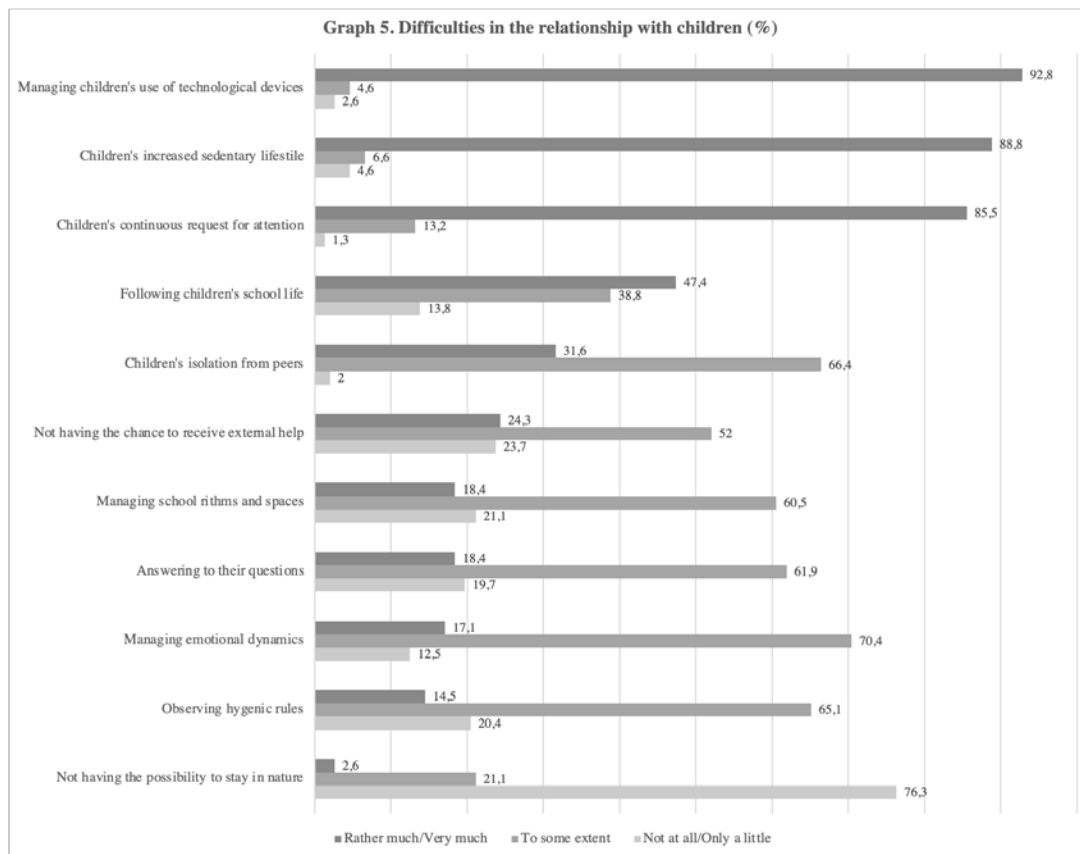
- external aid (e.g. for grocery shopping, economic aid, practical help): 46.9% (N = 23) of those who lost their job need it rather much/very much, compared to 10.6% (N = 7) of those who work as before ($\chi^2 (4) = 24.0, p < .001$);
- talking with people who might give advice and support: 38.8% (N = 19) of those who have lost their job need it rather much/very much, compared to 13.6% (N = 9) of those who work as before ($\chi^2 (4) = 11.4, p = .021$);
- greater economic possibilities: 95.9% (N = 97) of those who have lost their job need it rather much/very much, compared to 69.7% (N = 46) of those who work as before ($\chi^2 (4) = 24.6, p < .001$).

On the other side, 79.6% (n = 39) of those who lost their job state they need help from the partner only a little or not at all, compared to 62.1% (N = 41) of those who work as before ($\chi^2 (4) = 15.0, p = .005$).

There are also interesting relations between some needs and the age of the respondents: the youngest seem to feel the need for help from the partner slightly more (28%, N = 26, of parents under 40 years need it rather much/very much, against 6.8%, N = 4, of the over 40s, $\chi^2 (2) = 11.8, p = .003$), and to feel the need for religious resources significantly less (71.0%, N = 66, of the younger parents need it rather much/very much, against 91.5%, N = 44, of the over 40s, $\chi^2 (2) = 9.23, p = .010$). This may indicate interesting transformations in both the roles and values in younger generations of immigrants compared to the older ones.

Difficulties with children during the pandemic

The answers to the question “In the relationship with your children, what is more difficult for you in this situation?” show an interesting and diverse picture, as can be seen in Graph n. 5:



The main difficulty is managing children’s use of technological devices, which becomes even more interesting if we consider the age of the children, in most cases between 3 and 10 years old. Many parents (88.2%, N = 134) have noticed an increase in the use of technological tools for purposes other than school⁵.

Resources

78.9% (N = 100) of respondents find religious resources rather much/very much useful in order to cope with the pandemic situation, while 65.8% (N = 100) affirm that web resources are rather much/very much useful (only 5.3%, N = 8, found the web not at all useful, or only a little).

On the other side, some aspects were not considered as useful resources, such as the possibility for children to maintain virtual contact with school and friends (only a little/not at all useful for 63.2%, N = 96) and the dialogue and relationship with teachers (only a little/not at all useful for 55.9%, N = 85).

6. Discussion

The sample of parents of Pakistani origin is mainly composed of fathers (unlike what usually happens in similar studies, including those carried out in Italy during the pandemic, as described above); most of them are educated, married, residing in Italy from quite a long time and with an economic situation self-defined as quite adequate. Almost half of the participants have two children, a third have three.

In the pandemic, half of the sample suffered a loss or decrease in their job; 40% say they work at least partially from home. The living spaces are medium-small in size (3/4 of the sample live in 60-80sqm), especially considering the number of family members, and very few have access to green areas.

⁵ Further data on the increase in children’s use of technological devices due to the pandemic can be found the article that presents the other part of this research: “Famiglie pakistane in Italia nel Covid-19: una rilevazione su problemi, bisogni e risorse nel rapporto con le istituzioni educative e scolastiche” (in submission).

The main emotions felt by the participants related to the pandemic crisis are above all anxiety, anger/frustration, helplessness, loss of emotional control and depression. These feelings look different from similar surveys carried out using the same questionnaire with samples of Italian parents (Gigli, 2021; Gigli, Trentini, 2021), which seem overall more positive: although a real comparison is not possible (due to the type of sampling), however, important points of reflection may arise on the different conditions experienced by these groups.

73% of the participants declared that they experienced rather much/very much discomfort due to the pandemic situation. These discomforts are felt to an even greater extent by those who have lost their job or have suffered a work reduction. This data results different from the aforementioned surveys with Italian parents, in which only 12.4% felt rather much/very much discomfort related to the pandemic (Gigli, 2021; Gigli, Trentini, 2021). The most encountered difficulties in this sample of families of Pakistani origin concern the uncertainty in planning the future, the balance between domestic and work commitments, and the management of the children's school life.

It is interesting to note that, unexpectedly, the work-family balance appear to be more complex for participants who have lost or decreased their job: it is hypothesized that, because of cultural references that consider parental roles as distinct on the basis of gender and where the contribution of the fathers (who represent the prevalence of the sample) lies above all in the work activity, the change in the situation has caused imbalances and difficulties in reviewing one's role.

Most participants would need more financial possibilities (rather much/very much for more than 82% of the participants) and to spend more time outdoors and in nature. While on the one hand being outdoors and doing activities in nature was perceived rather much/very much as a need by more than half of the sample, on the other hand the impossibility of being in contact with nature was not perceived as a difficulty in the relationship with their children.

Participants do not seem to need more help from the partner: this may perhaps be due to the predominantly male composition of the sample in a context of cultural references with a rigid division of gender roles. Interestingly, however, this need is felt to a much greater extent in younger parents (under 40). Younger parents also feel less the need of spiritual/religious resources compared to participants over 40 years old. We might hypothesize that the new generations of Pakistani immigrants are experiencing a change both in the division of domestic and family burdens, and in the perception of the normativity of religion on family dynamics.

In the relationship with children, the main difficulties concern the use of electronic devices (almost 93% had rather much/very much discomfort), the sedentary lifestyle of the children and their greater demand for attention. Given the prevailing age of the children considered in the sample (48% 0-6 years old; 31% 6-10) we easily understand the greater demand for attention, while the data on sedentary lifestyle and on the use of electronic devices amaze and worry, in line with the other surveys carried out in Italy.

The resources considered by the participants as most helpful in dealing with the emergency are above all the religious ones and the resources offered by the web. An alarm bell for the scholastic world lies in the fact that the dialogue with the teachers has not been identified as a resource by more than half of the sample.

The limitations of this study can be found:

- in the sampling mode and size, which do not allow more refined statistical calculations or the possibility of generalization;
- in possible inaccuracies in the translation from Italian to Urdu, both at a linguistic and cultural level, which may have caused misunderstandings of the meaning of some questions;
- in the gender imbalance in the composition of the sample: if on the one hand it is extremely rare and therefore precious to have the point of view of fathers in this type of investigation, on the other hand the numerical imbalance did not allow to analyze statistical relationships based on the variable genre, which would undoubtedly be interesting.

At the same time, there are important strengths in this investigation, not frequently found in similar studies:

- the presence of the fathers;
- the possibility of grasping the point of view of a social group (families of immigrant origin, specifically of Pakistani origin) that it is difficult to reach to this extent.

Therefore, despite the impossibility of generalizing the results, this study might give the opportunity to access the point of view and experiences – even if partial – of an important slice of the population that is usually difficult to involve. Furthermore, the value of this study lies in the fact that it has turned a first glance towards a theme that has not yet been investigated, albeit particularly relevant from a social and pedagogical point of view, especially in this emergency period. The topic deserves further study, both through other surveys (hopefully with larger and more representative samplings) and using qualitative methods to deepen the experiences and perspectives.

References

- Alarbeed A., Alhakim D. (2014). Patriarchy and structural determinants of domestic violence: Gender roles and the normalization of violence in the pakistani family. *i-Manager's Journal on Nursing*, 3(4), pp. 10-14. DOI:10.26634/jnur.3.4.2570
- Benvenuto G., Vaccarelli A., Di Genova N. (2020). Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *QTtimes*, 4, pp. 114-126.
- Biffi E., Gambacorti-Passerini M.B., Bianchi D. (2021). Parents under Lockdown: the Impacts of the COVID-19 Pandemic on Families. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), pp. 97-111. DOI:10.36253/rief-10332
- Bosoni M.L. et alii (2020). *La famiglia al tempo del Covid-19*. Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia dell'Università Cattolica <<https://centridiateneo.unicatt.it/famiglia-famigliacovid-19-la-famiglia-al-tempo-del-covid-19#content>> (ultima consultazione 14/09/2021).
- Cerniglia L., Cimino S., Ammaniti M. (2020). L'impatto del periodo di isolamento legato al Covid-19 nello sviluppo psicologico infantile. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, pp. 187-190. DOI:10.1449/97611
- Cusinato M. et alii (2020). Stress, Resilience, and Well-being in Italian Children and Their Parents during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22). DOI:10.3390/ijerph17228297
- De Souza J.B. et alii (2020). Pandemia e imigração: famílias haitianas no enfrentamento da COVID-19 no Brasil. *Escola Anna Nery*, 24. DOI:10.1590/2177-9465-ean-2020-0242
- Del Boca D. et alii (2020). Women's and men's work, housework and childcare, before and during COVID-19. *Review of Economics of the Household*, 18(4), pp. 1001-1017. DOI:10.1007/s11150-020-09502-1
- Dello Preite F. (2021). Donne, famiglie e pandemia. Tra vecchie e nuove discriminazioni al femminile. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), pp. 209-224. DOI:10.36253/rief-10629
- Demozzi S. (2021). Vecchi temi per nuovi scenari. Infanzia e dolore ai tempi della sindrome Covid-19. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 94-103). Parma: Edizioni Junior-Bambini.
- Di Genova N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 19(1), pp. 139-144. DOI:10.7346/PO-012021-18
- Farid-ul-Hasnain S. et alii (2012). Young Adults' Perceptions on Life Prospects and Gender Roles as Important Factors to Influence Health Behaviour: A Qualitative Study from Karachi, Pakistan. *Global Journal on Health Science*, 4(3), pp. 87-97. DOI:10.5539/gjhs.v4n3p87
- Fernández-Reino M., McNeil R. (2020). *Migrants' labour market profile and the health and economic impacts of the COVID-19 pandemic*. Migration Observatory at the University of Oxford. <<https://migrationobservatory.ox.ac.uk/>>
- Gigli A. (2021). Essere genitori durante il lockdown nel Covid-19: i dati di una rilevazione. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 28-48). Parma: Edizioni Junior-Bambini.
- Gigli A. (a cura di) (2021). *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Junior-Bambini.
- Gigli A., Trentini M. (2021). Despite the Virus. A Survey with Parents on Early Childhood Education Services and Families, in Covid-19. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), pp. 29-60. DOI:10.36253/rief-10492
- Guadagno L. (2020). *Migrants and the COVID-19 pandemic: An initial analysis* (Migration Research Series N° 60). Geneva: International Organization for Migration (IOM). <www.iom.int>
- Guruge S. et alii (2021). COVID-19 restrictions: experiences of immigrant parents in Toronto. *AIMS Public Health*, 8(1), pp. 172-185. DOI:10.3934/publichealth.2021013
- Hennekam S, Shymko Y. (2020). Coping with the COVID-19 crisis: force majeure and gender performativity. *Gender, Work & Organization*. DOI:10.1111/gwao.12479

- Hussain M. *et alii* (2015). Gender Stereotyping in Family: An Institutionalized and Normative Mechanism in Pakhtun Society of Pakistan. *SAGE Open*. DOI:10.1177/2158244015595258
- IPSOS (2020). *Donne e cura in tempo del Covid 19*. <<https://www.weworld.it/indagine-ipsos/>> (ultima consultazione 14/09/2021).
- ISTAT (2020). *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà. Report ANNO 2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files/2020/06/REPORT_POVERTA_2019.pdf> (ultima consultazione 14/09/2021).
- Khaleque A., Malik F., Rohner R. (2015). Differential Acculturation Among Pakistani American Immigrant Parents and Children. *Psychological Studies*, 60(4), pp. 407-411. DOI:10.1007/s12646-015-0337-3
- Khan S. (2020). Raising Canadian-stanis: Parenting in Muslim Pakistani Communities in Canada. *Canadian Journal of Family and Youth, University of Alberta*, 12(2), pp. 48-59. DOI:10.29173/cjfy29512
- Lagomarsino F. *et alii* (2020). Care Tasks and New Routines for Italian Families during the COVID-19 Pandemic: Perspectives from Women. *Italian Sociological Review*, 10, pp. 847-868. DOI:10.13136/isr.v10i3S.401
- Lajus C. (2021). Esperienza genitoriale in condizioni di povertà assoluta ai tempi del Coronavirus: il racconto di una vita confinata, tra bisogni e segnali di speranza. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 61-71). Parma: Junior-Bambini.
- Lapov Z. (2017). A proposito della diversità: Essere alunni sud-asiatici nella società italiana. *Studi sulla Formazione*. 20(1), pp.143-164. DOI:10.13128/Studi_Formaz-20945
- Lapov Z. (2019). Paternità emigrata, transnazionale, ritrovata: in conversazione con la comunità bangladesese di Firenze. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 153-17. DOI:10.13128/RIEF-25736
- Longo R. (2021). *Effetti della pandemia di COVID-19 sulla salute mentale dei bambini e degli adolescenti. Quali risorse per agire tempestivamente, efficacemente e in maniera coordinata?* In <https://www.dors.it/page.php?idarticolo=3548#par_2> (ultima consultazione 14/09/2021).
- Lorenzini S. (2021). Vita in famiglia e responsabilità genitoriali nel lockdown della primavera 2020. Racconti e rappresentazioni di alunne/i di scuola secondaria di primo grado di Bologna. *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, pp. 171-191. DOI:10.36253/rief-10076
- Mangiavacchi L., Piccoli L., Pieroni L. (2020). *Fathers Matter: Intra-Household Responsibilities and Children's Well-being during the COVID-19 Lockdown in Italy* (IZA DP n. 13519). Bonn: Institute of Labor Economics (IZA). <<https://www.iza.org/publications/dp/13519/fathers-matter-intra-household-responsibilities-and-childrens-well-being-during-the-covid-19-lockdown-in-italy>> (ultima consultazione 14/09/2021).
- Mantovani S. *et alii* (2021). Children 'under lockdown': voices, experiences, and resources during and after the COVID-19 emergency. Insights from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), pp. 35-50. DOI:10.1080/1350293X.2021.1872673
- Mehfooz M. (2021). Religious Freedom in Pakistan: A Case Study of Religious Minorities. *Religions*, 12(51). DOI:10.3390/rel12010051
- OECD (2020). *What is the impact of the covid-19 pandemic on immigrants and their children?* In <<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/what-is-the-impact-of-the-covid-19-pandemic-onimmigrants-and-their-children-e7cbb7de/>> (ultima consultazione 14/09/2021).
- Pastori G. *et alii* (2021). Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 18(1), pp. 61-96. DOI: 10.36253/rief-10256
- Rodriguez D., McGrath K. (2020). Perspectives of Immigrant Families and Persons with Disabilities during COVID-19. *Developmental Disabilities Network Journal*, 1(2). DOI:10.26077/486b-3e66
- Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. <<https://retezerosei.savethechildren.it/archivi/riscriviamo-il-futuro-limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa/#>> (ultima consultazione 14/09/2021).
- Shakari Y. (2013). *Family, Socialization and Migration in Norwegian-Pakistani Families: A Study of the First and the Second Generation* (Masters' Thesis). Center for gender studies, University of Oslo, Norway.
- Spinelli M. *et alii* (2020). Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Front. Psychol.* 11:1713. DOI:10.3389/fpsyg.2020.01713
- Tazeen S.A. *et alii* (2011). Gender roles and their influence on life prospects for women in urban Karachi, Pakistan: a qualitative study. *Global Health Action*, 4. DOI:10.3402/gha.v4i0.7448
- Tiberio L. *et alii* (2021). Salute psicologica di genitori e figli durante la pandemia COVID-19: un'indagine nazionale. In V. Carbone *et alii* (a cura di). *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19* (pp. 27-37). Roma: Roma Tre Press. DOI:10.13134/979-12-5977-021-9
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2011). *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India*. Torino: UTET.
- Uccella S., De Carli F., Nobili L. (2020). *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*. Genova: IRCCS Gaslini. <<http://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf>> (ultima consultazione 14/09/2021).

- Vecchio G.M., Zava F. (2021). Quando le relazioni mancano: la scuola promotrice di prosocialità durante la pandemia di COVID-19. In V. Carbone *et alii* (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19* (pp. 83-98). Roma: Roma Tre Press. DOI:10.13134/979-12-5977-021-9
- WHO (2020). *Apart Together survey: preliminary overview of refugees and migrants self-reported impact of COVID-19*. In <<https://www.who.int/publications/i/item/9789240017924>> (ultima consultazione 14/09/2021).
- Zakar R. *et alii* (2012). Intimate partner violence against women and its related immigration stressors in Pakistani immigrant families in Germany. *SpringerPlus*, 1(5). DOI:10.1186/2193-1801-1-5 <<https://www.commissaria-todips.it/notizie/articolo/piu-connessi-ma-piu-isolati/index.html>> (ultima consultazione 14/09/2021).



STUDI E RICERCHE

Disabilità, DSA e background migratorio nei futuri insegnanti: i benefici e il dilemma dell'accesso all'università*

Rosa Bellacicco

Assistant professor of Special Education | Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin (Italy) | rosa.bellacicco@unito.it

Barbara Gross

Assistant professor of Education | Faculty of Education | University of Bozen-Bolzano (Italy) | barbara.gross2@unibz.it

Disability and migration background in student teachers: benefits and the dilemma of accessing university

Abstract

Despite the increase in diversity in students, this diversity has not been observed in student teachers. While diversity in the teaching population and the potential benefits of teachers from underrepresented groups has been the focus of policies and international research for decades, in the national context it needs greater attention.

This paper focuses on two aspects of diversity: disability and migrant background, and sheds light on benefits of students from these underrepresented groups, as well as aspects that hamper their careers, especially regarding accessing university. A review of the literature and of (inter)national policies reveals the dilemma between the right/duty to promote diversity and inclusion, and that of ensuring that these students also develop all the competencies necessary for the profession.

Keywords

diversity, university access, disability, migration background, student teachers

Nonostante l'aumento di diversità riscontrabile nei profili degli studenti, questo non si osserva nei futuri insegnanti. A fronte anche dei benefici connessi all'inclusione di insegnanti provenienti dai gruppi sottorappresentati, l'incremento dell'eterogeneità della popolazione docente è diventato una preoccupazione delle politiche e della ricerca internazionali, mentre nel panorama nazionale esso è poco studiato.

Questo contributo si focalizza su due aspetti della diversità – la disabilità/DSA e il background migratorio – e, in particolare, sugli ostacoli incontrati dai futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria nell'accesso alla carriera universitaria. Dall'analisi emerge che a ciò è sotteso un dilemma, tra il diritto/dovere di promuovere la diversità e l'inclusione e quello di garantire che anche tali studenti sviluppino tutte le competenze necessarie per la professione.

Parole chiave

diversità, accesso all'università, disabilità/DSA, background migratorio, futuri insegnanti

* Il contributo, anche in virtù degli ambiti di ricerca delle autrici, è frutto del loro lavoro congiunto per ciascun paragrafo. Possiamo quindi attribuire a Rosa Bellacicco le parti nel testo concernenti la disabilità/DSA e a Barbara Gross quelle riferite al background migratorio.

Introduzione

La diversificazione sempre maggiore dei profili degli alunni (Fiorucci, 2020; Vertovec, 2007) – che include, ad esempio, status socioeconomico, background migratorio¹, abilità e orientamenti sessuali – non è rappresentata nella popolazione docente. Quest'ultima infatti è ancora caratterizzata, a livello internazionale, da un'elevata omogeneità, essendo composta prevalentemente da individui appartenenti a gruppi socioeconomici, culturali ed etnici maggioritari (per esempio Commissione Europea, 2017; Schleicher, 2014). La sottorappresentazione di docenti con un background di migrazione è particolarmente alta anche nei paesi con quote di popolazioni migranti più elevate, come per esempio l'Italia (Donlevy, Meierkord & Rajania, 2016).

Il *mismatch* tra la composizione della forza lavoro docente e la popolazione studentesca sembra alimentare alcuni fenomeni distorsivi, che possono esplicarsi in classe con curricula e strategie pedagogiche e didattiche non adeguati o con interpretazioni errate delle abilità e dei comportamenti di determinati allievi (Banks, 2009; Gay, 2010). Per far sì che le scuole riescano invece a valorizzare tutte le differenze individuali – da quelle “innocue” a quelle “scomode” – un meccanismo virtuoso su cui tutti i paesi stanno investendo è quello di rafforzare le competenze dei docenti nella gestione di situazioni eterogenee in classe. In questa direzione, la formazione degli insegnanti affronta classi e realtà sociali sempre più complesse attraverso l'inserimento di lezioni e seminari su come interagire con tale diversità (Gross & Atanasoska, 2021).

Un'altra strategia che può rivestire un ruolo determinante in questa direzione è il reclutamento di insegnanti con diverso background. Sebbene il coinvolgimento di minoranze nell'insegnamento sia un obiettivo politico, in Europa (Commissione Europea, 2016) e altrove (Schleicher, 2014), pochi progressi sono stati registrati finora nella messa in campo di iniziative per attrarre docenti con background eterogenei, soprattutto in Italia, dove il fenomeno è sotto studiato.

Nonostante la diversità includa, come si è visto, molte sfaccettature, questo articolo intende proporre una riflessione sul tema attingendo a due aree di ricerca correlate ma distinte: quella concernente la disabilità e i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e quella attinente al background migratorio. Inoltre, accanto ad alcune considerazioni trasversali relative alla popolazione docente proveniente dai gruppi sottorappresentati, ci focalizziamo in particolare sui futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria e quindi sul corso di Scienze della Formazione Primaria. Questo ci sembra necessario in quanto, essendo l'ingresso nella professione docente per la scuola secondaria realizzato attraverso vari corsi di laurea, i requisiti di accesso sono diversificati e difficilmente permettono di trarre conclusioni comuni sui percorsi degli studenti con diverse forme di eterogeneità.

1. Sfondo teorico

Ci è sembrato rilevante per la riflessione proposta uscire da una logica parcellizzata di studio delle varie categorie di soggetti in rapporto al tema e puntare su un contributo che trasversalmente legasse diverse subdiscipline della pedagogia e superasse i confini disciplinari, occupandosi delle potenzialità e sfide comuni che i gruppi sottorappresentati da noi selezionati incontrano nella formazione insegnanti, pur riconoscendone al contempo le caratteristiche uniche e specifiche.

Ripensare ad esempio la disabilità/i DSA e il background migratorio come una fra le tante differenze umane pone le premesse per far sì che essi trovino collocazione in un nuovo spazio di significato di “normalità”, dove la diversità diviene la norma. Lo ricorda Shakespeare (2017) quando descrive l'apertura dell'inclusione agli studi focalizzati non solo sulle persone con disabilità, ma anche su altre minoranze che spesso subiscono forme di discriminazione, come quelle con retroterra migratorio.

1 In questo contributo riflettiamo su studenti con retroterra migratorio di prima o seconda generazione. I dati dell'ISTAT e del MIUR rispecchiano tuttavia la cittadinanza degli studenti e non il background migratorio; non riportano quindi, per esempio, gli studenti di seconda generazione che al momento dell'iscrizione all'università hanno ottenuto la cittadinanza italiana ma includono gli studenti che sono nati e/o scolarizzati in Italia senza avere ottenuto la cittadinanza italiana al momento della rilevazione. Sotto la definizione di studenti stranieri ricadono quindi tutti gli studenti di cittadinanza non italiana, senza che sia possibile differenziare tra studenti stranieri “per effetto di precedenti migrazioni familiari e quelli che vi si recano per compiere gli studi universitari” (Vaccarelli, 2015, p. 63).

Per inquadrare la questione dal punto di vista teorico, abbiamo richiamato anche la teoria della giustizia sociale di Fraser (2008) e il concetto di super-diversità di Vertovec (2007).

Fraser (2008) introduce infatti il concetto di parità partecipativa, riferendosi a quel principio di giustizia sociale che reclama un eguale rispetto per tutti gli individui e riconosce il contributo di ciascuno di essi, in quanto è ingiusto che ad alcuni gruppi venga negato lo status di partecipanti a pieno titolo alla cooperazione sociale in virtù di modelli istituzionalizzati di valori culturali che sottostimano le loro caratteristiche, in quanto diverse da quelle del *gruppo standard*.

A questo principio si accosta il concetto di super-diversità (Vertovec, 2007), che si concentra originariamente sulla complessità delle tendenze migratorie e considera la diversità come la norma all'interno di una nazione. La super-diversità può essere descritta come un processo in cui gli stessi sviluppi socialmente diversi subiscono una diversificazione trasformativa, anche a causa della globalizzazione e delle opportunità offerte dalle tecnologie digitali e dalla maggiore mobilità. Questi cambiamenti hanno fatto sì che i migranti non formassero più un gruppo omogeneo, ma fossero caratterizzati da diversi background, per esempio sul piano sociale, nazionale, culturale, religioso, linguistico e, infine, anche su quello delle competenze. Soggetti caratterizzati da varie forme di diversità si integrano quindi in una struttura sociale già complessa, diversificandola sempre di più.

2. Politiche internazionali per aumentare la diversità nel corpo docenti

Come anticipato, sull'inclusione di insegnanti con disabilità, DSA e background migratorio si è concentrato anche l'interesse delle organizzazioni internazionali. Mentre la Commissione Europea (2016, 2017) ha riconosciuto l'importanza di includere insegnanti con diversità linguistico-culturale nelle scuole, la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) e la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità-UNCRPD (ONU, 2006, articolo 24, punto 4) hanno menzionato il reclutamento di docenti con disabilità. Un documento dell'*International Disability Alliance* (2020) ha ribadito che questi ultimi fanno parte "di una strategia *win-win-win* per l'educazione inclusiva", in quanto "serviranno sicuramente come modelli per bambini e giovani con e senza disabilità, sono risorse per il processo di inclusione e fungono da esperti di supporto" (p. 31). Più in generale, secondo l'*Education Commission* (2019), un'iniziativa globale che incoraggia il miglioramento dell'istruzione in linea con l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 (ONU, 2015), una popolazione studentesca sempre più diversificata necessita di un impegno profondo verso la costituzione di una popolazione docente eterogenea.

In questo clima culturale sono nati alcuni piani d'azione per attrarre docenti e studenti con profili diversi nella professione e nella formazione insegnanti. Un investimento in questo senso viene sottolineato, ad esempio, nelle politiche adottate dal *Council for Exceptional Children* (2016), la principale organizzazione professionale statunitense per l'educazione speciale. Lo studio della Commissione Europea del 2016, che ha approfondito la diversità all'interno della forza lavoro insegnante nei 28 Stati membri, ha rivelato tuttavia che solo alcuni paesi, come Germania, Regno Unito, Grecia, Cipro, Austria e Finlandia, hanno implementato un numero elevato di politiche volte ad incrementare la diversità del personale docente con riferimento al background migratorio e/o alle minoranze.

3. Benefici derivanti dalla diversità nella popolazione docente

Per quanto riguarda i docenti con disabilità o con DSA, la ricerca ha messo in luce il loro potenziale quali modelli di ruolo ispiratori (Pritchard, 2010; Riddick, 2003). Essi sono spesso menzionati in letteratura anche per la loro empatia (*insider status*) e per la lettura più accurata dei bisogni dei bambini con esigenze educative speciali, esito anche delle esperienze scolastiche negative da loro stessi vissute (Ferri, Keefe, Gregg, 2001). Concretamente, questa conoscenza più approfondita di tali alunni si manifesta in strategie di insegnamento maggiormente basate sulla differenziazione didattica e sulla creatività (Griffiths, 2012; Smith, 2017; Vogel *et alii*, 2007; Vogel, Sharoni, 2011). Associato a ciò, alcuni autori (Glazzard, Dale, 2015; Moore *et alii*, 2020) hanno discusso l'importanza che tali docenti coltivino la disabilità/DSA come una risorsa nel loro lavoro, concludendo che la sua incorporazione nella identità professionale può alimentare

l'implementazione di setting di apprendimento più inclusivi. Si ritiene infine che tutti gli alunni traggano beneficio da insegnanti che non solo incarnano, ma sono anche in grado di integrare prospettive di giustizia sociale, più rispettose delle differenze, nei curricula scolastici (Pritchard, 2010).

Allo stesso modo, per quanto riguarda il diverso retroterra linguistico-culturale, la letteratura enfatizza il ruolo di questi insegnanti come mediatori culturali e modelli di ruolo soprattutto per gli alunni caratterizzati da diversità linguistica-culturale e/o appartenenti ad una minoranza (Keane, Heinz, 2016; Santoro, 2015; Villegas, Irvine, 2010). Si ritiene che insegnanti con diversi background linguistici e culturali abbiano un impatto sulla rappresentazione delle minoranze nelle carriere professionali, sfidando le credenze culturali stereotipate sull'inferiorità e l'incompetenza interculturale (Villegas, Irvine, 2010) e mostrando un'umentata sensibilità per quanto riguarda la diversità culturale degli studenti (Mantel, 2020) e la loro marginalizzazione (Santoro, 2015). Come già delineato per i docenti con disabilità/DSA, Ryan (2009) descrive il valore degli insegnanti con retroterra diverso nell'adattare i loro stili di insegnamento per abbracciare una "pedagogia culturalmente rilevante" (p. 18, tradotto dagli autori). Si assume infine che il background di insegnanti con retroterra migratorio arricchisca l'ambiente educativo, ad esempio mediante l'offerta di diversi punti di vista globali e il forte collegamento delle scuole con le famiglie e la comunità (Georgi, 2016).

Una contro-argomentazione che può essere avanzata concerne il fatto che i benefici fin qui delineati rischiano di tradursi, nella quotidianità scolastica, in un approccio di *matching* delle diversità, ovvero nel "delegare" tutte le questioni relative ai bisogni educativi speciali agli insegnanti dei gruppi sottorappresentati (Santoro, 2015). Per quanto riguarda ad esempio i docenti con diverso background linguistico-culturale, questi ultimi non dovrebbero essere gli unici incaricati a fungere da ambasciatori culturali o a risolvere eventuali insensibilità interculturali (Commissione Europea, 2016; Santoro, 2015). Alcune ricerche, inoltre, non hanno potuto confermare pienamente i vantaggi di insegnanti con un retroterra diverso (Klein, Neugebauer, Jacob, 2019) in quanto spesso si presume, in modo ingenuo, che tali esperienze di vita portino direttamente ad un orientamento pedagogico sensibile alle diversità (Mantel, 2021). Sottolineano inoltre che il semplice *matching* tra docenti e studenti in base al background etnico è insufficiente a garantire risultati migliori ai secondi (Driessen, 2015).

4. Barriere nell'accesso alla formazione insegnante per la scuola dell'infanzia e primaria

Nonostante i risvolti complessi dell'inclusione di docenti con disabilità/DSA e con background migratorio nella pratica professionale appena delineati, i benefici di un corpo docente che rispecchia l'eterogeneità presente nella società sono solidamente riconosciuti. Come conseguenza di ciò, la *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) nel 2011 sottolineava la sua preoccupazione circa il fatto che, in molti paesi, i criteri di ingresso ai percorsi per diventare insegnanti parevano discriminare proprio i gruppi minoritari. Inoltre, nel documento si scorge un problema legato ai dati: solo sette stati su 29 avevano condiviso stime raccolte formalmente sul numero di studenti e insegnanti appartenenti ai gruppi sottorappresentati. Da ciò si deduce che esistevano – e tutt'oggi esistono – diffuse limitazioni alla raccolta di statistiche sul tema, specialmente per quanto riguarda il numero di studenti con background migratorio e disabilità o DSA che sostengono il test d'ammissione, il numero di coloro che lo superano, dropout, voti e regolarità dei percorsi. Tali dati dovrebbero invece costituire il punto di partenza per descrivere il fenomeno e conferirgli la visibilità e la priorità necessaria.

Disabilità/DSA

Tra le molte barriere che gli studenti con disabilità o con DSA possono incontrare lungo l'iter accademico (Bellacicco, Demo, 2019), l'ingresso nel corso, in linea con quanto delineato dall'EADSNE (2011), si configura tra le fasi critiche.

Un primo aspetto che è stato indagato nei pochi studi esistenti è l'eventuale successo di tali soggetti alle prove di selezione nella formazione docenti. I dati quantitativi mostrano un incremento del numero di studenti con disabilità o con DSA che si candidano ai test di ammissione e che entrano nel corso, come illustrato da Holden e Kitchen (2018) per il Canada e da Keane, Heinz e Eaton (2018) e Heinz e Keane

(2018) per l'Irlanda. Gli studi irlandesi, in particolare, evidenziano che ben il 4,8% degli immatricolati alla formazione iniziale per la scuola dell'infanzia e primaria ha dichiarato una disabilità. D'altra parte, arginando l'ottimismo generato da queste stime, gli autori continuano a riscontrare una probabilità significativamente inferiore per le persone con disabilità/DSA di veder accettata la propria candidatura in ingresso proprio per quel corso. Una lettura globale delle esigue stime disponibili annuncia quindi possibili rischi per gli individui con disabilità o con DSA. Inoltre, in letteratura si sollevano dubbi sulla attendibilità stessa dei dati raccolti, dato che la "minaccia" degli standard professionali² innervati nel sistema formativo potrebbe funzionare come un deterrente, inducendo molti studenti a non rivelare la disabilità/DSA (Glazzard, Dale, 2015).

Pensando alla selezione in ingresso nei corsi di studio universitari – in particolare nella formazione insegnante per la scuola dell'infanzia/primaria – non si può inoltre tralasciare il fatto che le performance scolastiche degli alunni con disabilità/DSA negli ambiti disciplinari considerati chiave, come le competenze matematiche e quelle di lettoscrittura, paiono essere stagnanti o in declino o comunque inferiori rispetto a quelle degli allievi senza difficoltà (si vedano ad esempio i risultati, dal 2015 al 2019, alla rilevazione statunitense *National Assessment of Educational Progress*)³. E questo chiaramente è un altro fattore barrierante, che può condurre alla decisione di non iscriversi a percorsi che attribuiscono centralità proprio a queste competenze e che magari le rilevano già in fase selettiva, come avviene in alcuni paesi.

Rispetto all'Italia, i dati disponibili hanno una natura ancora più frammentaria. Si può solo parlare di un numero di studenti universitari con disabilità o con DSA in crescita (complessivamente, oltre 36.000 secondo la rilevazione ANVUR, 2020), ma non è al momento nota la stima di quanti frequentano il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (classe di laurea LM-85 bis). Un ulteriore elemento di criticità è il fatto che alcune porzioni della popolazione scolastica con bisogni educativi speciali vengono escluse dalle rilevazioni dei risultati di apprendimento effettuate nelle valutazioni comparative esterne (es. indagini INVALSI), per cui il profilo di chi si affaccia all'università soprattutto con una disabilità non è delineabile.

Per quanto riguarda invece le prassi messe in campo dagli Atenei nel processo di selezione in ingresso, due studi condotti nel Regno Unito e in Israele (Riddick, English, 2006; Sharoni, Vogel, 2007) sollevano la spinosa questione degli accomodamenti ragionevoli da accordare per legge⁴. Nelle indagini, questi ultimi vengono forniti ai candidati con DSA, ma non in modo omogeneo tra le istituzioni universitarie analizzate. Inoltre, le misure offerte sembrano essere arroccate su una gamma molto limitata di supporti, quasi esclusivamente il tempo aggiuntivo. A ben guardare, nella indagine inglese si esplicita che è lasciato ai Direttori dei corsi decidere quali sostegni concedere e questo presumibilmente avviene a seconda della loro personale visione degli accomodamenti ragionevoli e dell'impatto immaginato sul conseguimento degli standard professionali (Riddick, English, 2006).

Il secondo tratto che accomuna gli studi richiama più da vicino le modalità con cui la selezione avviene. Lo studio di Riddick e English (2006) affronta criticamente il ruolo cruciale giocato dalle competenze standard di lettoscrittura nel processo di ammissione, ravvisando alcune barriere per gli studenti con DSA. La tesi provocatoria degli autori è che alcune abilità, come l'inglese scritto, sono ritenute prioritarie da misurare in fase di selezione iniziale in quanto, nel discorso culturale dominante, connoterebbero il profilo del "buon" docente (soprattutto nella scuola primaria), oltre a essere quelle più semplicemente valutabili. Questo tuttavia è problematico perché induce a ritenere "non adatto" all'insegnamento chiunque non rientri pienamente in tale standard; inoltre, lascia nell'ombra sia le strategie di coping in genere attivate

2 Gli standard includono, come è noto, una serie di conoscenze, abilità e competenze che i (futuri) insegnanti devono possedere e che rappresentano il *benchmark* per la valutazione della loro idoneità alla professione in diverse fasi dell'*iter* formativo (iniziale, in itinere e/o finale, a seconda dei paesi).

3 <https://www.advocacyinstitute.org/blog/?p=864>

4 Per accomodamenti ragionevoli si intendono "le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongono un onere sproporzionato o eccessivo adottati [...] per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali"; art. 2 della UNCRPD (2006). In ambito universitario, alcuni esempi di accomodamenti sono: tempo supplementare, prove equipollenti, ausili e strumenti tecnici, calcolatrice, etc. In Italia, le Leggi che accordano queste tutele agli studenti universitari con disabilità e DSA sono, rispettivamente, la n. 17/99 e la n. 170/2010.

dagli studenti con DSA per fronteggiare, nella quotidianità, le difficoltà nel leggere e scrivere in modo corretto e fluente, sia la rilevazione di altre loro competenze che potrebbero risultare, invece, altrettanto determinanti nella pratica in classe. Di conseguenza, gli autori suggeriscono di partire dall'esame degli adattamenti che consentono agli insegnanti con DSA di svolgere il loro lavoro in modo efficace per poi considerare come queste informazioni possono modificare il modo con cui testiamo l'idoneità in ingresso di tali candidati. Sharoni e Vogel (2007), d'altra parte, nel constatare differenze statisticamente significative nei punteggi alle prove standardizzate proposte in fase di ammissione tra studenti con e senza DSA (inferiori per i primi), giungono alla conclusione che il sistema delle prove psicometriche può essere discriminante e precludere l'ammissione al corso di tali soggetti, nonostante gli accomodamenti ragionevoli.

A ciò si aggiunge che in Irlanda a tutti gli studenti che si candidano per la formazione iniziale per la scuola dell'infanzia e primaria vengono richieste informazioni sulla condizione di salute. Se, da un lato, in tali documenti si ribadisce che nessun candidato sarà escluso sulla base di un eventuale disturbo, se in grado di soddisfare i requisiti del corso con gli accomodamenti ragionevoli, dall'altro Heinz & Keane (2018) osservano che non sono affatto chiari i criteri impiegati in tale valutazione né gli accomodamenti considerati.

Background migratorio

Il documento della Commissione Europea del 2016 afferma che mentre nel 2012/13, in Italia, il 9,8% dei bambini dell'istruzione pre-primaria non possedeva un passaporto italiano, solo l'1,7% degli studenti futuri insegnanti possedeva un passaporto non italiano, il che mostra una chiara discrepanza tra corpo docenti e studenti.

Anche in questo caso, per comprendere le barriere all'accesso alla formazione insegnanti si può descrivere il divario nei tassi di successo nella scuola secondaria di secondo grado di studenti con e senza background migratorio – e quindi di quelli che poi potrebbero iscriversi all'università. Rispetto al quadro delineato per la disabilità/DSA, i dati permettono un monitoraggio più accurato. Da quanto emerge dal report ISMU, nell'a.s. 2016/17 nella scuola secondaria di secondo grado circa il 59% di studenti stranieri – rispetto al 21% di studenti italiani – aveva accumulato un ritardo e rischiava l'interruzione della frequenza e l'abbandono degli studi. Inoltre, tra gli studenti che negli a.s. 2015/16 e 2016/17 avevano conseguito il titolo all'esame di stato, il 34% di studenti stranieri si era immatricolato e aveva continuato gli studi contro il 51% di italiani (Santagati, Colussi, 2019).

Secondo i dati più recenti ISTAT (2021), nell'a.a. 2016/2017 il 3,2% (un totale di 52.479) di studenti universitari con residenza in Italia ha una cittadinanza straniera. Nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, in tutto il territorio nazionale nell'a.a. 2019/2020 si contavano 13 studenti maschi di cittadinanza non italiana su un totale di 1.838 maschi e 309 studentesse di cittadinanza non italiana su 30.179 (MIUR, 2021).

I numeri bassi di studenti con retroterra diverso che accedono alla formazione insegnante riflettono quindi una serie di barriere, che sembrano maggiormente evidenziarsi già prima della candidatura. Sulla base dei risultati di uno studio di Keane e Heinz (2016), le difficoltà nell'accesso per questo gruppo marginalizzato sembrerebbero esistere a livello di decisione in merito alla candidatura e meno a livello di sistema selettivo. Ciò attiene, per esempio, anche alla necessità di dovere accettare la "riqualificazione" e "rieducazione" (Pietka-Nykaza 2015) da parte degli insegnanti che hanno conseguito l'abilitazione all'insegnamento in un altro paese, così come la necessità di superare sentimenti di ingiustizia, frustrazione e delusione legati al mancato riconoscimento delle loro qualifiche. Nel contesto europeo i programmi di riqualificazione sono infatti limitati (per es., Proyer *et alii*, 2019).

Un'altra barriera riguarda l'equità del sistema scolastico. I risultati dell'OCSE (2019) mostrano che gli studenti italiani con un background migratorio in media ottengono risultati inferiori rispetto ai loro coetanei, il che rappresenta il primo ostacolo per diventare insegnanti. Tuttavia vale quello che sottolinea Vaccarelli (2015) quando scrive che il sistema scolastico italiano non è riuscito a "garantire quelle garanzie di equità di risultati tali da consentire una più ampia possibilità di accesso nel sistema di istruzione universitaria" (pp. 61-62).

Inoltre, specifici livelli di competenza linguistica sono richiesti in 13 dei 28 paesi europei per accedere

alla formazione iniziale degli insegnanti (Commissione Europea, 2016), e questo delinea una significativa barriera per i migranti appena arrivati, soprattutto quando è richiesta più di una lingua, come per esempio in Lussemburgo, a Malta e nelle regioni autonome di Spagna e Italia. Si solleva qui ancora la questione degli standard professionali e delle competenze considerate necessarie per la pratica pedagogica così come per l'accesso alla formazione insegnanti.

Anche ostacoli di tipo finanziario, il diminuito prestigio e i bassi stipendi della professione – soprattutto in Italia se confrontata con altri paesi – dovrebbero essere notati a questo punto. Cunningham e Hargreaves (2007) hanno scoperto che gli individui con background migratorio hanno scelto di non fare domanda per la formazione insegnanti per la percezione del basso prestigio della professione. Una mancanza di inclusività all'interno dell'ambiente scolastico così come all'interno della società più ampia costituisce anche uno dei motivi per cui questi soggetti scelgono altri percorsi di carriera (Commissione Europea, 2016).

5. Il dilemma nell'accesso alla formazione insegnanti

Abbiamo accennato alle barriere che i candidati futuri insegnanti con disabilità, DSA o background migratorio incontrano già alla radice, a partire dalla fase di ammissione, e che contribuiscono a generare disuguaglianze interindividuali nell'apprendimento e nelle carriere professionali future (Gorski, 2017). La discussione di questi ostacoli, tuttavia, richiama anche un approfondimento delle tensioni, emergenti nella formazione insegnanti, tra la necessità di incrementare la diversità dei docenti – che può richiedere, per alcuni, l'erogazione di accomodamenti ragionevoli plurimi e personalizzati – e la responsabilità di selezionare e certificare insegnanti sempre più qualificati, secondo un profilo di competenza spesso standardizzato. Quest'ultima necessità è ben esplicita nelle prove in ingresso, finalizzate proprio a rendere omogenei i gruppi che valutano (Pignatelli, 2002). Queste tensioni convergono in un dilemma significativo, di cui Cochran-Smith già nel 2005 si era fatta portavoce nel momento in cui aveva osservato, tra i *trade-off* affioranti nella formazione insegnanti, proprio quello tra diversificazione e selettività del corpo docente.

La forza degli standard, che stabiliscono le caratteristiche di un insegnante di qualità e le modalità con cui le sue azioni professionali devono essere implementate, fa sì che essi spesso vengano usati anche come criteri di selezione e non solo come competenze da sviluppare durante l'*iter* formativo. Come argomenta Moore (2004), è altresì problematico che essi connotino la qualità come un elenco di elementi separati, eludendo una visione olistica di ciò che costituisce un "buon insegnante". Gli standard professionali tuttavia aleggiavano a livello socioculturale, conducendo a notevoli resistenze da parte di università e scuole circa l'inclusione di insegnanti che non possiedono pienamente i requisiti previsti. Nella loro ricerca, Alon e Lishchinsky (2019) hanno concluso che per gli insegnanti con disabilità "affrontare l'ambiente scolastico è spesso più difficile ed impegnativo di quanto lo sia affrontare la disabilità stessa" (p. 1). La precedente carriera scolastica e le opportunità date agli studenti (vedi anche il fenomeno della discriminazione istituzionale; Gomolla, Radke, 2009) influenzano, inoltre, fin dai primi anni la scelta del futuro percorso formativo e professionale degli individui, compresi quelli caratterizzati da varie forme di diversità.

In ultimo va sottolineato che, nel dilemma, il discorso dell'offerta degli accomodamenti ragionevoli agli studenti con diversità linguistica e culturale si sviluppa lungo differenti direttrici rispetto a quello rivolto agli studenti con disabilità o con DSA, in quanto in Italia non ci sono leggi in merito. Spetta quindi agli Atenei stessi decidere se e come sostenerli e se e come supportare il loro sviluppo professionale. Presumiamo che saranno necessari ulteriori compromessi tra la necessità, da un lato, di selezionare il futuro personale docente di qualità, anche con riferimento ad alcune competenze ritenute fondamentali – come quelle linguistiche – e, dall'altro, di investire su politiche che, anche senza l'egida legislativa, prevedano misure per aumentare la diversità linguistica e culturale.

6. Conclusioni: una riflessione sul futuro

Anche se in questo contributo ci siamo focalizzate solamente su due aspetti della diversità – la disabilità/i DSA e il diverso retroterra linguistico-culturale – le riflessioni possono essere estese ad ulteriori forme di eterogeneità, in quanto i meccanismi di marginalizzazione implicati possono essere simili.

Come si è visto, non bastano generici pronunciamenti internazionali che invitano le università a promuovere l'inclusione di persone caratterizzate da diversità, ma è necessario che essi si ripercuotano su politiche in grado di offrire strategie comuni per rimuovere le barriere all'accesso. C'è un urgente bisogno anche di una riflessione su come gli standard professionali impattino in modo "sproporzionato" (Ware, Singal, Groce, 2021, p. 18) sui gruppi sottorappresentati (in particolare sulla popolazione con disabilità/DSA). Inoltre, il tutto deve essere inserito in un programma che parta dalle prime istituzioni educative, chiamate a costruire le basi di una società inclusiva e interculturale. Per quanto riguarda il retroterra migratorio, nonostante esistano oramai da decenni strategie per la loro integrazione (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; MIUR, 2014), osserviamo ancora oggi un divario enorme nei tassi di successo nella scuola secondaria di secondo grado tra studenti con e senza background migratorio – e quindi in coloro che poi potrebbero iscriversi all'università (Santagati, Colussi, 2019). Ci troviamo, come sottolinea Vaccarelli (2015), "di fronte ad un sistema ad 'imbuto' sul quale è necessario riflettere adeguatamente per individuare scelte di sistema che possano colmare il gap" (pp. 74-75). Anche sul fronte della disabilità/DSA, come è noto, il nostro paese rappresenta un esempio emblematico dell'impegno istituzionale e normativo a favore dell'inclusione, eppure il discorso, nonostante l'assenza di dati ufficiali, potrebbe essere in parte simile a quello appena esposto.

Dettagliando ulteriormente la nozione di parità partecipativa di Fraser (2008), le barriere all'accesso e ad una partecipazione significativa all'istruzione possono basarsi su forme di ingiustizia caratterizzate dalla cattiva distribuzione dei beni economici e sociali, dal misconoscimento dei repertori culturali di alcuni gruppi di studenti (come proprio gli studenti con disabilità/DSA o con retroterra migratorio) e/o dalla limitata rappresentanza che le famiglie e gli studenti emarginati hanno nelle decisioni educative. Concretamente, in università, si tratta di implementare pratiche più attente alle caratteristiche di questi gruppi tradizionalmente poco tenuti in considerazione. In ingresso, ne è un esempio la predisposizione di procedure selettive alternative, non basate su test standardizzati, o combinate con colloqui personali, che permettano anche agli studenti con disabilità, DSA o background migratorio di mostrare le loro potenziali e diverse competenze/strategie sviluppate. È essenziale che il concetto di parità partecipativa sia rispettato e che a queste voci venga data l'opportunità di contribuire alla definizione di politiche.

Servono inoltre sia più dati sul numero e sulle carriere degli studenti caratterizzati da diversità nella formazione insegnanti sia, infine, più ricerca empirica che affronti le barriere nelle diverse fasi dell'iter formativo, nonché *best practices* su come garantire opportunità (di accesso) eque a tutti gli studenti, con una maggiore attenzione ai diversi ordini e gradi di scuola implicati e ai diversi tipi di disabilità. Anche se considerando lo stato attuale della letteratura può sembrare prematuro, riteniamo che la ricerca futura necessiti inoltre di un approccio intersezionale che consideri il doppio o multiplo svantaggio dei membri della società nell'accesso alla professione insegnante.

Nota bibliografica

- Alon N.T., Lishchinsky O.S. (2019). Ethical Dilemmas among Teachers with Disabilities: A Multifaceted Approach. *Teaching and Teacher Education*, 86. Doi: 10.1016/J.TATE.2019.102881
- ANVUR (2020). *Presentazione dei primi risultati della rilevazione "Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria"*. In <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/04/ANVUR_Disabilita_4_maggio-def.pdf> (ultima consultazione: 11/06/2021).
- Banks J.A. (2009). *Teaching Strategies for Ethnic studies* (8th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bellacicco R., Demo H. (2019). Becoming a teacher with a disability: a systematic review. *Form@ re*, 19(3), pp. 186-206.
- Cochran-Smith M. (2005). The new teacher education: For better or for worse?. *Educational Researcher*, 34(7), pp. 3-17.
- Commissione Europea (2016). *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. In <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Commissione Europea (2017). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*. In <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1>> (ultima consultazione: 30/05/2021).

- Commissione Europea (2020). *People at risk of poverty or social exclusion*. In <<https://ec.europa.eu/eurostat/web/income-and-living-conditions/publications>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Council for Exceptional Children (2016). CEC's policy on educators with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48(6), pp. 311-312. Doi:10.1177/0040059916658439
- Cunningham M., Hargreaves L. (2007). *Minority ethnic teachers' professional experiences: Evidence from the Teacher Status Project*. DfES Publications.
- Donlevy V., Meierkord A., Rajania A. (2016). *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. Education and Training: ECORYS.
- Driessen G. (2015). Teacher ethnicity, student ethnicity, and student outcomes. *Intercultural Education*, 26, pp. 179-191.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Teacher Education for Inclusion Across Europe – Challenges and Opportunities*, European Agency for Development in Special Needs Education. Denmark: Odense.
- Education Commission (2019). *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. New York: Education Commission. In <<https://educationcommission.org/transformingtheeducationworkforce/>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Ferri B., Keefe C.H., Gregg N. (2001). Teachers with Learning Disabilities: A View from Both Sides of the Desk. *Journal of Learning Disabilities* 34(1), pp. 22–32.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fraser N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Gay G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Georgi V.B. (2016). Self-efficacy of teachers with migrant background in Germany. In C. Schmidt, J. Schneider (Eds.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts* (pp. 59-72). Rotterdam: Sense Publishers.
- Glazzard J., Dale K. (2015). 'It Takes Me Half a Bottle of Whisky to Get through One of Your Assignments': Exploring One Teacher Educator's Personal Experiences of Dyslexia. *Dyslexia*, 21(2), 177-192.
- Gomolla M., Radtke F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3rd ed.). Wiesbaden: VS Springer.
- Gorski P.C. (2017). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. New York: Teachers College Press.
- Griffiths S. (2012). 'Being Dyslexic Doesn't Make Me Less of a Teacher'. School Placement Experiences of Student Teachers with Dyslexia: Strengths, Challenges and a Model for Support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54-65.
- Gross B., Atanasoska T. (2021). Preparing student teachers for linguistically and culturally diverse classrooms: An international comparison of three study programs. In D. Dato, M. Ladogana (Eds.), *Educare alla cittadinanza locale e globale. Contesti, percorsi, esperienze* (pp. 41-51). Città di Castello: Zeroseiup.
- Heinz M., Keane E. (2018). Socio-demographic composition of primary initial teacher education entrants in Ireland. *Irish Educational Studies*, 37(4), 523-543.
- Holden M., Kitchen J. (2018). Where are we now? Changing admission rates for underrepresented groups in Ontario teacher education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, pp. 45-60.
- International Disability Alliance (2020). *What an inclusive, equitable, quality education means to us: Report of the International Disability Alliance*. In <https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/ida_ie_flagship_report_english_29.06.2020.pdf> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica (2021). *Istruzione e formazione: Iscritti all'università*. In <<http://dati.istat.it/>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Keane E., Heinz M. (2016). Excavating an injustice? Nationality/ies, ethnicity/ies and experiences with diversity of initial teacher education applicants and entrants in Ireland in 2014. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), pp. 507–527.
- Keane E., Heinz M., Eaton P. (2018). Fit(ness) to teach?: disability and initial Teacher education in the republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), pp. 819-838.
- Klein O., Neugebauer M., Jacob M. (2019). *Migrant teachers in the classroom: A key to reduce ethnic disadvantages in school?*. In <<https://osf.io/preprints/socarxiv/2s8n6/>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Mantel C. (2020). Being a teacher with a so-called 'immigrant background': challenges of dealing with social boundaries. *Intercultural Education*, 31(2), pp. 173-189. Doi:10.1080/14675986.2019.1702291
- Mantel C. (2021). Teachers with so-called migration background and the question of recognition: Experiences of fragility and hidden pedagogical potentials. *European Educational Research Journal* (online first). <https://doi.org/10.1177%2F14749041211008327>
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni>

- _stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- MIUR – Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2021). *Portale dei dati dell'istruzione superiore. Iscritti*. <<http://dati.ustat.miur.it/dataset/iscritti>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Moore A. (2004). *The good teacher-dominant discourses in teaching and teacher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Moore A. *et alii* (2020, July). Constructing a Sense of Purpose and a Professional Teaching Identity: Experiences of Teacher Candidates with Disabilities. *The Educational Forum*, 84(3), pp. 272–285.
- OCSE (2019). *Results from PISA 2018*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA.pdf> (ultima consultazione: 29/08/2021).
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. <<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <<https://unric.org/it/agenda-2030/>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Pietka-Nykaza E. (2015). “I want to do anything which is decent and relates to my profession”: Refugee doctors' and teachers' strategies to re-entering their professions in the UK. *Journal of Refugee Studies*, 28(4), pp. 523-543.
- Pignatelli F. (2002). Mapping the terrain of a Foucauldian ethics: a response to the surveillance of schooling. *Studies in Philosophy and Education*, 21, pp. 157-180.
- Pritchard G. (2010). Disabled people as culturally relevant teachers. *Journal of Social Inclusion*, 1(1), pp. 43–51.
- Proyer, M. *et alii* (2019). IO1 – Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden. <<https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>> (ultima consultazione: 06/12/2021).
- Riddick B. (2003). Experiences of Teachers and Trainee Teachers Who Are Dyslexic. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), pp. 389-402.
- Riddick B., English E. (2006). Meeting the standards? Dyslexic students and the selection process for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), pp. 203-222.
- Ryan J. (2009). Promoting a diverse educator workforce. *Changing Perspectives*, pp. 17-19.
- Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2019). *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi – Rapporto nazionale*. ISMU, 1/2019. Fondazione ISMU: Milano. <<https://www.ismu.org>> (ultima consultazione: 30/05/2021).
- Santoro N. (2015). The drive to diversify the teaching profession: narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education*, 18(6), pp. 858-876.
- Schleicher A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from around the World. Background report for the International Summit on the Teaching profession*. Paris: OECD.
- Shakespeare T.W. (2017). *Disabilità e società: Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Trento: Erickson.
- Sharoni V., Vogel G. (2007). Entrance test accommodations, admission and enrollment of students with learning disabilities in teacher training colleges in Israel. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), pp. 255-270.
- Smith B.M. (2017). *A Phenomenological Study of Teachers with Dyslexia*. (Tesi di dottorato, Lamar University, Beaumont, 2001). *Eric*, ED584447.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vaccarelli A. (2015). I tempi sono maturi: intercultura all'università. In A. Vaccarelli (a cura di). *Studiare in Italia* (pp. 57-75). Milano: FrancoAngeli.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), pp. 1024-1054.
- Villegas A., Irvine, J. (2010). Diversifying the Teaching Force: An Examination of Major Arguments. *Urban Review*, 42, pp. 175-192.
- Vogel S. *et alii* (2007). An exploratory analysis of employment-related experiences of educators with learning disabilities. *Educational Considerations*, 37, pp. 15-20.
- Vogel G., Sharoni V. (2011). ‘My success as a teacher amazes me each and every day’—perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), pp. 479-495.
- Ware H., Singal N., Groce N. (2021). The work lives of disabled teachers: revisiting inclusive education in English schools. *Disability & Society*, pp. 1-23.



STUDI E RICERCHE

Digital Storytelling. Apprendere dall'esperienza per costruire identità professionali narrative*

Laura Occhini

Assistant Professor of Clinical Psychology | Department of Social, Political and Cognitive Sciences – DISPOC | University of Siena (Italy) | laura.occhini@unisi.it

Nicolina Bosco

Researcher of Teaching and Learning Methods | Department of Social, Political and Cognitive Sciences – DISPOC | University of Siena (Italy) | nicolina.bosco@unisi.it

Alessandra Romano

Associate Professor of Teaching and Learning Methods and Special Education | Department of Social, Political and Cognitive Sciences – DISPOC | University of Siena (Italy) | alessandra.romano2@unisi.it

Digital Storytelling. Learning from experience to build narrative professional identities

Abstract

The paper describes an exploratory study conducted with 138 students enrolled in the Bachelor's degree in Education at the University of Siena. It is based on some considerations concerning the experimentation of image-based methodologies in Higher Education courses. It analyses the emerging themes, the learning outcomes, and the acquisition of professional competences that the digital storytelling elicited in the group of university students. Research questions concerned how, and to what extent, it is possible to encourage the development of creative and critical-reflective thinking by stimulating students to use iconic artifacts, and which image-based methods are promising in teaching in Higher Education. We carried out a thematic content analysis, counting the recurrent items in the digital artifacts produced by participants. The analysis of the digital storytelling highlighted that the method is effective in its function of scaffolding for the narrative construction of professional identity.

Keywords

image-based methodologies, digital storytelling, narrative identity, learning, creativity

Il lavoro descrive uno studio esplorativo condotto con 138 studenti/esse del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Siena, a partire da alcune riflessioni sull'uso di metodologie didattiche basate sull'immagine. Nello specifico, analizza i temi emergenti, i risultati di apprendimento e l'acquisizione di competenze professionali che la sperimentazione della metodologia del digital storytelling ha elicitato con studenti/esse universitari. Gli interrogativi di ricerca sono stati come è possibile sostenere lo sviluppo di pensiero creativo e critico-riflessivo stimolando studenti/esse all'uso di artefatti iconici e quali metodi image-based è promettente adottare nella didattica universitaria. Abbiamo adottato un'analisi del contenuto tematico dei digital storytelling, che ha evidenziato che il metodo risulta particolarmente efficace nella sua funzione di scaffolding per la costruzione narrativa dell'identità professionale.

Parole chiave

metodologie image-based, digital storytelling, identità narrativa, apprendimento, creatività

* Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle tre Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Nicolina Bosco è Autrice dell'introduzione e del § 1, Laura Occhini è Autrice dei § 2 e 3, Alessandra Romano è Autrice del § 4 e 5. Le Autrici dichiarano che non sussistono potenziali conflitti di interesse per questo articolo.

1. Coltivare le capacità di pensiero creativo all'università

Promuovere lo sviluppo di conoscenze e di abilità centrate sul pensiero critico e creativo di studenti/esse universitari è una delle principali sfide che l'università è chiamata ad affrontare (Livingston, 2010; Ramalingam *et alii*, 2020). Quale può essere il ruolo degli artefatti iconici nello sviluppo di abilità creative? Come facilitare l'applicazione delle metodologie *image-based* nei corsi universitari?

Queste sono solo alcune delle domande che guidano la stesura di questo contributo, volto a descrivere uno studio esplorativo che raccoglie e analizza gli artefatti digitali, i temi emergenti e i frammenti di storie di vita di studenti/esse che hanno preso parte a un laboratorio didattico centrato sull'uso delle metodologie visive all'interno di un insegnamento universitario presso l'Ateneo di Siena.

L'interesse scientifico verso tale approccio metodologico unisce strettamente la didattica alla ricerca poiché permette di pensare a pratiche di insegnamento creative (*teaching creatively*) volte allo sviluppo del pensiero critico e creativo (*teaching for creativity*) (Rivoltella, 2019), valorizzando le narrazioni facilitate dall'uso delle immagini.

La lettura e la descrizione dell'uso di tale metodologia è interdisciplinare, collaborativa e situata, così come lo è la prospettiva di studio e di ricerca delle Autrici, ed è centrata sulla riflessione scientifica multi-metodo e multi-paradigmatica dell'uso delle immagini in università (Tisdell *et alii*, 2012).

2. Metodologie didattiche *image-based* in *Higher Education*

Inserite all'interno delle metodologie attive dello sviluppo (Fabbri, Romano, 2017; Romano, 2021), le metodologie *image-based* promuovono la riflessione critica su problemi di vita quotidiana, valorizzando la partecipazione attiva dei *learner* a partire dall'utilizzo di artefatti quali immagini, video, foto (Wall *et alii*, 2012).

La flessibilità e l'interdisciplinarietà le rendono adattabili a differenti contesti formativi con scopi che possono essere di tipo didattico-educativo, empirico e impiegabili con gruppi ad alto tasso di eterogeneità (Bosco, 2020).

Sul piano prettamente metodologico è possibile distinguere due aspetti chiave, centrali nei processi di insegnamento-apprendimento *image-based*, ossia la *reflection* e la *reflexivity*. La *reflection* può essere intesa come un processo retrospettivo che richiama le esperienze pregresse, i ricordi e le emozioni; la *reflexivity* contempla un processo che è anche introspettivo poiché permette l'analisi e la reinterpretazione delle proprie esperienze (Watt, Wakefield, 2017). La revisione e la messa in discussione delle modalità attraverso cui si costruiscono i significati, avviene esplorando il materiale visivo che rende più concreto il materiale di studio (Triacca, 2020). L'analisi e la discussione delle immagini prodotte da studenti/esse sostiene un'appropriazione degli oggetti da apprendere e facilita l'acquisizione di abilità che possono essere impiegate nei futuri ambienti di lavoro (Walkington *et alii*, 2011).

L'approccio *participant-centered* pone gli studenti al centro del proprio processo di apprendimento e li rende parte fondamentale del processo di *inquiry*, grazie al quale possono esplorare, insieme agli altri, i significati veicolati dalle immagini. Nella pratica didattica questo si traduce nella scelta di coinvolgere gli studenti in un processo di apprendimento, che richieda loro la produzione di immagini e la loro successiva analisi con l'obiettivo di creare connessioni con specifici elementi didattici dell'insegnamento nel quale viene implementato (Watt, Wakefield, 2017). Le immagini diventano così il dispositivo pedagogico e trasformativo (Mezirow, 1991) attraverso cui potenziare le esperienze di apprendimento attivo, ancorandolo ad aspetti della propria vita quotidiana.

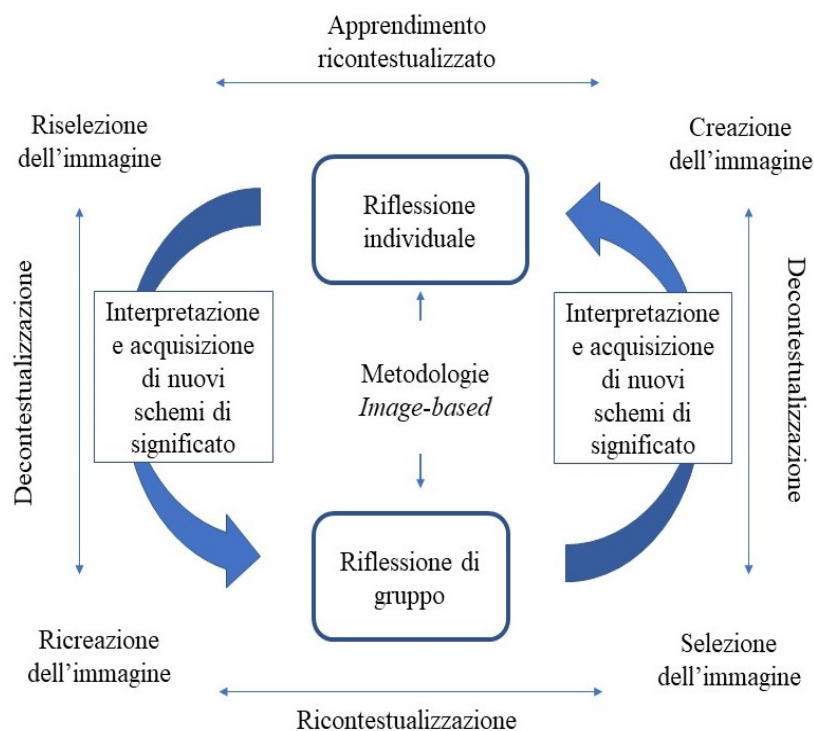


Fig. 1 - Il processo di apprendimento *image-based* nella pratica didattica universitaria (Adattamento da Bosco, 2020)

La declinazione teorica e operativa delle metodologie *image-based* viene supportata dal modello del *visual framing* (Bock, 2020) secondo il quale le immagini possono essere contestualizzate, decontestualizzate e ricostruite secondo le lenti osservative delle persone coinvolte. Tale modello permette di distinguere il *framing* dal *frame*, intesi rispettivamente come modalità attraverso cui comunicare e interpretare i concetti che vengono appresi – *framing* – e come l'uso iconografico e simbolico della rappresentazione della realtà – *frame* (Rivoltella, 2019). Il processo di apprendimento deriva dall'unione tra l'immagine e la rappresentazione dei contenuti che essa vuole veicolare e può essere pensato come caratterizzato da due fasi principali: una fase di decontestualizzazione e una di ricontestualizzazione, che descrivono l'uso in aula degli artefatti iconici. Attraverso la creazione e la selezione delle immagini, infatti, gli studenti/esse possono contestualizzare ciò che viene narrato, ossia gli elementi teorici dell'argomento da apprendere, e ri-situarli nel contesto di vita (Bock, 2020). Il materiale visivo che viene presentato delinea così un processo di apprendimento *image-based* che prevede la selezione delle immagini, l'organizzazione e l'integrazione della teoria e del materiale iconico a essa collegata, l'integrazione di contenuti individuali e di gruppo che emergono e l'associazione degli aspetti teorici acquisiti e presentati con dispositivi multimediali. La figura 1, sintetizza il processo di apprendimento *image-based* che può essere facilitato in aula nella pratica didattica universitaria.

A fronte di questo quadro teorico e metodologico, i paragrafi che seguono descrivono uno studio di caso sull'uso del *digital storytelling* all'interno di un laboratorio didattico *image-based* che ha visto coinvolti 138 studenti/esse del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Siena.

3. La ricerca: metodo e campione

Il gruppo di 138 studenti ha partecipato al laboratorio dell'insegnamento di Psicologia dello sviluppo (a.a. 2019-2020), affrontando il tema della memoria autobiografica nell'infanzia (Bauer, Larkina, 2019; Ross *et alii*, 2020), i correlati cognitivi ed emotivi coinvolti nella costruzione delle tracce mnestiche (Valentino *et alii*, 2018) e, in specifico, il ruolo che la narrazione delle storie autobiografiche ha nella strutturazione e consapevolezza identitaria (McLean *et alii*, 2020).

La richiesta di produrre un *digital storytelling* come esercitazione ci è apparsa, in quest'ottica, la soluzione più stimolante in quanto i diversi canali semiotici utilizzati in questa metodologia forniscono differenti tipi di informazione (cognitive, emotive, culturali, sociali) che vengono fattivamente integrate nell'artefatto per costruire un significato narrativo organico ma anche – e soprattutto – identitario (Alonso *et alii*, 2013; Occhini *alii*, *in press*).

La maggioranza delle partecipanti appartiene al genere femminile (131 donne e 7 uomini) con una percentuale che vede predominare quest'ultimo con il 95% delle presenze. A questo proposito è utile ricordare che il corso di laurea in oggetto ha una significativa presenza femminile che, nei diversi anni accademici, varia dall'85% al 90% e, quindi, lo scarto osservato tra componente maschile e femminile può considerarsi pienamente rappresentativo della tipologia di comunità universitaria del corso di laurea (Occhini, 2018). L'età media del campione è di 20,7 anni (min 18-max 45) con una decisa predominanza di giovani fra i 19 e i 20 anni (99-72% circa). Una parte del campione (30-22%) ha fra i 21 e i 25 anni e l'iscrizione al corso universitario è frutto di una riprogettazione esistenziale che risulta evidente anche dagli elaborati presentati alla fine del progetto. Il 5% dei partecipanti (7 persone) rientra nella fascia d'età che va dai 27 ai 45 anni; per costoro, la scelta di intraprendere la carriera universitaria è il risultato di un ripensamento professionale e, in alcuni casi, è finalizzata alla prospettiva di un avanzamento di carriera (vedi fig. 2).

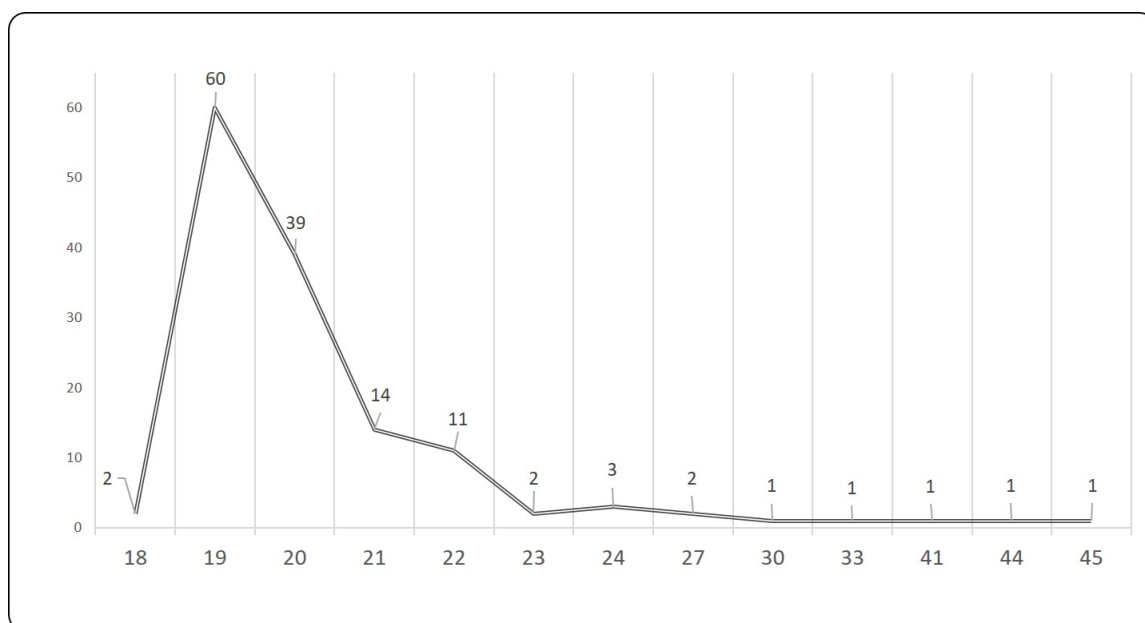


Fig. 2 - Andamento del campione per età

Agli studenti, durante la parte iniziale del laboratorio, è stata proposta una traccia di lavoro articolata in sei fasi:

1. sono stati visionati, in aula, 4 *digital storytelling* a contenuto biografico come esempio per apprendere le modalità con le quali lavorare.
2. È stato poi concesso un periodo di riflessione che servisse ai partecipanti per individuare un elemento del proprio percorso esistenziale (episodio, persona, fase, tema); quello da loro ritenuto fondamentale per descrivere la propria identità. In questa fase, volutamente, abbiamo optato per non fornire indicazioni o preferenze su specifici argomenti per non indirizzare le scelte individuali dei partecipanti.
3. Abbiamo chiesto di fornire, nel primo *frame* dello *storytelling*, le proprie generalità anagrafiche e una parola che corrispondesse al loro modo di presentarsi agli altri – “*Se ti fosse chiesto di descriverti attraverso una sola parola, quale parola useresti? Io sono...*”.
4. Ognuno di loro ha costruito il proprio *storytelling* con gli strumenti a disposizione attraverso supporti visivi, vocali, musicali e iconografici. Il tempo massimo dell'elaborato finale non doveva superare i 3 minuti. Per la consegna del lavoro è stato concesso un mese.

5. Al momento della consegna dell'artefatto è stata firmata la liberatoria per autorizzare l'uso del materiale ai fini degli scopi di ricerca ed è stata realizzata una breve intervista all'autore di ogni *storytelling* con lo scopo di rilevare:
 - a. il vissuto emotivo dominante;
 - b. la riflessione sull'utilità del processo individuativo compiuto per lo svolgimento del compito;
 - c. la riflessione sull'utilità dello strumento dal punto di vista della futura professione di educatore: come utilizzarlo con bambini, adulti, caregiver, persone fragili, come e a quali condizioni ha sostenuto processi di costruzione dell'identità narrativa e professionale (Chen, Chuang, 2021);
6. Restituzione dell'esperienza e formalizzazione dell'apprendimento del metodo¹. In questa fase abbiamo restituito l'analisi degli artefatti digitali a studenti/esse, validando con loro l'interpretazione dei risultati.

L'analisi del contenuto tematico si è articolata come segue: le tre ricercatrici hanno preso visione indipendentemente e in parallelo degli artefatti digitali. In seguito, è stata organizzata una prima fase di analisi dei contenuti tematici emergenti attraverso una tabella a doppia entrata che facilitasse la rilevazione delle parole/identità, delle occorrenze più comuni o *assi tematici* (relazione con i nonni, lutto, famiglia, bullismo, malattia, ecc.). In processi iterativi di revisione e confronto, le occorrenze, a loro volta, sono state suddivise in *sub-unità tematiche*, che ricorrono più frequentemente nelle narrazioni e che – spesso – corrispondono a persone, eventi significativi e identificativi (relazione con i fratelli o altre figure familiari, esperienza specifica di malattia, tipo di bullismo subito, ecc). La visione degli artefatti finali ha evidenziato una quantità di contenuti e di dati che, ci è sembrato, potessero costituire l'impalcatura per una ricerca qualitativa in un'ottica interdisciplinare che integrasse il piano della metodologia didattica con l'analisi del contenuto tematico e restituisse una proposta di dispositivo formativo-riflessivo (vedi tabella 1)².

<i>Assi tematici</i>	<i>Sub-unità tematiche</i>	<i>Occorrenze</i>
Nonni		44
Famiglia (generalizzata - 24)	padre 3	63
	madre 8	
	fratelli 27	
	violenza assistita 1	
Malattia (generalizzata - 8)	disturbi alimentari 5	39
	disturbi dell'apprendimento 9	
	disagio psicologico 9	
	morbo di Alzheimer 8	
Tatuaggio		21
Lutto		20
Bullismo (generalizzato - 12)	body shaming 6	16
Divorzio genitori	padre assente 9	11
Sradicamento		9
Amicizia		13
Legame sentimentale (generalizzato - 5)	partner violento 1	7
	tradimento 1	

Tab. 1 - Analisi delle Occorrenze Tematiche

- 1 Si rimanda al § 4. Metodologie performative e apprendimento trasformativo. Il *digital storytelling* nella formazione di futuri professionisti creativi.
- 2 Nota metodologica. I contenuti rilevati sono risultati particolarmente complessi e hanno richiesto molteplici fasi iterative di analisi del contenuto. Nel contesto di questo studio, quindi, abbiamo optato per una restituzione generale dei risultati, riservando a lavori successivi l'approfondimento di singoli nuclei tematici emergenti.

4. La ricerca: temi narrativi emergenti

La fase di analisi dei contenuti qualitativi, descritta nel paragrafo precedente, è stata preceduta dal tentativo di caratterizzare il gruppo di partecipanti in base alla parola che ogni persona ha utilizzato per descriversi e definire la propria identità. Il senso di questa scelta è quello di correlare qualitativamente il tratto caratteristico in cui lo studente si riconosce con il tipo di narrazione che trasmette nello *storytelling*.

Utilizzando lo schema del modello teorico dei *Big Five* (McCrae, Costa, 2013) abbiamo quindi raggruppato le parole/identità in cinque dimensioni descrittive di personalità. La scelta di rifarci a questo costruito interpretativo trova la sua ragione metodologica in recenti studi nazionali e internazionali, che legano gli aspetti dell'espressione della personalità all'identità narrativa e alle parole con cui questa viene comunemente trasportata in forme verbali e iconiche (Gamberini, 2020; Fioroni, 2020; Booker 2021; McAdams, 2021). Quando le persone provano a definire se stesse, tendono a costruire i resoconti della loro esistenza organizzandoli intorno ad alcuni eventi significativi (*Building Blocks of Life*) che si basano su immagini mnemonicamente ed emotivamente vivide, chiaramente circoscrivibili temporalmente: scorci della trama familiare, esperienze, personaggi chiave estrapolati da temi culturali predominanti nel momento storico in cui vengono elaborati o anche eventi collettivi che segnano storicamente passaggi epocali e generazionali. Ciò vale tanto per la narrazione autobiografica scritta quanto per le tracce verbali e/o iconografiche (McAdams, McLean, 2013; Kim, Li, 2021; Occhini, 2021). La nostra identità narrativa è, quindi, ciò che ricordiamo di noi stessi rispetto alla realtà che abbiamo vissuto, ciò che rivestiamo di significato emotivo e come lo riformuliamo per raccontarci agli altri (McLean *et alii*, 2020) ma anche come lo riasumiamo per descriversi attraverso degli aggettivi.

Il nostro campione, quindi, si descrive perlopiù attraverso l'uso di termini positivi (vedi figura 3) che prevalgono significativamente sugli elementi negativi nell'espressione della propria identità. Alla *instabilità emotiva* (a cui corrispondono le parole "paranoica", "ansiosa", "lunatica", "impulsiva") e all'*introversione* ("timida/o", "insicura") con i quali si identifica il 18% del campione, si contrappone il restante 62% che si descrive attraverso i poli positivi delle dimensioni dell'*estroversione* (con una prevalenza del termine figurato "solare", scelto da 9 studentesse su 21, e "felice"³). Interessante la dimensione dell'*amicalità* (*agreeableness*) in cui prevalgono gli aggettivi "sensibile", scelto da 9 studentesse su 20, "empatica" e "altruista". Tra gli studenti che hanno scelto di descriversi con i termini che riportano alla dimensione dell'*apertura all'esperienza* (*openness* – "curiosa", "sognatore", "creativa", "idealista") c'è una netta prevalenza (7 su 8) di giovani fuorisede, che hanno basato il loro *digital storytelling* su narrazioni di viaggi, di attività di volontariato all'estero o di esperienze di scoutismo.

3 Si è scelto di inserire all'interno di questa categoria le parole che rientrano nel contenitore emotivo della gioia e della felicità così come indicato anche nella letteratura più recente (Ziapur *et alii*, 2018).

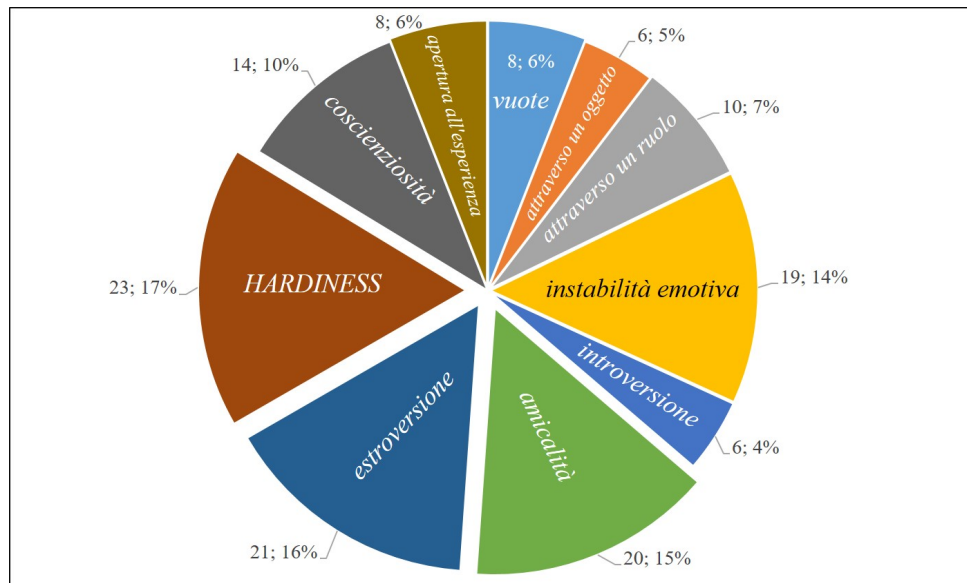


Fig. 3 - L'identità in una parola: "Io sono..."

Un elemento dell'identità del campione, però, sfuggiva alle cinque dimensioni standardizzate del *Big Five*, mentre ci è sembrato assai coerente con il concetto di *hardiness*⁴ e con le tre disposizioni comportamentali (le "3C" dell'*hardiness*) che lo caratterizzano: *commitment-control-challenge* ossia: impegno nell'uso delle proprie competenze; consapevolezza delle proprie capacità e fiducia nel poter gestire le situazioni attraverso queste; tendenza a interpretare la complessità e la difficoltà di una situazione in termini di sfida adattiva più che come problema inibente (Maddi *et al.*, 2002, Maddi, 2004). Le parole utilizzate per l'autodefinizione, infatti, riguardano la determinazione nel perseguire gli obiettivi ("determinata", "pervicace", "guerriera"), la forza di sopportare le avversità ("coraggiosa", "sfida") o l'assunzione del rischio per "[...] uscire dalla zona di comfort per essere se stessa". L'*hardiness* è quello che contraddistingue il 17% del nostro campione, è il tema descrittivo che include più persone e che si riconnette alla costruzione dell'identità professionale.

Comparando i descrittori identitari con l'analisi dei temi contenutistici si è rilevato come sia possibile raggruppare le narrazioni in tre grandi macroaree narrative, a cui sono riconducibili tutte le occorrenze (vedi tab. 1). La gran parte degli *storytelling*, infatti, rispecchia la caratteristica *hardiness* del campione, la necessità di descriversi in termini di cambiamento positivo e riscatto. Ne forniamo una sintetica descrizione.

Macroarea Turning Point – La maggioranza dei partecipanti si è raccontata attraverso quelle fasi della vita che possono essere definiti "momenti di svolta" (Tisdell *et alii*, 2012) e che dal punto di vista della memoria assumono la funzione di *trigger events* per l'innescare di intensi vissuti emotivi, per riflessioni sul sé o per slanci motivazionali. I due *turning point* più comuni nelle narrazioni sono il divorzio dei genitori e il lutto. Quest'ultimo, in particolare, viene spesso rappresentato nella sua fase di accettazione e di riorganizzazione più che in quello della disperazione e narrato in virtù della nostalgia della persona perduta ma anche dell'apporto arricchente nella strutturazione identitaria del narrante (Rolbiecki *alii*, 2021).

Particolarmente ricorrenti i temi del viaggio/crescita in paesi stranieri, in culture profondamente diverse, in luoghi in cui si esercita l'aiuto/cura come forma di volontariato o come professione. Significativo – e indubbiamente da approfondire – il tema dello sradicamento di studenti provenienti da paesi extraeuropei,

4 L'*hardiness* viene definito come il tratto di personalità che permette all'individuo di opporre una reazione emotiva e cognitiva efficace agli eventi avversi e di reagire a essi in maniera propositiva e combattiva. Non deve essere confuso con il concetto di resilienza, che riguarda la capacità di resistere e di controllare gli effetti negativi di una esperienza più che di reagire ad essa nel tentativo di modificarne l'impatto (Maddi, 2002). L'*hardiness* (robustezza) è un vero e proprio tratto di personalità descritto alla fine degli anni '70 per identificare gli individui che, nonostante fossero stati esposti a ripetuti eventi esistenziali stressanti, avevano mantenuto un buon livello di salute e di stabilità adattiva (Occhini *et alii*, 2017).

che si sono trasferiti in Italia dopo aver trascorso parte della loro vita nel paese d'origine: la memoria della cultura di appartenenza si mescola con la cultura diversa a cui si avvicinano con entusiasmo, curiosità e, spesso, ironia. C'è nostalgia ma non rimpianto.

Anche l'iscrizione all'università viene vissuta come un punto di svolta della propria esistenza, soprattutto per quanto riguarda le studentesse più adulte proiettate verso la realizzazione professionale o la riprogettazione della propria vita.

Macroarea Redemption Theme – Il tema del riscatto prevale, con narrazioni orientate alle prefigurazioni di nuovi scenari e corsi di azione. Riportiamo alcuni esempi:

- a) affermazione del sé – la studentessa che racconta di aver deciso di troncare la relazione con il fidanzato violento, trasferendosi in una nuova città per sfuggire a quell'esercizio di potere relazionale maschile che le aveva impedito di continuare a studiare dopo le scuole secondarie superiori;
- b) acquisizione di consapevolezza – la giovane con disturbo specifico dell'apprendimento che, nonostante gli ostacoli, riesce a intraprendere una brillante carriera universitaria (“[...] allora non sono una scema come urlava il mio insegnante di matematica. Allora posso farcela”). L'università diventa un'arena di riscatto, ma anche il luogo dove ricostruire ex novo la propria identità di persona professionalmente promettente;
- c) cambio di prospettiva – legato al lutto che obbliga a un ripensamento e a un riaggiustamento in virtù della “mancanza” ma anche a una malattia (propria o di un familiare) che obbliga a modificare stili di vita e uso del tempo costringendo a una riorganizzazione dei ritmi esistenziali.

Macroarea Adverse Childhood Experiences – In letteratura, le esperienze avverse in età infantile sono considerate come eventi di vita che condizionano significativamente il benessere psicologico e fisico del bambino e del futuro adulto, esponendolo a un maggior rischio di vulnerabilità e fragilità rispetto a malattie e disagi psicologici (Felitti, 2017). Gli *storytelling* che abbiamo ottenuto dal laboratorio ci raccontano che, alcuni degli elementi ambientali avversi, sono presentificati nel vissuto dei giovani in forma di motivazione al riscatto o, in alternativa, in forma di bisogno di distacco. Il divorzio dei genitori, con il padre che diventa una figura assente in 9 casi su 10 narrati, apre a sentimenti di ostilità e di chiusura che si traducono comunemente in diffidenza generalizzata (Demir-Dagdas, 2021). Il bullismo viene narrato come esperienza che determina impotenza, come rabbia non agita nei confronti di insegnanti ritenuti indifferenti, soprattutto quando fa riferimento a forme di *ableism*, *disablism* o *enablism* nei confronti di alunni o studenti con DSA (Bê, 2019) o come forma di aggressività relazionale legata al *body shaming*.

5. Metodologie performative e apprendimento trasformativo. Il *digital storytelling* nella formazione di futuri/e professionisti/e creativi/e

L'ancoraggio al quadro interpretativo che viene proposto dal campo degli studi sulle metodologie performative nella teoria trasformativa offre nuove categorie di analisi delle pratiche didattiche, dei sistemi di azione e dei processi di conoscenza che in esse si attivano, in cui avvengono processi di apprendimento di tipo creativo, corporeo, incarnato. I contributi più recenti in ambito internazionale sul tema (per una disamina più approfondita, vedi Tisdell *et alii*, 2012; Romano, 2021) ricompongono le dicotomie mente/corpo, materialità/immaterialità, individuale/collettivo, azione/pensiero con cui a lungo si sono studiate le condizioni che facilitano la revisione e trasformazione delle prospettive di significato (Hoggan, 2016). In quest'ottica, il *digital storytelling* costituisce un metodo che mobilita un saper fare in situazione, che intesse relazioni tra persone, eventi biografici, oggetti, linguaggi, tecnologie, istituzioni, norme legate alla realizzazione di un progetto discorsivo e narrativo (Kim, Li, 2021). Parliamo di *digital storytelling*, in questo studio, per indicare un artefatto la cui progettazione e realizzazione ha richiesto l'integrazione di più strumenti digitali insieme, quali *web app*, *webware* e contenuti personali, organizzati in un sistema coerente, retto da una struttura narrativa, al fine di ottenere un racconto distribuito in molteplici elementi di vario formato (video, audio, immagini, testi, mappe, etc.) (Rivoltella, 2019).

Vengono così tratteggiate forme di sapere presentazionale (Tyler, Swartz, 2010) che si svolgono sull'asse della partecipazione, che derivano fondamentalmente dall'esperienza biografica e sociale, e che sono interrelate con le trame della propria esperienza, dei *turning points*, di esperienze avverse. Creare conoscenza,

rivedere le proprie prospettive di significato e apprendere nuove prospettive più aperte e inclusive sono accadimenti simultanei che hanno luogo nella costruzione narrativa dello *storytelling* (vedi, ad esempio, la *macroarea Redemption Theme*).

La conoscenza che la sperimentazione del *digital storytelling* consente di stimolare non è contenutistica, decontestualizzata, astorica, apolitica e pronta per essere trasmessa nelle aule universitarie (Baim, 2015). La conoscenza discorsiva, relazionale e autoriflessiva elicitata nel *fare della costruzione* del *digital storytelling*, produce una più chiara comprensione di sé, identificando gli assunti distorti pregressi che inducono dipendenza, che sono diventati disfunzionali, che generano miscugli tra passato e presente (Leutner, *et al.*, 2017; Mezirow, 1991; Tisdell *et alii*, 2012).

La costruzione discorsiva e narrativa del *digital storytelling* sostiene i *learner* nell'attraversare i seguenti meccanismi: a) lo "spacchettamento" della propria esperienza, b) la differenziazione di sentimenti, interpretazioni soggettive, azioni, attori, contesti, conseguenze, c) il decentramento rispetto all'identificazione *con ciò che è successo*, e d) il superamento di posizionamenti polarizzati (*io versus altri, io versus mondo, giovani versus adulti, figli versus genitori, etc.*) e di impasti emozionali negativamente connotati. I vecchi schemi di significato vengono riorganizzati in modo da incorporare le nuove consapevolezze: si riesce a vedere la propria esperienza in maniera più inclusiva, a capirla più chiaramente e a integrarla meglio nella propria identità.

Nella teoria di Mezirow (2004, p. 17), i discenti possono essere sostenuti nel raggiungimento dei tre livelli di riflessività critica, che includono la riflessività concettuale (ad esempio, *sto usando modi stereotipati di interpretare gli eventi*), la riflessività psichica (ad esempio, *ho paura dello scontro, quella separazione mi ha fatto sentire abbandonato*) e la riflessività teoretica (ad esempio, *perché sto usando modi stereotipati di interpretare gli eventi? Perché esprimo giudizi di valore? Perché ho paura dello scontro? Quali sono le ragioni di queste azioni o di questi sentimenti?*).

Attraverso gli step del *digital storytelling* e delle interviste ai partecipanti, emerge che studenti/esse sono supportati nell'attraversare i tre livelli di riflessività su elencati: particolare rilevanza richiede la facilitazione della fase di formalizzazione del metodo e di restituzione dei risultati, in cui si supportano processi di tipo metacognitivo e metariflessivo, che consentono ai *learner* di accedere alle competenze di riflessività teoretica. L'accesso a questo livello di riflessività consente ai partecipanti di comprendere anche l'utilità dello strumento dal punto di vista della professionalizzazione di futuri educatori/rici, intercettando, per esempio, come utilizzarlo con bambini/e, discenti esposti a fragilità, caregiver, per supportarli nella ridefinizione della loro identità narrativa.

Nel laboratorio didattico i partecipanti hanno affrontato un dilemma disorientante dal quale sono scaturiti processi di apprendimento significativi e utili al loro bagaglio di competenze professionali. La maggior parte di loro è stata spaventata dal cambiamento e dalla necessità di ricostruire la trama di esperienze per loro significative. La richiesta del *digital storytelling* ha elicitato emozioni contrastanti e al limite, resistenze, disorientamenti rispetto alla familiarità con consessi di lezione frontale (Mälkki, 2019). Di fronte al fatto di dover sperimentare attività non necessariamente già conosciute, svolte all'università, sono stati presi dal dubbio riguardo le proprie competenze e conoscenze. Spacchettare e "pensare creativamente per progettare" la costruzione dell'artefatto ha offerto loro un dispositivo di riflessione e trasformazione (Tyler, Swartz, 2012; Baim, 2015). Avere un'idea progettuale e articolare una costruzione narrativa, discorsiva e digitale – senza disdegnare gli sviluppi imprevedibili – favorisce un nuovo modo di lavorare, nel quale studenti/sse acquisiscono idee, abilità e strategie che sostengono l'apprendere dall'esperienza.

6. Considerazioni conclusive

Come ricercatrici, siamo particolarmente interessate a esplorare gli elementi trasformativi della narrazione digitale (Tisdell *et alii*, 2012). Adottando un doppio livello di analisi, non ci siamo concentrate solo sulla raccolta e l'analisi del *digital storytelling*, ma anche su come sostenere i/le futuri/e educatori/trici nell'acquisizione di una metodologia *image-based* da utilizzare nelle loro future pratiche professionali.

Questa, infatti, è riconosciuta come metodo che fornisce supporto ai processi di riflessività sull'identità professionale, attraverso una narrazione che sia contemporaneamente visiva, multimodale, affettiva. L'80% dei partecipanti, durante l'intervista successiva alla consegna del *digital storytelling*, ha confermato di esser stato stimolato a una profonda riflessione sulle proprie esperienze e soprattutto sull'efficacia del recupero

di episodi che diventano “consapevolmente” importanti per la definizione della propria identità. Dalle parole di una studentessa: “Ho capito che mi manca un pezzo, che non mi basta più. Vorrei viaggiare perché voglio incontrare la me stessa autentica”. La revisione delle prospettive interpretative che studenti/esse hanno descritto nelle loro narrazioni rappresenta molto più dell’acquisizione di conoscenze.

Lavorare con una struttura di facilitazione nella costruzione di una loro narrazione digitale, riconoscere le dimensioni emozionali e il modo in cui hanno influenzato la loro identità narrativa, sono stati elementi catalizzatori per l’apprendimento (Mälkki, 2019); in particolare quando le narrazioni digitali riguardavano il coinvolgimento e il superamento delle sfide esistenziali.

In alcuni casi, come ricercatrici, abbiamo intercettato la difficoltà di presidiare la “scommessa” didattica (cfr. Rivoltella, 2019, p. 152), di sostenere lo sviluppo di apprendimenti critico-riflessivi da parte di studenti/esse e di non cadere nella fascinazione della costruzione narrativa finalizzata alla “resocontazione di sé”. Un altro limite importante è legato alla scelta di un gruppo di partecipanti non rappresentativo: i risultati e le riflessioni emergenti da questo studio, quindi, possono essere accolte come contributi situati, la cui replicabilità e trasferibilità in altri contesti formali dovrà essere oggetto di ulteriori investigazioni. A fronte di questi limiti e criticità, l’analisi dei risultati ha permesso di far emergere guadagni conoscitivi, apprendimenti critico-riflessivi e strumentali da parte di studenti/esse, funzionali alla costruzione dell’identità professionale e all’acquisizione di dispositivi pedagogici da poter adottare nei contesti educativi per l’infanzia, nei servizi educativi e nel settore della formazione.

Nota bibliografica

- Alonso I., Molina S., Porto Requejo M.D. (2013). Multimodal digital storytelling: Integrating information, emotion and social cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 11(2), pp. 369-387, doi: 10.1075/rcl.11.2.10alo.
- Baim S.A. (2015). Digital Storytelling: Conveying the Essence of a Face-to-Face Lecture in an Online Learning Environment. *The Journal of Effective Teaching an online journal devoted to teaching excellence*, 15(1), 47-58.
- Bauer P.J., Larkina M. (2019). Predictors of age-related and individual variability in autobiographical memory in childhood. *Memory*, 27(1), pp. 63-78, doi: 10.1080/09658211.2017.1381267.
- Bê A. (2019). Ableism and disablism in higher education: The case of two students living with chronic illnesses. *Alter*, 13(3), pp. 179-191, doi: 10.1016/j.alter.2019.03.004.
- Bock M.A. (2020). Theorising visual framing: contingency, materiality and ideology. *Visual Studies*, 35(1), pp. 1-12, doi: 10.1080/1472586X.2020.1715244.
- Booker J.A., Brakke K., Sales J. M., Fivush R. (2021). Narrative identity across multiple autobiographical episodes: Considering means and variability with well-being. *Self and Identity*, 1-2, doi: 10.1080/15298868.2021.1895301
- Bosco N. (2020). *Immagini e apprendimento. Le metodologie image-based nella formazione dei futuri educatori*. Roma: FrancoAngeli.
- Chen H.L., Chuang Y.C. (2021). The effects of digital storytelling games on high school students’ critical thinking skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), pp. 265-274, doi: 10.1111/jcal.12487.
- Demir-Dagdas T. (2021). Parental Divorce, Parent-Child Ties, and Health: Explaining Long-Term Age Differences in Vulnerability. *Marriage & Family Review*, 57(1), pp. 24-42, doi: 10.1080/01494929.2020.1754318.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l’apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.
- Felitti V.J. (2017). Future Applications of the Adverse Childhood Experiences Research. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 10, pp. 205-206.
- Fioroni, F. (2020). Effetti della lettura sulle abilità sociali e l’identità. *Formazione & Insegnamento*, 18(4), pp. 43-50, doi: 10.7346/-fei-XVIII-04-20_04.
- Gamberini P. (2020). Il coinvolgimento delle narrazioni nell’evoluzione della personalità. *Comparatismi*, 5, pp. 140-160, doi: 10.14672/20201723.
- Kim D., Li M. (2021). Digital storytelling: facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), pp. 33-61, doi: 10.1007/s40692-020-00170-9.
- Leutner F. et alii (2017). From Likert scales to images: Validating a novel creativity measure with image based response scales. *Personality and Individual Differences*, 106, pp. 36-40, doi: 10.1016/j.paid.2016.10.007.
- Livingston L. (2010). Teaching creativity in higher education. *Arts education policy review*, 111(2), pp. 59-62, doi: 10.1080/10632910903455884.
- Mälkki K. (2019). Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. In T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (Eds.), *European Perspectives on Transformation Theory* (pp. 59-73). London: Palgrave Macmillan.

- Maddi S.R. (2002). The Story of Hardiness: Twenty Years of Theorizing, Research, and Practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, pp. 175-185, doi: 10.1037/1061-4087.54.3.173.
- Maddi S.R. (2004). Hardiness: an operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3), 279-298, doi: 10.1177/0022167804266101.
- Maddi S.R., Khoshaba D.M., Persico M., Lu J., Harvey R., Bleecke F. (2002). The Personality Construct of Hardiness: II. Relationships with Comprehensive Tests of Personality and Psychopathology. *Journal of Research in Personality*, 36(1), 72-85, doi: 10.1006/jrpe.2001.2337.
- McAdams D.P. (2021). Narrative identity and the life story. In O.P. John, Robins R.W. (eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 122-141). New York: Guilford Press.
- McAdams D.P., McLean K.C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), pp. 233-238, doi: 10.1177/0963721413475622.
- McCrae R.R., Costa P.T. (2013). Introduction to the empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. In T.A. Widiger, P.T. Costa (eds.), *Personality disorders and the five-factor model of personality* (pp. 15-27). American Psychological Association, doi: 10.1037/13939-002.
- McKee R.D., Squire L.R. (1993). On the development of declarative memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(2), pp. 397-404. doi: 10.1037/0278-7393.19.2.397
- McLean K.C. et alii (2020). The empirical structure of narrative identity: The initial Big Three. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(4), pp. 920-944, doi: 10.1037/pspp0000247.
- Mezirow J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (2003).
- Mezirow J. (2004). Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Occhini L. (2018). Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 75-98, doi: 10.7358/ecps-2018-018-occh.
- Occhini L. (2021). 1980-1999: il diario infantile e adolescenziale fra memoria e narrazione. In M. Lucenti (a cura di), *Ripensare gli anni '80 e '90. Infanzie e adolescenze in divenire* (pp. 51-62). Genova: Genova University Press.
- Occhini L., Bosco N., Romano A. (in press). Promoting creativity and narrative identity's expression through digital storytelling. An exploratory study. *Scuola Democratica*.
- Occhini L., Pulerà A., Felici M. (2017). Illness e comportamento di malattia. *Italian Journal of Medicine*, 5(1), pp. 46-54, doi: 10.4081/itjm.q.2017.1.
- Ramalingam D. et alii (2020). *Creative thinking: Skill development framework*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/40.
- Rivoltella P.C. (2019). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé Editrice Morcelliana.
- Rolbiecki A.J. et alii (2021). Digital storytelling: Narrating meaning in bereavement. *Death*, doi: 10.1080/07481187.2021.1900452.
- Romano A. (2021). Approcci semplici nella Ricerca Trasformativa. Contaminazioni in corso. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 306-324.
- Ross J., Hutchison J., Cunningham, S.J. (2020). The Me in Memory: The Role of the Self in Autobiographical Memory Development. *Child Development*, 91, e299-e314, doi: 10.1111/cdev.13211,
- Tisdell E. et alii (2012). The Role of Digital Storytelling (about Spirituality and Cultural Identity) in Instrumental, Communicative, and Emancipatory Learning. *Adult Education Research Conference*, <https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/48>, (ultimo accesso giugno 2021).
- Triacca S. (2020). *Didattica dell'immagine. Insegnare con la fotografia nella scuola primaria*. Brescia: Morcelliana.
- Tyler J.A., Swartz A.L. (2012). Storytelling and transformative learning. In E.W. Taylor, P. Cranton (eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 455-470). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Valentino K. et alii (2018). Preschoolers' autobiographical memory specificity relates to their emotional adjustment, *Journal of Cognition and Development*, 19(1), pp. 47-64, doi: 10.1080/15248372.2017.1418745.
- Walkington H. et alii (2011). Embedding research-based learning early in the undergraduate geography curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(3), pp. 315-330, doi: 10.1080/03098265.2011.563377.
- Wall K., Hall E., Woolner P. (2012). Visual methodology: previously, now and in the future. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), pp. 223-226, doi: 10.1080/1743727X.2012.723923.
- Watt S., Wakefield C. (eds.) (2017). *Teaching visual methods in the social sciences*. Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Westphal K.S., Poortman A.R., Van der Lippe T. (2015). What About the Grandparents? Children's Postdivorce Residence Arrangements and Contact with Grandparents. *Journal of Marriage and Family*, 77(2), pp. 424-440, doi: 10.1111/jomf.12173.
- Ziapour A. et alii (2018). Correlation of Personality Traits with Happiness among University Students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 12 (4), CC26-CC29, doi: 10.7860/JCDR/2018/31260/11450.



STUDI E RICERCHE

The Lightness of the War. Modernity, pedagogy and conflict of action

Gianluca Giachery

PhD, Adjunct Professor of General Pedagogy | Department of Foreign Languages and Literatures and Modern Cultures | University of Turin
| gianluca.giachery@unito.it

Lo splendore della guerra. Modernità, pedagogia e conflitto dell'azione

Abstract

War is one of the conditions of modernity that has changed the strategies of geopolitical constitution of the world. In the current processes of change in the balance of power, a jagged map of national borders emerges, especially in areas such as the Middle East and Southeast Asia. The dimension of continuous "total war" has taken on such pervasive significance in human everyday life, thus requiring the attention of pedagogical and educational reflection. What is the degree of implication of our lives in the opposition of multiple interests, which has made war an indispensable continuum to define the real? What, moreover, is the role played by ideology in the spread of war as a "democratic instrument" for conflict resolution?

Keywords

total war, existential planning, ideology, critical pedagogy, friend/enemy dialectics

La guerra rappresenta una delle condizioni della modernità che più ha modificato le strategie di costituzione geopolitica del mondo. Negli attuali processi di cambiamento dei rapporti di forza emerge una mappa frastagliata dei confini nazionali, specie in aree quali il medio-oriente e il sud-est asiatico. La dimensione della "guerra totale" continuativa ricade sulla percezione individuale del mondo, richiedendo così l'attenzione della riflessione pedagogica ed educativa. Qual è il grado di implicazione delle nostre esistenze nella contrapposizione di molteplici interessi, che ha fatto della guerra un continuum ormai imprescindibile per definire il reale? Qual è, inoltre, il ruolo giocato dall'ideologia nella diffusione della guerra come "strumento democratico" per la risoluzione dei conflitti?

Parole chiave

guerra totale, progettualità esistenziale, ideologia, critica pedagogica, dialettica amico/nemico

1. The Dark Side of Ideology

As its immediate function lies in the ability of extending and regulating the action of individuals, pedagogy has always lived the strange paradox of keeping away from any reflections on the meaning of war. This is the unspeakable that comes out of a recursive estrangement revealing in the prohibition of naming the primordial impulse of that irrational reason which leads human beings to destroy each other. Except from the rare cases of libertarian pedagogy, any pedagogical considerations about war has always been included in a generically pacifist dimension, as if it was a domain to be exorcized through an undeclared disinterest.

The fact that, in general, a discipline such as pedagogy may express its own aversion towards such a brutal violence like war, should not be seen as a condition of heuristic privilege, since the vast majority of the *doxa* tends to declare its own negative judgment towards any form of mortal or aggressive conflict. And yet, what emerges is the immediate opposite of the pacified expectation. Reality goes beyond any form of individual or collective judgment and puts to the test – as Kant and Hegel already pointed out – the position of alleged universality of some “categorical imperatives” which, strictly speaking, are supposed to reflect the singularity of Self-consciousness.

The modalities and motivations that, starting from the second half of the twentieth century, peace education has embodied, although supported by movements of great moral and political importance, do not satisfy the preponderance of data that, literally, submerge the recent history with the continuous downfall of territories and extermination of entire populations.

Rather than dwelling on the meaning and importance of peace education, then, it would be advisable to resume the inexorability of what Hannah Arendt already defined the “total world war” (Arendt, 1993).

If the conflict dimension within any relationship has been analyzed from an educational, sociological or psychological point of view, the huge “grey zone” always remains – apparently inexplicable – which regards a specific dividing line (we might call it ontogenetic), according to which nobody should feel entitled to harm the life of anyone else.

The secularization of the concept of life, then, has not brought any benefits to the safeguard of existence: despite the millennial appeals, the interests of power seem to prevail on the spiritual and ideal ones. Keeping aside – in this analysis – any nihilistic misunderstandings (even in the importance assumed by this position)¹, we claim that an attitude is intellectually clear and critical if it takes the risk to point out the permanence of an historical ontology of the real that describes the only awareness phenomenologically possible – although terrible – to accept: war is (with its victims and continuous transformations) the only identifiable historical constant which has built our modernity (Bauman, 1991).

In this perspective, the issue regarding the good or wicked “nature” of man – exquisitely pedagogic, related to the socio-political derivation of the relationship between individual and community – seems to have become obsolete.

This is an issue that arises from Aristotle but which, for example, in Rousseau – as opposed to Hobbes –, essential reference for the radical pedagogical change of modernity, found its immediate resolution in the contrast between *homo naturalis* and *homo civilis*, also thanks to a virtuous function of the individual’s properties (Starobinski, 1988; Cambi, 2011). Moreover, just drawing on Rousseau, Kant has never stopped highlighting the link between education and formation of man so as to allow the “exiting” from his original “state of minority”.

The immediate pedagogical consequence of this “reality of reality” is what Adorno had already reported in *Minima Moralia* (Adorno, 2005) as the “fetishization” of relationships, that is the instrumental transformation of the regulative function of morality which, according to Kant, refers to the public use of reason (*ergo*, of judgment). The disparity that comes from “those who have” and “those who do not have” the right no longer regards the claim for justice, freedom and equality, related to a specific social class (the bourgeoisie, the proletariat, the working class, etc.).

In his interpretation of Hegel, Kojève’s warning about “the end of history” – deliberately misunderstood by his most distracted epigones (first of all, Francis Fukuyama) – comes from the observation that the

1 Erbetta, 2007.

two great poles of post-history (Western democracy and post-Stalin Sovietism) have completely distorted – as Napoleon did at the time of Hegel – the closed circularity of the idealistic realization of the Absolute Spirit. If, on the one hand, Hegel correctly saw the rise of a new system of state and production (with the relative structural changes in the labor force later identified by Marx), on the other hand he had subordinated such transformations to a preventive consolidation of the state pervasive structures of control and coercion.

The triad state-individual-community had caught the attention of Max Weber, with his great studies on the relationship between economy, society and religion. The absolute form of nationalization, after all, can be found both in the known and corroborated expressions of Western liberal democracies (in particular in Europe and U.S.A), and in the former Soviet one, but even more in the government structure of a large territory (*Grossraum*) such as China.

From a geopolitical perspective, for instance, it is clear that no comparison can stand between two “large spaces” such as China and India from the point of view of the multitude, either in the relationship between productivity and development/export capacity, or between production and territorialisation of the state apparatus. The proactive expansion undoubtedly tips the scales (not so much with regard to resources as, in fact, their redistribution) in favour of China (Laruelle, Peyrouse, 2013).

This condition of apparent geopolitical instability – which, recently, with reference to the Afghan situation and the new Taliban takeover has been fallaciously ascribed to the US “lack of interest” in continuing to stand as a “defender of the democratic principles” – renews the suspicion that what lies behind this assumed “lack of interest” may be a fire that could flare up in an even more disruptive way.

In a devastated Europe, with national structures radically modified compared to the defeat of the central empires in 1918, the scenario that emerged after the Second World War turned out to be more complex and magmatic, since it did not only define the two opposing blocs (East/West), but it also started a slow, constant and unstoppable process of “regional” wars, now defined at “low intensity”, now in contrast with the advance of the communist ideology. The fact however remains that, between regional wars and post-colonial liberation conflicts, the numbers regarding the loss of human lives (paradoxically in opposition to the constant increase of the total world population) are really impressive: from the onset of the First World War to the seventies there were almost 260 million of military and civilian victims, in addition to an imprecise number of permanently disabled persons or people who have lost any productive and reproductive abilities.

Quoting some considerations by Carl Schmitt, Giorgio Agamben has clearly talked, in his interpretation of Thomas Hobbes, of “global civil war” (Agamben, 2015, p. 1).

Agamben’s reflections on “global civil war”, which reconfirm the fratricide dimension of global conflict, do not only bring back the attention on the destructivity of war – which in any case would be an ethical and moral issue to be taken into great consideration – but rather on the whole historical process that, in modernity, i.e. from XVII century, has led to the overall modification of governmental policies. Especially after the Second World War, continual war is one of the most well-established (and radical) aspects of transformation of the global geopolitical paths.

Although considering the colonial liberation wars, the structures and territorial boundaries have been changed in such a way that they no longer acknowledge the national divisions as they had been decided in the agreements among the winning powers: United States, Soviet Union, England and France. The Soviet Union itself no longer exists as unitary entity, just as some countries from the former Soviet bloc (for example, Czechoslovakia) and other “non-aligned” countries (like Yugoslavia), but pertaining to the European continental complex, have transformed and later delegitimized – as a result of bloody conflicts – the pact that has held them together for decades. Following this example, it would be possible to focus on South-East Asia, North Africa and Middle-East areas.

In short, war seems to have really dominated and determined, in its transparency, the complex scheming of global changes in the relationships among human lives (Fisher, 2009, p. 16).

The ideological prehension of capitalism regarding each individual and society – by means of different instruments – is achieved through the expropriation of what Fichte saw as the correspondence of subjectivity and objectivity (*Thathandlung*), of internal and external, selfhood and otherness: despite the distinction, according to Fichte (and to Hegel through the full realization of *Geist* as self-consciousness) the indissolubility of the relation between thought and reality, thinking activity and world, remained firm.

Capitalism completely empties the individual-form – not only through the ideological repetition of the self-representation as “the only possible world” – through the monadic fragmentation or, on the contrary, the complete identification of singularity with the mass.

2. The Long Night of The Next Millennium

When he was invited to Harvard University in 1984 as Charles Eliot Norton Poetry lecturer for the 1985-86 academic year, Italo Calvino wrote five lectures that would be published after his death with the famous title *Six Memos for the Next Millennium*. As we know, Calvino died on September 19, 1985, so his lectures were never delivered. The themes they address seem startlingly topical, however. The first of the lectures in particular, titled “Lightness”, forces the reader to come to terms with an existential impoverishment that upon careful examination, leads us far away from what is normally meant by the term, revealing instead the pervasive depth of a fascination that crops up through-out the history of culture, from Ovid all the way to Dante, Boccaccio, Shakespeare, Cervantes, Montale, Henry James and Kundera (Steiner, 2005). More than just a guidebook, it is a voyage across the turbid yet initiatory sea of the Gorgons.

Lightness explains, in part, the irony and weight of our time, the “short century” that Hobsbawm has described (Hobsbawm, 1995), but whose economic, political and cultural dynamics have not been well understood.

Lightness, moreover, fits in perfectly with the existential solitude of our habits, the inexplicable, narcissistic discontent of our societies (Lasch, 1975), the disappearance from our horizon of a future, which at this point has been subsumed by the administrated present of our lives (Horkheimer, Adorno, 2002; Butler, 2005).

Indeed, if there is an aspect that lightness does not tolerate it is the impatience with which we transfer our needs, in a nonsense whose explicit measure was provided by Beckett in *Waiting for Godot*.

Lightness/heaviness:

Whenever humanity seems condemned to heaviness – Calvino writes – I think I should fly like Perseus into a different space. I don't mean escaping into dreams or into the irrational. I mean that I have to change my approach, look at the world from a different perspective, with a different logic and with fresh methods of cognitions and verification. The images of lightness that I seek should not fade away like dreams dissolved by the realities of present and future [...] (Calvino, 1993, p. 7).

Built around the pairing and opposition of lightness/heaviness is the discourse of impatience. An impatient person is someone who cannot wait, who wants to be ahead of his times, who is anchored to the idea of achieving immediate results, which are often futile and disappointing. One could say that our era, so fraught with inhibitions, is characterized to an impressive degree by the heaviness of impatience. This is where the lack of a future takes root. This is where memory is overwhelmed and erased, because the past, in its dimension of transferral, loses its negative value and is utterly doomed to oblivion (Freud, 1929).

In reference to Kundera's novel the *Unbearable Lightness of Being*, Calvino writes:

For Kundera the weight of living consists chiefly in constriction, in the dense net of public and private constrictions that enfolds us more and more closely. [...] Perhaps only the liveliness and mobility of the intelligence escape this sentence: the very qualities with which this novel is written, and which belong to a world quite different from the one we live in (Calvino, 1993, p. 7).

The level of philological finitude of the term “transparency” brings back to the expansive and, if a reference to Nietzsche is allowed, *recursive* enlargement of the pedagogical saturation of existence. It replies to the surface disquiet which characterizes the fundamental instability of existence.

No “planning” (the very cornerstone of the pedagogical function) and no reflective ability on the present can be addressed as the decisive *telos* of what was prefigured as the actual existential foundation.

This intransitive dramatization of social life (namely, everyone lives his own silent anguish for himself) comes out of the clear impossibility to reveal any kind of projectuality (expectations on personal and pro-

fessional fulfillment, as well as on proper emotional sphere), because of the passive living of a present whose routine nature is on the one hand reassuring, but also disturbing due to the symbiotic relation it creates between the self and the world. There is no *difference* which may ensure the singularity, but rather a persistent sense (necessary) of adaptation to the multitude.

The disarming submissiveness of criticism faced with the excessive power, on the one hand of the post-capitalistic ideology and on the other hand of the *politically correct*, may lead to think that no alternative to the capitalist organization is possible. In brief, no analysis (political, social, philosophical and pedagogical) exists that may overcome the tricky situations of a system which, as a whole, is intended as *Gestell* (Heidegger) or “administered society” (Horkheimer and Adorno). On the other hand, the financialisation of the exchange systems has led to the dematerialization of the relationships between the individual and consumer goods, therefore the capitalistic precept of the compulsive purchase has become a self-generating mantra which improves, even more, the centuries-old *telos* of capitalism: to produce and consume goods endlessly.

3. Ethical Invariances: The pedagogical Issue

In its analytical-constructive dimension, pedagogy (in its dual direction of formation and education) includes axiology in its fundamental elements of immanent criticism of the regulative effectiveness of the individual *within* community (Madrusan, 2008, pp. 122-140). The educational experience in the clinical field is, in this sense, exemplary. In the relation between two subjectivities (and here a difference already arises), that is educator and patient-user, the assertive and truthful *clinamen* of the relationship takes place. *Assertive* because it is the same educational institution (or function) that demands the way each *nomos* has to be performed – which, in this sense, beyond any comprehensible differences of negotiation, can be only disciplinary, namely it provides the subject with real adaptive attributes to the context; *truthful*, because it is actually through the relation between two differences (regarding the pronominal egologic dimension recalled by Husserl, starting from his *Logische Untersuchungen* of 1900-1901) that a mediatory combination is reached which is, at the same time, negotiating and regulative (Sola, 2008).

The area of the transpersonal self, in its possibility of appersonization the otherness, becomes, as reported by Eugen Fink, one of the truthful way of explication of the fundamental ontological difference between two entities called “beings” (Fink, 1978). The problem posed by Fink’s interrogation does not regard just an incisive definition of the features of being (as this case would lead to a mere qualitative and quantitative cataloguing of scholasticism), but rather the appropriative signification included in the desiring dimension of recognition (Kojève, 1969).

This issue, after all, involves those marginalizing situations most exposed to the risk of deprivation - *ex lege* - of individual rights, as it may be in the case of those who have committed a serious crime or, similarly, of those who, it is claimed, – arriving from other countries – are not “entitled to citizenship”.

The distinction between what is in law and what is not goes back, therefore, to the very constitution of the socialized life: it becomes *ontogenetic* part of human reality, the *distinction* itself being a peculiar activity of man. It is through this distinctive position that man creates his own environment and the relationships with his similar.

In contemporary times, the philosopher Peter Singer and the biologist Hugo Engelhardt have proposed a clear differentiation between people who “have rights” and, on the contrary, people who, living a particular difficult situation that causes their impossibility to decide (subjects suffering from severe psychiatric diseases, elderly people or, in short, individuals with highly disabling deficits in judgment skills), do not have the same rights as those who – presumably – can bear the burden of responsibility, choice and decision (Esposito, 2004). Both these authors’ strategy seems to rely on theoretical constructs of the maximum economic exploitation, that refer to Bentham and Mill and that, actually, end up with a utilitarianism brought to its extreme consequences. The fundamental objection, however, raised for example by both scholars of ethics and philosophy, and also by physicians, is: who decides who owns the status of person and who, on the contrary, that of non-person? Think of what Martha Nussbaum wrote, investigating the concept (legally relevant) of “disgust”:

One area of the law in which judgments of the disgusting are unequivocally central is the current law of obscenity: the disgust of an average member of society, applying contemporary community standards, has typically been taken to be a crucial element in the definition of obscene. The Supreme Court [of the USA, *Ed.*] has noted that the word “obscene” contains the Latin word for filth, *caenum*, and that two prominent dictionaries include the term “disgusting” in their definition of them. [...] The disgust of a criminal for a homosexual victim may be seen as a mitigating factor in homicide. The disgust of judge or jury has frequently been regarded as relevant to the assessment of a homicide where potentially aggravating factors are under consideration (Nussbaum, 2004, p. 73).

At the same time, Honneth investigated the concept of “disrespect” – intended not only as psychic but also as social-formal category – related to the issue of recognition, *ergo*, in his perspective, of the regulatory function of law.

For with the normative reorganization of legal relations that developed under the pressure of expanding market relations and the simultaneous rise of post-traditional ways of thinking, legal recognition split off from the hierarchical value order insofar as the individual was in principle to enjoy legal equality *vis-à-vis* all others. The normative structural transformation that went along with this institutionalization of the idea of legal equality should not be underestimated, since it led to the establishment of two completely different spheres of recognition, revolutionizing the moral order of society: the individual could now – certainly not in actual practice, but at least according to the normative idea – know that he or she was respected as a legal person with the same rights as all other members of society, while still owing his or her social esteem to a hierarchical scale of values – which had, however, also been set on a new foundation (Honneth, 2003, p. 140).

Disrespect, disgust, disdain are forms of disrecognition of the other which, in addition to depriving him, *de facto*, of his rights, place him in a dimension of submission. Here we find one of the differences between the political reform of Rawlsian liberalism, proclaimed by Nussbaum, and the thematic assumption of tolerance (a perspective already identified by Adorno in *Minima moralia*) as one of the ways to constantly lower the threshold of social conflict.

Nevertheless, Agamben’s and Esposito’s reflections have already highlighted – with different research directions, however compatible – the permanence in modernity of that frailty of the borders between humanity and inhumanity. In fact *homo sacer*, being “dear to gods”, goes beyond any statute of humanity and, for this very reason, is expendable. The “third person”, according to Esposito, reduces subjectivity to mere pronominality (Esposito, 2012, pp. 104-151).

As in the relation between individual and law, therefore, the question to ask is ascribable to what Castoriadis intended as the search for autonomy (*autos-nomos*: giving oneself a rule in self-limitation) and which regards, specifically, the terms of education and educability. In the relation self-others a *quantum* of discretion is always manifested, which represents the autonomous decision skills of every individual. The regulative function of relational truth can only pass through – in this case as in the norm-law – its nomothetic concretization.

Therefore, a pedagogy (as well as a philosophy) which focuses its attention only on values would fall – as Nietzsche had realized – in the moralistic crucible of asseveration. The *Soll*, even in the tension of its necessary feasibility, would prove to be the forcing absolute that regulates, only through the violence of the law, how our action is responsive (Resta, 2007, pp. 167-214). The universalistic ethics of the normative imperative (although, as Kant wanted, internalized, that is, turned to “categorical”) inevitably clashes with the “hard nut” of being that reveals its independence right in the face of the most difficult test, namely the request (implicit in every system) of unconditional and obedient acceptance of the social context.

4. Endless Metamorphosis: Friend or Enemy?

Indeed, it is impossible to fathom the powerful ideological device of wars unless one understands the mechanisms underlying the creation of the public enemy (Said, 1997; Eco, 2013). Here again, everything revolves around a strategic opposition and a paradox, the enemy/friend distinction. The effectiveness of this contrast lies in the way it demonstrates the power of the coalition: when there is an enemy to face,

coalitions are created that immediately manifest their alignment, their strength and their strategy of prevarication.

A key author, in this regard, who despite his past, had grasped the longing for constant conquest inherent in the development of Western societies, is Carl Schmitt. It is interesting to note how this figure, who under Nazism was the true inspiration behind some of the Third Reich's most drastic laws, silently inspired the expansionist policy of the liberal democratic West through certain concepts, simple in their essence and effective in their implementation, of geopolitical strategy: "greater space" and "living space" on the one hand, and friend/enemy on the other (Schmitt, 2011).

Essentially, says Schmitt – who after the defeat of Germany and the end of World War II already saw the United States as the future arbiter of world controversies (Schmitt, 2011, pp. 30-74) – to ensure their survival, states must constantly expand their "greater space" (*Grossraum*) in order to maintain the principle of "living space" (*Lebensraum*) needed to guarantee the *sic imperat* of a vast military, economic and political power (Müller, 2003).

Indeed, Schmitt writes:

man is not a creature wholly conditioned by his environment. Through history, he has the ability to get the better of his existence and his consciousness. He is aware not only of the act of birth, but also of the possibility of a rebirth. [...] The scope for his abilities and for action on history is vast. Man can choose, and at certain moments in his history, he may even go so far, through a gesture peculiar to him, as to change himself into a new form of his historical existence, in virtue of which he readjusts and reorganizes himself (Schmitt, 1997).

In this sense, one could say that Schmitt is a perfect student of Hegel, since by highlighting the Absolute Spirit through the actions and work performed by man, he elevates freedom to an essential concept, though corrupted by the conquering power of brute strength (Hegel, 1976).

The other distinction, closely tied to the previous one, is the one between enemy and friend. "A declaration of war", Schmitt emphasizes, "is always a declaration of an enemy" (Schmitt, 2007, p. 85).

The flight towards and fascination with universal history conceals violence, which in both Hegel and Schmitt is never explicitly declared but always taken for granted. War generates a necessary violence upon closer examination, every human relationship, from the Hegelian perspective of recognition, is simply the constant evolution of one individual's supremacy over another (Strauss, 2000). For this reason, Schmitt emphasizes, performing any act of violence means taking a risk. Whether this risk can be legally tolerated or not does not matter in this case, because what is significant is the almost implicit necessity that the individual or individuals who perform the action incur a substantial share of danger to their lives or those of others.

The word *risky* – Schmitt writes – also has a precise meaning, namely, that risky actions are treated at their own risk, and the worst consequences of their success or failure are taken for granted, so that there can be no question of injustice when the severest consequences ensue (Schmitt, 2007, p. 28).

From this perspective, the Schmittian need for a distinction between friend and enemy becomes even clearer: "In the theory of war", he writes, "it is always the distinction of enmity that gives war its meaning and character" (Schmitt, 2007, p. 89).

Far from remaining vague, war demands that one identify an object with opposing interests, while defining a field of exclusion and inclusion that establishes the spheres of affiliation. This is where the term *coalition* takes on significance and it is precisely in this perspective that it establishes the rules for differentiating between those who are *friends* and those who are *enemies*.

Specific, stringent rules that nonetheless can be modified in accordance with shifted scenarios and the expansion or restriction of military, political, or economic interests.

Schmitt writes: "Every attempt to bracket or limit war must have in view that, in relation to concept of war, enmity is the primary concept, and that the distinction among different types of war presupposes a distinction among different types of enmity" (Schmitt, 2007, p. 89).

5. Not a Phantasy: The Legacy of War

Some events occurred over the last thirty years – even if they can appear now distant – have radically modified the global geopolitical condition, causing the attentive reconsideration of the legitimacy of the protection of international rights, so as they were redefined at the end of the Second World War.

The impressive temporal consecutiveness of these episodes may underline, in its entire extension, the radical change of the geopolitical paradigm, through war interventions aimed at destabilizing (in a clearly Schmittian perspective of ‘exceptionality’ and decision-making necessity deriving from total war) specific areas of the planet (no more East/West nor North/South of the world), which include, sinusoidally, territories – clearly identified – of strategic interest.

The logic of exceptionality of the global conflict turns to the non-exceptionality of the permanent destructive action, which does not find a goal in itself, but rather in the conservation of a sufficient level of extraction of resources. The exception is, as Schmitt repeated, a state of things which allow the suspension – without time limits – of any habitual and constitutional management of law (and of rights). Exceptionality, therefore, as Schmitt again repeated, is a condition of the law which, although not abjuring itself, lives in/of the institutive paradox of its own self-regulation (Agamben, 2005, pp. 35-36).

The clear separation between the norm and its realization has remained (and still remains) at the basis – as, during the 1920s, it was already underlined in the debate between Schmitt and Kelsen, another important European jurist, supporter of constitutionalism – of the contradictory primordial source contained in natural law, that is “who” (or which body) is the effective holder of the enforceability of the law (including international law). Enforceability that, as Benjamin correctly warned, can only go through an absolute metaphysics of violence.

Following this theory of exceptionality, we continue underlining the decisive events that have caused the further change of the political paradigm since the early 90s of the twentieth century.

On August 2, 1990, nearly a year after the fall of the Berlin Wall (which took place on November 9, 1989), Saddam Hussein invaded Kuwait. On January 17, 1991, the United States, with the authorization of the UN and bolstered by a coalition of 35 Countries, attacked and invaded Iraq, launching Operation Desert Storm. One can argue that this military operation, so strongly desired by George H.W. Bush, radically modified the global geopolitical configuration that had taken shape at the end of World War II.

If Schmitt’s aforementioned ideas about the need for an enemy and the construction of “living space” have any significance, they must be linked to that event and to the current configuration of the wars underway.

In 1995 NATO intervened in Bosnia; in 2001 the International Security Assistance Force (guided by the USA) invaded Afghanistan; on March 20, 2003, the Second Gulf War began, spearheaded by George W. Bush; on March 19, 2011, a contingent of French, US and British forces (which shortly thereafter, and not without controversy, passed under NATO control) attacked Libya.

Now, to pose a question that exactly thirty years ago, at the beginning of the First Gulf War, attracted the attention of intellectuals (Said, 2004; Chomsky, 2004), philosophers and international jurists, is there such a thing as a “just war”?

In a much-debated booklet published in March 1991 under the title *Una guerra giusta? Sul conflitto del Golfo* [“A Just War? Thoughts on the Gulf Conflict”], which gathered together articles by one of the 20th century’s most authoritative philosophers and intellectuals, Norberto Bobbio not only examined questions of a legal and formal nature, but distinguished, in the pacifist ranks, between utopists, the acritical, and theorists of nonviolence.

The fact – he wrote – that a war can be considered legitimate does not mean that it is also obligatory. A legitimate war is simply a war that is not prohibited, that is an exception to a prohibition. An obligatory war is a war that not only is not prohibited but is required. The distinction between a non-prohibited war and a required war lies at the heart of the difference between just war and holy war (Bobbio, 1991, p. 14).

Despite Bobbio’s emphasis on the tragic nature of war and the need, nevertheless, to make choices, he circumscribed the nature of the military intervention as related to international law: “A war must not only

be just, but effective and useful, if it is to be a means suited to the end, which is to mend the breach of law. In other words, it must be successful, and limited in time and space”².

Those in power, Bobbio continued, must “obey the ethics of responsibility, weighing the consequences of their actions. And to be prepared to renounce them, if those actions risk producing an evil worse than the one they are trying to fight. The reparation of a wrong must not turn into a massacre” (Bobbio, 1991, p. 43).

First Gul War claimed some 100,000 civilian victims, along with 20,000 to 30,000 Iraqi soldiers and approximately 350 coalition soldiers who died in combat. Over ten years of war, the Syrian civil conflict (where the interests of different global economic powers are at stake, such as United States, Russia, China, Israel, Turkey, Iran) has caused 191,400 victims and 3,8 million refugees (UNO data 2014). The material damage of the destruction and loss of productivity – besides the cultural ones, related to the pulverization or severe damage of precious archeological sites – is hard to calculate both in the medium and long term. The Afghani war, which lasted ten years, costed 2,000 billion dollars to USA, 2,325 military deaths and about 20,000 injured. History, then, as Hegel maintained, does not admit any “interiority” that is not immediately responsive to the exteriority of the world.

So is there such a thing as “just war”? In the *Phenomenology of the Spirit* Hegel points out that history seems to be an enormous slaughterhouse – as we are reminded by Kurt Vonnegut’s visionary masterpiece of 1965, *Slaughterhouse Five, or The Children’s Crusade* (Vonnegut, 2007) –, in which enlightened reason, the *Aufklärung* that Kant hoped for, has no voice in the matter (Kant, 1784)³.

If Bobbio’s appeal to an ethical sense of responsibility can create a realm of incomprehensibility (a war can be “just” to the degree that the forces deciding that war have the legal power to justify it: a principle, moreover, at the foundation of Schmitt’s justificationalist notions) then we are faced with an obvious paradox. Trying to turn the question round, this writer believes that the contrast between just and unjust is tragically misleading, because, though founded on Kantian principles of morality, it risks overlooking three fundamental factors: power, ideology and necessity.

The *power* is the impressively superior military power of the West, the *ideology* is the obsessive search for an enemy to fight or an ally to praise (Žižek, 2008); the *necessity* lies in the authority of the international law (the UN) that sanctions the rules of inclusion and exclusion (Kingué, 1986, pp. 311-327).

Only an in-depth critical grasp of the problems and scenarios at work can allow a lucid understanding of what is by now an age-old conflict between culture and barbarism. Slipping into barbarism means stifling critical thought.

Let’s get back to Calvino:

Were I to choose an auspicious image for the new millennium, I would choose that one: the sudden agile leap of the poet-philosopher who raises himself above the weight of the world, showing that with all his gravity he has the secret of lightness, and that what many consider to be the vitality of the times – noisy, aggressive, revving and roaring – belongs to the realm of death, like a cemetery for rusty old cars (Calvino, 1993, p. 12).

In this cemetery for rusty cars, war seems to be an ironic, cynical and tragic theater spotlighting the uselessness of existence (Žižek, 2010, pp. 54-79).

2 On these aspects, a much more complex and articulated reflection was carried out by Michael Walzer, in his attempt to “justify” extensively – creating this “extensiveness” of war on an historical continuity that originates from modernity, starting from von Clausewitz’s considerations – the feasibility (and, contextually, the validation) of the use of weapons (Walzer, 1977, pp. 3-30). The first chapter of the book by Walzer was suggestively entitled “The Moral reality of War”.

3 An original and enthusiastic reading of Kant is offered by the study made by Michel Foucault, *What is Enlightenment?* Foucault writes: “From Hegel through Nietzsche or Max Weber to Horkheimer or Habermas, hardly any philosophy has failed to confront this same question, directly or indirectly. What, then, is this event that is called the *Aufklärung* and that has determined, at least in part, what we are, what we think, and what we do today?” (Foucault, 1984, p. 32).

References

- Adorno Th. (2005). *Minima Moralia: Reflections on a Damaged Life*. London: Verso Books.
- Agamben G. (2005). *State of Exception*. Translated by Kevin Attel. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Agamben G. (2015). *Stasis. Civil War as a Political Paradigm*. Transl. by Nicholas Heron. Stanford (Ca.): Stanford University Press.
- Arendt H. (1993). *Was ist Politik?* München: Piper GmbH & Co KG.
- Bauman Z. (1991). *Modernity and The Holocaust*. Cambridge-Oxford: Polity Press.
- Bobbio N. (1991). *Una guerra giusta? Sul conflitto del Golfo*. Venezia: Marsilio Editore.
- Butler J. (2005). *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press.
- Calvino I. (1993). *Six memos for the Next Millennium*. New York: Vintage.
- Cambi F. (2011). *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*. Genova: il nuovo melangolo.
- Chomsky N. (2004). *Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance (American Empire Project)*. New York: Holt Paperbacks.
- Eco U. (2013). *Inventing Enemy, Essays on Everything*. London: Penguin Books.
- Erbetta A. (2007). *Pedagogia e nichilismo. Cinque capitoli di filosofia dell'educazione*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Esposito R. (2004). *Bíos. Biopolitica e filosofia*. Torino: Einaudi.
- Esposito R. (2012). *The Third Person. Politics of Life and Philosophy of the impersonal*. Cambridge: Polity Press.
- Fink E. (1978). *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg: Rombach Hochschul Paperback.
- Fisher M. (2009). *Capitalist Realism. Is There No Alternative?* Winchester-Washington: Zero Books.
- Foucault M. (1984). What is Enlightenment? In P. Rabinov. *The Foucault Reader* (pp. 32-50). New York: Pantheon Books.
- Freud S. (1929). Civilisation and its Discontent. In S. Freud (2001). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XXI (1927-1931)* (pp. 59-145). Edited by James Strachey. London: Vintage.
- Hegel G.F.W. (1976). *Phenomenology of Spirit*. Oxford: Oxford University Press.
- Hobsbawm E.J. (1995). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*. New York: Pantheon Books.
- Honneth A. (2003). Redistribution as Recognition: A Response to Nancy Fraser. In N. Fraser, A. Honneth (Eds.). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange* (pp. 11-197). London-New York: Verso Books.
- Horkheimer M., Adorno Th. (2002). *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments*. Stanford: Stanford University Press.
- Kant I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Eng. Transl. An answer to the question: What is enlightenment? In Mary J. Gregor (Ed.) (1999), *Practical Philosophy. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant* (pp. 11-22). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kingué M.D. (1986). La crisi delle Nazioni Unite. *Rivista di Studi Politici Internazionali*, 53/2 (210). pp. 311-327.
- Kojève A. (1969). *Introduction to the Reading of Hegel. Lectures on The Phenomenology of The Spirit*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Laruelle M., Peyrouse S. (2013). *Globalizing Central Asia. Geopolitics and the Challenges of Economic Development*. New York: Routledge.
- Lasch Ch. (1975). *Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: W.W. Norton & Co.
- Madruzzan E. (2008). *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Müller J.-W. (2003). *A Dangerous Mind: Carl Schmitt in Post-War European Thought*. New Haven: Yale University Press.
- Nussbaum M. (2004). *Hiding from Humanity. Disgust, Shame and the Law*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Resta E. (2007). *La certezza e la speranza. Saggio su diritto e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Said E.W. (1997). *Covering Islam: How the Media and the Experts Determinate how We see the Rest of the World*. New York: Vintage Books.
- Said E.W. (2004). *From Oslo to Iraq and the Road Map*. Estate of Edward W. Said. New York: Vintage Books.
- Schmitt C. (1997). *Land and Sea*. Washington DC: Plutarch Press.
- Schmitt C. (2007). *Theory of the partisan: intermediate commentary on the concept of the political*. New York: Telos Press.
- Schmitt C. (2011). The Turn to the Discriminating Concept of War. In Nunan T. (Ed). *Writings on War* (pp. 30-74). Cambridge: Polity Press.
- Sola G. (2008). *Introduzione alla Pedagogia Clinica*. Genova: il nuovo melangolo.

- Starobinski J. (1988). *Jean-Jacques Rousseau: Transparency and Obstruction*. Translated by Arthur Goldhammer. Chicago: The University of Chicago Press.
- Steiner G. (2005). *Lessons of the Masters*. Harvard: Harvard University Press.
- Strauss L. (2000). *On Tyranny: Including the Strass-Kojève Correspondence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vonnegut K. (2007). *Slughterhouse Five, or The Children's Crusade*. New York: Chelsea House.
- Walzer M. (1977). *Just and Unjust Wars. A Moral Argument with Historical Illustrations*. New York: Basic Books.
- Žižek S. (2008). *Violence. Six Sideways Reflections*. London: Profile Books.
- Žižek S. (2010). *Living in the End Times*. London: Verso.



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

L'agire educativo nei contesti informali di apprendimento al tempo del Covid-19: il caso della comunità murid

Paolo Di Rienzo

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Department of Education | University Roma Tre (Italy) | paolo.dirienzo@uniroma3.it

Brigida Angeloni

PhD candidate in Theory and Research in Education | Department of Education | University Roma Tre (Italy) | brigida.angeloni@uniroma3.it

Educational action in informal learning contexts at the time of Covid-19: the case of the murid community*

Abstract

Islamic religious communities are little known by the society that welcomes immigrants, and their role and potential are ignored. In order to discover the educational and orientational aspects of the Islamic sufi communities, a case study was carried out in the Senegalese community of the murid using a qualitative research approach. This contribution presents the first results obtained from carrying out in-depth interviews with the managers of three community offices, through which it was possible to explore the community knowledge that made it possible to face and manage the consequences of the Covid-19 health emergency. Data collected shows the educating role of the community that practices a model of inclusion based on collaboration and mutual respect in safeguarding their respective identities.

Keywords

informal learning, learning community, immigration, sanitary emergency, citizenship

Le comunità religiose islamiche sono poco conosciute dalla società che accoglie gli immigrati e se ne ignorano il ruolo e le potenzialità. Al fine di conoscere gli aspetti educativi e orientativi delle comunità sufi islamiche, si è realizzato uno studio di caso nella comunità senegalese dei murid, utilizzando un approccio di ricerca di tipo qualitativo. Questo contributo presenta i primi risultati ottenuti dalla realizzazione delle interviste in profondità con i responsabili di tre sedi della comunità, attraverso le quali è stato possibile approfondire i saperi comunitari che hanno permesso di affrontare e gestire le conseguenze dell'emergenza sanitaria da Covid 19. Dai dati raccolti emerge il ruolo educante della comunità che pratica un modello di inclusione che si basa sulla collaborazione e sul rispetto reciproco, nella salvaguardia delle rispettive identità.

Parole chiave

apprendimento informale, comunità di apprendimento, immigrazione, emergenza sanitaria, cittadinanza

* Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo i paragrafi 1 e 5 e a Brigida Angeloni i paragrafi 2, 3 e 4.

1. Il quadro teorico: un'approccio ecologico-sistemico

L'apprendimento permanente si pone come nuovo topos di indubbio rilievo, nel panorama internazionale e nazionale, che sollecita un rinnovamento dei paradigmi pedagogici di riferimento non più adeguati ai problemi che le società della post-modernità presentano (Loidice, 2004). La prospettiva del corso della vita apre potenzialità e orizzonti nuovi per l'istruzione e la formazione in età adulta (Frabboni, Pinto Minerva, 2003).

Il rapporto fra apprendimento-formazione ed adulti è sempre stato caratterizzato, e tanto più lo è oggi nell'emergenza pandemica, da una indiscussa complessità, che è contrassegnata dalla pluralità delle dimensioni adulte, dalla molteplicità delle situazioni di relazione e di comunicazione di sempre più difficile gestione, dalla pluralità e diversità dei contesti nei quali le persone vivono, con i quali esse si devono confrontare. I contesti culturali, sociali, economici, professionali segnano le identità ed i comportamenti individuali.

Assumere i contesti di apprendimento come oggetto elettivo dello studio sulla formazione degli adulti ha condotto a individuare l'approccio ecologico-sistemico come prospettiva di riferimento, caratterizzante il quadro teorico (Telfener, Casadio, 2003). In tale prospettiva, l'apprendimento e la conoscenza sono il risultato della interazione e della relazione tra le parti che costituiscono un sistema.

Nella visione ecologica di Gregory Bateson (2001), tale sistema è caratterizzato da una struttura che connette e che mette in relazione gli esseri viventi. Da questo punto di vista, i mondi che viviamo sono mondi costruiti sulla base di valori, di strutture di significato; sono contesti segnati da idee che tengono insieme gli esseri viventi, di cui facciamo parte (Bateson, 2001). La sfida ecologica parla il linguaggio delle relazioni per avvicinarci alla comprensione del più ampio sapere che connette gli esseri viventi. Vengono così poste in primo piano questioni che si riferiscono rispettivamente alla natura dei nostri contesti di vita, all'atteggiamento complessivo dei sistemi organizzati e alle nostre responsabilità per il fatto di essere parte di un sistema fondato su interrelazioni.

La matrice sistemica è utile per comprendere il valore generativo dei contesti di apprendimento, in cui le trasformazioni autobiografiche, la narrazione, l'esperienza e la relazione si rivelano come tratti distintivi della formazione in età adulta (Formenti, 2017).

Assunto tale prospettiva, in un'ottica di *lifelong learning*, il concetto di apprendimento e di formazione in età adulta si dilata, travalica la dimensione specifica dei percorsi di istruzione, per declinarsi come una potenzialità che si può realizzare durante tutta la vita e in una pluralità di situazioni (Morgan-Klein, Osborne, 2007). Il principio del *lifelong learning* concepisce gli individui come soggetti epistemici, che producono la loro biografia, e interpreta i processi di sviluppo in chiave trasformativa, problematizzando i concetti di comunità di apprendimento e di pratica (Lave, Wenger, 1991).

A partire dall'approccio ecologico-sistemico, la domanda di ricerca che ne è scaturita riguarda le forme e gli strumenti attraverso cui una comunità di apprendimento informale si organizza e si sviluppa per fronteggiare eventi improvvisi, quali quelli legati alla pandemia Covid-19, per garantire, dunque, in prima istanza, condizioni di vita degna di essere vissuta e per promuovere processi formativi di coscientizzazione e di competenze chiave per vivere e lavorare.

Il contributo che si presenta, fa riferimento a una più ampia ricerca in corso di svolgimento¹. In questa parte verranno presentati i risultati provvisori relativi alle attività condotte nel corso della prima fase di indagine, che ha avuto come oggetto di studio il caso della comunità murid, individuata come contesto informale di apprendimento. La finalità è comprendere le modalità attraverso le quali i murid si sono organizzati per affrontare l'emergenza, il tipo di problematiche affrontate, il tipo di bisogni espressi dai singoli. L'obiettivo è quello di far emergere i saperi comunitari e la capacità della comunità di utilizzarli di fronte a un evento nuovo e inaspettato, soprattutto per un mondo, quello del muridismo, che si pone come comunità di apprendimento verso i propri confratelli, proponendo un vero e proprio stile di vita all'insegna dell'impegno, della resilienza, della responsabilità e della solidarietà.

1 La ricerca dal titolo: "I contesti di apprendimento per la formazione degli adulti ai tempi del Covid-19, una prospettiva italo-brasiliana" è inserita in un più vasto programma interuniversitario di collaborazione scientifica. Il responsabile scientifico è Paolo Di Rienzo e vede la collaborazione di Jarina Rodrigues Fernandes). Questo contributo presenta i primi risultati di una parte dell'indagine svolta nel contesto italiano.

2. Il contesto: la confraternita murid

La confraternita murid viene fondata in Senegal da Cheikh Ahmadou Bamba M'Baché, nel 1883, in Senegal, all'interno dell'etnia wolof. È una delle confraternite della costellazione del sufismo islamico e prevede un insieme di pratiche di culto e regole di condotta, basate sull'amore e sulla non violenza, dove l'educazione è centrale, perché permette alle persone di vedere e dividere ciò che è positivo da quello che è negativo (Schmidt, 1994).

L'elemento centrale della Muridiyya è il rapporto tra il serign (la guida spirituale, in wolof) e il *talibe* (il discepolo). Questo rapporto si basa sull'obbedienza di quest'ultimo verso la sua guida, sull'impegno che assume a lavorare gratis per suo conto e sulla volontà del discepolo ad impegnarsi in un cammino verso Dio. La peculiarità del muridismo è rappresentata proprio dall'abbinamento della preghiera al lavoro, della pratica di una certa etica del lavoro e dal senso della disciplina e della gerarchia. La nascita di questa confraternita si colloca in un determinato momento storico in Senegal, durante il quale il colonialismo prende il sopravvento sulla struttura culturale e sociale del paese e provoca il disfacimento della classe dirigente autoctona (Galeazzi, 2021).

Il modello di educazione che viene trasmesso nella comunità propone uno stile di vita fortemente orientato al lavoro, che viene affrontato con perseveranza e spiritualità (Ndyaye, 2006). I murid vengono educati a coltivare un sentimento di rispetto di sé molto forte, al valore della pazienza e dell'ottimismo (Kaag, 2006).

La Muridiyya è stata capace di adattarsi ai mutamenti che ha subito la società senegalese, da confraternita radicata negli ambienti agricoli, dopo gli esodi rurali causati dalle siccità persistenti verificati negli anni Sessanta/Ottanta del secolo scorso, si è riorganizzata nel contesto urbano, anche nella gestione delle attività produttive di reddito, che passano dal contesto agricolo a quello commerciale, immobiliare e di gestione dei trasporti (Schmidt, 1994).

La capacità di cogliere e affrontare i cambiamenti permette alla confraternita di essere protagonista anche nel fenomeno migratorio, prima con movimenti quasi esclusivamente verso la Francia e successivamente verso altri paesi europei come l'Italia, ma anche verso gli Stati Uniti.

I murid che affrontano l'emigrazione ritrovano nelle loro destinazioni la loro comunità, la loro *dahira*², che viene costituita dove si concentra la presenza dei confratelli. I valori alla base del muridismo aiutano i confratelli a far fronte ai problemi insiti nell'immigrazione, sia dal punto di vista sociale che psicologico (Kaag, 2006). Nascono comunità organizzate e un luogo, la loro moschea, che è anche centro di aggregazione e accoglienza (Schmidt, 1994). I luoghi sono scelti con cura in spazi abbastanza lontani dalle abitazioni per evitare di arrecare disturbo durante le feste e le celebrazioni. I murid devono sapersi distinguere per disciplina, ordine, buona creanza. L'immagine pubblica dev'essere quella di gente solidale, cortese, laboriosa. In Italia ci sono diverse sedi della comunità: a Brescia, a Rimini, a Ladispoli, a Cagliari, sedi ampie e ben tenute, acquistate con il contributo di tutti i fratelli, che destinano parte dei loro guadagni alla vita associativa della comunità. Si progetta con cura l'interazione con il territorio di accoglienza: la costituzione di una forma associativa definita e riconosciuta, ben identificabile dalle istituzioni locali e dalle autorità della sicurezza, permette la costruzione di una rete di contatti con la realtà locale all'insegna della collaborazione e della reciprocità (Schmidt, 1994).

La *dahira* è un'organizzazione di aiuto reciproco e di solidarietà, ma ha soprattutto una vocazione religiosa e sociale: promuove la centralità del lavoro e dell'onestà, la conservazione dell'identità etnica e culturale wolof; la pratica di un Islam moderato e laico; l'importanza dello studio come elevazione religiosa e culturale; ma svolge anche funzioni di tipo mutualistico dell'appartenenza alla comunità, particolarmente rilevante per gli immigrati (Ndyaye, 2006).

La forza sociale espressa dalla Muridiyya si basa sulle reti di appartenenza familiare e religiosa che stimolano e aiutano le reti commerciali costruite attraverso la migrazione (Riccio, 2008), costituendo un esempio di transnazionalismo, come processo attraverso il quale i migranti tessono reti e mantengono relazioni sociali multiple che collegano la società di origine a quelle di destinazione, creando spazi sociali

2 Il termine *dahira* proviene dalla lingua araba, dove vuol dire "cerchio". Nel muridismo fa riferimento al luogo dove si incontrano un gruppo di confratelli abitanti nella stessa zona e discepoli dello stesso serign.

fluidi che attraversano i confini, anche grazie all'utilizzo delle innovazioni tecnologiche (Riccio, 2008) che garantiscono il collegamento e la gestione delle comunità insediate fuori dal Senegal e nuove forme di pratiche di educazione e di culto, come lo studio delle scritture e l'esercizio della preghiera (Galeazzi, 2021).

3. La metodologia della ricerca

Il disegno della ricerca fa riferimento a un approccio metodologico di tipo qualitativo (Mantovani, 1998). La strategia di ricerca che si è ritenuta più opportuna si richiama al paradigma interpretativista con intento idiografico (Corbetta, 2003; Trincherò, 2009) che può penetrare e comprendere la complessa questione dell'apprendimento esperienziale degli adulti immigrati e della valorizzazione delle competenze così acquisite.

Si è optato per un orientamento di tipo qualitativo, che ha permesso un approccio di tipo descrittivo e narrativo dei fenomeni-processi in educazione (Cambi, 2009). La ricerca qualitativa permette un approccio olistico ad una realtà complessa, attraverso lo studio degli esseri umani nel loro contesto, nelle interazioni con gli altri e nella loro totalità. Pertanto, si è realizzato uno studio in profondità su una comunità, al fine di dare conto della ricchezza della dimensione umana, culturale, cognitiva all'interno del contesto prescelto e nella specifica realtà storico sociale in cui si colloca (Coggi, 2005).

In questa prima fase si è ritenuto utile approfondire l'impatto che l'emergenza da Covid-19 ha avuto sugli immigrati e le azioni collettive messe in atto per rispondere ai bisogni della comunità murid, con l'obiettivo di far emergere i saperi comunitari utili ad affrontare una situazione del tutto inedita e imprevedibile. Pertanto, in coerenza con l'approccio metodologico della ricerca, nel mese di ottobre 2020 sono state realizzate tre interviste in profondità con i rappresentanti delle comunità murid di Cagliari, Rimini e Ladispoli (Roma), delle quali si presenta in questa sede un'analisi testuale relativa agli aspetti educativi insiti in questa specifica forma comunitaria.

L'intervista in profondità permette al ricercatore di accedere alla prospettiva dei soggetti scelti sulla base del piano di rilevazione della ricerca, ha finalità conoscitiva ed è guidata dall'intervistatore sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione (Corbetta, 2003).

Le tre interviste sono state realizzate con la modalità della videochiamata, hanno avuto una durata di circa un'ora ciascuna, sono state registrate e trascritte fedelmente.

L'analisi dei dati delle interviste è stata realizzata secondo un approccio olistico, allo scopo di comprendere i fenomeni, i punti di vista e le prospettive delle persone, pertanto la presentazione dei risultati ha seguito una prospettiva narrativa. Si è proceduto ad un'analisi tematica, recuperando in ogni intervista i passaggi che riguardano i singoli temi di interesse del ricercatore (Gianturco, 2005). Sono state individuate delle argomentazioni, dei temi chiave e a loro sostegno e illustrazione sono stati riportati brani delle interviste, con l'obiettivo di comprendere e interpretare il punto di vista del testimone privilegiato.

Attraverso l'analisi dei testi, sono state individuate quattro unità di significato relativamente a: l'informazione sul rispetto del confinamento e sulla prevenzione sanitaria, il sostegno al reddito e l'accesso ai beni di prima necessità, la gestione dei casi di positività al Covid 19 con la cura delle pratiche di rimpatrio delle salme dei confratelli deceduti per Covid 19 e il sostegno psicologico e spirituale.

4. I primi risultati: le comunità murid di Cagliari, Rimini e Ladispoli durante l'emergenza Covid-19

Quando nel mese di marzo 2020 viene decretato il *lockdown* a causa della pandemia da Covid 19, molti dei senegalesi murid sono costretti a interrompere le loro attività di lavoro; la maggior parte sono commercianti, venditori ambulanti e per molte settimane non possono uscire per lavorare.

Le comunità murid si mobilitano immediatamente, non è possibile incontrarsi come si fa di solito di fronte a un problema collettivo, ma vengono subito organizzate videochiamate, gruppi WhatsApp, ogni modalità utile a tenersi in contatto viene utilizzata.

Il Decreto dell'11 marzo 2020 prevede la chiusura delle attività produttive non necessarie, la limitazione degli spostamenti, l'adozione di misure di prevenzione igienico-sanitaria. La prima preoccupazione della comunità è quella di fare il possibile per informare in modo chiaro e completo i propri confratelli, affinché sappiano esattamente quali comportamenti adottare:

La prima cosa che abbiamo fatto come comunità, utilizzando i nostri canali di informazione e dopo esserci assicurati di aver compreso bene le indicazioni contenute nel decreto, è stato di divulgare il tipo di comportamento da adottare. Abbiamo realizzato dei messaggi vocali e dei video messaggi in lingua wolof che abbiamo fatto girare sui tutti i nostri account social, sui gruppi WhatsApp, in ogni modo possibile, per essere certi che tutti sapessero cosa fare, considerato che la maggior parte di noi sono impegnati nel commercio ambulante, girano nei mercati settimanali. Abbiamo anche un gruppo consistente di persone che hanno la partita Iva, ma che di fatto fanno i parcheggiatori abusivi, è un fenomeno piuttosto importante nel nostro territorio. È stato un colpo molto duro per tutti loro, ma sono stati tutti molto ligi, ci è venuto in aiuto anche il Corano, che dice che quanto in un posto c'è una malattia, tu non devi andare, non devi muoverti e non devi rischiare di portare tu stesso una malattia altrove. Siamo abituati al rispetto delle regole (A.N., Cagliari).

Tra noi ci sono moltissimi analfabeti, è stato necessario realizzare delle comunicazioni in wolof per avvisare tutta la comunità che bisognava rispettare il confinamento, il distanziamento e le norme igieniche. Abbiamo realizzato una catena tra i vari gruppi WhatsApp e abbiamo fatto rimbalzare il messaggio nel modo più ampio possibile. Era importante avvisare anche che la sede della nostra *dahira* era chiusa, perché di norma quando c'è un problema ci incontriamo lì e c'era il rischio che le persone si presentassero nella nostra sede, dove era autorizzato a restare soltanto il custode (S.P., Rimini).

Il *lockdown* ha imposto un diverso modo di vivere gli spazi domestici:

Se c'è stata una difficoltà, è stata quella di rimanere in spazi ristretti per molte settimane, considerato che nella maggior parte dei casi viviamo in gruppo in piccoli appartamenti che normalmente usiamo solo per pregare, dormire, lavarci, mangiare. Questo non posso negare che in alcuni momenti poteva pesare, ma ha prevalso il senso di responsabilità delle persone. Abbiamo organizzato dei gruppi di lettura del Corano, per tenere occupati soprattutto i ragazzi più giovani, che soffrivano di più il confinamento in spazi ristretti. Questo ha permesso di rivolgere il pensiero altrove, di tenersi occupati, di affidarsi alla fede (A.N., Cagliari).

Il secondo ambito da curare è stato quello del sostegno al reddito e dell'accesso ai beni di prima necessità:

I bonus potevano essere richiesti tramite i patronati o accedendo autonomamente sul portale dell'Inps. Bisognava spostarsi da casa o avere un pc e questo era un problema. Io per fortuna sono un operatore di patronato, ho fatto oltre 350 richieste tra le mie ore di servizio e il resto da casa, la sera e nel weekend, mi sono fatto mandare i documenti via WhatsApp e non mi sono fermato fino a che non ho caricato l'ultima domanda. Ho utilizzato l'arte di arrangiarsi, evitando che la gente dovesse uscire di casa, in un momento in cui era comunque meglio limitare ogni spostamento, ho trovato il modo per avere tutti i dati e caricarli. Hanno tutti ricevuto i bonus e questo è stato un grande aiuto per loro, ha permesso alle persone di aspettare con serenità che la situazione migliorasse (A.N., Cagliari).

È stato importante monitorare tutte le forme di assistenza economica offerte anche dai singoli comuni: individuare le procedure, compilare i moduli per chi non sa scrivere, rispettare i tempi di consegna delle domande e monitorare che andassero a buon fine. Su queste cose era necessario essere presenti, come ti ho detto molti dei nostri ragazzi non sono mai andati a scuola (S.P., Rimini).

Il comune di Ladispoli ci ha contattato, siamo molto conosciuti qui e abbiamo ottimi rapporti con le autorità locali. Ci hanno detto di informare i nostri fratelli che potevano richiedere una carta per acquistare cibo e altri beni necessari. Ci siamo attivati per far avere a tutti l'informazione e per seguirli nelle pratiche necessarie (T.M., Ladispoli).

Quando il governo senegalese stanziava delle risorse per aiutare i propri cittadini che si trovano all'estero senza una fonte di reddito, l'ambasciata del Senegal di Roma coinvolge la comunità murid, prima costituendo un comitato di gestione con la presenza di alcuni rappresentanti per stabilire i criteri di attribuzione delle risorse e poi per raggiungere i potenziali beneficiari e informarli di questa opportunità. Si sceglie di destinare le risorse solo a coloro i quali non erano nelle condizioni di accedere ai bonus del governo italiano: studenti, disoccupati, senegalesi in transito in Italia, famiglie colpite dal virus:

Abbiamo fatto da tramite per far sì che le persone che avevano diritto accedessero alla piattaforma per fare domanda. Era importante che gli aiuti, dei comuni, del governo italiano e dell'ambasciata, fossero

redistribuiti equamente tra le persone. Questa è stata l'attività di coordinamento più importante, gestire queste opportunità in termini comunitari e non individuali (A.N., Cagliari).

Per quanto riguarda l'accesso ai beni di prima necessità, viene in aiuto anche il tradizionale modo di affrontare le emergenze economiche nel muridismo: fare una raccolta di denaro alla quale chi può contribuisce volentieri:

A Rimini la maggior parte dei ragazzi sono ambulanti, non potendo uscire di casa a lavorare non avrebbero avuto soldi per acquistare gli alimenti. Abbiamo fatto subito una raccolta di soldi, a cui ha partecipato anche l'Associazione dei senegalesi di Rimini e un contributo importante lo hanno dato le donne della nostra comunità e abbiamo comprato olio, riso, zucchero, cipolle. Ci siamo organizzati per la distribuzione individuando le case dove c'era più bisogno, valutando in quale casa c'era una prevalenza di ambulanti e lavoratori a giornata e quindi un maggiore bisogno. Abbiamo comunicato alla Questura che avremmo circolato per questo motivo e non abbiamo avuto problemi. In realtà abbiamo raccolto una somma così importante, che una parte l'abbiamo donata alla Protezione civile di Rimini (S.P., Rimini).

Qui a Ladispoli siamo tutti ambulanti nei mercati, oppure ci mettiamo la borsa in spalla e andiamo a vendere a Roma. All'inizio, le persone più in difficoltà contattavano altri confratelli che gli passavano un po' di soldi con la Postpay almeno per andare a comprare un po' di riso. Poi, come abbiamo sempre fatto, abbiamo avviato una colletta, chi stava lavorando o era in cassa integrazione ha donato per chi non aveva nulla. Abbiamo comprato da mangiare e siamo andati casa per casa a consegnare (T.M., Ladispoli).

In altri casi la rete preesistente della comunità murid col territorio e con l'associazionismo locale permette di rispondere efficacemente in maniera indiretta:

Per chi non poteva accedere al bonus, abbiamo avuto la grande disponibilità dell'associazionismo locale. Ci ha chiamato la Caritas e ci ha detto di inviare a chi aveva bisogno un numero di telefono per richiedere la consegna dei pasti a casa. La Croce Rossa ha consegnato pacchi di generi alimentari, ci hanno chiamato loro dicendo di mandare le persone a ritirare. Siamo stati aiutati molto, da una straordinaria rete di solidarietà, tanto che non abbiamo dovuto noi occuparci di questo aspetto e quindi abbiamo detto ai nostri fratelli, sì di andare a prendere gli aiuti, ma di mettersi a disposizione anche loro come volontari e infatti abbiamo fatto pacchi e consegnato pasti anche noi. Se ricevi aiuto, devi contribuire anche tu ad aiutare gli altri (A.N., Cagliari).

Dopo le prime settimane, siamo stati contattati dalla Protezione civile, ci hanno chiesto di segnalare le situazioni dove c'era bisogno di aiuto, abbiamo chiesto di aiutare soprattutto le donne con bambini. Per i nostri confratelli che vivono a Roma, ci ha dato una grossa mano la comunità di Sant'Egidio, chiedendoci di segnalare le situazioni critiche, anche in questo caso abbiamo dato priorità alle mamme e ai bambini. Dobbiamo considerare che alcuni nostri confratelli erano rientrati in Senegal a trovare la famiglia di origine e sono rimasti per mesi bloccati, senza poter rientrare e quindi lavorare. Ma per alcuni di loro qui c'erano le mogli con i bambini, senza nessuna entrata economica. Per questo la nostra priorità è stata sempre quella di seguire donne e bambini (T.M., Ladispoli).

La comunità si trova ad affrontare un ruolo delicato nei confronti dei confratelli contagiati dal virus e anche in questo caso si valorizza la capacità di dialogo, il senso di responsabilità, il prendersi cura degli altri:

A Rimini c'è un grande albergo, proprietà di alcuni senegalesi, dove vivono circa 50 nostri connazionali. Uno di loro, durante uno screening sul luogo di lavoro, è risultato positivo. Siamo stati contattati immediatamente dalla Asl che ci ha chiesto un supporto perché era necessario rintracciare tutti i residenti dell'hotel e sottoporli al tampone. Siamo andati all'hotel, siamo riusciti a far rientrare tutti, abbiamo informato che era necessario che facessero il tampone. C'erano 25 positivi asintomatici. Sono stati trasferiti in un hotel Covid. Ci hanno detto che la Caritas doveva farsi carico dei pasti. In realtà quello che la Caritas poteva garantire era una quantità di cibo che per i ragazzi copriva il pranzo e la colazione. Allora abbiamo fatto una nuova raccolta fondi e abbiamo preparato e consegnato la cena ai ragazzi che sono rimasti confinati 28 giorni, fino a che i tamponi sono risultati negativi. Tenevamo i contatti con loro, che essendosi asintomatici, scalpitavano per tornare a lavorare. Gli abbiamo fatto capire che

loro potevano essere pericolosi per le persone fragili, pertanto dovevano accettare il confinamento (S.P., Rimini).

Come la maggior parte degli immigrati, anche per i murid è di fondamentale importanza, in caso di decesso fuori dal Senegal, avere la garanzia che la propria salma sia rimpatriata.

Abbiamo avuto dei decessi per Covid, eravamo pronti a organizzarci seguendo le procedure della normativa italiana, ma il governo senegalese ha emesso una disposizione che vietava il rimpatrio delle salme di chi era deceduto per Covid e indicava di seppellire le salme nel luogo del decesso. Per noi questo era inaccettabile. Ci siamo messi a fare delle ricerche per capire come superare questo problema. Non solo noi, ma anche le comunità della Svizzera, della Francia, degli Stati Uniti d'America e abbiamo prodotto insieme un documento, basandoci su delle prove e delle ricerche tra i diversi protocolli dei ministeri della Sanità dei paesi europei e statunitensi, che regolano il trasporto delle salme, per dimostrare che questo avviene in modo del tutto sicuro anche in caso di decesso per un virus di questo genere. Ci siamo dati appuntamento sulla piattaforma Zoom che utilizziamo ormai per tenerci in contatto con le varie comunità presenti nel mondo e alla fine il Presidente del Senegal ha dovuto fare un passo indietro e annullare la disposizione (A.N. Cagliari).

L'educazione murid prevede che di fronte a un ostacolo, si debba lavorare in condivisione per superarlo e, anche in questo caso, la rete dei saperi della comunità riesce a costruire una risposta determinante per risolvere un problema complesso.

In una comunità religiosa, i riti collettivi e la preghiera sono molto importanti, scandiscono la vita delle persone; il confinamento ha imposto dei limiti, ma "ci siamo arrangiati, come sempre, d'altronde" (A.N., Cagliari).

Per la preghiera del venerdì in Moschea, che si svolge nella sede della nostra associazione e che nel Corano è un momento essenziale, attraverso la tecnologia ci siamo organizzati: per la recita del Corano ci siamo divisi le parti da preparare entro il venerdì e l'Imam ha fatto la sua preghiera via WhatsApp. Poi per le altre attività dell'associazione, noi usiamo già a livello internazionale Zoom, abbiamo fatto degli incontri con 52 paesi su questa piattaforma (A.N., Cagliari).

La comunità murid non è semplicemente una rete di persone che si impegna per l'aiuto reciproco, è prima di tutto una comunità religiosa, che si fonda sulla preghiera e sulla riflessione spirituale. La prova a cui l'umanità è stata sottoposta nell'affrontare la pandemia trova un senso nelle riflessioni dei murid:

Il virus è un segnale che il Signore ci ha mandato, stavamo tutti correndo troppo, forse non stiamo riflettendo su alcune cose che hanno un valore rispetto ad altre, sul fatto che il più forte vince sempre sul più debole, il virus colpisce tutti, ricchi e poveri, bianchi e neri. Il virus è una creatura quasi invisibile che ha colpito in modo particolare le grandi potenze: la Cina, gli Stati Uniti, l'Europa. C'è un messaggio in quanto sta accadendo, il nostro modo di vivere e di comportarci è cambiato così profondamente per una piccola creatura che neanche riusciamo a vedere (A.N., Cagliari).

I ragazzi più giovani erano irrequieti, preoccupati perché il *lockdown* perdurava e bisognava pagare gli affitti, le bollette. A quel punto, noi, i più anziani, abbiamo dovuto dare il buon esempio, non potevamo disperarci. Era dura anche per noi, ma siamo musulmani e dobbiamo affrontare quello che ci mette davanti la vita. Questa esperienza ci ha insegnato che la vita può cambiare all'improvviso, per tutti. Ma se hai pazienza, anche le cose negative passano. Questa è la nostra filosofia, che ci ha dato la forza di vivere ed andare avanti (T.M., Ladispoli).

Alla base della nostra comunità c'è la solidarietà, ma questo evento ci ha insegnato ad essere ancora più solidali, più uniti, più compatti. Una persona da sola non può fare niente, bisogna fare rete, soprattutto bisogna prendersi cura dei più deboli, perché senza questa collaborazione cosa avrebbero potuto fare delle persone senza mezzi, chiusi dentro una casa? (S.P., Rimini).

5. Conclusioni

I primi risultati acquisiti consentono di individuare alcuni tratti ed elementi conoscitivi emergenti, seppure in forma provvisoria, poiché la ricerca è in corso di svolgimento e prevede lo studio di altri tipi di contesti di apprendimento anche in una prospettiva di educazione comparata (Italia-Brasile).

Il racconto dei tre rappresentanti della comunità murid rappresenta la narrazione di un agire collettivo, dei saperi e delle competenze mobilitati per affrontare un evento imprevisto e sconosciuto. Nelle azioni messe in atto si possono riconoscere obiettivi ben chiari di esercizio di valori, competenze e volontà di partecipare attivamente alla gestione dell'emergenza in collaborazione con la realtà sociale del territorio di accoglienza:

- la circolazione delle informazioni su prevenzione e confinamento con i podcast in lingua wolof sui gruppi Whatsapp per favorire il rispetto delle regole di convivenza civile;
- la gestione equa delle opportunità, gestendo le diverse forme di aiuto attraverso una logica di priorità (prima i soggetti più fragili come le donne e bambini) e di reciprocità (ricambiare dell'aiuto ricevuto dagli enti benefici attraverso la disponibilità a fare volontariato);
- la raccolta fondi nella comunità in parte destinata alla Protezione civile e alla Caritas come espressione di partecipazione e condivisione delle risorse;
- la collaborazione con le Asl per la gestione dei casi positivi nelle case e negli hotel Covid quale esercizio della responsabilità e complementarietà dei ruoli;
- la gestione delle difficoltà di confinamento in piccoli spazi attraverso i turni di preghiera e lettura collettiva del Corano che rappresenta un esercizio alla resilienza.

I murid attingono a tutte le risorse interne alla comunità, fatte di competenze, conoscenze, ruoli e le integrano con le risorse presenti nel contesto di appartenenza, la rete associativa del territorio, i rapporti con le istituzioni, per costruire una risposta ai bisogni causati dall'emergenza sanitaria. Anche di fronte a un evento del tutto nuovo, emergono i tratti distintivi dell'educazione della contraternità: l'appartenenza, la solidarietà, la capacità di prendersi cura degli altri, il dialogo e la reciprocità. Essere comunità di apprendimento vuol dire anche dare priorità ai più bisognosi tra i bisognosi, distribuire equamente le opportunità, promuovere la resilienza, dando esempio di ottimismo e di capacità riflessiva. L'accettazione della pandemia, intesa come opportunità di dare un nuovo senso al vivere quotidiano e di condividere un percorso di crescita individuale e collettiva, rappresenta un valore educativo molto significativo e una testimonianza di quanto il sapere comunitario nella migrazione sia una chiave fondamentale, ma spesso sconosciuta, per garantire agli individui l'esercizio di una cittadinanza, non intesa in termini giuridici e formali, ma come presenza di se stessi nel mondo.

La comunità murid presenta alcuni dei tratti distintivi dell'apprendimento situato nei contesti di pratica (Brown, Campione, 1990; Brown, Collins, Duguid, 1989):

- responsabilità individuale associata a condivisione di gruppo: i membri responsabili della comunità condividono la competenza che hanno o assumono responsabilità circa forme di apprendimento collaborativo;
- strutture familiari e rituali dei partecipanti: le strutture principali della partecipazione vengono ripetutamente messe in pratica. La natura ripetitiva e rituale di attività è un aspetto essenziale, perché consente di passare da una struttura condivisa a un'altra in modo veloce e disinvolto. Le strutture rituali consentono di sviluppare una capacità strategica di tipo metacognitivo che si manifesta in una immediata e crescente adesione alle finalità e agli obiettivi della comunità;
- comunità di discorso: ogni comprensione è di natura dialogica. Nei contesti di apprendimento, il discorso condiviso e la conoscenza comune sono desiderabili quanto la competenza individuale. In una comunità i dialoghi forniscono il modello di riferimento per i novizi affinché adottino la struttura discorsiva, gli obiettivi, i valori e i processi di pensiero propri della comunità. Con l'andar del tempo la comunità assume una voce comune e costruisce una comune base di conoscenza, un sistema condiviso di significati.
- molteplici zone di sviluppo prossimale: la zona di sviluppo prossimale definisce la distanza tra i livelli attuali di comprensione e i livelli che possono essere raggiunti in collaborazione con gli altri e/o con il supporto di attrezzature efficaci. È presente una concezione della comunità costituita da molteplici zone di sviluppo prossimale, attraverso le quali i suoi partecipanti possono navigare in percorsi differenti e con ritmi diversi. Una zona di sviluppo prossimale può comprendere persone, adulti, con varie competenze, ma può comprendere anche manufatti come libri, video e attrezzature;
- semina, migrazione e appropriazione di idee: le idee seminate dai membri della comunità migrano verso altri partecipanti e persistono nel tempo. I partecipanti alle attività sono liberi di appropriarsi del

lessico, delle idee, dei metodi di tutti e, appropriandosene, trasformano queste idee attraverso l'interpretazione personale. Dato che l'appropriazione delle idee e delle attività è multidirezionale, si usa il termine appropriazione reciproca, che dà conto della natura bidirezionale del processo di appropriazione. Questo non deve infatti essere inteso come limitato alla modalità attraverso la quale il novizio impara dall'esperto per mezzo di un processo statico di imitazione, interiorizzando i comportamenti osservati senza mutarne il modo. Piuttosto, persone di tutte le età e con differenti livelli di competenza e interessi seminano l'ambiente con idee e conoscenze di cui si appropriano altri con ritmi diversi, in relazione ai loro bisogni e all'attuale stato delle zone di sviluppo prossimale in cui sono impegnati.

Possiamo affermare che la comunità murid svolge un ruolo di comunità educante (Dewey, 1938), esercitando una responsabilità pedagogica nei confronti dei propri confratelli e del contesto socio-culturale in cui è inserita (Freire, 2002), attraverso un modello di comunità di pratica e di apprendimento (Wenger, 2006). La comunità dimostra di saper trasferire valori, conoscenze e competenze acquisite nel contesto di origine, in quello di destinazione, esercitando una cittadinanza attiva, attraverso comportamenti responsabili, condivisione di conoscenze e di risorse per il bene comune, trasformando una situazione di crisi in un'opportunità di crescita e cambiamento (Mezirow, 2003).

Nota bibliografica

- Bateson G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Edizione originale pubblicata 1972).
- Brown A. L., Campione J. C. (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. *In Human Development*, 21, 108-125.
- Brown J. S., Collins A., Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cambi, F. (2009). La ricerca educativa nel Novecento. Linee per un'interpretazione. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 1(1), 39-45. In https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-2897 (ultima consultazione 30/09/2021).
- Coggi C. (2005). La ricerca in educazione. In C. Coggi, P. Ricchiardi. *Progettare la ricerca empirica in educazione* (pp. 19-30). Roma: Carocci.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: il Mulino.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata 1970).
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galeazzi S. (2021). Mouridyya, lan la? Esquisse sullo sviluppo di un transnazionalismo del lavoro tra Senegal e Italia. *Antrocom Journal of Anthropology*, 17(1), 67-73.
- Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Studio.
- Kaag M. (2006). Il ruolo della confraternità dei muridi nella vita dei migranti senegalesi. In A. Casella Paltrinieri (Ed.), *Un futuro in gioco: tra Muridi senegalesi e comunità italiana* (pp. 125-131). Milano: Franco Angeli.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. London: Cambridge University Press.
- Frabboni F., Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Loidice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani S. (Ed.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1991).
- Morgan-Klein B., Osborne M. (2007). *The Concepts and Practice of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Ndyaye L. (2006). Il posto del lavoro nell'opera di Cheikh Ahmadou Bamba. In A. Casella Paltrinieri (Ed.), *Un futuro in gioco: tra Muridi senegalesi e comunità italiana* (pp. 117-124). Milano: Franco Angeli.
- Riccio B. (2008). Spazi transnazionali: esperienze senegalesi. In Riccio B. (Ed.), *Migrazioni transnazionali dall'Africa. Etnografie multilocali a confronto* (pp. 49-73). Torino: UTET.
- Schmidt O. (1994). *Islam, solidarietà e lavoro. I Muridi senegalesi in Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Telfener U., Casadio L. (2003) (Eds.). *Sistemica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Trinchero R. (2009). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1998).



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Comunità per minori e strategie di prevenzione educativa dei comportamenti antisociali

Maria Grazia Simone

Associate professor of Education | University eCampus, Novedrate (Co) (Italy) | mariagrazia.simone@uniecampus.it

Child and Youth Residential Care and educational prevention strategies for anti-social behaviour

Abstract

Child and Youth Residential Care, in welcoming the child and the young person coming from the net of social disadvantage, existential marginality and educational poverty, aims to counter the development of antisocial behaviors by offering personalized planning to guarantee: well-being, healthy spaces for growth and socialization, support and continuity in school attendance, criteria of action and self-regulation rules, alternative behavioral models, compared to those experienced in the family. The educational intervention is aimed at the person, at the defense and enhancement of the human profile towards which the entire educational project extends. The contribution sets out some criteria for planning and conducting the educational intervention of community workers and thus offering crucial protective factors of prevention against the onset of antisocial behavior in children and young people in care.

Keywords

educational community, childhood, prevention, antisocial behavior, well-being

La comunità educativa, nell'accogliere il bambino e il ragazzo proveniente dal circuito del disagio sociale, della marginalità esistenziale e della povertà educativa, si propone di contrastare lo sviluppo di comportamenti antisociali offrendo una progettualità personalizzata per garantirgli benessere, spazi sani di crescita e di socializzazione, supporto e continuità nella frequenza scolastica, criteri d'azione e norme di autoregolazione, modelli comportamentali alternativi, rispetto a quelli esperiti in famiglia. L'intervento educativo punta alla persona, alla difesa e alla valorizzazione del profilo d'uomo verso cui si protende l'intero progetto educativo. Il contributo enuncia alcuni criteri per progettare e condurre l'intervento educativo degli operatori di comunità e così offrire cruciali fattori protettivi di prevenzione rispetto all'insorgenza di comportamenti antisociali nei bambini e nei ragazzi presi in carico.

Parole chiave

comunità educativa, minori, prevenzione, comportamento antisociale, benessere

1. La comunità di accoglienza come luogo di benessere infantile

La nascita della comunità educativa di accoglienza per minori¹ è l'esito del generale processo di de istituzionalizzazione (Illich, 1972) che, in Italia, ha preso avvio dalla metà degli anni Sessanta del secolo scorso, in seguito ai grandi cambiamenti culturali, sociali, politici ed economici di quel periodo e alla necessità di abbandonare un modello assistenziale di tipo massivo, spersonalizzante se non decisamente "alienante" (Massa, 1977).

Il passaggio dagli istituti alla comunità ha dato vita ad una varietà di strutture residenziali che accolgono bambini in condizione di disagio sociale, da soli oppure accompagnati dalle madri, laddove possibile. Il modello della presa in carico è a bassa intensità assistenziale, prevede un numero di ospiti molto ridotto rispetto al passato, richiede l'allestimento di ambienti educativi che ricalchino lo spazio familiare ed esige la personalizzazione degli interventi educativi, psicologici e socio-sanitari.

Le nuove forme di accoglienza, dedicate a bambini e ragazzi in difficoltà, allontanati dalla famiglia d'origine per ragioni di protezione, sono caratterizzate da un ambiente a misura del minore, dal numero limitato di utenti, dall'organizzazione centrata sui bisogni dei piccoli ospiti, dalla progettazione personalizzata come principale linea guida di tutto l'intervento educativo.

La comunità educativa diviene luogo di benessere se è in grado di mettere al centro la persona, di procurargli beneficio, di prestare attenzione, ascolto empatico e anche occasioni di silenzio, di comprensione, di prossimità, di sicurezza e di calore: tutti elementi indispensabili per sostenerne la fatica della crescita di un bambino, vulnerabile e spesso già provato dalla vita che, attraverso la cura esclusiva a lui riservata, impara a sua volta a prendersi cura di sé, degli altri e del mondo.

L'ambiente comunitario di tipo familiare si offre al bambino come uno spazio educativo per acquisire autonomia, per promuovere percezioni di accoglienza e di accettazione, di rassicurazione e di fiducia, funzionali ad accompagnarlo nelle tappe dello sviluppo e a superare, dove possibile, alcune disfunzionalità evolutive potenzialmente ereditabili dal contesto familiare di origine.

La realtà comunitaria diviene così dispositivo dialogico, accogliente (da tutti i punti di vista, a partire dagli ambienti e dagli arredi) per garantire percezioni di sicurezza e di protezione, di vicinanza affettiva e di intensità relazionale mediante la strutturazione di legami di attaccamento validi e supportanti. Sul fronte sociale, la comunità contrasta l'emarginazione pensando il bambino, e promuovendo le sue attività educative e di socializzazione all'esterno, non soltanto nella prospettiva del suo divenire adulto ma nel presente, nel suo voler essere membro attivo della propria realtà familiare, dove possibile, e del più ampio contesto sociale.

2. Infanzia istituzionalizzata, famiglia di origine e rischio di comportamenti antisociali

Quali sono i bisogni educativi dei bambini ospiti delle comunità? In che modo prevenire in loro l'insorgenza di comportamenti antisociali?

I bambini inseriti in comunità educative di accoglienza provengono dal circuito del disagio sociale (Simone, 2011a), ossia da quella condizione di fragilità, prolungata nel tempo, in cui la persona, per una serie complessa di fattori interconnessi, non è in grado di utilizzare pienamente le proprie risorse e le opportunità offerte dal contesto di vita, isolandosi o subendo emarginazione.

Il focus del disagio infantile oggi può essere legato al concetto di povertà educativa, di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, di vulnerabilità, di disuguaglianza. E' povero non soltanto il bambino indigente, privo di mezzi economici, ma anche colui che non dispone di strumenti simbolici, di stimoli culturali adeguati (Paparella, Simone 2021), di risorse affettive valide in grado di supportarlo nella sua crescita, per questo esposto a forme di abbandono psicologico, educativo, morale. Contrastare ogni povertà educativa intesa come "mancanza delle competenze necessarie per uno sviluppo adeguato e per farsi strada nella vita", significa "coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità" (Dato, 2016).

1 In questo lavoro, per ragioni pratiche e nel rispetto della differenza di genere, scriviamo "minore", "bambino", "preadolescente", "ragazzo" ecc. anche per indicare soggetti femminili.

Nella varietà delle situazioni familiari di disagio e di quelle proprie dei contesti sociali marginali, il bambino caratterizzato da povertà educativa può fare il suo ingresso in comunità di accoglienza subito dopo la nascita o anche successivamente, con la madre oppure da solo. Se più grandicello, egli porta con sé un universo simbolico del tutto particolare, provenendo da esperienze familiari piuttosto atipiche, caratterizzate da conflittualità tra i genitori, da precarietà esistenziale degli stessi, da dipendenze, da vissuti abbandonici, da trascuratezza affettiva, persino da situazioni di maltrattamento, di violenza e di abuso.

Quella che si viene a dipanare, a ben guardare, è una fitta trama di fattori di rischio, tra loro intrecciati ed ormai generalmente riconosciuti che, se non divengono oggetto di un intervento educativo precoce, tempestivo, intenzionale e organico, possono predisporre a reiterare la condizione di disagio e di marginalità propria del nucleo familiare, incentivando le condotte antisociali e dunque lo stigma.

Lo svantaggio culturale, la mancanza di validi riferimenti affettivi, la precarietà economica, abitativa, sanitaria e il relativo rischio per la salute fisica e psichica, l'emarginazione sociale, la probabilità di essere soggetti ad abuso e a trascuratezza, le difficoltà scolastiche sono fattori di grande criticità, in grado di cumularsi tra di loro, predispongono a numerosi disagi e all'emergere di ulteriori, potenziali rischi. Non è un caso, infatti, che le difficoltà economiche si associno spesso ad un incremento dei sintomi di depressione e di ansia, a problemi di inserimento sociale e ad un alto grado di conflittualità coniugale. Tutto ciò influisce sull'adattamento del bambino (Parke *et alii*, 2004), indebolendo progressivamente la sua autostima e la capacità di reagire alle difficoltà.

Laddove l'ambiente non sostiene il conseguimento, da parte della persona, dei suoi compiti di sviluppo, si possono generare comportamenti antisociali e psicopatologia in quanto "espressione di un fallimento nella negoziazione dei compiti evolutivi, cui fa seguito [anche] una deviazione del percorso normativo" (Sabatello, Stefanile, 2016, p. 30).

Nei contesti del disagio sociale, avere un solo genitore rappresenta un ulteriore fattore di criticità: rispetto ai bambini che vivono in una famiglia con due genitori, quelli di una madre sola (Simone, 2011b) avrebbero più probabilità di esporsi a malattie congenite, alla eventualità di vivere in un contesto di diffusa deprivazione. Questi elementi, nel lungo periodo, penalizzano la condizione di vita e le prospettive esistenziali del bambino (Botting, Rosato, Wood, 1998). In adolescenza, i ragazzi di famiglie con un solo genitore presentano maggiori probabilità di sviluppare una malattia psichiatrica o la dipendenza da sostanze e ad un'elevata possibilità di morte prematura (Ringbäck Weitoft, Hjern *et alii*, 2003).

Sul fronte delle cure parentali, a questi bambini sembrerebbe mancare, tra gli altri aspetti, la presenza dell'adulto di riferimento nella sua funzione di mediatore rispetto alla realtà esterna, di supporto nella esplorazione e nella conoscenza del mondo, di "base sicura" (Bowlby, 1989) per il suo sviluppo e per il suo benessere psico-fisico.

La condizione di disagio familiare incrementa l'eventualità di sviluppare un attaccamento insicuro (Weinfield, Whaley e Egeland, 2008), conferendo scarsa capacità di riconoscere le proprie emozioni ed imparare a regolarle (Trevarthen, 1979).

È ragionevole pensare che si sia dinanzi a minori che, nel loro contesto familiare di provenienza, non sono sufficientemente accolti, considerati, ascoltati, sostenuti perché, per i loro genitori, altre sono le priorità, non ultima quella assicurare la sopravvivenza materiale del nucleo.

La mancanza di disponibilità emotiva, da parte dell'adulto, necessaria per creare la giusta sintonia tra i due poli della relazione (Emde, 2000), mina l'autostima del bambino e lascia prevalentemente insoddisfatti tutti i suoi bisogni che, per questo, meritano una "speciale" attenzione, al pari di quelli, più noti e tradizionalmente riconosciuti, attestati da una certificazione medica.

Nello sviluppo dei comportamenti antisociali nell'infanzia gioca un ruolo determinante la presenza di una certa "continuità intergenerazionale" nel comportamento di madri e padri che influenza la genesi precoce di quelli del bambino (Larsson, Viding, Rijdsdijk *et alii*, 2008).

Nel nostro paese i problemi di condotta e di aggressività nella popolazione infantile sono in progressivo aumento (Pandolfi, 2010). I bambini che presentano tali difficoltà sono a rischio per lo sviluppo futuro di comportamenti violenti, cui si associano problemi di salute mentale, droup-out scolastico, abuso di sostanze, difficoltà occupazionali, problemi familiari e di coppia, nonché l'eventualità di mettere in atto azioni criminose in età adolescenziale e adulta (Aguilar, Sroufe, Egeland, Carlos, 2000).

Dinanzi all'insorgenza di disturbi del comportamento, in crescente diffusione nella popolazione infan-

tile, occuparsi tempestivamente di essi diventa sempre più importante perché non divengano precursori di fenomeni di aggressività e di violenza verso gli altri e verso se stessi.

La comunità educativa, nell'accogliere il bambino proveniente dal circuito del disagio sociale, della marginalità esistenziale e della povertà educativa, si propone di contrastare lo sviluppo di comportamenti antisociali offrendo una progettualità personalizzata per garantirgli benessere, spazi sani di crescita e di socializzazione, supporto e continuità nella frequenza scolastica, criteri d'azione e norme di autogestione, modelli comportamentali alternativi, rispetto a quelli esperiti in famiglia, puntando alla persona, alla difesa e alla valorizzazione del profilo d'uomo verso cui si protende l'intero progetto educativo (Simone, 2020).

3. Quattro criteri di intervento educativo

Il bambino vulnerabile, a rischio di comportamenti antisociali e di esclusione sociale, è certamente fragile e però, proprio per la durezza delle condizioni di vita esperite nel suo nucleo familiare di origine, al pari di un fiore cresciuto su un terreno pietroso che vuole sbocciare ad ogni costo, è capace di straordinarie manifestazioni di resilienza, è desideroso di cure esclusive, di validi modelli educativi, di strumenti di tutela, di condizioni di benessere, di generale riscatto.

I quattro criteri dell'intervento educativo, individuati e di seguito esposti, possono guidare il lavoro degli operatori di comunità nel percorrere alcuni, precisi sentieri d'azione e così offrire cruciali fattori protettivi di prevenzione rispetto all'insorgenza di comportamenti antisociali nei bambini e nei ragazzi presi in carico.

Partecipazione e emancipazione sociale

Il bambino vulnerabile, proprio in quanto tale, ha bisogno di essere posto "al centro": delle attenzioni esclusive dei suoi *caregivers*, della proposta didattica della scuola, delle cure degli educatori di comunità, della considerazione del gruppo dei pari, delle responsabilità del gruppo sociale.

Questa prospettiva richiede un nuovo tipo di sguardo dell'adulto sul bambino in modo da non intenderlo più in chiave deficitaria, nel suo "non essere ancora grande", ma come componente attivo e propositivo della sua realtà di vita, in grado di influenzarla esplicitando le sue attese e i suoi bisogni.

Il bambino e il preadolescente, in altre parole, richiedono diritto di libera espressione, di considerazione attenta, di viva partecipazione in quanto non subiscono il mondo, ma lo agiscono: sono in grado di intervenire nel corso degli eventi, di esprimere la loro opinione, di manifestare punti di vista, opzioni e preferenze, di essere protagonisti del contesto circostante.

Anche i servizi per l'infanzia sono sempre più sollecitati a prendere in considerazione l'opinione dei bambini in modo da coinvolgerli direttamente nei processi decisionali che li riguardano (Lazzari, 2016, p. 23).

Mentre i principi e i criteri della partecipazione infantile sono tutti da costruire, il minore, soprattutto se appartenente ai circuiti del disagio sociale e della marginalità, va sollecitato ad esprimersi, a co-costruire significati nelle sue realtà di vita, ad incidere su di esse e a trasformarle.

Come afferma Savio (2019), quando la dinamica partecipativa coinvolge persone e gruppi che vivono una condizione di emarginazione culturale e sociale, essa restituisce *agency* a questi soggetti e diventa una preziosa opportunità di emancipazione e di *empowerment*. La partecipazione assume persino una dimensione etico-politica legata, da una parte, al riconoscimento del valore di ciascuno, dall'altra alla realizzazione di condizioni sociali che permettano al bambino di essere effettivamente valorizzato avendo possibilità di espressione e di incisività nelle realtà di cui è parte.

Questo, evidentemente, implica per la comunità educativa l'essere il luogo privilegiato di una accoglienza dell'infanzia e della preadolescenza vulnerabili che non si traduce in opera di mera assistenza, ma nell'essere spazio di un intervento globale volto al sostegno della relazionalità, della partecipazione, dei processi motivazionali, dell'autostima, dell'emancipazione e dello sviluppo personale e sociale.

L'attività ludica

Il gioco rappresenta, per il soggetto in via di sviluppo, l'esperienza centrale della sua vita, il luogo della libera e autonoma espressione di se stesso, lo strumento (si pensi, in particolare, al gioco simbolico) attraverso il quale egli assoggetta la realtà ai propri desideri.

Almeno a partire dagli studi di Huizinga, Callois, Piaget, Vygotskij, Betheleim, ecc. si è dato dignità al gioco come fonte principale di sviluppo perché si è compreso che non si tratta di un momento di mero trastullo e che non va considerato mediante pregiudizi adultistici: grazie al gioco, l'infanzia vive, cresce e impara.

L'attività ludica consente al bambino e al preadolescente di comprendere il mondo circostante, oltre che se stesso, la natura della relazione con l'altro, la struttura dei ruoli sociali e contribuisce allo sviluppo della capacità di adattamento, poiché incrementa la possibilità di gestire la realtà e l'azione per mezzo del pensiero.

La componente simbolica, fortemente proiettiva, insita nel gioco infantile, è emblema della voglia di relazionalità, di mettersi in comunicazione con il resto del mondo, ma allo stesso tempo della necessità di rientrare in possesso di sé e del proprio "mondo" ogni volta che lo si desidera, in cicli che si ripetono e che, per questo, rassicurano e incentivano il coinvolgimento.

Giocare abitua al confronto con gli altri, ad imparare da loro e, contestualmente, di imparare qualcosa su di sé perché abilita alla negoziazione dei significati e dei punti di vista.

Il gioco consente di attivare le risorse personali e motivare anche il bambino e il ragazzino vulnerabile, accompagnandolo nell'acquisizione di conoscenze, strategie d'azione e competenze per la vita sociale.

Mediante il gioco con regole, il soggetto matura occasioni di autoregolazione, di accettazione e comprensione del funzionamento del proprio comportamento e della convivenza sociale, funzionali allo sviluppo del rispetto dell'altro. Nel gioco con regole il bambino si assoggetta non più ad una persona, ma ad una "disposizione" (norma o regola, a seconda dei casi), sia pure ancora flessibile ed incerta; una disposizione che è accolta e gradita perché consente di ordinare e disciplinare il costante pendolarismo fra il piano della realtà e il piano della irrealtà (Paparella, 2005).

I giochi di esercizio, i momenti ludici strutturati da parte dell'educatore nello spazio comunitario e quelli spontanei, le attività laboratoriali, ecc. sono funzionali a sviluppare la percezione dell'identità corporea, un incremento delle capacità espressive e creative, lo sviluppo di autonomia, la volontà e la capacità di esplorare lo spazio circostante.

Tutte le attività si offrono al bambino in forma ludica nella consapevolezza che, nel gioco, "non conta tanto compiere il gesto motorio in sé, quanto organizzare una certa intenzionalità dietro quel movimento" (Perucca, 1994).

La pratica della cura

La comunità educativa diviene importante occasione di sviluppo per il bambino se la si considera in quanto luogo elettivo di cura, quest'ultima intesa in senso pedagogico in quanto pratica educativa e "fabbrica dell'essere": «aver cura di certe relazioni dà forma al nostro essere secondo quanto in esse accade; aver cura di certe idee modella il nostro pensiero secondo quanto esse coltivano; aver cura di certe persone genera uno scambio relazionale che dà forma alla nostra essenza» (Mortari, 2017, p. 92).

L'autoregolazione delle proprie emozioni e l'autoefficacia sul fronte relazionale rappresentano delle importanti conquiste per il bambino ospite di comunità educative, appartenente al circuito del disagio sociale.

Mediante le sistematiche pratiche di cura a lui rivolte, egli gradualmente impara a comprendere qual è il suo posto nel mondo, a riconoscere il suo ruolo e quello degli operatori, ad adeguare il proprio comportamento e a porsi in assetto comunicativo valido, esercitandosi all'acquisizione di una prima identità sociale. A tal fine risultano utili i giochi con regole, i giochi simbolici e le drammatizzazioni, i giochi di squadra, le attività laboratoriali, le sessioni di ascolto empatico in setting informale per sollecitarlo a raccontarsi, a riconoscere e imparare a gestire le proprie emozioni, specie negative, a sperimentarsi per acquisire capacità di scelta e di autocontrollo, per produrre un incremento di tutte le facoltà creative e espressive anche mediante l'offerta di indispensabili esperienze di socializzazione tra pari all'esterno della struttura.

Ci piace qui riproporre l'efficace immagine, ideata da F. Cambi (2019), del "quadrilatero della cura", che descrive gli aspetti che animano e regolano ogni rapporto educativo:

- la prossemica, in quanto capacità di "stare vicino", di "stare al servizio", di rappresentare una "base sicura", all'occorrenza anche spazio di "rifugio" e di "conforto";
- l'empatia che, dal vissuto di prossemica, alimenta reciprocità e disponibilità nell'emozione di "partecipare ad un vissuto comune che fa/da' sicurezza e gioia";

- l’ascolto, che “apre all’altro come un-altro-da-me e crea rispetto e reciprocità”;
- il dialogo in quanto capacità di “stare faccia-a-faccia in condizione paritetica o quasi per dare-ragioni e giudicarle insieme”.

Dal nostro punto di vista, questi fattori rappresentano imprescindibili criteri di intervento all’interno di una comunità educativa che accoglie bambini e ragazzi a rischio di comportamento antisociale.

Se tutta “l’opera educativa può essere letta come aver cura dell’altro perché l’altro impari ad aver cura di sé” (Mortari, 2017), nell’incontro con l’adulto e nel sereno esercizio dell’accoglienza il minore, anche in condizioni di marginalità e di disagio sociale, richiede ed ottiene il sostegno più adeguato al suo sviluppo.

L’educazione delle emozioni

I progressi compiuti dalle neuroscienze (Cannon, 1987; Le Doux, 1997) riconoscono alle emozioni il loro essere non soltanto mero esito meccanico dell’incontro tra stimolo e risposta perché si configurano come processo articolato, multidimensionale, che interessa insieme corpo, pensiero, linguaggio, metacognizione, mondo psichico e reazioni fisiologiche. L’emozione riveste una funzione relazionale (comunica agli altri come ci sentiamo) ed una autoregolativa (ci avverte delle modificazioni psicofisiche che stanno interessando il nostro corpo). Si tratta di un processo sempre attivo che non conosce fasi di latenza né età di insorgenza.

Questa nuova concezione delle emozioni, e della loro significatività evolutiva, orienta le pratiche educative verso l’incremento di consapevolezza da parte degli educatori, scolastici, comunitari e familiari, della necessità di gestire meglio le proprie manifestazioni emozionali e di guidare i soggetti in via di sviluppo alla scoperta delle proprie, al fine di contribuire al loro benessere globale (Simone, 2019).

La competenza emotiva nell’infanzia si apprende essenzialmente dalle modalità comunicative e relazionali dell’adulto, da indicazioni accompagnate sempre da manifestazioni di affetto e di empatia, dalla continua vicinanza affettiva, dall’interessamento autentico quali presupposti fondamentali per maturare la capacità di affidarsi all’altro, generando fiducia.

I bambini e i ragazzi possiedono un ricchissimo mondo interiore e sono tenuti a sviluppare progressivamente, nel corso della loro crescita, la capacità di leggerlo. Pertanto l’adulto diviene la voce narrante del patrimonio emotivo della persona in via di sviluppo, lo sostiene, lo incoraggia e lo accompagna in questo viaggio esplorativo tra le sue emozioni, spiegandogli che cosa gli accade dentro e perché.

Si tratta di agevolare, nel soggetto in educazione, «la progressiva presa di coscienza delle ‘informazioni’ che gli provengono dai suoi vissuti emozionali, la capacità di riconoscere questi ultimi nelle loro sfaccettature, la capacità di comunicarli ad altri ed, eventualmente, di modificarli» (Contini, 1992, p. 173).

E’ possibile, mediante l’etica della cura (Mortari, 2006), che è in connessione con la ricerca del bene (Valbusa, Ubbiali, Silva, 2018) abilitare i sentimenti dell’amore, della fede, della fiducia e della gratitudine e sostenere l’orientamento personale ai valori morali aiutando il soggetto in via di sviluppo a “frequentare” la sua interiorità, a sviluppare la conoscenza di sé e delle proprie capacità, delle proprie peculiarità e dei propri limiti, dei propri bisogni e delle proprie istanze di senso.

E poi, da qui, renderlo capace di oltrepassare il proprio mondo e aprirsi con generosità agli altri attraverso pratiche come la disponibilità, il servizio, la gratuità, il dono.

Un giusto apprendimento emotivo collega tra loro rispetto, gioia, amicizia e bellezza e riesce a risvegliare nel bambino, gradualmente, l’amore per quello che apprende e anche l’amore per la vita.

Nella prima infanzia risulta imprescindibile, nei contesti educativi, l’offerta di attività come collaborare, venire in soccorso dei pari, impegnarsi in giochi collaborativi, fare l’esperienza del dono, sviluppare empatia, imparare a condividere, superare gli ostacoli, riconciliarsi dopo i conflitti in quanto indispensabili occasioni per aprirsi all’altro da sé e così contrastare l’insorgenza di comportamenti antisociali.

Un compito educativo irrinunciabile, in comunità, per sostenere l’educazione delle emozioni implica la capacità dell’adulto educatore di prestare occhi, bocca e orecchio al bambino, accompagnandolo nella quotidianità comunitaria (Bastianoni, 2000), con la presenza fisica e con l’intenzionalità della mente, rendendosi disponibili a commentare quello che gli accade e che prova ascoltando, spiegando, raccontando, confrontandosi empaticamente con lui.

4. Verso l'inclusione sociale

Molto si deve ancora lavorare per il benessere di alcuni bambini e di alcuni preadolescenti troppo spesso ai margini della società, dell'attenzione pedagogica e di quella delle politiche educative.

La finalità dell'intervento educativo, destinato ai minori portatori di disagio sociale ospiti di comunità educative, punta ad arricchire il loro background esperienziale, la disponibilità di strumenti e di risorse per agire nel mondo. Si tratta, sin dalle prime fasi dello sviluppo, di offrire alcune opportunità di crescita, di supportare la *potestas agendi*, di orientare e di motivare, di aiutare a decidere e a scegliere, di prendere consapevolezza dei propri bisogni e anche delle proprie capacità.

Educare al cambiamento, in questa prospettiva, significa sollecitare il bambino ad uscire dalla condizione di svantaggio e guardare la realtà mediante nuove lenti, attraverso ulteriori filtri interpretativi. Questo implica, come indicano pure le Linee di indirizzo nazionali (2017) e il programma P.I.P.P.I. analizzato nel numero monografico di *Studium Educationis* (Milani, Serbati, 2019), un significativo lavoro di accompagnamento, tramite una pluralità di interventi, sui genitori affinché imparino a rispondere ai bisogni dei loro figli e liberarne il potenziale umano, anche se vivono in situazione di vulnerabilità.

L'ottenimento di condizioni di benessere e la riuscita del progetto si raggiungono mediante un paziente lavoro di accompagnamento educativo all'interno di una concezione ecologica e sistemica (Bronfenbrenner, 1986) dello sviluppo infantile, in chiave di lavoro di rete con gli altri soggetti del territorio (centri riabilitativi, consultori, associazioni educative, sportive, ecc.) che si occupano del caso. L'idea di protezione del minore richiama in modo sempre più diffuso la visione di un intervento globale, di rete e il più possibile olistico che agisca sul bambino nella sua interezza e che abbia come focus il contesto relazionale all'interno del quale il minore si colloca (Marchesini, Monacelli, Molinari, 2019).

La comunità educativa può ottenere i risultati attesi e delineati all'interno del progetto educativo personalizzato di ogni bambino se diviene dispositivo che assicura sicurezza, percezioni di fiducia e contemporaneamente accompagnamento all'autonomia, se garantisce una stretta connessione con l'ambiente circostante, se offre protezione delle storie e dei legami (Premoli, 2012, 2017).

Mediante tutte queste premure, la residenzialità comunitaria può configurarsi come efficace e dinamico dispositivo di cura, in grado di suscitare sviluppo e cambiamento, crescita ed emancipazione.

L'educazione dell'infanzia vulnerabile non riguarda soltanto la struttura residenziale. Diviene una importante occasione, per il gruppo sociale e le istituzioni, per esercitare forme di corresponsabilità educativa nelle opzioni da compiere a favore del bambino in ottica di "servizio", ossia di quell' "ufficio nobile e ricco" che è l'educazione delle giovani generazioni (Paparella, 1983).

L'indigenza cognitiva, materiale e relazionale, la povertà educativa si colmano mediante la predisposizione, per il bambino e il ragazzino vulnerabile, di occasioni per generare nuove modalità di comportamento, per riconoscere e gestire le risorse interiori, per prendere possesso della loro esistenza e divenirne attivi protagonisti.

Integrazione e inclusione possono nascere soltanto dove è prevista una progettualità educativa che sfrutti ampie reti di collaborazione e di confronto (De Anna, 2014). Il compito da portare avanti, tra le istituzioni responsabili della presa in carico, è di creare sinergie e alleanze sempre più strette. La comunità, più che in passato, oggi è consapevole che l'intervento educativo offerto ha bisogno di sponde con l'esterno e, per questo, non si chiude in se stessa, non ritiene di essere in sé bastante, per questo ricerca sempre più frequentemente alleanze e collaborazioni, in un'ottica di condivisione della responsabilità, di ampia partecipazione. E anche di cambiamento, se è vero che

accogliere e accompagnare significa sviluppare un percorso esistenziale rendendosi conto che i cambiamenti sono tanto dei soggetti quanto dei contesti e, quindi, avendo cura di tenere i collegamenti tra il soggetto che cambia, il contesto che cambia, e quindi il rinnovamento delle risorse di cui il soggetto ha bisogno (Canevaro, 2001, pp. 9-30).

Le eventuali problematiche comportamentali di tipo antisociale possono essere prevenute attivando interventi precoci e su ampia scala perché non rivolti soltanto al singolo individuo o al suo nucleo familiare, bensì indirizzati all'intero contesto di vita e ad altri setting sociali importanti, quali il gruppo dei pari, la scuola e il vicinato (Isola, Mancini, 2007).

Per questa via, la comunità di accoglienza, assieme alla scuola e alle altre agenzie educative, diventa in grado di svolgere un importante ruolo sociale: educare cittadini attivi e partecipi, in grado di liberarsi dalle catene della povertà educativa, della stereotipia familiare, del rischio di sviluppare comportamenti antisociali per conquistare migliori condizioni di benessere, di qualità di vita, di inclusione e di produttività all'interno delle dinamiche della convivenza civile.

Nota bibliografica

- Aguilar B., Sroufe L.A., Egeland B., Carlson, E. (2000). Distinguishing the early-onset/persistent and adolescent antisocial behaviour types: from birth to 16 years. *Development and Psychopathology*, 12, 109-132.
- Bastianoni P. (2000) (a cura di). *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Botting B., Rosato M., Wood R. (1998). Teenage mothers and the health of their children. *Population Trends*, 93, 19-98.
- Bowlby J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1988).
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 1979).
- Cambi F. (2019). Prima, dopo e con il gioco: la cura. In A. Bobbio, A. Bondioli (a cura di), *Gioco e infanzia. Teoria e scenari educativi* (pp. 161-170). Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2001). Per una didattica speciale dell'integrazione. In D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione* (pp. 9-30). Trento: Erickson.
- Cannon B. W. (1987). The James Lange Theory of Emotions. A critical examination and A Alternative Theory. *American Journal of Psychology*, 100, pp. 567-586.
- Contini M. G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dato D. (2016). Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità. In I. Loiodice, B. De Serio (a cura di), *Luoghi e Tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti* (pp. 47-67). Torino-Paris: L'Harmattan.
- De Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Emde R. N. (2000). Next steps in emotional availability research. *Attachment & Human Development*, 2, pp. 242-248.
- Illich I. (1972). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori (Edizione originale pubblicata 1971).
- Isola, L., Mancini, F. (2007). *Psicoterapia cognitiva dell'infanzia e dell'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Larsson H., Viding E., Rijdsdijk F.V. et alii (2008). Relationships Between Parental Negativity and Childhood Antisocial Behavior over Time: A Bidirectional Effects Model in a Longitudinal Genetically Informative Design. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, pp. 633-645.
- Lazzari A. (2016) (a cura di). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Le Doux J. (1997). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini e Castoldi (Edizione originale pubblicata 1996).
- Marchesini R., Monacelli N., Molinari L. (2019). Comunità educative per minori: quali prospettive? *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, pp. 5-26.
- Massa R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Milani P., Serbati S. (a cura di) (2019). Il Programma Nazionale P.I.P.P.I.: un'innovazione sociale a favore delle famiglie vulnerabili. Numero monografico. *Studium Educationis*, 1.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017). *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Roma.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, 2, pp. 91-105.
- Pandolfi M. (2010). I disturbi esternalizzanti nell'infanzia. *Psicoterapeuti in-formazione*, 6, pp. 50-69.
- Paparella N. (1983). Scuola e famiglia. Servizio o utenza? *La famiglia*, 98, pp. 41-52.
- Paparella N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*. Roma: Armando.
- Paparella N., Simone M. G. (2020). Indigenza cognitiva. Rischio per l'umanità. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 2, pp. 157-164.
- Parke R. D., Coltrane S., Duffy S., Buriel R., Dennis J., Powers J., French S., Widaman K.F. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment, Mexican American and European American families. *Child Development*, 75, pp. 1632-1656.
- Perucca A. (1994). Implicazioni pedagogiche ed educative. In G. Cattanei (a cura di), *Civiltà del gioco nella società complessa*. Brescia: La Scuola.

- Premoli S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socio educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Premoli S. (2017). Residential Child and Youth Care in Italy. *Relational Child & Youth Care Practice*, 2, pp. 70-86.
- Ringbäck Weitoft G., Hjern A., Haglund B., Rosén M. (2003). Mortality, severe morbidity, and injury in children living with single parents in Sweden: a population-based study. *Lancet*, 361, pp. 289-295.
- Sabatello U., Stefanile S. (2016). Lo sviluppo antisociale: dal bambino al giovane adulto. In C. Faliva, C. Pierlorenzi. *Promuovere la salute nella realtà virtuale e territoriale* (pp. 26-41). Raleigh (USA): Aonia.
- Savio D. (2019). Il gioco, la “voce resistente” del bambino. In A. Bobbio, A. Bondioli (a cura di), *Gioco e infanzia. Teoria e scenari educativi* (pp. 81-102). Roma: Carocci.
- Simone M. G. (2011a). Nati in comunità. I figli delle giovani madri sole. In L. Martiniello (a cura di), *L'infanzia in una stagione di crisi* (pp. 263-281). Napoli: Guida.
- Simone M. G. (2011b). *Marginalità e compiti educativi. Strategie d'intervento per giovani madri sole e disagiate*. Napoli: Guida.
- Simone M. G. (2019). La gestione delle emozioni nella relazione educativa, *Pedagogia e Vita*, 2, pp. 79-87.
- Simone M. G. (2020). Il disagio sociale infantile e la comunità educativa di accoglienza. Strategie educative di promozione del benessere. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 603-612.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.). *Before Speech. The beginning of Human Communication* (pp. 149-169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In J. Cassidy, P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 78-101). New York: The Guilford Press.
- Valbusa F., Ubbiali M., Silva R. (2018). Il bene nel pensiero dei bambini. Una ricerca educativa nella scuola dell'infanzia e primaria. *Encyclopaideia-Journal of Phenomenology and Education*, 50, pp. 47-66.



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

A time of Madness: il tempo della pandemia nei racconti degli adolescenti

Paolo Bonafede

Adjunct professor | Department of Humanities, University of Trento (Italy) | paolo.bonafede@unitn.it

A time of madness: the age of the pandemic in teenagers' narratives

Abstract

The pandemic has changed the school experience of adolescents, especially with its periods of interpersonal distancing. This contribution offers an exploratory investigation into the experiences, narratives and reflections of students of a secondary school to the relationship between the pandemic, its educational effects - the conversion of the school experience into distance learning - and the reverberations on adolescents of that experience.

Keywords

Writing, Pandemic, Adolescents, School, Narrative

La pandemia, con i suoi periodi di distanziamento interpersonale ha modificato l'esperienza scolastica degli adolescenti. Il presente contributo offre un'indagine esplorativa circa le esperienze, le narrazioni e le riflessioni degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado sul rapporto fra pandemia, i suoi effetti educativi – in primis la conversione dell'esperienza scolastica in DAD – e i riverberi sugli adolescenti di tale esperienza.

Parole chiave

Scrittura, Pandemia, Adolescenti, Scuola, Narrazione

1. Pandemia, DaD e adolescenza

Il compito assunto con questo breve contributo di ricerca è quello di esplorare il rapporto fra la pandemia, i suoi effetti educativi – in primis la conversione dell’esperienza scolastica in DAD – e i riverberi sugli adolescenti di tale esperienza, a partire dalle testimonianze dirette che questi ultimi hanno offerto a riguardo della loro quotidianità ferita. Per svolgere questa ricerca – di natura teorico-pratica – si è considerato logicamente adeguato sviluppare il lavoro facendo riferimento a due premesse e alla conseguente esperienza didattica implementata, che propone spunti per discutere del carattere formativo della scrittura per la rielaborazione di eventi traumatici.

Le premesse fanno riferimento a due ambiti differenti della riflessione pedagogica. Da un lato vi è un assunto di natura fenomenologico-descrittiva, trattato in questo primo paragrafo. La pandemia ha caratterizzato in maniera significativa l’esperienza scolastica e di vita quotidiana dei soggetti in età evolutiva. Infanzia, pre-adolescenza e adolescenza sono state interessate in modalità disomogenee da esperienze di chiusure repentine degli spazi di vita quotidiani, con i *lockdown* nazionali prima, locali poi, che hanno condotto a sospendere il tempo iper-accelerato della contemporaneità (Rosa, 2015). A sostituzione della vita abituale sono intervenute le tecnologie digitali, che hanno cercato di farsi spazio surrogato di mediazioni a distanza, provando a tenere vivo il filo delle relazioni e delle attività scolastiche, ricreative e sportive, che altrimenti si sarebbe bruscamente interrotto (Rivoltella, 2021). Questo flebile collegamento con l’esterno non ha però potuto sostituire le forme consolidate di quotidianità “in presenza”: gli adolescenti in particolare, che sviluppano la loro identità nella riconfigurazione degli spazi relazionali coi pari e con gli adulti significativi (Barone, 2019), si sono trovati privati improvvisamente di un contesto, quello scolastico, dove apprendimento formale e relazioni educative informali convergono, generando in continuazione potenziali esperienze di sviluppo.

L’emergenza sanitaria legata alla diffusione del Coronavirus ha avuto come effetto iniziale un ripensamento delle forme di organizzazione sociale e lavorativa: anche la scuola italiana non si è sottratta a questa fase di riconfigurazione, e da marzo 2020 ha optato per la DaD, acronimo di Didattica a Distanza, quale pratica univoca di insegnamento-apprendimento digitale. Essa ha rappresentato una risposta certamente non nuova nella forma proposta – basta pensare a modalità di formazione a distanza già presenti quali i MOOC (Knox, 2014) – ma inedita nella repentinità e nella universalità dei tempi di esecuzione: ciò ha richiesto un’azione di sincronizzazione tecnologica da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo-didattico, dai dirigenti scolastici al corpo docente, fino a giungere agli studenti e alle loro famiglie (Ranieri, 2020). Le diverse esperienze e declinazioni della DaD nell’anno scolastico 2019-20, convertita nell’anno scolastico 2020-21 in DDI, ovvero Didattica Digitale Integrata (secondo i più recenti documenti ministeriali), hanno chiaramente interessato numerosi ricercatori e studiosi, impegnati nel vagliare questo repentino ripensamento delle modalità di istruzione e di formazione, i criteri e i principi di valutazione e l’effettiva efficacia delle prassi didattiche *online* inevitabilmente imposte dalla contingenza dell’evento pandemico e messe in atto in ogni segmento scolastico e universitario (Lucisano, 2020). Il dibattito ha corso più volte il rischio, specie nell’opinione pubblica, di coincidere con una scelta di campo dicotomica, tra estimatori e denigratori della didattica a distanza¹. Quello che però – spesso e volentieri – non è stato oggetto di riflessione scientifica, è il complesso insieme di effetti che tale esperienza ha avuto sui principali soggetti interessati dalla massiccia azione di didattica a distanza, vale a dire gli adolescenti.

Come rileva Montanari, la scuola da casa, sorta per colmare l’imprevisto vuoto di attività in presenza nel marzo 2021, è caratterizzata da diversi e complessi aspetti, anche critici (2021). In particolare, con l’impossibilità della frequenza scolastica continuativa, è venuta meno la possibilità per il gruppo-classe di coltivare la dimensione relazionale. La DaD ha certamente permesso di affrontare il drammatico ed epocale contesto pandemico, ma ha allo stesso tempo generato ostacoli alla costruzione delle relazioni tra insegnanti e studenti/ studentesse, tra ogni alunno / alunna e il resto del gruppo-classe, riducendo l’attenzione e il coinvolgimento emotivo nell’apprendere. Secondo Lucangeli (2019), proprio il coinvolgimento emotivo

1 Come rileva Bertecchi, quello che ha nuociuto al modo in cui l’istruzione a distanza è entrata a far parte del senso comune è la sua associazione con stati di disagio e di emergenza (2021, p. 9); ciò non ha permesso di mettere in risalto le potenzialità integrative del digitale con la presenza, in forme di didattica mista, o *blended*.

offerto dalla presenza fisica e dalla comunicazione situata tra insegnanti e discenti è stato il *minus* principale prodotto dalla scuola in emergenza. Sulla base di una legittima gerarchia e valutazione della priorità dei diritti – che ha costretto in più fasi a forme di confinamento – sono stati promossi quei processi di formazione da remoto che hanno prodotto disagio emotivo. Il distanziamento interpersonale, inopportuno definito sociale, è stato l'effetto di una pedagogia del virus (Sousa Santos, 2020) che ha prodotto “un inevitabile quanto allarmante riverbero sulla vita degli adolescenti, esposti all'esperienza straniante e inattesa del *lockdown*, depotenziandone le risorse e esasperando in loro condizioni già presenti come ansia, irrequietezza, isolamento e regressioni” (Montanari, 2021, p. 100).

In conclusione, appare evidente come l'impatto prolungato delle diverse forme assunte dalla scuola a distanza (o digitalmente integrata) abbia ridotto la portata educativo-formativa del contesto “scuola”, inteso come luogo e occasione principe nella quotidianità degli adolescenti per generare relazionalità e sviluppo identitario. Se è attendibile l'affermazione per cui solo stando in mezzo agli altri e possibile imparare a conoscersi e riconoscersi (Mancaniello, 2020), si può verificare direttamente – tramite le testimonianze offerte dagli adolescenti – gli esiti dell'interruzione dei ritmi socio-emotivi e dell'influenza del confinamento nelle esistenze adolescenziali (Favretto et al., 2021). Così facendo si può comprendere meglio il travagliato itinerario di crescita vissuto dagli adolescenti nell'ultimo biennio.

2. Identità narrativa: raccontarsi come spazio di cura e formazione

La seconda premessa, che consegue alla prima appena presentata, riguarda le modalità con cui si è inteso realizzare tale esplorazione. Ho ritenuto necessario assumere il modello teoretico dell'identità narrativa, che nelle sue plurali e consolidate declinazioni – filosofiche (Ricoeur, 1988; 1996), psicologiche (Liccione, 2019) e pedagogiche (Bruner, 1991; 1996) – consente di attingere al vissuto degli studenti, dando a ciascuno di loro la possibilità di esprimersi e di condividere le proprie riflessioni nello spazio narrativo offerto. Secondo questo approccio teoretico si riconosce che il Sé è riflesso e abitato dalle cose, dalle relazioni e dal mondo. Con “riflessione” in questo caso non si fa riferimento a un'esperienza di ripiegamento su di sé, di rapporto del soggetto con i propri atti, che isola il soggetto dalla realtà. Con Heidegger si può dire:

Il se stesso ci è, è presente allo stesso esserci senza che vi sia bisogno di una riflessione o percezione interna, ma prima di qualsiasi riflessione. La riflessione intesa come volgersi indietro (*Rückwendung*) è soltanto un modo per cogliere se stessi, non però il modo in cui primariamente il Sé si apre. Tuttavia il modo in cui il se stesso si svela a sé nell'esserci fattuale si può anche chiamare propriamente “riflessione” (*Reflexion*), a patto d'intendere questa espressione non come accade comunemente, cioè come un ripiegarsi attonito dell'io, bensì come un nesso (*Zusammenhang*), conformemente al senso ottico. «Riflessione» in questo caso significa: rifrangersi in qualcosa, irradiarsi di riflesso, cioè mostrarsi riflessi in qualcosa (*im Widerschein sich zeigen*) (Heidegger, 1986, p. 152).

Quindi si può affermare che si è presenti a sé attraverso la rifrazione, il riflettersi nelle cose, come un fascio di luce si rifrange sulla superficie che incontra. In ciò di cui ci si occupa o preoccupa, in ciò a cui ci si dedica, in ciò che si fa e in chi s'incontra, nel vivere di tutti i giorni è con-scoperto, è compreso il Sé che entra in rapporto. In questo senso la coscienza di sé è fondata sull'esistenza fattuale, sulla vita concreta, in quanto essa è di volta in volta emotivamente situata nel commercio con il mondo e con gli altri (Arciero, Bondolfi, 2012). Ciò significa che, se si concepisce l'identità secondo il modello presentato, si propone la questione del “chi” dell'agire e del sentire a un nuovo livello: quello della temporalità e del vissuto. In questa prospettiva l'identità si fa categoria pratico-performativa, in quanto “dire l'identità di un individuo o di una comunità, vuol dire rispondere alla domanda: chi ha fatto questa azione? chi ne è l'agente, l'autore?” (Ricoeur, 1988, p. 375). La correlazione tra identità e azione che rinvia ad un soggetto agente implica il ricorso al racconto: “rispondere alla domanda ‘chi?’ [...] vuol dire raccontare la storia di una vita. La storia raccontata dice il *chi* dell'azione. L'identità del chi è a sua volta una identità narrativa” (*ibidem*).

Dire chi uno è implica pertanto che ogni emozione, ogni passione, ogni esperienza e ogni azione individuale siano comprese nell'ambito di una dimensione storica caratterizzata dal permanere della persona, che rimane sé stessa nel tempo e muta sulla base delle interazioni e delle relazioni che la plasmano. Queste due modalità identitarie rappresentano gli estremi di un pendolo in perenne oscillazione, che Ricoeur pre-

senta con estrema precisione (1996): da un lato si definisce l'univocità di un individuo (*idem*) identificandolo come tale nonostante la variabilità dell'esistenza, dall'altro il medesimo individuo si trasforma continuamente (*ipse*), ricostruisce il proprio vissuto in rapporto all'interazione col mondo. In questo modo l'esperienza che ogni individuo fa assume significati a partire dalla relazione con il mondo e con gli altri e dalla rielaborazione compiuta soggettivamente.

All'interno di tale configurazione identitaria, l'atto con cui prendono forma l'identità personale e la connessione degli eventi, in una trama coerente, è la narrazione, il racconto che plasma, unifica e fornisce senso alla molteplicità dell'esistenza. Narrare è un atto interpretativo, che prende avvio da una prospettiva particolare, e si realizza nella dinamica intenzionale di raccontare a qualcun altro. La narrazione è pertanto quello strumento specifico a disposizione dell'essere umano che permette di costruire la propria identità, in un processo circolare dinamico e di interazione con le altre persone e con il mondo, costruendo e ricostruendo significati che vengono poi condivisi (Donato, 2021). Le narrazioni non sono produzioni individuali isolate dal contesto nel quale ci incontriamo, si costruiscono intorno agli artefatti culturali utilizzati per produrre le narrative, la descrizione delle persone involucrate, i cambi nella forma delle interazioni, in un continuo processo di rinegoziazione dei significati. Proprio questi tratti ermeneutici e relazionali fanno del racconto, nelle molteplici forme che può assumere, uno strumento prioritario nell'esplorazione formativa. In pedagogia le riflessioni di Jerome Bruner (1991; 1996) hanno da tempo messo in luce come l'itinerario formativo si configuri nella forma del racconto, un divenire e dispiegarsi insoluto in cui il soggetto che si narra fa suo un criterio letterario per scoprirsi e istituire il proprio io, in cui il dibattito interiore produce autobiografie significative. L'identità personale dunque si rivela e prende forma nel vivere quotidiano, nell'incontro con ciò che essa non è – il mondo e gli altri – svelandosi nella forma narrativa con cui rielabora il vissuto. Essa fa questo proporzionandosi a un mondo a cui si apre nel vivere quotidiano: così si riconosce e si svela l'io nella misura in cui il Sé si ritrova e si riflette nelle cose e negli altri. La narrazione dell'agire umano offre pertanto un supporto di tipo idiografico, giacché intende conferire un senso ed un significato a specifiche azioni compiute da particolari attori in determinati contesti; in questo senso sostanza un dispositivo di descrizione/interpretazione/comprendimento dell'agire individuale e sociale anziché di osservazione/analisi/spiegazione dello stesso (Striano, 2005).

Unendo le due premesse – quella fenomenologico-descrittiva e quella teoretico-concettuale – risulta abbastanza evidente la necessità di esplorare i racconti di coloro che si sono trovati a dare forma al proprio Io, o almeno a provare a farlo, nello spazio esplorativo del tempo adolescenziale coinciso con il corso di una pandemia globale. Il bisogno narrativo di offrire una personale ricostruzione di un periodo tanto particolare all'interno di una delicata fase di sviluppo evolutivo rappresenta quindi un vero e proprio bisogno educativo. Il raccontare e, per conseguenza pedagogica, il raccontarsi, assumono in questo contesto una valenza formativa, nella misura in cui, specialmente nelle situazioni apparentemente inspiegabili, generano narrazioni capaci di sviluppare una feconda integrazione tra vita personale e vita collettiva, con cui dare luogo alla costruzione di un senso nuovo, altro rispetto all'orizzontalità della mera descrizione del quotidiano (la quale, per come si è presentata soprattutto nei mesi del *lockdown*, rappresenta solo un vincolo per l'esistenza), imprigionata in un'attesa indefinita di tempi migliori (Maltese, 2021).

Raccontare il proprio vissuto all'interno dell'evento pandemico diventa quindi un'occasione formativa, perché consente una duplice operazione dal grande valore pedagogico: da un lato permette un'operazione di decostruzione, riducendo il carico d'inquietudine che è generato dalla cronaca dei contagi, dal conteggio dei disagi e dalle limitazioni dovute alle misure restrittive. Dall'altro – ed è questo l'aspetto propositivo – il racconto permette al soggetto che si racconta e a colui che si pone in ascolto del racconto di comprendere le modalità con cui si può crescere nell'unicità dell'itinerario vissuto. In questo senso la narrazione si fa esperienza pedagogica, perché si realizza nello spazio di mediazione con la realtà e consente al soggetto che si racconta di “superare ciò che è già noto in vista di qualcosa di creativo e generativo nella lettura dell'esperienza e, a partire da questo, aprire la strada a forme alternative di conoscenza” (Farahi, 2020, p.280).

Gli adolescenti durante la pandemia non devono “soltanto” scoprire il senso della loro crescita ma anche dargliene uno nuovo, così fortemente condizionato dagli eventi contingenti (Maltese, 2021). Da qui l'importanza, ma anche l'esigenza, di offrire un'occasione per gli adolescenti di realizzare una narrazione metaforica che, grazie alle “sue connaturali dimensioni di figuratività, immaginazione, dinamicità e creatività” (Priore, 2017), li aiuti a creare una visione soggettiva, dinamica ed espressiva di questo inedito loro stare in pandemia.

3. *Madness Time*: i racconti degli adolescenti

La sommatoria risultante dagli assunti delineati ha previsto la realizzazione di un volume di scrittura collaborativa – *Madness Time. Storie di ordinaria follia in DaD* – che ha preso corpo in una terza del liceo delle scienze umane di un Istituto di Istruzione Superiore della Città Metropolitana di Bologna. Il volume in open access è il risultato finale di un progetto che ha previsto diverse fasi di lavorazione tra marzo e settembre 2021.

Nello specifico il progetto ha visto una prima fase, tra marzo ed aprile 2021, in cui la docente referente del progetto, ha invitato i 24 studenti e studentesse della classe a scrivere un proprio racconto di una giornata di scuola durante il periodo del *lockdown*. Partendo da un'introduzione offerta dalla docente di Italiano, in cui si invitavano tutti gli alunni e alunne a personificare Joe, adolescente dietro il quale potersi raccontare senza il rischio di esporsi direttamente, i ragazzi e le ragazze della classe hanno potuto esprimersi con ampia libertà. La successiva fase, di raccolta, correzione, ed editing, effettuata a maggio 2021, ha permesso la realizzazione di un vero e proprio e-book, messo a disposizione pubblicamente sul sito della scuola². Infine, nel settembre 2021, si è chiesto alla classe di tornare sul volume, e di rispondere a una breve indagine di carattere metacognitivo sotto forma di intervista scritta, con cui riflettere sull'esperienza di scrittura, di narrazione e condivisione effettuata.

L'indagine esplorativa sul vissuto degli studenti coinvolti, visti i numeri ridotti, non ha certamente alcuna pretesa di esaustività. In questo senso si ritiene doveroso sottolineare che, al di là dei numeri dei partecipanti, nessuna ricerca di questo tipo – caratterizzata dall'essere contemporaneamente "ricerca e formazione", secondo una dinamica di indagine che diventa contemporaneamente esperienza formativa per i partecipanti nella rielaborazione dei vissuti – può essere considerata esaustiva o generalizzabile. Ciò significa operare metodologicamente adottando una prospettiva micropedagogica (Demetrio, 2020), basata su forme di indagine di tipo qualitativo e idiografico che si fa educazione della memoria, necessaria per comprendere e costruire un senso della propria storia senza allo stesso tempo lasciare indietro le storie degli altri, tramite le quali è possibile strutturare quell'educazione all'alterità che permette di conoscere il diverso-da-me e creare ponti di solidarietà nella condivisione delle storie (Milan, 2020).

Per certi versi la stessa lettura di questo contributo si intende offrire un'occasione di condivisione narrativa sui vissuti degli adolescenti nei periodi di maggiori limitazioni di questo biennio pandemico, invitando a riflettere e prendere consapevolezza di alcune tra le principali tematiche e problematiche esperite dagli studenti e dalle studentesse. In particolare, nell'interrogarsi sul significato di apprendere in DaD (o DDI) e sui ritmi di vita quotidiani rimodulati dalle necessarie limitazioni, dagli studenti e dalle studentesse sono scaturite diverse e originali narrazioni della quotidianità, spesso congiunte a riflessioni personali.

La procedura metodologica utilizzata ha previsto, dopo l'elaborazione dei contributi scritti degli studenti e delle studentesse, l'analisi testuale operata secondo il duplice livello-lessicometrico. Partendo dalla lettura e dall'analisi contestuale, delle relazioni tra concetti operata dal ricercatore, si è associata l'analisi tramite CAQDAS (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*³) per l'individuazione delle parole chiave, ricorsive e ripetute nei diversi racconti presentati, strutturando così tramite questo doppio binario metodologico le categorie tematiche descrittive che verranno a breve presentate. Nella classificazione si è operato sulla base della frequenza di apparizione di parole e gruppi di parole (es. amico/a, scuola, didattica a distanza, camera, etc.) all'interno dei testi, elidendo da questo conteggio delle liste di parole non portatrici di valore semantico (ad esempio articoli e preposizioni). Nella seconda fase si è previsto uno strumento di intervista semi-strutturata, utilizzando Google Moduli per mantenere la forma scritta di elaborazione delle risposte ed evitare il contatto visivo diretto con l'osservatore-ricercatore: anche in questo caso gli strumenti di indagini sono stati i medesimi, con l'obiettivo esplicativo di valutare in che misura l'esperienza di scrittura è servita per dare forma e senso al vissuto pandemico adolescenziale.

Con l'analisi testuale effettuata, si intende in primo luogo presentare una panoramica delle riflessioni presenti nei racconti degli studenti e delle studentesse, raccolte e filtrate mediante due principali *topic*: i vissuti personali nel tempo dei *lockdown* e le riflessioni propositive. In merito al primo tema, si possono

2 Disponibile al link: <https://www.iisgiordanobruno.edu.it/pagine/la-scrittura-al-tempo-del-covid>.

3 In particolare, si è utilizzato TXM (Helden et al., 2010).

ulteriormente suddividere le esperienze in due sottocategorie: il livello emozionale soggettivo e quello pragmatico dell'organizzazione quotidiana.

I racconti partono spesso da questo secondo livello, che permette di presentare forme consonanti di esperienza quotidiana. Sveglie all'ultimo minuto prima della prima ora di lezione ("Sono già le 8 e 15. Ecco, lo sapevo sono ancora in ritardo per la lezione, come ogni giorno d'altronde. Corro in camera, accendo il computer e mi collego. La prof ha già fatto l'appello, come sempre devo dirle che ho avuto problemi di connessione, anche se non è vero"), mattine in DaD con difficoltà di comprensione dovute a problemi di connessione ("Alla quarta ora la prof ha dei problemi di connessione e dopo quasi 20 minuti riusciamo a iniziare l'interrogazione"; "In DAD, spesso e volentieri, mi capita di distrarmi involontariamente o di perdermi dei frammenti di lezione a causa della connessione che va e viene. Ho scoperto addirittura che puoi non capire cosa non hai capito..."), microfoni accesi o spenti nei momenti non appropriati, originali modalità di frequenza delle lezioni ("Se i professori potessero vedere cosa si nasconde dietro l'immagine del nostro profilo, con microfono e videocamera disattivate, ci vedrebbero seguire le lezioni in ogni dove: sotto le coperte, in macchina mentre si va ad una visita, in garage a riparare uno scooter..."), pomeriggi e sere in cui spesso si avverte con maggiore forza l'isolamento ("Tik tak, il tempo passa, ma io non me ne accorgo, a mala pena ci faccio caso, le giornate sono talmente tutte uguali che a stento ricordo i giorni della settimana e in che giorno siamo oggi; l'abitudine è la peggiore delle malattie ti fa accettare tutto").

Dentro questa routine si inseriscono le complesse gestioni delle relazioni familiari ("Mi sento fortunata poiché all'interno della famiglia ci si sente meno soli, anche se a volte la convivenza risulta complicata. Infatti è già tanto se con mio fratello non ci insultiamo a distanza di 10 minuti") e i tempi riempiti per lo più da serie Tv e da smartphones ("Sono giorni che non faccio altro che usare il telefono"; "Mi domando se ho qualcosa di importante da fare: qualche compito urgente da consegnare, qualche verifica o interrogazione a breve per la quale studiare o qualsiasi altra cosa e, nello stesso istante in cui mi rendo conto che non è così, mi tuffo nel letto, pronta a guardare una nuova puntata della mia serie tv preferita").

Su questa cornice della nuova quotidianità si innestano poi le condivisioni delle emozioni offerte da studenti e studentesse: la percezione di una distorsione del tempo che rende tutto monotono ("È come se fosse passato più tempo rispetto alla realtà. Un anno anomalo, senza tempo, senza limiti di tempo, in un tempo indefinito ed infinito"), accompagna sensazioni di soffocamento ("La mia stessa casa adesso mi sembra una prigione, anche nella mia camera, dove mi sono sempre sentita bene, adesso mi sembra di soffocare"; "Sono ancora qui, ancora in questa prigione domestica come tutti gli altri giorni. Uno dopo l'altro, ancora una volta aspettando di tornare a vivere"), paura e insicurezza ("Ci siamo tutti spaventati per i nostri pensieri, e non desideravamo altro che tornare in mezzo alla gente, solo per non rimanere soli con il silenzio della nostra vita e il chiasso della nostra anima. In quel periodo ho sentito quanto può diventare assordante il silenzio e quanto la paura di rimanere da soli sia reale"; "Forse «andrà tutto bene», per il momento sappiamo solo di andare verso un futuro insicuro"), tristezza ("Cerco di nascondere ai miei genitori che rimanere tutto il giorno a casa da sola non sia un peso, ma spesso sono davvero triste e pure loro se ne accorgono") e rabbia per il tempo adolescenziale rubato dalla necessità collettiva di tutelarsi dal virus ("Secondo alcuni, i giovani di nostalgia non possono e non devono parlare: 'hai 17 anni, viviti la tua vita e divertiti... cosa vuoi che ti manchi?!'. Io a chi dice che a quest'età non si possono provare nostalgia e malinconia, dico che il sentimento in noi è peggiore che in loro. Da adulto, ciò che ricordi con tristezza è quel periodo della vita in cui eri felice e spensierato. Da ragazzo li rimpiangi, rimpiangi ogni momento non vissuto abbastanza e che vorresti quindi riavere").

Il denominatore comune di queste sofferenze e del disagio emotivo provato dagli adolescenti si trova nel forzato distanziamento interpersonale: l'impossibilità di incontrarsi tanto nello spazio scolastico quanto nelle attività sportive e culturali ("Tra le cose che mi mancano di più del 'periodo pre-covid19' è il rapporto fisico, faccia a faccia con le persone"; "Siamo costretti a vedere i nostri compagni e professori sotto forma di pixel") rappresenta il maggiore minus nell'orizzonte di vita dei ragazzi e delle ragazze, che per primi riconoscono l'importanza del contesto scolastico come luogo di socializzazione ("Mai mi sarei aspettata che l'ambiente scolastico potesse seriamente mancarmi. Solo ora, che mi ritrovo di fronte ad uno schermo, per l'ennesima volta, a seguire la stancante lezione di chimica della prima ora, capisco che rilevanza avesse il potersi guardare negli occhi con il proprio vicino di banco, durante la spiegazione dell'insegnante, capendosi con una semplice smorfia").

Proprio questa mancanza di rapporti diretti, all'interno dell'esperienza raccontata, permette agli studenti e alle studentesse di presentare elementi pro-positivi, aspetto che rappresenta il secondo *topic* individuato: sono le relazioni, familiari e con i propri coetanei, a rappresentare il "tesoro" principale riscoperto al termine del percorso introspettivo-narrativo compiuto con il racconto della quotidianità del *lockdown* ("Ho capito che la famiglia è tutto, come solamente un abbraccio possa fare la differenza tra una brutta e una bella giornata, che allontanare le persona a cui vogliamo bene è inutile [...]; ho scoperto che cosa vuol dire sentire la mancanza dei miei amici";), insieme alla valorizzazione di uno stile di vita più semplice, meno frenetico ("Si sentono molto di più i rumori della natura come i cinguettii degli uccelli o il rumore del vento che muove i rami degli alberi...tutti i suoni della natura che solitamente erano coperti dal chiasso assordante proveniente dalle strade o dagli schiamazzi degli studenti nei corridoi della scuola. Riesco a sentire i rumori di cui i miei nonni avevano nostalgia perché la modernità glieli aveva rubati"; "È un'esperienza unica quella che stiamo vivendo e che ho imparato a considerare come insegnamento di vita. Ora le piccole cose le apprezzo tantissimo. Non mi rilassavo mai nel mio giardino, non perché non volessi, ma perché non avevo tempo, e quando riuscivo ad avere un pomeriggio libero preferivo passarlo con le amiche in centro. Ora è tutto diverso, il giardino è diventato il mio passatempo preferito. Ogni volta che ho la possibilità di uscire all'aria aperta mi sembra di tornare alla normalità per qualche ora").

All'analisi dei testi redatti dagli studenti e dalle studentesse si accompagna inoltre la breve indagine meta-cognitiva effettuata tramite una intervista scritta condotta tramite domande a risposta aperta utilizzando gli strumenti offerti dalla GoogleSuite utilizzata dalla scuola di riferimento.⁴ Con questo secondo passaggio si sono ricercate le eredità lasciate dall'esperienza di scrittura⁵. La ricerca qualitativa, in particolare con le risposte alle domande 2 e 4, ha messo in luce la centralità della scrittura come attività formativa, che consente di *e-ducere*, "condurre fuori", l'implicito emotivo e a rielaborare organicamente, prendendo consapevolezza, la complessità di un'esperienza così inusuale. Oltre il 33% degli intervistati ha espresso di aver percepito consolazione e liberazione come sensazione principale lasciata dalla scrittura di questo testo; un altro 29 % ha indicato nel piacere della condivisione la percezione prioritaria associata alla stesura del proprio racconto. Infine, sulla medesima questione, il 20% ha collegato alla produzione testuale l'affiorare di una maggiore consapevolezza dovuta alla rielaborazione compiuta nell'azione dello scrivere. Allo stesso modo, la domanda sull'utilità della scrittura nella rielaborazione dell'esperienza ha messo in luce l'importanza del livello emotivo (41% degli intervistati) e del livello razionale-metariflessivo: il restante 62% ha infatti evidenziato come l'azione dello scrivere abbia permesso di dare ordine, sintetizzare e rielaborare positivamente l'esperienza di distanziamento vissuta.

4. Conclusioni

Nell'atto di narrare, i ricordi e le esperienze vissute dagli adolescenti hanno prodotto significati, permettendo alla persona che narra di prendere coscienza di se stessa e dei sensi attribuiti alla sua traiettoria (Merrill, West, 2012). Nel percorso presentato la scrittura, atto performativo del raccontarsi da parte degli studenti e delle studentesse, si è rivelata particolarmente utile ed efficace in chiave euristica secondo due direttrici: da un lato nell'individuazione di elementi di contesto e di implicazioni personali, storiche, culturali e sociali, che hanno offerto nelle storie di *Madness Time* uno spaccato del vissuto adolescenziale in contesto pandemico, dando conferma a studi più ampi sul tema (Vicari, Di Vara, 2021). Dall'altro, il di-

4 Qui le domande inserite nell'intervista:

Quali parole ti vengono in mente, di impulso, pensando ai mesi di pandemia lockdown e alla didattica a distanza?

Che sensazioni ti ha lasciato condividere per iscritto una descrizione della tua quotidianità?

Ripensando a quanto avete scritto in *Madness Time*, credi di aver modificato la percezione di quei mesi difficili, imparando qualcosa di voi a partire da quell'esperienza? Se sì, che cosa in particolare?

A cosa ti è servito di più scrivere quel breve racconto (condividere un'emozione, prendere consapevolezza, ricapitolare un'esperienza, altro...)?

5 I valori percentuali di seguito riportati si riferiscono al rapporto tra risposta offerta utilizzando liberamente espressioni semanticamente pregnanti secondo le categorie individuate (liberazione, piacere di condivisione, consapevolezza, altro) e il campione totale degli intervistati, vale a dire gli studenti e le studentesse della classe.

positivo narrativo ha permesso di focalizzare l'attenzione sulla generale fenomenologia dell'agire e del vivere pandemico, offrendo un rimando del sentire globale, anziché concentrarsi sull'azione intesa come singola unità di analisi, decontestualizzata e sezionata nelle sue diverse componenti o possibili declinazioni (Striano, 2005). È su queste basi che si possono leggere i risultati finali assunti dall'intervista: consapevolezza e condivisione rappresentano le due facce dell'azione narrativa, in cui la storia raccontata per iscritto si fa anzitutto spazio dialogico e di negoziazione ermeneutica: lo stesso momento della lettura costituisce una pratica formativa, poiché il lettore/narratore può strutturare altre interpretazioni quando incontra la propria storia inserita in un contesto di convergenza con altre storie (Donato, 2021). Partendo dai racconti e attivando un flusso di costruzione e ri-negoziazione di significati tra le persone mediante la progettazione di esperienze di scrittura collaborativa come *Madness Time*, è possibile continuare a pensare e mettere in evidenza la complessa gamma di processi e relazioni che hanno configurato l'esperienza della pandemia. Nel limite costitutivo della quantità di informazioni raccolte, una simile progettazione didattica rappresenta un modello teorico-pratico per favorire, nell'atto della scrittura narrativa, un confronto dialettico e formativo dalla indubbia rilevanza pedagogica.

Nota bibliografica

- Arciero G., Bondolfi G. (2012), *Sé, identità e stili di personalità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Barone P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Demetrio D. (2012) *Educare e narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.
- Demetrio D. (2020) *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Donato D. (2021) Sapere che qualcuno sta ascoltando. Il metodo narrativo nella ricerca sociale. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3, 1, pp. 91-98.
- Farahi F. (2020) Formazione e narrazione: l'utilizzo nel linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza. *Formazione & Insegnamento*, 18, 3, pp. 277-285.
- Favretto A., Maturò A., Tomelleri S. (2021). *L'impatto sociale del Covid-19*. Milano: Franco Angeli.
- Heidegger M. (1986). *Essere e tempo* Milano: Longanesi (Edizione originale pubblicata: 1927).
- Heiden S., Magué J-P, Pincemin B. (2010). TXM: Une plateforme logicielle open-source pour la textométrie – conception et développement. In S. Bolasco, I. Chiari, L. Giuliano (Eds.), *Proc. of 10th International Conference on the Statistical Analysis of Textual Data - JADT 2010*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Roma, Vol. 2, pp. 1021-1032.
- Knox J. (2014). Digital culture clash: “massive” education in the E-learning and Digital Cultures MOOC. *Distance Education*, 35, 2, pp.164-177.
- Liccione D. (2019). *Psicoterapia Cognitiva Neuropsicologica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lucangeli D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *LLL- Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), pp. 3-25.
- Maltese S. (2021). Non è una pandemia per giovani. Le adolescenze in stand-by e la metafora che non c'è. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3, 1, pp. 3-11.
- Mancaniello M. R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere “attimi della catastrofe adolescenziale” in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione*, 23, 2, pp. 21-51.
- Merrill B., West L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Montanari M. (2021). La scuola ai tempi del Coronavirus: esperienze, narrazioni, emozioni, riflessioni. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3, 1, pp. 99-104.
- Priore A. (2017). Meta-competenze a lavoro. Orientare attraverso il pensiero metaforico. *Metis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, VII, 1, in <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/1001-meta-competenze-a-lavoro-orientare-attraverso-il-pensiero-metaforico.html>, (10/2021)
- Ranieri M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 23, 2, pp. 69-76.
- Ricœur P. (1988). *Il tempo raccontato. Tempo e racconto*, vol. 3. Milano: Jaca Book.

- Ricœur P. (1996) *Sè come un altro*, Milano: Jaka Book (Edizione originale pubblicata: 1991).
- Rivoltella P.C. (2021). La scuola e il digitale prima, durante e dopo l'emergenza. *EAS*, aprile 2021, pp. 4-10.
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.
- Sousa Santos B. (2020). *La crudele pedagogia del virus*. Roma: Castelvecchi.
- Striano M. (2005). *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in «M@gm@», vol. 3. n. 3, online.
- Vicari S., Di Vara S. (a cura di) (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.



FOCUS - L'INATTESO PEDAGOGICO NELLA CULTURA CONTEMPORANEA

L'inatteso pedagogico nella visita pediatrica: le dimensioni epistemica e deontica del chiedere, dare e ricevere consigli

Letizia Caronia

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

Federica Ranzani

PhD Candidate in Pedagogical Sciences | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna (Italy) | federica.ranzani2@unibo.it

The invisible pedagogical dimension of pediatric visits: epistemics and deontics in sequences of advice

Abstract

Rooted in the (micro)pedagogy of everyday life, this article aims to illustrate the invisible pedagogical function of the pediatrician's interactional work, i.e., the set of communicative resources and practices through which the pediatrician carries out his professional practice moment by moment, in the actual unfolding of the visit. Adopting a Conversation Analytic informed approach, the article shows how in, and through, some of the most common discursive practices occurring in a pediatric visit – i.e. seeking, giving, and receiving advice – pediatricians and parents concurrently and actively participate in the construction, ratification, and spread of cultural models of "good" caring practices, "competent" parenting, and children's well-being.

Keywords

everyday life; implicit pedagogy; pediatric visits; epistemics and deontics; advice sequences

Inscrivendosi nel solco della (micro)pedagogia della vita quotidiana, il presente contributo intende fare emergere l'inatteso pedagogico insito nel "lavoro interazionale" del pediatra, i.e. l'insieme di risorse e pratiche comunicative attraverso cui il pediatra esercita la sua professione giorno per giorno nel concreto svolgersi della visita. Adottando l'approccio teorico-analitico dell'Analisi della Conversazione, l'articolo mostra come in e attraverso alcune delle più comuni attività discorsive svolte durante le visite pediatriche – i.e. chiedere, dare e ricevere consigli – pediatri e genitori partecipano attivamente alla costruzione, ratificazione e diffusione di modelli culturali di "buone pratiche" di cura, genitorialità "competente" e benessere dei bambini.

Parole chiave

micropedagogia; vita quotidiana; educazione tacita; visite pediatriche; negoziazioni epistemiche e deontiche

1. Micropedagogia e vita quotidiana

Iscrivendosi nel solco della fenomenologia del mondo sociale¹, la (micro)pedagogia della vita quotidiana ordinaria e istituzionale (Demetrio, 2020; Caronia, 2021) si iscrive nel lascito di Harvey Sacks (1984), il quale sosteneva che “lo studio dettagliato dei piccoli fenomeni può contribuire sensibilmente alla comprensione dei modi con cui gli individui ‘fanno le cose’ e del tipo di ‘oggetti’ che usano per costruire e conferire un ordine alle loro cose” (p. 24, *trad. nostra*). L’educazione, infatti, può essere ragionevolmente definita come l’insieme degli (etno)metodi (cfr. Garfinkel, 1967) con cui – in modi intersoggettivamente condivisi – (ri)costruiamo e trasmettiamo quegli stessi mondi sociali a cui apparteniamo (Caronia, 2020). Questi metodi a volte sono noti, visibili e già trattati come oggetti di indagine pedagogica (tipicamente, le pratiche agite dagli attori sociali istituzionalmente responsabili dell’educazione formale e non formale, i.e. insegnanti, genitori, educatori) altre volte sono sommersi o, più spesso, “visti ma non notati” (Garfinkel, 1967) come pratiche educative. Ed è così che le pratiche di educazione informale (Tramma, 2009) sfuggono spesso alla ricerca pedagogica e, insieme a queste, sfugge la dimensione educativa propria delle pratiche di professionisti non tradizionalmente considerati responsabili di lavoro educativo, tipicamente il personale sanitario.

Lo studio pedagogico dell’educatività implicita della vita quotidiana ordinaria ed istituzionale può essere inteso e intrapreso sia adottando una postura *relativamente* più normativa sia adottando una postura *relativamente* più analitico-descrittiva. L’avverbio è d’obbligo: almeno da Schütz e Weber in poi, sappiamo che non si dà una postura descrittiva che possa pretendere di essere libera da valore e disancorata dalle architetture culturali del mondo-della-vita (Mortari, 2010; Caronia, 2011, 2018). Tuttavia, malgrado un livello inevitabile di contaminazione tra orizzonte descrittivo e orizzonte normativo, sussiste una differenza: una postura analitico-descrittiva implica scegliere di investigare non tanto i modi con cui le cose *dovrebbero andare*, ma i modi con cui le cose vanno per gli attori sociali. Da questo punto di vista, il “dover essere” si configura semmai come lo studio di ciò che è considerato auspicabile e necessario dal punto di vista dei membri. Questo studio della dimensione educativa implicita nell’interazione tra medici e utenti s’iscrive in un approccio analitico descrittivo: cogliendo la suggestione inscritta nel tema affascinante del monografico, esso intende infatti decifrare e illuminare il “pedagogico là dove non ci attenderemo di trovarlo, nei risvolti, nelle sporgenze di senso ancora non rilevate nel loro potenziale pedagogico eppure viventi e operanti” (p. 2) all’interno di una delle pratiche di cura più consuete, note e date per scontate nelle società contemporanee (almeno in alcune di esse): la visita medica. Questa prospettiva solo apparentemente evacua la dimensione normativa della ricerca pedagogica, in realtà la sospende per trovare nelle prassi della vita quotidiana e nei modi con cui le persone fabbricano giorno per giorno cultura e organizzazione sociale soluzioni educative a volte sorprendenti e soprattutto praticabili in quanto già ecologicamente parte del

1 Si segnala la stringente coerenza tra il riferimento alla fenomenologia, quale cornice paradigmatica, e l’uso della Conversation Analysis, quale repertorio di costrutti e tecniche di analisi dei dati, a partire da almeno tre diversi punti di vista. Tuttavia, la coerenza è stringente da almeno tre diversi punti di vista. In senso genealogico: la *Conversation Analysis* nasce nell’ambito dell’Etnometodologia inaugurata da Harold Garfinkel negli anni ’60 sulla scia del maestro Alfred Schütz – allievo di Husserl – cui si deve l’aver fatto della fenomenologia husserliana la cornice per le scienze sociali anti empiriciste o interpretative che dir si voglia (cfr. Caronia, Besoli, 2018). In senso strettamente epistemologico: l’analisi della conversazione e lo studio delle pratiche *in situ* sono strumenti privilegiati per analizzare i modi con cui il mondo-della-vita e l’attività intenzionale dei soggetti si co-costituiscono localmente dando vita ad ontologie locali ossia “mondi in comune temporaneamente stabiliti”, in e attraverso pratiche descrivibili, eminentemente – anche se non esclusivamente – linguistiche. In senso metodologico: la *Conversation Analysis* e lo studio delle pratiche *in situ* sono la risposta metodologica al lascito di Husserl che nella *Crisi* pone la necessità di una nuova teoresi e nuove tecniche per lo studio del mondo-della-vita (Garfinkel, Liberman, 2007). Questo non significa sostenere che la *Conversation Analysis* sia un metodo fenomenologico ma che sia un metodo di analisi empirica della vita quotidiana coerente con la prospettiva fenomenologica circa la “costituzione” (non costruzione) del mondo (sociale) (sui rischi dei cosiddetti metodi di ricerca qualitativa che circolano sotto l’etichetta di metodi fenomenologici, cfr. Zahavi, 2019, 2021). Certo qui ci si allinea alla *lectio* non essenzialista della fenomenologia ben consapevoli di quanto tale *lectio* stia in un rapporto di continua e irrisolta tensione con la *lectio* essenzialista che persegue piuttosto la possibilità di giungere – attraverso il rigore della riduzione eidetica e trascendentale – ad una ontologia decontaminata dalle architetture linguistico-culturali che sostengono la sua costituzione e rappresentazione. Sulla irriducibile dimensione linguistica nella costituzione dell’*eidōs*, non vista e non tematizzata da Husserl, e il suo ruolo nel far vacillare ogni tensione radicalmente trascendentale e universale cfr. Spinicci (2000).

mondo-della-vita. In particolare, questo articolo tratta e intende fare emergere la dimensione educativa insita nel “lavoro interazionale del pediatra”, i.e. l'insieme di risorse e pratiche comunicative attraverso cui il pediatra esercita la sua professione giorno per giorno nel concreto svolgersi della visita. Il lavoro interazionale del pediatra è infatti una dimensione negletta della sua professionalità: non visto, poco conosciuto e ancor meno valorizzato, esso è tuttavia presente e operante e costituisce la chiave di volta del successo terapeutico. In particolare, prenderemo in esame la dimensione educativa sottesa alla gestione interazionale di una delle più comuni attività discorsive svolte durante le visite pediatriche: dare consigli.

2. Il lavoro educativo del pediatra

Da quando il principio dell'*accountability* ha normativamente affiancato quello di *authority* (Peräkylä, 1998) come orizzonte regolativo della deontologia delle professioni di cura (Contini et al., 2014), e gli scarti epistemici tra visione professionale e visione comune (Goodwin, 1994) si sono relativamente ridotti in nome dell'*empowerment* dell'utente/paziente (Anderson, Funnell, 2010), i luoghi e servizi della cura hanno risentito della diffusa e capillare (re)distribuzione e ibridazione dei diritti epistemici (chi ha il diritto di sapere/valutare/ratificare cosa, Heritage, Raymond, 2005; Heritage, 2012, a,b; Drew, 2018) e deontici (chi ha il diritto di decider cosa, Stevanovic, Peräkylä, 2012; Landmark, Gulbrandsen, Svenning, 2015). Al principio di *auctoritas*, che ha storicamente legittimato “la voce del medico” (Mishler, 1984), si è gradualmente sostituito l'impegno deontologico a giustificare le decisioni e negoziare le scelte terapeutiche con il paziente. Alla base di questa parziale migrazione dell'autorità epistemica dal medico al paziente – il cosiddetto *empowerment turn* (Halpern, 2004; Castro et al., 2016) – ci sono diversi fattori: la diffusione della medicina difensiva, l'innalzamento del livello medio di conoscenza e consapevolezza del paziente (la cosiddetta *health literacy*) la relativa accessibilità delle informazioni, soprattutto tramite Internet, e la circolazione di saperi semi-esperti tramite i *social media*. La ricerca su questo ordine di questioni si è concentrata soprattutto sulla medicina specialistica (ad es. Alby, Zucchermaglio, Fatigante, 2017; Orletti, Fatigante, 2013) e generalista (Heritage, Stivers, 1999; Heritage, Maynard, 2006). Meno si sa sul lavoro quotidiano del pediatra all'interno di questa (nuova) cornice epistemica e comunicativa. E tuttavia il ruolo del pediatra è cruciale in quanto svolge (anche) la funzione, *poco visibile e poco valorizzata*, di collegamento tra famiglia e società, tra benessere individuale e benessere collettivo, tra visioni specifiche del benessere del “proprio” bambino e modelli sociali più o meno normativi. Insieme ai servizi per l'infanzia, il pediatra è infatti un'antenna sociale (Burgio, Bertelloni, 2007), primo anello di congiunzione tra le micro culture domestiche e i meso e macro contesti socioculturali in cui vigono definizioni più o meno normative di salute, normalità, sano sviluppo e, soprattutto, buone pratiche genitoriali. Malgrado il pediatra lavori costantemente in un contesto interazionale caratterizzato da processi di *accountability* e sia tenuto a coinvolgere il genitore nel ragionamento diagnostico e persino nella decisione terapeutica, molto poco si sa su come concretamente si svolga l'interazione pediatra-genitore e come venga incarnata questa funzione di socializzazione del genitore ai modelli ratificati di cura, salute, e normalità biopsicologica. Soprattutto, poco si sa di come si svolga tale lavoro di mediazione tra regimi di conoscenze e universi sociali all'interno di una cornice comunicativa in cui l'interazione medico-paziente (o genitore) sembra essersi trasformata in un *meeting between experts* (Tuckett et alii, 1985). Due casi estremi, in particolare, hanno recentemente fatto emergere tutta l'importanza del lavoro educativo del pediatra particolarmente visibile quando la traiettoria del pediatra non è allineata a quella del genitore: l'uso degli antibiotici (Stivers, 2007) e l'esitazione vaccinale (Larson et alii, 2014; Reich, 2016). Tuttavia – come vedremo – tale lavoro di mediazione tra domini epistemici e diritti deontici è presente ed operante anche in casi più “ordinari”, casi in cui la posta in gioco non è la diagnosi o la prescrizione ma questioni che si situano nel dominio del “care-giving”, un territorio epistemico a cui anche i genitori hanno accesso e su cui possono vantare diritti deontici.

3. Richiedere, dare e ricevere consigli nell'interazione medica: Il caso delle visite di controllo crescita

Dare consigli nell'interazione medico-paziente è un'attività strettamente legata alla gestione dei diritti e dell'autorità epistemica: nel chiedere, dare e ricevere consigli i partecipanti si situano infatti su un gradiente

epistemico (Heritage, 2012a, b; Heritage, Raymond, 2012): il medico si posiziona ed è posizionato come colui che sa (di più o meglio “K+”, cfr. Heritage, 2012a, b), il paziente assume la correlata posizione di colui che sa di meno (“K-”, ibidem). Queste posizioni (correlate e mutevoli) possono essere prese e attribuite anche rispetto al gradiente evidenziale: infatti, lo scarto epistemico tra medico e paziente può essere non solo una questione di “sapere *vs.* non sapere” ma anche di essere più o meno certi rispetto all’auspicabilità di un certo corso d’azione (cfr. Fatigante, Bafaro, 2014). In questi casi, chiedere consiglio al medico si configura come chiedere conferma circa l’appropriatezza di quello che si sta facendo o s’intende fare (Heritage, Sefi, 1992). Tuttavia, dato il carattere istituzionale dell’interazione e l’asimmetria tra *expert knowledge* e “*lay expertise*” (Sarangi, 2001), il consiglio del medico acquista comunque una connotazione normativa che, per quanto minore che nella prescrizione, è tuttavia operante. Infatti, “chiedere, dare e ricevere consigli” sono attività che, nell’interazione medica, sono connesse in modo del tutto peculiare anche alla dimensione deontica, i.e. la stipulazione o negoziazione locale relativa a chi decide che cosa (Stevanovic, Peräkylä, 2012): visto che dare consigli significa confermare, “indicare o promuovere un possibile futuro corso d’azione” (Pilnick, 2003, p. 837, *trad. nostra*), esso implica un certo grado di libertà di scelta e quindi di *agency* da parte del paziente. È esattamente per questo che le sequenze legate al richiedere-dare-ricevere consigli sono un’arena educativa per la negoziazione di modelli di cura.

Le tensioni epistemiche e deontiche nelle “sequenze di consiglio” (*advice sequences*) sono particolarmente visibili nelle *visite pediatriche* in cui la gestione delle asimmetrie epistemiche (cfr. *supra*) si intreccia con implicazioni morali (Silverman, 1987; Heritage, Sefi 1992; Heritage, Lindström 1998, 2012; Stivers, 2007) come, per esempio, la definizione locale di “buon genitore” o della “cosa giusta da fare”. Per quanto le visite pediatriche per condizioni acute abbiano ricevuto una certa attenzione (cfr. Tannen, Wallat, 1986; Silverman, 1987; Aronsson, Rundström, 1989; Stivers, 2007; Aronsson, Rindstedt, 2011; Shaw *et alii*, 2016; Stivers, Timmermans, 2020), lo specifico territorio costituito da un intreccio tra “care and cure” nei primi anni di vita è rimasto praticamente inesplorato. Di fatto lo studio pionieristico di Heritage e Sefi (1992) sulle visite domestiche alle primipare da parte di infermiere specializzate è rimasto l’unico studio dell’interazione tra esperto e genitore (ma cfr. Heritage, Lindström, 1998). Gli autori evidenziavano come, malgrado la sua apparente non prescrittività, il consiglio dell’esperto acquistasse un tratto di normatività e quindi collocava le destinatarie in una posizione di inferiorità epistemica. Non è dunque un caso se le neomadri individuassero delle strategie per rivendicare la loro *agency* e mettere in parole le loro specifiche conoscenze e competenze. Inserendosi in questo filone di ricerca abbozzato all’inizio degli anni’90, il nostro studio prende in esame le visite di controllo crescita. Si tratta di visite in cui il pediatra controlla peso, lunghezza e circonferenza del cranio del neonato nonché il suo comportamento (osservato o riportato dal genitore) in base agli standard. Rispetto alle visite per condizioni acute, quelle di controllo crescita non riguardano sintomi, eventuali malattie e relativi trattamenti farmacologici quanto piuttosto la tipicità dello sviluppo, la normalità del comportamento e soprattutto l’appropriatezza delle pratiche del caregiver supposte essere responsabili del benessere psicofisico del bambino (e.g., uso del ciuccio, posture del sonno, consistenza del cibo etc.). Le visite di controllo crescita sono dunque dei luoghi sociali in cui i partecipanti presuppongono e al tempo stesso mantengono in vita modelli normativi di sano sviluppo e normalità del comportamento del bambino così come la desiderabilità sociale di certi modi di condurre le routine quotidiane (per simili considerazioni cfr. Heritage, Sefi, 1992; Bredmar, Linell, 1999; Heritage, Lindström, 1998, 2012).

Come mostra il nostro studio, quando la questione in gioco è il benessere del bambino (e non una sua possibile malattia) i genitori sono particolarmente inclini ad esibire non soltanto la loro conoscenza “di prima mano” (e.g. conoscono l’esatta consistenza del cibo che preparano) ma anche teorie folk, nozioni semi-esperte, il parere di altri “testimoni autorevoli” nonché quel privilegio epistemico che consente loro di “parlare a nome del bambino”: conoscere ciò che è meglio per il proprio idiosincratico bambino (e.g. dormire meglio a pancia sotto). Per quanto, per il puro fatto di chiedere consiglio, i genitori attribuiscono al pediatra un relativo potere epistemico e deontico (sapere e decidere cosa sia meglio), tuttavia non esitano a far uso delle proprie fonti di conoscenza per giustificare le proprie pratiche di accudimento (e.g. dare il ciuccio), trattare il consiglio come insoddisfacente o persino contestarlo. Nel far ciò, i genitori si mettono in scena come competenti e, al contempo, rendono rilevate per il pediatra produrre argomentazioni e accurate giustificazioni che trasformano l’interazione in una sorta di socializzazione ai modelli canonici di allevamento e cura consacrati dalla società.

La nostra unità di analisi sono sequenze interattive in cui il pediatra dà un consiglio sotto forma di valutazione (“*advice-implicative assessment*”, Shaw, Potter, Hepburn, 2015) di un corso d’azione già intrapreso dal genitore e su cui, appunto, viene interpellato. La scelta di questa unità di analisi risponde ad un criterio di convenienza: le sequenze del “dare consigli” costituiscono infatti un caso perspicuo (Garfinkel, Wieder, 1992) atto ad illustrare empiricamente l’invisibile dimensione pedagogica del lavoro del pediatra. In particolare, analizzeremo due esempi in cui il genitore manifesta gradi diversi di resistenza al consiglio del pediatra, esibendo cautela epistemica.

Come vedremo, ogni volta che un pediatra dà un consiglio – azione discorsiva meno normativa di una prescrizione - sulla gestione delle routine quotidiane, ogni volta che risponde ad un genitore che chiede se deve assecondare il proprio bambino o seguire la norma ideale, il pediatra compie un lavoro educativo: indica o ratifica modelli ideali, sanziona o legittima eventuali deviazioni, introduce e accompagna il genitore verso definizioni culturalmente accettate di normalità, auspicabilità o accettabilità di un comportamento (del genitore o del bambino). A volte tale lavoro educativo passa per la gestione locale delle emozioni: confermando o disconfermando attraverso il consiglio la fondatezza della preoccupazione genitoriale il pediatra legittima o delegittima pratiche di accudimento. Il genitore, a sua volta, partecipa a questo “lavoro educativo” resistendo, allineandosi o sfidando la prospettiva localmente assunta dal pediatra. Almeno dal punto di vista della gestione del consiglio, la vista si configura tra l’altro, come un luogo di mediazione intersoggettiva tra modelli e pratiche familiari e modelli e pratiche socio-culturalmente definite.

4. Corpus e metodologia

Le sequenze che verranno analizzate sono tratte da un corpus di 23 visite pediatriche di controllo crescita videoregistrate in due ambulatori pediatrici in una città del centro nord. previa autorizzazione e sottoscrizione del consenso informato da parte di tutti i soggetti coinvolti. Hanno partecipato allo studio due pediatri e ventitré famiglie appartenenti alla classe media con figli di età compresa tra gli 0 e i 18 mesi (ad eccezione di una famiglia con un figlio di 5 anni). I dati sono stati trascritti e analizzati attraverso gli strumenti teorici e analitici dell’Analisi della Conversazione (Sidnell, Stivers, 2013; Jefferson, 2004), che consente di studiare l’interazione medico-paziente come un processo collaborativo, nel quale l’asimmetria epistemica e deontica tra pediatra e genitore non è data per scontata, ma costantemente co-costruita dai partecipanti nel corso dell’interazione.

5. Analisi dei dati

Ex.1 - PI_2_16.10.19 // (19.26_20.00v1) – “Ah quello sicuramente”

M: madre P: pediatra F: padre

All’inizio dell’estratto, M chiede un consiglio a P su come gestire il ciuccio con il figlio neonato. F e M, che tiene in braccio il bambino, sono seduti davanti alla scrivania. P è seduto di fronte a loro, dietro alla scrivania.

1 M e:: l’escamotage del ciuccino lo stiamo provando=

2 M =nel senso che: lo tranquillizza cosa facciamo?

3 (0.5)

4 M che quell’ [altro:] ciuccia ancora il dito:

5 P [(-)]

6 P no allora meglio-

7 P meglio il ciuccio del [dito,

8 M [ah quello sicuramente

9 P meglio niente che il ciuccio

10 P pe[rò a questo punto (non è che)]

11 F [((ride e guarda M))]

12 M [((ride e guarda F))]

- 13 P ((*tossisce*))
14 P però,
15 (1.5) ((*P effettua un movimento con la mano, M e F lo guardano*))
16 P diciamo che di fronte a- a stadi di- di [^]irrequietezza
17 M [^]((*annuisce*))
18 P [^]e: che possono ^{^^}compromettere poi::
19 M [^]((*annuisce*))
20 F ^{^^}((*annuisce*))
21 P il ritmo delle poppate
22 P e tutto il resto,
23 M eh, ((*annuisce*))
24 P [^]va bene il ciuccio.
25 M [^]((*annuisce*))
26 M ((*annuisce e guarda il figlio*))
27 F mh.

Alla riga 1, la madre riferisce al pediatra una pratica che i genitori già conducono (i.e. dare il ciuccio al proprio figlio) a cui segue subito dopo la richiesta di consiglio (“cosa facciamo?”, riga 2), introdotta da una giustificazione della pratica stessa (“nel senso che lo tranquillizza”, riga 2). In queste due brevi righe, la madre agisce un complesso lavoro interazionale in cui mobilita diverse risorse che contribuiscono a costruirla come un genitore competente (cfr. Heritage, Sefi, 1992). Innanzitutto, definendo la pratica sotto esame come un *escamotage*, la madre configura tale pratica come una strategia consapevole, i.e. il ciuccio non è utilizzato in maniera sprovveduta o sulla base di conoscenze di senso comune, viceversa è una scelta frutto della sua *lay expertise*. Inoltre, nel fornire una giustificazione rispetto al corso d’azione già intrapreso, dà voce al punto di vista del bambino (cfr. Silverman, 1987). Grazie a questo sofisticato stratagemma comunicativo, la madre si autorappresenta come una madre informata e consapevole di quale sia la cosa migliore per il proprio figlio. Tuttavia, attraverso l’azione stessa di chiedere consiglio, assume inevitabilmente una posizione epistemica K- e riconosce l’autorità epistemica del pediatra. Poi, sfruttando la breve pausa che segue la richiesta del consiglio (riga 3), la madre aggiunge un’ulteriore informazione che sembrerebbe un modo di guidare il pediatra verso una conferma della pratica oggetto di consiglio: l’altro figlio ciuccia ancora il dito (riga 4).

Alle righe 6 e 7, il pediatra risponde alla richiesta di consiglio con un “advice-implicative assessment” (Shaw *et alii*, 2015): meglio il ciuccio del dito. A questo punto, alla riga 8, inserendosi prima della possibile conclusione del turno del pediatra, la madre conferma la valutazione appena fornita dal pediatra (“ah quello sicuramente”, riga 8) e spezza la sequenza attesa: non accetta immediatamente il consiglio, ma rivendica la propria conoscenza in materia. Sia la posizione sequenziale che il tipo di attività (conferma + upgrade, e non una mera accettazione) contribuiscono ulteriormente a costruire la madre come epistemicamente competente. Esibendo la propria conoscenza pregressa rispetto al fatto che utilizzare il ciuccio sia meglio che ciucciare il dito, la madre di fatto tratta il consiglio del pediatra come piuttosto ovvio. In risposta, il pediatra espande il proprio turno dichiarando quale sarebbe il corso d’azione ideale (“meglio niente che il ciuccio”, riga 9), che tuttavia non corrisponde a quello già intrapreso dai genitori e che il pediatra stesso ha valutato positivamente poco prima (i.e. “meglio il ciuccio del dito”, riga 7). Si noti che a questo punto il pediatra giustifica la propria valutazione fornendo informazioni più circoscritte rispetto alle condizioni secondo cui utilizzare il ciuccio è accettabile: infatti, il pediatra “ricicla” la giustificazione fornita precedentemente dalla madre (“nel senso che lo tranquillizza”, riga 2) e la riformula utilizzando un lessico informato da un registro biomedico (cfr. righe 16, 18, 21, 22). In questo modo, il pediatra configura la propria valutazione finale come una conseguenza logica della conoscenza biomedica (“il ciuccio va bene”, riga 24) e allo stesso tempo difende il proprio territorio epistemico precedentemente “invaso” dalla madre. Infine, la sequenza si chiude con l’accettazione del consiglio da parte di entrambi i genitori (righe 25-27).

In questa sequenza il pediatra legittima e ratifica in termini biomedici ciò che i genitori mostrano di sapere già ma su cui esprimono un certo livello di incertezza. La conferma sul fatto che dare il ciuccio sia, in quel caso, la cosa giusta da fare equivale a ratificare un modello di allevamento che non solo ha recepito una certa teoria dell’attaccamento, ma soprattutto privilegia la serenità attuale del bambino ad ordini di questioni di carattere più biomedico (e.g. l’eventuale deformazione del palato e futuri problemi di denti-

zione). I processi di naturalizzazione di pratiche - del tutto culturali - di allevamento, la loro normalizzazione e ratificazione si giocano anche sul piano del micro-ordine di una visita medica: attraverso l'apparente e banale attività di "dare consigli" il pediatra compie un lavoro educativo non banale, come illustra ulteriormente il prossimo esempio.

Ex.2 - VA_7_18.11.19 // (6.51 – 7.13) – “Non l'affogo?”

M: madre P: pediatra

Dopo aver rivestito la bambina in seguito all'esame obiettivo, M chiede un consiglio a P. M è in piedi davanti alla scrivania con la bambina in braccio, P è seduta alla scrivania davanti al computer.

- 1 M () la mela io gliel'ho grattata [con la] grattug[ia]
- 2 P ^{^[sì,]} ^{^^[eh],}
- 3 P ^{^((nodding))} ^{^^((nodding))}
- 4 M e io sono terrorizzata perché restano i filamenti,=
- 5 P =[sì,
- 6 M [gliela posso dare così?
- 7 M o è meglio l'omogenizzato?= ((*smiling*))
- 8 P =no va bene così:
- 9 M [non l'affogo?
- 10 P [()]-
- 11 P macché [^]affoghi
- 12 P ^{^((stops looking at M and turns toward the computer shaking her head))}
- 13 P [^{^^}(ma) i filamenti-]
- 14 P ^{^^((looks back at M making a large gesture with her right arm as to minimize the problem))}
- 15 M [()] ((*laughing*))
- 16 P con la grattugia di ve[tro?
- 17 M [quella di vetro
- 18 P eh: va bene
- 19 M [va bene?]
- 20 P [ma sì:],
- 21 (1.5) ((*P writes on the computer, M brings the baby back to the couch*))
- 22 M glie[l'ho data ()]
- 23 P [MA MICA SI AFFOGA] COI FILAMEN[TI]
- 24 M [eh].
- 25 M ok.

Alla riga 1, la madre riporta una pratica da lei già condotta, ovvero dare alla bambina la mela grattugiata. Seguendo l'invito a continuare il report (vedi i marcatori di allineamento e affiliazione alle righe 2 e 3, cfr. Stivers, 2008), la madre alla riga 4 fornisce delle informazioni aggiuntive che retrospettivamente configurano la pratica riportata alla riga 1 come qualcosa di problematico. Infatti, mette in discorso la propria paura circa la consistenza del cibo grattugiato ("e io sono terrorizzata perché restano i filamenti", riga 4). Subito dopo, chiede consiglio alla pediatra rispetto a quale sia il miglior corso d'azione da intraprendere ("gliela posso dare così?", riga 6), a cui aggiunge una possibile azione alternativa da seguire ("o è meglio l'omogeneizzato?", riga 7). Così facendo, la madre "invade" il territorio epistemico della pediatra (i.e. sapere quale consistenza sia più appropriata a quale età) e la induce a prendere in considerazione sia la consistenza del cibo (la mela grattugiata) sia il corso d'azione alternativo da lei proposto (dare l'omogeneizzato alla bambina). In altre parole, la madre guida la pediatra nel processo decisionale e allo stesso tempo performa il ruolo della madre preoccupata, interessata, e dunque competente.

In risposta, la pediatra dà un consiglio sotto forma di valutazione affermando "no va bene così" (riga 8), e in questo modo tratta la pratica di dare la mela grattugiata alla bambina come non problematica. Successivamente, si noti come la madre esercita una forma di resistenza: non accetta il consiglio appena offerto, ma fa presente alla pediatra un possibile rischio generato dal dare alla bambina la mela grattugiata avanzando l'ipotesi che la bambina possa soffocare con i filamenti ("non l'affogo?", riga 9). A questo punto, alle righe 11 e 12, la pediatra mitiga e delegittima la preoccupazione della madre: esclude la possibilità che la bambina possa soffocare (righe 11 e 13) e enfatizza la non problematicità della pratica in questione anche con la gestualità (righe 12 e 14).

Tuttavia, prima di confermare il contenuto del proprio consiglio (vedi riga 18), la pediatra si assicura che la madre abbia eseguito nel modo considerato più appropriato la procedura sotto esame (“con la gratuglia di vetro?”, riga 16). Nonostante ciò, alla riga 19, la madre mostra ancora una certa esitazione ad accettare il consiglio e chiede una conferma ulteriore (“va bene?”, riga 19), che la pediatra dà alla riga 20 (“ma sì”).

A questo punto, probabilmente spinta dal tentativo della madre di continuare la sua traiettoria problematizzante alla riga 22, la pediatra alla riga 23 fornisce una giustificazione con cui esclude definitivamente il rischio di soffocamento della bambina, peraltro enfatizzando il turno con un tono di voce alto. Solo a questo punto la sequenza si chiude con l'accettazione da parte della madre alla riga 25.

Questo esempio illustra come il lavoro educativo del pediatra si svolga spesso attraverso la gestione interazionale della preoccupazione o addirittura dell'ansia del genitore. Delegittimare la preoccupazione del genitore significa, in questo caso, non solo destituire di rilevanza il fatto empirico ma soprattutto indicare che la soglia socialmente stabilita di tolleranza al pericolo è e deve essere più alta. D'altra parte, come la pedagogia delle emozioni ha ampiamente mostrato, la gestione delle emozioni è una pratica profondamente educativa in quanto implica un costante lavoro di valutazione di ciò che causa l'emozione e della pertinenza di quel particolare stato emotivo rispetto a quanto l'ha causato (sull'interdipendenza tra cognizione, valutazione e – quindi – educazione, cfr. Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006).

6. Conclusioni

Come gli esempi mostrano, dietro a micro-pratiche quotidiane apparentemente banali e date per scontate come chiedere, dare e ricevere consigli, si cela tutta la crucialità del ruolo educativo del pediatra che comportandosi come “antenna sociale”, indica e socializza i genitori ai modelli del tutto culturali di “buone pratiche di accudimento” e a versioni canoniche e ratificate di genitorialità, benessere e cura. Altrettanto cruciali si rivelano le mosse interazionali dei genitori, che attraverso i dubbi, le domande e le varie forme di “knowledge claim” non solo si mettono in scena come genitori competenti, ma rendono rilevante per il pediatra offrire spiegazioni più accurate, giustificare, o riformulare le proprie affermazioni in termini biomedici. Per concludere, i dati di questo studio sembrano rivelare che la voce ancora autorevole del pediatra (cfr. la richiesta di consiglio su questioni apparentemente non mediche) non è più incontestabile e lascia spazio a repliche che sospendono l'accettazione indiscussa del consiglio. La sospensione – da parte del genitore – di una “fiducia epistemica incondizionata” (Caronia, Ranzani, submitted) apre uno spazio di accountability per il pediatra ed è in questo spazio – abitato da motivazioni, ragioni, giustificazioni del consiglio – più che nel consiglio in sé che viene compiuto un sottile, invisibile ma operante e in parte inatteso lavoro educativo.

Nota bibliografica

- Alby F., Zucchermaglio C., Fatigante M. (2017). Managing risk and patient involvement in choosing Treatment for Cancer: an analysis of two communication practices. *Sociology of Health and Illness*, 39(8), pp. 1427-1447.
- Anderson R.M., Funnell M.M. (2010). Patient empowerment: myths and misconceptions. *Patient education and counseling*, 79(3), pp. 277-282.
- Aronsson K., Rundström B. (1988). Child discourse and parental control in pediatric consultations. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(3), 159-190.
- Aronsson K., Rundström B. (1989). Cats, dogs, and sweets in the clinical negotiation of reality: On politeness and coherence in pediatric discourse. *Language in society*, 483-504.
- Aronsson K., Rindstedt C. (2011). Alignments and face-work in paediatric visits: Toward a social choreography of multiparty talk. In C.N. Candlin, S. Sarangi (Eds.), *Handbook of communication in organisations and professions* (pp. 121-142). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Burgio R., Bertelloni S. (2007). *Una pediatria per la società che cambia*. Tecniche Nuove.
- Bredmar M., Linell P. (1999). Reconfirming normality: The constitution of reassurance in talks between midwives and expectant mothers. In S. Sarangi, C. Roberts (Eds.), *Talk, work and institutional order: Discourse in medical, mediation and management settings* (pp. 237-270). New York: Mouton de Gruyter.

- Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Caronia L. (2018). Le scienze come pratiche morali: lezioni dalla fenomenologia. In S. Besoli, L. Caronia (Eds.), *Il senso della realtà: L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale* (pp. 25-69). Macerata: Quodlibet.
- Caronia L. (2020). Pedagogia della vita quotidiana. Ovvero: come costruiamo i mondi a cui apparteniamo. In D. Bruzzone, E. Musi (Eds.), *Aver cura dell'esistenza. Studi in onore di Vanna Iori* (pp. 53-62). Milano: FrancoAngeli.
- Caronia L. (Ed.) (2021). *Language and Social Interaction at Home and School*. John Benjamins.
- Caronia L., Besoli S. (2018). Il canone fenomenologico e lo studio del mondo sociale. In S. Besoli, L. Caronia (Eds.), *Il senso della realtà: L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale* (pp. 7-35). Macerata: Quodlibet.
- Caronia L., Ranzani F. (2021, submitted). Epistemic trust as an interactional accomplishment in well child visits: Parents' resistance to solicited advice as performing epistemic vigilance. *Social Science and Medicine*.
- Castro E.M. et alii (2016). Patient empowerment, patient participation and patient-centeredness in hospital care: a concept analysis based on a literature review. *Patient education and counseling*, 99(12), pp. 1923-1939.
- Contini M. et alii (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: Franco Angeli.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello: educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Drew P. (2018). Epistemics in social interaction. *Discourse Studies*, 20(1), pp. 163-187.
- Fatigante M., Bafaro S. (2014). The journey to advice: balancing certainty and uncertainty in doctor delivery of expert opinion. In Zuczkowski A. et alii (Eds.) *Communicating Certainty and Uncertainty in Medical, Supportive and Scientific Contexts* (pp. 157-181). John Benjamins.
- Garfinkel H. (1967). *Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Garfinkel H., Wieder D.L. (1992). Two Incommensurable, Asymmetrically Alternate Technologies of Social Analysis. In G. Watson, R.M. Seiler (Eds.), *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology* (pp. 175-206). London: Sage.
- Garfinkel H., Liberman K. (2007). Introduction: the Lebenswelt origins of the sciences. *Human Studies*, 30(1), pp. 3-7.
- Goodwin C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), pp. 606-633.
- Halpern S.A. (2004). Medical authority and the culture of rights. *Journal of health politics, policy and law*, 29(4), pp. 835-852.
- Heritage J. (2012a). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), pp. 1-29.
- Heritage J. (2012b). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), pp. 30-52.
- Heritage J., Maynard D. (Eds.) (2006). *Communication in Medical Care: Interaction between Primary Care Physicians and Patients*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage J., Lindström A. (1998). Motherhood, medicine, and morality: Scenes from a medical encounter. *Research on Language & Social Interaction*, 31(3-4), pp. 397-438.
- Heritage J., Lindström A. (2012). Advice giving—terminable and interminable: The case of British health visitors. *Advice in discourse*, 221, pp.169-194.
- Heritage J., Raymond G. (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social psychology quarterly*, 68(1), pp. 15-38.
- Heritage J. Raymond G. (2012). Navigating epistemic landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. In J.P. De Ruiter (Ed.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Heritage J., Sefi S. (1992). Dilemmas of advice: aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. In P. Drew, J. Heritage (Eds.), *Talk at work* (pp. 359-417). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Heritage J., Stivers T. (1999). Online commentary in acute medical visits: A method of shaping patient expectations. *Social Science and Medicine*, 49, 1501-1517.
- Jefferson G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In G. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Landmark A.M.D., Gulbrandsen P., Svennevig J. (2015). Whose decision? Negotiating epistemic and deontic rights in medical treatment decisions. *Journal of Pragmatics*, 78, pp. 54-69.
- Larson H.J, et alii (2014). Understanding vaccine hesitancy from a global perspective: A systematic review of published literature, 2007-2012. *Vaccine*, 32(19), pp. 2150-2159.
- Mishler E. (1984). *The Discourse of Medicine: Dialectics of Medical Interviews*. Norwood, NJ: Ablex.

- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1), pp. 143-156.
- Orletti F., Fatigante M. (Eds.) (2013). La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente. *Salute e Società*. Milano: Franco Angeli.
- Peräkylä A. (1998). Authority and Accountability: The Delivery of Diagnosis in Primary Health Care. *Social Psychology Quarterly*, 61(4), pp. 301-320.
- Pilnick A. (2003). "Patient counselling" by pharmacists: four approaches to the delivery of counselling sequences and their interactional reception. *Social science & medicine*, 56(4), pp. 835-849.
- Raymond G., Heritage J. (2006). The Epistemics of Social Relations: Owning Grandchildren. *Language in Society*, 35(5), pp. 677-705.
- Reich J. A. (2016). *Calling the Shots: Why Parents Reject Vaccines*. New York: New York University Press.
- Sacks H. (1984). 'Notes on Methodology'. In J.M. Atkinson, J. Heritage (eds.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarangi S. (2001). On demarcating the space between 'lay expertise' and 'expert laity'. *Text & Talk*, 21(1-2), pp. 3-11.
- Shaw C., Potter J., Hepburn A. (2015). Advice-implicative actions: Using interrogatives and assessments to deliver advice in mundane conversation. *Discourse Studies*, 17(3), pp. 317-342.
- Shaw C. et alii (2016). Parental involvement in neonatal critical care decision-making. *Sociology of health & illness*, 38(8), pp. 1217-1242.
- Sidnell J., Stivers T. (Eds.) (2013). *The handbook of conversation analysis*. Boston, MA: Wiley-Blackwell.
- Silverman D. (1987). *Communication and medical practice: Social relations in the clinic*. London: Sage.
- Spinicci P. (2000). *Il mondo della vita e il problema della certezza. Lezioni su Husserl e Wittgenstein*. Milano: CUEM.
- Stevanovic M., Peräkylä A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language & Social Interaction*, 45(3), pp. 297-321.
- Stivers T. (2007). *Prescribing Under Pressure. Parents-Physician Conversations and Antibiotics*. Oxford: Oxford University Press.
- Tannen D., Wallat C. (1986). Medical professionals and parents: A linguistic analysis of communication across contexts. *Language in Society*, pp. 295-311.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tuckett D. et alii. (1985). *Meetings between experts: an approach to sharing ideas in medical consultations*. London: Tavistock Publications.
- Zahavi D. (2019). Getting It Quite Wrong: Van Manen and Smith on Phenomenology. *Qualitative Health Research*, 29(6), 900-907.
- Zahavi D. (2021). Applied phenomenology: why it is safe to ignore the epoché. *Cont Philos Rev* 54, 259-273 (2021).



FOCUS - L'INATTESO PEDAGOGICO NELLA CULTURA CONTEMPORANEA

L'inatteso pedagogico del soggetto "a responsabilità illimitata"

Sara Nosari

Associate Professor of General Pedagogy | Department of Philosophy and Sciences of Education – DFE | University of Turin (Italy) | sara.nosari@unito.it

The pedagogical unexpected of the subject "with unlimited responsibility"

Abstract

The pedagogical interpretation of the process of change has taken up Jonas's lesson, which recognizes two forms of responsibility: what has already been done and what is still to do. The recent pandemic history has enabled humanity to have a radically new experience, thus opening the experiential space for an unprecedented form of responsibility. The interest in this "new" responsibility led to looking for its traces and testimonies in the online training event organized in the middle of the pandemic by two karate legends, Luigi Busà and Rafael Aghayev. Starting from a hermeneutic-phenomenological reading, the event was interpreted in pedagogical-educational terms to propose a profile of a subject to be recognized as capable of unlimited responsibility.

Keywords

change, responsibility, subjectivity, initiative, co-responsibility

La lettura pedagogica del processo di cambiamento ha fatto propria la lezione jonasiana che riconosce due forme di responsabilità: quella per il già fatto e quella per il da farsi. La recente storia pandemica tuttavia, mettendo l'umanità nelle condizioni di fare un'esperienza radicalmente nuova, ha aperto lo spazio esperienziale per una inedita forma di responsabilità. L'interesse per questa "nuova" responsabilità ha portato a cercarne traccia e testimonianza nell'evento telematico di training organizzato in piena pandemia da due leggende del karate, Luigi Busà e Rafael Aghayev. A partire da una lettura ermeneutico-fenomenologica, l'evento è stato interpretato in termini pedagogico-educativi per proporre un profilo di soggetto da riconoscere quale capace di una responsabilità illimitata.

Parole chiave

cambiamento, responsabilità, soggettività, iniziativa, co-responsabilità

1. Domenica 3 maggio 2020

Luigi Busà, medaglia d'oro ai recenti Giochi Olimpici di Tokyo, ha imparato – crescendo con lo sport¹ – a rispettare soprattutto l'avversario. All'inizio, da giovane atleta, nutriva unicamente "un forte senso di prevaricazione". Luigi, che era indiscutibilmente il più forte, doveva dimostrarlo: lo doveva fare in gara, durante l'incontro, ma anche fuori gara, in qualsiasi situazione. In ragione di questo "dovere", era spesso ostile verso chi aveva di fronte. Non era un atteggiamento che aveva soltanto in gara; la necessità di dimostrare a tutti – e prima di tutto a se stesso – di essere il più forte lo aveva portato ad avere un atteggiamento di ostilità "generale".

Poi però, come accade in tutte le storie, anche in quella di Luigi Busà è stata la figura dell'antagonista a segnare la trama. Sono stati molti gli avversari che il campione olimpico ha incontrato: tutti atleti forti, imponenti ma soprattutto allenati tanto fisicamente quanto mentalmente. Molti l'hanno messo in difficoltà. Tutti, comunque, avevano lo stesso sogno di Luigi: "quello di essere i più forti"². Tutti, quindi, volevano vincere *a tutti i costi*.

Tra i tanti avversari, uno in particolare ha giocato il ruolo di antagonista. L'avversario "storico", quello con cui Luigi ha condiviso lo stesso destino: Rafael Aghayev.

I due si sono conosciuti sul tatami e lì si sono ritrovati costantemente nelle gare più importanti e nelle finali più prestigiose. Rafael è sempre stato per Luigi (e Luigi per Rafael) un vero e proprio ostacolo. La stessa luce negli occhi e la stessa fame di vincere. Per sette anni consecutivi si sono incontrati per disputare le finali delle gare più importanti della storia del Karate. Ed è stato in questi sette anni che Luigi è arrivato a comprendere che poteva essere se stesso anche e soprattutto per la presenza di Rafael in campo: si temevano a vicenda, giocavano ad armi pari, lottavano per la stessa cosa. Tutti e due davano il loro massimo.

Incontro dopo incontro, Luigi ha visto trasformare la rabbia e il risentimento che nutriva per le difficoltà che l'avversario gli metteva davanti "in rispetto, in competizione sana, in amicizia agonistica, in complicità nell'emozionare il pubblico e in grinta congiunta per tutti coloro che hanno un sogno e vogliono realizzarlo".

Incontro dopo incontro, Luigi ha cominciato a riconoscersi nell'avversario di sempre. In Rafael si riconosceva come in uno specchio: gli stessi sacrifici, le stesse rinunce, la stessa voglia di vincere; la stessa umiltà, la stessa passione, la stessa dedizione per la disciplina; poi il rispetto delle regole e della tradizione, la sacralità degli allenamenti, senza feste, senza eccezioni. Incontro dopo incontro, quasi inconsapevolmente, ha cominciato a prendere forma in Luigi una profonda stima per Rafael *come persona*.

Ed è proprio a Rafael come persona che Luigi Busà si è rivolto durante il primo *lockdown*.

A causa della pandemia dilagante e devastante i Giochi Olimpici di Tokyo 2020 erano stati appena rimandati di un anno. Nessuno era preparato a rispondere a quanto stava accadendo. Non c'era precedente che potesse garantire la soluzione. Nulla della quotidianità sembrava poter essere confermato. Tutto era stravolto. Attorno a sé Luigi incontrava gente depressa, annoiata, disorientata. Così, in un banalissimo pomeriggio di quarantena, il campione di Avola ha avuto un'idea. Ha chiamato il suo amico – già avversario – e, insieme, hanno organizzato tutto.

Questo "tutto" si è concretizzato in poco tempo. Nulla sembrava poterlo ostacolare: non era un problema la connessione così come non lo era la lingua. Il "segreto" era un'idea sentita da entrambi, un'idea che "nasceva dal cuore di due eterni rivali che avevano deciso di unirsi e far vedere al mondo intero un allenamento insieme".

L'idea si è tradotta nel progetto di un *training (at home)* – gratuito – accessibile a chiunque³. Portatori di un unico e solo messaggio, l'amore per sport e per il karate, domenica 3 maggio 2020 alle 15 ora italiana (le 17 in Azerbaigian) il "Gorilla di Avola" e il "Puma" azero – così sono noti Luigi e Rafael – si sono collegati e hanno trasformato la piattaforma Instagram in una comunità⁴.

1 La medaglia d'oro di Luigi Busà ha rappresentato il podio numero 37 dell'Italia a Tokyo ma racconta molto di più: racconta le difficoltà e la fatica, ma anche le soddisfazioni e la felicità di un'esistenza vissuta e spesa per una causa.

2 I virgolettati riportano le parole dello stesso Luigi Busà raccolte in una relazione fatta all'interno del corso di Laurea in Scienze delle attività motorie e sportive dell'Università di Torino.

3 <https://www.gazzetta.it/fighting/karate/03-05-2020/karate-busa-aghayev-insieme-un-allenamento-diretta-instagram-370673920168.shtml>

Prima Luigi dalla sua sala di allenamento. Poi Rafael da un lungo corridoio di casa sua. Da subito i saluti, ma non quelli di circostanza, preparati e impostati. Le distanze erano completamente annullate e tutti coloro che si erano collegati si trovavano attorno ai due campioni che provavano e mettevano alla prova la loro abilità tecnica, la loro forza fisica, la loro velocità. Con estrema concentrazione, "hanno eseguito gli esercizi, hanno dato spunto e anche qualche piccolo segreto di strategia". Luigi proponeva a Rafael un tipo di esercizio; lo stesso faceva Rafael per Luigi. L'uno allenava l'altro, reciprocamente.

Non si erano mai allenati insieme. Al mondo intero – perché mondiale è stata la portata dell'evento – hanno permesso di assistere a una *performance* che solo all'apparenza aveva i contorni dello spettacolo. In questione non c'era semplicemente un momento di intrattenimento, un'occasione di distrazione, una pausa dai limiti pandemici. L'evento aveva i contorni guardiniani dell'incontro⁵: due persone che per le regole del mondo sportivo avevano il ruolo di avversari stringevano un'alleanza che proiettava l'allenamento al di fuori delle mura domestiche e al di là dei tratti tecnici dell'allenamento sportivo.

Lo schermo – diviso tra Luigi e Rafael – restituiva la condivisione di movimenti che dicevano, implicitamente, di un'altra condivisione: la condivisione di una responsabilità nuova, una responsabilità illimitata, di tutti e per questo di chiunque. Una responsabilità impegnata non tanto a rispondere, ma a proporre e a promuovere. Una responsabilità capillare in grado di arrivare concretamente ovunque.

È, quella a cui Luigi e Rafael hanno dato corpo e vita all'interno di una pagina di storia che ha avviato un cambiamento di cui non conosciamo ancora esattamente i contorni, la responsabilità di un *soggetto a responsabilità illimitata*.

Proprio a partire dall'iniziativa di questi due campioni, tale inedita responsabilità sarà ricostruita in una bozza di paradigma che fonda e, di conseguenza, assegna a ciascun essere umano il compito di una specifica partecipazione, tanto creativa quanto determinato, alla costruzione della vita comune.

2. La responsabilità e i suoi ordini

Era già capitato che i cambiamenti richiedessero una revisione del rapporto che l'essere umano ha con la portata delle conseguenze del proprio agire. Nella seconda metà del secolo scorso, la capacità trasformativa – sempre pronta a un nuovo rilancio – aveva sottoposto alla misura del giudizio etico situazioni inedite per le quali non c'era risposta pronta, certa, garantita. Impreparata di fronte alla portata del cambiamento causato dall'"ampio spettro tecnologico" (cambiamento a volte voluto e ricercato, altre volte incontrollato), impreparata soprattutto a rispondere alle questioni etiche sollevate, l'umanità aveva cercato nuovi ordini di responsabilità in grado di sostenere il potere dei propri interventi sul cambiamento.

È quanto ha magistralmente ricostruito Hans Jonas nella *Prefazione* al volume *Il principio responsabilità*. La sequenza di traguardi sempre ulteriori segnati da un Prometeo irresistibilmente scatenato aveva creato le condizioni per una responsabilità diversa.

La sottomissione della natura finalizzata alla felicità ha lanciato con il suo smisurato successo, che coinvolge anche la natura dell'uomo, la più grande sfida che mai sia venuta all'essere umano dal suo stesso agire. Tutto è nuovo, dissimile dal passato sia nel genere che nelle dimensioni: ciò che l'uomo è oggi in grado di fare e, nell'irresistibile esercizio di tale facoltà, è costretto a continuare a fare, non ha eguali nell'esperienza passata (2002, p. 14).

È, questa, una sorta di *upgrade* della capacità umana di agire, ossia l'espressione di una progettualità molto più sofisticata, capace non solo di combinare i cambiamenti per accrescerne gli effetti, ma soprattutto di riconfigurare – fino allo stravolgimento – l'ordine consueto e abitudinario delle cose.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=D6jRyVRwyeY>

5 L'incontro si rinnova a ogni visualizzazione. Ha infatti la portata dell'*evento*: "Qui fiorisce qualcosa che per l'uomo è pieno di significato" (Guardini, 1987, p. 29). Di fatto, anche la modalità asincrona – a cui tanto abbiamo fatto e continuiamo a fare ricorso – restituisce un evento caratterizzato da una inesauribile portata generativa. Si tratta di quella generatività propria di quelle esperienze capaci di catturare la circolarità di senso e significato e di darne continua e piena testimonianza (Mollo, 1996).

Fino a quel momento – in un campo d'azione *con*-tenuto non perché limitato ma perché previsto o prevedibile – la responsabilità di cui si mostra titolare l'essere umano lo impegnava in un ordine primario quanto elementare di risposta. Da quel momento, anche la capacità di rispondere – quella che seguendo Martin Buber fa la differenza tra cronaca e storia (1936, pp. 265) – ha richiesto un *upgrade* che ha collocato il soggetto agente su due possibili ordini di responsabilità: quello per il *già fatto* e quello per il *da farsi* (Jonas, 2002).

Il primo ordine si articola in una duplice responsabilità: quella "a ritroso" e quella "di riparazione".

La responsabilità può essere interpretata come la ricostruzione della catena causale "a ritroso". Un'azione è qui pensata come effetto della causa che lo precede, a sua volta effetto della causa precedente. La responsabilità a ritroso *s*-piega il cambiamento traducendolo in una sequenza che alleggerisce il peso degli effetti riconducendolo e distribuendolo – almeno in parte – sugli antefatti. La distribuzione non deve essere mal interpretata e confusa con una responsabilità regolata dalla logica dell'alibi, profondamente egocentrica e fondamentalmente irresponsabile (Bertin, 1995): è, al contrario, una versione della complessità che dice degli innumerevoli legami tra le parti e che, trattenendo giudizi affrettati, restituisce una narrazione assolutamente umana – fatta anche di errori – del cambiamento. Chiamato a rispondere di questa catena causale (che ha più le fattezze della rete), l'essere umano fa proprio uno sguardo retrospettivo fatto di consapevolezza e di accettazione, uno sguardo impegnato quindi a ricercare connessioni e a smascherare la realtà non solo per come è, ma anche per che cosa significa.

Sempre nell'ordine del *già fatto* la responsabilità può essere letta come una risposta di riparazione e compensazione. Si tratta di una responsabilità che si potrebbe definire "economica" perché risponde misurando e pesando le conseguenze di quanto fatto. È quella responsabilità che mira a riparare al danno causato, richiamando un'azione che compensi; è pertanto una risposta che tende a ristabilire una forma di equilibrio che – per quanto non consenta di tornare indietro né di cancellare quanto causato – riconosce l'accaduto. L'atto di riparazione, infatti, non intende cancellare il danno né neutralizzarlo: la compensazione non è una copertura ma un atto di ammissione. In questa responsabilità non c'è, pertanto, meramente una risposta pari al danno: l'economicità del gesto riparatore non lo riduce a una misura quantitativa che paga per quanto è stato causato, ma ha il vantaggio di chiuderlo e di risolverlo.

Esiste poi un secondo ordine che non subentra a cose già fatte perché interviene in ragione del *da farsi*. Si tratta di quella responsabilità emersa a fronte della portata trasformatrice dell'azione umana che ha letteralmente ridisegnato i confini umani creando realtà nuove. È pertanto la risposta da dare di fronte a un cambiamento che mette in causa non tanto gli effetti quanto la direzione di senso che si intende dare al processo di cambiamento. Ed è dunque la risposta a quanto è necessario fare in nome della causa per la quale si agisce. Il perimetro di questa responsabilità non è limitato alla situazione: la sua risposta è in realtà decisione per il futuro. In quanto tale, ha uno sguardo prospettico che va ben oltre le conseguenze immediate delle azioni compiute.

Questo secondo ordine di responsabilità è la traccia dello sforzo fatto "con ansia e sollecitudine, per venire a capo dei problemi morali che, oggi, si pongono di fronte a tutti noi" (Anders, 2016, p. 24). È l'ordine che risponde al "fatto che, indirettamente e senza saperlo, come le rotelle di una macchina, possiamo essere inseriti in azioni di cui non prevediamo gli effetti, e che, se ne prevedessimo gli effetti, non potremmo approvare" (Anders, 2016, p. 25). È quindi l'ordine per il quale si diventa responsabili "in un modo che era ancora ignoto al mondo tecnicamente meno avanzato" rispetto al passato, un modo che carica del peso di una particolare azione anche chi non l'ha direttamente compiuta, ma ne deve rispondere a fronte della causa comune che insegue e a cui prende parte.

Questi due ordini raccontano di un essere umano che scopre possibilità e limiti della propria umanità facendo esperienza di sé nel proprio agire e reagire. Proprio l'agire e il reagire a cui hanno dato vita gli esseri umani nella recente pagina di storia caratterizzata dall'evento pandemico – l'agire e il reagire messo in scena, ad esempio, da Busà e da Aghayev – hanno permesso di fare esperienza di una capacità di promozione che segna un possibile ordine di responsabilità ulteriore.

3. La responsabilità illimitata

La storia recente sembrerebbe – il condizionale più che dubbio è prudenza che non vuole illudersi né illudere – presentare tracce della responsabilità propria di un soggetto che è chiamato a una risposta diversa da quella per il *già fatto* o il *da farsi*. L'esperienza pandemica ha fatto provare con mano, all'umanità intera, il senso della lezione deweyana sulla partecipazione alla vita democratica⁶, che “è molto di più delle regole e delle procedure che la caratterizzano” (Dewey, 2018, p. 8) perché è di fatto “compito” che si fa pressante sulla creatività umana: la democrazia è da ricreare continuamente “con tentativi consapevoli e determinati” propri dell’“ingegnosità sociale e politica” di cui l'umanità ha più volte dato prova.

L'esperienza pandemica può essere letta come un'esperienza che presenta tratti democratici nel momento in cui ha posto tutti e chiunque di fronte alla stessa realtà, allo stesso pericolo, alla stessa domanda. Ma, più radicalmente, è da riconoscere come un'esperienza democratica perché ha messo “il compito di fronte a noi” (Dewey, 2018, p. 55). È diventato impossibile sfuggire a tale compito: l'evidenza e la pervasività dell'esperienza pandemica hanno obbligato a una risposta consapevole e determinata che tenti (la risposta in quanto etica si misura sul tentativo non sul risultato) di guardare a tutti come a risorse preziose per una vita partecipata in nome di una causa comune.

Proprio in ragione di questo compito, la stessa esperienza ha permesso l'emergere di quell'implicito educativo – spesso risolto nell'informale – che vive da sempre nel quotidiano delle storie di tutti e di chiunque, quell'implicito educativo proprio di una presenza – quella umana – che è narrazione, ossia “costruzione dell'intreccio” che lega (generandoli) i diversi episodi attraverso nessi che ne rivelano, oltre alla fattualità, la significatività (Ricoeur, 1991).

Quell'implicito educativo si è fatto avanti. Ha dato prova delle possibilità e delle occasioni di partecipazione che chiunque ha. Ma non solo. Ha dato prova del fatto che chiunque può/deve creare possibilità e occasioni per tale partecipazione. E, così facendo, ha dato corpo e voce a un nuovo possibile ordine di responsabilità: un ordine che risponde fondamentalmente *promuovendo*. La storia pandemica sembrerebbe infatti aver posto le condizioni per riconfigurare e specificare l'arentiana *vita activa* in *vita creativa*: una vita che non solo resiste alla possibilità (di certo più facile e accessibile) di una ripetizione regolata da procedure e burocrazia (Arendt, 2017); che non solo interviene con atti di giudizio che distinguono senso da non senso; ma che osa, senza aspettare indicazioni (Guarcello, 2019). È, quella emersa nella pagina pandemica della storia umana, una vita creativa nella quale l'implicito educativo *di fatto* anticipa l'elaborazione di progetti e di piani e, nell'anticiparli, ne argomenta solidamente la necessità e ne sostiene concretamente la realizzazione.

Se è vero – con Edgar Morin – che “l'inedita crisi che viviamo ha posto di fronte a noi il bisogno di un umanesimo rigenerato” (2020, p. 68), è altrettanto vero che molti – come Luigi Busà e Rafael Aghayev – hanno cominciato a rispondere a questo bisogno segnando una chiara *via* fatta di iniziativa e di co-responsabilità.

Il compito che l'umanità ha di fronte richiede infatti una vita creativa che sia prima di tutto iniziativa. Resta inefficace e viene presa per astratta l'intenzionalità che, pur guardando a una direzione di senso “pienamente” umana, non *co-manda* attraverso le iniziative (Nosari, 2020): solo l'iniziativa ha quella dimensione storica, tanto esistenziale quanto quotidiana, che le permette di insinuarsi, di infiltrarsi e di incidere concretamente sul cambiamento. Ne segue la possibilità inattesa della diffusione di una trama pedagogica in grado, concretamente, di arrivare a chiunque, grazie a un agire educativo “diverso”, ma non per questo meno potente: un agire educativo diverso perché lasciato (e, in una visione pedagogica che lo comprenda, *affidato*) alla sensibilità della soggettività umana e alla sua improvvisazione; un agire educativo indubbiamente potente perché mette in scena, raccontandola, la direzione di senso implicita nella propria convinzione. È, questo, l'agire educativo – affermerebbe Ralph Waldo Emerson – di un essere umano che finalmente esercita la propria capacità poetica di amplificare la vita attraverso azioni e gesti che provano concretamente la possibilità di un ordine umano delle cose (2007, p. 20).

6 In occasione di una celebrazione per i suoi ottant'anni, John Dewey pronuncia un discorso che a distanza di quasi un secolo lancia un richiamo che vale ancora oggi: “La profondità della crisi attuale è dovuta in larga misura al fatto che per un lungo periodo abbiamo agito come se la nostra democrazia fosse qualcosa che si perpetua automaticamente, come se i nostri predecessori avessero messo a punto una macchina che risolveva il problema del moto perpetuo in politica” (Dewey, 2018, pp. 52-53).

Inoltre, il compito che si fa carico del bisogno di un umanesimo rigenerato, in quanto compito di tutti e di chiunque, configura la vita creativa in un agire co-responsabile. Se nell'iniziativa è possibile scorgere il tratto personale della vita creativa, la co-responsabilità è da riconoscere quale indispensabile dinamica per fare – con linguaggio arendtiano – lievitare la portata di senso della realtà. Assolutamente pari nella capacità di proporre perché assolutamente pari nella capacità di sentire e di dare senso, tutti sono chiamati a rispondere al bisogno generato. Si tratta però di una parità particolare che dà dignità a “quello che si ha” e a “come si può”: infatti, la co-responsabilità non rimanda alla suddivisione del carico o all'attribuzione di incarichi, ma a una concertazione che aggrega attorno a una comune esperienza e che “allena” preparando ad azioni comuni. È la concertazione che, lontano dalla negoziazione, dà prova di un “fermento” che ricerca giustizia, traccia orizzonti e infonde speranza (Ravaglia, 2009). In quanto tale, non è mai neutra: la parità riconosciuta quale impegno per chiunque, a prescindere da patti di responsabilità o da piani di gestione, si manifesta in una partecipazione – “sottomissione” per Paul Ricoeur (1997) – che è presa di posizione per una causa comune.

Ne segue – prendendo a prestito l'espressione di Simon Critchley (2008) – una *responsabilità illimitata*: una responsabilità per la quale il singolo non è chiamato a rispondere limitatamente alle funzioni o ai ruoli assunti; una responsabilità la cui illimitatezza obbliga a cercare le occasioni e le opportunità per rispondere, con quel che si ha e per come si può, *del* possibile senso umano dello stare al mondo. È, fondamentalmente, l'illimitatezza implicita nel “compito davanti a noi” che, impegnando in una continua creazione e rigenerazione delle relazioni di partecipazione, comporta il carattere illimitato della responsabilità di chi vive in uno spazio, costitutivamente relazionale e sociale, ricercato quale spazio democratico.

Di conseguenza, per quanto il cambiamento non sia necessariamente positivo (il carattere etico non è garanzia di giustizia), l'illimitatezza della responsabilità non va confusa con una responsabilità mai soddisfatta o con una risposta mai adeguata. Se così fosse, tale illimitatezza sarebbe espressione di una visione pedagogica che guarda all'umanità per quello che è, non è ancora o non può essere. La responsabilità illimitata riconosciuta nell'iniziativa e nella co-responsabilità fa invece parte di una visione pedagogica che riconosce – prima di tutto – la straordinaria e inesauribile capacità dell'essere umano di costruire senso in ogni azione, in ogni gesto, in ogni opera. Una capacità di cui ci si deve occupare per non rischiare – per fuorvianti pregiudizi verso il suo essere “ovunque” – di sprecare la risorsa che l'umanità è.

4. Gli inattesi margini della pedagogia

L'illimitatezza di una responsabilità da interpretare come l'ordine di una inesauribile promozione di senso segna una traccia pedagogica che sembrerebbe, a conclusione di questo percorso, potersi trovare realmente “ovunque”. La misura dell'ovunque non dice però di una presenza scontata e per questo sminuita. L'ovunque che comprende l'implicito educativo come inatteso pedagogico non è nemmeno dato da una capacità di significare che è prerogativa o privilegio di alcune esperienze e non di altre, ma è dato da una capacità di significare imprescindibile che permea (e impegna) qualsiasi espressione umana (Mathieu, 1998).

Si tratta di un ovunque che non va compreso e risolto nei margini sfocati (sfocati nell'intenzionalità) dell'educazione informale: l'ovunque che manifesta l'illimitatezza della responsabilità impegna il singolo – di fronte al compito di oggi – in una partecipazione attiva necessariamente creativa.

Si scopre così una pedagogia più diffusa e radicata, una pedagogia compresa da margini inattesi che però, a ben guardare o a guardare onestamente, non sono così sorprendenti. L'evidenza di questa pedagogia c'è, ma è sentimentale, affidata cioè a un sentire in grado di cogliere la portata di senso implicita nelle manifestazioni umane, un sentire che dà prove nonostante non spieghi la realtà perché non ne dà dimostrazione attraverso una sua ripetizione.

È forse proprio questo tratto sentimentale del riconoscimento di una pedagogia inattesa ad essere accettato con riserva dai criteri di scientificità del discorso epistemologico prevalente. Tale riserva, per lo meno in parte, è riconducibile alla difficoltà di riconoscere ed accettare la centralità del ruolo della soggettività nel decidere della direzione di senso del cambiamento. La riserva sarebbe comprensibile e condivisibile laddove la soggettività si manifestasse unicamente in espressioni (vuoi arbitrarie o capricciose) difficilmente riconoscibili come affidabili di fronte a un qualsiasi compito di impegno e di orientamento, ancor di più di fronte al compito come quello di un umanesimo rigenerato. La riserva non è invece accet-

tabile laddove la soggettività sia riconosciuta come unica condizione di possibilità per affermare e compiere l'esperienza esistenziale come esperienza etica, ossia un'esperienza di fedeltà al compito di umanizzazione che dovrebbe costituire un imperativo per un essere che si crede e si vuole umano (Morin, 2020).

La svolta, di conseguenza, non può che essere allora affidata a una difesa empirica. Ne segue l'importanza strategica di un'educazione che non può dare scampo ad astensioni o deleghe. Sostenuta da una versione della pedagogia "più diffusa", che dà titolo e merito all'inesauribile portata creativa di una soggettività impegnata ad affermare e confermare il senso umano della sua presenza, l'agire educativo non può che incoraggiare l'emergere di questa soggettività etica. Per farlo, deve ripensare quella sua articolazione che la vede (o intravede) articolata in formale, non formale e informale. Ma, per ripensarsi, deve necessariamente porsi la domanda su quale ruolo intenda realmente assumere e giocare di fronte alle possibilità di cambiamento: una domanda da porsi in modo onesto, leale e coraggioso. La linea pedagogica, di cui – per qualche tratto – l'evento organizzato da Luigi Busà e Rafael Aghayev ha dato prova, richiede infatti coraggio.

Nota bibliografica

- Anders G. (2016), *L'ultima vittima di Hiroshima. Il carteggio con Claude Eatherly, il pilota della bomba atomica*. Mimesis: Milano (edizione originale pubblicata 1961).
- Arendt H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Bompiani: Milano (edizione originale pubblicata 1958).
- Bertagna G. (2011). *Da "uomini" a "persone". Itinerari di epistemologia pedagogica*. La Scuola: Brescia.
- Bertin G.M. (1995). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Armando: Roma.
- Buber M. (2011). *La domanda rivolta al singolo in Il principio dialogico e altri saggi*. San Paolo: Cinisello Balsamo (edizione originale pubblicata 1936).
- Critchley S. (2008). *Responsabilità illimitata: etica dell'impegno, politica della resistenza*. Meltemi: Roma (edizione originale pubblicata 2007).
- Dewey J. (2018), *Democrazia creativa*. Castelvechi: Roma (edizione originale pubblicata 1939).
- Emerson R.W. (2007). *Essere poeta*. Moretti & Vitali: Bergamo (edizione originale pubblicata 18426).
- Fabbi M. (2011). Problematicismo pedagogico e "promesse" della formazione. In A. Mariani (2011). *Venticinque saggi di pedagogia* (pp. 37-49). FrancoAngeli: Milano.
- Guardini R. (1987). *L'incontro in Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. La Scuola: Brescia (edizione originale pubblicata 1956).
- Guarcello E. (2019). *Le azioni della pazienza*. Studium: Roma.
- Jonas H. (2001). *Il principio responsabilità*. Einaudi: Torino (edizione originale pubblicata 1979).
- Mathieu V. (1998). *Per una cultura dell'essere*. Armando: Roma.
- Mollo G. (1996). *La via del senso*. La Scuola: Brescia.
- Mollo G. (2018). *Il leader etico*. Morlacchi: Perugia.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Raffaello Cortina: Milano (edizione originale pubblicata 2020).
- Nosari S. (2010). *Confini della creatività*. Aracne: Roma.
- Nosari S. (2020). *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*. Mondadori: Milano.
- Ravaglia A. (2009). *Attraverso Bauman. Processi di ermeneutica pedagogica*. FrancoAngeli: Milano.
- Ricœur P. (1991) *L'identità narrative*, in «Revue des sciences humaines», LXXXV, 221, janvier-mars, pp. 35-47.
- Ricœur P. (1997). Muore il personalismo, ritorna la persona. In *La persona* (pp. 21-36). Morcelliana: Brescia (edizione originale pubblicata 1983).



FOCUS - L'INATTESO PEDAGOGICO NELLA CULTURA CONTEMPORANEA

La gravidanza pedagogica della Trilogia di Richard Linklater

Federico Zannoni

Senior Researcher of Pedagogy, Theories of Education and Social Education | Department of Education Studies | University of Bologna (Italy) | federico.zannoni3@unibo.it

The pedagogical significance of Richard Linklater's Trilogy

Abstract

*The filmography of Richard Linklater, thanks to the verisimilitude of the plots and the sensitivity with which he is able to portray the relational, psychological and existential dynamics of the characters, in trying to pursue sincere realism and to stimulate projection and identification processes, can be considered both as an interesting object for pedagogical reflection, as well as an effective tool for educational practice. Inside, the trilogy composed of the films *Before Sunrise* (1995), *Before Sunset* (2004) and *Before Midnight* (2013) offers a refined reflection on the passing of time and on the ages of life that follow one another, between nostalgia and changes, lending itself to further expansions on the themes characterising the pedagogy of emotions, such as empathy, interpersonal relationships, communication methods, the foundations of psychoanalytic theory and sentimental education.*

Keywords

Richard Linklater, age of life, change, interpersonal relationships, pedagogy of emotions

L'intera filmografia del regista Richard Linklater, per la verosimiglianza degli intrecci e la sensibilità con cui sa restituire le dinamiche relazionali, psicologiche ed esistenziali dei personaggi, cercando di perseguire un sincero realismo e di stimolare processi di proiezione e immedesimazione, può considerarsi sia un interessante oggetto per la riflessione pedagogica, sia un efficace strumento per la pratica educativa. Al suo interno, la trilogia composta dai film *Before Sunrise* (1995), *Before Sunset* (2004) e *Before Midnight* (2013) offre una raffinata riflessione sul tempo che passa e sulle età della vita che si susseguono, tra nostalgie e cambiamenti, prestandosi a ulteriori espansioni sui temi caratterizzanti la pedagogia delle emozioni, quali l'empatia, i rapporti interpersonali, le modalità comunicative, i fondamenti della teoria psicanalitica e dell'educazione sentimentale.

Parole chiave

Richard Linklater, età della vita, cambiamento, rapporti interpersonali, pedagogia delle emozioni

1. Il potenziale pedagogico dell'esperienza cinematografica

Nel 1986, durante una conversazione con alcuni redattori di *Cahiers du cinéma*, Gilles Deleuze rivela quella che, dal suo punto di vista, costituirebbe la vera forza attrattiva, e quindi educativa, del cinema:

Qualcosa di strano m'ha colpito nel cinema: la sua attitudine inaspettata a manifestare, non il comportamento, ma la vita spirituale. [...] Come mai il cinema è così adatto a scavare la vita spirituale? [...] Il cinema, insomma, non mette il movimento soltanto nell'immagine, ma lo mette anche nello spirito. La vita spirituale è il movimento dello spirito (Deleuze, 1989, pp. 27-28).

L'inatteso pedagogico nella buia sala cinematografica interviene in modo diretto ed emozionale, muovendo le parti più profonde dello spettatore attento e attivamente coinvolto nella visione.

Già dai primi anni del Novecento gli studiosi dell'arte cinematografica hanno messo in evidenza le analogie che intercorrono tra la coscienza delle persone e la macchina da presa, corrispondenti alla disposizione mimetica che consente al cinema di mostrare i processi della mente umana (Angelucci, 2013). Nel 1907, scrivendo *L'evoluzione creatrice*, Henri Bergson (2002) nota che, così come la mente umana ricostruisce il divenire a posteriori, dopo averne percepito gli atti in successione, allo stesso modo la macchina da presa imita il movimento del reale giustapponendo le immagini l'una dopo l'altra. Il movimento è la cifra innovativa che il cinema ha conferito alle immagini, facendo sì che ogni pellicola possa porsi come, per dirla con Sartre (1990), "un'organizzazione di stati, una fuga, uno scorrere indivisibile, inafferrabile come il nostro Io" (p. 390).

Edgar Morin (2016) afferma che il cinema, non riproducendo il mondo in modo oggettivo e assoluto, non diviene prigioniero delle cose e sa condurre lo spettatore in un nuovo universo, alternativo alla realtà, ma a essa affine, in grado di trasmettere la sensazione della vita concreta, e quindi di stimolare forme di partecipazione attiva con l'insorgere di meccanismi di proiezione e di identificazione. Affettivamente stimolato e coinvolto, lo spettatore crea il proprio mondo immaginario a partire dalle suggestioni provocate dalle immagini in movimento sullo schermo, realizzando una vera e propria simbiosi tra film e flusso psichico; in questo modo, l'illusione di realtà si accompagna alla consapevolezza dell'irrealtà di ciò che si sta guardando.

Sebbene lo spettatore tenda a proiettarsi e identificarsi soprattutto nei personaggi che considera più simili a lui, e a famigliarizzare con le vicende più vicine alle proprie esperienze di vita e di quotidianità, spesso è impercettibilmente sospinto ad avvicinarsi anche a personaggi che rappresentano l'altro da lui, quindi lontani, ignorati e talvolta evitati o disprezzati nella vita reale: detto in altre parole, il cinema invita e educa all'incontro, sia con le parti più oscure dell'interiorità individuale, sia con l'altro, con il diverso, accompagnando l'insorgere di nuove attitudini nei confronti dell'alterità. Lo spettatore che assiste a un film viene sospinto a riflettere sui propri modi di pensare e agire, che accosta a quelli dei protagonisti, anche pensando a come si sarebbe comportato al posto loro; si impegna quindi in esperienze di autoriflessività che possono avvicinarlo alla complessità della condizione umana, e quindi all'oggetto principale della speculazione e della pratica pedagogica (Papa, 2017).

Attraverso le vicende dei protagonisti, le loro interazioni e i loro dialoghi, da cui è possibile accostarsi alle loro specifiche *Weltanschauung*, il cinema fa vedere i rapporti tra soggetto e mondo, tra soggetto e altri, senza porsi la necessità di spiegarli; per dirla con Merleau-Ponty, "è particolarmente adatto a fare apparire l'unione di spirito e corpo, di spirito e mondo, e l'esprimersi dell'uno nell'altro" (1968, p. 81), e quindi a mostrare l'ambiguità dell'esperienza vissuta e la struttura relazionistica della realtà, il cui disvelamento può costituire uno stimolo ad accrescere l'impegno nel relazionarsi, nel conoscere, nell'interrogarci sulla problematicità e sulla complessità dell'avventura umana. Come scrive Pierluigi Malavasi, "il cinema ha un valore formativo quando rivela una dimensione sconosciuta della realtà che percepiamo, invisibile nella comune rappresentazione del mondo o dimenticata, negletta nel fluire vorticoso dell'esperienza" (2005, p. 60); in questo modo, può fungere da nutrimento per quell'insaziabile, positiva inquietudine che con intensità, tempi e modalità diversi si impossessa di ciascuno di noi, chiedendo ascolto e soddisfazione, e che Elena Madrussan definisce "un modo di essere nel mondo che contraddistingue il pensiero interrogante, la curiosità, l'insaziabile desiderio di ulteriorità, perfino una più acuta sensibilità rispetto alla superficialità di ciò che pare noto" (2017, p. 26).

2. Nel cinema di Richard Linklater

L'inquietudine tardo adolescenziale, e poi quella più matura di un giovane uomo e una giovane donna, infine quella pienamente adulta, più cinica e disincantata, nervosamente determinata dalle difficoltà che il tempo instilla nei rapporti interpersonali, sono al centro della "Trilogia del Before" messa in scena da Richard Linklater e dai due attori protagonisti, Ethan Hawke e Julie Delpy, rinnovando ogni nove anni l'appuntamento con il pubblico: dal *Before Sunrise (Prima dell'alba)* del 1995 al *Before Midnight* del 2013, passando per *Before Sunset (Prima del tramonto)*, 2004). Il regista texano, classe 1960, considerato uno dei rappresentanti più significativi del nuovo cinema indipendente americano apparso alla ribalta nei primi anni Novanta e autore di pellicole ormai considerate dei classici, ha realizzato nella Trilogia l'espressione forse più felice di un ideale di cinema in cui all'essenzialità dei movimenti della macchina da presa si accompagnano trame all'apparenza pressoché inesistenti e una forte attenzione ai personaggi, alle loro conversazioni e alle piccole o grandi interazioni che punteggiano i momenti e gli incontri, in cui il confine tra il reale e l'irreale è sempre sottile e permeabile, "tra i problemi della percezione e quelli dei rapporti interpersonali" (Migneco, 2011, p. 15). I personaggi che popolano la sua filmografia parlano molto, affrontando temi di profonda introspezione o di importanza universale con la stessa intelligente e brillante leggerezza, in narrazioni per dialoghi e immagini che spesso coprono archi temporali piuttosto limitati: è il caso della giornata di un centinaio di singoli individui, raccontata dall'alba al tramonto nel suo secondo lungometraggio, *Slacker* (1991), oppure dell'ultimo giorno di scuola dei teenager di *Dazed and Confused (La vita è un sogno)*, 1993), ai quali basta una vicenda di poche ore, senza trama, per offrire allo spettatore un potente spaccato del mondo giovanile americano degli anni Settanta, tra trasgressioni, innamoramenti e spasmodica ricerca di nuove esperienze. All'opposto, ancor più radicale e audace è la sperimentazione condotta per realizzare l'incantevole *Boyhood*, uscito nel 2014 dopo ben 12 anni di lavorazione, condensati in una pellicola in cui è possibile osservare i cambiamenti nel viso, nel corpo, nella voce, ma anche nella personalità del protagonista, che cresce e si modifica assieme a quella dell'attore, percorrendo quel fondamentale tratto esistenziale che dall'infanzia dei sei anni lo conduce sino alla tarda adolescenza dei diciannove, tra genitori che divorziano e litigano, nuovi improbabili patrigni, traslochi, successi scolastici, mentre sullo sfondo scorrono i feticci del momento e gli stili di vita provvisori di una società e di un mondo che sempre più si addentrano nel nuovo millennio, esaurendone il primo decennio. Accanto a lui, gli attori adulti interpretano i loro ruoli senza ricorrere al trucco, accettando che l'invecchiamento esibito sia reale, in una sovrapposizione tra interprete e personaggio che accresce la potenza di una pellicola che sa avvicinarsi in modo mimetico alla vita vissuta, offrendo enormi spunti per una riflessione e una pratica pedagogica che mettano al centro il tema dello scorrere del tempo, della crescita attraverso le età della vita, dei rapporti genitoriali e intergenerazionali, dello sviluppo e dell'instabile, perpetuo lavoro di auto-riflessività che ciascun individuo, ma anche ciascuna società, portano avanti alla ricerca di certezze per provare a essere meno spaventati dalle proprie identità provvisorie e inquiete.

Nella filmografia di Richard Linklater è possibile rintracciare una ricerca spasmodica sugli sviluppi di un approccio al cinema, per dirla con Andrej Tarkovskij (2015), come "scultura del tempo", come arte in grado non solo di cogliere e rendere il passaggio del tempo, ma anche di fermarlo, per provare a possederlo all'infinito. Come da lui stesso affermato, l'intento trasversale ai film del regista texano è quello di cogliere e rappresentare, nella maniera più reale, veritiera e coinvolgente possibile, quei particolari attimi che, anche senza clamore, possono rivelarsi fondamentali punti di svolta nelle vicende esistenziali dei singoli individui:

Le mie prime idee riguardo i film erano volte a catturare un certo realismo di una qualche porzione di tempo. È una cosa che il cinema può fare, a differenza delle altre forme d'arte, i film possono catturare la realtà in un dato momento. E quale miglior attimo da rappresentare di qualche momento cruciale della tua vita? E credo mi abbia sempre affascinato l'idea di persone che sono nel pieno del processo volto alla scoperta di sé stesse (Koresky e Reichert, 2004, online).

3. Nella Trilogia

Nei tre film che compongono la trilogia dei sentimenti e degli affetti, ma soprattutto del cambiamento nelle età dell'esistenza, magistralmente offertaci da Richard Linklater, il bilancio e l'evolversi di diciotto anni di vita dei due protagonisti vengono resi attraverso la riproposizione di brevi porzioni di tempo, poche ore in tre singole giornate estive: rispettivamente quelle che intercorrono dal pomeriggio all'alba successiva a Vienna nel 1994, dal pomeriggio al tramonto a Parigi nel 2003, dalla mattina alla mezzanotte nel Peloponneso nel 2012. La credibilità di quei momenti è ottenuta non solo attraverso la potenza di dialoghi e primi piani che sanno intrecciare un rapporto emotivo col reale, ma anche dalla fisicità dei due attori, Ethan Hawke e Julie Delpy, coautori delle sceneggiature del secondo e del terzo film, pressoché coetanei dei protagonisti e nati nelle medesime città (rispettivamente Austin e Parigi), capaci quindi di invecchiare con loro, di nove anni in nove anni, mostrando nei segni del corpo la spiccata predisposizione a non nascondere sotto il trucco i cambiamenti che l'avanzare degli anni e l'accumularsi delle esperienze producono.

È su un treno nei pressi di Vienna che il texano Jesse e la parigina Celine si incontrano per la prima volta: lui in giro per l'Europa dopo una rottura sentimentale, lei di ritorno dalla visita alla nonna a Budapest, entrambi hanno 23 anni e interi orizzonti ancora da divorare. Quando Jesse propone a Celine di scendere dal treno e rimanere con lui sino all'alba dell'indomani, per le strade della capitale austriaca, la ragazza accetta e assieme passano ore indimenticabili: passeggiando, chiacchierando, confidandosi, divertendosi, finanche amoreggiando. Fino al momento in cui Jesse accompagna Celine sulla porta d'accesso al suo treno per Parigi: scelgono di non scambiarsi recapiti postali o telefonici e si danno appuntamento da lì a sei mesi, su quel medesimo binario. Così si conclude *Before Sunrise (Prima dell'alba, 1995)*.

Before Sunset (Prima del tramonto, 2004) si apre con la scena in cui Jesse, divenuto trentaduenne scrittore di successo, marito infelice e padre generoso negli Stati Uniti, presenta presso una libreria parigina il romanzo in cui racconta la storia dei momenti trascorsi a Vienna nove anni prima, con quella ragazza che non ha mai perso la centralità nei suoi pensieri. Improvvisamente, compare Celine, ora attivista ecologista con diverse storie sentimentali sbagliate alle spalle. Lo stupore iniziale lascia progressivamente il campo alla gravidanza emotiva, intima e intellettuale del re-incontro, come se dopo nove anni di attesa alcuni fili delle rispettive esistenze avessero trovato finalmente la possibilità di riannodarsi, mentre i due passeggiano nei parchi e sulle rive della Senna. Si avvicina il momento di tornare in taxi all'aeroporto, ma Jesse vuole ascoltare qualcuna delle canzoni che Celine compone e canta: la convince a farlo salire nel suo piccolo appartamento, lei intona il "Valzer per una notte" chiaramente ispirato alla loro storia, lui sceglie di perdere l'aereo, per poter rimanere lì.

Nove anni dopo, in *Before Midnight (2013)*, all'aeroporto di Kalamata Jesse accompagna il figlio quattordicenne all'imbarco per un volo per gli Stati Uniti: hanno trascorso insieme le vacanze estive nel Peloponneso meridionale, ma ora il ragazzo deve tornare a casa, dove vive con la madre. Nel parcheggio, a bordo dell'auto presa a noleggio, ad attendere Jesse ci sono Celine e le loro figlie, due biondissime gemelle di sette anni, in quel momento addormentate. Ospiti per sei settimane presso un noto scrittore greco, dove per una volta le figlie pernoveranno accudite da altri amici, Jesse e Celine si apprestano a trascorrere la loro prima notte da soli in un albergo nella vicina località balneare, senza prole al seguito, dopo diversi anni: si tratta di un momento atteso quanto delicato, come se i pressanti impegni della vita da adulti, genitori e lavoratori, li abbiano disabituati a confrontarsi sullo stato di salute del loro rapporto di coppia. Celine arriva a confessare a Jesse di non amarlo più e il film si conclude in modo aperto ed enigmatico, con i due protagonisti seduti in riva al mare di notte, nel faticoso tentativo di rinvigorire una storia d'amore che fu romantica e poi coraggiosa, ma che ora si è scoperta fragile.

Dalla sola presentazione dell'intreccio, narrativamente semplice e al contempo semanticamente complesso, è già possibile intuire come la riflessione sul tempo e sull'attraversamento delle età della vita costituisca un affascinante trait d'union tra i tanti inattesi pedagogici contenuti nei tre film. Nell'analisi dei dialoghi, delle messe in scena e delle sceneggiature è possibile delineare una pluralità di percorsi che con profondità e intelligente leggerezza possono prestarsi a letture di tipo pedagogico o fungere da materiali utilizzabili in attività educative. Tra questi, si sceglie qui di proporre uno che parte dalle parole della chiromante viennese che, leggendo la mano della giovane Celine, tra il divertito scetticismo di Jesse, pronuncia qualcosa di simile a una definizione di giovinezza:

“Hai fatto un viaggio e sei straniera in questo posto. Tu sei una avventuriera, una cercatrice, una avventuriera nella tua mente. Tu sei interessata al potere delle donne, alle donne che assommano forza e creatività. Tu stai diventando questa donna. Tu devi rassegnarti ad affrontare le difficoltà della vita. Solo se trovi la pace dentro te stessa troverai il vero legame con gli altri”¹.

Celine e Jesse hanno 23 anni e sono impegnati a cercare. Viaggiano per capire il mondo e se stessi, per sperimentarsi nelle situazioni e nelle relazioni, impegnati nelle prove generali per la vita adulta che di lì a poco li assorbirà. Non sono più adolescenti, stanno diventando uomo e donna, e perciò devono progressivamente abbandonare, non senza rimpianto, quell’immaturità giovanile che Oscar Wilde (2010) accostava alla perfezione. Nonostante la giovane età, hanno già esperienza del mondo, radici e riferimenti trans-nazionali, appartengono a quella “generazione Erasmus” che alla metà degli anni Novanta cominciava a suscitare curiosità e approfondimenti: sono tra quei ragazzi e ragazze che in parte significativa hanno sperimentato il divorzio dei genitori (come accaduto a Jesse), le possibilità di viaggio e formazione all’estero (Celine ha studiato a Los Angeles e vissuto a Londra), le migrazioni definitive o provvisorie (la madre di Celine vive a Budapest), tutte le espressioni e le manifestazioni di una globalizzazione divenuta debordante, ma non ancora la tirannia del mezzo tecnologico e virtuale e la superficialità delle relazioni e delle esperienze mordi e fuggi. La propensione alla lentezza, al contatto diretto e alla riflessione, nell’essere giovani cittadini del mondo da parte di Jesse e Celine, è anche rappresentata dal biglietto ferroviario InterRail, vero e proprio culto per ragazzi che, quando ancora i voli economici stentavano a ottenere l’attuale diffusione, potevano spostarsi oltre i confini e le dogane spendendo relativamente poco, per vivere l’esperienza del viaggio itinerante in Europa, in gruppo o in solitudine, come momento di formazione e transizione. “Starsene seduto una settimana a guardare fuori dal finestrino in effetti è una gran bella cosa. Ti vengono delle idee che normalmente non ti verrebbero”, afferma Jesse.

Nella transizione verso l’età adulta, Jesse e Celine, e con loro i ragazzi e le ragazze di quell’età, negli anni Novanta come adesso, si trovano costretti a liberarsi dalle ultime scorie di infanzia sopravvissute al turbinio adolescenziale, per rielaborarle come ricordi di una fase della vita che, quando non funestata da situazioni di accentuato disagio e deprivazione, è possibile considerare magica. Parallelamente, la giovinezza corrisponde con il momento evolutivo del definitivo distacco dall’influenza genitoriale, della conquista di una giusta distanza che consente di riconsiderare con una più lucida obiettività quello che padre e madre hanno fatto e sono stati. L’analisi di Jesse mescola la gratitudine al disincanto:

Tutti hanno dei genitori che li hanno fregati: ai bambini ricchi i genitori hanno dato troppo, a quelli poveri non abbastanza, troppa attenzione, non abbastanza attenzione, o li hanno lasciati, o gli hanno insegnato le cose tutte sbagliate. I miei genitori sono solo due persone che non si piacevano neanche tanto, che hanno deciso di sposarsi e avere un figlio, e hanno fatto di tutto per essere carini con me.

Celine afferma di non potersi lamentare, “loro mi amano più di qualunque cosa al mondo, mi hanno cresciuto con tutta la libertà per cui hanno lottato”, eppure nota come una eccessiva istanza di concretezza e realismo, da parte loro, abbia più volte paralizzato le sue fantasticherie e le strambe aspirazioni:

I miei genitori non hanno mai parlato seriamente della possibilità che mi innamorassi, che mi sposassi, che avessi dei bambini. Anche quando ero piccola, volevano che mi indirizassi verso la carriera di arredatrice d’interni, di avvocato, qualcosa del genere. Io dicevo a mio padre ‘voglio fare la scrittrice’ e lui diceva ‘la giornalista’, io dicevo che volevo avere un rifugio per i gatti randagi e lui diceva ‘la veterinaria’, io dicevo che volevo fare l’attrice, e lui diceva ‘la lettrice del telegiornale’. Lui stava sempre lì a convertire le mie stravaganti ambizioni in situazioni pratiche, fabbrica-soldi e sicure.

Anche Jesse non è mai riuscito a entusiasinarsi “per le ambizioni che gli altri avevano” sulla sua vita, al punto che sistematicamente, nell’adolescenza, aveva scelto di “ascoltare tutto quello che altri volevano che facessi della mia vita e fare giusto l’esatto contrario”. Entrambi non ritengono entusiasmante la routine quotidiana degli adulti ben adattati e inseriti nella società, in cui Celine fa rientrare “tutte quelle pallosissime cose che ognuno deve fare tutti i giorni in questa vita del cazzo”, lapidariamente condensate in “ven-

1 I dialoghi riportati nel presente articolo sono tratti dalle versioni italiane dei film.

tiquattro noiosissime ore, poi tre minuti di sesso e lui crolla come un sasso”; meglio “ribellarsi contro tutto quello che è venuto prima”, forti di un’esuberanza che li porta a non porsi limiti, a immaginare una vita spensierata e non predeterminata, che assomigli il più possibile alle ore che, nella notte viennese, passano assieme, camminando da un luogo all’altro, disponendo in modo ludico e libero, ma non sciocco, del tempo che hanno, cercando poesia ed emozioni negli incontri con poeti di strada, chiromanti e ballerine, tra le musiche vivaci del Prater, quelle rock del club alternativo e le note di fisarmonica gitana ascoltate sulle rive del Danubio.

L’idealismo pacifista ed etico, che li porta a detestare la guerra nella ex Jugoslavia e il controllo che i mass media cercano di imporre sulle menti delle persone-utenti-spettatori, si alimenta vicendevolmente con la voglia di ribellarsi e con l’irrefrenabile irrequietezza provocata anche dal non sentirsi mai del tutto compresi.

Celine: “Molto spesso nella vita ho passato con delle persone dei momenti splendidi, tipo viaggiare o stare svegli tutta la notte a vedere spuntare l’alba, e sapevo che erano speciali quei momenti, ma c’era sempre qualcosa che non andava, volevo stare con qualcun altro. Sapevo che quello che provavo, le cose che erano importanti per me, loro non le capivano. Ma sono felice di stare con te. Non puoi capire come mai una notte come questa sia così importante nella mia vita adesso, ma lo è. È una mattina stupenda”.

Jesse: “Sì, è una mattina stupenda”.

Nell’abbraccio dell’alba attesa distesi al parco, e prima ancora nel sacrale silenzio di una chiesa gotica, la Celine perennemente in preda alla “strana sensazione di essere una donna molto vecchia, che sta quasi per morire”, come se la sua vita “fosse solo una memoria del passato”, e il Jesse che pensa sempre “di essere ancora un ragazzino di tredici anni che non sa esattamente come diventare adulto” e fa finta di vivere la sua vita “prendendo appunti” per quando dovrà viverla per davvero, sentono addosso l’esperienza della crescita, come se il calore del loro incontro potesse liberare l’energia e la potenza di un’età irripetibile.

L’amore e le dinamiche di coppia sono uno dei temi principali del loro “prendere appunti”, anche osservando l’evolversi delle relazioni, e riflettendo sui colpi di scena, che hanno visto come protagoniste le figure adulte di riferimento. Jesse lo considera un sentimento egoista, “una specie di fuga per due persone che non sanno stare da sole”, mentre Celine non sa definirlo, ammette di non averlo ancora sperimentato a sufficienza e crede che altro tempo passerà, prima che possa incontrare una persona di cui potrà conoscere tutto, “come si farà la riga nei capelli, quale camicia metterà quel giorno, conoscere esattamente quali storie racconterà in quella data situazione”, eppure lo ritiene imprescindibile per la sua piena realizzazione come persona in grado di vivere davvero, con gli altri e anche grazie agli altri.

Celine: “Amare qualcuno, ed essere amata, significa moltissimo per me. Io ci ho sempre scherzato sopra, ma tutto quello che facciamo nella vita non è un modo per essere amati un po’ di più?”.

Jesse: “Sì, non lo so. Qualche volta sogno di diventare un buon padre, un buon marito, e a volte sento che mi ci avvicino, ma poi ci sono altre volte in cui mi sembra sciocco, come se mi potesse rovinare tutta la vita. E non è solo la paura di impegnarmi, o che sono incapace di interessarmi o di amare, perché ci riesco, è che se sono totalmente onesto con me stesso credo che preferirei morire sapendo che sono stato bravissimo in qualcosa e che ho raggiunto la vetta in qualche modo, invece di aver avuto soltanto un bel rapporto d’amore”.

Celine: “Io credo che se esistesse un qualsiasi Dio non sarebbe in nessuno di noi, né in te, né in me, ma solo in questo piccolo spazio nel mezzo. Se c’è una qualsiasi magia in questo mondo deve essere nel tentativo di capire qualcuno condividendo qualcosa. Lo so, è quasi impossibile riuscirci, ma che importa? In fondo, la risposta deve essere nel tentativo”.

In attesa di tentare di diventare adulti, realizzarsi professionalmente e amare per davvero, Jesse e Celine sono consapevoli di essere nel bel mezzo di un “mondo di sogno” da loro creato insieme, in quelle ore in cui l’uno è riuscito a entrare nel paradiso onirico dell’altra, e viceversa: “Ma poi arriva la mattina e noi ci trasformiamo in zucche”, afferma il ragazzo.

Come ogni età, anche la giovinezza ha una fine: nove anni dopo, quando si incontrano a Parigi, Jesse e Celine sono giovani adulti già parzialmente disillusi, ormai distanti dal gran ballo che fu, da quella magia che lo scrittore ha fissato nelle pagine del romanzo che emblematicamente intitola “This Time”.

Jesse confessa di vivere “una vita infelice ma tranquilla”, in cui accompagna alle soddisfazioni del romanziere di successo le frustrazioni per un rapporto coniugale ormai compromesso, nonostante l’amore per il figlio di quattro anni. Si era sposato perseguendo l’ “ideale della brava persona”, convinto che “non aveva peso chi ci fosse all’altare, che nessuno sarà mai tutto quello che speri, e che, in definitiva, ad avere importanza è solo l’atto con il quale uno si impegna e accetta le proprie responsabilità”, che bastassero il rispetto, la fiducia e l’ammirazione a fare sopravvivere una unione; ora, però, gli sembra di “gestire un piccolo asilo” con una con cui ha “avuto una storia” e nel solo rapporto con il figlio riesce a trovare la forza per provare a non abbandonare.

Io voglio che la mia vita sia felice, e che lo sia anche quella di mia moglie, anche lei se lo merita. Invece teniamo in piedi questa farsa di matrimonio, le responsabilità, inchiodati da questa idea di come due persone dovrebbero vivere. In più, ci sono i miei sogni a complicare.

Dal canto suo, Celine è profondamente provata da una serie di storie finite male, ha “avuto il cuore spezzato tante di quelle volte che è pieno di cicatrici”, al punto da fare ormai fatica a lasciarsi coinvolgere in nuovi incontri e opportunità di relazioni sentimentali, temendo di poter precipitare in ulteriori sofferenze.

Sono davvero felice solo quando sto per conto mio. Del resto, stare da soli è meglio che stare con un amante e sentirsi soli. Per me ora è difficile essere romantica. All’inizio sei motivata, ma dopo avere preso tante fregature tu chiudi in un bel cassetto tutte le tue grandi illusioni e raccogli quello che la vita ti mette davanti.

La lettura di “This Time” l’ha scossa perché le ha fatto ricordare quanto era romantica nove anni prima, quante speranze coltivava, proprio ora che ha accettato a malincuore l’impossibilità di conservare lo sguardo magico e un po’ ingenuo che aveva sulle cose e sulle relazioni.

Ora, al contrario, non credo più a niente che riguardi l’amore, certi sentimenti io non li provo più, è come se avessi speso tutto il mio romanticismo quella notte, non ho più provato emozioni del genere, quasi se ne fosse andata via una parte di me che io avevo espresso a te e tu ti eri portato via. Da allora il gelo, l’amore non fa più per me.

All’ardore giovanile è subentrato in entrambi il realismo di una condizione adulta in cui, per dirla con Jesse, non serve più “fingere che ogni esperienza sessuale sia un evento epocale” e alle insicurezze che ci si illude di avere superato subentrano i problemi più seri, che si pensa di saper affrontare, salvo poi sentirsi sovente sconfitti, pur percependo che, invecchiando, si consolida la capacità di riuscire “ad apprezzare le cose di più”, anche perché la vita diventa più “immediata”, meno attesa, meno sognata, forse meno riflettuta. Tra la paura, espressa da Celine, “di concludere la mia esistenza senza avere fatto tutto ciò che desidero”, e l’acquisita consapevolezza che “instaurare una comunicazione autentica tra persone è davvero difficile” e che con gli anni ci si rende conto di quanto sia raro conoscere persone veramente affini, smentendo le convinzioni giovanili di poter navigare in un oceano di ripetuti, felici incontri, subentra l’ambivalente riflessione sul ruolo fondamentale che giocano i ricordi, che sobbalzano nel moto perpetuo tra rimozione e rievocazione:

Celine: “A volte metto le cose in un cassetto della testa e me le dimentico. È meno doloroso accantonare una cosa che convivereci, no?”.

[...] “Il tuo libro mi ha ricordato come ero speranzosa quell’estate, quell’anno, e da allora invece tutto è stato... non lo so... la memoria è una bella cosa se non devi fare i conti col passato”.

[...] “Essendoci rincontrati possiamo cambiare il nostro ricordo di quel giorno, cancellare il triste finale dei due ragazzi destinati a non rivedersi”.

Jesse: “Sì, hai ragione, anche se i ricordi non si cancellano, ti seguono ovunque”.

Ai ricordi si legano i rimpianti, e quindi la nostalgia, l’agrodolce mancanza di persone, momenti, e soprattutto età della vita (Zannoni, 2018): “Non sei più tu il rimpianto, è il tempo, quel momento perduto per l’eternità”, afferma Celine. Nello struggersi per l’irreversibilità del tempo, è possibile riconoscere in sé e negli altri la stabilità che permane nel mutamento, rafforzando la consapevolezza che il se stesso bambino e ragazzo ancora esiste, sotto le rughe dell’età adulta.

Celine: “Giorni fa mi sono andata a rileggere il mio diario dell’83, la cosa che mi ha stupito è che avevo nei confronti della vita lo stesso atteggiamento che ho oggi; ero senz’altro più ottimista e naif, ma in sostanza, per il modo di affrontare le cose, sono rimasta la stessa. Da lì ho capito che non sono cambiata per niente”.

Jesse: “Secondo me non lo fa nessuno. Nessuno lo ammette, ma è come se avessimo delle innate predisposizioni e poco di quello che ci capita fosse in grado di modificare il nostro carattere”.

La genitorialità condivisa e la quotidiana routine di coppia cambiano ulteriormente le prospettive e Celine e Jesse, quarantunenni in vacanza in Grecia con le figlie, si confessano sempre più assorbiti dai problemi e dalle incombenze di una vita che, in gran parte occupata dai tentativi di trovare equilibri nei difficili ruoli di genitori e nella caduta delle istanze ideali in ambito professionale, è ormai distante non solo dal sogno giovanile, ma anche dai benevoli inganni dei ricordi infantili. Scoprono che quella che per un bambino è una divertente vacanza, può costituire per i genitori motivo di insopportabile stress, e ancora una volta riflettono sul tema del cambiamento e del tempo che passa.

Celine: “Tu non sei cambiato. Noi pensiamo di evolverci, ma forse non possiamo cambiare molto”.

Jesse: “Sai in cosa credo di essere cambiato? Da giovane volevo che il tempo passasse velocemente”.

Celine: “Perché?”.

Jesse: “Per poter vivere da solo, essere libero, niente genitori, niente scuola. Volevo soltanto chiudere gli occhi, e svegliarmi ed essere un adulto. E adesso che è successo vorrei che tutto rallentasse”.

“Io ho sempre questa sensazione che qualunque evento stia vivendo potrebbe essere un sogno o un ricordo”.

“Ti sei sempre sentita così. E anche io: questa è davvero la mia vita? Sta succedendo proprio ora? Ogni anno mi sento sempre più abbattuto e sopraffatto da tutte quelle cose che non so e che non capirò mai”.

Passeggiando nella tranquillità di una piccola località nel Peloponneso, diciotto anni dopo, Celine confessa che, se Jesse fosse su quel treno per Vienna oggi e le chiedesse di scendere con lui, la lei quarantunenne risponderrebbe di no: “Ci sono persone che mi aspettano”. Il sipario sulla stagione della giovinezza è definitivamente calato, anche nei ricordi e nelle predisposizioni dell’animo. Lo avevano previsto, quella sera, al lume di candela, al tavolino di un barcone-bar fermo sul Danubio, ragionando sulla finitudine degli eventi e delle relazioni:

Jesse: “Ogni cosa ha una fine, ma non credi che sia questo che fa diventare il nostro tempo, i momenti particolari così importanti?”.

Celine: “Sì, lo so, la stessa cosa vale per noi stasera”.

4. Conclusioni

Il percorso attraverso la Trilogia sopra delineato si pone come filo conduttore una concezione di tempo che Norbert Elias definisce un “collegamento tra eventi a un livello relativamente elevato di sintesi” (1986, p. 91) che considera i significati biologici, individuali e sociali che contribuiscono a definire l’identità delle persone, offrendo rappresentazioni simboliche del cambiamento. Il tempo fisico, quello biologico, quello sociale e quello dell’esperienza procedono “irrelati l’uno a fianco all’altro” (ivi, p. 118), ridefinendo le connotazioni degli eventi e dei ricordi, e con esse i bilanci esistenziali sempre provvisori, elaborati in un campo del presente che è inevitabilmente influenzato e determinato dagli orizzonti passati e futuri, rispettivamente oggetto di processi di ritenzione e rimemorazione e di protensione e anticipazione (Husserl, 1950; Merleau-Ponty, 1965). Su questa temporalità delle esperienze, e quindi delle esistenze, scorrono le età della vita e si proiettano i ricordi, che Eugène Minkowski descrive come “allucinazioni vere” (1971, p. 144) della memoria, offrendoci una immagine che ben si integrerebbe nell’alfabeto semantico del cinema. Nelle immagini in movimento dei tre film qui presi in considerazione, la riflessione sul tempo e sul cambiamento ha la possibilità di uscire dalla sola formulazione in parole, rischiosa perché potenzialmente fredda e non di immediata comprensibilità, per rivolgersi allo spettatore con la potenza evocativa dei dialoghi scanditi dai volti espressivi degli attori, a loro volta invecchiati nel lasso temporale considerato. Sono resi in questo

modo possibili i meccanismi di identificazione tra spettatore e personaggi, e quindi di confronto e in certi casi allontanamento; ne nascono opportunità di autoriflessione, ma anche di analisi dell'evoluzione dei comportamenti e dei valori generazionali nel rincorrersi dei decenni, in cui a essere sollecitata è innanzitutto l'intelligenza emotiva (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006).

Lungo il percorso sul tempo che scorre, i tre film di Linklater offrono preziosi spunti e sollecitazioni per espansioni che riguardano altri temi fondamentali della riflessione pedagogica e della pratica educativa, trasversali alle caratteristiche degli educandi. Nei suoi corsi universitari, colui che scrive ha spesso proposto la visione di alcune scene, o degli interi film, per invitare la platea a riflettere e ragionare sulle declinazioni dell'empatia, sulla relatività dei punti di vista, sulla potenza della comunicazione non verbale, sui meccanismi di conferma e disconferma, sul valore comunicativo del silenzio, sulla trappola del paradosso, finanche sui fondamenti della teoria psicanalitica applicata ai rapporti umani. In ultima istanza, considerando come l'esperienza emozionale del soggetto risulti "profondamente intrecciata con la sua attività cognitiva e con quell'insieme di operazioni che gli consentono di attribuire un senso alla realtà" (Fabbri, 2008, p. 23), la visione e il lavoro pedagogico ed educativo su (e con) film come questi può, integrandosi con i contributi della biologia, delle neuroscienze, della psicologia, concorrere ad "analizzare le funzioni e i significati dei processi emozionali e indagarne i problemi prima di considerarli dal punto di vista pedagogico e di indicare direzioni di superamento dei loro nodi problematici e direzioni di senso per la loro espressione-comunicazione 'costruttiva'" (Contini, 1992, p. 174), iscrivendosi a pieno titolo nel prezioso serbatoio di risorse dai cui una moderna e dinamica pedagogia delle emozioni può attingere.

Nota bibliografica

- Angelucci D. (2013). *Filosofia del cinema*. Roma: Carocci.
- Bergson H. (2002). *L'evoluzione creatrice*. Milano: Raffaello Cortina.
- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M., Fabbri M., Manuzzi P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Elias N. (1986). *Saggio sul tempo*. Bologna: Il Mulino.
- Fabbri M. (2008). *Problemi di empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Pisa: ETS.
- Husserl E. (1950). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Koresky M., Reichert J. (2004). A Conversation with Richard Linklater. *Reverse Shot Online*. In <http://www.reverseshot.org/symposiums/entry/204/richard-linklater> (ultima consultazione: 14/10/2021).
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La maoeuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Malavasi P. (2005). Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica. In P. Malavasi, S. Polenghi, P.C. Rivoltella (Eds.), *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Merleau-Ponty M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Merleau-Ponty M. (1968). Il cinema e la nuova psicologia. In M. Merleau-Ponty, *Senso e non senso*. Milano: Il Saggiatore.
- Migneco F. (2011). *Richard Linklater. L'età inquieta*. Alessandria: Falsopiano.
- Minkowski, E. (1971). *Il tempo vissuto. Fenomenologia e psicopatologia*. Torino: Einaudi.
- Morin E. (2016). *Il cinema o l'uomo immaginario*. Milano: Raffaello Cortina.
- Papa I. (2017). A proposito di educazione e arte cinematografica. Limiti e possibilità formative. *Rivista Scuola IaD. Modelli, Politiche, R&T*, 13/14. In <http://rivista.scuolaiaad.it/modelli/a-proposito-di-educazione-e-arte-cinematografica-limiti-e-possibilita-formative> (ultima consultazione: 14/10/2021).
- Sartre J.P. (1990). Apologie pour le cinéma. Défense et illustration d'un Art international. In M. Contat, M. Rybalka (Eds.), *Écrits de jeunesse*. Paris: Gallimard.
- Sartre J.P. (2007). *L'immaginario. Psicologia fenomenologica dell'immaginazione*. Torino: Einaudi.
- Tarkovskij A. (2015). *Scolpire il tempo. Riflessioni sul cinema*. Firenze: Ist. Internazionale Tarkovskij.
- Wilde O. (2010). *La disciplina del dandy*. Prato: Piano B.
- Zannoni F. (2018). *Quello che ci lega. Migrazioni, nostalgie e memoria: implicazioni pedagogiche*. Reggio Emilia: Junior.



FOCUS - L'INATTESO PEDAGOGICO NELLA CULTURA CONTEMPORANEA

Pedagogia della vita quotidiana in famiglia: l'inattesa rilevanza educativa delle interazioni ordinarie tra genitori e figli

Vittoria Colla

PhD Student in Pedagogical Sciences | Department of Education Studies – EDU | University of Bologna (Italy) | vittoria.colla2@unibo.it

Pedagogy of family everyday life: The unexpected educational relevance of ordinary parent-child interactions

Abstract

Contributing to an underexplored line of inquiry in pedagogical research on family life, the present study investigates the mundane and apparently banal conversations that involve parents and children in ordinary family routines. Adopting a phenomenological perspective to the study of educational events and relying on the theoretical-methodological instrument of conversation analysis, the study reveals the “implicit educational density” of ordinary family interactions. Observing family interactions as occasions for learning allows to shed light on the educational work carried out by parents in the unfolding of family everyday life, thus opening new areas of pedagogical intervention and promoting parental reflexivity and empowerment.

Keywords

pedagogy of everyday life, ordinary family conversations, implicit educational density, phenomenological approach, conversation analysis

Inserendosi in un ambito scarsamente esplorato della ricerca pedagogica sulla famiglia, il presente contributo rivolge un'inedita attenzione alle conversazioni ordinarie e apparentemente banali che coinvolgono genitori e figli nella quotidianità della routine familiare. Adottando un approccio fenomenologico allo studio degli eventi educativi e applicando lo strumento teorico-metodologico dell'analisi della conversazione a un corpus di videoregistrazioni di sessioni di compiti a casa e cene in famiglia, questo studio porta alla luce la “densità educativa implicita” delle interazioni familiari quotidiane. Osservare le interazioni in famiglia come occasioni di apprendimento consente di illuminare il lavoro educativo realizzato dai genitori nello svolgersi della vita quotidiana, aprendo nuovi spazi di intervento pedagogico e promuovendo riflessività ed empowerment genitoriale.

Parole chiave

pedagogia della vita quotidiana, conversazioni ordinarie in famiglia, densità educativa implicita, approccio fenomenologico, analisi della conversazione

1. Introduzione

Sono passati più di vent'anni da quando Vanna Iori proponeva una “pedagogia fenomenologica della famiglia” (Iori, 1999), sottolineando l'importanza di elaborare una riflessione fenomenologicamente fondata sui temi, i valori, le scelte e le pratiche educative che caratterizzano le famiglie contemporanee. Da allora, la ricerca nell'ambito dell'educazione familiare e della pedagogia della famiglia è stata sviluppata enormemente (si veda ad esempio, Formenti, 2000; Milani, 2018; Gigli, 2016). Tuttavia, è possibile individuare un ambito ancora poco esplorato e meritevole di ulteriori indagini. Si tratta del vissuto quotidiano delle famiglie e della tanto pervasiva quanto invisibile rilevanza educativa delle attività e interazioni che lo caratterizzano. Il presente contributo si inserisce in questo spazio di ricerca rivolgendo un'inedita attenzione pedagogica alle interazioni ordinarie che coinvolgono genitori e figli. Adottando un approccio fenomenologico allo studio dei fenomeni educativi (Bertolini, 1988; Caronia, 2011, 2018) e collocandosi nell'ambito della “pedagogia della vita quotidiana” (Caronia, 2020), questo studio intende portare alla luce la “densità educativa implicita” (Vassallo, 2016, p. 4) delle conversazioni apparentemente banali che si realizzano nella routine familiare. Studiando le interazioni reali e spontanee attraverso cui le famiglie costantemente elaborano i propri vissuti e la propria cultura (Aronsson, 2006; Finch, 2007; Morgan, 2011), questo studio evidenzia il valore fortemente educativo del quotidiano familiare, suggerendo una rivalutazione in senso pedagogico del tempo trascorso in famiglia e indicando potenziali direzioni e spazi di intervento educativo, rivolto soprattutto a promuovere la riflessività e l'empowerment genitoriale (Fabbri, 2008; Formenti, 2000).

Il prossimo paragrafo propone i principali approcci e teorie che negli ultimi decenni hanno contribuito a porre le basi per una pedagogia della vita quotidiana familiare evidenziando la funzione educativa e “socializzante” delle interazioni spontanee tra adulti e bambini, intese come realizzazioni intersoggettive culturalmente situate e mediate dal linguaggio.

2. La forza del linguaggio: interazioni spontanee come eventi educativi

Tra le numerose teorie che hanno evidenziato la funzione educativa delle interazioni quotidiane, la pedagogia fenomenologica (Bertolini, 1988; Caronia, 2011, 2018) ha una rilevanza fondamentale nell'ambito degli studi sull'educazione. Considerando le attività e le interazioni quotidiane come radicate nel “senso comune” (Schutz, 1967[1932]) e orientate principalmente (ma non necessariamente) alla sua riproduzione, la pedagogia di derivazione fenomenologica concepisce il parlare quotidiano come uno strumento attraverso cui il sistema di valori, le versioni canoniche di realtà e l'ordine morale degli interattanti vengono costantemente riprodotti, negoziati e trasmessi da una generazione all'altra (Caronia, 2002, 2012, 2020; Caronia, Colla, Galatolo, 2021). Nel processo pervasivo di ricostruzione e trasmissione del senso comune, il linguaggio-in-interazione svolge un ruolo centrale, costituendo lo strumento attraverso cui il mondo viene non soltanto descritto e comunicato, ma anche e soprattutto compreso e vissuto dai soggetti (Duranti, 2007). Dunque, in questa prospettiva, le conversazioni che punteggiano e sostengono la vita quotidiana acquistano un valore fortemente educativo: presupponendo e veicolando il sistema culturale e morale condiviso, esse contribuiscono a dare forma alle esperienze e gli orizzonti di senso di coloro che prendono parte all'interazione, tracciandone il percorso educativo ed esistenziale (Bertolini, 1988).

La “forza del parlare” (Duranti, 2007) riconosciuta dalla pedagogia fenomenologica è in linea con numerosi altri approcci che, a partire dall'inizio del XX secolo, hanno avanzato una concezione del linguaggio-in-interazione come risorsa fondamentale nei processi di sviluppo cognitivo e socializzazione. Tra questi spicca l'approccio socio-culturale inaugurato da Lev Vygotskij (1962[1934]), che considera l'apprendimento e il conseguente sviluppo cognitivo come il prodotto dell'interazione sociale, storicamente situata e mediata dal linguaggio. Secondo Vygotskij, è proprio l'uso del linguaggio – inteso come sistema semiotico che media tra individuo, cultura e società – a rendere possibile un apprendimento situato e co-prodotto dai partecipanti, che a sua volta dà forma al pensiero e alle strutture cognitive (Vygotskij, 1962[1934]; Wertsch, 1985). Ponendo il linguaggio-in-interazione all'origine dei processi di apprendimento e sviluppo, il pensiero di Vygotskij ha aperto la strada a una serie di studi che hanno indagato le interazioni sociali come esperienze fondative per i soggetti, veri e propri eventi educativi attraverso i quali i bambini imparano

a pensare, sentire, parlare e agire in modi culturalmente appropriati (Rogoff, 1990; Lave, Wenger, 1991; Pontecorvo, 1993, 1999; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1991).

Un ulteriore approccio che ha contribuito all'elaborazione della concezione delle interazioni sociali spontanee come occasioni di apprendimento è il paradigma della "socializzazione linguistica" (Ochs, Schieffelin, 1983). Ponendo al centro i processi contemporanei e profondamente interrelati di socializzazione *al* linguaggio e socializzazione *attraverso* il linguaggio, questo paradigma evidenzia il legame indissolubile tra sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e socializzazione (Ochs, Schieffelin, 1983). Secondo questa prospettiva, lo sviluppo delle competenze linguistiche e interattive avviene di pari passo con l'acquisizione delle competenze culturali: i bambini interiorizzano i sistemi valoriali, gli assunti e le norme culturali quando e nella misura in cui essi sono in grado di comprendere il linguaggio usato in situazione e di partecipare in maniera competente alle interazioni sociali. Allo stesso tempo, i bambini sviluppano competenze linguistiche e interattive man a mano che si appropriano degli orizzonti valoriali presupposti e veicolati dal linguaggio (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007). Le conversazioni tra adulti e bambini e i modi in specifici in cui il linguaggio viene utilizzato negli eventi comunicativi costituiscono quindi risorse essenziali nei processi co-costitutivi di sviluppo e socializzazione, nonché il focus primario di un ambito di ricerca che mira a indagare come i bambini diventano soggetti culturalmente competenti attraverso la loro partecipazione alle attività interattive della loro comunità (Ochs, Kremer-Sadlik, 2007; Pontecorvo, Arcidiacono, 2007; Caronia, 2002, 2012, 2021).

Evidenziando il potere educativo delle interazioni ordinarie, questi approcci risultano particolarmente rilevanti per tracciare i confini di una pedagogia che concepisce l'educazione come un processo diffuso, relazionale e spontaneo (Tramma, 2009), una pedagogia che esplora le conversazioni quotidiane in famiglia come vere e proprie arene educative, illuminando così quella che è a lungo rimasta una zona grigia (o addirittura una "scatola nera", Milani, 2018) della ricerca in educazione.

3. Dati e metodologia

Questo studio si basa su un corpus di 85 videoregistrazioni raccolte in 25 famiglie durante due momenti centrali della routine familiare: la cena e lo svolgimento dei compiti a casa. Le famiglie coinvolte nello studio sono composte da due genitori e almeno un figlio di età compresa tra 2 e 10 anni¹. I dati sono stati raccolti nell'ambito di due ricerche di dottorato, entrambe dedicate all'esplorazione della quotidianità familiare come luogo di apprendimento e di costruzione dell'identità familiare. Il consenso dei partecipanti è stato ottenuto in ottemperanza alle leggi che regolano la gestione dei dati personali e sensibili (d.lgs. 30 giugno 2003, n. 196 – Codice in materia di protezione dei dati personali; Regolamento UE 27 aprile 2016, n. 679 – Regolamento generale sulla protezione dei dati).

Le trascrizioni e le analisi sono state realizzate in base alle convenzioni dell'analisi della conversazione (Sidnell, Stivers, 2013; per i simboli di trascrizione, si veda l'appendice). Nata e sviluppatasi nel solco della tradizione fenomenologica (Heritage, 1984), l'analisi della conversazione consente di analizzare le conversazioni spontanee individuando le pratiche linguistiche e i micro-dettagli interazionali attraverso cui i soggetti co-costruiscono il senso delle proprie esperienze, evocando e "mettendo in parola" orizzonti morali e culturali. L'analisi della conversazione risulta pertanto particolarmente efficace per far emergere la densità morale e educativa del quotidiano familiare (Caronia, 2020). In linea con gli approcci multimodali allo studio dell'interazione sociale (Goodwin, 2000), le trascrizioni sono state arricchite di informazioni visuali come la direzione degli sguardi, i gesti, l'uso degli oggetti e i movimenti del corpo, nei casi in cui questi elementi erano visibilmente utili per i partecipanti al fine di interpretare e dare senso all'interazione in corso. Per garantire l'anonimato, i nomi dei partecipanti sono stati modificati e altre informazioni che potrebbero renderli riconoscibili sono state rimosse.

Il prossimo paragrafo è dedicato all'analisi dei dati.

1 Tre famiglie sono di origine straniera. Tutte le famiglie parlano italiano durante le registrazioni.

4. L'inatteso pedagogico nelle interazioni ordinarie in famiglia

Di seguito presentiamo alcuni scambi conversazionali tra genitori e figli avvenuti durante la cena e lo svolgimento dei compiti a casa. Gli episodi sono stati scelti per il loro valore esemplificativo. Infatti, come l'analisi rivela, queste interazioni del tutto quotidiane e a prima vista irrilevanti sono in realtà ricche di significati morali e quindi estremamente interessanti dal punto di vista educativo. Nello specifico, gli esempi mostrano una serie di conversazioni spontanee e non pianificate attraverso cui i bambini vengono educati a 1) il senso dell'altro (Galatolo, Caronia, 2018), 2) il valore del cibo, 3) i ruoli sociali e le relative responsabilità, 4) la gestione del tempo e il valore di diverse attività.

4.1 Educare al senso dell'altro

Lo scambio interattivo nel primo esempio avviene durante una cena in famiglia e mostra come i genitori problematizzano il comportamento del bambino (Nicola), evocando l'obbligo di prendere in considerazione l'esistenza degli altri come punto di riferimento per regolare il proprio comportamento.

1	N	((<i>appoggia la bocca sull'apertura del barattolo della panna</i>))
2	P	^E CHE AVEVAMO,
3	P	^((<i>spinge la testa di N e poi allontana il barattolo da N</i>))
4	N	((<i>guarda P</i>))
5	P	NON ^DE:VI TOCCARE CON LA <u>TUA</u> BOCCA LE COSE DI TUTTI
6	P	^((<i>pulisce l'apertura del barattolo</i>))
7	N	[°non è di tutti°
8	P	[ti è già stata spiegata questa cosa qua
9	N	non è di tutti
10	P	^è di tutti ((<i>facendo cenno di sì con la testa</i>))
11	M	^((<i>fa cenno di sì con la testa guardando N</i>))
12	P	è ancora la confezione che tutti useranno
13	P	quindi <u>TU</u> NON CI <u>METTI</u> la bocca.

(Esempio 1 – “Non devi toccare con la tua bocca le cose di tutti”)

Cena – F1C2 (21.35 – 22.20)

P = Papà; M = Mamma; N = Nicola (4 anni)

L'episodio inizia nel momento in cui Nicola appoggia la propria bocca sull'apertura del barattolo di panna appoggiato sul tavolo (riga 1). Non appena si accorge di questo comportamento, il papà interviene immediatamente alzando il tono di voce (riga 2), spostando la testa del bambino e sottraendogli il barattolo (riga 3). Così facendo, il padre pone necessariamente fine al comportamento di Nicola, veicolandone la natura problematica. Dopodiché, una volta ottenuta l'attenzione del bambino (Nicola rivolge lo sguardo verso di lui, riga 4), il padre rende esplicita la regola che Nicola ha appena violato con il proprio gesto: “non devi toccare con la tua bocca le cose di tutti” (riga 5). Con questa affermazione, il padre costruisce discorsivamente il barattolo come un oggetto collettivo (“cose di tutti”) e problematizza il comportamento di Nicola che consiste di fatto nel disporre del barattolo a proprio piacimento. È interessante notare come l'uso dei possessivi “tua” e “di tutti” costruiscano discorsivamente l'opposizione tra l'individualità del bambino e la collettività familiare, rendendo così evidente l'inappropriatezza del comportamento del bambino. Durante l'enunciazione della regola, il padre pulisce l'apertura del barattolo (riga 6), azione che può essere interpretata come un account gestuale. Pulendo il barattolo, il padre veicola infatti la motivazione alla base della regola enunciata e, più in generale, del proprio intervento problematizzante: il contatto con la bocca del bambino compromette le condizioni igieniche dell'oggetto che appartiene a tutti.

Nel turno successivo, Nicola mostra tutta la propria competenza interazionale. Negando la classificazione del barattolo come “oggetto di tutti” (“non è di tutti”, riga 7), il bambino legittima il proprio comportamento precedente. Tuttavia, questo turno sussurrato non viene probabilmente udito dal padre, il

quale continua la sequenza di problematizzazione aggiungendo che Nicola è già stato rimproverato in precedenza per lo stesso comportamento (“ti è già stata spiegata questa cosa qua”, riga 8). Il bambino viene quindi costruito discorsivamente come doppiamente in errore, non solo per la specifica condotta inadeguata ma anche per non aver obbedito al precedente rimprovero (Sterponi, 2014).

L'affermazione di Nicola ripetuta alla riga 9 (“non è di tutti”) viene finalmente udita e unanimemente rifiutata da entrambi i genitori (righe 10 e 11). In particolare, il padre ripete le parole di Nicola con polarità opposta (“è di tutti”, riga 10), mostrando così tutto il proprio disaccordo rispetto all'affermazione del bambino. Il padre fornisce inoltre le ragioni per cui il barattolo deve essere considerato un oggetto collettivo (“è ancora la confezione che tutti useranno”, riga 12), alle quali fa seguire la formulazione della regola iniziale (“quindi TU NON CI METTI la bocca”, riga 13). È interessante notare come l'uso della congiunzione consecutiva “quindi” e l'opposizione tra i pronomi “tu” e “tutti” (righe 12 e 13) costruiscano il divieto di mettere la bocca sull'oggetto collettivo come del tutto ovvio, presentando così il comportamento del bambino come illogico e evidentemente inappropriato.

L'esempio 1 ha dunque mostrato come, a partire da un evento del tutto contingente (i.e. il bambino che appoggia la bocca sull'apertura del barattolo di panna), il genitore introduce una sequenza morale profondamente educativa. Attraverso la problematizzazione del gesto del bambino, il genitore evoca discorsivamente le norme del sistema morale di riferimento, in particolare l'obbligo di prendere in considerazione l'esistenza degli altri (“tutti”) come punto di riferimento nel regolare il proprio comportamento individuale (Galatolo, Caronia, 2018). Prendendo parte a questa interazione, il bambino – così come i suoi fratelli che assistono alla conversazione seduti accanto a lui – vengono educati a quello che Duranti (2015) ha definito il “senso dell'altro”, ovvero a un principio cardine del mondo sociale: la libertà personale deve essere esercitata tenendo in considerazione l'esistenza e le esigenze degli altri membri della comunità (Caronia, Colla, Galatolo, 2021).

4.2 Educare al valore del cibo

In maniera simile all'esempio 1, l'episodio che segue mostra una sequenza di problematizzazione del comportamento del bambino durante la cena. In questo caso, l'intervento del padre consiste in una serie di richieste che veicolano l'idea che il cibo è un bene prezioso che non deve essere rovinato o sprecato.

1	P	^quelle susine qua?
2	P	^((indica il piatto di T))
3		(0.7)
4	P	le ^mangiamo quelle susine:? ((con tono irritato))
5	P	^((toglie il contenitore di mozzarelle dalle mani di T))
6	T	non le v:oglio (le) susine
7	T	(0.7) le susine non le voglio
8	P	E::: allora perché le hai prese?
9	T	°non le voglio° ((tocando le susine nel proprio piatto))
10	P	perché le hai prese e e ^schiacciate tutte se non le vuoi- volevi?
11	P	^((toglie la mano di T dal piatto))

(Esempio 2 – “Le mangiamo quelle susine?”)
 Cena – F4C4 (41.09 – 41.31)
 P = Papà; T = Tobia (2 anni e mezzo)

L'episodio si apre con una richiesta di account (Sterponi, 2003) attraverso la quale il padre rende rilevanti le susine rimaste sul piatto di Tobia (“quelle susine qua?”, riga 1). Il turno del padre costruisce discorsivamente le susine sul piatto del bambino come qualcosa di problematico, che deve essere giustificato. Prima ancora che Tobia fornisca l'account richiesto, il padre gli suggerisce l'azione da realizzare con le susine, cioè mangiarle (“le mangiamo quelle susine:?”, riga 4). Suggerendo l'azione appropriata, la richiesta alla riga 4 rende esplicita la natura problematica delle susine: esse costituiscono degli avanzi e devono quindi essere mangiate. L'uso della prima persona plurale (“mangiamo”) veicola la “compartecipazione

normativa” del padre (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007), costruisce cioè anche il padre come soggetto all’obbligo di mangiare tutto il cibo che è nel piatto, dando così alla regola un valore sovraindividuale. È inoltre interessante notare come il padre tolga il contenitore di mozzarelle, che il bambino ha appena chiesto e ottenuto dalla mamma, dalle mani di Tobia (riga 5). Con questo gesto, il padre impedisce a Tobia di mangiare le mozzarelle, veicolando ulteriormente l’obbligo di mangiare le susine avanzate.

A questo punto, invece di mettere in atto l’azione suggerita dal padre, Tobia fornisce le ragioni per cui non ha mangiato le susine (righe 6 e 7). Il verbo alla prima persona singolare (“*voglio*”, righe 6 e 7) dà voce alla volontà individuale del bambino, in netta contrapposizione con la dimensione sovraindividuale evocata dal padre nel turno precedente (alla riga 4). In risposta all’affermazione di Tobia, il padre produce un’ulteriore richiesta di account (“*e::: allora perché le hai prese?*”, riga 8). Attraverso il collegamento logico esplicito con il turno del bambino (“*e::: allora*”, riga 8), il padre costruisce discorsivamente il gesto del bambino (cioè prendere le susine che non vuole mangiare) come un comportamento illogico, incomprensibile e moralmente sbagliato. Emerge così attraverso l’interazione un’ulteriore regola alla base del consumo del cibo: si prende solo ciò che si vuole mangiare.

Dopo che Tobia ha ripetuto il proprio turno (“non le voglio”) e toccato le susine (riga 9), il padre interviene con un’altra richiesta di account che problematizza ulteriormente il comportamento del bambino (“*perché le hai prese e e schiacciate tutte se non le vuoi-volevi?*”, riga 10). Allontanando la mano di Tobia dalle susine e descrivendo il suo gesto (cioè toccare le susine) con il termine “schiacciare” (riga 11), il padre interrompe e problematizza l’azione di Tobia, veicolando l’esistenza di un’ulteriore regola: il divieto di rovinare (“schiacciare”) il cibo che non si vuole mangiare.

In questo breve scambio, il padre problematizza gradualmente diversi aspetti del comportamento di Tobia. Attraverso lo svolgimento situato dell’interazione, a partire da dimensioni del tutto contingenti come le risposte e i gesti del bambino, il padre veicola una serie di regole che riguardano il consumo del cibo, educando così il bambino all’idea che non mangiare il cibo nel proprio piatto (righe 1, 4-5), prendere il cibo che non si vuole mangiare (riga 8) e rovinare il cibo (righe 10-11) sono azioni inaccettabili e profondamente immorali.

I prossimi episodi mostrano come queste pratiche interattive e spontanee di educazione morale possano avvenire anche in contesti caratterizzati principalmente da attività di educazione formale e intenzionale, come lo svolgimento dei compiti a casa.

4.3 Educare ai ruoli sociali e alle relative responsabilità

La conversazione nell’esempio che segue avviene subito dopo che la madre ha interrogato la figlia (Tania) sulla lezione di storia per il giorno seguente. In questo scambio, madre e figlia abbandonano momentaneamente la trattazione delle tematiche dei compiti e aprono una sequenza di negoziazione di autorità, diritti e doveri attribuiti a diversi ruoli sociali, in particolare quelli di insegnanti e alunni.

1	M	allora secondo me bisogna che lo riguardi eh (.) perché
2	T	sì ma non ci può dare [all’inizio della scuola qua-]
3	M	[no lei può.]
4	M	lei può.
5	T	quattro pagine ((in tono irritato))
6	M	sì te ne può dare anche dieci perché lei è l’insegnante.
7	T	((avvicina il libro a sé e inizia a leggere))
8	M	lei può.

(Esempio 3 – “Lei può”)
 Compiti a casa – F5H4 (12.20 – 12.45)
 M = Mamma; T = Tania (nove anni)

Poiché Tania ha sbagliato a rispondere alla maggior parte delle domande durante l’interrogazione, nel turno alla riga 1 la madre le suggerisce di ripassare la lezione (“secondo me bisogna che lo riguardi”). Nella sua risposta, Tania accetta il suggerimento della madre (e quindi anche la valutazione negativa implicita

sulla sua preparazione), proiettando però parziale disaccordo (“sì ma”, riga 2). Nella parte restante del turno, Tania si lamenta della condotta dell’insegnante, mettendo in discussione il suo diritto di assegnare così tanti compiti “all’inizio della scuola” (riga 2). Il turno della bambina può essere considerato un’occorrenza di “ripetizione polifonica” (Bazzanella, 1993): Tania dà voce a una serie di discorsi e argomentazioni contro i compiti a casa che circolano come “routines conversazionali” all’interno della comunità culturale italiana e internazionale (si veda ad esempio Parodi, 2016). Inoltre, mettendo in dubbio la legittimità dei compiti assegnati, Tania giustifica implicitamente la propria scarsa preparazione sulla lezione di storia, attribuendone la responsabilità all’insegnante.

La critica all’operato dell’insegnante viene però nettamente rifiutata dalla madre (righe 3 e 4). Prendendo parola in sovrapposizione con Tania e iniziando a parlare non appena la bambina mette in discussione il diritto dell’insegnante di assegnare i compiti, la madre rifiuta l’affermazione di Tania in maniera esplicita (“no”) e mostra tutto il proprio disaccordo tramite la ripresa delle parole della bambina con polarità opposta (“lei può”, righe 3 e 4, *vs* “non ci può dare”, riga 2). Con questo turno, e in particolare attraverso la ripetizione dell’affermazione “lei può” (righe 3 e 4), la madre costruisce discorsivamente l’insegnante come l’unica e indiscutibile autorità epistemica e deontica rispetto ai compiti a casa (Heritage, 2013; Stevanovic, Peräkylä, 2012). Inoltre, rifiutando le giustificazioni implicitamente fornite da Tania, la madre attribuisce soltanto alla bambina la responsabilità per la sua scarsa preparazione sulla lezione di storia.

Nel turno successivo, Tania continua nella propria traiettoria di critica rispetto all’insegnante, questa volta problematizzando la quantità di compiti assegnati (“quattro pagine”, riga 5). Tuttavia, la madre rifiuta ancora una volta la critica rivolta all’insegnante (riga 6). Dopo aver confermato le proprie affermazioni precedenti (“sì”), la madre fornisce un esempio estremo (“te ne può dare anche dieci”) e un account tautologico (“perché lei è l’insegnante”), che costruiscono la condotta dell’insegnante come evidentemente appropriata e indiscutibile. Persino dopo che Tania ha abbandonato la traiettoria della critica per ripassare la lezione di storia (avvicina il libro a sé e inizia a leggere, riga 7), la madre ribadisce l’autorità dell’insegnante veicolando l’incontestabilità delle sue decisioni rispetto ai compiti (“lei può.”, riga 8).

In questo episodio, la madre rifiuta le critiche di Tania e si mette in scena come alleata dell’insegnante (in linea con quanto prescritto dall’“alleanza scuola-famiglia”, Contini, 2012; Milani, 2012). Così facendo, la madre veicola discorsivamente l’autorità dell’insegnante e l’obbligo dell’alunno di obbedire a questa autorità senza metterla in discussione. Attraverso questa e simili interazioni del tutto spontanee, i bambini come Tania vengono educati all’idea – costruita discorsivamente come evidente e indiscutibile – che esistono precisi ruoli e gerarchie sociali (e.g. insegnante e alunno) dai quali dipendono diritti, doveri e responsabilità.

Come mostra il prossimo esempio, le conversazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa sono anche luoghi privilegiati in cui i genitori possono veicolare orizzonti normativi riguardanti la gestione del tempo e il valore di diverse attività.

4.4 Educare alla gestione del tempo e al valore di diverse attività

I turni presentati di seguito costituiscono il proseguimento dell’interazione analizzata nell’esempio 3. Dopo aver affermato l’autorità dell’insegnante, la madre evoca la responsabilità di Tania problematizzando la sua gestione del tempo.

7	T	((<i>avvicina il libro a sé e inizia a leggere</i>))
8	M	lei può.
9		(1.0)
10	M	è che <u>tu</u> ,
11	M	quando vieni a casa, non ti metti a guardare i video
12	M	ma ti metti a studiare
13	M	(.) e i video li guardi quando ti vuoi rilassare.

(Esempio 4 – “Quando vieni a casa ti metti a studiare”)

Compiti a casa – F5H4 (12.45 – 12.55)

M = Mamma; T = Tania (nove anni)

Se nei turni precedenti (righe 2 e 5, esempio 3) Tania aveva criticato l'insegnante, alla riga 10 la madre reindirizza la critica alla bambina ("è *che tu*", da notare l'enfasi con cui la madre pronuncia il pronome personale), costruendo discorsivamente la problematicità della sua gestione del tempo. Alle righe 11-13, la madre descrive l'organizzazione della routine pomeridiana alla quale la bambina dovrebbe attenersi. Attraverso la costruzione antitetica "*non ti metti a... , ma ti metti a...*", la madre contrappone lo svolgimento dei compiti alla visione dei video, costruendo queste attività come mutualmente esclusive e proponendo i compiti come l'attività che deve avere la priorità nella routine pomeridiana della bambina. Collocando lo svolgimento dei compiti nello *slot* temporale che segue immediatamente il ritorno da scuola ("quando vieni a casa", riga 11), la madre comunica ulteriormente la priorità e quindi il valore di questa attività. La visione dei video viene invece attribuita a un diverso *slot* temporale, quello del relax e del tempo libero ("i video li guardi quando ti vuoi rilassare.", riga 13). In questo modo, guardare i video viene costruito discorsivamente come un'attività opzionale, che si realizza in uno *slot* temporale definito in maniera vaga ("quando ti vuoi rilassare") e che può quindi costituire solamente una forma di distrazione da altre attività più importanti, prima fra tutte quella dei compiti.

Nell'imporre un'organizzazione del tempo nella quale i compiti hanno la priorità rispetto ad attività di intrattenimento (righe 11-13), la madre educa la bambina al modo "giusto", cioè culturalmente condiviso e considerato appropriato, di gestire il tempo. Questo "modo giusto" è pressoché riassumibile nel motto "prima il dovere e poi il piacere". Eppure, il valore educativo di questo breve scambio di turni va oltre la trasmissione di modelli appropriati di gestione del tempo. L'organizzazione delle attività e la loro distribuzione nei diversi *slot* temporali veicola infatti il valore relativo di quelle attività. La priorità accordata allo svolgimento dei compiti attribuisce un valore fondamentale a questa attività, educando la bambina a un orizzonte valoriale in cui fare i compiti (e più in generale svolgere attività relative alla scuola e allo studio) è più importante che dedicarsi allo svago. Questo cruciale lavoro di educazione alla gestione del tempo e al valore di diverse attività viene realizzato in e attraverso le conversazioni spontanee e situate che hanno luogo nella quotidianità familiare. Quelle conversazioni che sono rimaste tipicamente ai margini della ricerca pedagogica (Caronia, 2020).

5. La densità educativa implicita delle conversazioni quotidiane in famiglia: Riflessioni conclusive

Indagando un oggetto ancora poco esplorato nell'ambito della ricerca pedagogica sulla famiglia, il presente studio ha portato alla luce la "densità educativa implicita" (Vassallo, 2016) delle conversazioni ordinarie tra genitori e figli, rendendo così visibile quanto di educativo c'è nella quotidianità familiare. Rivolgendo uno sguardo fenomenologicamente orientato (Caronia, 2011, 2018) ai micro-dettagli delle interazioni sociali e ai gesti più banali e apparentemente insignificanti, questo studio ha illuminato la portata educativa inattesa delle interazioni quotidiane in famiglia.

Abbiamo mostrato come le conversazioni familiari spontanee che hanno luogo durante la cena e lo svolgimento dei compiti a casa costituiscano vere e proprie "arene morali" (Ochs, Shohet, 2006), luoghi privilegiati per (ri)affermare e trasmettere la "micro cultura" familiare (Formenti, 2001) e le culture "ampie" delle comunità di appartenenza attraverso il riferimento a regole, valori, principi, credenze e ruoli sociali. Nelle interazioni che si realizzano durante questi momenti costitutivi della routine familiare, i genitori monitorano, valutano e correggono il comportamento dei figli, collocandolo rispetto all'orizzonte morale di riferimento. Attraverso i diversi formati linguistici e interattivi utilizzati, come ad esempio le richieste di account (Sterponi, 2003), l'enunciazione della regola e gli account tautologici, i genitori evocano in maniera più o meno esplicita una serie di principi morali, norme e aspettative, educando così i bambini a concezioni culturalmente situate di giusto/sbagliato, preferibile/problematico, diritti e doveri, nonché alla dimensione ovvia e indiscutibile di questi orizzonti morali (Ochs, Kremer-Sadlik, 2007). Essendo infatti costruite su principi morali totalmente dati per scontati (e.g. "l'insegnante ha sempre ragione"), le interazioni spontanee e ordinarie tra genitori e figli non si limitano a riaffermare tali sistemi morali, ma contribuiscono anche a veicarli come assolutamente validi e 'naturali'.

Collocandosi in un ambito ancora poco indagato e illuminando la dimensione educativa del quotidiano familiare, questo e simili studi sulla "pedagogia della vita quotidiana" (Caronia, 2020) possono contribuire ad ampliare e arricchire la ricerca nell'ambito della pedagogia della famiglia e dell'educazione familiare

(Formenti, 2000; Milani, 2018). Come si è mostrato, la prospettiva di ricerca adottata in questo studio è di natura principalmente descrittiva (e non valutativa): esso non può e non intende suggerire elenchi di “*best practices*” per la buona genitorialità. Tuttavia, può essere particolarmente utile per stimolare una riflessione sul valore educativo della quotidianità. A partire dall’individuazione del pervasivo, eppure scarsamente riconosciuto, lavoro educativo svolto dai genitori nella vita quotidiana, questo studio può contribuire a promuovere “l’autoriflessività” e la “vigilanza epistemica” genitoriale (Fabbri, 2008; Caronia, 2011), aiutando i genitori a divenire maggiormente consapevoli e responsabili rispetto alle implicazioni educative delle loro attività (discorsive) quotidiane.

6. Appendice – Simboli di trascrizione

°parola°	parlato sottovoce
PAROLA	parlato ad alta voce
-	troncamento
[parola]	parlato in sovrapposizione
(.)	micro-pausa, inferiore a 0.2 secondi
(1.5)	pausa misurata in secondi e decimi di secondo
(parola)	dubbi sul parlato
((parola))	commenti paralinguistici o extralinguistici
^	indica il punto di inizio del gesto rispetto al parlato
<u>parola</u>	parlato pronunciato con enfasi
.	intonazione conclusiva
?	intonazione ascendente (tipica delle domande)

Nota Bibliografia

- Aronsson K. (2006). Commentary 1. Doing family: An interactive accomplishment. *Text & Talk*, 26(4-5), pp. 619-626.
- Bazzanella C. (1993). Dialogic Repetition. In H. Loffler (Ed.), *Dyaloganalyse IV* (pp. 185-294). Tübingen: Max Niemeyer.
- Bertolini P. (1988). *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia L. (2002). *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Caronia L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Caronia L. (2012). Texts-in-dialogues. The communicative constitution of media ideologies through family ordinary talk. *Language & Dialogue*, 2, pp. 427-448.
- Caronia L. (2018). The phenomenological turn in education: the legacy of Piero Bertolini's theory. *Ricerche di Pedagogia e Didattica/Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), pp. 1-22.
- Caronia L. (2020). Pedagogia della vita quotidiana. Ovvero: come costruiamo i mondi a cui apparteniamo. In Bruzzone D., Musi E. (Eds.), *Aver cura dell'esistenza. Studi in onore di Vanna Iori* (pp. 53-62). Milano: FrancoAngeli.
- Caronia L. (Ed.) (2021). *Language and interaction at home and school*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Caronia L., Colla V., Galatolo R. (2021). Making unquestionable worlds. Morality building practices in family dinner dialogues. In L. Caronia (Ed.), *Language and Interaction at home and school* (pp. 87-120). Amsterdam/Philadelphia/New York: John Benjamins.
- Contini M.G. (Ed.) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Duranti A. (2007). *Etnopragmatica. La forza nel parlare*. Roma: Carocci.
- Duranti A. (2015). *The Anthropology of Intentions: Language in a World of Others*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabbri L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 45-55.
- Finch J. (2007). Displaying families. *Sociology*, 41(1), pp. 65-81.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Formenti L. (2001). Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1, pp. 100-110.

- Galatolo R., Caronia L. (2018). Morality at Dinnertime: The sense of the Other as a Practical Accomplishment in Family Interaction. *Discourse and Society*, 29(1), pp. 43-62.
- Gigli A. (2016). *Famiglie Evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Junior.
- Goodwin C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), pp. 1489-1522.
- Heritage J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage J. (2013). Epistemics. In J. Sidnell, T. Stivers (Eds.), *Handbook of Conversation Analysis* (pp. 370-394). Boston: Wiley-Blackwell.
- Iori V. (1999). Per una pedagogia fenomenologica della famiglia. *Encyclopaideia*, 6, pp. 115-126.
- Kremer-Sadlik T., Paugh A. (2007). Everyday Moments. Finding 'quality time' in American working families. *Time & Society*, 16(2/3), pp. 287-308.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milani P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 25-37.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Morgan D.H.J. (2011). *Rethinking family practices*. London: Palgrave Macmillan.
- Ochs E., Schieffelin B. (1983). *Acquiring Conversational Competence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ochs E., Shohet M. (2006). The Cultural Structuring of Mealtime Socialization. In R.W. Larson, A.R. Wiley, K.R. Branscomb (Eds.), *New Directions in Child and Adolescent Development Series Number 11: Family Mealtime as a Context of Development and Socialization* (pp. 35-50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ochs E., Kremer-Sadlik T. (2007). Introduction: Morality as a Family Practice. *Discourse and Society*, 18(1), pp. 5-10.
- Parodi M. (2016). *Basta compiti! Non è così che si impara*. Milano: Sonda.
- Pontecorvo C., Arcidiacono F. (2007). *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pontecorvo C. (1993). *La Condivisione della Conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo C. (1999). *Manuale di Psicologia dell'Educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Rogoff B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schutz A. (1967[1932]). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: Northwestern University Press.
- Sidnell J., Stivers T. (Eds.) (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden: Wiley Blackwell.
- Sterponi L. (2003). Account Episodes in Family Discourse: The making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies*, 5(1), pp. 79-100.
- Sterponi L. (2014). Caught red-handed: How Italian Parents Engage Children in Moral Discourse and Action. In C. Wainryb, H.E. Recchia (Eds.), *Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development* (pp. 122-143). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevanovic M., Peräkylä A. (2012). Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose, and Decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), pp. 297-321.
- Tramma S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Vassallo E. (2016). *Culture familiari e pratiche di vita quotidiana. Modelli educativi e culturali nelle conversazioni a tavola tra genitori e figli*. (Tesi di dottorato, Università di Bologna, 2016).
- Vygotskij L.S. (1962 [1934]). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Wertsch J. (1985). *Vygotskij and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.



FOCUS - L'INATTESO PEDAGOGICO NELLA CULTURA CONTEMPORANEA

La pedagogia di Leonard Covello, il *Mista Professore* che educò la comunità italiana di East Harlem tra gli anni Venti e Cinquanta

Carmen Petruzzi

Research fellow in Education | Department of Humanistic Studies – DISTUM | University of Foggia (Italy) | carmen.petruzzi@unifg.it

The pedagogy of Leonard Covello, the “Mista Professore” who educated the Italian community in East Harlem between the 1920s and 1950s

Abstract

The process of integration of Italian communities around the world, and in the United States of America especially, has been under a magnifying glass for decades. The history, or rather, the stories of the micro-communities of Italian origin, are still observed with great attention to reconstruct the plots of life while the educational reconstructions that have led Italians to social redemption within a generation are still characterized by question marks. The article proposes to bringing to light the work of an educator who is unknown in the panorama of Italian pedagogy but well-known and appreciated in America, Leonard Covello, who organized a school for Italian migrants in the New York suburbs through inclusive and community methods in a period between the 1920s and 1950s. This is an unexpected pedagogy that opens many reflections on the intercultural approach that schools and teachers could acquire in the current contemporary scenario.

Keywords

**Italian migration, Italo American studies, Community school,
History of Intercultural Education**

L'integrazione delle comunità italiane nel mondo è studiata da decenni. Le storie delle microcomunità sono state osservate per ricostruire le trame di vita mentre le ricostruzioni educative che hanno portato gli italiani ad un riscatto sociale nel giro di una generazione sono ancora investigate. L'articolo porta alla luce il lavoro di Leonard Covello, educatore ignoto nel panorama della pedagogia italiana, che creò una scuola per i migranti italiani delle periferie newyorchesi attraverso metodi inclusivi e comunitari in un periodo compreso tra il 1930 e il 1950. È un inatteso pedagogico che apre a riflessioni sull'approccio interculturale che la scuola potrebbe acquisire nello scenario contemporaneo.

Parole chiave

emigrazione italiana; studi italoamericani, scuola di comunità, storia della pedagogia interculturale

1. Introduzione

“Lo spettacolo di queste migliaia d’italiani, che vincendo la tradizionale forza di attrazione alla terra dei loro padri, si affollavano ai nostri porti, si lasciavano ammassare in una nave, e veleggiavano rivolti a contrade delle quali altro non sanno che storpiatamente il nome” (Florenzano, 1874; p. X) è il segnale moderno della massa di italiani che si riversano in un moto intenso e continuo verso le terre americane per scappare dalla miseria di chi lavora per mangiare, mangia per avere la forza di lavorare e infine va a dormire (Cfr. Friedmann, 1952).

La diversificazione geografica e sociale ha costituito la base per un’eterogenea distribuzione identitaria, con prevalenza del gruppo di contadini prima dal settentrione, poi dal meridione e dalle isole, della *grande emigrazione*. L’America, anzi, le Americhe, chiamano a sé i figli del vecchio continente per motivi di natura geografica e statistica: sempre l’avvocato Giovanni Florenzano specifica senza indugio che “la popolazione di America è immensamente inferiore alle capacità del suo territorio” (p. 87) e prosegue con gli appelli accorati di una nazione giovane, acerba e impaziente, per il bisogno di popolarsi e “l’ansia di avere europei [che] è divenuta febbre e vertigine” (p. 108).

Con il tempo la *monomania emigrante* americana, che incoraggiava gli abitanti del Vecchio continente ad abbandonare il paese in cambio di una cessione terriera e tante promesse economiche, lasciò il posto ad una più equa distribuzione etnica dei migranti in cerca di fortuna. La costa atlantica raccolse fin da subito i flussi migratori degli italiani di origine meridionale: in particolare questi si stabilirono nella Tri-State Area, la fascia comprendente gli stati di New York, New Jersey e Pennsylvania.

Fra i primi a raggiungere la terra promessa, nel 1884, vi era un certo Pietro Coviello proveniente da Avigliano, un paese lucano in provincia di Potenza. Come tanti altri, incrementò il volume demografico newyorkese e la disponibilità immediata della manodopera umile ed a chiamata, tipica della prima ondata migratoria. Seguendo l’esempio di chi lo aveva preceduto, Pietro organizzò il viaggio di sua moglie e dei suoi tre figli, sette anni dopo la sua partenza dall’Italia.

La Basilicata nell’Ottocento era una delle regioni più neglette di tutto il Meridione. Chiusa tra i contrafforti montani, la popolazione era legata alle antiche tradizioni e alla vita contadina sempre uguale, priva di orizzonti lavorativi e senza libertà. Gli Appennini fungevano da confine naturale e allontanavano dalla vita mondana di Napoli e, in generale, dalle regioni limitrofe con cui condivideva i tempi lenti ma stringenti della semina e del raccolto. Si trattava dei ritmi cadenzati del paese che diede i natali a Leonardo Coviello nel 1887. Molti anni dopo avrebbe riconosciuto l’esperienza di emigrato meridionale imprescindibile per comprendere il divario esistente nel percorso e nelle diverse possibilità di successo educativo prima e lavorativo poi, di un giovane americano, di un italiano della media borghesia e di un figlio di contadini meridionali.

Mentre i padri non riuscirono a realizzare il sogno americano, trasferendo oltreoceano quelle stesse preoccupazioni che avrebbero dovuto risolvere raggiungendo il Nuovo Mondo, i loro figli ebbero in molti casi la possibilità di scegliere il proprio percorso ed eventualmente reindirizzare la propria vita. Questa fu la sorte di Leonard Covello, al secolo Leonardo Coviello.

2. Leonard Covello, da paisano a italoamericano

È stato professore, dottore di ricerca, preside e leader di comunità solo per sintetizzare i tratti distintivi di un uomo fuori dal comune che ha deviato il normale tracciato riservato ai figli degli emigrati per scrivere una pagina di inclusione sociale nella New York del XX secolo. Per comprendere il grande lavoro pedagogico di Leonard Covello si rende necessario partire dai dati riferiti ai lettori nella sua memoria autobiografica, *The Heart is the Teacher*, pubblicato nel 1958 e quelli ricavati dal suo immenso lavoro dottorale in sociologia dell’educazione del 1967, *The social background of the Italo-American school child*. In entrambe le pubblicazioni, emerge con prepotenza il doppio punto di vista di emigrato italiano e immigrato straniero, di narratore onnisciente di una storia simile a tante altre, eppure straordinaria per gli effetti su East Harlem.

Primogenito di emigrati meridionali ricongiunti dopo anni di separazione prima di ottenere la somma necessaria a pagare l’*umbarco* alla famiglia, la storia di Leonard Covello si mischia alle migliaia di voci che

hanno lasciato una testimonianza sul proprio progetto migratorio. Lontano dalla corrispondenza religiosa di Carmine street (Cfr. Orsi, 1985) e dal mimetismo morale dell'America vissuta da Amy Bernardy (1911), l'esperienza che riaffiora dai suoi scritti è quella di un ragazzo disorientato che sperimenta nella propria quotidianità la *doppia assenza* (Cfr. Sayad, 2002), cercando di bilanciare quanto assorbire del nuovo e quanto conservare del vecchio.

Il ghetto etnico di East Harlem, un quartiere a nord-est dell'isola di Manhattan e territorio quasi esclusivamente abitato dalle famiglie meridionali italiane dagli anni Ottanta dell'Ottocento fino alla metà del Novecento, riproduceva la struttura culturale lasciata in Italia, "i quartieri più luridi delle città italiane, non già perché l'immigrante ami la patria, ma solamente perché all'epoca del suo arrivo è assolutamente incapace di vivere in altro ambiente" (Pecorini, 1909, p. 396). Le vie delimitavano la provenienza geografica, le case accoglievano persone e animali da fattoria, si parlavano i dialetti e si festeggiavano gli stessi Santi patroni del paese: qui l'unità familiare rurale, meridionale e immutata incontrava il paesaggio americano, fitto di grattacieli e intriso di futuro che avanzava.

L'esperienza personale di Leonard Covello, nei primi anni a New York, coincide con i tempi e la consuetudine meridionale di completare la formazione culturale e lavorativa del ragazzo già in periodo di scolarizzazione.

Nella sua tesi dottorale aveva ben spiegato i limiti del successo scolastico degli studenti di origine italiana che obbedivano ad uno specifico codice rurale meridionale, approfondendo la questione del dialetto e l'educazione impartita a casa come punti necessari per la comprensione del *modus operandi* delle famiglie meridionali approdate sulla sponda atlantica. L'adultizzazione precoce non era compatibile con una lunga scolarizzazione ma perseguiva, in terra straniera, il rispetto della tradizione popolare e familiare del clan di appartenenza e, inoltre, assicurava la paga settimanale di un altro mestiere sicuro. Persino in America, vi era una netta tendenza a spingere il bambino verso una precoce maturità sociale, l'educazione domestica impartita dai genitori aveva lo scopo di infondere il più importante dei valori contadini, "il senso di responsabilità in un bambino di otto anni o in una bambina di sette non si limitava a precise esigenze personali del bambino o nel rapporto con tutti i membri della famiglia, ma implicava un lavoro responsabile, perché il bambino (anche considerando la sua età) era un vero lavoratore che utilizzava strumenti reali, come quelli degli adulti, tranne che per la loro dimensione" (1967, p. 264).

Il codice contadino dell'Italia meridionale proibiva addirittura qualsiasi tipo di comunicazione tra ragazze e ragazzi e soprattutto tra giovani uomini e giovani donne in età da matrimonio. Amy Bernardy, solo qualche anno prima, aveva osservato che nell'emigrazione femminile il fattore dell'isolamento era ancora una costante irrinunciabile, a causa dei "severi e gelosi costumi del villaggio nativo [che] la trattengono, anche in America, dall'uscire di casa per conto suo e menar vita sola e indipendente" (1913, p. 251). I ragazzi italiani continuano, invece, ad avere maggiori libertà in casa e fuori mentre la scuola americana diventa uno strumento di equazione democratica nella famiglia patriarcale emigrata. A New York il futuro sembra per tutti, anche per le ragazze italiane che potenzialmente possono seguire percorsi di crescita paralleli a quelli dei compagni, allargando il ventaglio delle possibilità e compensando gli svantaggi di casa con una ottima preparazione al college.

Inizialmente, le aspettative per Covello hanno rischiato di replicare il vecchio modello a causa delle ingerenze economiche della famiglia, sfociando nella decisione di abbandonare la scuola, poi ripresa l'anno successivo. Leonard Covello ricordava con rammarico la scelta di lasciare gli studi, accettata senza interferenza alcuna da parte della famiglia e demotivante per "l'indifferenza e la mancanza di guida della scuola stessa. Ho semplicemente consegnato i miei libri all'ufficio della scuola e sono andato via. Questo è tutto quello che c'era da fare. Nessuno mi aveva parlato. Nessuno chiese perché me ne stavo andando o discusse con me dei miei problemi" (1958, p. 52).

Il suo progetto migratorio ha avuto, alla fine, un felice esito. Agli inizi del Novecento, infatti, riprende a studiare e prosegue grazie ad una borsa di studio che nel 1911 gli permette di laurearsi alla Columbia University. Partecipa alla Grande Guerra e, al suo rientro, ottiene l'incarico di docente alla DeWitt Clinton High School. Per l'insegnante italoamericano, l'attività educativa continua in orario extrascolastico quando insegna presso la biblioteca Aguilar all'interno di un corso di inglese per adulti, solitamente italiani che volevano capire il "bossa on the jobba". Covello era il *Mista Professore* di Harlem perché sapeva parlare il loro dialetto: poteva entrare in contatto con le loro vite, riconoscere i meccanismi di avvicinamento e respingimento linguistici, comprendere i loro pensieri. Un episodio registrato fra le memorie di Covello ri-

corda appunto una sera al corso di lingua per adulti quando l'insegnamento mnemonico, meccanico e ripetitivo non dava alcun risultato e l'insegnante preso da scoramento si lasciò andare ad un'esclamazione in italiano, violando la regola che la comunicazione in aula dovesse avvenire soltanto in lingua inglese. Ciò che ottenne fu il riconoscimento e il rispetto della sua classe, attonita ma felice di avere un membro italoamericano fra gli americani, un punto di riferimento in terra straniera

Non si doveva parlare nella loro lingua. Solo in inglese. Fargli dimenticare la loro lingua nativa. Puntare un oggetto, gridare la parola, e farla ripetere dopo di te. Era difficile. Non erano in grado di entrare nello spirito, pronunciando parole che per loro non avevano alcun significato. Diventai impaziente e lasciai uscire una ramanzina in italiano. "Che problema avete? Siete venuti qui per imparare l'inglese o per sedere come un mucchio di teste di cavolo? Questa è una tavola. This is a table! This is a table!". Mi fissavano e si guardavano l'un l'altro. Erano come bambini che fanno una scoperta improvvisa e meravigliosa. Una voce sussurrò: "Pasquale, il professore è italiano!". "Perché no", dissi io. "Con un nome come Covello, cosa pensavi che fossi, un egiziano?". Dopo di che fu facile. Persero la paura di aprire la bocca e di sbagliare. Scherzavano e ridevano mentre seguivano la lezione. Gli piaceva venire a lezione. Molti di loro si fermavano anche dopo a parlare con me – ma sempre con rispetto, mantenendo le distanze e senza mai dimenticare che ero il "Mista Professore" (p. 76, traduzione mia).

La lingua è il patto di fiducia fra uomini, il contatto per arrivare sino alle famiglie, ai soggetti fragili come le donne e i più anziani, che consideravano l'ambiente esterno al di fuori della casa pericoloso e le abitudini americane incomprensibili. Andare oltreoceano è solo il primo passo di un viaggio fisico e interiore che tocca corde molto più profonde, ciò che Foerster ha chiamato già nel 1919 *mysterious process*, "Quello che pochi italiani capiscono prima di venire negli Stati Uniti – e parliamo soprattutto di quelli che si fermeranno o resteranno permanentemente – è che un processo misterioso di disfacimento e rifacimento avrà luogo in loro" (Foerster, 1919, p. 394, traduzione mia).

Nei suoi quarantacinque anni di lavoro a scuola, Leonard Covello non dimentica la lezione appresa da immigrato anzi lavora affinché il "processo misterioso" di adattamento dei ragazzi immigrati e delle famiglie a New York City avvenga nel modo più naturale possibile. Per ventisette anni, a partire dal 1934, è stato preside e direttore – il primo italoamericano nella storia scolastica degli Stati Uniti d'America – della Benjamin Franklin High School, una scuola sperimentale, in un quartiere al margine della città, ad East Harlem, sull'isola di Manhattan. Verso la fine degli anni Quaranta con la presenza sempre più rilevante dei portoricani ad East Harlem, l'impegno di Covello a favore di un'integrazione etnica continua anche nei confronti di tale gruppo, attuando gli stessi principi pedagogici che aveva elaborato e sperimentato con la comunità italiana. Nel 1956 accetta un incarico di consulenza presso la Divisione Migrazioni del Dipartimento del Lavoro per Puerto Rico e diventa, persino, un punto di riferimento per i servizi sociali agli anziani del quartiere di East Harlem, una soluzione in continuità con le sue scelte pedagogiche audaci, moderne e ancora attuali di *lifelong learning*.

3. La società americana e il pluralismo culturale

L'istruzione scolastica è stata a lungo considerata uno strumento fondamentale per garantire un modello di inclusione e la mobilità sociale in America. Secondo Richard Alba, gli italiani emigrati negli Stati Uniti sono da considerare come *outsider* nella storia del Paese poiché, in meno di un secolo, hanno smentito il modello classico di assimilazione, ampiamente accettato per cui il gruppo etnico di minoranza si trasforma ad immagine della maggioranza e hanno ridefinito l'appartenenza a qualcosa di nuovo (Cfr. Alba, 2019). La rinascita italiana a cui fa riferimento lo studioso riguarda il periodo successivo alla Seconda Guerra mondiale, tuttavia si può affermare che slanci di integrazione e americanizzazione si sono visti ben prima degli anni Quaranta, soprattutto tra i membri più giovani che, seppur cresciuti con gli insegnamenti dei loro genitori, aggiungevano nuove esperienze e si mettevano con più facilità alla maggioranza; fra gli adulti di prima generazione, invece, la cultura etnica non fu mai cancellata, anzi, valorizzata, protetta e idealizzata affinché fosse preservata così come gli era stata tramandata.

In quegli anni, la soluzione americana di accentramento culturale è sostenuta da Giuseppe Prezzolini,

critico e professore universitario che conosceva molto bene la realtà newyorchese dal New Deal in poi, avendo egli stesso vissuto negli Stati Uniti per venticinque anni, alcuni dei quali come Direttore della Casa Italiana alla Columbia University. Egli, pur apprezzando le ricerche nuove di Ferdinand de Saussure e Antonio Rosmini, appoggiava le idee di un illustre pedagogista italiano e suo amico, Luigi Volpicelli, il quale sottolineava che la bipolarizzazione dell'attività linguistica dei parlanti bilingue poneva maggiormente l'attenzione sulle parole anziché sulle idee (Cfr. Prezzolini 1963), limitando pensieri importanti e astratti all'acquisizione di un vocabolario meno ampio e un livello di comunicazione pragmatico e familiare. L'errore dei contemporanei era proprio quello di ritenere che avere due lingue volesse significare avere due anime mentre, secondo Prezzolini, ogni individuo conosce e pratica bene solo una lingua, le altre apprese successivamente, negli anni dalla preadolescenza in poi, costituiscono degli strumenti accessori. Nel caso degli immigrati, poi, l'anima si dimezza e si può parlare, anzi, di due mezze anime, cioè "gente che non sa esprimersi nella lingua dei padri e nemmeno in quella dei figli" (1963, p. 233).

Di indirizzo opposto, favorevole al bilinguismo e al pluralismo multiculturale, stava lavorando già da anni Covello che aveva compreso il valore assunto dalle radici familiari dei giovani immigrati nel processo di integrazione e si era adoperato affinché le teorie assimilazioniste tanto care agli intellettuali italiani non prevaricassero sul processo rivisitato di americanizzazione che coinvolgeva, in egual misura, un apporto positivo proveniente dalla cultura di origine e da quella americana. Oggi si riconoscono i fattori positivi dell'acquisizione di due o più lingue fin dalla tenera età; tuttavia, buona parte degli intellettuali italiani dell'epoca contestava l'idea che un bambino o una bambina stranieri potessero fare buon uso della lingua materna appresa in casa. Così, per esempio, Prezzolini rispondeva ad un quesito postogli da una italiana emigrata in Canada:

Insegni al suo bambino la lingua del paese dove vivrà. [...] Lei non può fare di questo figliolo un canadese che parla in gergo italo-canadese. Quando sarà grande dovrà comperare, vendere, contrattare, probabilmente leticare, e speriamo fare all'amore con ragazze del paese, che parlano inglese. Se lei parla con lui l'italiano da bambino è probabile che il canadese di lui sarà un poco storto, insufficiente, tradotto. Se lei gli parlerà inglese, il suo inglese avrà un po' di accento straniero, che la scuola correggerà [...] Questo senso, questo possesso, questa parentela con la propria lingua è essenziale per formare lo spirito di un uomo [...] Infine c'è una questione che direi etica, ossia il vostro dovere verso lo Stato che avete scelto e che vi ha adottato (1963, pp. 229-230).

Leonard Covello, invece, ha imposto un "fare pedagogico" che rifiutava dogmi teorici e conveniva esclusivamente con la realtà fattiva. Fin dagli esordi della sua carriera mostra di conoscere la realtà di East Harlem, un quartiere-periferia di New York City e nelle sue comunicazioni scientifiche non mancava di riferire che i teorici e studiosi della cultura assimilazionista non tenevano conto delle barriere sociali e dell'incomunicabilità fra le due parti di una stessa società (1936; 1939). Secondo il pedagogista italoamericano, il punto di contatto fra le due culture deve esistere e può essere un *Mista Professore* in grado di mediare, interpretare e usare alternativamente le due culture a favore dell'uomo immigrato che ha lasciato la terra, la famiglia e le sue certezze.

Sotto il profilo istituzionale, la scuola aveva occupato da sempre una posizione rilevante nel processo di americanizzazione dei figli di emigrati e, rispetto alla condizione degli italoamericani, Covello aveva ipotizzato che le difficoltà scolastiche fossero dovute al disadattamento dei gruppi familiari nel nuovo continente e i precipi interessi dell'educazione contadina su quella italiana o americana:

Per il genitore contadino, l'educazione era la trasmissione di tutto il valore culturale, sociale e morale della sua società attraverso il mezzo del folklore, o l'insegnamento, generazione dopo generazione, del bambino da parte dei genitori. Il desiderio del contadino di sicurezza nel suo modo di vivere si opponeva direttamente all'educazione al di fuori della cerchia familiare. Inoltre, l'educazione nell'Italia del Sud mirava a raggiungere una competenza sociale ed economica precoce, che non era compatibile con una lunga scolarizzazione (1967, p. 402, traduzione mia).

L'esistenza di una cultura italoamericana trasmessa a partire dalle seconde generazioni in poi, favorisce una percezione dell'esperienza stessa di figlio di immigrato multipla perché in essa convivono diverse identità (italiana, italo-americana, americana e regionale) ed emerge, l'una o l'altra, a seconda dell'interazione

sociale. Non si tratta perciò di un annullamento etnico ma di tener presente un progetto sociale di tutela delle minoranze riconoscendo quella che definisce *l'equazione umana*.

L'assimilazione non è un processo semplice come molti pensano. L'immigrato è stato isolato, in una certa misura, proprio dall'influenza che avrebbe reso l'assimilazione un processo più facile. Questo isolamento è stato generato da una varietà di atteggiamenti e circostanze. Le comunità di immigrati che erano il prodotto di condizioni al di fuori del controllo degli immigrati stessi, persistono ancora. Sono separate dalla vita ordinaria dell'America da invisibili barriere di incomprensione. L'immigrato e i suoi figli nati in America non sanno come abbattere queste barriere di incomprensione e gli americani non hanno ancora capito l'importanza di andare in queste comunità con uno spirito comprensivo e amichevole per stabilire relazioni e opportunità attraverso le quali l'assimilazione diventerebbe più facilmente possibile (1939, p. 325, traduzione mia).

La risposta di Covello è il pluralismo culturale per cui l'immersione nelle abitudini, nella lingua e nella mentalità americana non coincide con la repressione automatica dell'identità culturale di provenienza ma ne tiene largamente conto. I suoi principi pedagogici si fondavano sullo scambio, sul dialogo interculturale e sul bilinguismo. La scuola rappresenta il luogo in cui mantenere l'unità familiare e la funzione educativa integrativa per promuovere processi democratici nei giovani cittadini. Dal punto di vista di Covello, il mantenimento della lingua madre è importante quanto l'apprendimento dell'inglese, per cui si rende necessario un doppio intervento di tipo linguistico e sociale. L'attenzione riguardava sia i problemi scolastici che quelli sociali e comunitari degli studenti e delle loro famiglie. La scuola di Covello, identificandosi come il cuore attivo del quartiere, al pari di qualunque organo istituzionale, era aperta tutto l'anno e forniva un appoggio sicuro per le famiglie degli studenti che la frequentavano. Rivolgendosi alle famiglie, l'educatore era certo di attirare anche i genitori, completando la loro integrazione nella società americana e, al tempo stesso, di arrestare il fenomeno dell'abbandono scolastico, legato in modo preoccupante all'acuirsi del fenomeno della delinquenza giovanile per le strade di New York negli anni Trenta e Quaranta del XX secolo. A discapito del rifiuto educativo di cui soffrono ancora oggi i ghetti delle metropoli e in modo assolutamente nuovo per quegli anni, Covello mette al centro della vita degli immigrati proprio la scuola contribuendo a ripulire l'immaginario americano dall'idea dell'italiano meridionale delinquente e analfabeta, il *semi-white* che può aspirare solo al lavoro di lustrascarpe.

4. L'innovazione della scuola-comunità di Leonard Covello

Il suo occhio ben allenato di sociologo gli aveva insegnato a guardare gli immigrati italiani come una forma sociale rigidamente strutturata al suo interno con una qualche forma di organizzazione legata da stessi interessi geografici, spaziali, linguistici, religiosi e culturali. Tali dimensioni non acquistano soltanto un ruolo descrittivo ma hanno una funzione caratterizzante dello stesso gruppo sociale, i cui individui si identificano totalmente nelle caratteristiche del gruppo e ad esso rimangono legati. Utilizzando le parole dei sociologi di Chicago, la definizione più semplice che distingue il gruppo dalla comunità vede nel primo "un insieme di persone che occupano un'area più o meno chiaramente determinata. Ma una comunità è qualcosa di più. Non è soltanto un insieme di persone, ma è pure una serie di istituzioni. Non sono le persone, bensì le istituzioni, che in ultima analisi distinguono nettamente la comunità dalle altre costellazioni sociali" (Park et al., 1979, p. 102). Nel tempo sono state distinte tre istituzioni comunitarie che hanno sostenuto le istanze della collettività italoamericana di New York: le società di mutuo soccorso, la chiesa e i giornali italoamericani (Cfr. Nelli, 1983, p. 115). A questi, secondo Covello, si è aggiunta la scuola, ossia un luogo di raccordo fra adulti e studenti, paese italiano e megalopoli americana, istruzione e lavoro.

La proposta realizzata a partire dal 1934 ha seguito la tradizione della *community centered school* (Cfr. Johaneck & Pucket, 2007) per cui gli agenti e gli attori coinvolti interagivano su piani diversi, supportando le famiglie che erano ancora in fase di adattamento ad entrare gradualmente dentro i confini di una reale integrazione americana innanzitutto sociale e poi linguistico-educativa, realizzando un progetto migratorio e democratico.

La scuola, quindi, era il centro della comunità di riferimento e svolgeva un ruolo chiave di raccordo fra istituzioni e gruppi attraverso una precisa macchina organizzativa costituita da un comitato esecutivo sud-

diviso in sette sottocommissioni che conferivano regolarmente sugli aspetti specifici della vita comunitaria, impattando sulla quotidianità degli studenti e delle loro famiglie: consiglio di quartiere, salute, questione razziale, educazione degli adulti, problemi di cittadinanza, sostegno ai giovani e orientamento per i giovani. In ogni sottocommissione erano coinvolti i rappresentanti di enti, associazioni, istituzioni pubbliche, private e religiose coinvolte direttamente e attive nella partecipazione costruttiva alla vita di comunità e per il raggiungimento di obiettivi condivisi fra cui il miglioramento dei luoghi ricreativi per i bambini e i ragazzi, la promozione del senso di appartenenza comunitaria e le responsabilità derivanti, l'acquisizione di un'istruzione per tutti gli abitanti del quartiere, prevenire malattie e promuovere campagne sanitarie, ridurre l'abbandono scolastico e combattere la delinquenza minorile.

La scuola non rappresentava un luogo asettico per la trasmissione tradizionale del sapere dall'alto verso il basso ma era il laboratorio sociale in cui si incontrava l'intera comunità di East Harlem. Alla Benjamin Franklin High School si promuoveva un apprendimento attivo e laboratoriale per un reale coinvolgimento degli studenti che acquisivano le competenze sul campo e condividevano i saperi con i loro coetanei; si raggiungeva il potenziale sociale dell'individuo attraverso uno sviluppo olistico del ragazzo; si ampliava l'offerta formativa per garantire l'accesso all'istruzione a tutti e in ogni momento della propria vita; si garantiva un percorso di crescita collettiva attraverso l'attivazione di sentieri democratici, coscienti e responsabili.

Il multiculturalismo del quartiere risaltava attraverso il pluralismo culturale in cui non esisteva una prevaricazione di una cultura sull'altra ma i valori di cui ogni immigrato è portatore, arricchivano l'esperienza altrui e la terra americana beneficiava di una presenza etnica variegata. Così la conoscenza di lingue altre, le lingue degli emigrati e il retroterra culturale, acquistavano un senso nuovo agli occhi dei nativi. Ed è proprio facendo leva su tale proposito che Covello, fin dagli anni Venti e Trenta del Novecento, focalizzò l'attenzione sulla promozione dell'italiano attraverso due volumi di grammatica e antologia negli Stati Uniti; fino a quel momento si consideravano gli italiani ignoranti e la lingua italiana solo un crogiuolo di dialetti incomunicabili fra loro (Cfr. Covello, 1936). Nel 1928 e nel 1933 furono pubblicati *First Book in Italian* e *First Reader in Italian* per la diffusione e conoscenza della lingua italiana a scuola, segnata da uno stigma culturale associato alla delinquenza e la malavita. Il marchio dell'immigrato, infatti, era sempre vivo nei ricordi di Leonard Covello che ha dedicato la sua vita a dare una nuova dignità agli italoamericani e all'Italia stessa, incoraggiando lo studio dell'italiano anche nei corsi universitari, fino a quel momento indirizzati soltanto verso il latino, il francese e il tedesco.

Su un piano programmatico, invece, la scuola diventò il quarto pilastro della comunità di East Harlem, l'istituzione che raggiungeva tutte le famiglie e poteva comunicare prima e per prima con ciascuna di esse.

Nei documenti di Covello, si apprende che la scuola rivestiva undici nuove funzioni atte a semplificare il processo di pluralismo culturale nella propria scuola di quartiere e otto specifici obiettivi per un programma di assimilazione completo e rispettoso delle diversità.

Si riconoscono tre funzioni nella scuola di comunità di Covello che seguono le tracce sociali, pedagogiche e democratiche del suo pensiero.

Innanzitutto, la scuola è esploratrice dei contesti sociali ed è considerata un "avamposto" cioè un'unità sperimentale per risolvere i problemi della comunità e il luogo principale per la socializzazione nelle relazioni interculturali e nell'espansione del mondo sociale locale, nello sviluppo della coscienza comunitaria e dello sforzo cooperativo comune.

Segue la funzione pedagogica che sostiene la scuola come agenzia di ricerca e mezzo per l'applicazione pratica delle conoscenze acquisite attraverso la coordinazione di progetti che coinvolgono tanto i dipartimenti scolastici quanto gli enti pubblici e privati esterni. Nella programmazione didattica, la scuola di comunità pianifica il curriculum interculturale per perseguire i bisogni reali del bambino all'interno dei modelli e degli interessi di quartiere ed è canale diretto di intercomunicazione tra scuola e comunità, attraverso i contatti con le case, i gruppi di giovani, le agenzie sociali. La scuola di Covello crede nell'educazione permanente diventando un centro per l'educazione degli adulti in relazione ai bisogni oggettivamente valutati.

Infine, la scuola esalta i valori democratici per la realizzazione di una società accogliente e umana; supporta ogni iniziativa collettiva di sviluppo comunitario e diventa il banco di prova per capacità di leadership e per la formazione della nuova classe dirigenziale attenta alle istanze provenienti dal basso e da ogni contesto culturale.

Gli obiettivi perseguono due traiettorie specifiche, una di natura didattico-relazionale e l'altra etica e civica, orientate all'empowerment dei soggetti, tutti, coinvolti.

La dimensione didattico-relazionale si realizza attraverso il perseguimento degli obiettivi di miglioramento del rapporto problematico tra genitori italiani e figli italoamericani o nel conflitto tra prima e seconda generazione; di eliminazione dei sentimenti di inferiorità e sviluppo dei fattori di sicurezza, rispetto per sé stessi e adeguatezza all'ambiente e al contesto; di maggior consapevolezza dei problemi di natura didattica, familiare, intergenerazionale e personale degli alunni di origine straniera, per cui è necessario possedere oltre agli strumenti di comprensione ed empatia, attuare tecniche di supporto per un *problem solving* razionale ed efficace; di insegnamento dell'inglese e di incoraggiamento dell'uso e della conoscenza della lingua madre degli alunni.

Per ultimi si segnalano gli obiettivi etici per cui la scuola di comunità intendeva instillare, negli alunni e nella comunità, la comprensione e la fedeltà agli ideali e alle pratiche democratiche; aiutare gli alunni e i genitori a capire e ad apprezzare il meglio della vita, della cultura e della scuola americana; insegnare e praticare il rispetto per il valore e la dignità dell'individuo, indipendentemente dalla provenienza o dal credo; sviluppare un sentimento di amicizia tra tutte le persone ed eliminare ogni sentimento di discriminazione contro gli estranei (Cfr. Covello, 1967, pp. 414-416).

La Benjamin Franklin High School proponeva un modello educativo che raccoglieva gli insegnamenti formali e informali nel tradizionale ambiente di apprendimento per una formazione interessata all'intercultura in un'ottica transdisciplinare che non esclude nessun membro della collettività e valorizza i particolarismi stranieri, sottraendosi all'abitudine di nascondere ipocritamente i limiti e i problemi di integrazione degli immigrati.

5. Conclusioni

L'esperienza di Leonard Covello in Italia è pressoché sconosciuta (Cinotto, 2009) e pertanto sarà necessario tornare a lavorare ancora sull'argomento per approfondire i nessi nascosti, i meccanismi interni della sua organizzazione scolastica, i risvolti pedagogici del suo pensiero e studiare in modo approfondito il suo archivio, conservato presso la Historical Society of Pennsylvania a Philadelphia. È possibile, però, avanzare delle prime riflessioni sul ruolo della scuola nel processo inclusivo dei migranti e sulle applicazioni ancora moderne e interessanti nell'attuale ottica di accoglienza italiana ed europea.

Innanzitutto, Covello supera il programma di americanizzazione, oltrepassa le leggi e i limiti della burocrazia del tempo per proporre una visione che accorci le grandi distanze fra paesani e cittadini americani di una megalopoli come New York City. Organizza la rete territoriale di East Harlem, appellandosi ai leader di quartiere e alle personalità di spicco per immaginare, progettare, finanziare un sistema scolastico strutturato, capace di captare i bisogni della comunità e lavorare come agenzia del welfare per il potenziamento delle misure di accoglienza e di integrazione a sostegno dei nuclei familiari, tutti i nuclei familiari del quartiere, enfatizzando il ruolo della scuola di comunità come agente del rilancio sociale e democratico. Un altro tassello importante riguarda i tempi della scuola di comunità che diventano flessibili, dilatandosi a seconda delle necessità della sua utenza eterogenea per età, occupazione e richieste. Covello riconosceva che l'approccio basato sul *problem solving* aderente alle questioni reali e ai problemi che affioravano in comunità avrebbe potuto stimolare slanci morali e accrescere le virtù del bravo cittadino motivato in un ambiente, invece, multiculturale complesso e restio ad avvicinarsi allo stile di vita americano. Ha contribuito attivamente alla definizione di un nuovo paradigma di insegnamento, scardinando la gabbia di consuetudini e regole, talvolta sottintese, entro cui gli immigrati italiani erano costretti fino a quel momento.

Covello può considerarsi un vero inatteso pedagogico nell'attuale panorama italiano, l'unicità dell'educatore italoamericano va trovata nella sua condizione di immigrato; infatti, nessun dirigente scolastico o insegnante avrebbe mai potuto conoscere meglio di lui le difficoltà di integrazione oltreoceano. Nessun altro avrebbe potuto prendere il posto del *Mista Professore*.

Nota bibliografica

- Alba R. (2019). L'assimilazione degli italiani negli Stati Uniti. In W.J. Connell, S.G. Pugliese. *Storia degli italoamericani* (pp. 605-617). Firenze: Le Monnier.
- Bernardy A.A. (1911). *America vissuta*. Torino: Fratelli Bocca.
- Bernardy A.A. (1913). *Italia randagia attraverso gli Stati Uniti*. Torino: Fratelli Bocca.
- Cinotto, S. (2008). Italian Americans and Public Housing in New York City, 1937-1941: Cultural Pluralism, Ethnic Maternalism, and the Welfare State. In A. Kessler-Harris; M. Vaudagna (Eds.). *Democracy and Social Rights in the Two Wests*. Torino: Otto, pp. 279-305.
- Connell W.J, Pugliese S.G. (Eds.). (2020). *Storia degli italoamericani*. Firenze: Le Monnier.
- Cordasco F. (Ed.). (1975). *Studies in Italian American social history. Essays in honour of Leonard Covello*. Totowa: Rowman and Littlefield.
- Covello L. (1936). A High School and Its Immigrant Community. A Challenge and An Opportunity. *The Journal of Educational Sociology*, 9, 6, pp. 331-346.
- Covello L. (1939). Language as a Factor in Integration and Assimilation. *The Modern Language Journal*, 23, 5, pp. 323-333.
- Covello L. (1958). *The heart is the teacher*. New York: McGraw-Hill.
- Covello L. (1967). *The social background of the Italo-American school child. A study of the Southern Italian family mores and their effect on the school situation in Italy and America*. Leiden: E.J. Brill.
- Florenzano G. (1874). *Della emigrazione italiana in America comparata alle altre emigrazioni europee. Studii e proposte*. Napoli: Francesco Giannini.
- Foerster R. (1919). *Italian Immigration of our time*. Cambridge: Harvard University Press.
- Friedmann F.G. (1952). The world of "La Miseria". *Partisan Review*, v.20, (March-April 1953), pp. 218-231.
- Johanek M.C., Puckett J.L. (2007). *Leonard Covello and the Making of Benjamin Franklin High School. Education as if Citizenship Mattered*. Philadelphia: Temple University Press.
- Nelli H.S. (1983). *From Immigrants to Ethnics. The Italian Americans*. Oxford: Oxford University Press.
- Olsen E.G. (Ed.). (1953). *The Modern Community School*. New York: Appleton Century Crofts.
- Orsi, R. (1985). *The Madonna of 115th Street: Faith and Community in Italian Harlem, 1880-1950*. New Haven and London: Yale University Press.
- Park R.E. et alii (1967). *La città*. Milano: Edizioni di comunità (Edizione originale pubblicata 1925).
- Pecorini A. (1909). *Gli americani nella vita moderna osservati da un italiano*. Milano: Fratelli Treves.
- Perrone V. (1998). *Teacher with a heart. Reflections on Leonard Covello and Community*. New York: Teachers College Press.
- Prezzolini, G. (1963). *I trapiantati*. Milano: Longanesi & C.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1999).
- Vecoli R.J., Sinke S. (Eds.) (1991). *A Century of European Migrations, 1830-1930*. Chiacago: University of Illinois Press.



Lessico pedagogico

PEI – Piano Educativo Individualizzato | IEP - Individualized Education Plan

Alessandra Cesaro

Researcher on Didactics and Special Pedagogy | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | ale.cesaro@unipd.it

Il Piano Educativo Individualizzato (indicato in seguito con l'acronimo PEI) è uno dei documenti da predisporre per garantire la piena inclusione scolastica dell'alunna/o con certificazione di disabilità. La messa a punto di questo strumento è il risultato di un processo culturale intrapreso con la Relazione della Commissione Falcucci (1975), che ha il merito di aver rivolto uno sguardo pedagogico al problema degli alunni disabili, dando avvio al passaggio dalla mera logica dell'inserimento a un approccio educativo in cui l'attenzione è centrata sulla persona. Tale documento non pone solamente le fondamenta del PEI, ma influisce in maniera profonda su tutti i successivi atti normativi sulla disabilità, tracciando un nuovo modo di essere dell'istituzione scolastica in cui – come recita il documento stesso – “il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale”. È un documento che cambia radicalmente il modo di porsi nei confronti dell'alunna/o con deficit sollecitando sostanziali cambiamenti sul piano del curriculum, della didattica, dell'organizzazione della classe e della scuola, e delle relazioni con il territorio. Saranno proprio le indicazioni contenute nella Relazione della Commissione Falcucci e nella conseguente Circolare Ministeriale (8 agosto 1975 n. 227) a determinare la successiva Legge 517/1977, uno dei più importanti provvedimenti giuridici sulla disabilità, che apre allo sviluppo di percorsi di integrazione scolastica e di innovazione didattica, abolendo le classi speciali e inserendo gli alunni nelle classi comuni. Con questa legge si comincia a declinare nella quotidianità della scuola un'idea di integrazione che trova il proprio fulcro nella programmazione educativa che comprende “attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della stessa classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni” (art. 2), attraverso la presenza di insegnanti specializzati a sostegno dei soggetti con disabilità e la collaborazione con gli enti locali e le aziende sanitarie.

Questa legge ha dunque il merito non solo di delineare una nuova visione della scuola, ma anche di portare delle modifiche sostanziali nell'operatività scolastica mediante le successive circolari ministeriali. In particolare, la C.M. 258/1983 prevede la *programmazione* del PEI all'allegato I, nel quale precisa che “gli operatori scolastici e gli operatori dei servizi territoriali, interessando i genitori di ciascun bambino, definiscono insieme un programma da attuare in un tempo determinato (mese, trimestre, anno scolastico); collegano e integrano nel Piano educativo individualizzato gli interventi: didattici, educativi, terapeutici, riabilitativi (scolastici ed extrascolastici)”. Inoltre, all'allegato II, introduce una *proposta* di PEI elaborata a partire dall'identificazione del profilo dell'alunna/o al momento del suo ingresso a scuola da “un gruppo

di lavoro composto, di norma, dal Direttore didattico e dal Preside, dall'insegnante o dagli insegnanti, da uno o più membri dell'équipe specialistica dell'USL, da un rappresentante del servizio sociale, dai genitori dell'alunno". In questa prima proposta di PEI si prevede di inserire una parte con i dati anagrafici, familiari, domicilio, indicazione dell'eventuale scuola di provenienza, condizioni al momento dell'ingresso (per esempio, stato di salute, autonomia, linguaggio in relazione all'età, condizioni psichiche, comportamento con i coetanei e con gli adulti ecc.) e, dopo un primo periodo di frequenza scolastica e di attenta osservazione, di aggiungere un'accurata descrizione dell'alunna/o da parte degli insegnanti e degli operatori socio-sanitari, con l'obiettivo di valutare i livelli di apprendimento, le abilità pratiche, le capacità in generale. In questa prima proposta, il PEI dovrebbe essere organizzato "in più fogli, in ciascuno dei quali lo spazio di competenza della scuola risulti affiancato da quello di competenza degli operatori socio-sanitari e addetti alla riabilitazione" (allegato II, terza parte).

Nonostante la circolare ministeriale avanzi un'idea di PEI fornendo anche delle direttive precise, saranno solo la "Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" (Legge 5 febbraio 1992 n. 104, art. 12, comma 5) e il relativo "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alcuni portatori di handicap" (D.P.R. 24 febbraio 1994, art. 5) a definire e porre le basi teoriche del PEI come "documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione" (DPR 24 febbraio 1994, art. 5). A partire da questi atti normativi viene stabilita in maniera più dettagliata la documentazione che deve accompagnare il processo di integrazione scolastica: la certificazione, la diagnosi funzionale, il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e il PEI.

La certificazione della disabilità consiste nell'acquisizione della diagnosi clinica, alla quale segue la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno (denominata diagnosi funzionale – DF), delineata attraverso l'anamnesi fisiologica e patologica prossima e remota del soggetto. L'elaborazione della DF, essendo finalizzata allo sviluppo delle abilità residue della persona con disabilità, deve tenere particolarmente conto delle potenzialità registrabili in ordine ai seguenti aspetti: cognitivo, affettivo-relazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia personale e sociale. L'atto successivo alla DF, come sancito dalla Legge 104/92, è il PDF, che indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunna/o disabile mostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni). Il PDF viene redatto dall'unità multidisciplinare (medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso l'unità sanitaria locale), dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati della scuola, che riferiscono a seguito dell'osservazione diretta ossia in base all'esperienza maturata in situazioni analoghe, con la collaborazione dei familiari dell'alunna/o. Il PDF comprende la descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che incontra nelle diverse attività e l'analisi del suo sviluppo potenziale, ricavato dall'esame degli stessi ambiti della DF. Sulla base di questi due documenti (DF, PDF) viene redatto, in un determinato periodo di tempo, secondo quanto previsto dal D.P.R. 94/1994, il PEI, da parte degli operatori sanitari individuati dall'ASL, dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola e, se previsto, dall'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno (art. 5, comma 2). Nel delineare il PEI, i soggetti coinvolti, propongono, ciascuno in base al proprio ruolo e sulla scorta dei dati derivanti dalla DF e dal PDF, gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione dell'alunno con disabilità. Questi interventi propositivi vengono successivamente integrati tra loro, in modo da giungere alla redazione conclusiva di un piano educativo che sia correlato alle disabilità dell'alunna/o stessa/o, alle sue conseguenti difficoltà e alle sue potenzialità. Sebbene la normativa declini in maniera chiara i passaggi da compiere per attivare il processo di integrazione scolastica del minore con disabilità, non offre un modello di riferimento per redigere il PEI, tanto che la singola istituzione scolastica definisce autonomamente i contenuti e uno schema da adottare per tracciare la progettazione individualizzata, anche se in linea di massima il documento di cui si va trattando contiene i dati conoscitivi sull'alunno, sulla famiglia, sull'organizzazione scolastica e l'indicazione degli interventi riabilitativi. Ogni istituto scolastico mette dunque a punto un proprio modello di PEI, il cui comune denominatore a livello nazionale si trova nella struttura e nei contenuti della DF e del PDF.

Un primo tentativo di dare uniformità alla redazione del PEI è rappresentato dal riconoscimento della

Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) nell'Intesa Stato-Regioni sull'accoglienza e la presa in carico degli alunni con disabilità (2008). L'ICF, pubblicato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2001 (versione per l'infanzia e l'adolescenza ICF-CY nel 2007), quale esito della revisione dei precedenti modelli consequenziali sulla disabilità (dalla prima versione del 1980 all'ICDH Bozza Beta 2 del 1999), pone come centrale l'interazione tra menomazione, disabilità, handicap e il concetto di interazione tra la persona e il suo ambiente, diventando espressione di un approccio bio-psico-sociale e multidimensionale che coniuga modello medico e modello sociale. L'ICF stravolge il modo di guardare alla disabilità spostando lo sguardo sull'interazione tra la persona e il suo contesto di vita e ponendo l'accento non più sul deficit ma sul rapporto tra condizione di salute e ambiente. Alla luce di questa nuova classificazione, nell'Accordo del 2008 la DF include anche il PDF e viene a corrispondere, in coerenza con i principi dell'ICF, al Profilo di funzionamento della persona (PF) elaborato secondo i criteri del modello bio-psico-sociale del funzionamento umano. Il PF è redatto dall'Unità di Valutazione Multidisciplinare (UVM) dell'ASL, composta da almeno tre professionisti: uno specialista in neuropsichiatria infantile o un medico specialista, esperto nella patologia che connota lo stato di salute del soggetto; almeno due figure a scelta tra un operatore dell'area della riabilitazione, uno psicologo dell'età evolutiva, un assistente sociale o un pedagogista o un altro delegato, in possesso di specifica qualificazione professionale, in rappresentanza dell'Ente locale di competenza (art. 5, comma 3); inoltre, è prevista la collaborazione dei genitori e del soggetto con disabilità nel rispetto del diritto di autodeterminazione nella massima misura possibile, del dirigente scolastico o di un docente specializzato della scuola in cui è iscritto l'alunno (art. 5, comma 4c). Il PF, che diventa il documento propedeutico alla predisposizione del PEI, viene elaborato dopo la certificazione di disabilità e aggiornato a ogni passaggio di grado di scuola e in caso di necessità. Il suo obiettivo, come evidenzia Lascioli (2021, p. 13), "non avrà come scopo la descrizione delle condizioni di salute da cui dipende la condizione di disabilità, ma la descrizione delle modalità con cui, in un certo contesto, particolari condizioni di salute entrano in relazione con determinate situazioni di vita che rappresentano, per l'alunna/o con disabilità, le circostanze in cui egli fa esperienza della disabilità".

L'Intesa Stato-Regioni (2008) non ha però solo il merito di aver introdotto il PF su base ICF, ma anche quello di aggiungere un tassello fondamentale al percorso di definizione del PEI, prevedendo, all'art. 3, che la sua stesura sia curata "dall'intero consiglio di classe congiuntamente con gli operatori dell'Unità Multidisciplinare, gli operatori dei servizi sociali e in collaborazione con i genitori", e che comprenda tutte le attività educative e didattiche programmate e gli interventi di carattere riabilitativo e sociale, in modo da integrare tra loro le diverse iniziative, sia scolastiche sia extrascolastiche. La progettazione, infatti, va oltre l'ambito didattico, di esclusiva competenza dei docenti, aprendo ad azioni in ambito educativo e riabilitativo finalizzate all'integrazione scolastica e sociale dell'alunna/o. Inoltre, si introducono la continuità nella presa in carico, nella progettualità e nell'azione didattica tra i diversi gradi di istruzione e addirittura, al termine della Scuola secondaria di primo grado, delle forme di orientamento e di auto-orientamento dell'alunno con disabilità, al fine di aiutarlo a scegliere il percorso formativo rispondente alle sue potenzialità e preferenze in modo da accompagnarlo verso la vita adulta.

Malgrado l'Accordo del 2008 segni un'evoluzione nella definizione dei contenuti del PEI, esso non offre ancora un modello di riferimento, per cui si assisterà a sporadiche sperimentazioni territoriali di progetti su base ICF da parte degli uffici scolastici. Sarà il decreto legislativo del 13 aprile 2017 n. 66 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità" e successive modifiche (D.Lgs. 7 agosto 2019 n. 96) a prevedere l'obbligo di predisporre un PEI (art. 1, lettera a) costruito sull'approccio bio-psico-sociale del funzionamento umano e su due concetti ribaditi dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006): accomodamento ragionevole e progettazione universale. Il primo è inteso come "l'insieme delle modifiche e degli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali"; la progettazione universale è concepita come finalizzata alla programmazione di "prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate". Con questo decreto il PEI diventa finalmente espressione effettiva dell'approccio bio-psico-sociale, prestando attenzione al contesto e a ciò che può diventare facilitatore o barriera nell'ambiente scolastico in modo da individuare "strumenti, strategie e modalità per

realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati” (art. 7, lettera c). Il PEI diventa perciò lo strumento per tracciare le azioni didattiche in grado di facilitare l'apprendimento e la partecipazione dell'alunna/o, la cui definizione e approvazione è affidata al Gruppo di lavoro operativo (GLO), un organismo dell'istituzione scolastica convocato dal dirigente, al quale sono chiamati a partecipare tutti gli insegnanti della classe (curricolari e di sostegno), i genitori (diventa un diritto), figure specifiche, interne ed esterne alla scuola che interagiscono con il soggetto disabile e, nella scuola secondaria di secondo grado, anche lo studente con disabilità. Con il nuovo decreto e la nuova composizione del GLO, la responsabilità del PEI ricade solamente sulla scuola, che è chiamata ad approvare il documento, con l'eventuale supporto dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare dell'ASL, di norma entro il mese di ottobre. In realtà, già la Legge 104/92 aveva definito i gruppi di lavoro operativo per l'inclusione (art. 15), ma il nuovo atto normativo, pur lasciando invariati i compiti del GLO, ne modifica la composizione e gli attribuisce il compito di approvare e verificare il PEI, e di proporre le modalità di sostegno didattico, facendo una proposta persino sul numero di ore di sostegno alla classe, anche se sarà l'Ufficio Scolastico Regionale a decidere e individuare le risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione. Per quanto riguarda i tempi il nuovo decreto fissa la scadenza per l'approvazione del PEI provvisorio a giugno e di quello definitivo entro ottobre, a partire dalla scuola dell'infanzia, con “verifiche periodiche nel corso dell'anno scolastico al fine di accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni”, con possibili aggiornamenti “in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona” (art. 7, comma 2, lettera g, h). Infine, per dare supporto e consulenza al GLO, considerata anche la responsabilità che gli viene data nella stesura del PEI, il D.Lgs. 66/17 istituisce altri tre gruppi di lavoro per l'inclusione a livello regionale (GLIR), territoriale (GIT) e di istituto (GLI).

Questa nuova idea di PEI, basata sulla prospettiva bio-psico-sociale del funzionamento umano, trova finalmente una sua strutturazione vincolante con il Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020 e le collegate Linee guida per l'assegnazione del sostegno (come previsto all'art. 7, comma 2-ter del D.Lgs. 66/2017), in cui si contemplano quattro modelli di PEI da adottare nel territorio nazionale, fondati su quattro dimensioni: socializzazione e interazione; comunicazione e linguaggio; autonomia e orientamento; cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento.

1. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione	Fa riferimento alla sfera affettivo-relazionale, considerando l'area del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, anche con il gruppo dei pari, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento.
2. Dimensione della comunicazione e del linguaggio	Fa riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale e al relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi, comprese tutte le forme di comunicazione non verbale, artistica e musicale; si consideri anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati.
3. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento	Fa riferimento all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile).
4. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento	Fa riferimento alle capacità mnesiche, intellettive e all'organizzazione spazio-temporale; al livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi.

Fig. 1: Le quattro dimensioni del PEI (art. 8 DM 182/2020) (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2020, p. 44)

Su queste dimensioni viene costruita la progettazione educativa e didattica della persona con disabilità attraverso l'individuazione degli obiettivi da raggiungere e la definizione delle attività, delle strategie e degli strumenti da utilizzare, con le relative modalità di verifica. In questo modo il PEI diventa espressione della visione sistemica propria dell'ICF, in cui il funzionamento della persona è dato dall'influenza tra condizioni fisiche, strutture e funzioni corporee, attività personali e partecipazione sociale, fattori contestuali ambientali e personali. I quattro modelli di PEI, uno per ogni ordine di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado) sono organizzati in dodici sezioni: quadro formativo; elementi generali desunti dal PF; raccordo con il progetto individuale (redatto dal competente Ente Locale su richiesta dei genitori e con la loro collaborazione); osservazioni sull'alunna/o; interventi sull'alunno/a, osservazioni sul contesto, interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo; interventi sul percorso curricolare; organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse; certificazione delle competenze; verifica finale/proposte per le risorse professionali; PEI redatto in via provvisoria.

Senza entrare nel merito di ogni sezione, è interessante richiamare la parte iniziale (denominata "Quadro formativo"), in cui emerge l'importanza data ai familiari, quali primi conoscitori del contesto di vita del bambino; quelle relative al contesto e all'individuazione di facilitatori e barriere che diventano espressione dell'approccio bio-psico-sociale e la sezione sulla partecipazione dello studente con disabilità alla redazione del PEI quale riconoscimento del principio di autodeterminazione delineato nella Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006).

La pubblicazione del nuovo modello di PEI rappresenta sicuramente una tappa fondamentale nello sviluppo del processo di inclusione degli alunni con disabilità anche se presenta delle criticità dovute principalmente alla mancata emanazione delle Linee guida per la redazione del PF (D.Lgs. 66/2017, art. 5, comma 6), che rende difficoltosa l'elaborazione del PEI così come previsto dall'ultimo decreto ministeriale risalente al mese di dicembre 2020. La situazione si è complicata ulteriormente nel momento in cui le associazioni delle persone con disabilità, a marzo 2021, hanno impugnato il D.M. 182/20 davanti al TAR del Lazio criticandone alcuni aspetti: concetto di esonero, composizione del GLO, assegnazione ore di sostegno, ore fuori dalla classe, applicazione dell'orario ridotto. Purtroppo, il Tribunale, ad anno scolastico avviato, quello che doveva essere il primo con i nuovi modelli di PEI, ha accolto il ricorso e annullato il decreto ministeriale (allegati compresi). Malgrado ciò, una Nota del MIUR, a pochi giorni dalla sentenza, ha definito il PEI da adottare nelle scuole, che deve essere in linea con la normativa precedente (in particolare gli artt. 7 e 9 D.Lgs. 66/17) e rispettare le indicazioni del TAR. In realtà, nel momento in cui scriviamo, il Consiglio di Stato ha rigettato la domanda di sospensione della sentenza presentata dai Ministeri dell'Istruzione e dell'Economia, bloccando di fatto l'introduzione del nuovo modello nazionale di PEI.

Ancora una volta l'attuazione operativa di quanto previsto sul piano giuridico risulta difficile e invece di agire con azioni di miglioramento sul nuovo modello di PEI si preferisce riportare in vigore la normativa precedente. Se è pur vero che i principi che sostengono la via italiana all'integrazione sono di fatto rimasti immutati dal documento Falcucci (1975), è urgente tornare a riflettere sulle pratiche di inclusione. Le disposizioni normative e i relativi strumenti dovrebbero costituire le modalità di applicazione di tali principi nella vita scolastica, assicurando il diritto all'istruzione quale "sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità" (Convenzione ONU, 2006).

Nota bibliografica

- Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Cottini L., De Caris M. (2020). *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*. Firenze: Giunti.
- Cottini L., Munaro C., Costa F. (2021). *Nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione. I modelli e le linee guida del Decreto Interministeriale n. 182 del 29/12/2020 interpretati in prospettiva bio-psico-sociale e pedagogica, completati con esempi e strumenti*. Firenze: Giunti.
- Fogarolo F., Onger G. (2019). *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*. Trento: Erickson.

- Fogarolo F., Onger G. (2018). *Inclusione scolastica: domande e risposte. La normativa per genitori e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (a cura di) (2021). *Costruire il nuovo PEI all'infanzia. Strumenti di osservazione, schede guida ed esempi di sezione compilate*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (a cura di) (2021). *Costruire il nuovo PEI alla primaria. Strumenti di osservazione, schede guida ed esempi di sezione compilate*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (a cura di) (2021). *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di primo grado. Strumenti di osservazione, schede guida ed esempi di sezione compilate*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (a cura di) (2021). *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado. Strumenti di osservazione, schede guida ed esempi di sezione compilate*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (a cura di) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2021 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S., Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato per competenze*. Trento: Erickson.
- Lascioli A. (2021). Inclusione scolastica alunni con disabilità. Il cambio di prospettiva dei nuovi modelli di PEI. *Appunti*, 3, pp. 9-16.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali*. Roma: Carocci.



Recensioni

MARCO IUS

Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità.

RPMonline: uno strumento per il lavoro d'équipe

Padova, Padova University Press, 2020, pp. 224

Il volume *Progettare Resiliente con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità* è contemporaneamente approdo e partenza di e per un lungo periodo di riflessione e pratica professionale.

Marco Ius, attualmente ricercatore RTD-B di Pedagogia Generale e Sociale presso l'università di Trieste è componente di LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) dell'Università di Padova, gruppo con il quale ha impostato, avviato e condotto il Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. P.I.P.P.I., arrivato nel 2021 alla sua decima edizione, e le tante narrazioni raccolte da genitori, bambini, operatori, amministratori e accademici sono diventati il prezioso materiale su cui impostare un lavoro di ricerca pedagogica nella quale fare sintesi fra teorie, metodologie e strumenti alla luce di un costrutto specifico, quello della resilienza.

Il titolo del volume esplicita il suggerimento dell'autore di modificare la prospettiva con cui rileggere i processi di lavoro con le famiglie, tentando una proposta non solo teorica ma anche operativa, attraverso l'utilizzo dello strumento RPMonline.

Come arrivare a questo cambiamento? Come riuscire a progettare in modo resiliente?

L'approccio che viene proposto si sviluppa in cinque tappe, che coincidono con i cinque capitoli del libro. Nel primo capitolo, vengono approfonditi quei capisaldi della pedagogia che portano l'autore a definirli una "scienza del movimento" per la capacità di accompagnare la persona nella crescita, in una continua interazione della propria epistemologia con i saperi provenienti da altre discipline. Il lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità, di cui l'autore ha esperienza per l'intenso lavoro di formazione e tutoraggio degli operatori coinvolti nelle implementazioni di P.I.P.P.I., invita a ricorrere ampiamente alle scienze dell'educazione, poiché la complessità che si esprime nei comportamenti che trascurano e negano la soddisfazione dei bisogni dei bambini, richiede di essere considerata non come la lineare risultante delle azioni dei genitori ma come un esito composito fra rapporti di potere, oppressione e svantaggio sociale ed economico nel quale le persone sono inserite.

Per progettare in modo resiliente con le famiglie, è necessario approfondire il territorio specifico del lavoro pedagogico ed educativo: per questo il testo affianca l'approfondimento dei concetti di vulnerabilità, negligenza parentale cura, richiamando le teorie internazionali, a quello del termine *empowerment* il cui significato guarda alla forza, alle risorse di ciascuna persona, al potere di ogni individuo di guidare il proprio cambiamento. Tutto questo trova la sua attuazione nel metodo della valutazione partecipativa e trasformativa (VPT) (Serbati, 2020; Serbati & Milani, 2013) che anche le Linee di Indirizzo Nazionale del 2017 suggeriscono ai servizi per approcciare il lavoro con le famiglie. Il metodo della VPT si sviluppa secondo

le fasi tipiche dell'accompagnamento di una famiglia (segnalazione, accoglienza, assessment, intervento e monitoraggio, conclusione) e l'autore, rimarcandone la particolare efficacia, sottolinea come attraverso tale metodo si creino le condizioni per attivare e accompagnare un intervento. Le azioni stabilite porteranno ad una possibile trasformazione, ad un cambiamento che, diventando a loro volta oggetto di valutazione, creeranno le basi per le decisioni successive.

Il libro, dopo aver descritto le radici del pensiero di riferimento, introduce il costrutto di resilienza, affine alla pedagogia del movimento per il suo etimo – dal latino *resilio*, rimbalzare, tornare indietro. Marco Ius, da tempo impegnato a leggere la portata concettuale di questo termine nelle scienze dell'educazione, affronta fin dalle prime righe del secondo capitolo i rischi, anche semantici, dell'uso di resilienza. L'approfondimento invita a discostarsi da un'interpretazione della resilienza come di una caratteristica della persona “Questa persona, per fortuna, è resiliente”, e riconoscere nella parola l'espressione di una capacità, che come vedremo è da considerarsi sia a livello personale, sia a livello comunitario. Essendo una capacità, ne consegue che è possibile apprenderla e, dunque, tale apprendimento coinvolge la responsabilità di chi promuove lo sviluppo dell'altro, di colui che può intervenire nella relazione e nell'ambiente, di chi è coinvolto nel processo di crescita, ossia l'educatore.

La resilienza come obiettivo? Non precisamente.

Secondo l'autore, non si può progettare la resilienza, ma è possibile progettare in modo resiliente: “Resiliente diventa un aggettivo (Hart, Blincow, Thomas, 2007) del verbo sostantivato progettare, che riguarda l'educatore ancora prima dell'educando” (p. 43).

Non senza citare le posizioni critiche, il capitolo prosegue presentando quattro traiettorie, dette “onde” (Masten, 2007), che descrivono come la resilienza sia entrata nelle pratiche con le persone. A queste, ne viene aggiunta una quinta che invita ad assumersi l'impegno di agire e lottare per cambiare ciò che produce gli svantaggi e a intervenire sulle strutture che producono disuguaglianza per contrastare tale fenomeno e agire in ottica promozionale.

Da ciò la conferma che per *rimbalzo*, si intende un *rimbalzo verso* e non un tornare indietro. La definizione che Ungar (2011) propone di resilienza lo chiarisce puntualmente: “la capacità delle singole persone, delle famiglie e delle comunità di navigare verso le risorse psicologiche, sociali, culturali e fisiche che sostengono il loro benessere e la loro capacità di negoziare a livello individuale, collettivo, affinché queste risorse siano rese disponibili, vissute e condivise in modalità ritenute significative dal proprio contesto culturale di appartenenza”. Il progettare resiliente si colloca, pertanto, con coerenza all'interno di una prospettiva biopsicosocioecologica che viene chiaramente presentata per evidenziare la complessa interazione degli aspetti biologici e psicologici di ciascuna persona con quelli delle relazioni sociali, delle culture e dell'ambiente di vita, comprendendo sia gli elementi architettonici costruiti dall'uomo, sia il contesto naturale in cui tali ambienti sono collocati. Il capitolo si chiude con la presentazione di quelle abilità di navigazione e negoziazione a disposizione delle équipe multidisciplinari, le quali si configurino come sistemi che hanno il compito di guardare a come vengono attivati i processi resilienti sia al proprio interno sia nei sistemi in cui e con cui entrano in contatto, ad esempio le famiglie.

Nel terzo capitolo viene presentato il modello multidimensionale de *Il Mondo del Bambino* che costituisce il quadro di riferimento teorico pratico condiviso di P.I.P.P.I. Questo modello offre un supporto ai diversi professionisti per giungere a “una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia” (p. 70). Costruito sulla base delle tre dimensioni fondamentali che compongono il benessere di un bambino, permette di esplorare i suoi bisogni di sviluppo, le risposte che le figure parentali mettono in campo per rispondere a tali bisogni, i fattori familiari e ambientali che possono influenzare la risposta a tali bisogni, seguendo un certo numero di sottodimensioni che fungono da guida per gli operatori, la famiglia e il bambino stesso. Il MdB si propone come un referenziale a disposizione di tutti i possibili sguardi (multidisciplinarietà) orientati verso il bambino è uno strumento condiviso, meta disciplinare, che permette di esplorare la ricchezza delle aree di confine tra discipline diverse.

Segue, nel quarto capitolo, un approfondimento rispetto all'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) all'interno del lavoro sociale con le famiglie in situazione di vulnerabilità, la quale fa da cornice allo strumento informatico sviluppato e utilizzato all'interno di P.I.P.P.I. L'esperienza di lavoro con le famiglie vulnerabili nel programma ha, infatti, beneficiato dell'uso delle ICT per la traduzione del Mondo del Bambino in RPMonline (Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio), uno strumento in uso dal 2010 presso l'Università di Padova, grazie alla collaborazione tra LabRIEF e l'Area Servizi

Informatici e Telematici dell'ateneo patavino. L'autore ripercorre alcuni possibili utilizzi dei dati che RPMonline raccoglie e dell'analisi che su di essi può essere effettuata, come spunto per una riflessione valutativa e trasformativa volta a riprogettare, in modo resiliente, nel contesto locale del lavoro delle diverse équipes multidisciplinari ma anche a livello regionale e nazionale. Tali utilizzi vengono proposti a partire da alcune domande che, nell'intenzione di interpellare i dati e interloquire con gli stessi, suggeriscono al lettore di assumere una postura di ricerca nell'approcciarsi a quanto documentato per giungere a risposte riflessive che alimentino il processo della valutazione partecipativa e trasformativa.

Ad uso di tutti i lettori, *il manuale di utilizzo di RPMonline*, presentato nel quinto capitolo, chiude il percorso verso un cambio nella prospettiva di sguardo e attraverso specifiche indicazioni operative sull'utilizzo dello strumento: la logica che si limita a ricercare le cause degli effetti osservabili, trascura le potenzialità di uno sguardo creativo dove i comportamenti negligenti o risultanti della vulnerabilità, sono affiancati dalle potenzialità e capacità delle persone di mettere in campo decisioni, azioni e strategie volte alla propria realizzazione, in linea con il *capability approach* (Sen, 1993).

Per Marco Ius, questo è ugualmente possibile nelle famiglie vulnerabili e nei Servizi.

[di Katia Bolelli]

ELENA MADRUSSAN

Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile

Milano-Udine, Mimesis, 2021 (pp. 182)

Che cos'è la musica in rapporto alla formazione del soggetto? Attraversando con destrezza vari approcci culturali che contribuiscono a rispondere a questa domanda, Elena Madrussan compone uno scritto originale e pedagogicamente significativo, evidenziando la necessità di riflettere con rigore sull'esperienza musicale vissuta nel quotidiano.

Nell'orizzonte di una pedagogia fenomenologico-esistenziale-decostruttiva, che radica l'educazione nell'"esperienza vissuta dall'uomo in quanto cultura" (p. 165), il saggio mette a fuoco i reali processi di costruzione della cultura giovanile, analizzando il ruolo dell'ascolto musicale nel dinamismo che salda le relazioni tra socialità e soggettività, conformismo e eccedenza, formazione istituzionale e formazione implicita della personalità. Confrontando una pluralità di ricerche, dai *Cultural Studies* alla sociologia critica, dalla musicologia alla semiotica, Madrussan offre al lettore la possibilità di ripensare il quotidiano e la *popular music*, prima in termini socio-antropologici e ideologici per poi assumere una prospettiva sempre più filosofico-pedagogica.

L'intento che sorregge l'intera opera è quello di risemantizzare in senso pedagogico l'esperienza estetica musicale, attrezzando lo sguardo di studiosi e educatori per interpretare il vissuto soggettivo in tutta la sua rilevanza e problematicità, quale dimensione essenziale della formazione o deformazione soggettiva. Come denuncia Madrussan, relegare l'ascolto musicale nello spazio marginale e privato del *loisir* significherebbe sottovalutare il suo rapporto con la costruzione della soggettività: "lasciare questo campo sgarnito dal punto di vista dell'ermeneutica della formazione non significa lasciarlo alla libera interpretazione personale [...] ma piuttosto lasciarlo in balia dei rapporti di forza culturali e economici-sociali" (p. 42). Così facendo si renderebbe impossibile cogliere - e criticare - il condizionamento dello sguardo, l'orientamento del pensiero, la predisposizione implicita e non detta di un orizzonte finito. Da qui l'urgenza di un'analisi critico-pedagogica del rapporto che il soggetto, in particolar modo l'adolescente e il giovane in formazione, intrattiene con l'ascolto musicale.

L'indagine si sviluppa in due momenti, il primo teso ad elaborare una cornice teorica capace di evidenziare i significati educativi dell'esperienza del quotidiano, il secondo impegnato a tratteggiare il quadro dei rapporti dialettici che si instaurano tra ascolto musicale e formazione dell'io. Per chiarire quella che a suo parere è la vera posta in gioco, nella sezione iniziale Madrussan offre ai lettori tre avvertenze per

sgombrare il campo da riflessioni ingenuie o astratte, mistificazioni e rappresentazioni feticistiche della musica. *In primis* dichiara la necessità di indagare quali forme di comunicazione l'esperienza musicale possa favorire, nella tensione tra dicibile e indicibile, comprensione del mondano e ulteriorità, sintassi tecnica e portata simbolica. In secondo luogo evidenzia la possibilità che l'ascolto musicale funga da varco verso un'interiorità alla ricerca di un *proprium* soggettivo, rappresentando un "campo di possibilità nel quale sperimentarsi e conoscersi, in relazione con gli altri e al mondo di riferimento" (p. 24). Infine, ribadisce l'urgenza di pensare l'esperienza estetica lungo i tre livelli "dell'esperienza percettiva, della significazione del vissuto e dell'autorappresentazione", riconoscendone i caratteri specifici per salvaguardare "il libero gioco della sensibilità, dell'immaginazione e dell'intelligenza stessa" (p. 26).

Attingendo ai *British Cultural Studies*, la prima parte del volume descrive la cultura in senso ampio interpretandola come "intero sistema di vita", una *full rich life* le cui trame sono tessute da apprendimento e tradizione, scolarizzazione e ambiente sociale, anche in relazione all'azione di appropriazione/ricodificazione esercitata dall'agenzialità di singoli o gruppi. Questa prospettiva, sostiene Madrussan, è particolarmente utile per un'indagine sistematica del sistema di rapporti di significazione che incidono sui processi di soggettivazione, riconoscendo come la formazione della personalità soggettiva, e la sua capacità di trascendere il contingente e le sue rappresentazioni correnti, si strutturi intrecciando "negli spazi del vissuto soggettivo mondi (educanti) differenti, formali e informali" (p. 39). Da qui, raffrontando dialetticamente la riflessione di Bourdieu e l'indagine di Certeau, Madrussan delinea due prospettive di rilievo per un approccio pedagogicamente avveduto allo studio dell'estetica del quotidiano: dall'approccio sociologico trae gli strumenti per decostruire entro un quadro dinamico le strutture implicite ed esplicite che differenziano il gusto estetico (anche musicale) dei singoli in rapporto al proprio gruppo sociale; dall'analisi antropologica trae la possibilità di riconquistare la dimensione del *proprium* nelle pratiche del vissuto quotidiano, il quale ospita un non detto che può essere fenditura verso una pratica inventiva e trasformativa. Ecco allora riformulato il quesito iniziale: in che modo la musica riesce ad essere generativa, favorendo un'esperienza estetica capace di aprire orizzonti di conoscenza personale e culturale? L'indagine promossa nel saggio prosegue nel tentativo di esplorare "quello spazio d'incontro che fa diventare la musica un oggetto di appropriazione personale non ingenua, nel quale risuonano atmosfere e sensibilità profondamente sintoniche con il proprio percepire e percepirsi" (p. 81). A caratterizzare in senso pedagogico questo spazio è, secondo Madrussan, il suo carattere indefinito e ineffabile, impossibile da programmare e da esaurire. L'ineffabilità permette alla musica di coinvolgere in modo creativo il vissuto soggettivo, trafiggendo in modo inaspettato la soggettività in ascolto. In questa frattura, nello spazio della sorpresa, Madrussan riconosce la presenza del *punctum* barthesiano (principio di inquietudine e di eccitante incompletezza), la fenditura nella quale l'io si manifesta nella compartecipazione profonda all'ascolto musicale e "l'esperienza sensibile della musica può farsi apertura di prospettive, sosta riflessiva, interrogazione della propria forma" (p. 86).

Nella seconda sezione del testo, l'indagine prosegue in una disamina dei rapporti che la *popular music* intrattiene con la formazione delle soggettività, allargando la prospettiva oltre l'utilizzo didattico o di avvicinamento dei giovani all'universo di professionalizzazione artistica. Distinguendo tra gli atteggiamenti del soggetto nei confronti della musica (di intrattenimento o di contenuto) e le conseguenze della loro diversa funzione (adesione, differenziazione, risignificazione), Madrussan supera la distinzione tra *high* e *low culture* cercando di evidenziare i momenti in cui qualsiasi tipo di musica può contribuire alla costruzione della personalità: la differenza tra formazione e conformismo non si distingue per genere di musica, e nemmeno per il grado di qualità musicale, ma per consapevolezza del soggetto in ascolto. Distinta la funzione di riproduzione sociale della musica dalla sua esperienza estetico-pedagogica, alla seconda viene riconosciuta sia una componente trascendente/metaforica che un forma materiale/corporea. La musica, infatti, è uno spazio pre-logico in cui si rende possibile un incontro poetico (creativo, immaginario, riflessivo) tra soggetto e suono, un rapporto che si può essere compreso nei termini della reciprocità e della generatività del conoscere descritte da Merleau-Ponty. Il testo di una canzone, invece, può essere analizzato a seconda delle intenzioni che incarna (distinguendo tra intenzioni estetico-musicali e intenzioni di coinvolgimento emotivo o di evasione) e la tipologia di ricezione del destinatario (che sceglie se, quando e come coglierla). Compiute le opportune distinzioni, Madrussan ripercorre la storia della *popular music*, analizzando le specificità della musica *rock* e *punk*, nella capacità di incrociare mondi e identità culturali

diversi e di testimoniare “la necessità di ciascuno di agire come interprete del proprio tempo e come costruttore della propria esistenza” (p.127), anche in contrapposizione ad altre culture e stili di vita.

A concludere la trattazione è una riflessione sulla giovinezza, età cruciale per dare forma alla propria esistenza, e al suo rapporto con la musica, tra mode consumistiche/edonistiche e il bisogno di definire la propria identità. Analizzando la produzione musicale dagli anni Settanta al primo decennio del XXI secolo, Madrussan riscontra nella retromania che occupa la scena musicale degli anni Dieci una visione di futuro più nostalgica che propositiva, esprimendo preoccupazione per la crisi di contenuti e di idee della scena musicale giovanile, temendo il disperdersi della capacità critica di leggere il presente e l’amplificarsi della separazione tra le diverse esperienze di vita, incapaci di interpretare sé e il mondo. Dinnanzi a questo scenario il lettore è accompagnato a riconoscere all’opera di chi educa dei ruoli urgenti e irrinunciabili. Tra questi la valorizzazione dell’ascolto come strumento della relazione pedagogica, l’educazione della presa di coscienza dei condizionamenti sociali dell’educazione informale sul gusto ritenuto personale e la valorizzazione dell’esperienza musicale non come fruizione passiva ma come possibile azione di conoscenza, capace di stabilire relazioni feconde tra vita e cultura.

[di Sara Magaraggia]

ROBERTO DI BELLA, MONICA ZAPELLI

Liberi di scegliere: la battaglia di un Giudice minorile per liberare i ragazzi della ‘ndrangheta
Milano, Rizzoli, 2019, pp. 256

Il volume offre al lettore un punto di vista nuovo e privilegiato per la comprensione del fenomeno mafioso e della cultura che lo caratterizza. È il racconto “della battaglia di un Giudice minorile” che ha saputo guardare oltre l’apparenza di quegli “sguardi di ghiaccio”, che non lasciavano trapelare alcuna emozione, riconoscendo dei “ragazzi che potevano essere aiutati”. Andando oltre la narrativa per lo più cronachistica, che talvolta riduce i fenomeni mafiosi ad una semplice attività criminale, il libro osserva il fenomeno mafioso per ciò che è prima di ogni altra cosa: un’organizzazione sociale con una cultura, una politica, un’ideologia dentro cui si inserisce il crimine.

“Liberi di scegliere”, il titolo del libro, è anche il nome del Progetto nato in risposta alla necessità di sottrarre i bambini ai contesti più a rischio, al fine di interrompere la trasmissione dei modelli culturali e disvaloriali della ‘ndrangheta. Bambini e ragazzi privati di ogni diritto, primo fra tutti quello all’infanzia, segnati da un continuo e concreto pregiudizio in cui sono messi a rischio il diritto alla salute, a causa del coinvolgimento personale o familiare nelle faide di ‘ndrangheta; il diritto all’integrità psicofisica, per via della situazione di precarietà emotiva, dovuta alle disfunzioni affettive e relazionali proprie dell’ambiente mafioso; il diritto a vivere in un ambiente sano, protetti da ogni tipo di conflitto, in cui prevalga l’amore sulla violenza; il diritto all’autodeterminazione di sé e del proprio futuro; il diritto ad essere cittadini, educati ai valori costituzionali e repubblicani.

Un progetto nato dall’intuizione dell’autore “che oggi è diventato un protocollo governativo e ha permesso a sessanta ragazzi e alle loro famiglie di sperimentare nuovi orizzonti di vita”.

Roberto Di Bella, attualmente Presidente del Tribunale di Catania, racconta tra le pagine di questo libro alcuni degli incontri e degli avvenimenti che hanno segnato maggiormente il suo lavoro e che hanno dato l’impulso al progetto “Liberi di Scegliere”. Giudice minorile fin dall’inizio della sua carriera, si è occupato a lungo di minori e di ‘ndrangheta. È stato prima Giudice e poi, dal 2011 al 2020, Presidente del Tribunale per i Minorenni di Reggio Calabria.

Ha contribuito alla stesura dell’opera Monica Zapelli. Scrittrice e sceneggiatrice, dopo la laurea in filosofia ed un periodo di insegnamento in Colombia è rientrata in Italia dove ha ottenuto riconoscimenti nazionali e internazionali per alcuni dei suoi lavori cinematografici sul Mezzogiorno e sulla criminalità organizzata.

Per venticinque anni, dall’inizio della sua carriera al Tribunale per i Minorenni di Reggio Calabria, Ro-

berto Di Bella ha assistito a più di cento processi per reati di associazione mafiosa e a oltre cinquanta per omicidio o tentato omicidio nei confronti di minori. In quello che egli stesso chiama “un Tribunale di frontiera” in cui con regolare ciclicità venivano processati minori coinvolti in reati di ‘ndrangheta. Una frontiera marcata dal sangue, dalle stragi, dalla ferocia della ‘ndrangheta. Un mondo in cui non c’è spazio per le esigenze di libertà e la curiosità intellettuale tipica dei ragazzi in crescita. “La continuità dei destini familiari, figlio dopo figlio”, scrive Di Bella, “non faceva che dimostrare una verità elementare: la ‘ndrangheta non si sceglie, si eredita” (p. 95). I figli della mafia sono legati ad un ineluttabile destino assegnatogli alla nascita in un mondo in cui i desideri, le ambizioni, i sogni vengono soffocati dalle rigide regole familiari che condizionano anche le scelte più intime. Un’organizzazione che non distingue il mondo degli adulti da quello dei bambini, protagonisti di veri e propri scenari di guerra.

Bambini e ragazzi “prigionieri dei loro cognomi, destinati in uno spazio di tempo brevissimo al carcere o alla morte, senza poter avere alcuna via di fuga”. Bambini e ragazzi lontani dalle Istituzioni, legati all’organizzazione criminale per i forti riferimenti “valoriali” ricevuti dalle famiglie di origine. Avvolti da una cultura in cui prevalgono regole arcaiche e tribali, che non ammettono la formazione di una coscienza individuale, in cui «per un po’ di onore e di rispetto, di senso di onnipotenza, si baratta l’opportunità di essere liberi». Vittime di un ambiente familiare e locale che porta con sé pregiudizi e pericoli oggettivi. Bambini e ragazzi travolti ed allo stesso tempo attratti “dalla cultura e dal mondo della ‘ndrangheta”.

Tale consapevolezza, unita ad alcuni fatti di cronaca, sono serviti al Tribunale reggino per avviare una riflessione intorno ai genitori, ai bambini e ai ragazzi della ‘ndrangheta. “Ad andare oltre la linea che divideva chi commetteva reati da chi li subiva”. A maturare la consapevolezza che “bisognava fare di più” per sostenere il percorso di crescita di quei bambini ed allontanarli da un inevitabile destino di morte o carcerazione.

Fino ad allora, infatti, l’attività del Tribunale si era mostrata inefficace per la mancanza di forme sistematiche di prevenzione al disagio ed alla devianza mafiosa, nonché per l’incapacità di intervenire se non quando i delitti erano già stati commessi.

Le pagine di questo libro mostrano il “dietro le quinte” del progetto “Liberi di Scegliere”. Una vera e propria rivoluzione culturale, che ha osato rispondere alla situazione di emergenza in cui il Tribunale si trovava ad operare, affermando la necessità di intervenire preventivamente per tutelare i minori dai contesti più a rischio, al fine di interrompere la trasmissione dei modelli culturali e disvaloriali della ‘ndrangheta e di salvaguardare il diritto dei bambini all’educazione, che è anche diritto all’autodeterminazione.

La sensibilità e la capacità del Giudice Di Bella e dei suoi collaboratori nel riconoscere le problematiche e i limiti allo sviluppo fisico e psichico dei bambini nel contesto mafioso hanno condotto alla costruzione di un progetto volto a favorire il cambiamento e ad accompagnare i bambini con le loro famiglie al di là della ‘ndrangheta. Un progetto che ha saputo cogliere come occasione di riscatto, di crescita, di rinascita l’interessamento di alcuni minori in provvedimenti dell’Autorità Giudiziaria e coinvolgere allo stesso tempo alcune donne che volontariamente si sono rivolte al Tribunale per i Minorenni per aderire al progetto “Liberi di Scegliere”. Una svolta inaspettata e determinante che rompendo quel velo di omertà, di chiusura, di paura da cui traggono la loro forza le mafie, “ha mandato in frantumi i codici della ‘ndrangheta” rivelando il potenziale politico, sociale e culturale di questo nuovo paradigma.

Una vera e propria rivoluzione che dal 2012 ad oggi ha consentito a più di sessanta bambini di sottrarsi a quello che per loro era un destino già scritto. Riempiendo quei vuoti educativi che hanno reso il modello culturale mafioso apparentemente inscalfibile e che ha diffuso tra i giovani “un sentimento di rassegnazione ad una vita già segnata”. “Liberi di Scegliere” costituisce un’importante punto di svolta in materia di tutela dei minori e di contrasto alla diffusione dei modelli culturali e valoriali delle organizzazioni di tipo mafioso.

“Una strada tutta in salita” vissuta giorno dopo giorno con le fatiche della quotidianità, degli insuccessi, del timore di non fare sempre la cosa giusta. Una strada che ha trovato nei “compagni di viaggio” l’aiuto e il supporto per resistere alle tante avversità che un percorso innovativo e inesplorato porta con sé. Un percorso improntato alla cura ed alla relazione, «sperimentata all’interno di una cornice semistrutturata, dove l’istituzione pubblica si congiunge e si coniuga con il privato sociale, in una sinergia che ha funzionato” (p. 110) nel costruire una risposta alternativa ad un futuro di violenza ed abusi.

I Ministeri dell’Interno e quello della Giustizia, la Presidenza del Consiglio, la Conferenza Episcopale Italiana, gli Enti del terzo settore e le Associazioni non hanno fatto mancare il loro supporto per affrontare “la complessità più grande, quando il provvedimento andava applicato”. I volontari delle agenzie accreditate

sul territorio nelle attività di contrasto alle mafie si sono posti fianco dei Servizi Sociali incaricati dall'Autorità giudiziaria dell'esecuzione dei provvedimenti. Costoro, insieme, hanno contribuito all'avvio di molti dei percorsi intrapresi dai ragazzi coinvolti e fornito un supporto indispensabile, per via delle competenze sul fenomeno mafioso, alla formazione "di pool educativi antimafia". "Una rete specializzata, composta anche da famiglie, case-famiglia e strutture comunitarie preparate ad hoc, in grado di aiutare i ragazzi a riconoscere i bisogni più profondi, compresi dall'ideologia e dalla tradizione educativa mafiosa" (p. 232). Un'équipe interdisciplinare incaricata della progettazione degli interventi educativi volti a colmare vuoti esistenziali e ad orientare a una prospettiva costruttiva ed autonoma "in un'ottica di affrancamento dalla cultura malavitoso".

Dall'inizio del progetto, scrive Roberto Di Bella, "l'aiuto fornito dai volontari dell'associazione antimafia Libera di don Luigi Ciotti e, in particolare, la sapiente regia degli interventi programmati da Vincenza Rando consentirono una progressiva e rapida rinascita" (p. 161) per i minori e le famiglie coinvolte. "La velocità d'azione che le vite dei ragazzi richiedevano" ha trovato risposta in una rete di accoglienza socio-educativa, strutturata sul territorio nazionale ed ampiamente fruibile grazie alle capillari capacità organizzative delle associazioni coinvolte. L'"abbraccio sociale" che si è stretto intorno alle storie di vita prese in carico dal Tribunale per i Minorenni di Reggio Calabria ha consentito l'efficacia attuativa dei provvedimenti segnando un vero e proprio mutamento paradigmatico. Un mutamento dell'orientamento giuridico il cui successo è certamente legato alla composizione multidisciplinare dell'équipe del Tribunale reggino, che garantisce una valutazione che va oltre la fredda lettura del codice, volta a mostrare a coloro che sono nati in un ambiente mafioso un mondo diverso da quello in cui sono stati cresciuti. Un percorso da esplorare, di cui cominciano a germogliare gli esiti, animato dalla forte convinzione che esperienze positive possono «spingere i ragazzi fuori dal baratro» aprendo loro nuovi orizzonti.

"Liberi di scegliere", la narrazione di un'esperienza che può essere letta anche come un romanzo dal finale aperto, rivolto ad un pubblico ampio che trova tra queste pagine alcune delle chiavi per comprendere le linee d'intervento che hanno guidato l'azione del Tribunale reggino e degli operatori coinvolti. Un'azione concreta che richiede un coinvolgimento e un impegno condiviso della comunità sociale affinché non venga meno quell'abbraccio che ha cambiato la vita di molte famiglie confermando che «non esistono vite segnate per sempre» se qualcuno ha il coraggio di tendere loro la mano. Questa visione centrata sull'affermazione dell'intrinseca educabilità della persona umana, è anche ciò che permette di connotare questa progettualità in senso propriamente interdisciplinare, in quanto capace di coniugare istanze pedagogiche e istanze sociali con quelle della giustizia minorile.

[di Faustino Rizzo]

